Genèse et évolutions de l'« éducation permanente » au prisme d'un regard syndical.

L'enseignement et la formation des adultes, la FEN et l'UNSA (1944-2014)

Luc BENTZ, Maxime BLANC

Mars 2019









Glossaire des notions et des sigles notions : p. 225.

Table des matières : p. 234.

Précision typographique : nous écrivons « École » avec une capitale pour désigner l'institution scolaire dans son ensemble, voire la partie « formation initiale » du système éducatif dans son ensemble (enseignements scolaire et supérieur).

Par commodité, les renvois mentionnant **EP** concernent la revue syndicale de la FEN, *L'Enseignement public*



Journée fédérale d'étude (FEN) du 17 novembre 1976 sur la formation continue

De gauche à droite : Georges Gelot (SNETAA), André Henry (SG FEN), Michel Lasserre (SNI-PEGC, président de séance), Louis Astre (FEN), Michel Gevrey (SNI-PEGC). Source : suppl. à FEN Informations n°5 du 3/1/1977



Rencontre UNSA-MEDEF du 2 mars 2003.

De gauche à droite : Jean-Claude Tricoche (UNSA), Alain Olive (SG UNSA), X (MEDEF), Jacques Mairé (UNSA)

Source : collection Jean-Claude Tricoche

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier tout particulièrement les membres du comité de pilotage mis en place par l'UNSA et l'UNSA Éducation qui leur ont permis d'approfondir leur réflexion : Fabrice Coquelin (UNSA Éducation), Jean-Marie Truffat et Vanessa Jereb (secrétariat national UNSA), Jean-Louis Blanc et Christine Savantré (secteur formation professionnelle de l'UNSA). Ils remercient tout particulier à Christine Savantré pour son concours précieux sur la dimension européenne du dossier et à Fabrice Coquelin pour son suivi éditorial. Ils remercient de même, pour leur concours et les précisions qu'ils nous ont apportées : André Henry, ancien secrétaire général de la FEN ; Jean-Paul Roux, ancien secrétaire général de la FEN puis de l'UNSA Éducation ; Alain Olive, ancien secrétaire général de l'UNSA ; Jean-Claude Tricoche, ancien secrétaire national de la FEN et de l'UNSA ; Louis Astre, Jean-Yves Cerfontaine, Dominique Lassarre et Yves Ripoche, anciens secrétaires nationaux de la FEN ; Michel Bellandi et Françoise Bottin, anciens conseillers des secteurs « formation professionnelle » de la FEN et de l'UNSA ; Pierre Tournemire et Charles Conte (Ligue de l'enseignement). Les auteurs saluent enfin l'initiative prise par les Amis du Maitron et les éditions de l'Atelier de mettre intégralement à disposition en ligne les notices du *Dictionnaire Maitron* (*Dictionnaire biographique. Mouvement ouvrier, Mouvement social*), indispensable outil pour conserver la trace de cette construction collective qu'est le syndicalisme au travers des destinées individuelles militantes.

Présentation des auteurs

Cette étude a été réalisée à quatre mains. Maxime Blanc a pris en charge, pour l'essentiel, les éléments concernant l'éducation permanente des adultes dans un cadre professionnel (promotion sociale, formation professionnelle continue…). Luc Bentz a, de même, globalement assuré la rédaction concernant les approches syndicales et ce qui concernait l'Éducation nationale *lato sensu*, ainsi que le travail de mise en forme et d'édition.

Maxime BLANC est titulaire d'un master « Expertise ingénierie et direction d'organisations » (EIDO) à l'Université Paris-Est Créteil (UPEC). Il a également obtenu (ESG Paris) un MBA spécialisé en gestion des ressources humaines dans le cadre d'un contrat de professionnalisation. Depuis 2014, il est doctorant au sein du laboratoire LIRTES/UPEC. Sa thèse porte sur les relations entre la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) et les stratégies individuelles des agents en matière de formation. En 2011, il devient formateur vacataire, puis est successivement formateur permanent, responsable de formation puis chargé de coordination d'un département de formation sociale et médico-sociale (encadrement de formations du niveau V au niveau I). En mars 2017, il devient chef de service dans une commune du Val-de-Marne où il prend en responsabilité la création d'un guichet unique et la conduite et le développement de plusieurs projets numériques à l'échelle de la collectivité.

Luc BENTZ, instituteur puis professeur des écoles (1974-2015), a alterné mandats syndicaux nationaux et retours à l'enseignement présentiel. Il a exercé des responsabilités syndicales nationales à divers niveaux : syndicat professionnel (SNI-PEGC/FEN puis SE-UNSA : 1990-1998), fédéral (UNSA Éducation : 2006-2015), interprofessionnel (UNSA : 1998-2000). Il a notamment été responsable du secteur « éducation » de l'UNSA Éducation. Il a siégé pendant 14 ans au Conseil supérieur de l'éducation (1990-1998 ; 2006-2012). Secrétaire général du Centre de recherches et d'histoire sociale de l'UNSA Éducation (Centre Henri-Aigueperse : 2007-2015), il a été le co-animateur de son département d'histoire sociale. De 2012 à 2015, il a représenté l'UNSA Éducation au bureau de l'Ires. Officiellement retraité, il continue à se former…

Préface

En s'attachant à porter un regard historique et syndical, l'étude de Luc Bentz et Maxime Blanc éclaire très utilement toutes les réflexions actuelles sur la formation des adultes. Elle s'inscrit pleinement dans des préoccupations d'aujourd'hui et montre bien la nécessité d'une vision politique de long terme dans ce domaine.

Elle est sans concession sur les difficultés de la FEN pendant toute une période à s'engager dans cette voie et du tournant au début des années 70 avec le projet de « l'École de l'éducation permanente », puis dans la concrétisation de l'inscription dans le syndicalisme interprofessionnel, avec la création de l'UNSA en 1993.

L'UNSA Éducation est résolument engagée en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. C'est un enjeu majeur, qui l'est toujours plus dans une société en mutation où les transformations numériques, écologiques, sociétales modifient radicalement le rapport au travail, comme au sens plein du terme, les relations sociales. La formation des adultes ne peut pas seulement consister en une formation « rentable » pour l'entreprise. Elle doit aussi entrer dans une logique de développement personnel et professionnel qui favorise l'émancipation, la construction de parcours professionnels variés et une élévation du niveau des connaissances et des compétences.

Utile pour tous ceux qui souhaitent mieux comprendre les enjeux d'aujourd'hui et les réformes proposées dans le domaine de la formation des adultes, cette étude a également le mérite de redonner un éclairage particulier sur cette thématique au regard de la construction de l'UNSA.

Je ne doute pas que cette étude, pour ses lectrices et lecteurs, soit riche… d'enseignements !

Frédéric MARCHAND

Secrétaire général de l'UNSA Éducation,
Président du Centre Henri-Aigueperse/UNSA Éducation

(mars 2019)

> Le concept d'éducation tout au long de la vie nous paraît devoir s'imposer […]. C'est l'idée d'éducation permanente qui doit être à la fois repensée et élargie. Car, au-delà des nécessaires adaptations liées aux mutations de la vie professionnelle, elle doit être une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action. Elle doit […] l'inviter à jouer son rôle social dans le travail et dans la cité.
>
> Jacques DELORS,
> *L'éducation : un trésor est caché dedans*.

> Conçue à l'origine comme un puissant instrument de changement et un bien destiné en premier lieu aux plus démunis face à ces changements à faire advenir, la formation apparaît aujourd'hui sous une image inversée : un outil utilisé à des fins d'ajustement ou d'anticipation des mouvements de l'emploi et du travail.
>
> Lucie TANGUY,
> *Formation-Emploi*, nº 101 (2008)

Introduction générale

Quatre ans après le vote de la loi Sapin[1], la loi Pénicaud[2] du 5 septembre 2018 est venue bousculer profondément le paysage de la formation des adultes et modifier sensiblement celui de l'apprentissage. C'est déjà un changement d'angle que symbolise l'appellation même de « France compétences » donnée à l'agence nationale de régulation et qu'illustre la transformation des OPCA (opérateurs paritaires collecteurs agréés) en Opco (opérateurs de compétences). Le nouveau dispositif apporte des changements considérables d'organisation et de logique dans un dispositif qui a lui-même évolué depuis le vote de la loi « Delors » de 1971[3].

Le vote de ce texte, important par ses conséquences, n'a pas modifié notre approche d'un travail dont la limite maximale était fixée initialement à la loi Sapin du 5 mars 2014. La première raison est sans doute que la réforme Pénicaud n'est pas encore achevée : l'encre des derniers décrets d'application de la loi de 2014 est à peine sèche, et les dernières mesures d'application de la nouvelle réforme pourraient se faire attendre jusqu'en 2021[4], même si l'on en connaît l'économie. Au surplus, il ne faut

[1] Loi 2014-288 du 5/3/2014 « relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale » (URL consultée le 8/2/19) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028683576.

[2] Loi 2018-771 du 5 septembre 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » (URL consultée le 8/2/19) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037367660.

[3] Loi 71-575 du 16 juillet 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » (URL consultée le 8/2/19) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000687666.

[4] Selon l'échéancier de publication des textes d'applications accessible sur Légifrance depuis le dossier législatif de la loi (au 1/2/2019), sous réserve qu'il n'y ait évidemment pas de retards de publication ultérieurs.

pas exclure des inflexions ou des évolutions à venir. Or notre projet initial visait à travailler dans un cadre pleinement défini et, surtout, sur une période longue.

Une approche par « regards croisés »

Notre approche initiale reposait sur des « regards croisés » entre, d'une part, les évolutions de la formation des adultes telle qu'elle semble s'être dessinée depuis l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 « sur la formation et le perfectionnement professionnels » et la loi du 16 juillet 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » et, d'autre part, l'approche sur cette question d'une organisation syndicale membre fondateur de l'Ires, avec la particularité d'être d'abord une organisation de personnels d'éducation initiale : la FEN.

Cette même organisation a connu des évolutions sensibles. Si la FEN (sous cette appellation ou son appellation de Fédération générale de l'enseignement) a été affiliée à la CGT de 1928 à 1948, c'est évidemment à la FEN unitaire, passé à l'autonomie en 1948 par refus de choisir entre CGT-FSM et CGT-FO que nous nous sommes intéressés. Sa représentativité, son influence même dans le mouvement social et syndical le justifient. En termes d'adhérents, la FEN passe de 255 082 syndiqués annoncés au congrès de 1960 à 550 000 au congrès de Nantes (1978), pic d'adhésion correspondant encore à un taux de syndicalisation supérieur à 50%. Guy Brucy rappelle les résultats électoraux des syndicats de la FEN en s'appuyant notamment sur Jeanne Siwek-Pouydesseau[5].

L'influence de la FEN est d'abord celle du Syndicat national des instituteurs (SNI, SNI-PEGC à partir de 1976). À la fin des années 1970 encore, il revendique 80% d'adhérents et dispose d'une majorité hégémonique dans les commissions paritaires[6]. La situation est plus contrastée, dès l'origine, dans le second degré : le SNES est concurrencé par le SNALC (plus ancien syndicat de professeurs de lycée, non confédéré) ; le SNETAA, créé par une poignée d'adhérents en 1948, n'est passé devant le syndicat CGT qu'au début des années 1970. Il n'en reste pas moins que la FEN « pèse » au point que certaines esti-

[5] Brucy, *Histoire de la FEN*, p. 347-349. Voir : Siwek-Pouydesseau, *Les Syndicats de fonctionnaires depuis 1948*, qui détaille les statistiques électorales (p. 53-86). On notera que, dans sa présentation des organisations de la Fonction publique, elle traite d'abord, à tout seigneur, tout honneur, de la FEN (p. 107-120), avant les fédérations « confédérées » et les autres organisations « autonomes ». Mais elle s'interroge (p. 111) sur un écart entre les voix aux commissions administratives paritaires (CAP) et le nombre d'adhérents qu'« expliquent difficilement » à eux seuls le poids de l'auxiliariat (de 60 000 en 1956 à une centaine de mille à la fin des années 1970), le poids de 40 000 retraités ou encore le fait que les personnels de l'enseignement supérieur et de la recherche (50 000 personnes non concernées par des scrutins de CAP inexistants). Pour 1977, s'appuyant sur un sondage Sofrès publié par le Monde de l'éducation (février 1978) et le comparant aux résultats électoraux, Jeanne Siwek (*ibid.*)elle estimait à 355 000 le nombre de syndiqués « actifs », alors que le SNI et le SNES, ensemble, affichaient 405 000 adhérents (dont les retraités et les non-titulaires, il est vrai). Le SGEN affichait 50 000 adhérents tous secteurs confondus.
[NDR (LB)] — À plusieurs occasions, comme responsable d'une section départementale du SNI-PEGC (1982-1989), nous avons constaté, en pointant des listes électorales, que des syndiqués ne votaient pas pour diverses raisons. Il est vrai que la primauté était accordée de fait aux élections internes (notamment avant la législation Le Pors sur les droits syndicaux dans la Fonction publique qui a fait alors des CAP le scrutin de référence pour l'attribution des moyens syndicaux).

[6] Le plus souvent, 8 ou 9 sièges sur 10 à la commission paritaire nationale et dans les commissions paritaires des départements aux effectifs les plus importants ; 4 sièges ou assez souvent 5 sièges sur 5 dans les autres départements, ruraux notamment. La gestion des instituteurs étant déconcentrée depuis l'origine, le poids du SNI dans les commissions paritaires départementale (CAPD) a une incidence majeure dans la vie administrative : la CAPN, hormis la gestion administrative des détachés, n'intervient que pour les permutations interdépartementales, et encore longtemps pour partie seulement.

mations, au milieu des années 1970, la situent après la CGT et la CFDT, mais avant FO, sans parler même de la CFTC ou de la CGC.

L'organisation a perduré après avoir été frappée par une scission en 1992[7]. À partir de 1993, elle a fortement contribué à un regroupement d'organisations syndicales jusque là isolées : l'Union nationale des syndicats autonomes (UNSA), qui l'a conduite en 2000 à renoncer à l'appellation FEN pour celle d'UNSA Éducation[8]. Le regard syndical devait s'effectuer dès lors dans une double dimension : celui d'une fédération relevant très majoritairement de la Fonction publique jusqu'en 1992 ; celui d'une organisation interprofessionnelle à partir de 1993, à la fois parce que c'était désormais celle-ci qui portait le dossier de la formation des adultes, mais aussi parce que les militants qui en étaient chargés reflétaient une continuité certaine. Dans ce cadre nouveau d'ailleurs, le traitement interprofessionnel de la formation des adultes avait-il entraîné des modifications d'approche, y compris pour la branche « éducation » de l'UNSA ?

Si nous n'avons pas modifié la borne supérieure de la période de référence, pour rester en terrain « balisé », nous avons rapidement, en revanche, remis en cause le mythe fondateur de l'ANI de 1970 ou de la loi Delors — quand bien même ces deux textes restent emblématiques en tant que balises sociales ou « objets symboliques » devenus distincts de leur contenu précis comme de leurs auteurs ou des enjeux concrets de l'époque. Sans revenir sur des périodes antérieures à la Seconde Guerre mondiale sinon à la Révolution française[9], force est de constater que l'intervention du législateur est antérieure à 1971 : nous nous arrêterons donc sur les lois « Debré » de 1959 et de 1966, évoquant à l'occasion le projet de loi Billères de 1956, officiellement déposé avant d'être enseveli dans les méandres parlementaires, mais qui témoignait d'une volonté d'intervention des pouvoirs publics sur ce sujet. De même avons-nous constaté que, si choc il y eut pour la FEN (ou l'Éducation nationale en générale), au moment de la conclusion de l'accord interprofessionnel de 1970, il y avait eu des réflexions antérieures qui avaient une source, au moins par référence, dans le mythique « plan Langevin-Wallon » rendu en 1947 mais largement inappliqué bien qu'il fût une référence durable chez les organisations enseignantes[10].

De surcroît, nous avons été amenés à remettre en cause la perspective d'un examen portant sur la seule formation des adultes, alors même qu'il y a, tout au fil de la période étudiée, des modifications sensibles dans la formation initiale ; que des textes, comme la loi de 1966, portent des dispositions dans les deux champs (formation initiale, formation des adultes) ou encore, comme en 1971, qu'une série de lois cohérentes, promulguées le même jour, traitent des différents aspects concernant l'enseignement et la formation professionnels ou encore l'orientation. Les deux dimensions — formation initiale, formation des adultes — ont des incidences l'une sur l'autre. En témoignent d'ailleurs, dans le texte de l'ANI de 1970, les développements sur l'accueil des lauréats des « nouveaux » brevets d'études professionnelles (BEP), alors que salariés ou employeurs avaient une culture du certificat d'aptitude professionnelle (CAP), mais aussi les questionnements liés à l'arrivée des tout nouveaux « bacheliers techniciens » dont la première promotion un peu significative est sortie en 1969. Les « regards croisés » sont aussi ceux de la formation initiale, notamment mais pas seulement sous statut scolaire, et la formation des adultes.

---

[7] Marquée par un constat de « non-affiliation » de deux syndicats (SNES et SNEP), elle a conduit à la création par les syndicats ou courants de pensée ayant quitté la FEN de la Fédération syndicale unitaire (FSU).

[8] On a connu successivement la FGE-CGT (Fédération générale de l'enseignement : 1928-1946), la FEN-CGT (Fédération de l'Éducation nationale : 1946-1948), la FEN autonome (1948-1993), la FEN-UNSA (1993-2000) puis l'UNSA Éducation (depuis 2000).

[9] Nous y revenons, quand cet éclairage nous paraît utile, sinon nécessaire, dans le développement de cette étude.

[10] Présentant une évolution de son projet, validée en mars 1981, la FEN y fait encore référence.

Notre regard s'est donc modifié au fur et à mesure de l'évolution de nos travaux. Nous sommes ainsi passés de « la formation continue des salariés au prisme de la FEN, puis de l'UNSA » à « Genèse et évolutions de l'*éducation permanente* au prisme d'un regard syndical. L'enseignement et la formation des adultes, la FEN et l'UNSA (1944-2014) ».

Cette étude se veut une confrontation, ou plutôt une articulation dans le temps entre un champ particulier qui est celui de la formation des adultes, et deux organisations syndicales, liées entre elles par l'histoire, les réseaux militants et une approche à la fois réformiste et émancipatrice : la FEN et l'UNSA, celle-ci, d'une certaine manière, prolongeant d'autant plus celle-là que, pour ce champ en particulier, la FEN a logiquement fait glisser vers l'UNSA, à la fois ses équipes et ses représentations institutionnelles.

Enjeux de définition

D'abord vint l'éducation permanente

Tout au long de notre travail nous avons vu l'objet « éducation-formation *non initiale* ou *première* » (que nous utilisons ici dans un flou provisoire) nommé ou englobé par des formules variées, parfois concurremment ou, au contraire, indifféremment utilisées par les mêmes acteurs : éducation permanente ; formation [professionnelle] continue ou continuée (ce qui n'est pas tout à fait la même chose) ; éducation-formation tout au long de la vie, quand ne croisait pas une autre nébuleuse qui est celle de l'« éducation populaire »[11].

La notion d'*éducation permanente* prend naissance avec Pierre Arents en 1955, dans un avant-projet de loi visant à réformer l'Éducation nationale. Yves Palazzeschi[12] consacre un chapitre à la genèse de cette notion, avec sept textes visant à mettre en exergue ce qu'elle comprend, quels sont ses enjeux, mais aussi quelles premières critiques lui sont portées. L'auteur ne manque pas de lier chacun des textes par une brève explication sur le contexte de sa parution et/ou sur l'auteur du document[13].

Nous retiendrons ici que cette expression fut l'objet d'une première tentative d'inscription législative en 1955, dans l'avant-projet de loi Berthoin[14]. Elle ne sera finalement pas retenue et fera l'objet

[11] Il y a possiblement autant de définitions que d'acteurs de l'éducation populaire. Celle-ci ne saurait se réduire à la vie associative, y compris parfois là où on s'en réclame. En 2000, l'UNSA Éducation la définissait comme « une éducation non formelle [hors enseignement ou dispositif explicite de formation, y compris dans un cadre associatif] qui a pour but la transformation sociale. L'éducation populaire est un temps choisi, qui repose sur l'adhésion et la participation, ce qui n'a rien à voir avec les activités ou les structures destinées au contrôle social » (UNSA Éducation, *Pour une société éducative*, « la coéducation », p. 145). Cette définition, correspondant à la vision contemporaine des acteurs, est plus « orientée » que celle que donnait par exemple le plan Langevin-Wallon, à une époque antérieure à l'émergence de l'expression « éducation permanente » : « L'éducation populaire n'est pas seulement l'éducation pour tous, c'est la possibilité pour tous de poursuivre au-delà de l'École et durant toute leur existence le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civile et morale » (Fédération de l'Éducation nationale, « Le Plan Langevin-Wallon », p. 24). Pour une vision décapante sur des enjeux relativement récents de l'éducation populaire, nous renvoyons, par exemple, à Franck Lepage, « Le Travail de la culture dans la transformation sociale » (rapport remis en 2001 à Marie-George Buffet, ministre de la Jeunesse et des Sports).

[12] Palazzeschi, *Introduction à une sociologie de la formation*, vol. 1, « l'émergence des concepts ».

[13] D'autres auteurs comme Christian de Montlibert, Noël Terrot ou des sociologues de la formation comme Lucie Tanguy nous livrent une analyse plus globale et précise de son émergence et des jeux de pouvoir en présence à l'époque. Nous invitons le lecteur à s'intéresser à ces différentes sources s'il souhaite aller plus loin sur cette notion.

[14] L'avant-projet en resta à ce stade. C'est le même Jean Berthoin qu'en 1958-1959, mais il est alors ministre radical-socialiste de l'Éducation nationale dans les deux gouvernements successivement constitués par les radicaux Pierre Mendès-France et Edgar Faure de juin 1954 à avril 1956. Après les élections législatives de 1956 et la victoire du Front républicain, c'est son collègue radical René Billères qui lui succède dans le gouvernement

un an plus tard d'une nouvelle tentative au sein du projet de loi Billères (1956). Entretemps cette notion sera portée par la Ligue de l'enseignement, association d'éducation populaire, qui jouera « son rôle de groupe de pression »[15] pour que René Billères, proche de l'association, l'intègre à son futur projet de loi portant sur « la scolarité obligatoire et la réforme de l'enseignement scolaire »[16]. L'expression refera par la suite deux fois son apparition sur le plan légal : dans l'exposé des motifs de la « loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle » de 1966, puis dans la loi de juillet 1971 portant sur « l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ».

Comme le rappelait Raymond Vatier, l'ajout de la dernière mention (« dans le cadre de l'éducation permanente ») résulte d'un amendement du recteur Capelle, artisan principal de la réforme scolaire de 1963, devenu député et rapporteur du texte à l'Assemblée nationale[17]. Ce même recteur Capelle, cité par Vatier[18], la définissait ainsi :

> La notion d'éducation permanente, conçue comme un principe organisateur de toute éducation, implique un système complet, cohérent et intégré, offrant des moyens propres à répondre aux aspirations d'ordre éducatif et culturel de chaque individu et conforme à ses facultés. Elle est destinée à permettre à chacun de développer sa personnalité toute sa vie durant, par son travail et ses activités de loisirs.

Les volontés portées dans le texte originel de Pierre Arents ne retrouveront jamais leur ampleur de départ. René Billères reprend, il est vrai, l'exposé des motifs écrit par Pierre Arents mais sa traduction — dans un projet qui sera d'ailleurs enterré par le Parlement — est de moindre envergure. Aucun de ces auteurs ne livre de définition précise de cette expression : cette absence même a nourri une partie des critiques. Le périmètre de son action était pourtant, pour Arents, relativement clair et visait principalement toute personne sortie du système scolaire, jeune ou adulte. La volonté était de permettre et d'offrir la possibilité de poursuivre son éducation et sa formation de manière permanente. Les actions éducatives menées pouvaient être de nature sportive, culturelle, civique, technique, politique, économique, sociale, etc. Philosophiquement parlant, cette approche « extensive » ne s'éloignait pas, au fond, de celle du plan Langevin-Wallon. Pour autant, lorsque cette notion émerge, le constat

---

Guy Mollet et le restera jusqu'à la chute du gouvernement Gaillard le 14 mai 1958, avec un bref intermède (gouvernement Pfimlin : 13-28 mai 1958) avant la constitution du dernier gouvernement de la IVe République (juin 1958) dans lequel Charles de Gaulle était président du Conseil… et Jean Berthoin, à nouveau, et jusqu'en janvier 1959, ministre de l'Éducation nationale.

[15] Palazzeschi, *Introduction à une sociologie de la formation*, vol. 1, p. 142.

[16] Voir l'encadré « Encadré 1. Le projet de loi avorté Billères (1956) », p. 22. Le secrétaire général de la Ligue de l'enseignement était alors Jean-Auguste Senèze, ancien secrétaire général du SNI de 1943 à décembre 1945, qui avait été membre à ce titre de la commission Langevin-Wallon et avait accepté de continuer à s'occuper des problèmes pédagogiques au SNI. On relèvera que, sous la IVe République, plusieurs projets de réforme de l'enseignement furent envisagés sans qu'aucun n'aboutît. En 1959, c'est en profitant, à leur extrême limite, des dispositions transitoires autorisant le gouvernement à légiférer par ordonnances jusqu'à l'installation complète des nouvelles institutions qu'est promulguée la réforme Berthoin (Ordonnance et décret du 6/1/1959), Charles de Gaulle n'étant officiellement investi comme président de la République que le 8 janvier 1959. On consultera avec intérêt l'article de Sadoun et Donegani, « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 ».

[17] Vatier, *Ouvrir l'École aux adultes*, p. 183-184.

[18] *Ibid.* p. 72. Raymond Vatier renvoie à un rapport au Conseil de l'Europe au nom du Conseil de coopération culturelle (1970, p. 406). Forquin, « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », p. 20, y fait référence dans les termes suivants : *Comme en témoignent notamment les travaux du colloque de Caen en 1966 (AEERS, 1966) et certaines contributions au recueil Éducation permanente du Conseil de l'Europe (**Capelle, 1970** ; Cros, 1970 ; Schwartz, 1970a, 1970b), l'idée d'éducation permanente devait aussi, au cours de la même période, faire son chemin au sein de l'Éducation nationale, chez les universitaires les plus préoccupés de l'avenir de la recherche et de l'enseignement supérieur, chez les responsables de dispositifs de formation de cadres les plus attentifs à l'évolution du contexte économique et social, et au sein de la fraction « rénovatrice » et « modernisatrice » de la « technostructure »* (souligné par nous).

de départ ne diffère guère de certains discours que nous entendons encore aujourd'hui sur une société en constante mutation, une évolution des emplois vers des activités plus complexes, l'accélération exponentielle des découvertes technologiques et, par conséquent, la nécessité d'actualiser ses connaissances et de s'ouvrir à une posture tournée vers le savoir et la connaissance.

À ce titre l'exposé des motifs de Pierre Arents et les propos tenus par Pierre Berger un peu plus tard nous donnent un aperçu univoque du constat réalisé[19] :

> À une époque où le progrès des sciences, le bouleversement des techniques, le renouvellement des arts entretiennent une révolution permanente des idées, le physicien doit apprendre à nouveau la physique, le médecin la médecine, le technicien d'autres techniques, l'agriculteur son métier.
>
> 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 à qui 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 : 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.

À la lecture de ces propos, il est légitime de se poser la question de la réelle influence du contexte. Les propos tenus dans ces textes, au milieu des années 1950, seraient encore d'actualité aujourd'hui et, pour autant, nos perspectives en tant que jeunes ou adultes ont radicalement changé. L'exemple du passage du terme d'éducation à celui de formation en semble être un bon exemple. En effet, le terme « d'éducation » tient une place particulière dans le sens où il se veut par étymologie d'une portée plus large que celui de « former »[20]. Le basculement sémantique du début des années 1960 du terme d'éducation rattachée de fait à l'Éducation nationale vers le terme de « formation » liée dans la pratique au monde professionnel, et plus spécifiquement au ministère du Travail, a réduit dans un même temps la portée voulue au départ par Pierre Arents. Cette dynamique de concentration est aujourd'hui également perceptible et analysable, lorsque l'on regarde la systématisation, dans les années 2000, de l'adossement de l'adjectif « professionnelle » à « formation ».

Les effets souhaités sur les publics semblent eux aussi avoir rapidement montré leurs limites. Les idéaux portés par les promoteurs du terme d'éducation permanente, repris en partie par Michel Debré en 1959, se sont heurtés aux mécanismes de reproduction sociale mis en évidence, par exemple, par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dès les années 1960. Cette perspective est par ailleurs finement analysée par Christian de Montlibert[21]. Étudiant l'accession à la catégorie « cadre » par le biais d'un parcours de formation, le sociologue démontre que les catégories d'ouvriers et d'enfants d'ouvriers sont sous-représentées dans ces mécanismes de progression. Le système en place profite principalement aux descendants des familles de petits-bourgeois qui forment progressivement une classe

[19] Yves Palazzeschi, *ibid.*, p. 134-138.

[20] Éducation vient du latin *educatio* « action d'élever », alors que formation vient aussi du latin *formatio* « action de former ». Ces deux actions peuvent bien entendu être complémentaires, mais ne sont en rien similaires. L'action de faire grandir, d'élever prend par nature un champ d'action plus étendu que « renferme » la formation qui constitue son seul objet.

[21] Montlibert, « L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes ».

« moyenne ». Cette limite, identifiée dès les années 1970, est reprise aujourd'hui dans les discours académiques et, pour partie, syndicaux.

Avec ce regard rétrospectif sur le terme d'éducation permanente, on observe que la portée progressiste souhaitée par Pierre Arents est inspirée par des penseurs comme Condorcet ou Langevin et Wallon. Elle s'est rapidement engluée dans les mécanismes législatifs et les enjeux politiques de son époque (guerre d'Algérie, reconstruction d'après-guerre, fragilité de la IV^{e} République). Le terme n'arrive pas jusqu'à aujourd'hui à prendre l'envergure souhaitée au départ. Cinquante ans plus tard, elle est réduite à l'expression « formation professionnelle tout au long de la vie ». L'idéal de l'éducation permanente semble pour autant perdurer au sein des associations d'éducation populaire, au moins dans leurs déclarations de principe.

Autour de la formation

Selon les périodes, selon les auteurs, selon leurs usages (différenciés ou non, différenciants ou non), le signifié même des signifiants utilisés change. Un mot n'a pas de sens figé et il convient de se méfier des conséquences sur l'analyse de toute réification de ceux-ci. C'est ce que, dans une langue plus courante, Victor Hugo avait parfaitement exprimé dans la préface de *Cromwell* :

> La langue française n'est point fixée et ne se fixera point. Une langue ne se fixe pas. […] C'est en vain que nos Josué littéraires crient à la langue de s'arrêter ; les langues ni le soleil ne s'arrêtent plus. Le jour où elles se fixent, c'est qu'elles meurent.

Aussi bien partirons-nous de définitions existantes, en commençant par « formation ». Ce nom est venu, au XII^{e} siècle, du latin ecclésiastique *formatio*, dérivé de *formare*=former. C'est à la fois ce qui donne une forme, plus largement une organisation que le produit de cette action. On passe ainsi de la formation de l'univers (ou d'un objet) aux formations militaires, politiques… ou nuageuses. La lexicographie offre pléthore de définitions. Nous n'en utiliserons qu'une seule en nous abritant derrière l'autorité, réelle ou supposée, de la sourcilleuse Académie française, dont la IX^{e} édition du *Dictionnaire*, en voie d'achèvement depuis un quart de siècle, nous offre — en troisième et dernier sens possible — la définition suivante[22] :

> 3. Éducation intellectuelle et morale. *La formation des esprits. La formation du goût, du caractère. Il a reçu une solide formation classique.* Formation littéraire, scientifique. [Spécialement]. Action de donner ou d'acquérir les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité déterminée. *Période de formation. La formation des maîtres. Un stage de formation professionnelle. Formation permanente, continue*, qui offre aux adultes la possibilité de se perfectionner dans leur métier.

On en déduira que le sens commun fait de *formation* un terme passe-partout, ce qui n'est guère étonnant.

On trouve une définition « englobante » dans cet article publié sur le site officiel du ministère de l'Éducation nationale[23] :

> La formation tout au long de la vie est un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle, et l'ensemble des situations où s'acquièrent des compétences : actions de formation continue, activités professionnelles, implications associatives ou bénévoles. Elle inclut les démarches d'orientation, de bilan, d'accompagnement vers l'emploi, de formation et de validation des acquis de l'expérience.

[22] *Dictionnaire de l'Académie française*, outil de consultation en ligne (URL consultée le 10/2/2019) : https://academie.atilf.fr/9/consulter/formation?page=1.

[23] http://www.education.gouv.fr/cid217/la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html (URL consultée le 10/2/2019).

On notera qu'on reste, *formation* oblige, dans le versant utilitaire, même lorsque les compétences sont acquises dans un cadre non formel (formation sans certification) ou informel (activité sans but explicite de formation).

Dans la mesure où l'activité de formation (hors « formation première ») a progressivement fait l'objet d'un encadrement législatif depuis 1959 et, surtout, 1971, il est utile d'aller regarder ce qui, en termes de droit, s'avère par définition contraignant ou opposable. Pour revenir au ministère de l'Éducation nationale, il n'est pas inintéressant, justement, de rappeler que l'article L122-5 du Code de l'éducation dispose que :

> L'éducation permanente constitue une obligation nationale. Elle a pour objet d'assurer à toutes les époques de sa vie la formation et le développement de l'homme, de lui permettre d'acquérir les connaissances et l'ensemble des aptitudes intellectuelles ou manuelles qui concourent à son épanouissement comme au progrès culturel, économique et social.
>
> L'éducation permanente fait partie des missions des établissements d'enseignement ; elle offre à chacun la possibilité d'élever son niveau de formation, de s'adapter aux changements économiques et sociaux et de valider les connaissances acquises.

L'article L900-1 du Code du travail (partie législative ancienne) s'inscrivait dans un livre intitulé : « De la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ». C'était la reprise de la formulation même de la loi de 1971. De modification en modification[24], les dispositions afférentes à cet objet figurent désormais dans la VI[e] partie du nouveau Code (« la formation professionnelle tout au long de la vie »), à l'article L6111-1. Le cadre, même flou, de l'éducation permanente a été gommé quand bien même l'objet de départ reste proche et circonscrit à la formation « professionnelle » :

La rédaction initiale de l'ancien article L900-1 (1973-1984) était la suivante :

> La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue.
>
> La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social.

Jusqu'en 2004, les références à l'éducation permanente sont restées les mêmes.

Si l'on considère en revanche la version actuelle de l'article L6111-1, dans sa rédaction issue de la loi Sapin du 5 mai 2014, on mesure les effets des modifications effectuées pendant une décennie. L'article L6111-1 est en effet ainsi rédigé[25] :

> La formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale. Elle vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle. Elle constitue un élément déterminant de sécurisation des parcours professionnels et de la promotion des salariés. Une stratégie nationale coordonnée est définie et mise en œuvre par l'État, les régions et les partenaires sociaux, dans les conditions prévues au 2° de l'article

[24] L'ancien article L900-1 a été abrogé au 1[er] mai 2008. On en trouve les différentes rédactions sur Légifrance : https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006072050&idArticle=LEGIARTI000006651094 (URL consultée le 10/2/2019).

[25] Voir sur Légifrance (URL consultée le 10/2/2019) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=B0A8C5D1881E7CD4EA3098E29C75B979.tplgfr44s_1?idSectionTA=LEGISCTA000028688646&cidTexte=LEGITEXT000006072050.

> L. 6123-1. Cette stratégie est déclinée dans chaque région dans le cadre du comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles.
>
> Elle comporte une formation initiale, comprenant notamment l'apprentissage, et des formations ultérieures, qui constituent la formation professionnelle continue, destinée aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent.

Les objectifs qu'on assigne à la « formation professionnelle » diffèrent dans les deux cas ; elles influent sur les dispositifs mis en œuvre et les « outils » à disposition des acteurs. C'est ainsi que sont apparus progressivement la validation des acquis de l'expérience et, en 2014, le compte personnel de formation (CPF). En revanche, la catégorisation reste constante :

- la « formation professionnelle initiale » inclut les formations sous statut scolaire ou étudiant (BTS, DUT, licences professionnelles, formations d'ingénieur, etc.), ainsi que les formations sous apprentissage ;
- la « formation professionnelle continue » concerne les adultes et les jeunes déjà engagés dans la vie active, y compris via un contrat de professionnalisation.

On rappellera toutefois que la réalité étant parfois plus mouvante et plus complexe, un décret de 2014 laisse des ouvertures possibles dans les deux champs aux jeunes « décrocheurs » de 16 à 25 ans sortis du système scolaire sans le baccalauréat ou un diplôme ou titre professionnel de niveau V au moins[26]. Ce dispositif règlementaire qui peut paraître complexe a entraîné la création du site http://reviensteformer.gouv.fr/[27] qui offre une possibilité de contact en ligne en fédérant plusieurs ministères, l'association des régions de France et l'Onisep (Office national d'information sur les enseignements et les professions).

L'Insee, pour sa part, avant de renvoyer aux formulations du Code du travail donne de la « formation continue » la définition suivante[28] :

> La formation continue est une obligation légale depuis 1971. Elle a pour but d'assurer aux salariés, employés ou demandeurs d'emploi, une formation destinée à conforter, améliorer ou acquérir des connaissances professionnelles.

Quant à l'accord national interprofessionnel du 22 février 2018[29], il anticipait sur une tout autre approche dont témoignent ces extraits de son préambule :

> Les parties signataires réaffirment donc le caractère stratégique de la formation professionnelle initiale et continue. […]

---

[26] Pris pour l'application de l'article L122-2 du Code de l'éducation (introduit par la loi Peillon « de refondation de l'École de la République » du 8 juillet 2013), le décret 2014-1453 du 5 décembre 2014 a introduit une série de dispositions règlementaires dans le Code de l'éducation (art. D-122-3-1 à D-122-3-7) pour traiter la situation des jeunes de 16 à 25 ans sorties du système scolaire sans diplôme (le brevet des collèges excepté ou le certificat de formation générale qui correspond en pratique à un niveau moindre). De manière souple, les jeunes en question peuvent accéder à une « formation qualifiante […] dispensée sous statut scolaire, dans le cadre d'un contrat en alternance ou sous statut de stagiaire de la formation professionnelle » (art. D-122-3-2). L'étanchéité n'est, heureusement pas totale, le choix étant opéré, à la suite d'une demande de l'intéressé·e, après un entretien d'orientation. Reste la situation des « invisibles » en zone grise, sortis du système scolaire mais qui n'expriment pas de demandes d'emploi, de formation ou d'accompagnement. Elle a fait l'objet d'une étude, réalisée pour l'UNSA Éducation avec le concours de l'Ires, par Claire Bernot-Caboche, « Les jeunes "invisibles" ». Sur les mesures règlementaires concernant le droit à une formation « différée», voir Légifrance : https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=B0A8C5D1881E7CD4EA3098E29C75B979.tplgfr44s_1?idSectionTA=LEGISCTA000029852618&cidTexte=LEGITEXT000006071191 (URL consultée le 10/2/2019).

[27] URL consultée le 10/2/2019.

[28] https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1101 (URL consultée le 10/2/2019).

[29] Indépendamment du fait qu'il ait été « bousculé » par les pouvoirs publics (loi Pénicaud du 5 septembre 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel »). Voir le texte de l'ANI du 22/2/2018 sur le site de Centre Inffo (URL consultée le 10/2/2019) : https://reforme.centre-inffo.fr/rapports/ani-formation-professionnelle-2018/.

Dans ce contexte, les partenaires sociaux doivent *relever le défi du diagnostic des besoins prospectifs en compétences*[30] qui prend en compte :

- **Les besoins des individus**, avec un enjeu de préparation des jeunes à entrer dans le monde du travail, d'accompagnement des salariés pour favoriser le maintien en emploi, la montée en compétences et le développement des parcours professionnels tout au long de la vie, de reconversion, d'aide au retour à l'emploi des demandeurs d'emploi et d'accompagnement dans leur transition professionnelle […] ;
- **Les besoins des entreprises**, l'adaptation des modalités d'accès à l'emploi, l'entreprise au cœur du système, le développement de l'alternance, l'émergence de nouvelles modalités de développement des compétences, notamment par l'usage du numérique ou de la formation en situation de travail, l'approfondissement du dialogue social et la capacité de bâtir des diagnostics prospectifs partagés, en accompagnant les TPE et PME ;
- Les besoins des territoires […] ;
- Les besoins de la nation […].

Si cet ANI traite de « formation », on relèvera que ce terme est absent de son titre général :

> Accord national interprofessionnel pour l'accompagnement des évolutions professionnelles, l'investissement dans les compétences et le développement de l'alternance.

Au reste, l'article 11 de l'ANI stipule que :

> Sans préjudice des dispositions de l'article L6321-1 du Code du travail relatives à l'obligation d'adaptation des salariés à leur poste de travail et de s'assurer du maintien de leur capacité à occuper un emploi, **les parties signataires conviennent de remplacer le plan de formation, à l'initiative de l'employeur, par un plan d'adaptation et de développement des compétences**[31].

Notre « objet » d'étude a donc très sensiblement varié selon les époques, et pas seulement dans sa dénomination. On a ainsi glissé d'une approche de la « formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » (1971) à une approche « par compétences » (2018) en passant par « la formation professionnelle continue comme dimension de la formation tout au long de la vie ». S'y ajoutent en France les emplois de « formation » ou d'« éducation-formation » pour rendre compte, le moins mal possible, des expressions anglo-saxonnes *long-life training* et *long-life learning.* Pour faire bonne mesure, ajoutons avec Michel Fabre[32], que :

> l'idée de formation redistribue, il est vrai, les cartes du jeu éducatif en forçant toutes les pratiques à s'interroger et à se situer par rapport à elle. D'où sa fonction polémique et critique.

Aussi nous apparaît-il éminemment périlleux de prétendre opter pour une définition précise correspondant à un contenu précisément défini hors du temps et des contextes économiques et socialement politiques. Tous les couples « appellations-définitions » sont historiquement situés, socialement construits et politiquement instrumentalisés dans des dimensions plus larges, notamment les politiques de l'emploi. C'est sensible dès les années 1960, prégnant depuis les années 1970[33].

C'est pourquoi nous utiliserons préférentiellement — sauf contexte précis ou référence à un texte ou à un auteur donné — la formulation qui nous semble la plus « ouverte » possible : **« formation des adultes ».** Nous y comprenons les jeunes engagés dans la vie active ou sur le marché du travail au-delà de l'âge légal de l'obligation scolaire (14 ans jusqu'en 1966, 16 ans ensuite), en la distinguant par conséquent de la **formation initiale** (ou **formation première**) qui peut se prolonger au-delà, par exemple,

[30] C'est nous qui soulignons.

[31] C'est nous qui soulignons.

[32] Fabre, « Qu'est-ce que la formation ? »

[33] La loi du 5 septembre 2018 semble pousser à un point inégalé jusqu'alors cette logique de substitution.

comme c'est le cas depuis l'origine pour les jeunes suivant une scolarité continue jusqu'au baccalauréat[34]. Dans notre acception — nonobstant les « zones grises » déjà évoquées —, cette formation première peut être effectuée sous statut scolaire ou étudiant, mais aussi dans le cadre de l'apprentissage, bien qu'il soit organiquement lié à un contrat de travail, tel qu'il était légalement défini à la période correspondant à la borne supérieure de cette étude (2014).

« Mises en perspectives et méthodologie

Déjà complexe, comme on vient de la voir quand il s'agit simplement de le définir, le domaine de la formation est un objet d'investigation très large. Il nous semble donc essentiel pour mieux appréhender ce travail de pouvoir en définir ses contours. Nous tenterons de rejoindre dans notre posture celle évoquée par les propos de Lucien Malson au sujet du professeur Itard[35] :

> Itard demeure convaincu qu'on n'est savant que par l'expérience, lucide que par le doute, intelligent que par l'acceptation des limites du savoirs acquis.

Nous aborderons les sujets traités sous plusieurs angles liés aux postures *métisses* qui sont les nôtres. Notre inscription dans des cursus universitaires en sciences sociales nous amène prioritairement à tendre vers une approche académique des sujets abordés. Nous portons dans ce cadre une attention particulière aux sources mobilisées tant sur le plan bibliographique en faisant référence à des auteurs reconnus dans ces domaines que sur les éléments concernant les acteurs de la FEN, puis de l'UNSA. Nous utilisons également les sources syndicales qui permettent, au fil du temps, de retracer non pas seulement les prises de position officielles, mais leurs arrière-plans, les logiques institutionnelles, au sens sociologique du terme, en tant qu'elles façonnent aussi des manières de sentir, d'agir et de penser d'acteurs qui, inversement, contribuent en retour à les façonner.

L'histoire n'est pas linéaire, les chocs des représentations — comme ce fut le cas pour la FEN avec l'accord de juillet 1970 — ont eu des effets à plus long terme. Enfin, parce que nous savons justement comment l'histoire s'est déroulée, comme un des futurs possibles, résultante à la fois de forces sociales et politiques, mais aussi de contingences, nous nous garderons de porter un jugement de valeur rétrospectif sur les positions et les actions des acteurs, individuellement ou collectivement : leur système de représentations à chaque époque est un construit social et personnel ; leurs préoccupations portaient sur une histoire se construisant dont ils ne pouvaient connaître l'aboutissement. C'est pourquoi nous avons été attentifs à éviter deux écueils ou biais. Le premier est celui d'une construction téléologique qui expliquerait le cheminement d'hier à aujourd'hui comme une évolution supposée inéluctable. Le second est un jugement de valeur à partir de ce que nous savons d'aujourd'hui, en considérant de manière anachronique les *hier* successifs. Chaque positionnement, à *un* moment, donné prend place dans une configuration interne et externe particulière dans laquelle s'inscrivent la maturation des positions, les réajustements en fonction des changements sociétaux, syndicaux, politiques et sectoriels (en considérant comme tel le champ de la formation des adultes).

Les grandes césures de l'histoire de la formation professionnelle ne sont pas celles de l'histoire syndicale qui, dans ce cas précis, a connu des évolutions à la fois propres et contingentes. Mais au travers de la période qui nous intéresse, ces regards croisés nous semblaient utiles en permettant à

[34] Ou comme ce fut le cas, jusqu'au début des années 1960, pour les jeunes qui, élèves de l'enseignement technique « long », suivaient (après la classe de cinquième des cours complémentaires ou la classe de fin d'études) une formation en quatre ans conduisant, à dix-sept ou dix-huit ans, vers les anciens brevets d'enseignement industriel ou commercial (BEI, BEC) que la nomenclature classe toujours en niveau IV.

[35] L. Malson, *Les enfants sauvages*, 10/18, 1964, p. 121.

une organisation syndicale de procéder à un examen rétrospectif sur quatre ou cinq décennies, mais aussi de mesurer, parallèlement aux évolutions des dispositifs de formation, ses propres évolutions.

À dire vrai, la formation des adultes a une histoire. Ses lignes de séparation ont pu être marquées, à certaines époques, par des frontières nettes (apprentissage/formation sous statut scolaire ; formation initiale/promotion sociale/formation continue). Il y a des zones grises, espaces flous ou ambivalents, comme ceux que traduisent les notions de « formation récurrente » ou « différée ». Ces évolutions se traduisent dans l'expression « éducation-formation tout au long de la vie » qui intègre, aussi, le fait que, contrairement à ce qu'on pouvait encore penser pour beaucoup de métiers jusqu'aux années 1960, les savoirs et savoir-faire acquis dans la formation initiale ne sont plus « définitifs ».

La thématique de la formation professionnelle dans ses dimensions *initiale, continue* voire *différée*, s'inscrit dans l'ensemble plus large de l'histoire de l'éducation sur laquelle se sont penchés, par exemple, des auteurs comme Antoine Prost, Gérard Noiriel ou Guy Brucy. Les mouvements de formation des ouvriers qui débutèrent à la fin du XIX^{e} siècle et dans la première partie du XX^{e} siècle, ont ainsi fait l'objet d'une littérature relativement abondante. Nous n'avons pas souhaité revenir sur ces productions qui nous semblaient être trop éloignées de notre projet de départ et auraient nécessité en soi un large développement pour montrer d'éventuels liens, plus ou moins éloignés, avec notre sujet. De manière plus générale (ou plus rapprochée), l'histoire de l'éducation n'est qu'abordée ici que de manière partielle afin d'éclairer comment, à certains moments, elle a pu affecter ou rejoindre les chemins empruntés par la formation des adultes. À titre d'illustration, l'évolution de l'enseignement technique, à la fin du XIX^{e} siècle et dans la première partie du XX^{e} siècle, est à la croisée de ces chemins.

Dans cette même dynamique, nous effleurons également les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire qui font eux aussi le fruit d'études conséquentes sur leurs histoires, leurs acteurs et leurs positionnements politiques. Sur ce sujet des auteurs comme Antoine Prost, Noël Terrot ou Yves Palazzeschi y développent des analyses historiques fines et reposant sur des investigations notamment bibliographiques conséquentes. Les mouvements d'éducation populaire eux-mêmes ont pu, pour les plus importants, encore présents aujourd'hui, formaliser une partie de leur histoire dans des documents institutionnels.

De fait, même en nous limitant à l'empan considéré (1944-2014) les périodes historiques ne seront pas décortiquées pour retracer avec précision chaque décision, chaque écrit, chaque parole qui aurait fait l'histoire ou y aurait contribué. Nous avons au contraire délimité les sujets au fil de l'écriture, au fur et à mesure de notre avancée dans les différentes périodes qui ont marqué la formation des adultes. Là où plusieurs ouvrages, déjà écrits ou à écrire, sont ou seraient nécessaires, sur des temps plus longs comme sur des périodes ou des objets plus limités, nous avons préféré apporter un regard plus synthétique. Nous nous sommes toutefois aperçus que certains éléments de l'histoire de la formation des adultes nécessiteraient à eux seuls plusieurs ouvrages. Les écrits qui nous précédent ont déjà abordé ces périodes de grands changements que sont les révolutions industrielles du XIX^{e} siècle ou l'effervescence de notre histoire contemporaine du XX^{e} siècle.

Approches chronologiques et approche thématique

Cette étude a été réalisée par des professionnels du secteur de la formation. Chacun des auteurs est porteur d'expériences plus ou moins conséquentes dans le champ de la formation continue initiale et professionnelle et/ou dans celui de l'enseignement et de l'éducation. L'un d'eux fut un syndicaliste particulièrement engagé : il a d'autant plus veillé à mettre à distance ses propres représentations et à développer une démarche réflexive[36]. Pour autant, ce travail, s'il a cherché à respecter les canons de

[36] Les auteurs précisent — ce qui, comme le disait Talleyrand, allait sans dire, mais va mieux en le disant — que

l'écriture académique, a pour finalité une contribution à la réflexion syndicale, celle du maître d'ouvrage (UNSA Éducation et, au-delà, l'UNSA), mais aussi plus largement dans le cadre de l'Ires[37].

C'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix d'un traitement de type chronologique pour les deux premières parties dont la loi de 1971, pour ce qu'elle représente historiquement mais aussi symboliquement, constitue une manière de pivot. La première partie part donc des « origines » à la mise en action de cette loi promulguée à la fin de la période qui, peu ou prou, correspond aux « Trente Glorieuses ». La seconde concerne le temps des remises en cause. Elles sont diverses, touchant l'Éducation nationale (c'est le « moment Vatier »), la FEN bien entendu, mais aussi le cadre général avec l'émergence du chômage de masse dont le traitement conduit à réorienter les politiques publiques, l'élargissement de la réflexion sur l'« éducation-formation tout au long de la vie » au niveau européen et, s'agissant du prisme syndical auquel nous nous référons, l'éclatement de la FEN que suit la création d'une UNSA au sein de laquelle la « formation professionnelle » revêt une dimension particulière. Cette seconde partie s'achève par un état des lieux synthétiques de la formation des adultes aujourd'hui.

En revanche, nous avons écarté la perspective d'une troisième partie qui aurait égrené la succession des textes législatifs et règlementaires ou des négociations interprofessionnelles[38]. Depuis le vote de la loi de 1971, les modifications ont été multiples, diverses, pas nécessairement univoques et moins encore linéaires. Certains glissements sont intervenus au fil du temps, pas seulement en raison de l'évolution des normes étatiques ou sociales, mais aussi des rapports — y compris les rapports de forces — entre État et organisations de salariés ou d'employeurs. À quoi il faut évidemment ajouter les changements intervenus dans un espace plus large que celui de notre Hexagone, mais n'ont pas manqué de peser sur lui.

De fait, nous avons préféré évoquer, dans la troisième et dernière partie, le basculement des logiques de formation au travers de six approches thématiques. Elles permettront plus efficacement, nous l'espérons, de nourrir une réflexion d'autant plus nécessaire que les modifications législatives et règlementaires en cours devraient inciter, au-delà des enjeux immédiats du moment présent, à reprendre une réflexion de fond, sans doute un peu perdue de vue depuis les années 1970, sur les finalités de la formation des adultes.

ni l'UNSA Éducation, continuatrice de la FEN, ni l'UNSA (interprofessionnelle) n'ont pesé en aucune manière sur l'expression des analyses et des positionnements présentés dans ce travail.

[37] Institut de recherches économiques et sociales, créé en 1982. Voir : http://ires.fr/index.php/institut/l-ires. (URL consultée le 9/2/2019). Son premier président fut Louis Astre, représentant de la FEN, que nous aurons l'occasion d'évoquer dans le cadre de cette étude.

[38] Nous renvoyons à l'annexe I. — « Repères chronologiques », p. 214 et suiv.

PARTIE I.
Des origines de la loi de 1971 à sa mise en action

Pour comprendre un phénomène, un système, une période nous avons tendance comme le décrit Gaston Bachelard, dans *La Formation de l'esprit scientifique*, à vulgariser, à simplifier le problème. Il en va de même avec l'histoire où, bien souvent, des périodes, des siècles entiers sont résumés par un mot, un courant ou un mouvement significatif. La vision rétrospective peut donner lieu, au sein des institutions[39], à des représentations téléologiques : le présent aurait été idéalement en germe dans un passé qui, implacablement, aurait conduit au futur connu en dépit des ruptures, retours en arrière ou discontinuités. De là découlent encore des représentations partagées par les acteurs sociaux sur le ou les moments « fondateurs » à forte connotation mythologique.

L'évolution de la formation des adultes, au cours des dernières décennies n'a pas été épargnée par ces mécanismes de simplification. Pour ne prendre qu'un exemple, la loi de juillet 1971[40], identifiée comme la révolution sur ce sujet pendant de nombreuses années, est plus communément appelée aujourd'hui loi Delors[41]. Certes, Jacques Delors a joué un rôle éminent dans l'élaboration de cette loi, mais, comme nous le verrons, d'autres acteurs y ont pris part aussi avec une certaine importance. De surcroît, l'accord interprofessionnel de juillet 1970, comme la loi de 1971, ne relève pas d'une génération spontanée.

Dans cette partie, nous chercherons à éviter cet écueil en présentant les prémices de la loi de juillet 1971, ses grands principes et les éléments saillants de sa mise en action. Il sera alors question de « dépersonnifier » certaines actions ou mouvements. Nous reviendrons également sur des tendances fortes ayant marqué cette période. Les jeux d'acteurs sont aussi à prendre en compte. Entre une hégémonie souhaitée par le ministère de l'Éducation nationale et le positionnement croissant du ministère du Travail sur ces questions de formation professionnelle, nous avons un exemple concret de concurrence possible, mais pas si évidente finalement, entre deux administrations nationales.

Nous analyserons de plus les mouvements sémantiques et idéologiques entre les termes de promotion sociale (l'idée de départ en 1959) et la notion de formation continue qui fut retenue dans la loi de juillet 1971. Les mots sont porteurs de sens, et les glissements opérés également. Enfin cette première partie se conclura sur un examen ciblé de la loi de juillet 1971, notamment sur le rôle laissé par

---

[39] Nous prenons ici « institutions » au sens large que lui donne la sociologie, avec diverses acceptions selon les auteurs depuis Durkheim. Nous en retenons, au-delà des institutions politiques ou publiques, la notion de permanence reposant sur une cristallisation des manières de penser et d'agir, mais aussi sur leur évolution ou leurs changements du fait des acteurs qui les font vivre ou qui les incarnent.

[40] Loi nº 71-475 du 16 juillet 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ». Jacques Delors, conseiller social du Premier ministre (Jacques Chaban-Delmas) et non membre du Gouvernement, n'est formellement pas signataire de cette loi : l'exception qui veut que son nom lui soit associé — et non, selon l'usage, du ministre censé l'avoir portée — est significative de l'importance du rôle personnel qui lui est reconnu par les différents acteurs (politiques, sociaux, etc.). Cela implique-t-il pour autant qu'il soit exclusif et, surtout, que cette loi (y compris en y incluant l'accord « préparatoire » de juillet 1970) soit intervenue *ex nihilo* ?

[41] Les acteurs sociaux (patronaux ou syndicaux) retiennent plus souvent comme fait générateur l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970 « sur la formation et le perfectionnement professionnels » dont la loi Delors — ce qui n'est pas faux *en partie* — aurait été le prolongement.

cette dernière aux organisations syndicales de salariés. S'il n'y a pas de plan à long terme prédéfini, dans quelle mesure les étapes précédentes ont-elles joué un rôle à chaque nouveau moment-clé ?

Section 1.1.
Le primat initial à la promotion sociale

Dans un article de 2004, Pierre Benoist[42] revient sur les prémisses de la loi de juillet 1971. Il se focalise notamment sur Michel Debré, qui occupa successivement entre 1958 et 1970 plusieurs rôles de décisionnaire sur le plan national (notamment celui de Premier ministre de janvier 1959 à avril 1962, puis de ministre de l'Économie et des Finances entre 1966 et 1968). L'article décrit, selon l'auteur, son rôle prépondérant dans le développement de la formation professionnelle, bien que, dans l'idée de Michel Debré autour de 1959, il fût davantage question de promotion sociale que de formation professionnelle.

Cette volonté de porter au plus haut ce concept de promotion sociale était présente dans deux lois de 1959, première étape d'un cheminement aboutissant progressivement (et non « conduisant ») à celle de juillet 1971. Nous reviendrons dans cette partie sur ces deux lois ; nous mettrons en lumière leurs apports, leurs limites et leurs enjeux.

Il nous semble important d'aborder avant cela quelques éléments de contexte relatifs à cette période. En mai 1958, la Quatrième République s'effondre et laisse place à un nouveau régime. Élu président de la République en décembre 1958, Charles de Gaulle prend officiellement ses fonctions en janvier 1959 et désigne comme Premier ministre son garde des Sceaux sortant, Michel Debré. Il le reste jusqu'en 1962. Dans ce contexte de mouvements politiques importants, d'instabilité internationale entre guerre froide, guerres d'indépendance et décolonisation, les pouvoirs publics désormais en place cherchent à (re)trouver, à (re)construire la cohésion nationale[43]. L'idée de Michel Debré et des équipes sous sa responsabilité sera de passer pour partie par le développement de la formation à caractère professionnel, en raison de sa capacité, selon lui, à générer de la promotion sociale. La finalité professionnelle n'est pas pour autant toujours visée. La structuration légale de cet objet et son étude scientifique sont également moins importantes qu'aujourd'hui[44]. La question de la formation des adultes a été en effet historiquement portée par divers acteurs.

Encadré 1. Le projet de loi avorté Billères (1956)

Dans l'évocation des projets législatifs antérieurs, dans le domaine qui nous intéresse, à 1958, on ne saurait passer sous silence la tentative avortée de réforme de l'enseignement que constitua le projet présenté par le ministre radical de l'Éducation nationale René Billères, au nom du gouvernement de Front républicain (Guy Mollet). Déposé officiellement le 1er août 1956 à l'Assemblée nationale[45], il fut transmis à la commission de l'Éducation nationale dont il ne sortit pas. Se réclamant des initiatives réformatrices antérieures (notamment Jean Zay et la commission Langevin-Wallon constituée à la Libération, ce projet se proposait — déjà — d'allonger l'obligation scolaire de 14 à

[42] Benoist, « Michel Debré et la formation professionnelle 1959-1971 ». Membre de la Cour des comptes, Pierre Benoist est chercheur associé au service d'histoire de l'éducation.

[43] La question est moins posée, dans ce domaine, par les menaces factieuses des militaires en Algérie, que par la menace sociale représentée par un Parti communiste « pas à gauche, mais à l'Est », selon une formule que Guy Mollet (SFIO) reprend à Édouard Depreux dans les années 1950. En 1958, le PCF représentait un électeur sur cinq. La promotion sociale visait à développer une alternative au « risque » de révolution sociale.

[44] On en trouve une indication dans Laot et de Lescure, *Pour une histoire de la formation*. Dès l'introduction de cet ouvrage collectif, les auteurs démontrent par un tableau et un graphique l'évolution exponentielle des publications entre 1985 et 2004 (p. 9-10).

[45] *Documents parlementaires — Assemblée nationale*, annexe nº 2761 (p. 3404). La mention de la réception et du renvoi en commission figure au *Journal officiel de la République française. Débats parlementaires — Assemblée nationale*, nº 90 AN du 2 août 1956, p. 3818.

16 ans[46] et entendait remettre en question les inégalités sociales en matière d'orientation scolaire en prolongeant l'œuvre unificatrice de Jean Zay qui avait rapproché les écoles primaires supérieures (conduisant au brevet supérieur) des lycées. Il s'agissait alors de rapprocher des premiers cycles encore étanches (cours complémentaires relevant de l'enseignement primaire, premiers cycles des lycées) par la création d'une « école moyenne d'orientation ». Le projet remettait en cause l'enseignement du latin en 6e : cela déchaîna la conjonction des conservatismes et l'enfouissement du projet dans les abîmes parlementaires en 1957[47]. La réorganisation, ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre, attendra — allongement de la scolarité obligatoire compris — la Ve République.

Mais le projet Billères traitait aussi pour la première fois de la nécessité de « prolonger l'action de l'École par une éducation postscolaire et permanente », en en faisant une mission nouvelle, y compris pour l'enseignement supérieur[48], comme le développait largement son exposé des motifs[49] :

Il faut retourner plusieurs fois à l'école dans une vie d'homme, car le diplôme qui a été obtenu ne doit être considéré que comme un point de départ et non comme une fin.

Si la formulation est datée, l'esprit était bien là. Le projet de loi contenait un titre V intitulé « De l'éducation permanente » et comprenant deux articles : art. 17 sur les objectifs ; art. 18 sur l'organisation qui, outre les établissements d'enseignement, prévoyait la création de « centres publics spéciaux doté d'un matériel éducatif et d'un personnel spécialisé » (*sic*). On restait dans une logique d'organisation par l'État. Quant aux quatre buts, qu'on retrouvera pour partie dans les textes ultérieurement votés, ils comprenaient certes l'entretien ou le développement de la culture générale, mais aussi « le maintien et le développement des connaissances professionnelles aux différents niveaux », la promotion sociale[50], mais aussi « de faciliter l'adaptation et le reclassement des adultes appelés à changer de profession en raison, notamment, des circonstances économiques et du progrès technique »[51].

S'il y avait une opposition dans le second degré traditionnel (et, à la FEN, au SNES) en raison notamment d'une double revendication d'exclusivité des enseignants de type « lycée », notamment les agrégés, dès la sixième et, surtout, du maintien de l'enseignement du latin en 6e, le congrès de la FEN de novembre 1957 approuva les principes de la réforme Billères, non sans tensions[52].

---

[46] Sur ce point, il s'appuyait notamment sur un avis du Conseil économique (ancêtre de l'actuel CESE) du 30 mai 1956.

[47] Au sein de la FEN, les positions du SNI (instituteurs) et du SNES (professeurs de lycées classiques et modernes) — qui appartenaient alors tous deux à la tendance majoritaire — étaient diamétralement opposées : le premier soutenant la réforme, le second s'y opposant. Le SNES ne se distinguait pas en l'occurrence d'autres organisations du second degré traditionnel comme son concurrent le SNALC, mais surtout de la Société des agrégés, qui dispose alors d'importants relais parlementaires. Voir sur ce point le très intéressant article de François- Georges Dreyfus, « Un groupe de pression en action ». L'auteur explique l'enterrement du projet « en raison du manque d'ardeur des socialistes et de certains radicaux impressionnés par l'opposition très forte des syndicats d'enseignants politiquement proches d'eux [ceux de l'enseignement secondaire], en raison aussi de la conjonction des oppositions du Parti communiste et de la droite ». Il note que, sur la question de l'organisation des cycles et de l'orientation, il y a des suites, plus limitées, dans les décrets Berthoin. Sur l'éducation permanente, il faudra attendre les lois Debré (1959, 1966), mais aussi jusqu'à la loi Delors de 1971.

[48] On relèvera que c'est le même gouvernement, avec le même ministre de l'Éducation nationale, qui publia le décret nº 56-1201 du 27/11/56 créant les examens spéciaux ou reconnaissance de titres dispensant du baccalauréat pour l'accès aux établissements de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. De là découlent les ESEU (examens spéciaux d'entrée à l'Université), ancêtres des actuels DAEU (diplôme d'accès à l'enseignement dans les universités).

[49] Voir les *Documents parlementaires* précités, p. 2407-2409. Nous avons évoqué, à ce sujet, le rôle de Pierre Arents dans l'introduction générale : voir plus haut, p. 11.

[50] Jusqu'à « permettre l'accès des plus aptes » aux études universitaires, ce qui restait révolutionnaire dans le contexte de l'époque.

[51] Sur l'impact du projet Billères en matière d'éducation permanente, voir plus bas, p. 41.

[52] Voir Brucy, *Histoire de la FEN*, p. 271-275. Guy Brucy relève que quatre syndicats ont voté contre le projet de motion fédérale : le SNES, les syndicats des proviseurs et directrices, des censeurs (proviseurs et censeurs effectuaient alors des carrières rigoureusement étanches) et des Archives de France (ce dernier avait quitté la FEN en 1948 sur un désaccord corporatif avant d'y revenir tout juste en 1956). Le Syndicat des Archives avait décidé en assemblée générale de voter les motions présentées par le bureau de la FEN, sauf sur la réforme de l'enseignement, choisissant de « voter comme le SNES » (voir : Putfin, « Des archives et des hommes », p. 58-59 et 64). L'axe d'opposition (SNES et personnels de direction de l'enseignement secondaire long) était bien celui des enseignants de type lycée, et particulièrement des agrégés qui, contrairement aux collèges modernes, y

§ 1.1.1. — Les entreprises

Les entreprises, dès les révolutions industrielles du XIX[e] siècle, tout d'abord par le biais d'actions isolées, ont proposé des temps de formation pour leurs salariés. Les raisons pouvaient être multiples, non exemptes de paternalisme et d'un souci de contrôle. L'individu était pris dans sa globalité et certains patrons comme Ernest Cognacq, fondateur de La Samaritaine, allaient jusqu'à proposer un logement et des cours du soir. Une certaine forme d'apprentissage et de compagnonnage a également été observée puis développée sous l'impulsion de la loi dite « Astier » de 1919.

La formation en entreprise a été, dès la première moitié du XX[e] siècle, marquée par les théories des organisations dominantes dans cette période. La méthode Carrard par exemple, qui fut une référence à cette époque, demandait que l'apprenant n'abordât qu'un seul apprentissage à la fois. Cette décomposition d'un système en tâche amène possiblement à faire le lien avec les théories de l'organisation scientifique du travail (OST) prônées par Taylor. Marius Roche[53] se livre à une approche critique, en faisant le rapprochement avec l'approche taylorienne :

> Carrard semble souvent s'inspirer des principes logiques de l'organisation scientifique du travail, où pourtant le problème est complètement différent, où il ne s'agit pas de former des individus mais d'accroître un rendement matériel. L'attitude logique remplace même si bien l'attitude psychologique que lorsqu'une méthode de formation inspirée de Carrard fut élaborée, en 1941, pour les Centres de formation accélérée, les prétentions psychologiques de Carrard ont été abandonnées.

Cette méthode fut reprise et déclinée à plusieurs reprises, au cours du XX[e] siècle. D'autres, ont également eu un large succès tel que le *Training Within Industry* (TWI)[54] qui fut utilisée pendant la Seconde Guerre mondiale pour former les personnels dans les usines d'armement et qui poursuivit son succès dans diverses industries bien après ce conflit.

§ 1.1.2. — L'État

L'État fut également un autre acteur prégnant de la formation. Ce dernier a pu se manifester d'au moins deux façons. La première par la promulgation de lois sur ce sujet, la deuxième par le déploiement de moyens supplémentaires.

S'agissant de la législation, la première loi que nous retiendrons[55], en tant que prémices de la loi de juillet 1971, est celle du 31 juillet 1959, « relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale »[56]. Pierre Benoist, dans l'article précité, revient en détail sur la conception de cette loi et les acteurs de celle-ci. Michel Debré le porteur du projet, s'était entouré d'une équipe dès le mois de jan-

---

étaient largement majoritaires. Pour la petite histoire, au congrès de 1957, Pierre Mauroy, secrétaire général du syndicat FEN des centres d'apprentissages, entra à la commission administrative et fut élu dans ce cadre secrétaire de la commission pédagogique.

[53] Roche, « La méthode Carrard et la formation professionnelle des adolescents ».

[54] Voir Fombonne, *Personnel et DRH*, qui décret cette méthode en détail. Au chapitre X (« La Formation technique et humaine dans l'entreprise »), cet historien universitaire revient avec précision sur la place et les modèles de formation observées dans les entreprises, entre le milieu du XIXe siècle et la fin du XXe siècle.

[55] Le choix d'arrêter une date ou de définir une période n'est pas neutre dans le cadre d'une étude a visée scientifique. Nous avons choisi ici de commencer nos recherches à partir de la loi de 1959. Cette loi n'a pas été à la naissance des pratiques de formation des adultes mais elle a esquissé en partie une structure pour les pratiques en place et a permis d'envisager ensuite de nouvelles. Jean Nizet (« les évolutions idéologiques dans le domaine de la formation des adultes », in : Barbier et al., *Encyclopédie de la formation*) définit la loi de 1959 comme « la première grande loi qui traite de la formation des adultes ».

[56] Loi n°59-960 du 31 juillet 1959 « relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale » (JORF du 6 août 1959 : 7828-7830). Voir Légifrance (URL consultée le 19/12/2017) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000511944.

vier 1959. La plume fut confiée à Jacques Decoust, un ancien inspecteur de travail. L'historien décrit les objectifs de la loi dans les termes suivants[57] :

> Le texte reprenait à quelque chose près le dispositif existant. Il renvoyait à des décrets l'organisation d'un niveau de formation des techniciens et du personnel d'encadrement. Il spécifiait des objectifs pour l'agriculture, pour l'artisanat, mentionnait les entreprises et écoles privées parmi les organisateurs des cours, recommandait la passation de conventions, sans les rendre obligatoires. La promotion supérieure était reprise du projet de facultés ouvrières, en généralisant les expériences de Grenoble notamment. Étaient proprement innovantes les dispositions qui prévoyaient une rémunération des stagiaires qui ne sera que parcimonieusement accordée, la prise en charge financière par la taxe d'apprentissage, et surtout la mise en place d'un dispositif interministériel de coordination. Ce texte mettait au premier rang de ses objectifs des préoccupations sociales, mais n'omettait pas les besoins de l'économie. Un effort particulier fut fait pour mettre en valeur les réalisations existantes, tant étaient vives les incompréhensions de cette loi du côté de l'Enseignement technique, à propos de la coordination interministérielle dont l'introduction dans le texte fut prudemment laissée à l'initiative du rapporteur André Fanton ; ce dernier traita aussi de l'objectif de cohésion nationale, en dénonçant l'attrait qu'exerçait sur une partie importante de l'électorat l'idéologie propagée par le Parti communiste.

En dehors des éléments déjà évoqués dans l'article précité de Pierre Benoist, nous retiendrons de cette loi une multiplication de termes autour de la notion de promotion. En effet, à la lecture de la loi publiée dans le *Journal officiel* du 6 août 1959, nous relevons les expressions suivantes : « promotion sociale », « promotion du travail », « promotion professionnelle », « promotion supérieure du travail ». En dehors des glissements sémantiques — que nous aborderons en détail plus loin dans notre développement —, ce champ lexical démontre une réelle volonté d'inscrire l'individu et les institutions dans une démarche de professionnalisation des acteurs par la formation. Ce mouvement semble correspondre également aux dynamiques industrielles et à la croissance économique de l'époque. Nous noterons enfin que le législateur reste pour le moins évasif sur les mécanismes précis de financement de la formation professionnelle, renvoyant en grande partie à une explication par le biais des décrets d'application (pour illustration, voir les articles 2 ou 11 de la loi).

La fin d'année 1959 a vu également, la parution d'une seconde loi relative à la formation professionnelle. Cette dernière est liée plus spécifiquement à l'organisation de « la formation des travailleurs salariés appelés à exercer des responsabilités syndicales, notamment de caractère économique et social »[58]. Cette formation doit bénéficier d'une aide financière de l'État dès lors que les formations sont assurées par « des centres spécialisés directement rattachés aux organisations syndicales les plus représentatives », soit par « des instituts d'université ou de faculté » ou par des centres totalement ou partiellement spécialisés, agréés par le ministère du Travail[59]. La participation de l'État s'organise par le biais d'agréments et de conventions relevant de la voie règlementaire.

Outre le recours à la production légale, l'État impulse également durant la période d'après-guerre et dans la prolongation de ces lois de 1959, le déploiement de différents moyens visant à promouvoir

---

[57] Pierre Benoist, *ibid.* L'article donne cette utile précision sur la part revenant à Michel Debré : « Les idées transcrites dans le projet étaient des idées personnelles de M. Debré. Les projets sociaux du RPF n'ont pas eu d'influence sur ses réflexions. Quant à l'attitude du général de Gaulle à l'égard de ce projet, elle consistait à laisser agir le Premier ministre, l'affaire étant de sa compétence et faisant même partie de ses passions personnelles ».

[58] Article premier de la loi nº 59-1481 du 28 décembre 1959 « tendant à favoriser la formation économique et sociale des travailleurs appelés à exercer des responsabilités syndicales » (URL consultée le 4/4/2018) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000512166&fastPos=11&fastReqId=1400074374&categorieLien=id&oldAction=rechTexte.

[59] Renvoi implicite, notamment, aux instituts du travail dont celui de Strasbourg a été le précurseur en 1955, mais aussi à l'Anifrmo, future Afpa.

la formation et la promotion sociale dans un aspect plus large. Nous retiendrons pour exemple la création, en 1949, sous tutelle du ministère du Travail, de l'« Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main d'œuvre » (ANIFRMO[60]) qui deviendra l'« Association pour la formation professionnelle des adultes » (Afpa[61]) en 1966. On notera également, postérieurement à la publication de la loi de juillet 1959, la mise en place d'un inspecteur chargé des enseignements complémentaires au sein du ministère de l'Éducation nationale ou la création du Centre interarmées de formation d'animateurs (CIFA) pour le ministère des Armées.

§ 1.1.3. — Les autres acteurs

À côté des entreprises, d'autres acteurs interviennent depuis l'origine : mouvements d'éducation populaire, acteurs locaux (notamment certaines collectivités territoriales), organisations syndicales[62], mais aussi des individus ou groupes d'individus. Certains groupements se sont inscrits dans une vision à la fois éducative et philanthropique, comme l'Association philotechnique, fondée en 1848 à Paris par le mathématicien Eugène Lionnet qui, reconnue d'utilité publique, existe toujours[63]. On rappellera également le développement de l'éducation populaire via le mouvement associatif, notamment des mouvements de jeunesse, confessionnels ou laïques. Antoine Prost, historien de l'éducation, revient en détails sur l'essor de ce phénomène après la Première Guerre mondiale[64].

On peut rappeler, tout au long du XIX^{e} siècle et de la première moitié du XX^{e} siècle, les initiatives prises, par exemple, par les instituteurs ruraux (cours d'adultes, enseignement postscolaire agricole…) ou de professeurs, notamment dans les cours du soir ou de promotion sociale organisés dans le cadre ou parallèlement aux « écoles » d'enseignement techniques : écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI), écoles nationales professionnelles (ENP)[65]. Nées de l'enseignement primaire supérieur à la fin des années 1800, elles ont été rattachées jusqu'en 1919 (loi Astier) au ministère de l'Industrie et du Commerce. Si les ENP sont des établissements d'État (et les plus prestigieux), les EPCI ont un personnel enseignant et de direction fonctionnaire, mais sont prises matériellement en charge par les départements ou les communes d'implantation et fonctionnent relativement en osmose avec les milieux professionnels locaux, au moins jusqu'à la Première Guerre mondiale.

Si l'on évoque l'enseignement, on ne saurait naturellement passer sous silence les activités du Conservatoire national des Arts et Métiers (Cnam), créé en 1799 mais dont les premiers cours commencent en 1820. C'est à partir de 1922 que le Cnam décerne des diplômes d'ingénieurs et, après la

---

[60] L'ANIFRMO absorbe les associations spécialisées du Bâtiment/Travaux public et de la métallurgie (arrêté ministériel (Travail et Sécurité sociale) du 26/31949 (JO du 2/4/49). Elle faisait suite au décret 49-39 du 11/1/49 « relatif à la formation professionnelle accélérée et réduisant le nombre des centres subventionnés par l'État ». L'art. 2 du décret ne reconnaissant comme « prioritaires » (et donc éligibles aux subventions) que les secteurs du BTP et de la métallurgie.

[61] L'Afpa, qui traversait une crise structurelle et financière pour diverses raisons, est devenue un établissement public industriel et commercial du service public de l'emploi (Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes) en application de l'ordonnance 2016-1519 du 10/11/2016. La nouvelle entité, qui n'a plus de statut associatif, a conservé l'appellation historique (la « marque » Afpa). Aujourd'hui, sa gestion est quadripartite (État, régions, partenaires sociaux). Voir : https://www.Afpa.fr/ (URL consultée le 2/3/2019).

[62] Notamment dans le cadre des bourses du travail. L'historien Jacques Girault évoque plusieurs témoignages d'intervention d'instituteurs militants de l'entre-deux-guerres, qui pouvaient s'appuyer notamment sur les cours par correspondance du centre d'éducation confédéral de la CGT. Voir : Girault, *Pour une école laïque du peuple !* On pourra s'y référer également pour les activités d'éducation postscolaire ou d'éducation populaire, les visées des deux se mêlant souvent, en milieu rural.

[63] Voir : https://www.philotechnique.org/ (URL consultée le 7/7/2018).

[64] Voir : Prost, « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) ».

[65] Voir plus bas : § 1.2.2. — A) « Enseignement technique et professionnel : une genèse complexe », p. 32 et suiv.

Seconde Guerre mondiale, des formations diplômantes à d'autres niveaux, notamment depuis la création des centres régionaux associés en 1952[66].

On le voit, les initiatives ont été diverses, multiformes éclatées. La formation des adultes, notamment la formation professionnelle, a eu « des » existences parallèles avant de réellement « former système ».

Section 1.2.
Formation professionnelle : une longue mise en système

Le terme « formation professionnelle » renvoie ici à un objet relativement délimité, mais également large par son champ : formation professionnelle dans le cadre de cursus scolaires et universitaires ; formation professionnelle, dans ou hors l'entreprise, pour les jeunes sortis du système scolaire[67] et les adultes. Il est aussi divers par ses finalités — de l'adaptation au poste de travail à l'acquisition de compétences[68] — qu'elles correspondent ou non à l'obtention d'une certification reconnue.

La question de la formation professionnelle initiale a connu des évolutions variées, parfois contradictoires, avec un débat récurrent, depuis la fin du XIX^{e} siècle, sur son pilotage par le ministère de l'Éducation nationale (Instruction publique avant 1932) et celui du Travail (ou, antérieurement, ministère du Commerce et de l'Industrie). Le contrat d'apprentissage est un hybride, puisqu'il correspond à la fois à une voie de formation initiale et à un contrat de travail. On rappellera d'ailleurs que, pour la grande masse de la population, l'École s'achevait à quatorze ans jusqu'à la Seconde Guerre mondiale et que, jusqu'aux années 1960, c'était le cas encore pour la moitié de la population. En effet, la mise en pratique de l'extension de l'obligation scolaire à 16 ans, décidée en 1959, ne s'est appliquée qu'à partir de la rentrée 1967.

Pourtant, sous la Quatrième République déjà, le système éducatif a connu une mue permanente et un rapprochement significatif (continu, quoique parfois conflictuel) de dispositifs qui fonctionnaient comme des « ordres » distincts, et même étanches jusque là : ordre primaire, prolongé par ses cours complémentaires ; ordre secondaire, avec ses classes élémentaires de lycée ; ordre technique, lui-même partagé entre les « écoles » et les centres d'apprentissage. Enfin, la question des « prolongements de l'enseignement » par l'éducation populaire ou permanente est bien antérieure à l'accord national interprofessionnel de juillet 1970 et à la loi de juillet 1971. Nous évoquerons cette dimension au travers de deux projets qui ont marqué différemment l'histoire de l'éducation : le plan Langevin-Wallon (1947) et le projet de loi Billères de 1956.

[66] En 1984, le Cnam s'est vu accorder le statut de « grand établissement » appliqué à certains établissements d'enseignement supérieur et de recherche comme le Collège de France ou les écoles normales supérieures.

[67] On peut évoquer les « ateliers-écoles » pour des jeunes âgés d'au moins treize ans : créés dans les années 1920 par des chambres de commerce, ils font l'objet d'un décret du 19 juin 1937 qui règlemente leur ouverture, mais permet de leur accorder des subventions publiques. On mentionnera également le décret-loi du 24 mai 1938 sur la formation et l'orientation professionnelle qui complète la loi Astier. Il dispose que tout employé de 14 à 17 ans a droit à « une éducation professionnelle pratique » et lie la formation à l'orientation professionnelle. Nous avons utilisé tout au long de cette étude la précieuse « Chronologie de l'enseignement technique » établie par Gérard Bodé, chargé d'études documentaires à l'ENS de Lyon (laboratoire LARHA, UMR CNRS) : Bodé, « Chronologie de l'Enseignement technique ».

[68] Y compris dans le sens où il inclut l'acquisition et la mise en action de connaissances nouvelles.

§ 1.2.1. — Entre ministère du Travail et Éducation nationale, quel pilotage de la formation professionnelle ?

« Pilotage de la formation professionnelle » est une formulation — nécessairement — ambiguë. Il y a des variations dans le temps, parfois dans l'espace en fonction de la réalité de l'offre théorique de formation. Selon les périodes, elle peut concerner l'approche de la formation professionnelle « première », au cours de la scolarité obligatoire ou après celle-ci quand elle était fixée à quatorze ans. Elle peut concerner aussi la formation professionnelle continue des salariés adultes mais pouvait aussi concerner, comme en témoignent des tentatives diverses dans l'entre-deux-guerres, pour les jeunes apprentis ou salariés de plus de quatorze ans, mais de moins de dix-sept ou dix-huit ans, en principe bénéficiaires de « cours professionnels ». Mais notre regard se posera essentiellement sur la formation des adultes. Or, la structuration de l'appareil de formation des adultes, tel que nous le connaissons aujourd'hui, est la résultante de plusieurs tensions.

Lors de son développement progressif dans les années 1950 et 1960, on a ainsi mis en opposition, d'une part (selon les périodes), le ministère du Travail ou celui de l'Industrie et du Commerce, et, d'autre part, le ministère de l'Éducation nationale, à la manière dont, dans la période 1880-1945, la formation professionnelle initiale qualifiante avait navigué entre ces deux blocs[69]. Nous reviendrons donc sur ces deux modèles qui se sont développés de manière parallèle et qui encore aujourd'hui sont par moment perçus comme opposés. En revanche, nous n'évoquerons pas ici, sinon marginalement, les mouvements d'éducation populaire qui ont eu historiquement un rôle important en matière de formation des adultes, dans l'après-guerre[70]. Nous concentrerons notre recherche sur l'émergence des caractéristiques observées entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère du Travail. Pour comprendre leur fonctionnement, revenons tout d'abord sur la place et le rôle de ces acteurs à cette époque dans leur lien avec la formation des adultes.

La volonté politique de Michel Debré au sujet de la formation s'est vite heurtée au système organisationnel en place et à ses jeux d'acteurs. Un double axe de développement s'est donc cristallisé progressivement autour de deux ministères plus ou moins désireux selon les périodes de se saisir de cette question :

- le ministère de l'Éducation nationale concerné par la formation professionnelle initiale[71] dans le cadre d'une durée légale portée de 14 à 16 ans, puis, ensuite, par la formation permanente avec la création des Gréta (1974) et des services universitaires de formation continue à partir de la loi Faure sur les universités de 1968. Mais on se doit de mentionner ce que fut la raison d'être du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) et les expériences menées dans les années 1950 ou 1960 dont les manifestations les plus célèbres restent la création des instituts supérieurs du travail ou celle du CUCES de Nancy (Bertrand Schwartz).

---

[69] Pour plus de détails sur ces évolutions, mais aussi les approches parfois contradictoires des acteurs ou groupes d'acteurs, voir Troger, « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'État, la recherche d'une identité ».

[70] Sur ce point, que nous avons brièvement évoqué dans le premier chapitre, nous renvoyons aux travaux d'Antoine Prost. On rappellera évidemment l'existence d'un réseau associatif construit autour de l'Éducation nationale et dont l'organisation fédérative la plus puissante est la Ligue de l'enseignement. Mais on rappellera aussi l'existence de « Peuple et Culture », créée à la Libération par d'anciens du Vercors voulant renouer avec l'esprit de 1936 (auberges de jeunesse nomment) comme Joffre Dumazedier ou Paul Rovan, entre autres. Développée par Peuple et Culture, la méthode de « l'entraînement mental » a notamment irrigué la formation en entreprise dans les années 1950.

[71] Il l'est à un double titre : les centres de formation d'apprentis sont perçus par les professeurs de CET comme un « concurrent sous emprise patronale » ; comme certificateur exclusif des examens passés par les apprentis qui sont allés au terme de leur formation.

- le ministère du Travail par le biais de l'Afpa (Anifrmo, entre 1949 et 1966), puis par la question de la promotion sociale et enfin par les problématiques d'emploi.

D'un point de vue historique cette croissance est récente et apparaît au milieu du XX^{e} siècle. Les enjeux autour de la formation des adultes sont toutefois plus anciens[72]. À partir de la Révolution française, à la fin du XVIII^{e} siècle, et des révolutions industrielles du XIX^{e} siècle, la formation des adultes s'est constituée comme un réel enjeu de société. Yves Palazzeschi évoque ainsi cette évolution et ces nouveaux enjeux pour l'époque[73] :

> Le discours sur l'éducation des adultes énonce trois intentions : instruire, moraliser, rendre citoyen. Il s'agit en premier lieu de résorber l'illettrisme[74]. L'éducation des adultes se cale en tout point sur l'instruction élémentaire : faire apprendre à lire et à écrire le français (les langues régionales et les patois étant parfois les seuls pratiqués), à compter, et faire connaître les progrès des sciences de la science et de la technologie concernant les activités agricoles, artisanales puis industrielles.

C'est dans la seconde moitié du XIX^{e} siècle que la dynamique a pris un réel essor, selon Yves Palazzeschi[75]. En parallèle des initiatives locales portées par des industriels prennent progressivement le versant de la professionnalisation des adultes autrefois portée par les corporations de métiers. Il s'agit de répondre aux évolutions techniques et technologiques de l'époque et à l'essor progressif de la production de masse.

En synthétisant de manière simplifiée[76], la formation des adultes porte sur des aspects différenciés selon ses acteurs :

- savoirs de base (lire et écrire), pour le ministère de l'Instruction publique et les instituteurs dans le cadre des cours du soir ;
- approche professionnelle d'ensemble, pour les entreprises industrielles de l'époque qui prenaient en compte « l'ouvrier » dans une vision globale ;
- culture et développement personnel, pour les mouvements d'éducation populaire et les syndicats ouvriers.

Les oppositions et points de crispations ne portaient pas l'époque entre Instruction publique et sphère industrielle. Chacune de ces entités portait les conflits liés à son histoire pour la première, à sa

---

[72] Dès l'Antiquité et au fil des siècles, certains philosophes ont évoqué l'importance d'un esprit éclairé par la connaissance et l'apprentissage à tout âge de la vie mais cela ne constituait pas d'un point de vue sociétal un enjeu. Sous l'ancien régime, seules les catégories sociales les plus élevées (nobles, membres du clergé) étaient instruites à la lecture et à l'écriture. Les paysans et artisans étaient pour la plus grande majorité d'entre eux analphabètes ou illettrés. Enfin, c'est principalement par les hommes d'église que les enfants avaient la possibilité d'apprendre à lire et à écrire.

[73] Yves Palazzeschi, « Histoire de la formation postscolaire », in : Carré et Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, p. 54,

[74] Ici, la formulation peut être comprise comme englobant les analphabètes (qui n'ont jamais été scolarisés, « alphabétisés ») et les illettrés dont les rudiments, sont trop sommaires et/ou trop anciens pour qu'ils puissent lire efficacement (rapidité de décodage et compréhension). L'illettrisme contemporain touche des populations qui, pour des raisons diverses, ont « désappris » à lire : quand bien même leur niveau initial était bas, il n'était pas inexistant. Sur ce point, on peut renvoyer à la démarche qui est, par exemple, celle de l'ANLCI : http://www.anlci.gouv.fr/ (URL consultée le 5/4/18).

[75] Il relève que les cours du soir assurés par des instituteurs bénévoles comptaient 830 000 inscrits en 1867.

[76] Sur ce point nous rejoignons la vision décrite par Jacques Hédoux dans son analyse critique du livre d'Allouche-Benayoun et Pariat, *La fonction formateur*. Hédoux écrit en effet : « L'émergence du formateur, par une approche historique, est référée à trois modèles : celui de l'instituteur (de Condorcet), du bénévole ou du militant (de l'Éducation populaire), celui du formateur professionnel, de l'Afpa, des CFA, développé par la loi de 1971 et des divers dispositifs d'accompagnement du chômage ». Voir : Hédoux, « Allouche-Benayoun, J., Pariat, M. (1993) - La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel »

structuration pour la seconde[77]. Si une opposition est avérée, elle ne se trouve pas, à notre sens, de manière nationale entre deux ministères mais sur deux logiques qui se distinguent de plus en plus fortement au cours du XX^e^ siècle. D'un côté, nous pourrions différencier la formation professionnelle continue en entreprise qui s'attache à deux grands volets :

- la formation des cadres et des dirigeants qui occupera sa première préoccupation dès le XIX^e^ siècle, puis au XX^e^ siècle avec une volonté affichée de pouvoir agir directement sur la productivité ;
- dans un second sens, avec un développement de plus en plus fort sur la seconde moitié du XX^e^ siècle, d'une perspective d'adaptation des ouvriers aux évolutions techniques et technologiques et dans une dynamique, cette-fois, de maintien de l'emploi.

De l'autre côté, une logique plus « scolaire » portée par des mouvements d'éducation populaire et par l'Éducation nationale (« Instruction publique » jusqu'en 1934) par le biais des cours du soir ou sur les temps de loisirs avec une finalité d'alphabétisation et d'accès aux premières qualifications.

Yves Palazzeschi, parlant du début des années 1960, évoque[78] « un constat évident » avec :

> Un décalage entre d'une part la nécessité pour les entreprises, entrées dans une économie de marquée par la révolution marketing, d'ajuster en permanence leurs organisations et leurs savoirs faire, et d'autre part un système de production supplétive de qualifications qui repose beaucoup sur des démarches volontaires individuelles durant le temps de loisirs.

Un objet spécifique viendra toutefois mobiliser le ministère de l'Éducation nationale et celui du Travail : le contrat d'apprentissage. Son modèle pédagogique, toujours rattaché à la formation professionnelle initiale, repose sur une alternance entre temps de formation en entreprise et temps pédagogique plus scolaire. Ces principes sont présents depuis de nombreux siècles sans règlementation spécifique par le biais du compagnonnage. La règlementation de ce modèle fut formalisée avec une première loi du 22 février 1851. L'aspect contractuel apparaît d'abord sous la forme d'un engagement oral, de premières dispositions apparaissent également concernant l'âge. Avec la loi de finances de 1925 le premier mode de financement reposait sur une taxe d'apprentissage s'élevant à « 0,2% de la masse des salaires - qui - était précisément destinée à surmonter des difficultés financières nées de la création des cours professionnels »[79].

Il y a bien eu des concurrences « territoriales » entre ministères, notamment l'Éducation nationale (Instruction publique à l'époque) et le ministère du Commerce et de l'Industrie, mais il portait sur la tutelle des établissements de formation technique initiale (écoles pratiques du commerce et de l'industrie[80]) qui fut confiée au second dans les années en 1892 mais revient au premier avec la loi Astier de 1919. Cette rencontre est décrite par Noël Terrot comme conflictuelle dès le début du XX^e^ siècle. Il évoque ces relations, dans le cadre de l'émergence de la loi Astier, en ces termes[81] :

---

[77] Dès les débuts de la IIIe République, l'Instruction publique s'opposait à l'Église au nom de la laïcité de l'État (lois Jules Ferry de 1991-1883).S'agissant de la sphère industrielle, les oppositions prenaient forme entre patrons et mouvements ouvriers.

[78] Yves Palazzeschi, « Histoire de la formation post scolaire », in : Carré et Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*.

[79] Elle s'inscrit dans la suite de la loi relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial (loi Astier) du 25 juillet 1919. La première mention du contrat d'apprentissage figure dans le Code du travail de 1910. Voir : Fournier, « La formation professionnelle dans le Code du travail ».

[80] Voir sur les EPCI le précieux *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (éd. de 1911), site de l'Institut français d'éducation (IFÉ/ENS Lyon : URL consultée le 4/4/18) : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3429.

[81] Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, p. 180.

> Après divers retards, tenant d'abord aux hésitations sur les finalités et moyens de la réforme, puis à la rivalité existant entre le ministère de l'Instruction publique et celui du Commerce et, enfin, à la Guerre, la loi Astier fut votée sans débat par la Chambre des députés le 4 juillet 1919 et promulguée le 15 juillet.

La question du développement de l'apprentissage présent depuis le XIX^{e} siècle est encore aujourd'hui une question d'actualité. Les modèles politiques se succèdent en même temps que les lois, mais la France peine encore actuellement à établir un système qui fonctionne selon les évaluations réalisées par les gouvernements en place. Les différents acteurs (entreprises, centres de formation, financeurs) se renvoient les responsabilités, y compris celle du financement. La synergie pédagogique décrite par le triangle de Houssaye semblant s'équilibrer difficilement dans le discours des parties prenantes.

Cela explique d'ailleurs le développement de l'enseignement technique, notamment l'enseignement professionnel court formant au CAP, de 1944 aux années 1970, alors même qu'il était « revenu » à l'Éducation nationale et que les insuffisances mêmes des formations professionnelles antérieures avaient été renforcées par un manque d'engagement patronal. Ce sont essentiellement quelques grandes entreprises, notamment dans la métallurgie, qui avaient développé par nécessité des écoles professionnelles.

Le contexte politique de ces évolutions, qu'il faut rappeler, va influer sur la sensibilité et le positionnement de la FEN dans le dossier de la formation professionnelle ou, plus spécifiquement, de la formation permanente.

§ 1.2.2. — Un système éducatif en mue continue

La longue période (1959-1971) qui voit émerger la formation continue des salariés, de la loi Debré à la loi Delors, est aussi une période de mue considérable du système éducatif français, marquée par la massification progressive de l'enseignement secondaire, mais aussi son unification progressive, non sans exacerber les conflits, exprimés dès le début des années 1950 entre les grands syndicats de la FEN défenseurs des catégories particulières de valeurs et de leur systèmes respectifs (et contradictoires) de valeurs et de références.

Les oppositions de tendances, surtout après la conquête du SNES par la tendance Unité et Action en 1967, viennent parfois les brouiller ou les masquer. On le constate quand le SNI élabore son projet d'*École fondamentale* en 1970. Entre le SNES à « direction autonome » de 1950 et celui à direction « Unité-Action » d'après 1967, il n'y a pas de différence fondamentale sur la primauté du modèle « lycée » et de la logique disciplinaire. Il n'y en a pas non plus sur l'opposition aux thèses successives du SNI qui visent à développer l'« école moyenne » à partir de l'école primaire. Le SNI reste attaché à la philosophie des « cours complémentaires » dont les maîtres sélectionnés appartiennent toujours au corps des instituteurs. L'opposition corporative et pédagogique entre instituteurs et professeurs est colorée par des distinctions de tendance (la tendance UID est majoritaire au SNI et à la FEN ; la tendance UA, minoritaire à la FEN, est majoritaire au SNES et dans les syndicats relevant du second degré long). Dans les années 1970, UID progresse au SNI (après une décrue sensible dans la période post 1968), mais UA progresse au SNES où les militants de la majorité fédérale sont pris entre le marteau et l'enclume.

Entre SNI et SNES dans la FEN, la double opposition de conception pédagogique puis de tendance, avait un terrain de lutte et un enjeu : l'actuel niveau du « collège ». Il a souvent relégué au second plan des autres enjeux dans et pour la FEN. Or, de 1941 au milieu des années 1970, des dispositifs étanches le « primaire » étendu au « primaire supérieur », le secondaire avec ses « classes élémentaires » de lycée, le « technique » qui recrutait par examen ou concours les « sortants » du système de base) ont

été rapprochés, voire fusionnés, comme nous le rappelons synthétiquement dans le tableau suivant, au prix d'une *valse des appellations* qui, à chaque fois faisait sens… avec sa propre logique.

Tableau 1. Les établissements scolaires du second degré au fil du temps

Types d'établ. scolaires	IIIe République	Réforme Carcopino (1941)	Libération	Réformes Berthoin-Fouchet (1959-1963)	Évolutions ultérieures	Observations
1er cycle général court (6e-3e)	¤ cours complémentaires (CC) —	(idem) —	(idem) —	CEG ¤ CES (Clg d'enst sec.)	collège (1975) collège (1975)	La loi Haby de 1975 donne un statut commun aux établissements.
1er et 2nd cycle enst général	¤ lycées (État) ¤ collèges (municx ou dépx)[82] ¤ EPS (écoles prim. sup.)	(idem) (idem) ¤ collèges modernes	(idem) (idem) (idem)	(idem) ¤ lycées ¤ lycées	(idem)	Dans les « collèges », les enseignants étaient fonctionnaires.
Enst technique long	¤ EPCI (éc. pratiques de commerce et d'industrie) ¤ ENP (éc. nat. prof.)	¤ collèges techniques (idem)	(idem) (idem)	¤ lycées techniques ¤ lycées techniques	(idem)	Jusqu'à la loi Astier (1919), EPCI et ENP relevaient du ministère de l'Industrie et du Commerce.
Enst technique court	—	—	centres d'apprentissage (CA)	CET (clg d'ens. techn.)	1976 : LEP (lycée d'ens. prof.) 1985 : LP (lycée professionnel)	Jusqu'en 1976, de fait, quasi exclusivement préparation au CAP. Entre 1976 et 1985, équilibre entre CAP et BEP. En 1985 : bac pro (en 3 ans après la 3de depuis 2009)
Remarques		« Collège » est utilisé pour le sec. long (général/techn.)	Les cours de FP (1939) deviennent les CA (rattacht. EN).	« Collège » pour les formations courtes ; lycée pour le sec. long	Le collège ne concerne plus que 6e et 3e. Au-delà : lycée (gal,techno-log. ou prof.)	

A) Enseignement technique et professionnel : une genèse complexe

Il est donc tout à la fois logique et nécessaire d'évoquer l'histoire de l'enseignement technique et professionnel. En 1990 encore, l'historien Claude Lelièvre relevait qu'à l'exception des grandes écoles et de l'enseignement supérieur,

> l'histoire des formations professionnelle est mal connue et d'une extraordinaire complexité[83].

[82] Les années 1970 ont été marquées par une politique de « nationalisation » des établissements « locaux ». Les lois de décentralisation Defferre (1982-1983) ont remis à la charge des départements ou régions la construction et l'entretien des « établissements publics locaux d'enseignement » (EPLE : collèges, lycées…), mais tous relèvent du même cadre et leurs personnels sont d'État (sauf les personnels techniques et de service, transférés à la fonction publique territoriale depuis la loi Raffarin du 13 août 2004, « acte II » de la décentralisation).

[83] Claude Lelièvre, « La scolarisation des formations professionnelles », in :Lelièvre, *Histoire des institutions*

Comme le souligne Vincent Troger[84] :

> À l'inverse de ses illustres prédécesseurs, les enseignements secondaires et primaires, l'enseignement technique n'est pas né d'un grand principe fondateur et unitaire exprimé dans un solide cadre législatif. Il est au contraire l'aboutissement d'un amalgame progressif d'établissements au départ très hétérogènes, qui ne se sont que tardivement unifiés, au moment de la réforme scolaire de 1960. Sans Napoléon ni Jules Ferry, l'enseignement technique est en quelque sorte né de père inconnu.

Cette question apparaît pourtant, sinon marginale, du moins nettement secondaire, sans mauvais jeu de mot, dans l'historiographie de la FEN. Au surplus, dans un pays où, jusqu'en 1969 en fait (en raison des transitions prévues), l'obligation scolaire légale est fixée à quatorze ans et où une majorité d'élèves, nantis ou non d'un « certificat d'études primaires » qui jouait *mutatis mutandis* le même rôle social de référence que le baccalauréat aujourd'hui, le nombre d'élèves de cet enseignement reste réduit[85].

La genèse de l'enseignement technique et professionnel est longue, complexe, variée, même quand il s'agit d'établissements publics d'État ou dont les enseignants sont nommés par l'État. Il est né par le haut : aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles, par ce qui deviendront les grandes écoles d'ingénieurs. La IIIe République organise un enseignement professionnel né de l'enseignement primaire supérieur[86], sous forme d'écoles nationales professionnelles d'État (ENP), conçues comme le fleuron et le modèle de l'ensemble[87] et de ce que seront, au tournant de 1892 les « écoles pratiques de commerce et d'industrie » (EPCI). ENP et EPCI passent alors, jusqu'en 1919 (loi Astier), sous la tutelle du ministère du Commerce. Chacune de ces catégories d'établissement avait ses propres corps d'enseignants, recrutés par des concours spécifiques. De fait, l'enseignement technique reste, jusqu'au tournant des années 1960 un ordre distinct, avec son inspection générale et son école normale supérieure (ENSET de Cachan) que seront venues compléter, après la Libération, les ENNA[88] pour la formation des professeurs de l'enseignement technique court. De manière relativement anarchique s'étaient aussi créées parfois des écoles de métiers, souvent municipales, et des cours professionnels parfois annexés aux cours complémentaires ou en prolongement des classes de fin d'études en fonction des initiatives locales. Mais ces formations ne débouchent pas sur une certification : de fait, le « certificat de capacité professionnelle »

---

scolaires (1789-1989).

[84] Troger, « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'Etat, la recherche d'une identité ».

[85] Mais Antoine Prost estime à environ 50% le nombre d'élèves quittant l'école vers 1935 sans avoir obtenu le CEP : Prost, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation*, p. 151. On relèvera que, dès l'avant-guerre, mais encore plus après la Seconde Guerre mondiale, la proportion d'élèves quittant l'école à 14 ans décroît avec le développement des cours complémentaires. Dans les collèges d'enseignement général, on inscrit encore les élèves de fin de 5^{e} à l'examen, mais pour servir de banc d'essai avant le passage du brevet (brevet élémentaire du premier cycle dans les années 1960-1970) deux ans plus tard, tout comme en lycée le passage du brevet, auquel le passage en seconde n'est pas lié, est présenté comme un entraînement à la passation d'examen trois ans avant le baccalauréat (deux ans quand il y avait une première partie de bac en première).

[86] L'enseignement primaire supérieur fait l'objet d'une impulsion majeure sous la Troisième République avec les lois Ferry de 1881-1883 et la loi Goblet de 1886. Les écoles primaires supérieures (EPS) préparent aux brevets élémentaire et supérieur (niveau du bac, mais sans latin). Certaines EPS se spécialisent et donnent naissance aux écoles pratiques de commerce et d'industrie.

[87] Avec d'ailleurs une scolarité plus longue d'un an que les autres établissements similaires et une certification plus élevée. Les trois premières ENP (Vierzon, Armentières et Voiron) ouvrirent en 1886 et 1887. Elles étaient 29 en 1959 au moment de la réforme Berthoin, notamment par nationalisation et transformation d'anciennes écoles municipales de métiers ou d'EPCI. Les ENP assurent, pour leurs meilleurs élèves, une préparation au concours des écoles nationales des arts et métiers.

[88] ENNA : écoles normales nationales d'apprentissage, en cohérence avec les centres d'apprentissages (dénomination de 1944 à 1959).

ne sera institué que le 24 octobre 1911[89]. C'est le prédécesseur du « certificat d'aptitude professionnelle » (CAP) institué par la loi Astier de 1919 portant sur l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial, et créé à partir des cours professionnels obligatoires… qui vont péricliter[90]. Mais il n'y a pas toujours d'enseignement technique court vraiment organisé et, surtout, structuré de manière cohérente. La nécessité de pourvoir aux industries d'armement conduit, en 1939, à la création de « centres de formation professionnelle » que Vichy va multiplier (ils passent alors sous la tutelle du Commissariat général à la Jeunesse) et qui deviennent à la Libération les « centres d'apprentissages » (futurs CET, puis lycées professionnels).

On ne reviendra pas ici sur le détail de la réforme Carcopino[91] du 5 août 1941 et les paradoxes qui ont conduit, comme l'explique Antoine Prost, à ne pas la remettre en cause à la Libération. On notera que, de la même manière que les anciennes écoles primaires supérieures (EPS) deviennent « collèges modernes »[92], les anciennes ECPI deviennent des « collèges techniques »[93] qui recrutent après la classe de cinquième ou la classe de fin d'études primaires.

B) 1959 – 1968 : les réformes de la République gaullienne

Dès son retour au pouvoir, le général de Gaulle a choisi d'ouvrir l'économie française, notamment en appliquant de manière anticipée certaines clauses du traité de Rome[94]. Claude Lelièvre souligne[95] que :

> L'École, pour le Général, doit profondément évoluer pour apporter son concours direct ou indirect à cette transformation nécessaire et voulue. Les témoignages des anciens collaborateurs du président de la République […] sont sans équivoques : le Général tenait sans ambiguïté à ce que la formation professionnelle soit une affaire d'État, une affaire de L'État.

---

[89] C'est un certificat obtenu après examen ouvert aux jeunes gens et jeunes filles de moins de dix-huit ans, employés dans le commerce et l'industrie et « justifiant de trois années de pratiques professionnelles ».

[90] Le brevet professionnel (par essence diplôme de promotion du travail) n'est créé qu'en 1926. Sur l'histoire complexe du CAP — qui pour diverses raisons a mis du temps à être reconnu —, nous renverrons à ces articles de la *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* publiés dans le n° 180 (15/97/1972) qui déconstruisent le mythe en inscrivant son étude dans une analyse historique rigoureuse et précise : Guy Brucy, « La légitimité du CAP : une conquête de haute lutte », p. 9-18 ; Guy Brucy, Fabienne Maillard, et Gilles Moreau, « Le CAP : regards croisés sur un diplôme centenaire », p. 5-8.

[91] Universitaire reconnu, Jérôme Carcopino a été titulaire de la chaire d'histoire romaine à la Sorbonne, directeur de l'école française de Rome puis de l'École normale supérieure. Secrétaire d'État (ministre, dans l'appellation de l'État français) à l'Instruction publique et à la Jeunesse (février 1941-avril 1942). Inquiété à la Libération, révoqué, il bénéficie d'un non-lieu en raison d'appuis allégués à des résistants, est réintégré en 1952 dans ses fonctions et fut même élu à l'Académie française en 1955 !

[92] Le terme « collège » s'applique alors à des établissements secondaires conduisant, sinon jusqu'au baccalauréat, au moins jusqu'au premier bac (classe de première). À côté des lycées d'État, où exerçaient principalement des professeurs agrégés, des collèges municipaux ou départementaux, parfois classiques, avaient des principaux et professeurs recrutés et nommés par l'État à la licence. Les collèges modernes s'inscrivaient dans cet ensemble. Concours commun d'enseignants bivalents institué en 1941, le CAEC est l'ancêtre du Capes créé en 1950. *Pour une approche synoptique des appellations successives des établissements scolaires, voir se reporter au tableau, p. 32.*

[93] À ne pas confondre, rappelons-le avec insistance, avec les futurs « collèges d'enseignement technique » (actuels lycées professionnels) que deviendront en 1959 les « centres d'apprentissage ». Les « collèges techniques » sont bien des établissements du technique « long ». Et de fait, dans la FEN, on distinguera le SNET « écoles » du SNET « apprentissage ». La réforme Carcopino de 1941 n'avait pas touché à l'appellation des écoles nationales professionnelles (ENP).

[94] Rapport de Jean-Pierre Cabouat sur « la modernisation de la société » au colloque « De Gaulle en son siècle » (institut Charles de Gaulle, 1990) cité in : Lelièvre, *Les politiques scolaires mises en examen*, p. 136.

[95] Lelièvre, *ibid.*, « La scolarisation de la formation professionnelle et l'apprentissage ».

En juin 1958, le dernier gouvernement de la IVe République que préside Charles de Gaulle a obtenu de mettre le Parlement en congé et de gouverner par ordonnances jusqu'à l'adoption puis la mise en application de la nouvelle Constitution qu'il aura préparée. C'est dans ce cadre, à l'extrême limite de ses pouvoirs (deux jours avant l'installation de Charles de Gaulle comme premier président de la nouvelle République), qu'est publiée, par ordonnance et décret, la réforme Berthoin de janvier 1959, qui sera complétée par la réforme dite « Capelle-Fouchet » de 1963 et, surtout, par un nouvel élan avec la « réforme Fouchet » de 1965-1966.

Après l'enterrement du projet Billères, la réforme Berthoin vient à nouveau bouleverser les appellations en consacrant désormais l'appellation « collège » pour le premier cycle du second degré (6e à 3e), mais aussi pour l'enseignement technique court, préparant alors au CAP : les centres d'apprentissage deviennent des « collèges d'enseignement technique » (CET), alors que les ex-collèges techniques et ENP se voient ancrés dans le second cycle long en devenant « lycées techniques ». L'enseignement technique reste à part, divisé en deux espaces étanches, avec des personnels enseignants ou de direction spécifiques : CET d'un côté, bornés au seul CAP jusqu'au milieu des années 1960 ; lycées techniques de l'autre (ces derniers étant souvent dotés d'un CET « annexé »). Les lycées techniques recrutent en « 4e technique » et délivrent des formations en quatre ou cinq ans[96]. Le « brevet de technicien » a été créé en 1952, mais correspondait en fait au niveau du futur brevet de technicien supérieur (BTS) institué par la réforme Berthoin.

L'extension de la scolarité obligatoire va mettre fin à une situation où ce même enseignement technique et professionnel pouvait sélectionner ses élèves par examen, voire concours. Le contexte, jusqu'alors, était marqué par des sorties massives en fin d'école primaire après la classe de fin d'études. La sélection intervenait à ce niveau (ou au niveau équivalent des classes de cinquième de cours complémentaire)[97]. Pour reprendre une formule qui a acquis une célébrité certaine sous la plume d'Antoine Prost, aux ordres d'enseignement étanches d'hier va succéder, à partir de la mise en place de la généralisation de l'accès en sixième, un système progressif de « distillation fractionnée » au fil des paliers d'orientation successifs[98]. D'un point de vue symbolique, c'est aussi la « fusion » des collèges techniques (ex-EPCI) et des écoles nationales professionnelles (ENP) qui deviennent tous deux des « lycées techniques ». Leurs enseignants, relevant antérieurement de statuts juridiquement différents, forment relèvent désormais des mêmes corps (professeurs techniques et, pour les ateliers, professeurs techniques adjoints ou PTA). Les concours sont unifiés, notamment par création officielle du Capet[99].

Le décret Berthoin du 6 janvier 1959[100] contient un titre VIII : « De l'éducation culturelle et du perfectionnement professionnel », qui rappelle le projet Billères. Mais, son exposé des motifs — qui passe en termes très généraux de l'une à l'autre notion — relève davantage de la déclaration d'intention que d'un programme de développement. Il offre cependant un cadre règlementaire qui pourra se combiner avec la loi Debré sur la promotion sociale du 31 juillet 1959[101].

---

[96] Quatre ans pour les brevets d'enseignement industriel, commercial ou hôtelier ; cinq pour le diplôme d'élève-breveté des ENP. S'y ajoutent le baccalauréat « mathématiques et techniques » et le baccalauréat « technique et économie » est créé en 1953.

[97] Brucy, « L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques », p. 26-28.

[98] Prost, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*

[99] L'appellation CAPET était utilisée pour *les* concours de recrutement des professeurs techniques des deux types d'établissement, par analogie avec le Capes, créé en 1950 pour l'enseignement secondaire général en « lycée » ou « collège » classique ou moderne, dans les appellations utilisées jusqu'en 1960.

[100] Voir en ligne : http://www.education.gouv.fr/cid101211/reforme-de-l-enseignement-public.html (URL consultée le 26/2/2019.

[101] Voir plus bas : § 1.3.1. — La loi Debré de 1959 et la « promotion sociale », p. 46.

La réforme Capelle-Fouchet[102] de 1963 prévoit, à l'issue du nouveau cycle d'orientation (4e-3e), une formation soit vers une formation professionnelle en deux ans (BEP[103]) en collège d'enseignement technique, soit, en lycée technique, vers des formations d'« agents techniques brevetés » en deux ans (BEI, BEC…) ou un brevet de technicien en trois ans. En pratique, les CAP avec leur recrutement en fin de 5e sont maintenus « provisoirement », un provisoire qui va durer longtemps[104].

La réforme de 1963 est complétée par une « réforme Fouchet » de 1965. D'une certaine manière, plus que le couronnement de ce qui précède (Berthoin–Capelle-Fouchet), elle va poser les jalons de ce qui va suivre et confirmer ce que laissait présager l'allongement de l'obligation scolaire : un déplacement du centre de gravité du système éducatif de l'enseignement primaire (prolongé par les cours complémentaires, puis les CEG) vers un enseignement secondaire dans lequel l'enseignement technique et professionnel est de plus en plus inséré. C'est d'abord une réforme du baccalauréat d'une ampleur inégalée[105]. Sont alors revues les séries générales mais aussi créés les baccalauréats de technicien (arrêté du 10 juin 1965). Dans les séries générales sont alors instituées les séries A (L[106]), B (ES), C (S) et D (ex-sciences ex, S). Le baccalauréat « mathématiques et technique » devient le baccalauréat E. Le baccalauréat B fait disparaître le baccalauréat « technique et économie », mais le nouveau diplôme sera préparé également de plus en plus aussi dans les lycées d'enseignement général.

C'est surtout le moment où vont être créés les baccalauréats dits alors « de technicien » qui visent à une insertion sur le marché de l'emploi sans exclure d'études ultérieures. Ils sont organisés alors en trois séries, avec une numération par lettre qui suit les séries générales : série F (Btn industriels), série G (Btn économiques), série H (Btn informatique). Le sigle *Btn* vise à les distinguer des simples « brevets de technicien » en trois ans qui, pour la plupart d'entre eux, vont finir par être transformés en baccalauréats. C'est aussi le moment où, les BTS étant jugés trop scolaires, sont créés les instituts universitaires de technologie (IUT, 1966) qui constituent alors un débouché pour les bacheliers techniciens qui vont en assurer le succès avant d'en être éliminés ultérieurement par l'arrivée de bacheliers généraux (scientifiques notamment)[107].

---

[102] Christian Fouchet, qui avait mené une carrière diplomatique et politique, ne connaissait pas l'Éducation nationale. Sa nomination résultait du choix, fait par le général de Gaulle, d'avoir un ministre discipliné ne freinant pas sa volonté réformatrice. Voir le développement sur « l'impulsion présidentielle » dans le chapitre « Décision et non-décision gouvernementale. La politique gaullienne d'éducation de 1962 à 1968 », in : Prost, *Éducation, société et politiques*. Nommé à ce poste en novembre 1962, après le succès UNR aux élections législatives qui avaient suivi la dissolution et le référendum du 28 octobre 1962. Il resta en place jusqu'au 1er avril 1967 (gouvernement Pompidou IV constitué après les élections législatives de mars 1967), ce qui en fait le ministre de l'Éducation nationale ayant eu jusqu'à présent la plus grande longévité à ce poste sous la Ve République avec un record de quatre ans, trois mois et vingt-six jours. En 1967, Christian Fouchet devint ministre de l'Intérieur et fut remplacé rue de Grenelle par Alain Peyrefitte : l'un et l'autre furent emportés par la tourmente de mai 1968.

[103] Le BEP est un brevet *d'études* professionnelles. Le terme est choisi pour éviter toute confusion avec les brevets d'*enseignement* professionnel (industriel, commercial, social, hôtelier : BEI, BEC…) préparés en lycées techniques et ouvrant la voie à une carrière de type encadrement (intermédiaire), technicien, agent de maîtrise (Etam). Le BEP forme bien des opérateurs : contrairement au BEI/BEC, c'est un diplôme de niveau V créé à la demande de l'industrie qui souhaitait disposer de personnels moins « enfermés » dans leur spécialité et plus aptes à suivre les évolutions : il s'agit toujours de former des ouvriers qualifiés, mais polyvalents.

[104] Sur la persistance (et les évolutions) de ce diplôme plus que centenaire aujourd'hui, voir Brucy, « La légitimité du CAP : une conquête de haute lutte ».

[105] Claude Lelièvre (*Les politiques scolaires mises en examen*, p. 137) note que ce dispositif durera 35 ans et que, d'une certaine manière, la création du baccalauréat professionnel en 1985 la « parachève ».

[106] Nous donnons le nom actuel des séries correspondantes à la rédaction de ce document.

[107] L'arrivée de cette nouvelle population conduira à ouvrir des débouchés aux titulaires d'un DUT, soit par accès à la licence, soit même par l'organisation de concours spécifiques post-IUT pour les écoles d'ingénieurs. Mais nous sortons là du champ de notre étude.

L'enseignement technique (professionnel) court pour sa part reste considéré comme un cycle terminal. Les exceptions, limitées et qui confirment la règle, concernent quelques excellents élèves issus de CAP qui peuvent intégrer une seconde spéciale les menant au baccalauréat de technicien et, surtout les meilleurs éléments venant des sections de BEP qui, après avoir échappé à une orientation en fin de cinquième, peuvent rejoindre une 1re d'adaptation vers ce même baccalauréat.

Dans la même période, les deux principaux syndicats de l'enseignement professionnel (SNETP-CGT et SNETAA-FEN) marquent leur fort attachement aux formations de CAP, en trois ans après la classe de cinquième, pour plusieurs raisons. L'une tient sans doute au propre parcours professionnel de nombre de professeurs des enseignements pratiques et professionnels et au fait qu'il existe une méfiance sur la durée de réduction de la formation pratique de trois ans (après la 5e) en deux ans (après la 3e). L'autre tient au fait que, depuis 1936 et les accords Matignon, les CAP sont reconnus dans les conventions collectives en termes de classification, ce qui est loin d'être le cas pour les BEP. Un certain nombre de CAP sont prévus en deux ans après la troisième. De fait, les CAP en trois ans après la classe de cinquième seront officiellement maintenus en 1971[108].

C'est en 1971 que les enseignements techniques deviennent, dans un souci de revalorisation par un changement d'appellation, « technologiques » (loi du 16 juillet 1971[109]). Et c'est en 1976, même si les effectifs des classes de CAP sont encore supérieurs à ceux des classes de BEP, que les collèges d'enseignement technique (CET) deviennent des « lycées d'enseignement professionnel » (LEP)[110], ce qui les raccroche définitivement, même avec les orientations anticipées en fin de cinquième, au second cycle de l'enseignement secondaire.

Dans la période qui va de la réforme Berthoin à la loi du 16 juillet 1971, l'enseignement est donc marqué par la fin des « ordres » (primaire, secondaire, technique) et une « mise en système » qui se développe progressivement, mais inéluctablement. Cette mue continue va occulter les débats sur la formation professionnelle continue. Elle existe dans des établissements techniques (CET, lycées techniques), mais sous forme de cours professionnels annexes à maints égards, au mieux un prolongement, mais pas le « cœur de métier » pour les enseignants.

Or la relation avec les pouvoirs politiques est alors marquée par une opposition de la FEN et de ses syndicats depuis l'adoption, en décembre 1959, de la loi Debré sur l'enseignement privé et ses soubresauts jusqu'en 1971 (lois Pompidou-Guermeur sur la pérennisation du « contrat simple »). Dans le même temps, les débats se focalisent sur le collège et les oppositions entre les deux principaux syndicats de la FEN, le SNI et le SNES, présents jusqu'en 1963 dans ce champ, mais y cohabitant de manière conflictuelle depuis la création des CES[111]. La conquête du SNES par la minorité « Unité et Action » va ajouter au conflit corporatif une coloration idéologique structurante dans le débat interne à la FEN.

---

[108] Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, p.192.

[109] On notera la proximité dans le temps de la publication des lois sur l'enseignement technologique (16 juillet 1971), l'apprentissage (le même jour), très peu de temps après la loi du 10 juillet 1971 sur la formation professionnelle continue : voir plus bas le § 1.4.2. —

[110] C'est en décembre 1985 (loi et décret Carraz) que les LEP vont devenir des « lycées professionnels » au moment même où sont créés les lycées professionnels qui vont aboutir à la suppression massive et rapide de l'accueil en fin de 5e pour dégager les moyens nécessaires au développement des baccalauréats professionnels alors préparés en deux ans après le BEP, ce qui crée au demeurant un appel d'air vers ces formations qui peuvent ouvrir la voie à une poursuite d'études. La boucle sera bouclée en 2008-2009 quand la préparation du baccalauréat professionnel sera réduite à trois ans, le BEP devenant une certification intermédiaire délivrée à la fin de la classe de première.

[111] À quoi il faut ajouter la création, en 1969, des corps académiques de professeurs d'enseignement général de collège (PEGC), avec l'intégration des instituteurs « professeurs de CEG », mesure perçue comme une volonté de « casser le SNI » qui, contrairement au SNES confronté depuis toujours à la concurrence (SNALC, SGEN), représentait la profession de manière quasi hégémonique en syndiquant 80% de celle-ci.

Or, avec les CFA[112], un nouvel « ennemi » apparaît : enseignement qualifié de « privé patronal », accusé de vouloir concurrencer les CET. Le syndicat FEN des personnels de CET (SNETAA) appartient à la majorité de la FEN. Il voit dans les CFA la menace d'une concurrence déloyale pour les CET et leurs personnels, sans mesurer encore les conséquences pour lui qui résultent de l'allongement de la scolarité obligatoire.

Quand une majorité d'élèves quittait l'École à 14 ans, les établissements techniques, y compris les centres d'apprentissage recrutaient leurs élèves par examen, voire concours. L'allongement de la scolarité, la massification du premier niveau du secondaire est amorcée dès 1959 et complétée par la réforme Capelle-Fouchet de 1963. Celle-ci renvoie théoriquement toute « orientation » après le tronc commun, c'est-à-dire la classe de troisième. Jusqu'au milieu des années 1980[113], le recrutement des CAP en fin de cinquième persiste. Cela devient alors une orientation de second choix (ou de « premier tri »), même si le premier cycle du secondaire (le niveau « collège » actuel) reste un niveau terminal débouchant sur la vie active pour un nombre important d'élèves orientés vers des classes de relégation dont les noms ont évolué au fil du temps (classes « de transition », classes « pratiques », classes « préprofessionnelles de niveau » ou CPPN…).

Le SNETAA a perçu la « menace externe » : il n'a pas identifié les bouleversements qui allaient bouleverser sa physionomie. De la Libération à la fin de la IV^{e} République, époque longtemps présentée comme son « âge d'or », il formait la minorité « élitaire » de la classe ouvrière à une époque où une majorité de salariés, voire de contremaîtres, n'avaient pas de qualification professionnelle. Avec les réformes Berthoin-Fouchet, la logique s'inverse.

Sans doute, dans la période 1959-1965, les syndicats de l'enseignement sont-ils trop occupés par sa propre mue ou plutôt ses mues successives. Le nez sur le guidon, les querelles intestines à des degré différents ne permettent pas de discerner les mutations profondes, mais progressives, qui modifient substantiellement le paysage de la formation initiale, singulièrement dans l'enseignement technique qui va y perdre son autonomie et se « secondariser ». La fin des ordres n'est sans doute pas perçue par les premiers intéressés à l'époque, d'autant plus que le mouvement est étalé dans le temps sur quinze ans, de l'ordonnance Berthoin à la loi Haby. Les syndicats ne regardent — logiquement — que réforme après réforme, projet après projet. Les enseignants de terrain raisonnent eux-mêmes de rentrée en rentrée. Comme leurs organisations, ils étaient davantage préoccupés par des conflits de territoire et leurs enjeux pédagogiques ou corporatifs à l'aune de leurs propres représentations.

§ 1.2.3. — « Éducation permanente » et éducation populaire

C'est l'éphémère troisième gouvernement Herriot[114] qui a fait du ministère de l'Instruction publique le ministère de l'Éducation nationale, avec une conception extensive de celle-ci qui s'est manifestée encore sous le Front populaire pendant le ministère Jean Zay[115]. Après la Seconde Guerre mondiale, cette conception reste largement partagée dans ce département ministériel, tant par les ensei-

[112] Les Centres de formation d'apprentis, placés sous l'égide des chambres consulaires, sont créés en 1961 (16 mai) pour remplacer les anciens cours professionnels obligatoires créés par la loi Astier. Leur financement est organisé par la loi de 1966

[113] C'est la création du baccalauréat professionnel en 1985 qui va accélérer la fermeture accélérée de la grande majorité des CAP en lycée professionnel.

[114] 3 juin-14 décembre 1932. Ce gouvernement a été formé à la suite des élections de 1932 et de la victoire du « deuxième Cartel des gauches », de courte durée.

[115] Pour éclairer cette conception extensive (chargé de la Culture, dirait-on aujourd'hui), Jean Zay fut à l'origine du festival de Cannes. De même, toujours dans cette même logique « extensive », il fut également, avant Michel Debré, l'auteur d'un projet de loi créant une « École nationale d'administration » (voté en première lecture, mais interrompu par la guerre). On renverra à deux publications relativement récentes : Loubes, *Jean Zay* ; Prost et Ory, *Jean Zay, 1904-1944*.

gnants et leurs représentants que par la hiérarchie (hauts fonctionnaires et inspection générale compris).

En témoignent deux aspects particuliers : le plan Langevin-Wallon, mort-né car remis trop tardivement en juin 1947, mais resté une « référence », jusqu'à la fin des années 1960 au moins, dans la gauche politique comme dans le syndicalisme universitaire ; l'inabouti projet Billères de 1956, officiellement déposé, mais enterré à l'Assemblée nationale par une coalition des « contre », et que la FEN, non sans tensions internes, avait approuvé. C'était le premier texte déposé au Parlement contenant un développement sur l'« éducation permanente »[116].

A) Les ambiguïtés du plan Langevin-Wallon

S'il y a des mythes fondateurs, le rapport Langevin-Wallon est de ceux-là. La commission Langevin-Wallon[117] avait été constituée officiellement par René Capitant, ministre de l'Éducation nationale à la Libération, comme commission de réforme de l'enseignement, dans le prolongement de l'œuvre de Jean Zay[118], mais aussi du programme *Les Jours heureux* du conseil national de la Résistance[119] et qui prévoyait notamment :

> La possibilité effective pour tous les enfants français de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée, quelle que soit la situation de fortune de leurs parents, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires[120].

Le plan Langevin-Wallon, remis trop tardivement (1947) ne fut pas mis en œuvre : la période n'y était plus propice et la simple expérience des « classes nouvelles » au lycée s'arrêta, bloquée par les conservatismes, dès le début des années 1950. Malgré ses ambiguïtés ou à cause d'elles, il resta une référence partagée jusqu'à la fin des années 1960. On prétendait certes que tous ceux qui le citaient étaient loin de l'avoir tous lu, mais la FEN le republia régulièrement, encore après mai-juin 1968 où il avait nourri nombre de discussions dans la fièvre réformatrice des assemblées générales[121].

Dans l'affirmation des principes, le plan Langevin-Wallon donne le primat à la culture générale sur la formation professionnelle, sans qu'on doive s'en étonner eu égard à son objet principal (la réforme du système scolaire), à sa composition et à son approche humaniste et civique :

> La culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare. Une culture générale solide doit donc servir

---

[116] Nous renvoyons, dans l'introduction générale, à la partie concernant les enjeux de définition et notamment cette expression même (voir plus haut, p. 11). Voir aussi l'encadré 1, p. 22.

[117] Elle fut présidée d'abord par le professeur Paul Langevin puis, après son décès, par Henri Wallon, créateur de la psychologie scolaire. Elle comprenait à la fois des hauts fonctionnaires, des universitaires, mais aussi, officiellement à raison de leurs fonctions enseignantes, trois responsables de la FEN : Adrien Lavergne, secrétaire général de la FEN, professeur de collège moderne (ex-écoles primaires supérieures) ; Jean-Auguste Senèze, secrétaire général du SNI, instituteur ; Maurice Janets, secrétaire général du SNES, professeur agrégé (ce qui était le cas de l'immense majorité des professeurs de lycée).

[118] Jean Zay, avocat de formation, député radical-socialiste d'Orléans, fut le ministre de l'Éducation nationale du Front populaire et conserva cette responsabilité jusqu'en 1939. Il était de ces parlementaires qui voulurent continuer le combat après la défaite sur le sol métropolitain en embarquant sur le Massilia, fut arrêté puis condamné par le pouvoir vichyssois. Il fut assassiné par la Milice le 20 juin 1944.

[119] Voir sur Wikisource (URL consultée le 24/6/18) :
https://fr.wikisource.org/wiki/Programme_du_Conseil_national_de_la_R%C3%A9sistance.

[120] C'est au moment du Front populaire que fut décidée la gratuité de l'enseignement secondaire public (qui n'était acquise que pour les lauréats du « concours des bourses »), hormis les frais d'internat. Cette gratuité fut une des premières mesures remises en cause par Vichy.

[121] Sa dernière publication est un numéro spécial « 11 bis » de *L'Enseignement public* [EP], publié fin juin 1968.

de base à la spécialisation professionnelle et se poursuivre pendant l'apprentissage *de telle sorte que la formation de l'homme ne soit pas limitée et entravée par celle du technicien*[122].Dns un État démocratique où tout travailleur est citoyen, il est indispensable que la spécialisation ne soit pas un obstacle à la compréhension de plus vastes problèmes et qu'une large et solide culture libère l'homme des étroites limitations du technicien.

C'est pourquoi le rôle de l'École ne soit pas se borner à éveiller le goût de la culture pendant la période de la scolarité obligatoire quelle qu'en soit la durée. L'organisation nouvelle de l'enseignement doit permettre le PERFECTIONNEMENT CONTINU DU CITOYEN ET DU TRAVAILLEUR[123].

S'il ne contient pas de chapitre spécifique sur l'éducation permanente (terme qui émerge au milieu des années 1950). Il contient en revanche un chapitre VII sur l'« éducation populaire », avec une acception similaire, dans une période où le ministère de l'Éducation nationale continue à exercer sa tutelle à la fois sur les Beaux-Arts, mais aussi sur les services de la Jeunesse et des Sports :

L'éducation populaire n'est pas seulement l'éducation pour tous, mais c'est la possibilité de poursuivre, au-delà de l'École et durant toute leur existence, le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale.

Dans les temps où les progrès des sciences et le renouvellement des idées et des manifestations artistiques ne peuvent manquer de s'accélérer toujours davantage, les générations qui se suivent deviendraient vite étrangères à leur époque, si cette possibilité ne leur était pas donnée.

L'éducation populaire ne doit pas être la simple continuation de l'école avec emploi de méthodes scolaires pour compléter une instruction jugée insuffisante. S'adressant aux adultes, elle doit partir de leurs intérêts actuels et utiliser leurs aptitudes d'adultes[124].

La commission Langevin-Wallon donnait un rôle central aux maîtres que devaient appuyer les écoles normales d'instituteurs et les universités. Les exemples d'activités donnés relevaient des « séances instructives ou récréatives, des excursions géologiques, botaniques, archéologiques, etc., des expositions et des festivités ». On prévoyait que des maîtres pussent y être délégués, non pas « à vie, mais à temps » au niveau du canton[125]. Cette vision « scolaro-centrée » était affirmée tout de go dans les relations avec les partenaires associatifs :

Si l'armature de l'éducation populaire doit être formée par le personnel enseignant à tous ses degrés, elle devra également s'assurer la collaboration de toutes les organisations, publiques et privées [associatives], dont le but est culturel : associations pour la connaissance du milieu historique ou naturel, pour le développement des arts et de la littérature[126].

---

[122] C'est nous qui soulignons.

[123] EP, *ibid.*, p. 7. La partie en petites capitales est mise en évidence dans le texte publié par la FEN en 1968, mais ne l'est pas dans d'autres versions en ligne. L'idée a émergé assez fortement dans les débats de 1968 (à commencer par les enseignants pour eux-mêmes), ce qui explique sans nul doute cette mise en valeur.

[124] EP, *ibid*., p. 24.

[125] Classiquement, dans la France encore largement rurale de l'époque, c'est au chef-lieu de canton qu'on trouvait l'école primaire promue « cours complémentaire » (avec des classes post cours moyen ou classe de fin d'études — le « cours supérieur » accueillant des élèves jusqu'au niveau « troisième »). C'est dans les chefs-lieux d'arrondissement (sous-préfectures) qu'étaient présents (mais pas toujours) les « collèges modernes » (ex-écoles primaires supérieures d'avant-guerre) et *the last but not the least* les lycées au chef-lieu du département. C'est en 1946, ne l'oublions pas, qu'est créée l'Unesco. Or, la FEN est représentée au plus haut niveau (Lavergne pour la FEN, Aigueperse pour le SNI notamment) à la Commission française pour l'Unesco jusqu'en novembre 1952 où la délégation fédérale démissionna collectivement pour protester contre l'admission à l'Unesco de l'Espagne franquiste. Elle comptait en son sein un jeune militant, responsable fédéral des maîtres d'internat et surveillants d'externat (MI-SE) et appartenant lui-même à cette catégorie : Louis Astre.

[126] EP, *ibid.*, p. 24.

On mesure bien que la « culture professionnelle » n'évoquait guère la culture technique, mais les centres d'apprentissage s'ouvraient à peine et visaient à préparer au bagage pour la vie qu'était le CAP, qui était alors une marque de « distinction » dans une classe ouvrière où même la grande majorité des ouvriers professionnels n'avait pas de diplôme qualifiant. Le reste du système scolaire et universitaire formait des techniciens, toujours avec la même logique de diplôme-passeport. Cette vision d'une Éducation nationale congénitalement disposée à « donner la leçon » va se perpétuer longtemps : elle entre en résonance avec les habitus enseignants, dans le primaire comme dans le secondaire long (général ou technique)[127]. Mais, s'agissant de l'éducation populaire (qui se revendique « socialement libératrice », voire révolutionnaire), on ne peut oublier l'implication des enseignants dans les activités locales. C'est aussi le moment où d'anciens résistants du Vercors et des militants issus de la CGT et de la CFTC de l'époque fondent « Peuple et Culture » à Grenoble en 1945[128].

Comme le précise Antoine Prost[129] :

> Ces mouvements visent des adultes et définissent une pédagogie originale, avec notamment l'entraînement mental. Ils bénéficient du soutien des comités d'entreprise créés en 1945.

On ne saurait davantage oublier la reconstitution et l'expansion à la Libération de la Ligue française de l'enseignement que le gouvernement de Vichy avait dissoute en 1940. Le SNI, plus que la FEN elle-même, y exerce une influence en raison de l'implication de ses militants et des relais qu'il y compte dans les cadres départementaux[130]. L'assise de la Ligue de l'enseignement, bien qu'elle fut présente sur tout le territoire, était bien l'École publique et ses prolongements plus que l'entreprise. Pour autant, la Ligue de l'enseignement se saisit tout particulièrement du volet « éducation permanente » prévu dans le projet Billères de 1956.

B) L'inabouti projet Billères (1956)

Nous avons déjà évoqué le projet de loi — inabouti — présenté en 1956 par le ministre radical de l'Éducation nationale du gouvernement de Front républicain, René Billères[131]. Son titre V est intitulé : « De l'éducation permanente ». Antoine Prost relève que le terme apparaît dans un rapport de Pierre

---

[127] Voir notamment : Prost, « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) ». S'agissant de l'enseignement technique court (centres d'apprentissage de la Libération), Antoine Prost note : « Pour prendre le contrôle de la formation professionnelle, l'EN [Éducation nationale] a accepté sa pédagogie. Entre elle et les milieux, notamment patronaux, attachés à la formation professionnelle, le compromis a consisté pour ces milieux à accepter son contrôle, et pour elle, à admettre des méthodes contraires à sa philosophie. Mais ce compromis était solide, car le patronat a continué à jouer la carte des CA [centres d'apprentissage] en 1946-1947, alors que le directeur de l'Enseignement technique, une bonne partie des directeurs et sans doute la majorité des professeurs étaient communistes. L'efficacité de la formation comptait plus que l'idéologie. Sans doute aussi le patronat a-t-il accepté la scolarisation des apprentissages parce que l'EN n'était pas en situation de monopole. D'une part, les centres d'apprentissage d'entreprises lui échappaient ; de l'autre, la pénurie de main-d'œuvre qualifiée obligeait alors à développer la formation professionnelle accélérée des adultes. Pour des raisons très différentes, patronat et CGT poussaient en ce sens. […] En fait, la FPA [NDÉ : via les centres de l'Anifrmo, future Afpa] double les CA […]. Globalement, avec des différences selon les périodes et les secteurs de formation […], la FPA a contribué autant que les CA à la formation de la main-d'œuvre qualifiée des Trente Glorieuses ».

[128] On doit à « Peuple et Culture » le développement d'une pédagogie adaptée aux adultes, et notamment « l'entraînement mental » qui fut utilisé en contexte de formation professionnelle des adultes.
Voir : http://www.peuple-et-culture.org/spip.php?article6 (URL consultée le 24/6/18).

[129] Antoine Prost, *ibid.*, p. 17-18.

[130] Après son mandat au SNI, Jean-Auguste Senèze, qui militait déjà à la « Ligue » avant-guerre, y joua un rôle de premier plan. Il en fut secrétaire général puis vice-président, auprès d'Albert Bayet, jusqu'en 1959.

[131] Voir plus haut : « Le projet de loi avorté Billères (1956) », p. 22.

Arents, chargé d'inspection générale de l'éducation populaire[132], à la suite d'un voyage d'études en Suède :

> Il faut, explique-t-il, penser désormais l'EN dans une perspective d'éducation permanente. Sa conviction est partagée par la commission que préside le recteur Sarrailh, et qui consacre une partie de son projet de réforme « à l'Éducation permanente et du perfectionnement professionnel »[133].

Le texte de la commission Sarrailh est repris dans le projet Billères. La Ligue de l'enseignement s'en empare « et lui consacre à Marly, haut lieu de l'éducation populaire[134], une semaine d'étude en janvier 1956 »[135]. Au congrès de la Ligue En juillet 1957, Robert Dader fut le rapporteur sur la question « L'éducation permanente et son adaptation aux différents milieux »[136].

Les 22 et 23 mars 1958, le Comité national d'action laïque (CNAL)[137] fut le cadre d'un « rassemblement national en faveur de la réforme de l'enseignement », en raison des « lenteurs » du législateur sur le projet Billères[138]. Cette réunion prend la forme d'un colloque sur la réforme de l'enseignement. On était encore dans les suites de la non-adoption du projet Billères. L'usage était de confier à chaque organisation constitutive un rapport dont les grandes lignes étaient acceptées par tous, le CNAL fonctionnant par consensuss. Celui que présenta Robert Dader, comme représentant de la Ligue de l'enseignement, avait pour titre « La promotion ouvrière par l'éducation permanente ».

---

[132] Donc sous tutelle de l'Éducation nationale à l'époque.

[133] Antoine Prost, *ibid.*, p. 18. Jean-Claude Forquin (« L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », *Savoirs*, n° 6, 2004: 9-44, https://doi.org/10.3917/savo.006.0009 (URL consultée le 24/6/18) écrit : « le terme *éducation permanente* n'apparaît lui-même dans le vocabulaire de l'éducation qu'au cours des années 1950 » (p. 11). Il cite en particulier « l'intitulé ("Les débuts de l'éducation permanente") de la contribution de Marie-Louise Cavalier (qui couvre la période allant de la Révolution française au projet Billères *(sic*) de 1956), parue dans l'Encyclopédie pratique de l'éducation en France (IPN et S.E.D.E., 1960) » (note 6, p. 13). Marie-Louise Cavalier, dirigeante du SNI avant-guerre, avait été pressentie, bien que non candidate, pour prendre le secrétariat général du SNI à la Libération, mais refusa le poste, n'ayant reçu que 14 voix sur 21 et non l'unanimité qu'elle avait demandée.

[134] Destiné à la formation de cadres de jeunesse par le régime de Vichy (1940), le château de Marly-le-Roy est devenu successivement Centre d'éducation populaire (1945), Institut national d'éducation populaire (1953), Institut national de la Jeunesse (1987). Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep, 1990). Voir : Richez, « L'INJEP et l'éducation populaire, dans toutes leurs histoires ».

[135] Antoine Prost, *ibid.* Marly-le-Roi était le siège, jusqu'au début des années 2000, de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), établissement dépendant de la Jeunesse et des Sports et dont les locaux étaient mis à disposition des réseaux associatifs pour des stages ou des réunions.

[136] Source : notice biographique de Dader (Robert, Jean) dans le *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier-mouvement social* (« dictionnaire Maitron »), par Jacques Girault (http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article21277, URL consultée le 24/6/18). À la suite du congrès, Robert Dader fut désigné comme membre du bureau et secrétaire général adjoint de la Ligue. En juillet 1959, Robert Dader fut élu secrétaire général de la Ligue de l'enseignement, mandat qu'il assuma jusqu'en 1969. Sur le rapport de la « Ligue » à l'éducation permanente, voir aussi le § 1.3.2. — « La loi du 3 décembre 1966 », p. 48 et suiv.

[137] Constitué dans la forme qu'il connaît actuellement, le Comité national d'action laïque a été constitué en 1953 par le Syndicat national des instituteurs (dans la continuité, aujourd'hui le Syndicat des enseignants de l'UNSA), la FEN (aujourd'hui fédération UNSA Éducation), la Ligue de l'enseignement, la FCPE (parents d'élèves), la Fédération des délégués départementaux (bénévoles) de l'Éducation nationale. Depuis l'origine, la présidence du CNAL est annuelle et tournante, son secrétariat général étant assuré par le SNI. De 1953 à 1969, il s'agit de l'incontournable Clément Durand, secrétaire permanent du SNI et membre du bureau de la FEN. Comme pour nombre de structures gravitant autour de l'Éducation nationale, il ne faut pas s'étonner de la présence concomitante du SNI et de la FEN.

[138] L'annonce de ce soutien affiché, à l'occasion de la publication du communiqué du CNAL annonçant l'évènement provoqua l'ire du SNES (*Le Monde* en faisait état dans son édition du 14 mars 1958 : « La vie universitaire ») mais, comme on le sait, les parlementaires enterrèrent avec succès le projet.

L'hebdomadaire du SNI, *L'École libératrice*, en donnait le compte rendu dans son numéro du 28 avril 1958. « Le rassemblement d'Alfortville » était le titre de l'éditorial du secrétaire général de la FEN, Georges Lauré, dans *L'Enseignement public*[139]*.* Lauré évoque en ces termes :

> l'éducation permanente, grâce à laquelle sera fait l'effort d'entretenir, de compléter et de prolonger dans tous ses aspects l'œuvre d'éducation entreprise au cours de la scolarité.

L'*incipit* de l'intervention de Robert Dader était un rappel de l'exposé des motifs du projet Billères[140]. Après les considérations attendues, il se situait dans la même « ligne » que le projet Billères en affirmant :

> Nous sommes, en France, au stade d'une pré-éducation spontanée », quelque peu chaotique, qui s'efforce sans y parvenir, par des initiatives diverses, certes louables, mais insuffisantes, de répondre aux besoins pressants qui s'expriment.
>
> Seul l'État est en mesure de prévoir un plan assez hardi de perfectionnement professionnel, d'adaptation et de reclassement des adultes, de promotion du travail, en collaboration avec les syndicats et les entreprises, par le moyen de l'Université[141], des grandes institutions publiques, d'une radio et d'une télévision enfin judicieusement utilisées.

Mais il contestait par avance toute réduction utilitariste. On retrouve la logique exprimée déjà dans le plan Langevin-Wallon (comment s'en étonner ?) :

> La véritable promotion ouvrière, la véritable promotion sociale, c'est la promotion de l'homme, de l'homme capable de se déterminer lui-même, armé pour accomplir dans son intégrité son devoir de citoyen d'une libre démocratie. **C'est pourquoi — et le projet de loi [Billères] qui nous intéresse l'a nettement marqué — la place des éducateurs est au premier plan, avec celle des techniciens**[142]**.** C'est pourquoi l'école et l'Université demeurent le centre du nouvel édifice, comme les garants d'une formation avant tout humaine. C'est pourquoi la culture générale demeure la base, le fondement de toute culture plus spécialisée. Ce sera le plus sûr moyen d'intégrer l'homme en toute conscience dans la nation.

La suite de l'intervention de Robert Dader est un long plaidoyer pour l'éducation populaire, culturelle et artistique. Et, adaptant la célèbre formule du *Manifeste du parti communiste* de Marx et Engels, l'intervenant assène :

> L'émancipation culturelle, comme l'émancipation sociale des travailleurs, sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes.

Il ne manquait plus, avant une conclusion qui évoque les deux versants de la formation (initiale et permanente) qu'à évoquer la dimension laïque du projet, justifiant pour son auteur, comme pour les participants au rassemblement d'Alfortville, le rôle central de l'Éducation nationale :

> Dans un pays aux croyances si diverses et qui a conscience de la nécessité impérieuse de maintenir l'unité nationale au-dessus de toutes les oppositions de pensée, l'éducation permanente, sous chacune de ses formes, ne peut se placer au niveau des familles spirituelles,

---

[139] EP nº 5, mars-avril 1958.

[140] « Pour être pleinement efficace, une réforme de l'enseignement, surtout quand elle tend à une large expansion et à une démocratisation de la culture, ne doit pas limiter l'action de l'éducation nationale à la seule période de scolarité obligatoire, même prolongée jusqu'à seize ans ». *L'École libératrice* [EL], nº du 28/4/58 p. 737-739, pour ce qui concerne l'intervention de Robert Dader. (*L'École libératrice* avait une numérotation continue du premier au dernier numéro de l'année scolaire.)

[141] Entendre ici « l'Université » dans le sens d'Université de France : l'ensemble du dispositif « Éducation nationale », des écoles de village aux établissements d'enseignement supérieur.

[142] C'est nous qui soulignons. On rappellera que l'époque est aussi celle des grandes heures du Commissariat au Plan.

> mais elle doit au contraire se concevoir et se réaliser au service de tous, dans l'esprit et le prolongement de l'école publique ouverte à tous.

Il n'y a nul doute que ces propos fussent largement partagés dans les rangs de la FEN, quelques divergences qu'exprimassent ses syndicats enseignants sur le volet « enseignement initial » du projet Billères. Le fond du raisonnement — avec le regard rétrospectif qui est le nôtre, autrement dit celui de gens qui savent comment l'histoire s'est écrite — peut surprendre : les évolutions, notamment techniques, du monde conduisent à développer l'éducation permanente, mais l'éducation permanente, pour atteindre sa plénitude, doit reléguer la technique au second plan et reconnaître, en s'appuyant sur les institutions scolaires ou universitaires dont la spécialité est la formation initiale, la primauté de la culture générale[143]. On retrouve le triptyque favori des organisations de l'Éducation nationale (notamment les parents d'élèves FCPE) : « former le travailleur, le citoyen, l'homme », sans omettre que cette énumération est en fait une gradation.

Lors du colloque du CNAL d'Alfortville, le secrétaire général de la FEN, Georges Lauré, avait été chargé du rapport sur l'«Aspect financier de la réforme de l'enseignement », reproduit intégralement dans le numéro de mai 1958 de *L'Enseignement public*[144]. Or, pour la première fois, sans que cette situation ne se renouvelle ensuite, Georges Lauré évoque de façon distincte les différents éléments concernant « les coûts de l'éducation permanente » en citant spécifiquement :

> S'agissant du perfectionnement, de la promotion ou du reclassement professionnels, l'éducation permanente sera organisée dans le cadre même des établissements d'enseignement technique, supérieur ou technique supérieur. [….] Il est certain que les crédits actuellement consacrés aux cours professionnels et à toutes les formes de promotion du travail devront être considérablement accrus.

S'il évoque ensuite les éléments culturels (« théâtres, musées, bibliothèques ») et l'éducation populaire, il souligne la nécessité que :

> chaque école publique devienne le lieu de convergence de la plupart des activités péri et postscolaires

même si :

> certaines de ces activités devront avoir leurs locaux propres dont la construction demandera des investissements importants[145].

La commission Langevin-Wallon évoquait déjà le réseau des écoles primaires (et l'appui des écoles normales d'instituteurs, à l'égal des universités, comme « foyers » de rayonnement culturel). Mais on rappellera que le décret-loi du 24 mai 1938[146], complétant la loi Astier, prévoyait déjà pour les apprentis de 14 à 17 ans (sortis de l'obligation scolaire légale) :

---

[143] Il n'y évidemment pas, à l'époque, conscience du fait que les inégalités d'accès à la formation des adultes vont maintenir, voire accentuer les inégalités de formation initiale. Pour une approche contemporaine de cette question, voir : Section 2.5, p. 164.

[144] Nº 6. Ce numéro a été imprimé avant le coup du 13 mai à Alger. Les évènements politiques — et l'implication de la FEN et de ses syndicats contre le coup de force relèguent par la suite la réforme Billères dans l'oubli.

[145] À rapprocher de la genèse des maisons de jeunes et de la culture au moment où, en 1959, André Malraux prendra la responsabilité du ministère des affaires culturelles. Ministre d'État sans attribution à la constitution du gouvernement Debré (8 janvier 1959), il reçoit l'attribution de ce nouveau département ministériel le 20 juillet 1959.

[146] Édouard Daladier (radical) était président du Conseil, Jean Zay (radical), ministre de l'Éducation nationale, et Paul Ramadier (SFIO), ministre du Travail. Le rapport au président de la République évoquait déjà les difficultés à recruter « la main d'œuvre qualifiée » en dépit du chômage et ses conséquences pour la production mais aussi (déjà) l'industrie de défense. On trouvera le texte du rapport et du décret *stricto sensu* au JO du 25 mai 1938. Ce texte est également un texte fondateur pour l'orientation professionnelle. Il n'est pas accessible sur Légifrance

> une éducation professionnelle pratique, sans préjudice d'un complément de culture générale.

Georges Lauré était issu de l'enseignement technique long comme professeur de lettres-histoire-géographie en école nationale professionnelle (ENP, futurs lycées techniques)[147]. Mais la vision plus « amalgamante » du plan Langevin-Wallon que partageaient les syndicats de l'enseignement général (SNI, SNES) était aussi celle qui animait les militants de la Ligue, même si l'on intégrait, « à côté », des centres spécialisés d'éducation « technique et professionnelle », dirait-on aujourd'hui.

Pour l'historien Antoine Prost, le positionnement de la Ligue de l'enseignement s'inscrivait dans :

> l'offensive de l'[Éducation nationale] pour organiser sous sa tutelle l'ensemble de la formation permanente en donnant un rôle accru aux établissements scolaires qui jusqu'alors ne s'y étaient guère intéressés, et en créant des centres spéciaux d'éducation permanente. Les organisations et mouvements qui avaient déjà des actions dans ce domaine devraient demander un agrément pour s'intégrer à ce dispositif[148].

Soulignant la dénonciation du « totalitarisme » par certains, en raison de l'exigence d'agrément, ou le fait que les « partenaires éventuels sont jaloux de leur indépendance et plutôt méfiants », il conclut par cette formule lapidaire :

> Passer toute sa vie sous la houlette des instituteurs n'est pas une perspective qui déclenche l'enthousiasme. L'[Éducation nationale] ne mesure pas à quel point les raisons de l'estimer sont des raisons de conserver ses distances avec elle[149].

Il n'y a surtout pas de pratique suffisamment étendue sur laquelle fonder une conception claire. En fait, pour les militants de la FEN notamment, l'École avec un grand E se prolonge par une nébuleuse qui, pour le monde de l'enseignement, devrait rester dans son orbite et sous son contrôle et qu'on va indifféremment nommer « éducation populaire » ou « éducation permanente », ce dernier thème ayant, dans ce cadre, une acception plus proche du premier que de la formation professionnelle continue ou différée[150]. On est très loin du concept d'éducation-formation tout au long de la vie. La FEN exprime cette ambiguïté plus qu'elle ne la théorise… jusqu'au choc que sera pour elle l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnels.

---

ou comme la loi Astier, sur le site du ministère de l'EN. Nous l'avons exhumé sur Gallica.fr : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k65510307/f48.item.

[147] Ancien élève de l'école normale d'instituteurs du Gers, Georges Lauré fut instituteur dans son village natal avant d'être reçu à l'École nationale de l'enseignement technique, ENET, future ENSET (1927-1930). Après la Libération, il fut l'un des responsables du SNET, puis devint secrétaire général du syndicat en 1950. Il fut choisi comme secrétaire général de la FEN en 1956 au départ en retraite d'Adrien Lavergne, fonction dont il démissionna à quelques mois de sa retraite en 1966. À sa nomination, Lauré apparaissait comme un moyen terme entre le SNI et le SNES, qui appartenaient tous deux à la majorité fédérale, mais connaissaient depuis les années 1950 de très profonds désaccords sur les objectifs et la nature de l'« école moyenne » dont était emblématique la question du latin en sixième. On rappellera — ce qui n'est pas sans rapport avec notre sujet — qu'enseignant d'ENP avant-guerre à Voiron, Georges Lauré avait été actif dans une université populaire s'adressant notamment aux ouvriers du textile.

[148] Antoine Prost, *ibid.*, p. 18

[149] Antoine Prost, *ibid.*

[150] Par éducation différée, nous entendons les dispositifs permettant plus particulièrement à de jeunes adultes sortis du système scolaire sans qualification de pouvoir, y compris par des dispositifs de « droits de tirage », accéder à des formations qualifiantes. Cette approche est en germe dès l'instauration de « cours professionnels » par la loi Astier de 1919 et connaît, à la fin des années 1930, des développements sous des formes diverses, que nous avons évoqué précédemment, comme le décret-loi du 24/5/1938.

Section 1.3.
De la promotion sociale à la formation continue

Entre 1959 et 1971, différentes formulations et différents concepts vont être utilisées : *promotion sociale* (voire *promotion supérieure du travail*), *perfectionnement professionnel, formation permanente, formation continue, éducation permanente*. On les retrouve, utilisés dans des contextes différents et avec des représentations différentes chez les différents acteurs, avec leurs visions et leurs projets, mais aussi leurs modes de pensée et de représentations propres. Nous avons préalablement suffisamment insisté sur les enjeux de définition pour ne pas y revenir ici[151].

Nous considèrerons, dans leur spécificité comme dans leur continuité relative ou leurs ruptures, trois grandes étapes : la loi Debré de 1959 sur la promotion sociale ; la loi de 1966 sur la formation professionnelle dont le même Michel Debré est l'un des signataires ; la période plus complexe, marquée par le retour au premier plan des partenaires sociaux, qui va des accords de Grenelle (juin 1968) à l'accord national interprofessionnel de juillet 1970 et à la loi Delors de 1971 organisant « la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ».

§ 1.3.1. — La loi Debré de 1959 et la « promotion sociale »

Le terme de promotion sociale prend son essor en 1959 avec la loi Debré « relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale »[152]. Ce terme se diffuse en même temps que cette loi mais l'idée de promotion est, elle, plus ancienne et s'observe dès le XIX[e] siècle selon Yves Palazzeschi[i153]. Revenant sur l'histoire des notions de « promotion sociale » et d'« éducation permanente », il retrace leur rapprochement et l'évolution de leur cohabitation dans les années 1950-1960. Ces éclairages permettent de comprendre comment, pour des raisons essentiellement politiques, le terme de « promotion sociale » a dans un premier temps pris — en bonne partie via Michel Debré — « le devant de la scène ». Yves Palazzeschi s'intéresse également à l'avènement de la formule « formation professionnelle continue » et apporte un éclairage sur les difficultés à donner de la consistance au concept d'« éducation permanente ».

Noël Terrot revient également sur la notion de « promotion sociale »[154], en invoquant tout d'abord un discours de Michel Debré en janvier 1959. Le Premier ministre de l'époque ne donne pas une définition de la promotion sociale, mais lui assigne une fin lorsqu'il rappelle l'exposé des motifs du projet de loi :

> En tant que « promotion du travail » elle doit permettre aux travailleurs d'obtenir une qualification meilleure ou de changer de métier. En tant que « promotion collective » elle doit faciliter l'exercice des responsabilités qu'ils assument dans les associations ou syndicats auxquels ils appartiennent.

Noël Terrot souligne que ni les lois de juillet et de décembre 1959, ni la loi de décembre 1961 pour la formation des cadres des mouvements de l'éducation populaire ne donneront de précisions à ce

[151] Voir l'introduction générale, p. 11 et suiv.

[152] Loi 59-960 du 31 juillet 1959 « relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale ». URL consulée le 25/2/2019 : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000511944. La question avait été déjà posée dans le projet inabouti présenté par René Billères en 1956 (voir l'encadré, p. 22).

[153] Yves Palazzeschi : «Promotion sociale et éducation permanente », in : *La promotion sociale en France*, Claude Dubar et Charles Gadéa (dir.), 1999.

[154] Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, p. 228.

sujet. Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre de cet article, ces lois viendront mobiliser une profusion de termes non explicités. Pour autant cette politique est justifiée, selon l'auteur[155], car :

> elle doit permettre en instaurant plus de justice sociale de créer enfin un consensus politique et de satisfaire les besoins du développement économique du pays multipliant les ingénieurs, techniciens et cadres.

Cette conception traduit la volonté d'unité nationale derrière de Gaulle[156], revendiquée politiquement par les soutiens du chef de l'État — et Michel Debré en particulier. Les différents textes institutionnels (extraits du *Journal officiel*, discours publics, mesures législatives) de l'époque, repris dans l'ouvrage de Terrot, permettent de donner un contenu plus précis sur les objectifs poursuivis sous couvert de cette notion.

Terrot aborde successivement les objectifs puis le contenu de la promotion sociale. Il distingue deux aspects : la promotion collective et la promotion du travail. La loi n'effectue pas de liens spécifiques entre ces deux notions, mais toutes les deux auront une place importante au sein de celle-ci. Il sera intéressant de relever que la promotion du travail sera découpée, elle aussi, en deux modalités : promotion professionnelle et promotion supérieure du travail.

Au sein de la promotion professionnelle, la formation sera structurée en deux degrés[157] :

> Le premier degré a pour but la formation d'ouvriers qualifiés. Le second degré devra pourvoir à l'accès aux postes d'agents de maîtrise et de techniciens. Ces diverses formations doivent être prise en compte par les centres de la formation professionnelle des adultes (FPA) placés sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale.

La promotion supérieure du travail sera de son côté rattachée au Conservatoire national des Arts et Métiers (Cnam). La promotion collective se centre sur le développement de dispositifs de formation à destination des responsables syndicaux et associatifs.

Une définition de la « promotion sociale » ne sera donnée que presque dix ans plus tard, en 1964, dans le cadre de la commission Chenot[158] :

> Doit être considérée comme action de promotion sociale toute action de formation et de perfectionnement, de quelque nature qu'elle soit, à quelque niveau qu'elle se situe, des lors qu'elle s'adresse à une personne déjà engagée dans la vie professionnelle.
>
> La promotion sociale intéresse essentiellement trois domaines:
>
> — les activités professionnelles, l'action correspondante - la promotion du travail doit permettre à l'individu de maintenir et d'améliorer sa qualification en vue de la conservation de son emploi ou de l'accès à des postes de responsabilités croissantes : elle doit lui permettre

---

[155] *Ibid.*, p. 229.

[156] En juin 1958, de Gaulle a été investi comme dernier président du Conseil de la IVe République avec le soutien de toutes les forces parlementaires, PCF excepté mais SFIO comprises, à l'exception de personnalités isolées ou d'opposants minoritaires dans leur formation (Defferre, Savary, Depreux à la SFIO ; Mitterrand, Mendès-France). La rupture avec la SFIO est intervenue fin 1958 sur les mesures économiques et financières.

[157] Noël Terrot, *ibid.*, p. 234. Le rôle de l'Éducation nationale dans l'organisation de la formation professionnelle des adultes via ses établissements (lycées techniques ou CET alors) est mentionné, mais ce n'est pas une exclusivité. Il s'agit d'indiquer, dans la vision « étatiste » qui est celle de Michel Debré que l'État, via le ministère de l'Éducation nationale, intervient sur cette question majeure pour lui. Toutefois l'article 1er de la loi mentionne tout un éventail de ressources ou d'acteurs. Outre les établissements d'enseignement, il mentionne également « les centres collectifs de formation d'adultes relevant du ministère du Travail, du ministère de l'Agriculture et d'autres départements ministériels » mais aussi « des établissements publics » (autres que d'enseignement) et « l'initiative privée ».

[158] Le Gouvernement a désigné en 1964 une « commission d'études des problèmes de formation et de promotion sociale » présidée par Bernard Chenot (ancien ministre, président des AGF et futur vice-président du Conseil d'État). Le rapport de la commission Chenot est reproduit dans le *Livre blanc de la promotion sociale* (Délégation générale à la promotion sociale, Paris, 1966).

aussi d'effectuer avec succès des reconversions d'activités que l'évolution générale imposera de plus en plus fréquemment ;

— les activités sociales et civiques. L'action correspondante, connue sous le terme elliptique de « promotion collective », vise à la formation de représentants qualifiés de syndicats, des collectivités sociales ou professionnelles ;

— les activités de loisir. L'action correspondante a pour but de permettre à chacun de jouir pleinement du patrimoine culturel commun.

Cette définition s'inscrit dans la continuité des lois de 1959 tout en cherchant à combler les manques éventuels observés durant cette période. En effet deux difficultés sont mises en lumière (et perdurent encore aujourd'hui) : 1º la coordination du système de formation à cheval sur plusieurs ministères ; 2º son financement.

En outre nous remarquerons également — avec un regard contemporain — l'éclatement de cet ensemble en plusieurs entités. Nous l'aborderons dans la suite de cette étude, mais il est à propos de souligner, dès à présent, que le système actuel est prioritairement centré sur ce que l'on appelait à l'époque « la promotion du travail ». « La promotion collective » n'a, de son côté, que peu évolué depuis cette époque. Les principales avancées dans ce secteur se sont centrées prioritairement sur la forme des instances représentatives du personnel (IRP), leur présence dans l'entreprise et leur représentativité dans l'ensemble des strates de négociation. Enfin, le dernier volet concernant les loisirs semble avoir été laissé aux associations dans le cadre de grandes politiques de subventions dans un premier temps, puis dans une logique de subventions sur projets ou de budgets de subventions plus restreints comme nous l'observons aujourd'hui.

§ 1.3.2. — La loi du 3 décembre 1966

Les évolutions législatives qui ont jalonné cette période jusqu'à la « fameuse » loi Delors de juillet 1971 fournissent des éléments d'observation notamment sur le plan de l'émergence et l'évolution des concepts. Ainsi, la loi du 3 décembre 1966 dite d'« orientation et de programme sur la formation professionnelle »[159] s'inscrit toujours dans la continuité des lois de 1959. Les auteurs qui l'ont étudiée s'accordent sur le fait que cette loi n'apportait pas de nouveauté importante par rapport au dispositif déjà mis en place. Pascal Caillaud[160] souligne toutefois qu'elle fait de la formation professionnelle une « obligation nationale ».

Il n'est pas inintéressant, ici, d'évoquer les conséquences qu'en a tirées, par exemple, la Ligue de l'enseignement en prenant, lors de son assemblée générale statutaire de juillet 1967 (celle qui suivait la promulgation de la loi), l'appellation de « Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente » qu'elle conserva jusqu'en 2002. La décision fut prise sous le mandat de Robert Dader (véritable « patron » de la Ligue, comme secrétaire général de 1959 à 1969). Or, comme nous l'avons vu,

---

[159] Loi nº 66-892 du 3 décembre 1966 « d'orientation et de programme sur la formation professionnelle ». Voir sur Légifrance (URL consultée le 4/4/18) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000504457. La question de la formation professionnelle y était traitée globalement. Était prévu notamment, via des conventions avec l'État, le financement de centres de formation (ainsi que celui de la formation de leurs moniteurs), avec une double finalité qui irrigue le texte (formation professionnelle initiale, promotion sociale). Ces centres pouvaient relever, aux termes de l'article 9 de la loi, de structures gestionnaires très diverses : entreprises ; associations ; organisations professionnelles, syndicales et familiales ; collectivités locales ; établissements d'enseignement publics ou privés ; établissements publics (en y incluant initialement les chambres consulaires). Cette même loi créait les instituts régionaux d'administration (IRA), destinés à la formation de cadres de catégorie A (attachés), mais également les instituts universitaires de technologie (IUT). Nous traitons plus bas de l'approche critique qui fut celle de FEN : voir le § 1.5.2. — p. 63 et suiv.

[160] Pascal Caillaud, « La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959-2004 », in : Brucy et al., *Former pour réformer*.

c'est le même Robert Dader, qui avait sensibilisé la Ligue sur cette question, à la fin des années 1950, et rappelé les orientations du projet Billères en matière d'« éducation permanente »au colloque du CNAL d'Alfortville (1958)[161]. Mais on relèvera que le changement d'appellation n'est pas lié au regain public pour l'« éducation permanente » de la période 1970-1971 (ANI puis loi Delors) : chronologiquement, il fait bien suite au vote par le Parlement de la loi de 1966 et aux promesses qu'elle fait naître, tant sur le financement conventionné de centres de formation (domaine qui intéresse la Ligue[162]) que sur les congés d'éducation.

Mais les promesses (qui n'engagent que ceux qui les écoutent, selon la célèbre formule de Charles Pasqua) ont leurs limites. Noël Terrot l'illustre bien dans cette analyse[163] :

> Sur de nombreux points, la loi de 1966 ne fait que reprendre, en les approfondissant ou en les précisant, des mesures déjà annoncées en 1959. Il en est ainsi de la coordination de l'aide de l'État aux centres de formation, des conventions qui précisent l'attribution de ce financement, des indemnités dont pourront bénéficier certains stagiaires. Comme en 1959 des « dispositions diverses » sont énoncées en faveur de certaines catégories socioprofessionnelles ou prévoient l'institution d'organismes particuliers. La seule nouveauté d'importance réside en 1966 dans la reconnaissance de congés d'éducation ; mais c'est précisément le seul aspect de la loi qui ne sera jamais mis en œuvre, les décrets devant préciser cet aspect de la loi n'ayant jamais été édictés.

Pierre Benoist analyse pour sa part la loi de 1966 au prisme des actions portées et/ou impulsées par Michel Debré, alors ministre de l'Économie et des Finances, qui en porte, estime-t-il, la plus grande part de la paternité. S'y ajoutent, dans une moindre mesure, selon lui, les impulsions résultant du V^{e} Plan[164]. Il revient ensuite sur le contenu de la loi et ces articles. Il souligne enfin l'absence de conflit majeur autour de cette loi.

À la lecture de la loi de 1966, nous observons sur le plan des concepts utilisés un phénomène de resserrement autour de deux notions régulièrement liées par la conjonction de coordination « et » : la formation professionnelle *et* la promotion sociale. Cette expression nous conduit à formuler deux commentaires :

- la distinction de l'expression « formation professionnelle » montre le mouvement à l'œuvre conduisant à son autonomisation par une identification spécifique et distincte. Or, la définition de la « promotion du travail » présente dans le rapport Chenot de 1964, englobait la formation professionnelle. Il semble d'ailleurs que le terme de « promotion » a été mis progressivement de côté, tout comme celui de « travail » (ce qui permettait dès lors de cibler égale-

[161] Sur le projet Billères et l'intervention de Dader, voir p. 41 et suiv. En 2002, la « Ligue » reprit l'appellation à la fois traditionnelle et simplifiée de « Ligue de l'enseignement » (« la Ligue » dans le discours interne). L'historien Jean-Paul Martin explicite ainsi l'abandon, en 2002, de la référence à l'éducation permanente : « L'éducation permanente, qui avait soulevé un grand espoir dans les années 1970, s'est ensuite plus ou moins enlisée dans la formation professionnelle continue. Le terme est donc beaucoup moins utilisé au tournant du XXIe siècle. […] En fait, c'est l'expression "éducation populaire" qui fait alors retour, et qui explique le débat sur le changement de nom. ». Voir : Martin, *La Ligue de l'enseignement*, p. 474.

[162] La page de présentation de la Ligue de l'enseignement sur son propre site mentionne qu'elle gère toujours 50 centres de formation professionnelle. Voir : https://laligue.org/qui-sommes-nous/ (URL consultée le 11/3/2019).

[163] Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, p. 265.

[164] Voir sur le site de France Stratégie, « héritière » de feu le commissariat général du Plan (URL consultée le 4/4/18) : http://www.strategie.gouv.fr/actualites/cinquieme-plan-de-developpement-economique-social. Le Ve Plan (1966-1970) a été validé par la loi 65-1001 du 30/11/65 « portant approbation du plan de développement économique et social ». Le chapitre II de la première partie (« les conditions de l'expansion ») contient un § B intitulé « Développement de la formation des hommes *(sic*) et pratiquer une politique active de l'emploi ». Le Ve Plan évoque la formation initiale (c'est l'époque de la mise en œuvre de la « réforme Fouchet »), Le texte du Ve Plan peut être téléchargé (PDF) depuis la page précitée de France Stratégie.

ment les personnes en recherche d'un emploi comme celles qui cherchaient à conserver le leur). Mais ce concept permet de regrouper, sous un même chapeau, deux domaines qui sont et restent alors distincts : la formation professionnelle initiale (dans le cadre scolaire ou celui de l'apprentissage) ; ce qu'on n'appelle pas encore la formation continue[165] ;

- la « promotion sociale » est symboliquement placée après « formation professionnelle ». Cette seconde observation se rapproche au moins, sur le plan figuratif, des propos tenus par les différents auteurs ayant écrit sur cette période.

Sur ce dernier point Pascal Caillaud présente notamment une analyse juridique proche de la thèse que nous défendons :

> À l'époque les glosateurs du texte relèvent que la loi de 1966, en jumelant, dans son article premier, promotion sociale et formation professionnelle, met en parallèle deux notions aux fondements psychologiques différents (*Droit social*, 1965) au détriment de la première notion — finalement toujours indéfinie — et au profit de de la seconde qui se matérialise plus facilement, pour les parlementaires, dans la question de la formation des jeunes, la formation à plein temps des adultes. Ainsi, « l'idée même de promotion sociale se restreint à un contenu purement professionnel » (*Droit social*, 1967) au point que les interventions dans les débats parlementaires traitent indistinctement de formation ou de promotion.

Notons également l'importance de deux articles présents dans cette loi. L'article 3 évoque les moyens de coordination et d'articulation entre promotion sociale et formation professionnelle. Il annonce le rôle alloué aux instances représentant des employeurs et des salariés et définit dans le même temps une architecture nationale et régionale pilotée par un comité interministériel. Enfin, il renvoie l'organisation pratique à des décrets d'application. L'article 11 de la loi de 1966 évoque, pour la première fois, un congé spécifique d'éducation pour se former mais, comme nous l'avons vu plus haut, sans que ne soit jamais prise de dispositif d'application.

§ 1.3.3. — De mai 1968 à l'ANI de 1970 et à la loi de 1971

Après l'adoption de la loi, le problème du congé de formation et de la rémunération des stagiaires n'est pas réglé. Dès 1967, des travaux sont menés à titre confidentiel. L'article de Pierre Benoist revient avec précision sur les mouvements qui ont lieu entre la loi de 1966 et celle du 31 décembre 1968.

Les dispositions relatives au congé n'apparaîtront finalement qu'avec la loi du 16 juillet 1971. Toutefois entretemps, la loi du 31 décembre 1968[166], d'une envergure moins importante que la loi de 1966, vient tout de même préciser, comme l'indique Noël Terrot[167] :

---

[165] La loi de 1966 concerne également la formation initiale, dans le contexte de mise en œuvre effective, à partir de la rentrée 1967, de l'extension de 14 à 16 ans de la scolarité obligatoire (ordonnance Berthoin de 1959). Elle donne en particulier une base légale au financement public des centres de formation d'apprentis (CFA) dans un contexte où la classe de cinquième est encore un palier d'orientation. Nous revenons plus bas sur cette dimension qui explique l'hostilité affichée par la FEN à la loi de 1966 : voir « § 1.5.2. — », p. 63.

[166] Loi nº 68-1249 « relative à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle ». Voir sur Légifrance (URL consultée le 4/4/18) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000501322&fastPos=3&fastReqId=2016672964&categorieLien=id&oldAction=rechTexte. Michel Debré n'en est pas signataire : depuis mai, il a glissé du ministère des Finances à celui des Affaires étrangères. On notera que la CFDT, au moment de la signature de l'ANI du 9 juillet 1970, considère « que la convention négociée avec le patronat n'apporte pratiquement rien de plus que les dispositions de la loi sur la formation professionnelle de décembre 1968. Selon MM. Maire et Faist, l'accord négocié ne constitue en réalité que les décrets d'application de la loi, texte dont le gouvernement avait jusqu'ici différé la publication » (*Le Monde*, 10/7/70).

[167] Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, p. 270.

> les mesures par lesquelles une aide financière publique pourra être attribuée aux stagiaires de la formation professionnelle afin qu'ils bénéficient d'une rémunération de remplacement.

Les 25 et 26 mai 1968, des négociations se déroulent entre le Gouvernement et les partenaires sociaux (organisations patronales et syndicales). Elles sont formalisées (27 mai) sous le nom de « constat de Grenelle ». Au sein de ce document, des dispositions en lien avec la formation professionnelle prévoient des négociations spécifiques entre représentants des employeurs et des salariés, la situation des cadres étant examinée à part.

Encadré 2. La formation professionnelle dans le « constat de Grenelle » (1968)

Le projet de protocole d'accord des réunions des 25-27 mai 1968 a été publié par le bulletin de la FEN qui y a participé[168]. Il contient un point 6 « Emploi et formation » qui contient les dispositions suivantes :

Le CNPF et les confédérations syndicales […] ont convenu également d'étudier les moyens permettant d'assurer, avec le concours de l'État, la formation et le perfectionnement professionnels. En ce qui concerne les cadres, il a été convenu que la recherche d'un accord particulier sera menée entre le CNPF et les organisations syndicales. Le secrétaire d'État à l'Emploi[169] *suivra les travaux des réunions prévues et mettra à la disposition des participants l'ensemble des documents nécessaires.*

Ces échanges débutent au deuxième trimestre 1969 et aboutissent à un accord national interprofessionnel plus d'un an plus tard (ANI du 9 juillet 1970). Noël Terrot en donne les avancées significatives :

> Sa nouveauté essentielle, et elle est d'importance, réside dans le fait que pour la première fois était reconnu, à tout salarié relevant de l'accord, le droit de suivre une formation de son choix pendant le temps de travail sans perte de salaire.

Le texte cependant ne s'arrête pas à cela. Il comprend, en effet, un préambule où sont exposés des principes généraux et trois titres portant respectivement sur les premières formations, sur les formations complémentaires et sur les organismes paritaires.

Noël Terrot livre une analyse précise de cet accord en décortiquant chacun des titres énoncés dans la citation. Dans la continuité des éléments évoqués, cet accord de juillet de 1970 est présenté encore aujourd'hui par le site internet public www.vie-publique.fr comme :

> le premier accord des partenaires sociaux sur la formation professionnelle. Cet accord fonde la légitimité des partenaires sociaux à régir le dispositif de formation continue, il fait entrer la formation professionnelle dans le droit du travail[170].

Cette même source le synthétise ainsi :

> Cet accord porte sur les droits à la formation des salariés licenciés ou appartenant à des professions menacées et confirme le droit à la formation sur le temps de travail (introduit par la loi de 1966). Il définit un droit de consultation du comité d'entreprise dans le cadre de l'élaboration du plan de formation et élargit à la formation professionnelle les prérogatives des commissions paritaires de l'emploi (CPNE) créées par l'accord sur la sécurité de l'emploi de 1969.

---

[168] EP nº 11, mai-juin 1968, p. 8 et 9.

[169] Il s'agit de Jacques Chirac, dont c'est le premier poste ministériel au sein du gouvernement Pompidou IV (5 avril 1967-10 juillet 1968), secrétariat d'État rattaché au ministère des Affaires sociales dont est chargé Jean-Marcel Jeanneney. Mais le 31 mai 1968, à l'occasion d'un remaniement partiel, Jacques Chirac glisse au secrétariat d'État à l'Économie et aux Finances (dont le titulaire est Michel Debré depuis 1966), poste qu'il conservera dans le premier gouvernement Messmer auprès de François-Xavier Ortoli.

[170] http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/formation-professionnelle-continue/individualisation-fpc/ (URL consultée le 22 février 2017).

Le texte du 9 juillet 1970, vient donc préciser des avancées déjà actées dans la loi de 1966 et donne également un rôle important aux syndicats en matière de formation professionnelle. Ces derniers joueront à présent un double rôle difficile à tenir :

- celui de « cadres opérationnels » impliqués dans les diverses instances paritaires nationales et régionales chargées de mettre en application les politiques en matière de formation. Ils recevront d'ailleurs à ce titre des financements publics conséquents leur permettant de fonctionner ;
- celui de représentant des salariés face aux employeurs qui doivent notamment dénoncer les difficultés du système et proposer des moyens de remédiation.

Nous avons pu analyser l'évolution des concepts autour de la formation des adultes sans omettre les approches souvent politiques qu'ils renferment. Ce regard conceptuel a été articulé en parallèle avec le souci constant de s'appuyer sur les diverses avancées légales sur ces questions entre 1959 et 1970.

Nous conclurons cette section avec Pierre Benoist, dont l'analyse synthétique sur cette période nous paraît correspondre fidèlement aux éléments évoqués[171] :

> En définitive, il y a bien eu, de 1959 à 1966, puis à 1971, un processus de création continu d'un dispositif de formation professionnelle en France. Ce dispositif a été caractérisé par sa structure interministérielle et la mise en place d'une coordination avec les organisations professionnelles. Le cadre institutionnel de la loi n'a jamais été remis en cause depuis 1959. Les avantages consentis aux bénéficiaires se sont affermis progressivement sans vraiment atteindre le niveau d'un véritable droit qui puisse être revendiqué devant les tribunaux. Les problèmes de coordination et de pilotage demeurent centraux et malheureusement mal résolus. Le rattachement du dispositif de pilotage au Premier ministre est un procédé fragile, à la merci de l'intérêt que celui-ci porte personnellement à la question.

Philippe Carré et Pierre Caspar, sans nier ces évolutions, insistent néanmoins sur la portée de l'acte, non pas fondateur mais « symbolique et culturel » pour les acteurs ou plus largement l'opinion, de la loi de 1971 :

> S'il est vrai que « tout n'a pas commencé en 1971 » avec la loi du 16 juillet portant organisation de la formation professionnelle continue « dans le cadre de l'éducation permanente », on peut néanmoins affirmer que cette année-là, la formation continue est née aux plans symbolique et culturel, si ce n'est sous l'angle de l'analyse juridique ou sociologique[172].

Section 1.4.
Un système reposant essentiellement sur les entreprises

La loi de juillet 1971[173] s'inscrit dans une logique de financement et de fonctionnement s'appuyant principalement sur les entreprises (obligation de dépenser pour la formation).Ces dernières ont donc joué un rôle et pesé sur ses orientations. Cette section revient sur ses caractéristiques, ses éléments significatifs, mais aussi sur ses enjeux. Nous verrons en quoi cette loi a été perçue à l'époque (et encore aujourd'hui) comme une des lois les plus marquantes sur ce sujet. Comme nous avons déjà pu le souli-

[171] Benoist, « Michel Debré et la formation professionnelle 1959-1971 ».

[172] Carré Philippe ; Caspar Pierre (dir.), *op. cit.*

[173] Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente ». Voir sur Légifrance : (URL consultée le 8/4/18) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000687666&fastPos=15&fastReqId=306182471&categorieLien=cid&oldAction=rechTexte.

gner à plusieurs reprises, elle n'a pas été élaborée par hasard dans cette période. Elle fut le fruit d'un long processus législatif porté, durant plusieurs décennies, par des acteurs influents : politiques comme Michel Debré ou hauts fonctionnaires comme Jacques Delors[174] ; organisations syndicales et patronales ; mouvements d'éducation populaire.

§ 1.4.1. — Un changement progressif de logique

Les fondements de la formation professionnelle présents dans la loi du 16 juillet 1971 trouvent leur origine dans les lois de 1959. Mais un glissement s'est opéré progressivement : l'idée de promotion sociale portée par Michel Debré est peu à peu écartée au profit de la formation professionnelle (nous reprenons ici une partie de l'analyse précédemment développée). Ce passage d'une logique à une autre s'explique par plusieurs facteurs : une modification du contexte socio-économique, mais aussi dans le champ politique. Entre 1959 et 1971, la période est également marquée par des évolutions techniques et technologiques importantes, mais aussi l'accès des ménages à de nouveaux biens d'équipement (automobile, électroménager…). Dans le même temps, la France s'ouvre davantage à l'international, notamment depuis la signature du traité de Rome de 1957 qui donne un élan nouveau à la construction européenne avec la création de la Commission économique européenne fondée sur le principe de « libre circulation »[175].

Au niveau politique, Michel Debré a pu, après son passage à Matignon (1959-1962), jouer un rôle moteur entre 1966 et 1968 comme ministre de l'Économie et des Finances pour promouvoir la promotion sociale (en phase avec l'antienne du discours social gaulliste sur le progrès social par la « participation »). La volonté de développer le système de formation s'inscrit dans cette logique. La période de l'après mai-juin 1968 va donner un coup d'accélérateur aux réflexions des différents acteurs. Si les « élections de la peur » en juin 1968 ont donné une majorité écrasante à un parti gaulliste qui s'ancre davantage dans le conservatisme[176], la démission annoncée du général de Gaulle, après l'échec du référendum du 27 avril 1969, suivie d'un effondrement de la gauche non communiste[177], eurent des conséquences dans un système déstabilisé.

Le mouvement social restait puissant et, surtout, Georges Pompidou, qui avait été limogé par de Gaulle en 1969, se trouva contraint de nommer à Matignon un gaulliste « historique ». Ce fut Jacques Chaban-Delmas, dont la déclaration de politique générale , développait un projet de « Nouvelle Société ». Son conseiller social, Jacques Delors, en fut avec Simon Nora, l'inspirateur. Le parcours postérieur de Jacques Delors est largement connu, son parcours antérieur l'est moins. Militant de la gauche chrétienne et de la CFTC[178] où il exerça des responsabilités, cet ancien cadre de la Banque de France

---

[174] Alors membre du cabinet du Premier ministre Jacques Chaban-Delmas (1969-1972).

[175] La Communauté économique européenne a été amorcée par des dispositifs antérieurs, notamment le traité instituant la Communauté européenne du Charbon et de l'Acier (CECA,1951). C'est l'échec, en raison de la non-ratification française, de la Communauté européenne de défense (CED) en 1954 qui a conduit par la suite à privilégier la voie économique.

[176] L'UNR-UDT de 1962 devient l'UDR : Union pour la défense de la République. Aux élections législatives de 1967, la majorité gouvernementale n'avait été conservée qu'à une voix près.

[177] Le candidat officiel de la SFIO, Gaston Defferre, avait obtenu 5 % des voix, Michel Rocard (alors PSU) le talonnant à 3,5 % des voix. Le candidat du PCF, le sénateur Jacques Duclos, avait obtenu 21% des voix, mais était absent au second tour qui opposait l'ancien Premier ministre Georges Pompidou largement élu au second tour, au président du Sénat, Alain Poher, qui menait une coalition allant de la droite antigaulliste aux radicaux, qui tenait à la fois du « cartel des non » de 1962 et de l'amicale des nostalgiques de la IV^{e} République.

[178] La déconfessionnalisation de la CFTC intervint en 1964 : elle devint alors la Confédération française démocratique du travail (CFDT), tandis qu'une minorité s'en écartait pour conserver la référence au syndicalisme chrétien (on parla longtemps de « CFTC maintenue »). Jacques Delors était impliqué dans le groupe « Reconstruction » qui fut à l'origine de l'évolution de la CFTC vers la CFDT. Le *Dictionnaire biographique du Mouvement ouvrier-Mouvement social* (dit *Dictionnaire Maitron*) lui consacre une notice détaillée :

était passé à la fois par les clubs qui s'étaient développés en marge de la gauche politique dans la première moitié des années 1960, mais aussi par le Commissariat général du Plan où il fut chef du service des affaires sociales (1962-1969). Peu avant le référendum d'avril 1969, Jacques Delors avait été nommé secrétaire général du comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale créé par la loi de 1966, avant d'être appelé au cabinet de Jacques Chaban-Delmas en juillet de la même année[179]. Jacques Delors était, sur le terrain qui nous intéresse, un acteur à la fois engagé et impliqué, dont l'approche (mais aussi les réseaux de sociabilité) était fort différente du paradigme étatiste d'un Michel Debré.

C'est pendant cette période que des méthodes telles que le TWI abordé précédemment (voir p. 24) connaissent leur plus fort développement. Elles viendront s'imbriquer avec les exigences dues à une compétitivité émergente sur le plan international. Ces facteurs entraîneront les politiques de l'époque à modifier les finalités du système de formation (la promotion sociale) de 1959, tout en gardant, dans un premier temps, les mêmes outils (la mise en place d'un droit à un congé de formation).

§ 1.4.2. — Juillet 1971 : une loi « englobante »

La loi « Delors »[180] du 16 juillet 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de la formation permanente » reprend en grande partie les avancées déjà réalisées au cours de la décennie antérieure[181]. En ce sens, nous pourrions la qualifier de loi synthèse ou englobante. En effet, sa seule innovation réelle réside dans l'obligation de financement de la formation professionnelle par les entreprises. Cette question avait fait l'objet, comme nous l'avons vu, de négociations (accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970) entre les représentants des salariés et du patronat. La Confédération Générale du Travail (CGT) revendique, pour les salariés partant en formation, une valorisation salariale et une reconnaissance de leur(s) nouvelle(s) qualification(s). Dans la loi votée et publiée, seul le financement par les entreprises est retenu.

La mention « dans le cadre de l'éducation permanente », qui figure dans l'intitulé de la loi, résulte d'une proposition du rapporteur du projet à l'Assemblée nationale, le député Jean Capelle, ancien recteur et initiateur de la réforme de l'enseignement de 1963 créant les CES (réforme dite « Capelle-Fouchet »)[182], mais elle réaffirme surtout une volonté de coordination du système « de formation profes-

---

http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article22116 (URL consultée le 8/4/2018).

[179] Jacques Delors avait travaillé sous l'autorité de deux commissaires généraux du Plan : Pierre Massé, d'abord ; François-Xavier Ortoli ensuite. Ce dernier siégeait dans le gouvernement Chaban-Delmas comme ministre du Développement industriel et scientifique.

[180] S'il n'en fut pas signataire, n'étant pas ministre, Jacques Delors, conseiller social du Premier ministre Jacques Chaban-Delmas, en fut assurément l'inspirateur et le maître d'ouvrage. C'est pourquoi son nom reste attaché à ce texte.

[181] Quatre lois furent publiées au Journal officiel le même jour avec la même date de promulgation : outre la loi Delors (loi 71-575), ce furent la loi 71-576 (« Fontanet ») sur l'apprentissage instituant les centres de formations d'apprentis (CFA) et le contrat d'apprentissage comme contrat de travail d'un type particulier, la loi d'orientation sur la formation technologique (qui substitua ce terme à « technique ») et la loi 71-578 « sur la participation des employeurs au financement des premières formations technologiques et professionnelles ».

[182] Cette précision est apportée par Raymond Vatier qui a assisté aux séances depuis le banc du Gouvernement en qualité de représentant le ministre de l'Éducation nationale. Raymond Vatier dont il souligne le rôle positif tout en évoquant « une séance consternante » à l'Assemblée nationale où, selon lui, « à l'exception du PSU, la formation des adultes ne fait partie des préoccupations d'aucune organisation politique, droite et gauche confondues », les députés de la majorité réduisant à 0,8% un montant pourtant déjà réduit à 1% dans le projet (2% étaient initialement envisagés). La sévérité du jugement n'épargne que deux personnes : « aux milieu d'élus tenant pour la plupart un langage convenu, […] Jean Capelle est le seul, avec Michel Rocard, député PSU, à intervenir avec une technicité de connaisseur du sujet, exprimant une véritable vision à long terme » (Vatier, *Ouvrir l'école aux adultes*, p. 183-184). Sur le « moment Vatier » à l'Éducation nationale, voir : Section 2.1, p. 99 et suiv.

sionnelle, de promotion sociale et de l'emploi », la logique de subvention d'État aux organismes de formation publics et privés par le biais de conventions, le congé individuel de formation, et donc l'obligation de financement de la formation des entreprises par un pourcentage de la masse salariale.

La question de l'emploi et des problématiques d'adaptation des personnes aux postes dans l'entreprise prennent progressivement le pas sur la logique de promotion sociale. Après avoir rappelé *pour le principe* (au double sens de l'expression) que « la formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente », l'article premier de la loi, donne le ton :

> Elle [la formation professionnelle continue] a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser la promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social »

L'adaptation au poste de travail devient l'objectif numéro premier, la promotion sociale étant reléguée au second plan en renvoyant elle-même à deux cadres différents d'accès aux différents niveaux : « de la culture », d'une part (ce qui reste très imprécis) ; « de la qualification professionnelle », d'autre part.

Le système de financement du congé de formation fondé sur l'entreprise participera de ce changement de finalité mais cela reste encore assez flou en 1971.

Claude Dubar[183] livre sur cet aspect une analyse intéressante :

> En effet, le droit au congé de formation permettant aux salariés de suivre des cours de leur choix, pendant le temps de travail, jusqu'à ce qu'un plafond de 2% des salariés en formation soit atteint, n'était pas clairement articulé à l'obligation, pour chaque entreprise de plus de 10 salariés, d'élaborer un plan de formation et de dépenser au moins 1% de sa masse salariale pour la formation.

Il souligne ensuite que la loi de 1971 sera précisée ultérieurement par deux outils bien distincts : le congé individuel de formation et le plan de formation. La primauté des logiques productives et des enjeux de compétitivité dans le domaine de la formation — intrinsèque aux logiques entrepreneuriales — marquera, dès les années 1970, une approche différente, centrée progressivement sur l'individu et non le collectif :

- d'une part, le congé individuel de formation est conçu pour le salarié dans le cadre d'une période de formation longue visant l'obtention d'un diplôme. Il s'inscrit dans la logique de promotion sociale et l'acquisition de nouvelles qualifications ;
- d'autre part, le plan de formation (jamais « défini » par la loi ou le règlement, ni même dans le cadre d'une convention collective) regroupe et organise pour sa part l'ensemble des actions de formation proposé par l'entreprise sur une année. Les formations proposées sont généralement brèves, dans une perspective de rentabilité à court terme.

Ces deux notions ne seront véritablement distinguées qu'à partir de la loi Boulin du 17 juillet 1978 « modifiant certaines dispositions du livre IX du Code du travail relatives à la promotion individuelle, au congé formation et à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle »[184]. Claude Dubar[185] analyse ainsi cette distinction et ces effets :

> Ainsi le terme formation en vient à désigner des réalités très différentes. Les formations relevant du plan de l'entreprise et visant l'accroissement de la compétitivité sont décidées par l'employeur (le comité d'entreprise donnant un avis non suspensif) et justifiées par le déve-

[183] Dubar et Gadéa, *La promotion sociale en France*, p. 1.

[184] Voir sur Légifrance (URL consultée le 30 mars 2018) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000518242&categorieLien=id.

[185] Dubar et Gadéa, *ibid.*, p. 41-42.

> loppement des compétences salariales reconnues par et dans l'entreprise. Les formations suivies à la suite d'initiatives individuelles financées ou non, déclarées ou non, peuvent déboucher sur des diplômes et certifier des qualifications souvent non reconnues par les entreprises. D'un côté, des formations courtes, mais liées à l'entreprise et pouvant donner lieu à des promotions diverses, sans être diplômantes, de l'autre des formations longues, souvent diplômantes mais ne débouchant pas toujours sur des promotions effectives. Ainsi s'opère une déconnexion entre la logique — tout entière « économique » - du plan de formation, logique de compétitivité et de compétence et une logique surtout « sociale » du congé individuel, logique du diplôme et de qualification.

Nous verrons dans la deuxième partie de cette article le renforcement de ces orientations et leurs évolutions à partir des années 1980 et jusqu'à aujourd'hui. Ce changement de logique montre aussi un mouvement de l'État, jusqu'alors prépondérant dans le système, à un fonctionnement plus égalitaire.

Pascal Caillaud[186] revient sur cette tendance, présente dès la loi de 1966 et reprise dans la loi de 1971 :

> La loi de 1971 reprenant cette architecture juridique, fondée sur la coordination et le recours aux conventions, on constate alors que, sur le plan des textes, le système de formation et de promotion se libéralise à partir de 1966, et reconsidère la place de l'État pour la mettre ainsi sur un pied d'égalité avec l'initiative privée.

Cette opération est rendue possible, comme le souligne Pascal Caillaud, par le développement du recours aux conventions. En effet, en l'échange d'un respect de plusieurs critères fixés par le financeur (en l'occurrence l'État), le prestataire (l'organisme de formation) se verra allouer un subventionnement pour la mise en œuvre et la réalisation de l'action conventionnée. Ce fonctionnement donnera nécessairement plus de liberté aux acteurs pour entreprendre mais engendrera également une certaine dose d'inégalités selon les ressources disponibles des parties prenantes.

Pour conclure sur ce chapitre, nous avons tenté de montrer comment par le biais d'un contexte favorable, les choix politiques effectués et le positionnement (ou non) des acteurs, les entreprises voient, avec la loi du 16 juillet 1971, leurs marges d'actions renforcées dans le domaine de la formation.

Le nouveau système qui s'affirme distingue clairement ce qui relève, à l'intérieur de l'entreprise, de l'initiative du salarié et de celle de l'employeur. Sur un plan plus large, c'est également au cours de la décennie 1960-1970 que se démarquent les rôles respectifs de l'Éducation nationale et des entreprises.

Dans le chapitre introductif de l'ouvrage collectif *Former pour réformer*, Guy Brucy, Pascal Caillaud, Emmanuel Quenson et Lucie Tanguy synthétisent ce phénomène en montrant ses caractéristiques :

> Au final, l'idée d'un partage des tâches s'est peu à peu imposée : à l'institution scolaire incomberaient l'instruction de base et la socialisation ; à d'autres institutions — notamment celles liées aux entreprises — reviendrait la mission de former. Encore émergentes à l'époque, ces idées sont aujourd'hui largement partagées, au point d'être intégrées dans les redéfinitions des politiques scolaires.

Cette loi marquera également les esprits dans les rôles qu'elle attribue aux représentants syndicaux des salariés et du patronat.

§ 1.4.3. — Le rôle donné aux partenaires sociaux

L'ambition portée sur ce chapitre ne sera pas seulement de décrire et d'analyser les rôles (consultatif, participatif, délibératif) donnés aux partenaires sociaux dans la loi du 16 juillet 1971. Nous montrerons ce qui a pu amener, au fil des décennies, à les leur confier. Nous aborderons donc, dans une

[186] Brucy et al., *Former pour réformer*, p. 186.

perspective socio-historique, ce qui a amené les syndicats à s'y inscrire. Comment l'ont-ils fait ? Quelles ont été leurs positionnements ? Enfin quelle place ont-ils pris et quelles missions ont-ils assumé dans le cadre de cette loi ?

Nous ne reviendrons pas dans ce chapitre sur leur émergence dans la société française et sur leur lente montée en puissance entre la deuxième moitié du XIX^{e} siècle et la première moitié du XX^{e} siècle. Nous nous centrerons principalement sur leurs liens et leurs préoccupations avec la notion de formation. Nous remonterons dès lors à la fin de la Seconde Guerre mondiale, à l'issue de laquelle la France est à reconstruire. Les changements ambitieux portés par le Conseil National de la Résistance sont pluriels (enjeux politiques, économiques, sociaux, éducatifs, industriels,), alors que les innovations techniques demandent un investissement univoque et complet de la société.

Dès 1945, la question de la productivité des entreprises va être un sujet prépondérant et plusieurs instances vont se créer pour répondre à ce défi. L'idée fait à cette époque consensus et les centrales syndicales partagent cette volonté d'accroissement de la productivité[187]. Lucie Tanguy, revient sur cette volonté commune et sur l'importance donnée par le ministère du Travail au syndicalisme[188] :

> dont le rôle est d'une importance capitale au point de vue social et politique pour promouvoir l'esprit de productivité.

La formation devient le moyen d'optimiser la productivité. Dès lors, l'enjeu est, en peu de temps (environ six mois), de former une masse de salariés aux innovations techniques et technologiques du travail. La population active se caractérise par un volume majoritaire de personnes sans diplôme et/ou très peu diplômées. Les entreprises ressentent de leur côté un manque de techniciens et d'agents de maîtrise qualifiés. De là découle l'idée de pouvoir absorber ce besoin par la formation dans une logique adéquationniste. Des actions sont mises en place en vue d'optimiser la productivité des entreprises sur le territoire[189].

En parallèle, les instituts du travail sont créés en 1954 et portés par Marcel David, avec, pour finalité, la formation de l'encadrement syndical. Ces organismes sont intégrés au sein d'universités. Leur administration sera composée à parts égales de représentants syndicaux de salariés, d'universitaires et de représentants de l'État. L'ouvrage collectif évoqué plus en amont dans ce chapitre reprend en détail les dynamiques à la création de ces instituts. Lucie Tanguy[190] revient ainsi avec insistance sur l'importance du rôle joué par Marcel David, démocrate-chrétien qui a porté ce sujet. De manière plus générale, elle souligne la croyance de cette ligne politique en l'action syndicale :

> Parmi eux, nous retiendrons la croyance relativement partagée par un courant hostile au libéralisme économique et au communisme, selon laquelle les syndicats constituent le principal sujet historique capable de transformer radicalement la société et non les partis politiques guidés par des idéologies périmées (au premier rang de celles-ci, le marxisme).

---

[187] En juillet 1945, Maurice Thorez, secrétaire général d'un PCF représenté au Gouvernement provisoire, harangue les mineurs : « Produire, c'est aujourd'hui la forme la plus élevée du devoir de classe, du devoir des Français ».

[188] Brucy et al., *Former pour réformer*, p. 73.

[189] C'est à l'époque du « tripartisme » (gouvernement MRP, SFIO, PCF) que le ministre communiste du Travail Ambroise Croizat fait publier le décret 46-2511 du 9/11/46 « relatif aux centres de formation professionnelle ». Le décret les place sous la tutelle de son ministère, mais autorise leur subventionnement par l'État. L'article 2 de ce décret, outre la formation de leurs propres moniteurs, leur donne pour but « soit de donner aux travailleurs une formation professionnelle accélérée leur permettant d'exercer un métier, de s'adapter à un nouveau métier ou d'acquérir une qualification professionnelle d'un niveau supérieur » les centres de formation professionnelle : c'est l'origine de l'ANIFRMO (1949), future Afpa. Voir Légifrance (URL consultée le 18/3/2019) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000500798. Sur les liens entre formation professionnelle des adultes et formation professionnelle dans les centres d'apprentissage, nous renvoyons à l'analyse d'Antoine Prost présentée en amont dans la note 127, p. 41.

[190] *Ibid.*, p. 80.

Dans ce même chapitre, Lucie Tanguy souligne également une certaine méfiance des principales organisations syndicales de salariés en place à l'égard du projet d'instituts du travail[191], que cela s'explique par un refus idéologique, pour une organisation comme la CGT qui se réclame d'un marxisme « orthodoxe » ou de la méfiance, au nom de l'indépendance syndicale revendiquée, vis-à-vis des risques d'intégration dans L'État (qu'on pourrait retrouver à la CFTC de l'époque ou à FO).

En tout état de cause, l'année 1947 marque une cassure dans la dynamique lancée à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Plusieurs facteurs explicatifs peuvent être mis en lumière à ce sujet :

- le début de la guerre froide, symbolisé notamment en France par l'acceptation du plan Marshall, place le pays dans le camp « occidental », celui des États Unis. Ce positionnement est contesté par la CGT et le Parti communiste français (PCF), défenseurs du « socialisme réel » qu'est censée incarner l'URSS ;
- le développement de grèves de grande ampleur dès le printemps 1947, et l'éviction des ministres communistes du gouvernement Ramadier[192]. Ces mouvements sont liés en partie au plan Marshall ainsi qu'à une inflation exceptionnelle, comme le rappelle Guy Brucy (2007) :
  Tout change à partir de l'automne 1947. L'exclusion des ministres communistes du gouvernement en mai, l'annonce du plan Marshall en juin, les grèves d'une extrême violence qui secouent le pays à l'automne, la scission de la Confédération générale du travail (CGT) en décembre constituent autant d'étapes marquant l'entrée dans la Guerre froide.

À la suite à ces événements, la logique productiviste soutenue après-guerre par l'ensemble des acteurs sera rejetée par les syndicats de salariés de manière plus ou moins violente selon les confédérations. Le positionnement par rapport à la formation ne fait pas partie des revendications premières des salariés[193]. Les centrales syndicales ont toutefois une vision de la formation qui leur est propre.

Pour la CGT la formation est perçue dans une perspective idéologique. Cette dernière doit permettre d'inculquer au militant les bases culturelles nécessaires pour « servir la cause », autrement dit, lutter contre la logique capitaliste et le patronat. Pour un syndicat comme la CFDT (CFTC avant 1964), la formation est appréhendée comme un moyen de promotion sociale. Elle s'inscrit dans une logique d'éducation permanente et dans un mouvement collectif. Ces finalités dépassent dès lors le cadre de l'entreprise.

Afin de rendre possible cette formation des représentants syndicaux, fondée notamment sur « la croyance » évoquée par Lucie Tanguy à la suite de la création des instituts du travail (1955), une loi en faveur de la mise en place d'un congé d'éducation ouvrière prend forme.

Yves Palazzeschi revient sur la genèse de la loi du 23 juillet 1957[194] ,qu'il présente comme :

> la première inscription d'un droit d'absence pour formation dans le droit du travail.

---

[191] À l'époque, sur le plan interprofessionnel, les principales centrales de salariés sont la Confédération Générale du Travail (CGT), la Confédération Générale du Travail-Force Ouvrière (CGT-FO) et la Confédération Française des Travailleurs Chrétiens (CFTC) qui deviendra en 1964 (déconfessionnalisation) la Confédération Française et Démocratique du Travail (CFDT), en provoquant une scission des tenants d'une CFTC qu'on appellera un certain temps encore « CFTC maintenue ». Il faut y ajouter le syndicalisme spécifique de l'encadrement que représentait déjà la Confédération générale des cadres (CGC, actuelle CFE-CGC).

[192] 4-5 mai 1947. Il n'y aura plus de membres du Gouvernement appartenant au PCF jusqu'en 1981.

[193] Guy Brucy pointe que cette situation perdure. Il cite un militant de la CFDT (Brucy et al., *Former pour réformer*, p. 102) qui, en 1972 encore, va jusqu'à écrire : « la formation professionnelle n'est pas un objectif revendicatif réel, si tant est qu'il puisse l'être un jour » (« Formation professionnelle : pour la définition d'une stratégie », *Chimie-Militants*, n°11, mai 1972, p13-18).

[194] Palazzeschi, *Introduction à une sociologie de la formation*, vol. 1 , p 73. L'auteur reprend également l'exposé initial des motifs de la loi (texte nº 25). Pour le texte même de la loi 57-821 du 23 juillet 1957 « accordant des congés non rémunérés aux travailleurs en vue de favoriser l'éducation ouvrière », voir Légifrance (URL consultée le 12/3/2019) :https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000315617.

Il faut également que noter cette autorisation d'absence apparaît dans la législation deux ans avant les lois de 1959 et quatorze avant celle de 1971. Soulignons toutefois son avancée relative du fait qu'elle ne prévoyait pas de rémunération du salarié durant son absence. Ce dernier point sera une limite importante à l'utilisation de ce congé. La loi du 28 décembre 1959 vient combler en partie cette limite en octroyant une compensation financière aux représentants en formation et des subventions aux organismes de formations syndicales.

Ces lois seront justifiées, en plus de leurs motifs évoqués initialement, par la nécessité de répondre aux besoins de qualification nécessaire dans les organismes et instances où sont amenés à siéger les responsables syndicaux. Guy Brucy[195] évoque ce « challenge » dans les termes suivants :

> Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, les syndicalistes doivent répondre à une double injonction : reconstruire leurs organisations en les dotant de militants capables d'encadrer l'afflux de nouveaux adhérents ; disposer de représentants munis d'un minimum de compétences pour siéger dans les nouvelles institutions nées de la Libération (Comités d'entreprise, comités mixte de production, comités de gestion des usines sous séquestre, comités de lutte contre la vie chère, conseils d'administration de la sécurité sociale, etc.).

Dans les années 1960, les premières préoccupations liées à l'emploi amèneront les représentants des cadres et notamment la Confédération Générale des Cadres (CGC) à se préoccuper de la formation. Elle devient alors pour cette catégorie de salariés un objet de revendication. Guy Brucy explique cette « mobilisation » par le contexte économique de transformation des grandes entreprises en vue de répondre aux exigences des premiers pas de la mondialisation des échanges et des innovations techniques et technologiques.

La loi du 3 décembre 1966, dès le titre I (« Définition et principes ») place dans son premier article les syndicats comme un acteur de la formation professionnelle. Elle y décrit une partie des actions à mener dans le deuxième alinéa de l'article 2. Enfin son article 3, leur donne la légitimité d'être acteurs d'une politique de formation se voulant « coordonné et concerté ». Cette loi peut être perçue comme un « tremplin » pour les organisations syndicales sur ces questions de formation. Ils seront dès lors un acteur central. Cette thèse se vérifie avec l'accord du 9 juillet 1970, faisant suite aux événements de mai 1968. Une longue négociation de plus d'un an débouche sur l'accord de juillet 1970. Noël Terrot[196] reprend avec précision ses principaux contenus en y abordant notamment le « rôle » des organisations paritaires. L'accord crée notamment deux types instances paritaires :

- les « commissions paritaires de l'emploi » ;
- le comité national interprofessionnel paritaire « pour la formation, le perfectionnement et l'emploi ».

À la suite de cet accord, un avenant « cadres » est signé le 30 avril 1971. Ce dernier ajoute au moins une autre avancée significative du point de vue syndical en reconnaissant au comité d'entreprise une possibilité « d'intervention en matière de formation professionnelle initiale et de formation continue »[197].

La loi du 16 juillet 1971 s'inscrit dans la lignée des avancées de la loi de décembre 1966 et de l'accord de juillet 1970. Noël Terrot[198] évoque en ses mots la place donnée désormais aux instances syndicales :

> Rompant avec les méthodes traditionnelles d'intervention souveraines de l'État, le principe de concertation conduit à reconnaitre le rôle et à favoriser l'intervention d'autres acteurs

[195] Brucy et al., *Former pour réformer*.

[196] Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, p. 277.

[197] *Ibid.*, p. 279.

[198] *Ibid.*, p. 298 et p. 304.

et en premier lieu les partenaires sociaux dans la définition et la mise en œuvre des activités économiques et sociales.

Le législateur ne donne pas en 1971 d'autres droits que ceux déjà acquis en 1966 et 1970, il marque cependant l'importance donnée à l'avis des instances représentatives du personnel en conférant à l'avis du comité d'entreprise un caractère « délibératif » et plus seulement « consultatif ».

Ce développement s'achève donc sur la loi de 1971. Elle constitue encore aujourd'hui « un mythe » du système de formation en France. À l'image de ce que nous avons pu déjà observer, elle n'a finalement été qu'une synthèse approfondie d'avancées antérieures. La place, le rôle et les missions des représentants syndicaux par rapport à cet objet de la formation ont pu se développer et s'institutionnaliser lentement entre la fin de la Seconde Guerre mondiale et le début des années 1970. Ces fondements des mécanismes de la formation en France perdurent encore aujourd'hui.

Section 1.5.
1966-1971 : l'impossible révolution copernicienne de la FEN ?

Pour comprendre ce qu'ont été les positionnements de la FEN dans la période qui va de la loi Debré de décembre 1966 sur la formation professionnelle à la loi Delors de 1971, il faut revenir d'abord sur ce que la FEN, institution au sens sociologique du terme, portait comme modèle d'organisation, mais aussi comme manières collectives de penser et d'agir, quels que fussent les oppositions, catégorielles ou idéologiques, qui la traversaient.

On comprendra mieux ainsi pourquoi sa critique de la loi du 3 décembre 1966 était « scolarocentrée » ; comment, à la faveur de ses réflexions internes mais aussi de cet *extraordinaire* moment d'effervescence des idées que fut le mouvement de mai 1968, elle s'empara de la question de l'*éducation permanente* qu'elle avait de fait délaissée depuis une dizaine d'années. Mais ces réflexions *in vitro* s'inscrivaient dans des représentations figées dont la caducité lui serait brutalement dévoilée par l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970. Face à une contradiction majeure (manifester des désaccords majeurs, voire existentiels, avec l'ANI de 1970 sans pouvoir s'opposer frontalement à l'ensemble des centrales ouvrières), la FEN est déstabilisée et le reste encore lorsque les lois de juillet 1971 sont adoptées.

§ 1.5.1. — La FEN de 1966-1971, une organisation à l'histoire déjà complexe

UNSA Éducation est, depuis 2000, la dénomination de ce qui avait été depuis 1946 la Fédération de l'Éducation nationale, appellation nouvelle alors de ce qui avait été, depuis sa création en 1928, la Fédération générale de l'Enseignement (FGE). La fédération a été affiliée à la CGT de 1928 à 1948[199] ; elle est alors devenue autonome pour préserver l'unité des enseignants en son sein[200]. Au sein du SNI notamment, trois tendances historiques existaient alors :

[199] CGT de Léon Jouhaux, réformiste, dans la période 1928-1935, puis CGT réunifiée après la fusion avec la CGTU sous influence communiste (mais majoritairement syndicaliste-révolutionnaire dans sa fédération de l'Enseignement). La guerre entraîna une nouvelle déchirure (après le pacte germano-soviétique), mais la CGT se réunifia dans la Résistance par les « accords du Perreux » de 1943. La période 1947-1948 est marquée par la scission des réformistes (Jouhaux, Bothereau…) qui créent Force ouvrière (décembre 1947), Benoît Frachon, par ailleurs membre du bureau politique du PCF, restant seul secrétaire général de la CGT.

[200] Les syndicats enseignants — à l'exception de la branche apprentissage qu'une décision de son congrès maintint dans la CGT — avaient voté le passage à une « autonomie provisoire » pour préserver leur unité, y compris pour préserver des réalisations récentes comme la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN), créée en 1946 sur décision du congrès du SNI. On se reportera pour plus de détail au chapitre IV « L'unité avant tout » du livre de Brucy, *Histoire de la FEN*.

- la majorité réformiste appelée à partir de 1948 « autonomes »[201] ;
- la minorité syndicaliste révolutionnaire « École émancipée » (EE), héritière des premiers syndicalistes engagés comme tels dans une CGT anarcho-syndicaliste à partir de 1905[202], qui avaient rejoint la CGTU[203] après la scission syndicale, mais qui avaient refusé la mainmise du Parti communiste sur leur confédération et leur fédération[204], en particulier après le virage de la « bolchévisation du PC » au milieu des années 1920 ;
- la minorité — qui ne comprenait pas que des communistes, mais où se retrouvaient tous les dirigeants communistes — qui fut appelée successivement « cégétiste » (jusqu'en 1954), puis « ex-cégétiste »[205] jusqu'aux années 1960 avant de stabiliser son appellation, à partir de 1967, sous la dénomination « Unité et Action » (UA).

De fait, le choix de l'autonomie résulte d'un accord, conclu contre les « cégétistes », entre les « autonomes » et « l'École émancipée » qui a donné lieu en 1948, au SNI d'abord (elle fut reprise intégralement au congrès de la FEN suivant), au texte historiquement connu sous l'appellation « motion Bonissel-Valière »[206] qui a servi de cadre à la fois intellectuel et pratique au fonctionnement de la FEN à la fois unitaire et autonome. Il reposait sur les éléments suivants : 1º pratique des élections au scrutin secret ; 2º reconnaissance des minorités par usage de la représentation proportionnelle pour les organismes délibératifs, les exécutifs étant pris de manière homogène dans la tendance majoritaire ; 3º non-cumul des mandats politiques et syndicaux et interdiction du noyautage par des « groupements [politiques] extérieurs »[207]. Cette situation était simple à appliquer dans les syndicats où les instances étaient élues directement à la proportionnelle[208]. À la FEN, « fédération de syndicats nationaux organisée en sections départementales », la répartition des sièges dans les instances délibératives s'effectuait selon une clé « deux tiers » (pour les syndicats nationaux), « un tiers » (pour les sections départementales en théorie). Les syndicats d'enseignants ayant plusieurs sièges (SNI et SNES) appliquaient la proportionnelle (selon leurs résultats internes) pour leurs délégations. Le collège des sections départe-

[201] Tendance Unité-Indépendance-Démocratie (UID) depuis 1969.

[202] À une époque, avant 1914, où Léon Jouhaux, secrétaire général de la CGT dès 1909, était lui-même issu du courant syndicaliste-révolutionnaire que représentait Griffuelhes, premier secrétaire général de la confédération. La revue *L'École émancipée*, fondée en 1909, existe toujours comme organe d'une tendance de la FSU. La tendance elle-même a connu plusieurs ruptures en 1969 (création de la tendance « École émancipée pour le Front unique ouvrier » ou EE-FUO (puis FUO) par les trotskistes lambertistes), départ des syndicalistes révolutionnaires vers la tendance Émancipation en 2002 (par opposition à ce qu'ils considéraient être la mainmise de la Ligue communiste révolutionnaire, aujourd'hui NPA, sur la tendance).

[203] Confédération générale du travail unitaire, affiliée à l'Internationale syndicale rouge (ISR) de Moscou.

[204] Fédération unitaire de l'enseignement (FUE). Au sein de la FUE, les communistes, qui contrôlaient globalement la confédération CGTU, étaient paradoxalement minoritaires. Avant la Seconde Guerre mondiale, la tendance pouvait être considérée comme d'extrême gauche (des anarchistes aux trotskistes en passant par certains partisans de Marceau Pivert) à l'exception des communistes. Depuis ces origines, ce courant de pensée s'affirmait anti-autoritaire. C'est pourquoi les premiers groupements locaux se nommaient « émancipations ».

[205] En 1954, alors que la double affiliation était possible (affiliation à un syndicat de la FEN ; affiliation personnelle directe à une confédération sans syndicat national concurrent), le bureau politique du Parti communiste avait enjoint aux instituteurs communistes de mettre un terme à leur double affiliation au sein de la FEN CGT et à concentrer leur activité syndicale au sein du seul « SNI autonome », qui représentait à la fois 90% des effectifs de la FEN, mais aussi ce qui correspondait à l'« école du peuple ». Sur la double affiliation et les évolutions de la FEN-CGT, voir : Brucy, *Histoire de la FEN*, p. 184-188. On peut se reporter aussi à Frajerman, *Les frères ennemis*.

[206] René Bonissel, dirigeant national du SNI, pouvait être regardé alors comme l'héritier intellectuel de Georges Lapierre, secrétaire général du SNI clandestin mort en déportation. Marcel Valière était alors un des leaders de l'École émancipée.

[207] Ces différents points étaient contestés par le courant cégétiste [Unité & Action].

[208] À quoi s'ajoutaient parfois, comme au SNES ou au SNET, des « élus de catégorie ».

mentales, comme on l'a vu, assurait la représentation des courants de pensée selon le vote d'orientation de la FEN[209].

Jusqu'en 1967 — à l'exception des enseignants-chercheurs et chercheurs, qui comptaient peu, alors —, les syndicats de la FEN avaient une direction « autonome ». Cela n'empêchait pas les conflits violents[210]. La FEN n'était pas une organisation supervisant les syndicats nationaux, tant s'en faut. On lui reconnaissait une autorité en matière de Fonction publique, un droit d'expression sur le champ de la paix et des libertés[211], mais il n'en demeurait pas moins que, dans cette configuration, le secrétaire général du SNI pesait davantage que celui de la FEN, jusqu'en 1968 au moins et, sans doute, jusqu'en 1974[212]. Au reste, l'appareil fédéral était des plus réduit. Jusqu'à la fin des années1960, il se résumait au secrétaire général et à un secrétaire-trésorier. Les deux premiers secrétaires généraux avaient été choisis comme à mi-chemin du SNI et du SNES : Adrien Lavergne (1945-1956) et Georges Lauré (1956-1966)[213]. Le premier, ancien instituteur et militant du SNI, était, à la Libération, responsable du Syndicat des collèges modernes[214]. Le second avait été, depuis 1948, secrétaire général du Syndicat national de l'enseignement technique (SNET[215]).

La situation bascula en trois temps entre 1966 et 1967. Au printemps 1966, le SNES et le SNET fusionnèrent. Cette fusion était à la fois dans la logique des choses après les réformes intervenues entre 1959 et 1965[216]. Elle était aussi un pari politique pour les majoritaires : Unité et Action menaçait de prendre le SNES, en raison des faiblesses et des divisions des « autonomes » ou de leurs alliés, alors que le SNET, que dirigeait Louis Astre[217], était solidement encore ancré dans la majorité. La fusion devait permettre de faire face, d'autant plus que la direction transitoire prévue par l'accord de fusion donnait la prééminence aux autonomes. En outre, les autonomes du « nouveau SNES » (ex-SNES et ex-SNET) souhaitaient rééquilibrer la FEN en pesant d'un poids plus lourd face au SNI.

---

[209] Vote de congrès dans lequel, globalement, les syndicats nationaux pesaient également pour deux-tiers des mandats.

[210] Voir par exemple l'épisode du « Comité d'action universitaire » dans les années 1950 : Guy Brucy, *ibid.*, p. 171-178.

[211] Mais le SNI s'exprimait sur ce dernier sujet et, souvent, les communiqués étaient communs à la FEN et au SNI.

[212] En 1974, publiant un ouvrage historique à l'occasion du 25e anniversaire de la FEN, Robert Chéramy, lui-même agrégé d'histoire, témoigne symboliquement du poids du SNI en mentionnant en annexe, non seulement les différents secrétaires généraux de la FEN depuis la Libération, mais également ceux du SNI : Cheramy, *La Fédération de l'Éducation nationale*, p. 157.

[213] Voir leurs biographies respectives par Alain Dalançon in : Pennetier Claude et Boulland Paul (dir.), le « Maitron en ligne » (URL consultées le 8/3/2019) :
¤ http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article136931 (Adrien Lavergne) ;
¤ http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article136907 (Georges Lauré).

[214] Le Syndicat national des collèges modernes de la FEN était le pendant du Syndicat national des écoles primaires supérieures d'avant-guerre. Il fusionna avec le SNES en 1949 (c'est en 1950 que fut créé un concours commun pour les professeurs d'enseignement général non agrégés : le Capes).

[215] Dit « SNET-écoles » par opposition au « SNET-apprentissage ». Ancien élève de l'ENSET, Lauré était professeur d'école nationale professionnelle (devenues lycées techniques en 1959). Il a joué un rôle essentiel dans la désignation de Louis Astre au secrétariat général du SNET en 1961.Voir aussi la notice biographique de Louis Astre par Jacques Girault dans le « Maitron en ligne » (URL consultée le 8/3/1019):
http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article10321.

[216] L'enseignement technique n'était plus un ordre d'enseignement distinct. En témoignaient l'homogénéisation des appellations (collèges techniques et écoles nationales professionnelles deviennent « lycées techniques » en 1959), le parallélisme des concours de recrutement hors agrégation (Capes/Capet), la création des baccalauréats de techniciens et le palier d'orientation vers le secondaire « long » (deuxième cycle) étant le même (fin de 3e).

[217] Après la fusion, c'est de fait Astre qui fait figure de leader de la majorité. Robert Chéramy, secrétaire général sortant de « l'ancien SNES » est écarté en raison d'oppositions contre sa personne. Dans le tandem prévu de deux Co-secrétaires généraux (un ex-SNES, un ex-SNET), ce fut André Monot qui assura la représentation des ex-SNES dans le syndicat fusionné.

Survint alors, à l'automne 1966, la « démission surprise » de Georges Lauré alors que son remplacement était normalement prévu au congrès de novembre de la même année. Cette situation provoqua une nouvelle crise quand le SNI, rompant l'accord tacite en vigueur depuis la Libération, imposa son candidat au secrétariat général de la FEN : James Marangé, jusqu'alors membre du secrétariat du SNI[218]. Le troisième acte fut, en mai 1967, le basculement du « nouveau SNES » fusionné vers une majorité Unité & Action. Conformément à leurs principes, les « autonomes » refusèrent de participer à l'exécutif du syndicat[219]. Anciens dirigeants autonomes du « nouveau SNES » de 1966, Louis Astre, Robert Chéramy et Jean Simon se replièrent sur la FEN[220]. Pour autant, le changement d'orientation au sein du SNES n'avait pas modifié fondamentalement la nature des oppositions corporatives et/ou pédagogiques entre le SNI et le SNES. De fait, les conflits qui les avaient vus s'affronter sur la question de « l'école moyenne », dès le projet Billères de 1956, ont perduré tout au long des années 1960. Ce repli de militants issus du SNES (comme Astre ou Simon) renforça de fait un appareil fédéral réduit à deux permanents dont le secrétaire général (trois depuis 1967).

La loi Debré de 1959 sur la promotion sociale n'avait pas mobilisé la FEN et ses syndicats, contrairement à l'*autre* loi Debré sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privé, dont les enseignants étaient désormais pris en charge par L'État dans le respect du « caractère propre » de l'établissement[221]. De 1966 (loi du 3 décembre) à 1971, soit les lois contenaient des dispositions impactant ou concernant les dispositifs de formation initiale sous statut scolaire, soit plusieurs lois, dont l'une au moins concernait directement ou indirectement la formation initiale sous statut scolaire, étaient concurremment promulguées.

Avec le fait que, culturellement, quelle que soit leur orientation, les enseignants de la FEN ne voyaient la formation ou le perfectionnement professionnels que comme des prolongements ou des extensions de l'École, y compris en termes de culture générale ou artistique[222]. Toute remise en cause, explicite ou supposée telle, de la formation initiale sous statut scolaire était *a fortiori* inenvisageable pour la FEN, ses syndicats et ses militants.

§ 1.5.2. — Loi de 1966 : une FEN focalisée sur la dimension scolaire

Après l'enterrement parlementaire du projet Billères, en 1956-1957, la question de la formation professionnelle continue des adultes (pour employer une formulation anachronique, mais plus précise) n'apparaît plus spécifiquement dans la revue fédérale, *L'Enseignement public*, jusqu'aux évènements

---

[218] Hasard des contingences, cela qui permit à la FEN de disposer d'un dirigeant expérimenté et solide au moment de mai 1968. C'est ainsi que James Marangé imposa, chose impensable avant, la présence de la FEN aux négociations dites « de Grenelle ». On peut considérer que c'est à partir de mai 1968 que la Fédération put avoir une expression plus « autonome » par rapport à ses syndicats, et notamment au SNI. Mais l'évolution la plus significative n'intervint qu'à partir de l'élection d'André Henry au secrétariat général de la FEN, en décembre 1974. Voir, dans le « Maitron en ligne », sa biographie par Guy Putfin : http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article140371 (URL consultée le 8/3/2019)/

[219] La situation était inédite depuis lors pour la FEN. Dès 1967, le SNES n'était plus représenté au bureau fédéral par ses dirigeants mais par des militants minoritaires dans leur syndicat. La majorité de la FEN tint à appliquer le principe de l'homogénéité de l'exécutif, position constamment réaffirmée depuis jusqu'à la scission de 1992.

[220] On se reportera sur ces épisodes au chapitre 9 « Le double tournant (1966-1967) » de Brucy, *Histoire de la FEN*, p. 285-308.

[221] Loi n°59-1557 du 31 décembre 1959 « sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés » (https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693420 URL consultée le 19/1/2019). Formellement abrogée, cette loi est intégrée dans le Code de l'éducation (codification de 2000). Face à ce qu'elle considérait être comme une agression majeure contre la laïcité, le Comité national d'action laïque (CNAL) fit signer, sans résultat, une pétition qui recueillit l'adhésion de la majorité absolue du corps électoral.

[222] Voir plus haut le développement sur § 1.2.3. — « Éducation permanente » et éducation populaire, p. 38 et suiv.

de mai-juin 1968. La loi Debré de 1959 sur la promotion sociale n'a pas été abordée dans la presse de la FEN ni évoquée dans ses comptes rendus d'instance. Cela n'était pas illogique dans la mesure où les pouvoirs publics se situaient « hors formation initiale », alors même que celle-ci mobilisait toutes les attentions.

Il n'en fut pas de même en 1966, quand la FEN s'exprima de manière particulièrement critique sur le projet de loi d'orientation et de programme « sur l'orientation et la formation professionnelle »[223]. Ce ne sont d'ailleurs pas les éléments concernant la formation professionnelle continue des salariés ou leur promotion sociale qui retient l'attention de la FEN, mais bien les éléments directement en rapport avec les enjeux de formation initiale ou l'organisation des formations supérieures (cette loi crée les IUT, mais aussi les IRA).

Si, en 1959, l'ordonnance Berthoin a porté de 14 à 16 ans la limite de l'obligation scolaire, cette mesure n'était pas d'application immédiate, impossible compte tenu des capacités d'accueil. La réforme Berthoin était donc applicable à la génération née en 1953[224], celle qui, pour la première fois, devrait rester complément « scolarisée » à partir de la rentrée 1967. *L'Enseignement public* rend d'abord compte en septembre 1966 des analyses présentées au nom de la FEN[225] dans une double page que signe son représentant au Conseil économique et social, Charles Martial[226]. Celui-ci rappelle d'emblée, dans le chapô de l'article, ce qu'est le prisme d'analyse de la FEN : le sort fait à l'enseignement technique. Martial l'affirme tout net :

> Parce qu'une telle loi ne peut manquer d'avoir des implications directes sur l'organisation de l'enseignement technique et les moyens dont il dispose, et parce qu'elle est effectivement l'expression, tout à la fois, « d'une orientation et d'une politique »[227] dans un domaine essentiel de l'Éducation nationale, sa discussion nous intéresse tous au premier chef.

De fait, c'est la première fois qu'une publication de la FEN évoque les questions de formation professionnelle sous statut ou hors statut scolaire sous l'angle d'une concurrence appréciée au prisme des vases communicants. Il n'y avait pas antérieurement de concurrence : l'apprentissage traditionnel récupérait ceux qui, ne relevant plus de l'obligation scolaire, n'avaient pas passé les barrières de sélection, même pour les « centres d'apprentissage » devenus CET en 1959. Ce ne serait plus le cas : la FEN — et, au sein de la FEN, le SNETAA, directement touché en particulier — mesurait les problèmes en termes de frein à l'expansion de l'Éducation nationale en direction des fractions de génération désormais touchées par l'extension de la scolarité obligatoire. On ne s'attachait pas aux autres aspects, liés à ce que l'on a parfois appelé la « scolarisation de l'enseignement technique ». D'un ordre autonome divisé en deux sous-ordres relativement étanches (centres d'apprentissages ; « écoles », les futurs lycées techniques), celui-ci va s'incorporer comme sous-ensemble spécialisé de l'enseignement secondaire général dont il devient un débouché.

Sous la IVe République, le CAP était ce viatique qui distinguait l'ouvrier qualifié du manœuvre spécialisé[228]. Les centres d'apprentissage ne recrutaient pas alors dans l'enseignement secondaire long,

---

[223] Sur la loi du 3 décembre 1966, nous avons développé plus haut les aspects concernant la formation professionnelle et la promotion sociale (voir p. 48 et suiv.).

[224] Avec une certaine cohérence, puisque c'est celle qui, lors de la publication de l'ordonnance, en 1959, atteignait les six ans correspondant à l'obligation scolaire. Cet âge légal « minimal » est toujours en vigueur au moment où nous rédigeons ce texte (le projet de loi « Blanquer », qui doit être discuté en 2019 par le Parlement prévoit de l'abaisser à trois ans).

[225] EP nº 1, août-septembre 1966, p. 6 et 7.

[226] Voir la biographie de Charles Martial par Rémi Skoutelsky dans le « Maitron en ligne » (URL consultée le 8/3/2019) : http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article120463.

[227] L'EP reprend une formulation du président de la République.

[228] Guy Brucy rappelle qu'au milieu des années 1950 encore, 86 des actifs n'avaient aucun diplôme ou le seul

mais à l'issue de la classe de fin d'études ou en 5e de cours complémentaire. Ceux que l'enseignement technique n'admettait pas à quatorze ans et qui n'accédaient pas à l'enseignement « complémentaire entraient tout simplement dans la vie active. Guy Brucy relève ce changement majeur que va induire l'allongement de l'obligation scolaire — mais que ne décèlent ou n'anticipent pas les acteurs de l'époque :

> Alors que, jusque là, les établissements [techniques] sélectionnaient les meilleurs élèves issus des classes populaires, ils doivent désormais accueillir soit des jeunes qui, à la sortie de la 5e, n'ont pas pu poursuivre leurs études en classe de 4e, soit ceux qui, à la sortie de la 3e, n'ont pas été admis en seconde des lycées généraux[229].

Le système « ancien » d'un enseignement professionnel sélectif à l'entrée n'était possible que parce que le quart d'une classe d'âge, jusqu'à la rentrée 1967, sortait de fait du système scolaire. Ce phénomène touchait massivement les classes populaires, y compris parfois pour des raisons économiques ou des arbitrages familiaux[230]. De surcroît, comme le rappellent les divers travaux historiques menés sur l'enseignement technique, c'est à la fois le patronat — de manière réitérée depuis les années 1950, notamment s'agissant de l'UIMM — mais aussi les experts étatiques qui imputaient à la faible qualification des salariés la faiblesse économique résultant d'un manque de productivité. L'allongement de l'obligation scolaire décidé en 1959 découle de ces constats.

Mais Charles Martial se borne à évoquer de manière descriptive le contenu de la loi, et notamment les éléments concernant l'enseignement technique : IUT, qui sont alors créés ; collèges d'enseignement technique ; enseignement technique agricole ; formation professionnelle des adultes via les centres de l'Afpa. C'est pour mieux exprimer son désaccord et l'exigence, traditionnelle pour la FEN,

> que la formation des jeunes (générale ou technique) devrait relever d'un grand ministère de l'Éducation nationale […]. Si nous admettons que la collaboration de la profession est utile et même souhaitable, nous la concevons sous la forme d'une adaptation au métier spécial qu'elle recouvre, la formation technique polyvalente relevant de notre *(sic)* enseignement technique.

L'avis du Conseil économique et social (CES) étant jugé insuffisamment critique, la FEN s'abstint sur l'avis (en rappelant son opposition au projet de loi)[231]. Au Conseil supérieur de l'Éducation nationale, saisi pour avis du projet, c'est le secrétaire général de la FEN lui-même, Georges Lauré, qui s'exprima « au nom des élus des personnels, tous affiliés à la Fédération de l'Éducation nationale ». Lauré reconnaissait quelques points positifs au projet[232], mais pour mieux affirmer « de graves réserves »,

---

certificat d'études primaires. Voir : Brucy, « L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques ».

[229] Sur ce dernier point, à partir de la mise en place effective et généralisée des BEP, dans les années 1970 même si, sur le papier, ç'aurait dû être le cas depuis le milieu des années 1960.

[230] La majorité civile était alors de 21 ans. Jusqu'à cet anniversaire (sauf pour les mineurs légalement émancipés), les salaires, même très modestes, des apprentis ou jeunes salariés étaient directement remis aux parents au moment même où la sortie du système scolaire se traduisait par la perte des allocations familiales correspondantes.

[231] L'EP relève que la CGT s'abstint également, les autres centrales ouvrières (FO, CFDT) votant pour. Martial, en conclusion de son article, regrette que « sur cette question fondamentale, on n'ait pas constaté l'unanimité des représentants ouvriers sans qu'il y ait d'interrogation sur ce que recouvre cette divergence d'appréciation. Or, à l'époque, les relations entre la direction de la FEN et Force ouvrière sont globalement bonnes, même si la laïcisation récente (1964) de la CFDT la rend toujours suspecte aux yeux des dirigeants du SNI, principale force fédérale. Cela se traduira par des désillusions ultérieures, mais, comme le rappelait Antoine Prost que nous citions plus haut : « Passer sa vie sous la houlette des instituteurs… »

[232] En se positionnant toujours relativement au rôle du ministère de l'Éducation nationale, même s'il pointait, en quatrième et dernière position la « création envisagée de "mesures complémentaires" tendant à créer, dans des secteurs qui en sont totalement dépourvus, des actions de formation professionnelle et de promotion sociale ».

notamment son inscription dans le Ve Plan, jugé insuffisant, notamment en termes de financement, et son lien avec la récente réforme de l'enseignement[233]. Il déplorait aussi que rien ne fût prévu pour l'enseignement technique long (lycées techniques). Surtout, avant de regretter « le monopole donné au ministère de l'Agriculture » dès la classe de 4e pour la formation des jeunes agriculteurs, il contestait :

> que la formation des professionnels qualifiés, type CAP, lui [ministère de l'Éducation nationale] échappe désormais presque totalement au profit de la profession ou d'autres organismes qui ne devraient cependant intervenir pour leur part — la culture générale et l'acquisition du métier étant assurées par les établissements d'enseignement — qu'au niveau de la spécialisation, de la reconversion et de la promotion.

Au congrès de la FEN, encore annuel, de novembre 1966, c'est au seul prisme de l'Éducation nationale et de la formation initiale que le nouveau secrétaire général de la FEN, James Marangé, évoquait la loi de 1966[234]. La motion pédagogique générale[235] dénonçait une politique éducative « au service du patronat » et, en particulier, l'« abandon au patronat » des élèves du second cycle court qui devait concerner les CAP préparés après la 3e ou les BEP en 2 ans[236]. Mais surtout, c'est l'émergence des centres de formation d'apprentis (CFA) qui mobilise l'attention de la FEN qui y voit, comme son syndicat du secteur, le SNETAA, une menace concurrentielle directe contre les CET, notamment via les procédures de financement :

> La taxe d'apprentissage, élevée à 0,6 %, reste pratiquement à la disposition des patrons, et la loi sur la formation professionnelle [de 1966] met en place un système de conventions-subventions pseudo contrôles *(sic)* qui ressemble étrangement, sur le plan économique, à la loi Debré sur le plan anti-laïque et confessionnel[237].
>
> Le congrès condamne le dessaisissement des pouvoirs publics en faveur de l'entreprise privée, la subordination de l'intérêt général à l'intérêt privé et dénonce l'abus de confiance qui consiste à présenter une pareille politique comme une politique de « promotion sociale ».

Le compte rendu des débats ne cite qu'un intervenant traitant de la loi de 1966 : Jacques Fournier, secrétaire général du SNETAA[238]. Il exprimait ce qui deviendrait une préoccupation récurrente de son

---

[233] Cela renvoyait à la réforme Fouchet de 1965.

[234] EP nº5 janvier 1967, p. 12-13. James Marangé avait été élu secrétaire général de la FEN après la démission surprise de Georges Lauré, peu de temps avant ce qui aurait dû être le terme de son mandat. Marangé, secrétaire de la section du SNI de Haute-Marne à la Libération, secrétaire national du SNI avant son élection à la tête de la FEN, fut le premier instituteur nommé à ce poste depuis la Libération. Sur cet épisode, voir Guy Brucy, *Histoire de la FEN*, Histoire de l'éducation (Belin, 2003), p. 295-299.

[235] EP nº 4, décembre 1966, p. 21-24 pour la motion pédagogique générale, p. 20 pour la motion laïque.

[236] En pratique, les CET (puis les LEP) ont continué longtemps à former au CAP en 3 ans après la 5e. De fait, les BEP (en 2 ans après la 3e) ne se sont développés qu'à partir de 1976. *Voir p. 34 et suiv.*

[237] Il s'agit de la loi Debré n° 59-1557 du 31 décembre 1959 « sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés » instituant les contrats simples ou d'association.

[238] EP, nº 5, janvier 1967, p. 18. Jacques Fournier avait succédé à Pierre Mauroy comme secrétaire général du SNETAA en 1958. Il le resta jusqu'à sa retraite en mars 1981. Sous son mandat, le SNETAA, créé par une quarantaine de militants après la scission (et le maintien sans référendum du syndicat des centres d'apprentissage à la CGT) — ce qui en fait le seul cas de syndicat enseignants n'ayant pas maintenu son unité dans l'autonomie — devint majoritaire dans la profession (son concurrent principal restant le SNETP-CGT. Lorsque, sous l'autorité de son successeur Michel Charpentier, le SNETAA s'éloigna de la majorité de la FEN puis la quitta après la scission fédérale de 1992 pour adhérer à la FSU avant de la quitter à son tour, Jacques Fournier resta fidèle à la FEN et rejoignit le syndicat des enseignants (actuel SE-UNSA). Voir sa notice par Martine Le Gal et Guy Pufin, in : « Maitron en ligne » http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article49474 (URL consultée le 16/3/2019).

syndicat et de la FEN : la concurrence des formations « patronales », non sans que ses inquiétudes en exagérassent la portée :

> En ce qui concerne les CET, le projet actuel[239], pâle caricature du texte de 1964[240], revient à abandonner au patronat et à l'enseignement privé[241] l'exclusivité de la préparation aux CAP[242] et à ouvrir dans les collèges de second cycle des sections en un an de « manœuvres bricoleurs ».

La motion laïque revendiquait :

> Le regroupement de l'ensemble des services d'enseignement et de formation professionnelle scolaire au sein d'un grand ministère de l'Éducation nationale chargé en outre du contrôle et de l'animation de toutes les initiatives propres à instaurer dans notre pays un indispensable système d'éducation permanente.

La motion pédagogique en déclinait ainsi le principe, par référence au contenu du plan Langevin-Wallon :

> — création et développement d'une véritable **éducation permanente** apportant aux adultes aussi bien les adaptations, perfectionnements et reconversions professionnelles *que la culture désintéressée qu'ils peuvent désirer*[243].

Dans un *Enseignement public* mensuel qui comptait alors vingt-quatre pages, avec une pagination largement consacrée aux débats internes, le nº 6 (année 1966-1967) de février 1967 reprenait en l'actualisant cette analyse. Le dossier, réalisé par Charles Martial, s'intitulait « Un sabotage de l'obligation scolaire », avec en surtitre : « Autour de la formation professionnelle ». Les orientations mises en œuvre ont pourtant été définies dans le cadre du Plan. Le président de Gaulle inclut l'enseignement et la formation professionnelle comme outils pour faciliter « les mutations d'emploi qu'impose à de nombreux Français la modernisation de la France »[244]. Cette dimension de l'intervention personnelle du général de Gaulle est analysée assez précisément par l'historien Antoine Prost[245].

---

[239] Le congrès de la FEN avait alors lieu traditionnellement début novembre ; la loi votée fut publiée au JORF du 4 décembre 1966après son adoption par l'Assemblée nationale en dernière lecture le 18 novembre.

[240] Il ne peut s'agir que du rapport de la commission Chenot. Voir la note 158, p ; **Erreur ! Signet non défini.**.

[241] Cela renvoie aux écoles d'entreprise (comme il en existait par exemple, dans la métallurgie, et notamment l'automobile) et aux CFA même si, par principe, les établissements privés d'enseignement ayant des sections techniques ou professionnelles étaient moins réticents par principe à la création de CFA annexés ou jumelés.

[242] Comme nous l'indiquons à plusieurs reprises, il était prévu de supprimer les formations initiales au CAP en trois ans après la classe de cinquième ou de fin d'études depuis 1963, pour lui substituer des formations plus polyvalentes en deux ans après la troisième (le futur BEP). Des CAP en un an étaient théoriquement prévus après la troisième (d'où la référence aux « manœuvres bricoleurs » dans l'intervention de Fournier. Mais comme nous le rappelons également, la disparition des CAP en trois ans au profit des BEP (demandée dès les années 1960 par les employeurs, et notamment l'UIMM) est restée lettre morte. Les deux types de formation ont coexisté dans les CET (puis les LEP) jusqu'au milieu des années 1980. C'est la création du baccalauréat professionnel, décidée à moyens constants en 1985 (loi Carraz) qui a abouti à l'extinction rapide des sections de CAP dont le déclin était déjà engagé.

[243] C'est nous qui mettons l'accent, avec l'italique, sur le dernier membre de phrase. Le développement suivant a trait à l'éducation permanente à laquelle « les maîtres eux-mêmes doivent […] avoir droit ».

[244] De Gaulle, Charles, *Mémoires de guerre et Mémoires d'espoir*, Plon, 2016, p. 712. Dans le deuxième tome — inachevé — des *Mémoires d'espoir*, le général de Gaulle écrit au chapitre II : « Cependant, en 1963, les affaires concernant les institutions, l'Algérie, l'économie, le redressement extérieur étant décidément réglées, j'entreprends de fixer la politique nationale. Cela donne lieu à une série de Conseils, restreints ou non, dans lesquels j'ai toujours devant moi le Premier [ministre] Georges Pompidou, lui-même agrégé et ancien normalien, et à mon côté le ministre Christian Fouchet […] » (*Ibid.*, p.842). Ce passage s'inscrit dans un long développement (p. 840-844).

[245] Voir notamment les chapitres sur les réformes « gaulliennes » dans Prost, *Éducation, société et politiques*. mais

Si la préparation au CAP dans les établissements d'enseignement technique court va perdurer jusqu'au milieu des années 1985, comme le souligne Guy Brucy[246], on ne le pressent pas encore. De fait, depuis 1963, les pouvoirs publics veulent privilégier le passage du CAP au BEP en déléguant la préparation du premier aux professions, sauf quelques CAP en un an après la troisième[247]. En effet, du côté de l'artisanat, on reste attaché au double modèle du CAP et de l'apprentissage, et la position des petites entreprises est éloignée de la vision prospective que développe la puissante UIMM, dont l'influence se manifeste notamment, du fait de son poids et de ses capacités d'expertise, jusqu'aux commissions préparatoires du Plan. Le schéma ministériel est celui de la mise en place du BEP en deux ans après la troisième à côté duquel subsisteraient quelques CAP en un an. Dans une conférence de presse, le 24 avril 1966, le ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet, affirmait que le CAP devait correspondre :

> à une spécialisation plus étroite en vue de postes de travail déterminés [attestant] la qualification acquise par une formation donnée *par la voie de l'apprentissage ou des cours professionnels*[248].

C'est ce que confirmait un communiqué gouvernemental, repris dans le dossier publié par la FEN[249] et qui concernait ce quart d'une génération qui, encore à l'époque, quittait effectivement l'École à 14 ans. Dans la loi de 1966, la FEN (mais elle était dans son rôle) ne voyait qu'un cheval de Troie menaçant la formation initiale. Charles Martial y voyait le résultat d'une impréparation, de l'imprévision des conséquences concrètes de l'allongement de la scolarité décidé en 1959 dont il dressait le « constat de carence »[250] :

> Faute d'avoir les locaux, le matériel, les maîtres nécessaires à l'application d'une réforme voulue par lui, le gouvernement se décharge pratiquement de la formation préprofessionnelle prévue dans le cycle terminal en la confiance aux entreprises artisanales ou industrielles, l'École n'intervenant que comme un adjuvant secondaire.

Par la suite, l'habitus militant fédéral a régulièrement conduit — au moins sans doute jusqu'à la loi quinquennale de 1993[251] — à scruter tout texte traitant de la formation professionnelle à l'aune des menaces qu'il était susceptible de faire peser sur la formation initiale technique et professionnelle. Au demeurant, les propos récurrents sur l'apprentissage ou le préapprentissage dans le cadre des entre-

---

aussi les chapitres V et VI de son ouvrage postérieur (Prost, *Du changement dans l'école*) qui montre bien l'engagement direct du général de Gaulle (qui appuie pleinement la volonté réformatrice de son conseiller Jacques Narbonne), mais aussi les résistances traditionnalistes (et victorieuses sur la question de l'« école moyenne ») qu'incarne Georges Pompidou, ex-ENS Ulm, agrégé de lettres classiques et professeur d'hypokhâgne à Henri IV. Dans la citation de Charles de Gaulle de la note précédente, l'indication topologique n'est pas dénuée de malice.

[246] Voir : Brucy, « La légitimité du CAP : une conquête de haute lutte ». ou encore : Brucy, « L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques ».

[247] De fait, certains CAP seront bien mis en place après la classe de troisième, mais en deux ans.

[248] Le passage est souligné dans la publication par l'officielle *Revue de l'enseignement technique* cité dans Brucy, « L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques ». Guy Brucy précise que cette conception correspondait à la situation de l'avant-guerre. Les « cours professionnels » correspondent en effet aux cours donnés aux apprentis sortis de l'obligation scolaire.

[249] EP nº 6, février 1967, p. 9.

[250] C'est la période dans laquelle les générations du *baby boom* d'après la Libération entraient en formation. On milieu des années soixante, l'afflux démographique conduisait à faire sortir de terre, selon la formule consacrée, « un CES par jour ». Or c'est dans cette même période qu'était posée la question de l'élévation du niveau de formation et de qualification des travailleurs.

[251] Loi n° 93-1313 du 20 décembre 1993 « quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle », dite loi Giraud :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000864578 (consultée le 27/9/2018).

prises, quels que soient les nuances ou le contexte politique, ont régulièrement conforté cette inquiétude par laquelle les acteurs syndicaux de l'Éducation nationale peuvent exprimer, spécifiquement ou globalement, le souci d'un abandon utilitariste ou statistique au patronat, d'un désengagement par l'État de ses missions, notamment en direction des publics les plus fragilisés, ou encore, derrière le discours sur le travail manuel ou un mode d'apprentissage plus concret, une volonté de réaliser des économies budgétaires[252].

Mais faut-il s'étonner que l'aspect « formation (professionnelle) continue » ne soit pas abordé ? On n'en est pratiquement qu'aux prémices. N'existent essentiellement que des dispositifs concernant des individus en quête de promotion sociale. De surcroît, pour la FEN et ses syndicats, c'est la formation initiale qui prime. En cela, elle ne se différencie guère alors d'une vision commune où les parcours de promotion sont d'abord l'affaire d'individus agissants. La priorité affichée pour les syndicalistes de l'Éducation nationale est de mettre fin aux barrages d'origine sociale. Au-delà des divergences idéologiques ou corporatives, parfois profondes, entre courants et syndicats de la FEN, un même sentiment les anime alors : c'est la formation initiale — au travers de la culture général qu'elle délivre et des qualifications qu'elle attribue — qui reste la clé du progrès social, liant, comme de nombreux textes ou déclarations y font référence, « expansion » et « démocratisation » de l'Éducation nationale.

Cette préoccupation s'exprime dans une génération « aux affaires syndicales » qui a connu un système stable et dont la carrière enseignante, et parfois militante, remonte à l'avant-guerre ou aux années suivant la Libération. L'allongement effectif de la scolarité après la guerre a été absorbée majoritairement par les cours complémentaires, devenus CEG en 1959, mais aussi par l'enseignement technique dont le nombre d'élèves avait singulièrement augmenté, avant même l'extension de l'obligation scolaire à 16 ans[253]. C'est donc de manière attendue que, lors de la commission administrative

---

[252] Récurrent, le débat public sur l'apprentissage et ses conséquences positives en termes de placement prennent insuffisamment en compte d'autres problèmes réels comme les abandons significatifs en cours de contrat, supérieurs au tiers pour les formations de niveau V (DARES, *Analyses*, nº 57, juillet 2015), les inégalités de genre (un tiers seulement des apprentis sont des *apprenties*) ou les discriminations liées à la consonance du nom, au quartier d'origine, etc. Indépendamment de l'attitude des employeurs, certains discours publics à teneur idéologique contribuent à nourrir ces inquiétudes bien que les effets soient limités, comme ce fut le cas dans le dispositif de 1966, la quasi-totalité de la cohorte considérée ayant été absorbée par le système scolaire. Pour mémoire, on rappellera que la formule de « l'apprentissage junior » (préapprentissage avant 16 ans) mise en place lorsque Gilles de Robien était ministre de l'Éducation nationale (2002-2007) a fait long feu. Bien que, dans sa déclaration au Conseil supérieur de l'éducation du 8/12/2005 (http://discours.vie-publique.fr/notices/053003785.html), il ait affirmé que « les différentes branches professionnelles s'y montrent très favorables » et mentionné l'engagement de l'Assemblée permanente des chambres des métiers et de l'artisanat, ce dispositif fit un flop. Il ne correspondait ni à la demande des familles, ni à celle des entreprises dans une période où, précisément, les CFA faisaient évoluer leurs dispositifs en s'ouvrant davantage, notamment à partir de la mise en place du baccalauréat professionnel (1985) vers des formations de niveau IV, puis III et au-delà. Rappelons que depuis la loi Savary du 31/1/1984, toutes les formations post-baccalauréat (et pas seulement les formations universitaires ou celles des « grandes écoles ») relèvent de l'enseignement supérieur. Celles-ci concernent actuellement 36% des apprenti·e·s.

[253] Voir Brucy, « L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques ». Guy Brucy rappelle qu'une enquête de l'UIMM, réalisée au milieu des années 1950 sur 17 000 salariés relevant de 400 entreprises, montrait que 51% des agents de maîtrise et 40% des chefs d'ateliers n'avaient aucun diplôme, pas même le CAP. Or il souligne que si « en 1945, collèges techniques, ENP et centres d'apprentissage rassemblaient 175 151 élèves, en 1959 ils en accueilleront 402 200, soit un taux de croissance de près de 130 %. À l'intérieur de ce dispositif, les centres d'apprentissage se taillent la part du lion puisqu'ils passent de 80 200 élèves en 1945 à 203 000 en 1959 soit une augmentation de 153 %. Ce développement, la démographie est impuissante à l'expliquer. En effet, l'ensemble des établissements d'enseignement technique ont enregistré une croissance de leurs effectifs de plus de 80 % entre 1945 et 1955, autrement dit dans une période où ce sont les générations nées avant le babyboom qui arrivent dans le secondaire. La clé de l'explication est d'ordre sociologique […]. En les recrutant à 14 ans, sur concours, au sortir de l'école primaire, les centres d'apprentissage les préparent en trois ans au CAP, diplôme rare et signe distinctif d'appartenance à l'élite ouvrière. Munis de ce diplôme, les jeunes [fils d'ouvriers] accèdent

nationale du 20 avril 1967, le secrétaire général James Marangé évoque ainsi, selon le compte rendu une déclaration de politique générale du Premier ministre, Georges Pompidou, qui « n'a causé aucune surprise »[254] :

> La FEN a fait connaître publiquement sa réaction soulignant notamment qu'une « politique de l'emploi » est inséparable d'une véritable politique de « formation permanente » **donc**[255] d'une véritable politique de l'Éducation nationale et nous sommes loin du compte. »

Si, lors de la même CA, Louis Astre, co-secrétaire général du nouveau SNES et membre du bureau fédéral[256], évoque l'action à mener contre les instructions pour la rentrée 1967 « sur la prolongation de de la scolarité de 14 à 16 ans », il ajoute de manière prémonitoire, sans être entendu :

> Les centrales ouvrières comprennent parfois mal nos positions qui peuvent apparaître comme impérialistes.

Toujours est-il qu'à l'installation du « conseil national de la Formation professionnelle, de la Promotion sociale et de l'Emploi », la FEN occupe bel et bien les deux sièges qui lui ont été attribués[257].

§ 1.5.3. — 1967-1970 : l'éducation permanente réapparaît à la FEN

Si la nécessité d'une formation permanente chez les enseignants se développe largement dans le foisonnement des discussions d'assemblées générales en mai-juin 1968, elle est formalisée dès 1967 dans les réflexions fédérales. À l'écart des discussions entre les confédérations et le patronat dans la période 1968-1970, la FEN poursuit sa propre réflexion qu'elle entend partager ensuite avec les centrales syndicales, notamment la CGT et FO qui sont traditionnellement invitées aux colloques du CNAL. L'éducation permanente y est considérée comme la prolongation de la formation initiale : toute autre logique aurait été inconcevable pour la FEN. Pour elle, culturellement, l'éducation populaire au sens large procède de l'Éducation nationale ou du rôle, souvent militant, que les enseignants y jouent, notamment au travers de grands réseaux associatifs comme la Ligue de l'enseignement.

A) Le congrès FEN de novembre 1967

Pour le congrès de novembre 1967, le projet de motion d'orientation de la majorité fédérale développe assez longuement la question de l'« éducation permanente » en proposant de revendiquer[258] :

---

directement ou très rapidement à des emplois qualifiés en rapport avec leur formation. C'est, par rapport à la génération des pères, la voie royale de la promotion sociale sans sortir de la classe ouvrière ». *Voir également, dans l'EP nº 6, p. 75 et suiv., le rapport approuvé par la CA de la FEN en février 1967 qui utilise des données du commissariat au Plan de 1966.*

[254] EP nº 9, mai 1967, p. 15. Il s'agit de la déclaration de politique générale prononcée le 18 avril 1967 (*JORF — Débat parlementaires. Assemblée nationale*, nº 20, 19/4/1967). Après avoir évoqué, entre autres, les « professions tout entières menacées par l'évolution des techniques » et (*nil novi sub sole*) « l'absence d ' une formation professionnelle adaptée [qui] ne permet pas aux demandeurs d'emplois, et notamment aux jeunes, de trouver l'emploi qu'ils recherchent », le Premier ministre avait notamment déclaré : « Je dirai simplement qu'à mes yeux une politique de l'emploi comporte nécessairement, en premier lieu, une politique d'aide accrue aux travailleurs momentanément privés d'emploi ; en second lieu, l'accentuation de l'effort de formation ou de reconversion professionnelle dont nous avons tracé les grandes lignes dans la loi du 3 décembre 1966 » (p. 666).

[255] C'est nous qui soulignons.

[256] Louis Astre a été secrétaire général du Syndicat national de l'enseignement technique (SNET, à ne pas confondre avec le SNETAA), qui regroupe les enseignants des lycées techniques. Il appartient à la majorité fédérale. En 1966, le SNES « classique et moderne » (lycées classiques et modernes) et le SNET fusionnent pour former le « nouveau SNES » (actuel SNES). En 1967, peu de temps après cette réunion, le courant Unité Action conquiert la majorité du SNES, Louis Astre devenant alors permanent de la FEN.

[257] Rapport d'activité en vue du congrès de novembre 1967, EP nº 2, octobre 1967. Ce passage est repris mot pour mot dans la motion pédagogique votée à la majorité (EP nº 5, décembre 1967).

[258] EP nº 2, octobre 1967, p. 14.

> [La] création et [le] développement d'une véritable **éducation permanente** apportant aux adultes aussi bien les adaptations, perfectionnements et reconversions professionnelles que la culture désintéressée qu'ils peuvent désirer par la mise en place rapide de cours, conférences, stages de formation théorique et pratique.
>
> Cette éducation permanente, les maîtres eux-mêmes doivent y avoir droit. Elle devrait assurer régulièrement une actualisation des connaissances de tous les maîtres de l'enseignement public [… et] permettre aux maîtres auxiliaires de terminer leurs études dans des conditions décentes et d'accéder à la titularisation.

La formulation recoupe ce que l'on trouvait déjà dans la motion pédagogique générale du congrès 1966. Entretemps, il est vrai (juillet 1967), la Ligue de l'enseignement, partenaire historique, était devenue « et de l'éducation permanente »[259]. On notera que la question n'apparaît pas dans la motion d'orientation du courant « ex-cégétiste »[260]. Quant au courant d'extrême gauche École émancipée (ÉÉ), il se bornait à exiger le retrait de la FEN :

> de tous les organismes permanents ou épisodiques qui ont pour but l'application de la réforme Fouchet

ce qui incluait le Conseil supérieur de l'Éducation nationale, la commission du Plan dont la FEN était membre, mais aussi le conseil national de la Formation professionnelle, de la Promotion sociale et de l'Emploi.

De même, révolutionnairement conservatrice, l'ÉÉ préconisait de fait le maintien du seul CAP en 3 ans après la classe de cinquième, puisqu'elle se prononçait :

> contre la transformation des CET en second cycle court[261].

Il est intéressant de considérer plus spécifiquement le congrès 1967 pour plusieurs raisons. Du point de vue de la FEN, c'est le premier qui a lieu après le basculement du SNES conquis par le courant Unité & Action[262], mais dans une situation où c'est encore peu sensible et où, au nom de l'homogénéité de l'exécutif, les militants « majoritaires fédéraux », minoritaires dans leur syndicat mais avec des positions encore relativement fortes, sont toujours associés « à l'ancienne » à la direction de la Fédération. C'est aussi le dernier congrès avant les bouleversements ultérieurs que vont être mai 1968 puis, dans le champ de cette étude, l'accord national interprofessionnel de juillet 1970 et la loi de 1971. C'est enfin un congrès dans une période où l'enchaînement des réformes de la République gaullienne (réforme Berthoin de 1959, réforme Capelle-Fouchet de 1963, réforme Fouchet de 1965) est arrivé à son terme, ou du moins au terme de ses étapes de gestation. C'est comme toujours un congrès conjonctu-

---

[259] Renvoyons encore à la note 136, p. 42. Sans doute la Ligue avait-elle fait une lecture plus approfondie de la loi de 1966 et en particulier du fait que les associations pouvaient être éligibles aux conventions de formation professionnelle. Ajoutons encore qu'à cette époque, à la Ligue de l'enseignement comme à la FEN — et comme dans le totem qu'était le plan Langevin-Wallon, tout ce qui était « hors l'École » (en formation initiale) était un tout et que, dans l'esprit de bien des militants associatifs, syndicalistes ou à double casquette, « éducation permanente » et « éducation populaire » étaient synonymes.

[260] Connu à partir de ce congrès 1967 sous l'appellation d'« courant Unité & Action » (UA)

[261] Autrement dit, avec le recrutement de ses élèves à l'issue de la classe troisième, tel qu'il était prévu depuis les réformes Fouchet, soit vers des BEP, soit vers des CAP en un an. Il s'agit bien en effet de « second cycle du second degré ».

[262] Plus encore que pour d'autres syndicats de la FEN, notamment le SNI, tous les militants UA du SNES n'étaient pas communistes. Certains y jouèrent un rôle éminent comme André Drubay, issu des chrétiens de gauche engagés sur la question algérienne, comme des membres de la Convention des institutions républicaines ou même des socialistes, de même que les militants se réclamant de la majorité fédérale étaient eux-mêmes éclatés en plusieurs courants. S'y ajoutaient un certain nombre de compagnons de route comme Étienne Camy-Peyret (issu du SNET) qui ne fit pas acte d'adhésion au PCF avant sa retraite. Mais tous les militants communistes du SNES appartenaient à la tendance UA et, majoritairement, ils en assumaient les responsabilités. Une source incontournable (mais engagée) reste Dalançon, *Histoire du SNES*.

rel, le dernier congrès annuel[263], mais il présente une approche cristallisée de ce que sont les positionnements, les références, les implicites aussi.

La motion « Culture et Jeunesse », dont le rapporteur est Philippe Néaumet[264], reste calée dans les « fondamentaux » de la FEN d'alors, la laïcité bien sûr, mais aussi l'« exclusivisme » :

> [Le congrès] affirme que seuls les mouvements de jeunesse laïques et une éducation permanente laïque sans cesse plus développée sont capables de préparer vraiment les adolescents aux réalités de la vie d'adultes dans une société constamment en évolution. […] Il dénonce […] la prétention d'autres départements ministériels à assurer des tâches qui ne sont pas normalement les leurs […]. L'éducation permanente ne peut en effet se développer qu'au sein du ministère de l'Éducation nationale regroupant tous les moyens aujourd'hui dispersés.

De fait, il n'y a guère de différenciation au sein de la FEN, quels que soient les syndicats ou les courants de pensée sur l'emprise revendiquée de l'Éducation nationale. Sans doute les enseignants du technique court ne méconnaissent pas l'existence des cours professionnels que gèrent le plus souvent les chambres syndicales patronales ou les chambres consulaires, mais ils concernaient des jeunes qui, sortis du système scolaire, s'inscrivaient dans un dispositif de préparation aux examens.

On relèvera qu'une motion spécifique sur l'orientation condamnait le projet de création d'un établissement public autonome, au conseil d'administration duquel le monde « hors Éducation nationale » aurait été associé (employeurs et salariés) : l'ONIOPP[265], ainsi que « le projet de réforme des mécanismes et des services d'orientation ». L'inquiétude sous-jacente était la remise en cause, dans les procédures d'orientation, du rôle des professeurs pour la décision (ni délégué élève, ni délégué parent, en ce temps-là, dans les conseils de classe).

B) L'explosion de mai 1968 et ses suites

Mai-juin 1968 ne fut pas une parenthèse, tant s'en faut, pour la FEN. Elle se trouvait à la conjonction du mouvement universitaire dans lequel était engagé le SNESup, alors dirigé par un courant « gauchiste » (Alain Geismar, alors maoïste, en était secrétaire général), mais également du mouvement social. Le mouvement de grève s'était puissamment et massivement développé dans les écoles et les établissements secondaires, n'échappant pas à un bouillonnement pédagogique qui prit parfois des allures de *happening*.

Pour reprendre une formulation de Guy Brucy, La FEN fut à ce moment-là « à la jonction de deux mondes »[266], même si le mouvement étudiant et le mouvement ouvrier conservaient leur caractère propre. La dernière décade de mai voit le rôle fédérateur de la FEN reconnu[267]. De fait, la FEN impose sa présence, initialement non prévue, à Grenelle, puis l'ouverture d'une négociation spécifique sur la Fonction publique.

---

[263] Une modification statutaire donne un rythme biennal aux congrès, de celui de 1967 à celui de 1982. Les congrès passent alors à un rythme triennal.

[264] Philippe Néaumet est le dernier secrétaire général du SNEP (Syndicat national des professeurs d'éducation physique) à appartenir à la majorité fédérale de la FEN. Le SNEP va basculer l'année suivante vers Unité-Action dans la foulée du SNES.

[265] Office national d'information pour l'orientation professionnelle et pédagogique. Il était appelé à remplacer le BUS (bureau universitaire des statistiques). Ce sera le cas avec l'Onisep créé en 1970 (voir plus bas : Le « moment Vatier » : un parfum d'inachevé, p. 99 et suiv.

[266] Brucy, *Histoire de la FEN*, p. 318. Sur mai 1968, voir le chapitre X de l'ouvrage, « la FEN en mai 1968 » (p.309-342). Voir aussi ce témoignage : Marangé, « La FEN en mai 68 ».

[267] Guy Brucy, *ibid.*., p. 334. Il écrit plus loin (p. 341-342) : « la FEN apparaît vite comme une force syndicale responsable, capable d'exercer aux moments les plus dramatiques de véritables missions de "bons offices" entre le mouvement étudiant et les institutions gouvernementales : ministères de l'Intérieur, de l'Éducation et préfecture de police notamment. Sa crédibilité s'en trouve renforcée.

Comme l'explique Guy Brucy[268] :

> [La FEN] manifeste constamment la volonté de ne pas dissocier les problèmes de l'éducation de l'ensemble des problèmes sociaux. C'est tout le sens l'extraordinaire acharnement — celui de la direction, mais aussi, on l'a constaté, de l'ensemble de ses militants — [ad]mis[269] à figurer à égalité de dignité avec les confédérations ouvrières aux négociations de Grenelle. Elle en tirera d'ailleurs un bénéfice passé inaperçu sur le moment : l'engagement pris par le Premier ministre d'assurer la représentation ès qualités de la FEN dans les conseils d'administration de la Sécurité sociale.
> Ainsi reconnue par les instances gouvernementales comme par ses partenaires syndicaux, la FEN sort transformée du printemps 1968. **C'est toute l'identité fédérale qui s'en trouve renforcée à l'extérieur, mais aussi à l'intérieur de l'organisation elle-même. Car elle est désormais une force autonome. Elle n'est plus seulement une coordination de syndicats nationaux**[270]**.** Elle a désormais la capacité d'affirmer son propre point de vue sur des problèmes non spécifiquement corporatifs.

Le travail courant continuait. La commission administrative du 16 mai 1968 fut l'occasion d'un compte rendu traditionnel de sa commission pédagogique sur la formation professionnelle qui évoquait encore la loi de 1966 et ses déclinaisons dans l'Éducation nationale. Le numéro de l'Enseignement public de mai-juin 1968 (nº 11) en fait suivre la mention des propos suivants :

> Dans le cadre de l'actualité, les débats de la commission administrative du 16 mai sont déjà bien loin de nous.

Entretemps avait eu lieu le séisme de mai-juin 1968. Jusqu'en 1968, la FEN au fonctionnement quasi cartellisé était davantage un symbole qu'une entité. Les syndicats, jaloux de leur autorité dans leur secteur, ne lui reconnaissaient qu'une capacité à s'exprimer spécifiquement en matière de Fonction publique ou de droits et libertés[271] et un rôle d'appui aux « petits syndicats » dans leurs démarches.

Cette période même où la FEN accédait à une forme de légitimité externe et interne s'est traduite sur le champ de l'éducation permanente. Le sujet avait été évoqué, nous l'avons vu, dans différents textes jusqu'en 1967, mais comme des déclarations d'intention ou comme accroche pour faciliter l'intégration des auxiliaires, en nombre croissant, en leur permettant déjà d'acquérir les titres nécessaires pour passer les concours, dans le second degré tout du moins[272]. Mai 1968 fut, lors des assemblées générales d'établissement dans le second degré ou de secteur dans le premier degré, l'occasion d'un vaste remue-méninges collectifs où le système éducatif, ses finalités et son fonctionnement étaient remis en question. À la sortie du mouvement de grève, la FEN annonce (4 juin 1968) la tenue des « états généraux de l'Université nouvelle[273] ». Les travaux ont lieu les 26 et 27 octobre 1968. Mais parallèlement, la FEN fait réimprimer sa brochure sur le plan Langevin-Wallon dont les exemplaires en stock,

---

[268] Guy Brucy, *ibid.,* p. 342.

[269] Le texte imprimé ne comprend que « mis à figurer ». Nous avons rectifié ce qui, à l'évidence, est une coquille typographique.

[270] C'est nous qui soulignons.

[271] Souvent en co-intervention avec le SNI dans ce champ particulier.

[272] Chez les instituteurs, des possibilités d'intégrations des instituteurs suppléants ou remplaçants étaient rendues possibles, parfois après une certaine attente, sous réserve de l'obtention du certificat d'aptitude pédagogique (CAP), titre que devaient également obtenir les élèves-instituteurs après leur sortie comme « stagiaires » des écoles normales.

[273] *Université* est ici à prendre au sens napoléonien du terme : c'est l'Université de France dans son ensemble, et non le seul enseignement supérieur. On rappellera ainsi que le bulletin du SNES s'intitule (de la Libération à nos jours) *l'Université syndicaliste.* L'appellation renvoie à la tentative des « compagnons de l'Université nouvelle » visant à démocratiser, dans l'entre-deux-guerres et non sans influence, l'enseignement secondaire. Le compte rendu des « états généraux » a été publié sous forme de broche par la FEN.

oubliés depuis la réédition précédente, étaient largement restés dans les cartons jusqu'aux « évènements » qui avaient suscité une nouvelle demande.

La question de l'« éducation permanente » revient donc à l'ordre du jour, mais cette formulation recouvre encore des réalités bien diverses. L'emploi polysémique du terme surprend rétrospectivement le lecteur contemporain, ce qui n'était pas le cas de la FEN d'alors. Pour elle, l'éducation permanente et l'éducation populaire s'entremêlent dans une nébuleuse englobant tout ce qui se passe « après » la formation scolaire initiale ou « autour d'elle ».

Ainsi, *l'Enseignement public* de janvier 1969[274], sous le titre « L'avenir de l'éducation permanente est mis en cause », publie des textes communiqués par le « Syndicat national de l'éducation permanente » de la FEN qui regroupe des salariés des maisons des jeunes et de la culture. En mai 1969, André Henry, alors secrétaire national du SNI, mais aussi responsable de la commission Culture-Jeunesse de la FEN, fait état de démarches concernant le statut des animateurs socio-éducatifs en ces termes[275] :

> Les problèmes posés par la fonction d'« animateur socio-éducatif » s'intègrent naturellement dans l'ensemble des problèmes d'une Réforme *(sic)* de l'Enseignement qui ferait toute sa place à l'Éducation continue, à l'éducation permanente, à l'éducation culturelle, sous la responsabilité *d'un véritable ministère de l'Éducation*[276] dans toute l'acception du terme. Et il n'est pas possible — à notre avis — de le réduire à une « politique de l'animation auprès du grand public » (page 4 du pré-rapport[277]).

Il est vrai que, à peu près dans la même période, le tout nouveau ministère de l'Éducation nationale Edgar Faure avait tenu des propos témoignant d'une vision non moins imprécise de l'éducation permanente[278]. On notera cependant que la « loi Faure » du 12 novembre 1968 mentionnait pour la première fois l'éducation permanente comme mission des universités dans sa double dimension de promotion sociale mais aussi culturelle[279] :

> L'enseignement supérieur doit être ouvert aux anciens étudiants ainsi qu'aux personnes qui n'ont pas eu la possibilité de poursuivre des études afin de leur permettre, selon leurs capacités, d'améliorer leurs chances de promotion ou de convertir leur activité professionnelle.
>
> 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.

---

[274] EP nº 4, janvier 1969, p. 7.

[275] EP nº 7, mai 1969, p. 15-16. André Henry sera secrétaire général de la FEN de 1974 à 1981.

[276] Souligné dans le texte.

[277] Le groupe de travail du secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports était placé sous l'autorité de Jean Maheu, alors directeur de la Jeunesse et des Activités socio-éducatives.

[278] Edgar Faure a occupé le ministère de l'Éducation nationale dans le gouvernement Couve de Murville, constitué après les « élections de la peur » de juin 1968 (du 10 juillet 1968 au 20 juin 1969). Sa première intervention à l'Assemblée nationale (24 juillet 1968) abordait tout le champ éducatif, de la maternelle à l'Université. Elle a été prononcée dans le cadre de la session ouverte « de droit » à l'issue d'une dissolution. Les extraits choisis par l'EP (nº 2, octobre 1968) étaient assortis d'un commentaire les estimant « utiles à connaître… et à conserver, ne serait-ce que pour les lui rappeler en cas de besoin) ». L'EP avait notamment retenu, sans critique particulière, le propos suivant : « L'éducation permanente est aujourd'hui possible, pourquoi ? Parce que nous avons les moyens audiovisuels. Je voudrais créer une troisième chaîne de télévision qui serait une chaîne universitaire [et, en attendant, il y a] toutes les heures vides des autres chaînes que nous pouvons employer. Désormais, je voudrais que chaque université régionale puisse diffuser un certain nombre de cours qui soient bien choisis, de façon qu'ils profitent, non seulement aux étudiants quand ils ne peuvent pas venir, mais également au public. [Il s'agit] d'atteindre le public dans son ensemble, et pas seulement le public universitaire. »

[279] Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 « d'orientation de l'enseignement supérieur ». Voir la version originelle sur Légifrance : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693185 (URL consultée le 9/11/2018).

> D'une manière générale, l'enseignement supérieur - ensemble des enseignements qui font suite aux études secondaires - concourt à la promotion culturelle de la société et par là même à son évolution vers une responsabilité plus grande de chaque homme dans son propre destin.

Mais, si Raymond Vatier[280] y voyait l'un des trois éléments fondateurs de l'éducation permanente à l'Éducation nationale, avec l'accord de juillet 1970 et la loi de juillet 1971[281], la question de l'enseignement supérieur reste alors cantonnée dans ce milieu[282]. Pour la FEN, encore à l'époque, la règle fédérale était claire : quand un sujet ne concerne qu'une catégorie ou un secteur limité, sans impact sur les autres, le syndicat national est souverain, même s'il est dirigé par une tendance minoritaire de la Fédération.

Si l'on met de côté le cru 1968, la proportion de bacheliers généraux dans une classe d'âge est de 15,4 % en 1967 et de 14,4 % en 1969 (à quoi s'ajoutent 1,7% de bacheliers techniques dont la première promotion était sortie en 1968)[283]. Le baccalauréat reste encore une fin en soi, un diplôme terminal possible : nombre de bacheliers entrent dans la vie active[284]. La FEN se préoccupe donc principalement de l'enseignement secondaire, là où est la masse des élèves comme celle des enseignants, là aussi où sont présents — parfois dans l'affrontement — ses principaux syndicats. De fait, ses travaux mentionnent peu, sinon à la marge, l'enseignement supérieur, tant il est vrai que les formations techniques ls plus élevées — celles d'ingénieurs — relèvent de grandes écoles qui échappent à l'Université et disposent d'un système de certification propre[285].

C) Le rapport Simon de 1969

En février 1969 paraît dans *L'Enseignement public*[286] un conséquent dossier consacré à la formation professionnelle « adopté à l'unanimité » par la C.A. du 12. Il résulte d'un travail préparatoire du secrétaire de la commission pédagogique, Jean Simon[287] (membre du bureau fédéral et ancien dirigeant

---

[280] Sur Raymond Vatier et son action au ministère de l'Éducation nationale, voir : *Le « moment Vatier » : un parfum d'inachevé*, p. 99 et suiv.

[281] Voir Raymond Vatier, *Ouvrir l'école aux adultes: une mission originale à l'Éducation nationale, 1970-1974 mémoires du premier directeur délégué à l'orientation et à la formation continue au Ministère de l'éducation nationale*, Histoire et mémoire de la formation (L'Harmattan, 2008), notamment la page 173 où il évoque ces « trois nouvelles dispositions [qui] apparaissent après le printemps 1968 ».

[282] On rappellera cependant que la loi du 3 décembre 1966, en même temps qu'elle créait les IUT, leur assignait spécifiquement la mission d'organiser « des enseignements professionnels destinés aux adultes » (art. 21), même si elle renvoyait aussi aux centres de formation pouvant être annexés aux établissements publics d'enseignement (art. 9).

[283] Voir en ligne le document *Le baccalauréat 2007. Tableaux statistiques* (ministère de l'Éducation nationale) : http://cache.media.education.gouv.fr/file/47/9/5479.pdf (URL consultée le 9/11/2018). Ce document présente une statistique depuis les années 1960, voire, pour l'accès aux baccalauréats par générations, des données depuis 1851 en distinguant, depuis leur apparition, les autres voies créées postérieurement (bac technique, puis technologique, à partir de 1969 ; bac professionnel, à partir de 1987). Dans ces cas, il ne faut pas oublier qu'il y a un temps de latence entre la décision de création et l'achèvement du cycle de formation par la première promotion. Si les bacs professionnels ont été créés *ex nihilo*, les bacs techniques ont été créés progressivement par transformation de brevets de techniciens préexistants.

[284] Le baccalauréat permet d'accéder aux emplois de catégorie B de la Fonction publique (instituteurs, dont une minorité, alors, est passée par les écoles normales ; concours de contrôleur des PTT ou des corps comparables du ministère des Finances ; secrétaires d'administration ou rédacteurs des préfectures…), mais aussi à des emplois dans les banques ou les assurances.

[285] Ce système très franco-français fait coexister des établissements publics ou privés. La Commission du titre d'ingénieur (CTI) a d'ailleurs été créée en 1934 pour, à la fois, garantir le niveau et protéger le titre d'ingénieur diplômé.

[286] EP nº 5, février 1969, p. 9-11 et 11-16.

[287] Voir la biographie de Jean Simon par Alain Dalançon dans le « Maitron en ligne » (URL consultée le 8/3/2019) :

« majorité autonome » du SNES au moment du basculement de tendance) qu'avaient suivi des travaux de la commission pédagogique et une ultime mise au point à la CA du 12 février.

Si la priorité du rapport concerne les structures Éducation nationale, celui-ci fait état, de manière assez détaillée, de l'ensemble des dispositifs de formation, du niveau de formation des jeunes actifs (ou de son absence). C'est au commissariat du Plan— dont ni la FEN ni ses composantes (syndicats ou tendances) ne contestent alors les éléments[288] — que le rapport emprunte explicitement ses éléments statistiques[289]. Pour la première fois sont présentés des éléments concernant les formations initiales hors statut scolaire. Ainsi, le rapport s'intéresse au niveau de formation professionnelle ou à son absence en tenant compte du genre, mais aussi de l'âge (moins ou plus de 18 ans pour les filles ; avant ou après le service militaire qui dure encore alors seize mois pour les garçons). Il s'appuie sur des données (Champagne-Ardenne, Nord, Lorraine) relatifs à la situation de demandeurs de premier emploi. Il en déduit que :

> moins du quart des jeunes actifs de 15 à 19 ans ont un diplôme professionnel.

Nous avons évoqué antérieurement des données partielles sur l'encadrement technique intermédiaire remontant au milieu des années 1950 et mentionnées par Guy Brucy[290]. Le rapport adopté par la CA de la FEN cite les données suivantes :

- 50 % des agents de maîtrise et 80 % des ouvriers professionnels ne sont pas titulaires d'un CAP (certificat d'aptitude professionnelle)
- À 14 ans, le tiers des jeunes est livré à la vie active sans aucune formation professionnelle

Après avoir rappelé les différentes structures (enseignement public ; cours et écoles professionnels, y compris les écoles d'entreprise ou structures « consulaires » ; enseignement privé, y compris « écoles privées à caractère lucratif du type Pigier »[291]), le rapport Simon rappelle les fondamentaux de la FEN sur trois plans.

Le premier est l'angle laïque, ce qui n'étonne guère :

> La politique actuelle tend à organiser, consolider et étendre l'enseignement et la formation professionnelle privés. La politique officielle en la matière n'est qu'un aspect de la politique gouvernementale à l'égard de l'Éducation nationale en général : la loi d'orientation sur la F.P. [formation professionnelle] du 3 décembre 1966 est à l'enseignement professionnel ce que la loi Debré est à l'éducation nationale. L'une et l'autre représentent un transfert de responsabilités et de deniers publics sur le secteur privé[292].

Le second est l'angle politico-économique. Après avoir affirmé « l'impossibilité d'un enseignement professionnel correct en régime « technocratico-capitaliste »[293], le texte ouvre prudemment la voie (ré-

http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article174472.

[288] Ou, du moins, ne semble poser ce point comme faisant éventuellement obstacle à l'adoption du rapport.

[289] Le rapport précise explicitement : « La plupart des chiffres donnés ici proviennent des travaux du commissariat au Plan, et en particulier de ceux de la commission de la main d'œuvre et de l'intergroupe de la formation professionnelle. […] Les statistiques sont, sauf exception, de 1966 » (note 1, p. 9).

[290] Voir la note 253, p. 69.

[291] « Surtout dans le secteur tertiaire », précise le rapport à propos des établissements à but lucratif « type Pigier ».

[292] Le rapport évoque notamment (EP nº 5, février 1969, p. 10) l'augmentation de la taxe d'apprentissage de 0,4 à 0,6% en précisant : « mais l'État l'assortit d'une dotation budgétaire *au moins égale*, le tout constituant le Fonds de la formation professionnelle et de la promotion sociale » (le passage souligné est également en italique dans le texte).

[293] Les références marxistes à la condamnation du capitalisme sont présentes dans tous les courants de pensée de la FEN dont l'engagement — ou plutôt *les engagements* à gauche ou à l'extrême gauche — est une constante.

formisme de la majorité, voire réalisme de certains minoritaires, obligent) après des considérants définitifs qui renvoient en creux au modèle du Plan soviétique[294] :

> Le souci exclusif du profit, le caractère anarchique de l'économie, l'autonomie des entreprises, les distorsions entre secteurs de technologie avancée et secteurs de technologie archaïque rendent impossible toute prospective, toute détermination précise des types de formation, toute évaluation même approchée des débouchés. **Le régime économique étant ce qu'il est, il serait néanmoins possible de faire mieux et plus**[295]**.**

Le troisième est naturellement l'expression du tropisme scolaire inhérent au milieu de l'Éducation nationale (et pas seulement aux militants de la FEN) :

> L'entreprise n'est pas apte à assurer l'enseignement professionnel : elle est faite pour produire, l'école pour enseigner ; elle vise le profit et la rentabilité immédiate : l'enseignement dans l'entreprise se réduit trop souvent à l'exploitation de l'apprenti ou à la formation stricte au poste de travail qui enchaîne l'ouvrier à l'entreprise, interdit toute adaptation, promotion ou reconversion ultérieure.

Si la FEN n'exclut pas « la nécessité du contact avec la profession » dans le but de permettre

> au personnel enseignant ou aux responsables de l'Administration de se tenir au courant de l'évolution des dernières techniques, pour éviter toute sclérose, adapter les formations au fur et à mesure de l'évolution des techniques, abandonner sans retard des formations suranNées et en mettre en place de nouvelles,

elle n'en demande pas moins — alors — le remplacement des Commissions nationales professionnelles consultatives (CNPC) « où le patronat joue un rôle déterminant »[296] et leur remplacement par « de véritables comités techniques paritaires »[297]. Le positionnement politique de la FEN n'a rien de surprenant. Mais il est significatif que l'ensemble des formations aient été, non seulement mentionnées, mais relativement détaillées. En outre, pour la première fois, le rapport évoque les niveaux de formation (de VI à I) qui servent toujours de référence depuis cette période[298].

Nous reprenons ici *à l'identique* le contenu publié (E.P. nº 5, février 1969, p. 9), avec pour chacun, précise le rapport Simon, la comparaison des ressources et des besoins, tels qu'ils ont été appréciés par les instances du commissariat au Plan.

On peut voir dans cette formulation les conséquences du succès public qu'a connu, à l'époque, la diffusion des thèses de John Kenneth Galbraith, fût-elle suspecte aux marxistes les plus orthodoxes (de leur point de vue)..

[294] L'opposition entre le courant dit « communiste » de la FEN et les deux autres (avec leurs variantes réelles) ne porte pas sur le principe des nationalisations et de la planification. Il s'agit, d'une part, de divergences sur la nature des pays de l'Est et la question des libertés, et, d'autre part, de la problématique de l'indépendance du mouvement syndical par rapport au politique. De manière générale, le *gauchissement* du vocabulaire est sensible dans l'après-mai 1968.

[295] EP, *ibid.*, p. 10. C'est nous qui soulignons.

[296] Mais les organisations « ouvrières » y sont bel et bien présentes. Les CNPC, qui avaient pris cette appellation en 1948, avaient été créées en 1946 sous celle de « commissions consultatives nationales de l'apprentissage ».

[297] Créés par le premier statut général des fonctionnaires (de l'État) en 1946, les comités techniques paritaires (CTP), consultatifs, ne comportaient que des représentants de l'Administration et des personnels. Sans « tiers » !

[298] L'article 3 de la loi de 1966 créait un Comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale dont le ministre de l'Éducation nationale serait le vice-président et « un groupe permanent de hauts fonctionnaires » présidé par le secrétaire général du ministère de l'Éducation nationale, poste clé récemment créé pour chapeauter les directions. C'est dans le cadre de groupe que la première nomenclature (1967), fut publiée par simple circulaire du ministère de l'Éducation nationale, puis actualisée en 1969. Elle est toujours utilisée, notamment dans le cadre des diplômes délivrés par l'État (Éducation nationale, Enseignement supérieur et autres administrations), mais également dans le cadre du Registre national des certifications professionnelles (RNCP). Voir : Affichard, « Nomenclatures de formation et pratiques de classement ».

Tableau 2. Niveaux de formation (EP nº 5, février 1969)		
Niveau 6	Personnel non qualifié	C'est le seul niveau où les ressources dépassent les besoins (de 50 %)
Niveau 5	Second cycle court	Ressources évaluées à 150 000 Besoins évalués à 400 000
Niveau 4	Second cycle long	Les besoins sont couverts globalement, mais il y a trop de bacheliers ordinaires et pas assez de bacheliers techniques (à multiplier par 2,5)
Niveau 3 Niveau 2 Niveau 1	Enseignement supérieur	Très grave déséquilibre surtout au niveau 3 (IUT-TS) — instituts universitaires de technologie – techniciens supérieurs
Promotion sociale. ex. CAP→BT (brevet de technicien)		240 000 suivent les cours, 80 000 se présentent, 50 000 sont reçus.

Peut-être est-ce le hasard de sources statistiques qui ont paru intéressantes à l'auteur du rapport, mais il n'en est pas moins significatif qu'on évoque la promotion sociale, même si ce n'est que par référence à des diplômes délivrés par l'Éducation nationale, fût-ce à titre d'exemple. Le brevet professionnel — accessible uniquement par la voie des cours professionnels pour des titulaires de CAP exerçant depuis une certaine durée — n'est pas évoqué, mais cela n'enlève rien au poids symbolique de cette mention. Comme intellectuel organique des professions enseignantes, la FEN ramène tout à l'École avec un grand E, mais elle commence à regarder au dehors.

De surcroît, certaines idées ont pu commencer à cheminer dans les esprits depuis 1956 et le projet Billères. Le rapport Simon se fait plus précis dans le paragraphe qui traite de « l'éducation permanente »[299] :

> Il est de plus en plus évident que, dans nos sociétés modernes, l'enseignement de base donné aux jeunes n'est plus suffisant. Il doit être complété par des possibilités de formation offerte aux adultes tout au long de leur activité professionnelle, que ce soit comme moyen de recyclage ou d'adaptation, de promotion sociale ou de reconversion. Les moyens existants sont insuffisants et en général inadaptés. Mais le problème est trop important pour ne pas faire de notre part une étude spéciale. **L'éducation permanente n'est d'ailleurs pas seulement professionnelle, elle est aussi culturelle**[300]**.**

En octobre 1969, Jean Simon publiait la deuxième partie d'un dossier sur « les problèmes pédagogiques en 1969 », juste avant le congrès de novembre 1969. Il évoquait en fin de document la formation permanente des enseignants, encore inexistante si ce n'est quelques expérimentations dans les IREM[301]. Suivait « la formation permanente en général ». De manière raisonnée, Jean Simon s'efforçait d'en définir les termes et de dégager une problématique. C'est en quoi ce dossier offre l'intérêt d'expliciter l'approche théorique du problème à la FEN et par la FEN :

> Formation permanente, formation postscolaire, formation des adultes, éducation permanente ne concernent pas les seuls enseignants, mais les enseignants pensent qu'ils ont un

[299] Le numéro 8 bis de l'EP (juin 1969) est un volumineux document qui reprend sous le titre « documents pédagogiques » les travaux de la commission mise en place par Edgar Faure pour la rénovation de l'enseignement. Page 100, la « formation permanente » est abordée… mais sous le seul angle de la formation se concentre sur les enseignants, même s'il y a une rapide mention aux « adultes » en général. Mais c'est pour mieux signaler « la nécessité d'une formation permanente pour les maîtres d'œuvre de la formation permanente ». Si l'on considère ses partenaires institutionnels (même en tenant compte du vaste chantier que fut l'après-1968), on mesure aussi, nonobstant le regard critique, mais rétrospectif, de ceux qui savent comment la situation a évolué, ce qu'était la préoccupation sociale de la FEN dans un domaine qui était largement à construire alors.

[300] C'est nous qui soulignons.

[301] Instituts de recherche sur l'enseignement des mathématiques qui fonctionnaient au niveau académique. Le dossier a été publié dans l'EP, nº 2, octobre 1969, p. 11 à 14.

> rôle privilégié à jouer dans cette éducation nationale prolongée à longueur de vie. Ce qui en existe actuellement est très nettement divisé en deux : la formation professionnelle des adultes […] vise à donner une formation professionnelle à ceux qui n'en ont pas, à compléter celle de ceux qui en ont, à reconvertir des chômeurs, à assurer une certaine promotion sociale. L'autre, sous le nom d'éducation populaire, de culture populaire, s'attache […] à répandre la culture, à organiser les loisirs, à développer le sens social et démocratique. Les deux domaines sont-ils vraiment aussi étanches l'un à l'autre ?

D) Le second rapport Simon (1970)

La mise à l'étude de cette question fut officiellement décidée par le congrès fédéral de novembre 1969. Un travail préparatoire fut publié sous forme d'un dossier réalisé par Jean Simonet et publié dans *l'Enseignement public* de mars 1970[302]. La mise au point définitive était annoncée pour le 21 mai 1970. Le document final fut adopté à la majorité par la commission administrative[303], mais un peu plus tard, le 17 juin 1970. Il fut publié dans le bulletin fédéral du même mois, sous forme d'un dossier de 7 pages présenté par Jean Simon[304].

Si le rapport Simon de 1969, détaillait la formation initiale, le rapport de 1970 s'attache à présenter l'ensemble des dispositifs concernant la formation des adultes pour mieux en souligner « la dispersion ». En revanche — dans une conception syndicale privilégiant l'intervention des enseignants — le rapport veut espérer une rétroaction positive de l'éducation permanente sur un enseignement qui vit (ou croit vivre parfois) une profonde rénovation pédagogique :

> Le développement de l'[éducation permanente], s'il est fait correctement, devrait influer en retour sur l'enseignement de base : méthodes plus actives, plus individualisées, travail collectif, sens du dialogue et de la responsabilité, etc.

Mais la FEN ne méconnaît pas la variété des intervenants (« enseignants », dit-elle, mais dans un sens extensif) et la nécessité, dans un cadre nouveau

> de la formation de formateurs spécialisés dans la pédagogie des adultes et de l'action culturelle[305].

Au nom, à la fois, de la reconnaissance d'un droit nouveau, mais aussi de son utilité sociale, la gratuité est revendiquée pour pallier « dans une certaine mesure, les inégalités sociales » en recourant à un financement provenant des entreprises et de l'État. Pour ce droit nouveau, la FEN revendique une nouvelle répartition du temps :

> Il faudra répartir le temps des hommes non plus en deux, mais en trois : le travail, le repos et l'éducation permanente. L'[éducation permanente] professionnelle doit être prise sur le temps de travail, sans perte de salaire ni des avantages annexes. L'[éducation permanente]

---

[302] EP nº 7, mars 1970, p. 9-11 et 14.

[303] Le compte rendu (même numéro, p. 20) mentionne, après l'intervention du rapporteur, une prise de parole de Jean Petite (SNES, UA) qui « exprime des réserves pour les références à un humanisme dépassé, car il faut d'abord répondre aujourd'hui aux exigences des travailleurs », puis une autre de Daniel Renard (Val-d'Oise, UA) qui considère que, contrairement à l'Éducation nationale, on ne peut appliquer à l'éducation permanente le concept de laïcité « car elle ne doit pas être un monopole de l'État mais rester indépendante (elle doit être subventionnée, mais non contrôlée par l'État). Suivent, avant le vote, une intervention de Louis Astre (bureau fédéral) qui considère que le texte « peut servir de base à un approfondissement avec les centrales ouvrières », mais conteste la position de Renard, ainsi que la conclusion de Simon qui oppose au monopole un « service public à gestion tripartite » (ce qui correspond aux mandats généraux du CNAL) et considère « que les exigences des travailleurs s'inscrivent dans une perspective humaniste ».

[304] EP nº 10, juin 1970, p. 9-15

[305] Après la loi de juillet 1971 au plus tard, la FEN y renonce pour privilégier l'inscription dans le service des enseignants (ou des autres personnels intervenant dans la formation). Mais, ultérieurement, la logique développée par la FEN n'est plus celle de centres spécialisés.

> implique une réduction du temps global de travail pour accroître le temps des loisirs et favoriser ainsi l'[éducation permanente] culturelle[306].

Le document ne revendique pas de monopole, mais place en premier les enseignants et, comme le CNAL le revendique pour l'enseignement, demande, pour l'éducation permanente érigée en service public, une gestion tripartite (État, personnel, usagers — dans ce cas, employeurs et salariés).

La conclusion précise que la FEN ne prétend pas « avoir donné une solution définitive » au problème et mentionne qu'elle souhaite « engager le débat » dans deux directions.

- la première concerne les « organisations amies » qui « s'occupent déjà d'[éducation permanente] » : Ligue de l'enseignement, FCPE (Parents d'élèves), CEMEA, JPA, Comité d'accueil, Francs et Franches camarades, Éclaireurs de France, centres aérés[307].
- la seconde est celle des « centrales ouvrières » (CGT, CGT-FO, CFDT[308]).

Mais les centrales ouvrières, à ce stade, étaient moins préoccupées de discuter la copie de la FEN qu'à négocier avec le patronat ce qui sera l'ANI de juillet 1970.

Travail inutile que celui de la FEN sur l'éducation permanente dans la période de l'après 1968 ? Assurément non ! Jean Simon posait un principe qui irriguerait la réflexion éducative de la FEN :

> L'existence d'une [éducation permanente] substantielle, riche et vivante, doit enfin, à plus long terme, changer la conception même de l'enseignement de base : de même que prolonger la durée de la scolarité à 16 ans amène l'enseignement élémentaire à ne plus se considérer que comme la première de deux étapes, la seconde allant de 12 à 16 ans, de même l'enseignement de base ne sera que la première étape d'une éducation de toute la vie.

Mais auparavant, cette même FEN va connaître le choc de l'accord de juillet 1970. Elle n'aura rien vu venir. Habituée à faire la leçon, elle voit l'Éducation nationale renvoyée à ses chères études. Cependant, la signature des confédérations ouvrières ne lui permettra pas, au moins dans un premier temps, de crier au complot ou à la trahison.

---

[306] Le document revendique, pour ce qu'il nomme l« éducation permanente culturelle », un accès de proximité, donc pas seulement dans les grandes villes. Elle exclut « des déplacements exagérés » dans les zones rurales. On ne doit pas oublier que la force du SNI (et singulièrement de son courant majoritaire) repose sur ses sections rurales. Une grande partie de ses militants sont marqués, même quand ils ont exercé en ville (notamment en cours complémentaires), par l'idéologie de l'instituteur de village, ce hussard noir pilier de la République dans les campagnes.

[307] Les Céméa, créés en 1937 avec l'appui de Jean Zay, sont les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active. Ils se sont spécialisés notamment dans la formation de ce qu'on appelle encore les moniteurs de colonies de vacances. La Jeunesse au Plein Air (JPA) confédère les organisations laïques de vacances et de loisirs : pour les militants de la FEN, elle reste associée à son fondateur, Georges Lapierre, créateur de l'emblématique hebdomadaire du SNI, *L'École libératrice*, secrétaire général du SNI clandestin mort en déportation. Le Comité d'accueil a été créé avant-guerre pour faciliter les échanges scolaires (et depuis, les voyages ou séjours scolaires ou de scolaires à l'étranger). Les Francas (Francs et Franches Camarades) ont été créés pour développer les accueils laïques de loisirs : James Marangé, secrétaire général de la FEN depuis 1966, y a commencé ses activités militantes sur mandat du SNI de Haute-Marne à la Libération. Les Éclaireurs de France constituent la branche laïque du scoutisme français. On le voit : les premières consultations envisagées sont celles de l'entre-soi.

[308] Le rapport avec la CGT et FO est un classique de la FEN qui a milité activement, en 1957-1958, pour la réunification dans le cadre de l'appel PUMSUD (Pour un mouvement syndical uni et démocratique). Si la CFTC est exclue en raison de son caractère confessionnel et la CGC en raison de son caractère catégoriel, le principe de réalité a commencé à gagner la FEN, depuis la déconfessionnalisation de la CFDT en 1964. C'est davantage le fait des militants majoritaires issus du second degré (déjà Georges Lauré, secrétaire général, vers la fin de son mandat), alors que le puissant SNI est resté très réticent, ne voyant dans la CFDT qu'un avatar de l'ex-CFTC.

§ 1.5.4. — Le choc de l'accord du 9 juillet 1970 pour la FEN

Pour la FEN, l'accord du 9 juillet 1970 est une surprise[309], mais assurément pas une heureuse surprise. Il est perçu, non sans raisons, comme un accord du monde professionnel, employeurs comme organisations syndicales, délibérément négocié sans impliquer l'Éducation nationale, et même contre elle. Le scénario plus ou moins esquissé depuis le projet Billères — puisqu'au moins il reposait sur le dépôt d'un texte législatif, même inaccompli — posait en acteur de premier plan une Éducation nationale pilotant le développement de l'éducation permanente sous toute ses formes. Ce scénario, dans lequel s'inscrivaient les deux rapports Simon de 1969 et 1970, est brutalement devenu caduc.

A) Une mise en accusation de l'Éducation nationale

L'ANI du 9 juillet 1970 se joue à fronts renversés. La position de la FEN, mais aussi celle du ministère de l'Éducation nationale (au moins jusqu'en 1958-1959) est bien celle d'un grand ministère éducatif dont l'expansion se traduirait à la fois par l'allongement (de fait comme de droit) de la scolarité, mais aussi par la prise en charge des travailleurs sortis du système éducatif, sans remettre en cause les dispositifs préexistants de promotion sociale. Or l'accord patronat-syndicats de 1970 traite non seulement du volet « formation et perfectionnement professionnels » des salariés (ce que la FEN eût assez logiquement admis), mais aussi de la question de l'« adaptation » des lauréats des nouveaux diplômes que sont le BEP et le baccalauréat de technicien (appellation de l'époque). De surcroît, le document met en accusation la formation initiale suivie par ceux qui entrent directement dans la vie active en fin de troisième, sans avoir reçu de formation technique ou professionnelle. Pour la FEN en particulier, la mise en accusation de l'enseignement élémentaire — la chasse gardée du puissant SNI — est inacceptable. S'y ajoute le fait, pour une organisation qui accepte mal qu'on lui « fasse la leçon », alors même qu'elle est habituée à l'inverse en raison de son réel caractère de syndicat de masse unitaire, mais aussi des valeurs qu'elle promeut et de l'aura qu'elle tire de son rôle de « pont » au sein de la gauche politique et syndicale.

Le titre Ier de l'ANI sur « la formation première » contient en effet un préambule (c'est le seul titre qui en comporte un) qui affirme d'emblée la volonté de « prendre la main » sur les questions d'éducation :

> Constatant les insuffisances de la situation actuelle, les parties signataires ont estimé qu'il était nécessaire de revoir l'ensemble du processus éducatif de façon à ce que *(sic)* soient assurées la cohérence et la continuité entre les premières formations qui préparent l'accès à l'emploi et les formations complémentaires qui s'adressent aux travailleurs en activité[310].

Après une déclaration de principes[311], l'attaque était déclenchée :

> Les signataires du présent Accord se sont d'abord attachés à rechercher **les déficiences fondamentales** qui, dans l'état actuel, compromettent l'obtention de ce double objectif [répondre aux besoins des entreprises et permettre aux individus d'y trouver la satisfaction de leurs aspirations]. Cette recherche les a conduits à **souligner la gravité des problèmes** posés par :
>
> - les retards scolaires enregistrés dès l'enseignement du premier degré,

[309] Sur le volet «formation permanente» de l'accord, voir : « De mai 1968 à l'ANI de 1970 et à la loi de 1971 », p. 50 et suiv. *Le Monde* du 1/1/1970 en avait donné les premiers éléments dans un article sous la signature de J.-M. Dupont. Rappelons que nous reproduisons l'ANI du 9/7/70 en annexe : voir p. 217 et suiv.

[310] C'est nous qui soulignons.

[311] « Persuadées que l'enseignement et la formation sont facteurs du progrès social, du développement technique et de la croissance économique, [les parties signataires] ont procédé à cet examen dans le double objectif de répondre aux besoins des entreprises et de permettre aux individus d'y trouver la satisfaction de leurs aspirations. »

- les conditions mauvaises de l'orientation au cours du 1er cycle de l'enseignement du second degré notamment,

- l'importance du nombre de jeunes qui, chaque année, quittent le système scolaire sans formation.

Les parties signataires sont conscientes que les solutions de ces problèmes relèvent plus particulièrement de la responsabilité des pouvoirs publics. Elles estiment nécessaire de **promouvoir le recours de jeunes à la formation professionnelle à partir d'un enseignement élémentaire efficace et en fonction d'une orientation raisonnée.** Les réflexions échangées à cet égard les ont conduites à juger souhaitable :

1°) une rénovation de l'enseignement du premier degré.

2°) L'introduction dès les débuts du 1er cycle de l'enseignement du second degré d'une éducation technologique, sans objectif professionnel particulier, mais propre à conserver aux enfants le goût et l'intérêt naturels qu'ils portent, pour la plupart, aux aspects et langages techniques essentiels de la société dans laquelle ils vivent et, par là, à favoriser leur orientation en tenant compte à la fois de leurs aspirations et des aptitudes réellement manifestées[312].

3°) L'instauration d'une année préprofessionnelle pour tous les jeunes non engagés dans un enseignement classique ou moderne et qui ne peuvent accéder à un cycle normal de formation professionnelle du fait de l'insuffisance de leur niveau scolaire[313].

Cet aspect-là est resté perceptible, douloureusement vécu par des militants attachés culturellement et symboliquement à la valeur *libératrice* de l'École, alors même qu'au fond le sévère constat qui était dressé découlait pour une large part — et assurément depuis la période 1957-1963 — d'une école moyenne qui n'avait pas été construite, mais réduite de fait, comme en témoignait la structuration hiérarchique des CES, à prendre pour modèle de référence le lycée traditionnel. Mais la question ne se posait pas, et ne pouvait pas sans doute se percevoir ainsi. Et, comme l'explique précisément Guy Brucy[314], l'accord de juillet 1970 était doublement illégitime aux yeux de la FEN :

> Cette négociation était doublement disqualifiée aux yeux de la FEN. D'abord parce qu'elle n'y avait pas été conviée, ce qui était pour elle difficilement admissible s'agissant d'un domaine dont elle estimait qu'il la concernait au premier chef. En revendiquant ainsi une responsabilité propre en matière de formation, les confédérations avaient remis en cause le consensus implicite depuis 1948, qui voulait que les questions d'éducation et de formation relèvent prioritairement du champ de compétences de la FEN[315]. Ensuite, et surtout, parce que

---

[312] La technologie a cependant été introduite dans les programmes de 4e et 3e classiques et modernes comme enseignement obligatoire. On ajoutera que la transformation des professeurs de collège d'enseignement général (anciens professeurs de cours complémentaires) en professeurs d'enseignement général de collège (corps nouveau visant politiquement à « casser » le SNI) s'est accompagnée, dans leur cas, de la création d'une valence spécifique à l'enseignement manuel et technique (EMT) qui deviendra « technologie », avec un enseignement qui se pratiquait dans les cours complémentaires, puis les CEG. Il est vrai que, depuis 1962, une série de textes officiels avaient prévu un enseignement de technologie en 4e et 3e modernes, à hauteur de 4 heures pour les garçons et 2 heures pour les filles (qui, dans la logique genrée de l'époque, avaient également des enseignements ménagers et/ou de couture), mais qu'en 1967-1968, seules un quart des divisions (classes) en bénéficiaient effectivement. L'arrêté du 19 mars 1970, en prévoyant la généralisation, réduisait cet enseignement à 2 heures et, naturellement, à compter de la rentrée suivante, au mieux. Manifestement, les négociateurs de l'accord du 9 juillet 1970 — mais on les comprend ! — ne passaient pas leur temps à lire le peu digeste *Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN* ou *BO* pour les initiés).

[313] On notera que ces tentatives, correspondant à l'accueil de ce que Jacques Fournier nommait la formation de « manœuvres bricoleurs » (voir p. 67), ont été répétées de manière récurrente. L'échec a été constant si les appellations ont été diverses (sections d'éducation professionnelle, classes préprofessionnelles, dispositifs de préapprentissage…). Ces tentatives n'ont jamais facilité l'accès à la professionnalisation, contrairement aux formations diplômantes. Elles ont correspondu de fait à l'organisation de voies de garage, voire de relégation, dans l'attente du seizième anniversaire marquant la fin de l'obligation scolaire.

[314] Brucy, *Histoire de la FEN*, p. 390 et suivantes.

[315] En tout cas pour la CGT et FO dont la FEN était issue, non sans coup de canifs au « contrat implicite ». On sait

> le préambule de l'accord comportait une critique vigoureuse du système éducatif, inacceptable selon la FEN.

Pour autant, il n'est politiquement pas possible pour la FEN d'affirmer que la fédération *autonome* de l'Éducation nationale a raison contre toutes les centrales ouvrières alors qu'elle revendique le retour à l'unité organique du salariat (dont témoignait son engagement dans l'appel « PUMSUD »[316] à la fin des années cinquante). De fait, la FEN doit composer avec la réalité dans son expression.

B) Le questionnement, par la FEN, d'un accord présenté comme positif

La publication de l'ANI du 9 juillet est concomitante avec un glissement du dossier au sein du bureau fédéral. En passant de Jean Simon à Louis Astre, on glisse de la rubrique pédagogique à la rubrique « action laïque ». Mais, en cette période encore, le passage du dossier d'un responsable à un autre en fonction de l'actualité, se traduit, dans l'expression fédérale, par la référence au secteur d'activité « attitré » du titulaire. Au reste, entre Jean Simon, agrégé d'anglais issu de l'ancien SNES « classique et moderne », et Louis Astre, professeur d'économie issu de l'ancien SNET, il n'y a pas de concurrence ou d'antipathie personnelle, tant s'en faut, mais une estime réciproque[317].

Indépendamment du passage de dossier, la centrale enseignante, communauté professionnelle réduite aux acquêts de l'autonomie « provisoire » de 1948, ne pouvait frontalement s'en prendre à l'ensemble des centrales ouvrières. À la commission administrative du 17 septembre 1970, James Marangé avait fait mention de l'ANI du 9 juillet et du deuxième rapport Simon, mais proposa qu'une partie du conseil national des 16-17 décembre 1970 fût consacrée à l'accord du 9 juillet[318].

Une communication spécifique sur l'ANI de juillet 1970 est donnée, dès après le rapport introductif du secrétaire général, par Louis Astre qui met d'abord en valeur l'aspect positif de l'accord pour les salariés :

---

que les enseignants des centres d'apprentissage, majoritairement cégétistes en 1948, restèrent confédérés (contrairement à leurs amis, minoritaires, du SNET), mais on sait aussi que la décision du bureau politique du PCF de novembre 1954 invitant les instituteurs communistes « à se concentrer » sur le travail syndical au SNI avait sonné le glas de leur implication, comme celle des militants communistes du second degré, à quelques exceptions près, au travail dans la « FEN CGT » alors même que la FEN n'avait pas remis en cause la principe de double affiliation (affiliation à un syndicat de la FEN ; affiliation individuelle à une confédération sous réserve que ce ne soit pas dans le cadre d'un syndicat de catégorie concurrent d'un syndicat de la FEN).

[316] PUMSUD : *Pour un mouvement syndical uni et démocratique*. Cette tentative visait, vingt ans après, à revenir sur la scission CGT/CGT-FO. L'appel fut signé par des syndicalistes « autonomes », notamment du SNI et de la FEN (Denis Forestier, secrétaire général du SNI de 1952 à 1961 y joua un rôle particulièrement actif) et quelques syndicalistes CGT (Pastre, de la pénitentiaire) ou FO (Lapeyre, de la fédération des travaux publics), mais qui restèrent très marginalisés dans leurs organisations. Le mouvement s'éteignit de lui -même, d'autant plus qu'un fait nouveau intervint en 1964 avec la déconfessionnalisation de la CFTC. Mais les militants majoritaires de la FEN en responsabilité en 1970 étaient imprégnés de cette histoire comme de la contrainte subie par le SNI et la FEN d'un « passage provisoire à l'autonomie ». On trouvera des éléments sur le PUMSUD dans : Aigueperse, *Cent ans de syndicalisme*, p. 158-159 et 207-208.

[317] Louis Astre, qui n'a jamais masqué ses inimitiés personnelles, nous rappelait lors d'un entretien récent (septembre 2018) combien il appréciait Jean Simon. Ce jugement figurait déjà dans la notice Maitron sur Jean Simon (Alain Dalançon), rappelant le témoignage de Louis Astre — qui eut sur d'autres la dent plus dure — voyant en Simon un « « militant franc et résolu, sérieux et désintéressé ». Cela correspond aussi à une période où Jean Simon va s'effacer progressivement jusqu'à sa retraite en 1972, en restant dans le domaine de la pédagogie (la rénovation de l'enseignement du français, l'art à l'école). Outre l'éducation permanente, Jean Simon aura été, dans la FEN, à l'initiative de la première réflexion sur l'information et l'éducation sexuelles.

[318] Voir le compte rendu de la CA du 17/9/70 : EP nº 1, octobre 1970, p. 15 à 18. Depuis la révision statutaire de 1967, le conseil national se réunit les années où il n'y a pas de congrès. Y participent les membres de la CA, les syndicats nationaux qui n'y sont pas représentés, ainsi que les sections départementales. C'est un organisme théoriquement consultatif, mais les membres de la CA étant présents, celle-ci peut valablement être réunie et délibérer.

> Une innovation capitale a été arrachée par les centrales ouvrières : la reconnaissance du droit de tous les salariés à la formation au perfectionnement professionnels ; et cette reconnaissance est assortie d'importants moyens financiers pour traduire ce droit dans la réalité. […]

Mais la deuxième partie de son intervention, au titre explicite (« problèmes pour la FEN ») évoque les points d'interrogation pour la Fédération, quand il ne s'agit pas de sujets qui font grief :

- Sera-t-il ou non fait appel au service public ?
- La réorganisation, prévue par l'accord, de la « formation première donnée aux adolescents »[319] en utilisant la taxe d'apprentissage pourrait menacer « rapidement et dangereusement » l'enseignement technique public.

L'intervention d'Astre — ou du moins le résumé publié à l'intention des militants et adhérents — ne mentionne pas la critique sévère que porte l'accord national interprofessionnel sur la formation initiale. Du moins est-il affirmé — fait nouveau pour une fédération qui, il est vrai, était essentiellement une fédération de fonctionnaires : la FEN demande à rencontrer le CNPF[320].

Dans les publications qui se succèdent, les habiles formulations de Louis Astre traduisent une certaine *gêne aux entournures* découlant du refus par la FEN d'ouvrir un conflit public avec l'ensemble des centrales ouvrières. Si la FEN a publié le contenu de l'accord, c'est sans reprendre dans le détail les formules, accusatrices vis-à-vis de l'École, de son préambule. Dans le numéro de rentrée de *L'Enseignement public*, Louis Astre a procédé par sous-entendus[321] :

> La FEN doit […] se saisir, non pas d'un problème nouveau, mais des termes nouveaux dans lesquels se trouve posé le problème de la formation professionnelle des jeunes et des adultes dans notre pays. L'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 signé par le CNPF et les confédérations ouvrières est en effet d'une grande importance, à la fois par les possibilités nouvelles, **et les risques qu'il apporte aux travailleurs et par la mise en cause qui peut en résulter du rôle de l'Enseignement public dans la Nation**[322]**.** […] Il s'agit dans ce domaine aussi de faire en sorte que le développement possible des actions de formation ne se fasse au profit des intérêts privés dominants, mais réponde au contraire aux besoins réels de l'ensemble des travailleurs.

Ces interrogations sont développées dans l'article sur double page que Louis Astre a publié en novembre sous un titre purement factuel : « Formation et perfectionnement professionnels : l'accord du 9 juillet 1970 »[323]. S'y ajoute toutefois cette interpellation à la tonalité « lutte de classes », questionnement indirect aux centrales signataires :

> Mais un problème capital se trouve posé aux travailleurs par l'accord lui -même. Dans quel sens ce pas en avant sera-t-il accompli, vers l'émancipation effective des travailleurs ou, au contraire, vers leur adaptation plus efficiente aux seuls besoins de l'entreprise et de l'économie capitaliste ?

---

[319] Remplacer par des « centres d'un type nouveau » l'ancien apprentissage ou la formation sur le tas.

[320] Les interventions des minoritaires à la CA ne traitent que peu du sujet, même si Jean Petite (SNES, UA) évoque le contexte de privatisation. Mais son collègue Daum reproche essentiellement à Astre de n'avoir pas évoqué la loi de 1970 sur le Service national (loi Debré), avec le remplacement des « sursis » par les « reports d'incorporation ».

[321] EP nº 1, octobre 1970, p. 27.

[322] C'est nous qui soulignons. Depuis le vote de la loi de 1966, comme nous l'avons vu, la FEN s'inquiétait de la remise en cause de l'enseignement technique public, mais comme nous allons le montrer, l'attaque est désormais plus globale.

[323] EP nº2, novembre 1970, p. 26-27. Astre s'appuie sur le texte de l'accord tel qu'il a été publié par *Liaisons sociales* nº 3561.

Contestant autant sa mise à l'écart que celle du service public d'éducation, en position d'agressée, la FEN annonce qu'elle prendra contact avec le CNPF. Le paradoxe n'est qu'apparent. La FEN restreignait antérieurement son champ d'intervention à la Fonction publique et à l'Éducation nationale, de sa compétence directe, celui de la première fédération de fonctionnaires de l'État et de fédération nettement majoritaire, voire hégémonique dans certains secteurs, à l'Éducation nationale. En outre, en termes d'adhésions, la FEN pouvait afficher sa force face aux centrales. Dans la période 1969-1978, elle passe de 400 000 à 550 000 adhérents revendiqués. On pouvait considérer, au milieu des années 1970, que la FEN, en termes d'adhérents réels se situait à la quatrième place des grandes organisations françaises (loin devant la CFTC et la CGC), si ce n'est à la troisième (devant FO).

Pour les militants de la FEN, la CFDT et FO notamment ont trahi le pacte implicite de 1948[324]. Or, la FEN qui s'était imposée aux négociations de Grenelle en 1968, entend bien défendre « son » domaine de compétence. Rencontrer le CNPF était une contrainte de nécessité pour la FEN, mais du coup, c'était aussi une affirmation de la place qu'elle entendait prendre dans le débat social, mais également, puisqu'elle s'en faisait le héraut, celle que pouvait ou devait espérer l'Éducation nationale dans la formation professionnelle, y compris hors champ scolaire ou universitaire. Mais Louis Astre reconnaît que le CNPF est en réflexion au moment où il écrit et que les centrales ouvrières, si elles sont favorables à l'utilisation des structures publiques, y compris l'Éducation nationale :

> s'interrogent sur l'aptitude de l'Université à s'adapter **à bref délai**[325] à cette tâche particulière.

Or Louis Astre reconnaît que cette tâche est « nouvelle », qu'elle nécessite de sortir des sentiers battus et de penser la pédagogie des adultes autrement[326] :

> il ne s'agit pas d'intégrer des adultes au système scolaire et universitaire traditionnel. **C'est AUTRE CHOSE qu'il faut : et c'est AVEC LES INTÉRESSÉS qu'il faut le définir**[327]**.** […] L'Éducation nationale, si discréditée par certains, peut faire preuve de l'initiative et de la souplesse nécessaire.

C'est au conseil national de novembre 1970 qu'apparaît pour la première fois la dénonciation par la FEN de la condamnation du système d'enseignement figurant dans le préambule de l'accord[328], et notamment le fait que les centrales syndicales ont validé des analyses « aussi ambiguës ou partielles »,

---

[324] Ce sentiment durable, qu'on pourrait *presque* qualifier de « péché originel de l'accord de 1970 » aux yeux de la FEN a été exprimé de manière récurrente. André Henry et Louis Astre y faisait encore référence en 1979 au moment du « relevé de conclusions FEN-Beullac » (Fédération de l'Éducation nationale, « Les conclusions des négociations de la FEN avec M. Beullac ».) et André Henry y consacre encore un développement dans *Conquérir l'avenir* en parlant d'une « lourde erreur d'appréciation des centrales ouvrières » (p. 188).

[325] En gras dans le texte.

[326] EP nº 2, novembre 1970, p. 27 : point 2.

[327] En gras et, le cas échéant, en capitales dans le texte. Rétrospectivement, Michel Dumas éclaire cette prise de conscience qu'exprime Louis Astre avec une retenue rédactionnelle (les « défauts » sont réduits au rang d'accusations), mais une lucidité certaine. Il écrit en effet : « Pendant les années soixante, sous l'influence des actions de promotion ouvrière transformées en promotion sociale (1959), l'activité des enseignants intervenant en formation des adultes consistait, le plus souvent, à transférer leurs pratiques de formation initiale dans les cours pour adultes. […] L'Éducation nationale ne dispose pas d'un système structuré, spécifique, de formation de ses enseignants qui interviennent auprès d'adultes » (in : Michel Dumas, « La formation des animateurs de formation continue de l'Éducation nationale (1971-1975). Entre instrumentation efficace et résistance à la frustration », *Recherche et formation*, nº 53 (1 décembre 2006): p. 58). Il est vrai que dans l'enseignement secondaire long, la référence absolue reste « la leçon de l'agrégation ».

[328] Voir plus haut, p. 81. Nous emploierons « système d'enseignement » pour désigner la formation initiale, l'expression « système éducatif » étant polysémique, *a fortiori* dans un contexte marqué par un élargissement conceptuel plus largement développé.

en méconnaissant notamment l'inadaptation des structures de premier cycle[329]. La critique exprimée sur la loi de 1966 est une nouvelle fois reprise[330].

Outre la reprise des analyses déjà développées, Astre relevait que l'accord de juillet 1970 avait un champ limité d'application. D'une part, un certain nombre de branches ou d'entreprises en était exclues ; d'autre part, les travailleurs du secteur public n'étaient pas concernés. La FEN revendiquait donc une mesure législative permettant l'extension droit à l'éducation permanente (comme on le sait, cette réflexion ne fut pas seulement portée par la FEN). Il précisait aussi que la FEN « serait invitée » dans des négociations engagées entre les signataires de l'accord et le gouvernement. Il proposait que la FEN accepte l'invitation, sous réserve de ne se déclarer « liée en aucune manière » par l'accord et de refuser de discuter dans ce cadre des problèmes de l'Éducation nationale[331]. En revanche, elle propose d'ouvrir aux signataires de l'accord une discussion entre la FEN et le ministère sur l'ouverture du service public au perfectionnement.

Que penser du propos d'Astre ? Au-delà des réactions défensives il exprimait, avec les timidités ou prudences de langages nécessaires, le sentiment d'un responsable syndical qui connaissait l'enseignement technique, mais avait aussi une expérience politique certaine. Astre, réaliste, avait posé comme une évidence le fait que l'éducation permanente ne pouvait être considérée comme la continuation à l'identique de l'éducation « première », dans ses méthodes comme dans ses contenus ou son organisation. Il affirmait la nécessité d'une « souplesse » indispensable, alors même que la logique centralisatrice était un constituant de l'ethos militant. Encore plus timidement, mais pour la première fois, il abordait la question du lien entre entreprise et formation technique ou professionnelle.

Dans le débat qui suit, un certain nombre d'interventions revendiquent le bénéfice de la formation continue pour les fonctionnaires que sont les adhérents des syndicats de la FEN. Reste l'appréciation de fond sur l'accord. Selon les intervenants, le propos diffère mais sans surprise.

L'*École émancipée* s'exprime par la voix de son leader Julien Desachy, issu de la section de l'Oise qui fait figure de « fief historique » de la tendance. Desachy désapprouve l'accord du 9 juillet 1970 dans lequel il voit « un accord de classe, un contrat de progrès[332] » qui constitue un double piège : pour le service public d'éducation, qui passerait sous la coupe du patronat ; pour les travailleurs, dont il

> facilitera l'intégration […] au système capitaliste de valeurs fondé sur le profit.

Aussi bien la conclusion du représentant de la tendance d'extrême gauche de la FEN est-elle sans appel :

> La FEN doit répudier toute collaboration de classe, toute privatisation de l'Enseignement. Elle ne saurait participer à la mise en place de l'accord.

---

[329] Cette condamnation de la réforme Fouchet de 1963-1965 sur ce qui correspond à l'actuel niveau « collège » (6e-3e) était partagée dans la FEN, mais les réponses proposées par le SNI et le SNES restaient et resteraient divergentes. Du moins, faire reposer l'inadaptation du système sur la politique gouvernementale ne posait aucun problème interne.

[330] Voir plus haut, p. 63.

[331] Pour « éviter le dessaisissement » de l'Éducation nationale. Le préambule restait en travers de la gorge des militants fédéraux.

[332] Les « contrats de progrès » étaient un objectif de la politique conventionnelle voulue par le Premier ministre Jacques Chaban-Delmas, dont le conseiller social était Jacques Delors, dans le cadre de la « Nouvelle Société » dont il avait posé les principes dans son discours de politique générale du 26 juin 1969, à la suite de sa désignation par Georges Pompidou, nouvellement élu président de la République. Dans la bouche de Desachy, l'emploi de « contrat de progrès » est évidemment dépréciatif. Voir sa notice par Loïc Le Bars in : « Maitron en ligne » (URL consultée le 16/3/2019) : http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article22393.

Les interventions du courant Unité-Action[333] furent celles de Blanchard[334], au nom du SNES, et de Raphaël Szajnfeld (secrétaire de la section de Seine-Saint-Denis[335]). On ne reviendra pas ici sur la contestation des CES ou, côté SNES, la revendication de transformer les classes pratiques en « classes de rattrapage »[336]. On relèvera que le SNES se prononce favorablement sur la disposition de l'accord prévoyant une année d'adaptation en entreprise après le BEP, bien que celui-ci se prépare dans les CET qui relèvent du champ de compétences du SNETAA et non du sien. Mais il s'agit pour le représentant de la direction Unité-Action du SNES de poser un *distinguo* que, sur le principe, les militants de la majorité ne désavoueraient — comme en atteste la réponse d'Astre sur ce point.

Blanchard estime en effet nécessaire de considérer différemment :

> les objectifs immédiats et les objectifs qui, manifestement, demandent des changements fondamentaux économiques et politiques de la société actuelle, faute de quoi on créerait des illusions et aboutirait à une appréciation d'ensemble fausse[337].

De fait, s'il ne minimise pas les risques qui pèsent sur le service public, c'est pour mieux répondre :

> Les écrits des centrales, *notamment dans le mémorandum de la CGT au Premier ministre*[338], répondent à certaines questions d'Astre. Ce mémorandum situe très clairement deux terrains différents : « la perspective d'une réforme démocratique, mais, pour l'immédiat, compte tenu de la situation de fait et de l'urgence », il propose une certaine refonte.

Du côté de la majorité, la tonalité n'est pas univoque. Sans surprise, le secrétaire pédagogique du SNI, Guy Georges[339] exprime son accord avec le rapporteur, mais c'est pour mieux centrer son inter-

---

[333] Du courant Unité et Action, notamment à cette époque, on peut dire que tous les militants et responsables ne sont pas communistes, mais que tous les communistes y sont. Cette prégnance du PCF est nette au SNI ; au SNES, un équilibre subtil permet de mettre en avant des militants non communistes attachés à l'union de la gauche, notamment des chrétiens de gauche (à l'instar d'André Drubay, secrétaire général du SNES après sa conquête par le courant UA en 1967), hostiles en son temps à la guerre d'Algérie, voire, au début des années 1970, des militants issus de la Convention des institutions républicaines comme Louis Mexandeau. Mais l'emprise du PCF sur le courant restait forte.

[334] Ancien élève de l'Enset, François Blanchard avait été militant du SNET avant la fusion SNES-SNET de 1966. Voir sa notice par Alain Dalançon in : « Maitron en ligne » (URL consultée le 16/3/2019) : *http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article24481*.

[335] Raphaël Szajnfeld, ouvrier fraiseur devenu instituteur puis PEGC devint par la suite le responsable du courant UA de la FEN. Voir sa notice par Alain Dalançon in : « Maitron en ligne » (URL consultée le 16/3/2019) : http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article173365.

[336] Szajnfeld, propose pour sa part de les transformer en classes préprofessionnelles annexées aux CET.

[337] Nous sommes dans la période où le PCF, dont la section économique est alors sous la responsabilité de Paul Boccara, défend la thèse du « capitalisme monopoliste d'État », mais où, parallèlement, il se veut défenseur de l'union de la gauche à un moment où la gauche non communiste est en miettes après la présidentielle de 1969, alors que le candidat du PCF, Jacques Duclos, est arrivé en 3e position au premier tour avec 21% des voix.

[338] C'est nous qui soulignons. Les interventions Unité-Action sont publiées p. 7 dans l'EP de janvier 1971. C'est dans cette période que Guy Georges, futur secrétaire général du SNI (1976-1983) est le principal artisan du projet d'« École fondamentale » de la maternelle à la classe de troisième qu'élabore alors le SNI. Voir sa notice biographique par Jacques Girault in : « Maitron en ligne » (ULR consultée le 13/3/2019) http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article24388.

[339] Guy Georges est, avec André Henry (alors secrétaire national « administratif » du SNI) et René Desmeroux (responsable de la commission des « maîtres agricoles » du syndicat), le coauteur d'un conséquent « dossier de documentation » sur « les cours professionnels agricoles et les cours polyvalents ruraux » publié dans *l'École libératrice*, hebdomadaire que le syndicat adressait à ses quelque 300 000 adhérents. Ces cours prenaient naissance dans une loi du 5 juillet 1941 organisant l'enseignement agricole public. L'enseignement postscolaire agricole concernait depuis l'origine les jeunes de moins de 17 ans ne poursuivant pas d'autres études et dont les parents exerçaient une profession agricole. C'était le pendant d'une mesure de 1938 concernant les ouvriers et employés de moins de 17 ans. Dans une analyse genrée rétrospective, on notera que sont évoqués « l'enseignement postscolaire agricole » et « l'enseignement ménager agricole » (mais, jusqu'à la fin des années

vention sur le premier cycle pour mieux combattre l'hypothèse d'une filière d'apprentissage dès le collège[340], mais surtout répondre indirectement à la condamnation des « carences » de la formation initiale figurant dans le préambule de l'accord. Comme il le souligne :

> Cet accord concerne aussi les jeunes scolarisés dans le cadre de l'obligation scolaire. […] L'accord, si les cosignataires n'y prennent pas garde, risque de reprendre en compte en l'aggravant, un processus que nous n'avons cessé de condamner : celui de la mise en place de couloirs dès le début du premier cycle, couloirs dont les enfants ne peuvent absolument pas sortir. Sans aller jusqu'au fatalisme de Desachy, on peut craindre que cet accord ne devienne le couronnement d'un enchaînement dont la FEN ne peut se satisfaire et qui transforme les handicaps scolaires en inadaptations définitives.

Or Guy Georges entend dénoncer « une définition dangereusement ambiguë » des classes préprofessionnelles par l'accord, alors que le Ve Plan — qui compte alors fortement dans la définition des politiques publiques — prévoit qu'« un quart des adolescents devrait entrer dans la vie active sans formation professionnelle ».

Au nom du SNETAA (syndicat des enseignants de CET), Yves Ripoche[341] met en cause l'apprentissage au regard de la formation professionnelle initiale dans les CAP-BEP[342]. Il regrette que les centrales ouvrières n'aient pas consulté la FEN, mais considère que

> celle-ci commettrait une erreur en adoptant un comportement analogue à leur égard et en condamnant l'accord. Elle doit rallier les centrales aux objectifs démocratiques qui sont les nôtres et ceux du CNAL.

Derrière une affirmation hégémonique à usage interne et externe[343], Yves Ripoche ne lance ni anathème ni excommunication, ce qui arrive parfois, même chez les militants laïques. il s'agit bien, sous couvert d'expliquer les choses, de ne pas rompre les liens avec les centrales ouvrières qui, toutes, ce qui a marqué les esprits, ont validé l'accord.

Dans sa réponse, Louis Astre relève également que s'il y a un accord de principe avec la CGT sur la création d'« un organisme national destiné à la remise en ordre complète du système de formation », cette dernière revendique, contrairement à la FEN, « la création de ce service public hors du cadre de

---

1960, les élèves des lycées de jeunes filles avaient encore, à l'emploi du temps, des cours de couture…). Le dossier était complété par deux articles signés, l'un de Joseph Franceschi, délégué général de la Fédération nationale des CIVAM, l'autre de Georges Thévenard, responsable national des foyers ruraux à la Ligue de l'enseignement. L'ancrage dans le monde rural allait de soi dans un SNI dont l'idéal-type professionnel était la figure de l'instituteur de classe unique ou en poste double, assumant les fonctions de secrétaire de mairie et reconnu comme animateur culturel laïque.

De l'Association nationale des maîtres agricoles (ANMA), dans un monde enseignant rural où le SNI connaissait une adhésion « naturelle » et de la Ligue de l'enseignement dans les départements étaient nés le réseau des CIVAM (Centres d'Initiatives pour Valoriser l'Agriculture et le Milieu rural) qui s'inscrit toujours dans une logique d'éducation populaire (au sens émancipateur du terme) et les foyers ruraux de jeunes et d'éducation populaire.

Voir « Les cours professionnels agricoles et les cours professionnels polyvalents ruraux… à la croisée des chemins »,*L'École libératrice*, nº 20 du 12/2/1971, p. 991-1009 (la numérotation de *l'E.L.* était continue sur l'année).

Sur la FNCIVAM, voir http://www.civam.org/index.php/les-civam/histoire-des-civam (URL consultée le 6/11/18).

[340] Il mentionne une déclaration en ce sens de François-Xavier Ortoli, alors ministre de l'Industrie.

[341] À partir de 1974, Yves Ripoche va intégrer l'équipe fédérale renforcée que mettra en place André Henry en s'occupant d'abord du secteur de la formation professionnelle.

[342] EP nº 4, janvier 1971, p. 16. Yves Ripoche déclare notamment : « Le nombre des apprentis a diminué de 400 000 en 1968 à 315 000 en 1969, et les élèves de l'Enseignement technique réussissent mieux qu'eux, s'adaptent mieux, peuvent plus aisément se reconvertir. »

[343] Le SNETAA est le seul syndicat enseignant confronté à la concurrence de la CGT dans son secteur depuis 1948. C'est dans cette période que la bascule s'opère et que le SNETAA-FEN rejoint puis dépasse le SNETP-CGT aux élections professionnelles.

l'Éducation nationale ». La conclusion de la réponse respecte les fondamentaux de la xyloglossie fédérale, en tentant d'afficher une posture à front renversé :

> Nous débattrons avec les trois centrales[344], avec la ferme volonté de déboucher sur une communauté d'objectifs, base indispensable à la nécessaire action commune pour une défense efficace des jeunes et des travailleurs face à la politique du Pouvoir et du Patronat.

Mais, dans la FEN et moins encore chez ses responsables, il n'y a d'illusion sur le fait que l'accord du 9 juillet 1970 a été construit par les partenaires sociaux contre et en dehors de l'Éducation nationale. Malgré la meurtrissure, la FEN n'entendait pas rompre avec les confédérations syndicales dans ce qui aurait été un isolement suicidaire, mais n'en pense pas moins[345]. Elle rencontre successivement la CGT, FO et la CFDT pour un tour d'horizon dont la question de la formation permanente n'est qu'un point[346]. Mais c'est surtout — fait nouveau — la rencontre avec le patronat qui est significative. Elle a lieu le 13 janvier 1971 au siège du CNPF au plus haut niveau : Paul Huvelin, président du CNPF, conduit la délégation patronale qui rencontre celle de la FEN, que mène son secrétaire général, James Marangé.

Guy Brucy[347] en donne les indications suivantes :

> Les deux délégations procèdent à un échange de près de quatre heures sur les incidences de l'accord sur l'enseignement. Selon Astre, les responsables patronaux manifestent un vif intérêt pour les propositions fédérales pour le primaire, le premier cycle, l'enseignement technique et le nécessaire rapport de celui-ci avec l'entreprise.

S'il précise que « cette première rencontre, officielle et publique, sera sans suite », elle est importante pour trois raisons. D'abord, deux mondes qui s'ignoraient — et, si l'on reprend Raymond Vatier, nourrissaient réciproquement leurs préjugés respectifs — se sont rencontrés. Cela n'enlève rien aux différences d'approches ni aux représentations des uns sur les autres, mais le contact a eu lieu. Ensuite, la FEN obtient de participer, du fait de sa représentativité spécifique à l'Éducation nationale, aux discussions tripartites syndicats-patronat-gouvernement qui vont préluder à des échanges ultérieurs, suivis d'effets concrets sur la formation initiale. Les préjugés peuvent subsister de part et d'autre, les deux organisations ont appris à se parler. C'est au moins vrai au niveau des états-majors nationaux, ça l'est moins en redescendant l'échelonnement des structures patronales ou syndicales. C'est pourquoi, dans la FEN, il y a des choses qu'on ne peut exprimer crûment dans un contexte doublement marqué par les années post-1968[348], mais aussi, en interne, en raison d'une exacerbation des débats qu'accroît une transformation des courants de pensée en fractions au nombre d'ailleurs accru[349].

---

[344] CGT, FO, mais aussi CFDT.

[345] Cette meurtrissure reste présente dans les écrits et les témoignages, même tardifs, des responsables de la FEN. En 1977, André Henry, secrétaire général de la FEN qui a succédé depuis deux ans à James Marangé, écrit : « Pourtant […], malgré l'étonnante condamnation dans le préambule des accords de juillet 1970, du service public de l'Éducation nationale, **condamnation que nous considérons comme une erreur grave des centrales syndicales signataires**[souligné par nous], malgré les critiques que l'on peut adresser au système [de formation des adultes] mis en place, la FEN n'a cessé de saluer la reconnaissance du droit à la formation continue, comme l'une des plus grandes conquêtes sociales de ces cinquante dernières années » (Fédération de l'Éducation nationale, « La formation continue »., p. 2).

[346] Et dont on peut déduire, à la lecture des comptes rendus synthétiques publiés par la FEN, que le document « Simon » n'est pas une base de discussion commune possible.

[347] Brucy, *Histoire de la FEN*. p. 392.

[348] C'est le moment où le PSU de Michel Rocard développe notamment des réflexions sur le contrôle ouvrier et, surtout, l'autogestion qui vont irriguer, par exemple, la CFDT.

[349] Après 1968 apparaît un courant « Rénovation syndicale » dont les responsables sont issus du PSU. La plupart des militants de Rénovation syndicale, notamment ceux du SNES (dont Jean-Claude Guérin ou Raymonde Piécuch) rejoignirent le SGEN-CFDT au début des années 1970. C'est en 1969 que naît, par scission au sein de l'École émancipée, le courant « Front Unique Ouvrier » (FUO), animé par les lambertistes de l'OCI/AJS.

§ 1.5.5. — La FEN et les lois de 1971

La vie syndicale continue pourtant, d'autant plus que le dossier prend une nouvelle dimension avec la préparation conjointe *des* lois de 1971, et non pas de la seule loi dite « Delors » sur la formation professionnelle continue. Ainsi, en avril-mai 1971, le dossier de *L'Enseignement public* était-il consacré à la formation professionnelle[350]. Non signé, il faisait état d'une réunion du Conseil national de la formation professionnelle qui ne s'était pas réuni depuis dix-huit mois[351] et devait examiner trois projets de textes sur l'enseignement technique, l'apprentissage et la formation professionnelle. Ces trois lois seront promulguées le 16 juillet 1971[352].

A) La résolution de la CA du 18 mars 1971

Ce dossier de *L'Enseignement public* était surtout l'occasion de publier la résolution « l'Éducation nationale et la formation permanente des travailleurs » adoptée par la commission administrative de la FEN du 18 mars 1971[353]. Cet accord reprend les analyses et critiques antérieures de la FEN, sur l'accord du 9 juillet 1970 et notamment son « préambule » concernant la formation initiale. La FEN se veut offensive. Dans le cadre de la formation première, elle conteste le cloisonnement du premier cycle[354], C'est une raison de s'opposer aux sections « préprofessionnelles » mentionnée au point IV, 3º du « préambule » de l'ANI du 9 juillet dont nous rappelons les termes, et qui préconisait :

> l'instauration d'une année préprofessionnelle pour tous les jeunes non engagés dans un enseignement classique ou moderne et qui ne peuvent accéder à un cycle normal de formation professionnelle du fait de l'insuffisance de leur niveau scolaire.

Or la FEN considère qu'il s'agit d'une voie de relégation ne débouchant en fait que sur l'apprentissage « sur le tas ». La proposition de l'ANI que nous venons d'évoquer est citée et explicitement dénoncée par la résolution de la FEN. Elle envisage cependant, à titre « transitoire », que les 4e et 3e pratiques existant alors soient remplacées par une période d'enseignement de deux années visant à un rattrapage « méthodique » des connaissances de base, avec une pédagogie

> donnant à l'éducation technologique une place et un rôle mieux adaptés à l'esprit de ces enfants.

Si elle écarte toute forme d'éducation « hybride », la FEN admet, toujours à titre « transitoire » que des élèves de 15 ans, sur demande des parents et avec, cela va de soi pour la FEN, « avis favorable du conseil de classe », un passage du CES au CET (vers des formations de type CAP).

En revanche, si elle revendique que l'enseignement technique prépare à tous les diplômes professionnels de base, en visant explicitement un CAP dont la préparation en CET est toujours officiellement

---

[350] EP nº 7, avril-mai 1971, p. 11-12, 21-22.

[351] Il s'agit du Conseil national de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi créé par l'article loi de la loi 66-892 du 3 décembre 1966. James Marangé y avait été désigné au titre de représentant de la FEN : en février 1971, il y fut remplacé par Robert Chéramy, membre FEN du Conseil économique et social.

[352] Voir plus bas, p. 93.

[353] Compte rendu de la commission laïque (le texte est présenté par Louis Astre) et de la discussion sur le texte dans l'EP d'avril mai 1971, p. 13 et 14. L'EP ne fait pas apparaître de résultats de vote. Berger (SNES, UA) « n'approuve pas l'expression *cet accord… n'engage pas la FEN* qui constitue pour lui une opposition sans nuance aux centrales ouvrières qui l'ont signé. Il estime aussi que la résolution interprète la proposition de l'accord sur l'année *préprofessionnelle.* » Yves Ripoche (SNETAA, majorité fédérale) lui répond que « l'accord du 8 juillet nous concerne, mais ne nous engage pas. Il [Ripoche] approuve la résolution dans la mesure même où elle prend ses distances à l'égard des éléments négatifs et dangereux de l'accord ».

[354] Sous le titre « Le cloisonnement du premier cycle constitue un facteur décisif de sélection sociale », elle rappelle que « la création des CES n'a pas supprimé les trois couloirs séparés entre lesquels sont répartis les élèves à l'issue du cours moyen. Cette répartition, généralement définitive entre des voies de formation très différentes, est prématurée. »

menacée depuis le milieu des années 1960[355], la FEN fait au moins une concession à l'ANI du 9 juillet 1970. Au point V, concernant les jeunes travailleurs et apprentis, le préambule mentionnait notamment[356] :

> une formation complémentaire d'adaptation au métier pour les jeunes issus des cycles de l'enseignement technique.

En outre, le point VI du « préambule » témoignait d'une inquiétude sur la pertinence des nouveaux diplômes définis par l'Éducation nationale à partir de 1963-1965 (réformes Capelle-Fouchet et Fouchet) :

> Concernant les enseignements techniques nouveaux, découlant de la mise en place de la réforme de l'enseignement, et particulièrement ceux qui conduisent aux brevets d'études professionnelles d'une part, aux baccalauréats de techniciens d'autre part, les parties signataires jugent nécessaire qu'il soit procédé à des enquêtes permettant de se rendre compte des orientations prises par les jeunes après l'obtention de ces diplômes et des résultats obtenus dans leurs emplois.
>
> Elles souhaitent, dans ce but, le concours des institutions publiques compétentes, les Commissions paritaires de l'emploi et le Comité paritaire qu'elles ont constitué au niveau national interprofessionnel y étant, pour leur part, associés.

Bien que le patronat ait été associé à ces évolutions — soit dans le cadre des commissions du Plan ayant traité de l'emploi, de la formation et des qualifications, soit, techniquement, dans le cadre des commissions professionnelles consultatives (CPC) dans lesquelles les organisations d'employeurs et de salariés étaient représentées —, cette expression traduisait une difficulté à passer d'un système connu, aux formations bien calibrées (CAP, brevets de technicien) à un dispositif dans lequel des formations plus théoriques ou plus généralistes étaient appelées à s'y substituer plus ou moins rapidement (BEP, baccalauréats de technicien).

C'est à quoi, implicitement cette fois, la résolution de la CA de la FEN du 18 mars 1971, entendait répondre[357] :

> Dans l'intérêt des jeunes eux-mêmes comme de l'économie nationale, l'Enseignement technique doit assurer une formation générale et professionnelle de qualité à base polyvalente et faciliter ainsi les adaptations ultérieures.
>
> Aussi, le jeune diplômé, après l'obtention définitive de son diplôme, devrait-il dans certains cas bénéficier, dans l'entreprise, d'une adaptation méthodique à une activité professionnelle déterminée.

Mais si la FEN admettait à nouveau la nécessité d'une liaison entre l'enseignement technique et les professions, pas de changement depuis ses prises de positions antérieures de 1969 et 1970 : c'est « en préservant la nécessaire responsabilité du service public à l'égard des jeunes ».

Les préoccupations premières de la FEN concernaient, encore et toujours, on le voit bien, la formation première. D'une part, c'était son cœur de métier et, d'autre part, elle s'était sentie agressée, voire trahie par les centrales ouvrières. Au demeurant, la question de la formation première (la forma-

---

[355] Depuis 1963, les textes avaient prévu, rappelons-le, que les formations CAP s'éteignent au profit des BEP en deux ans après la troisième. Comme le notait Guy Brucy, « à l'origine, on pensait différencier CAP et BEP par les finalités des formations et par les modalités de leur préparation. Censé préparer à des métiers précis par la voie de l'apprentissage, le CAP retrouvait sa vocation originelle : la sanction d'une qualification acquise en dehors d'une formation scolaire » (Brucy, « L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques », p. 28-29).

[356] Voir plus bas l'accord du 9 juillet 1970, p. 217.

[357] EP, avril-mai 1971, bas de la p. 21 et p. 22.

tion initiale) était bel et bien posée par l'ANI de 1970. Et la formation permanente n'était encore qu'une construction théorique.

Souhaitant sans doute enfoncer un coin entre les signataires de l'accord, la FEN réaffirmait que la formation permanente devait être soumise « au contrôle effectif des travailleurs », mais c'était pour mieux affirmer le fait que

> le service public de l'Éducation nationale doit assumer dans ce domaine une responsabilité certes pas exclusive, mais prépondérante.

De là découlaient des exigences en matière de moyens nouveaux (locaux, équipements, personnels). De là découlait surtout une conception dans laquelle

> les actions de perfectionnement de l'Éducation nationale doivent relever de sa responsabilité et ne sauraient être la traduction en termes pédagogiques des seuls besoins des entreprises.

C'est ainsi que la FEN refusait que le patronat exerçât un droit de veto

> en refusant aux salariés l'intégralité de leur rémunération [en] suivant des stages non reconnus par lui.

Cette pétition de principe ne pouvait enthousiasmer que les militants de la FEN. En revanche, elle s'efforçait de réfléchir à la manière de mettre en œuvre la formation permanente au regard de ses spécificités. Elle demandait donc

> que soit recherché la possibilité d'instaurer au sein des établissements et à tous les niveaux du service public un département spécifique de la formation permanente.

Rompant avec ce qu'avait envisagé le rapport Simon de 1970, elle excluait désormais la formation d'un « corps spécial d'éducateurs ». Sous l'intitulé « formation des formateurs », elle rappelait que :

> la formation permanente doit constituer l'une des tâches normales des enseignants. La FEN estime que les personnels auxquels il sera fait appel doivent bénéficier d'une formation complémentaire spécialisée[358].

Ce point avait été évoqué par Louis Astre dès ses premières interventions postérieures à l'ANI du 9 juillet. Cette position théorique n'était pas forcément partagée par tous dans la FEN, et notamment au SNES, comme le constatera Raymond Vatier[359].

---

[358] EP, avril-mai 1971, p. 22. Le passage souligné est en gras dans le texte d'origine. Nous reprenons les extraits significatifs de cette motion portant sur la formation des adultes dans l'annexe « La FEN et la formation permanente », p. 223.

[359] Raymond Vatier a été nommé le 19 mars 1970. Il signale avoir rencontré Marangé et Chéramy en octobre 1970, après et à propos de la signature de l'ANI du 9 juillet. Il ne date pas cependant son premier entretien (avant ? après l'ANI ?) avec les représentants du SNES dont il témoigne ainsi : « Dès notre premier entretien, [ils] me déclarent : *Les enseignants sont* par nature [c'est nous qui soulignons] *qualifiés pour accueillir les adultes ; dire qu'ils auraient besoin d'une formation complémentaire revient à nier leur qualification. Tout prof est capable de s'adapter au cas des adultes. Un professeur de l'Éducation nationale est spontanément qualifié pour recevoir ce public. Les adultes sont passibles des mêmes méthodes que les jeunes*. La formation des adultes du milieu de travail fait appel aux mêmes logiques, méthodes, voies pédagogiques, pratiques et programmes que pour leurs enseignements scolaires et universitaires [C'est nous qui soulignons]/ *Les accueillir n'est pas un problème. »* (Vatier, *Ouvrir l'école aux adultes*, p. 163-164). Tant il est vrai que la nature de la formation des enseignants (primauté académique ou professionnelle) est un vieux débat entre le SNES, devenu tête de proue du courant Unité et Action de la FEN, et le SNI, socle de la majorité, non sans mettre en porte à faux les minoritaires respectifs de chaque syndicat (UID du SNES ou UA du SNI). On a vu, plus haut, en mars-avril 1973, comment la FEN avait publiquement acté dans la presse syndicale, via un article de Robert Chéramy, son implication dans le dispositif « Vatier » (voir p. 95)

B) Les lois de juillet 1971 et leurs suites pour la FEN

Trois lois vont être promulguées à la même date (16 juillet) et dans le même numéro du *Journal officiel* (17 juillet 1971)[360] :

- la loi 71-575 « portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » ;
- la loi 71-576 « relative à l'apprentissage » ;
- la loi d'orientation 71-577 « relative à l'enseignement technologique »[361] ;
- la loi 71-578, promulguée le même jour, sur le financement par les employeurs des « premières formations technologiques ou professionnelles » et modifiant la législation relative à la taxe d'apprentissage.

Nous ne reviendrons pas ici sur la loi dite « Delors » sur la formation professionnelle continue. Mais la FEN, comme en 1966, pouvait à juste titre s'inquiéter de la publication concomitante de dispositions concernant la formation initiale. Ainsi, si la loi sur l'apprentissage constituait son premier statut réel en allant au-delà des lois, plus vagues, de 1851 et 1928, elle n'en affirmait pas moins que « L'apprentissage est une forme d'éducation » et donnait une base légale aux CFA (centres de formation d'apprentis), explicitement cités au chapitre II de la loi, notamment aux articles 3 et 4[362]. Les formations de niveau V étaient alors les seules visées[363], ce qui entraînait de très vives préoccupations du côté du SNETAA , influent dans la majorité fédérale.

La loi d'orientation sur l'enseignement technologique, dont le rapporteur à l'Assemblée nationale était également le recteur Capelle, rebaptise ce qui était jusque là « l'enseignement technique ». Elle tire les leçons de l'expérience en rétablissant officiellement (ce qui n'avait jamais été interrompu en pratique) que la formation professionnelle reste accessible en fin de cinquième (préparation du CAP en trois ans)[364]. Elle prévoit de même une initiation à la technologie et une initiation économique et sociale dans ce qu'on appellerait aujourd'hui le collège.

---

[360] S'y ajoute à la même date une quatrième loi, portant le numéro 71-578 « sur la participation des employeurs aux premières formations technologiques et professionnelles » qui concerne la taxe d'apprentissage, adapte sa collecte au nouveau cadre législatif (autres lois promulguées le 16 juillet) et en réduit le taux de 0,6 % à 0,5 % de la masse salariale.

[361] L'article 34 de la Constitution du 4 octobre 1958, en encadrant strictement ce qui relève de la loi (et par contrecoup ce qui est réservé au domaine règlementaire) fait explicitement de l'enseignement un domaine dans lequel la loi se borne à déterminer « les principes fondamentaux ».

[362] Art. 3 : « Les centres de formation d'apprentis dispensent aux jeunes travailleurs sous contrat d'apprentissage une formation générale associée à une formation technologique, théorique et pratique qui doit compléter la formation reçue dans l'entreprise. Cette formation doit, parmi ses objectifs, développer l'aptitude à tirer profit d'actions ultérieures de formation professionnelle. »
Art. 4 : « La création des centres de formation d'apprentis fait l'objet de conventions passées avec l'État par les collectivités locales, les établissements publics, les compagnies consulaires, les chambres de métiers, les chambres d'agriculture, les établissements d'enseignement privés sous contrat simple ou d'association, les organisations professionnelles, les associations, les entreprises ou toute autre personne physique ou morale, après avis du comité régional de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi. […] Des conventions types sont établies après consultation du Conseil national de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi. »

[363] C'est la loi « Seguin » nº 87-572 du 23 juillet 1987 « modifiant le titre Ier du Code du travail et relative à l'apprentissage » qui l'ouvre à tous les types de formation professionnelle ou technologique. L'apprentissage devient en théorie une voie de formation pouvant se poursuivre du CAP au diplôme d'ingénieur. Les dispositions de l'ancien article L115-1 du Code de travail ont été abrogées en 2007 dans le cadre de sa refonte. Elles correspondent aux dispositions actuelles des articles L6211 et suivants du Code du travail. Voir sur Légifrance (URL consultée le 23/11/18) :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idArticle=LEGIARTI000006903991&idSectionTA=LEGISCTA000006178183&cidTexte=LEGITEXT000006072050&dateTexte=20181124.

[364] Elle fait ainsi référence à la troisième année du « cycle moyen » qui correspond à la classe de 4e ou son

On ne saurait s'étonner que la FEN liât des textes eux-mêmes imbriqués. La loi sur la formation continue renvoie à l'éducation permanente. La loi sur l'apprentissage en fait une voie de formation à part entière. La loi d'orientation sur l'enseignement technologique renvoie aux deux autres textes que, d'une certaine manière, elle chapeaute bien que son numéro d'ordre vienne le dernier. Son article premier indique en effet que :

> L'éducation permanente constitue une obligation nationale. Elle a pour objet d'assurer, à toutes les époques de sa vie, la formation et le développement de l'homme, de lui permettre d'acquérir les connaissances et l'ensemble des aptitudes intellectuelles ou manuelles qui concourent à son épanouissement comme au progrès culturel, économique et social.

Il n'empêche. Derrière les discours idéologiques convenus et même si certains de ses éléments y voient un cheval de Troie devant faciliter son démantèlement, *la forteresse enseignante*[365] commence à identifier l'objet « formation professionnelle continue » comme relevant d'une logique différente qui, *nolens volens*, ne se construira pas comme une simple extension de l'Éducation nationale. Mais elle y déploie une énergie militante, pas seulement par des implications personnelles dans les dispositifs qui se construisent. Louis Astre évoquait récemment encore l'organisation par la FEN de journées d'études ou stages en région « pour sensibiliser les militants à l'importance et aux enjeux majeurs de ce dossier »[366].

Curieusement, *L'Enseignement public* ne publie pas d'article postérieur à la loi Delors de juillet 1971[367] au moment où l'Éducation nationale cherche à faire émerger un dispositif spécifique[368]. La FEN, toute à la préparation de l'important colloque du CNAL des 13-14 mai 1972, entendait d'autant plus ne pas rompre avec les centrales que, pour la première fois invitée, la CFDT avait donné une réponse favorable[369].

Guy Herzlich évoquait, dans *Le Monde* du 16 mai 1972*,* la question de la formation des adultes, abordée lors de ce colloque[370] :

> […] alors que la FEN avait condamné l'accord du 9 juillet 1970 sur la formation professionnelle — auquel, soulignait-elle, « elle n'a pris aucune part », — le CNAL n'y a pas fait allusion. Tout en soulignant les dangers de la loi sur la formation continue [NDÉ : de 1971], il admet que « la reconnaissance légale du droit à la formation continue constitue une conquête

équivalent dans les CET (1re année de préparation au CAP). Depuis la réforme Berthoin de 1959, le cycle élémentaire étant défini comme les cinq années d'école élémentaire, le « cycle moyen » renvoie à ce qu'on appellerait aujourd'hui le collège.

[365] Pour reprendre un titre qui a fait date : Aubert et al., *La forteresse enseignante*.

[366] Entretien de septembre 2018.

[367] Mais il traite des conséquence des « lois jumelles » sur l'apprentissage et l'enseignement technologique.

[368] Voir plus bas : « Le "moment Vatier" : un parfum d'inachevé », p. 99.

[369] Ce colloque entendait répondre à la loi Pompidou de 1971 qui avait pérennisé le « contrat simple » pour l'enseignement privé, alors qu'il n'avait été conçu que comme « transitoire » par la loi Debré 59-1557 du 31 décembre 1959 « sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés ». Les organisations constitutives du Comité national d'action laïque (SNI, FEN, parents d'élèves FCPE, Ligue de l'enseignement, Fédération des délégués départementaux de l'éducation nationale) y confirmèrent l'orientation ébauchée en 1967 de dépasser le slogan « école publique, fonds publics ; école privée, fonds privés » par la nationalisation des établissements privés en intégrant les personnels non religieux, comme cela s'était fait après-guerre pour les écoles des Houillères. Était prévue, à tous les niveaux, une gestion tripartite (État, enseignants, usagers) dans le cadre d'une scolarité gratuite portée à 18 ans, objectif envisagé par le plan Langevin-Wallon après la Libération. Le « colloque du CNAL de 1972 » est resté longtemps un document « doctrinal » pour les militants majoritaires de la FEN, ainsi qu'une référence régulièrement mise en avant dans les textes de congrès. Pour la FEN, à côté du secrétaire général, naturellement impliqué, le maître d'œuvre en fut le responsable laïque qu'était Louis Astre. Voir aussi : « "Héritage sacré" contre évolution sociologique », in : Brucy, *Histoire de la FEN*, p. 445-451.

[370] Voir : Herzlich, « Un soutien nuancé ».

des travailleurs ». Les représentants des trois confédérations ouvrières se sont trouvés d'accord pour demander aux enseignants et à leurs syndicats de ne pas s'en tenir à une attitude négative.

Le rapporteur de la commission consacrée à la formation professionnelle, M. Robert Chéramy, avait d'ailleurs reconnu que « la généralisation de la formation permanente ne peut manquer de bousculer les conceptions et les structures traditionnelles. Mais il faut savoir si l'Éducation nationale doit en prendre sa part entière ou rester en dehors. »

La réponse fut apportée presqu'un an plus tard. *L'Enseignement public* de mars-avril faisait sa couverture sur le dossier « la formation continue »[371], publié sous la signature de Robert Chéramy[372]. C'est d'abord un dossier informatif[373]. Après la présentation, les trois autres pages centrales du dossier sont en effet descriptives. : à la fois sur les dispositifs concernant les travailleurs[374], mais aussi sur la Fonction publique (pour signaler qu'un premier projet de décret a été repoussé). Il détaille également[375] l'ensemble des dispositifs arrêtés et en cours de mise en œuvre à l'Éducation nationale sous l'impulsion de Raymond Vatier[376].

L'article de Chéramy, s'il reste fidèle aux orientations définies par la résolution de la C.A. de la FEN du 18 mars 1971 sur le contrôle des salariés et une finalité qui ne peut exclure la culture générale[377], témoigne d'un positionnement plus « souple ». Il présente comme un fait — à côté de la prise en charge de certains « demandeurs de formation » particuliers[378] — l'inscription dans une logique, idéologiquement iconoclaste, de marché :

> Dans quelle mesure l'Éducation nationale peut-elle participer efficacement à la politique de formation continue ?
>
> Cette politique est basée sur l'existence d'un **marché**[379] de la formation :l'EN [Éducation nationale] ne donc prendre place dans le dispositif de formation qu'en se pliant aux règles du marché (offre correspondant à la demande). D'autre part, les prestations seront couvertes à leur **juste prix** par les versements des employeurs, ce qui introduit une notion relativement nouvelle dans l'EN jusque là prestataire de services gratuits.

Pour faire bon poids et, au moins apparemment, enterrer la hache de guerre exhumée depuis juillet 1970, Chéramy précise :

---

[371] EP nº 6, mars-avril 1973. Le dossier « la formation continue » y figure en « pages centrales » (p. 19-22).

[372] Voir la biographie de Robert Chéramy par Alain Dalançon et Guy Le Néouannic in : « Maitron en ligne » (URL consultée le 8/3/2019) : http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article19785.

[373] Comme l'écrit Chéramy, non sans humour : « La brochure "Formation professionnelle" [Journaux officiels], rassemblant tous les textes (lois, décrets, arrêtés, circulaires) […] parus entre 1962 et novembre 1972, date de la mise à jour de la brochure, comporte 409 pages de textes serrés dans cette présentation qui rend si "exaltante" la lecture des *Journaux officiels* et autres *BOEN* [Bulletin officiel de l'Éducation nationale]. Depuis d'ailleurs d'autres textes ont paru. C'est dire que la connaissance précise de la législation en la matière exige une bonne dose de patience — et de temps libre. »

[374] Le texte présente les « fonds d'assurance-formation » (FAF) et mentionne la création d'Uniformation, créé par des organismes mutualistes, coopératifs ou associatifs de l'Éducation nationale (MGEN, MAIF…), mais auquel appartient également la FEN en tant qu'employeur de ses propres personnels salariés.

[375] *Ibid.*, p. 22.

[376] Voir : Section 2.1, p. 99 et suiv. L'article cite la création du « délégué de la formation continue » auprès du recteur, les groupements d'établissements (Greta), les Ciffa (centres de formation de formateurs d'adultes) et la création de l'ADEP, « sorte de bureau d'études ».

[377] Voir plus haut, p. 90, et le texte de la résolution en annexe, p. 223.

[378] Chéramy cite notamment les demandeurs « non solvables » comme les « jeunes sans contrat de travail » ou les « femmes désirant prendre ou reprendre un emploi » et les « travailleurs immigrés » (en 1972, la FEN s'est associée à une campagne CGT-CFDT sur la défense de l'égalité des droits).

[379] Les éléments que nous citons en gras figurent ainsi dans le texte d'origine de Robert Chéramy (*ibid.*, p. 22).

> Notons d'abord que cette action [de la FEN sur la formation des adultes] suppose une étroite liaison avec **les centrales ouvrières** que nous avons établie dès le début et maintenue sans désemparer. Nos positions et les leurs sont très voisines, ce qui facilite les coordinations.

Mais la FEN (qui n'en pense pas moins) adresse cette petite pique aux signataires syndicaux de l'accord de 1970 :

> Pour nous, la formation continue est une partie de l'éducation permanente dont le développement nous paraît essentiel. C'est dire que, dans notre orientation, c'est [à] partir **des besoins du travailleur** et non des besoins de l'entreprise que doit se définir une véritable politique de formation continue.

L'introduction du dossier faisait déjà référence « à la situation économique internationale » et à « la menace d'un chômage accru », ainsi qu'aux conséquences de « l'évolution technologique ». Mais la FEN n'en démordait pas[380] :

> Il n'y a pas pour l'homme d'aujourd'hui et de demain d'amélioration de ces *(sic)* conditions d'existence, de « libération » au sens profond du terme, face à l'aliénation et à la sujétion dans lesquelles l'enserre de plus en plus la société industrielle, sans l'accès de tous à la culture — dont la culture professionnelle est un élément (mais ce n'est qu'un élément !).

Pour autant, ce même numéro pointait des tensions naissantes entre la majorité fédérale et le SNES à direction Unité-Action. Le compte rendu de la commission administrative du 28/2/1972, publié dans le même numéro[381], était l'occasion pour le secrétaire général de la FEN d'évoquer à nouveau les élections aux comités départementaux de la formation professionnelle où la discipline fédérale n'avait pas été respectée[382] :

> Dans plusieurs départements, une liste concurrente à celle de la FEN a été présentée sous le sigle de la FEN-CGT, liste sur laquelle figurent les candidats du SNESup et du SNES accolés à deux candidats du SNETP-CGT. […] Il est inutile d'insister sur la gravité de cette question.

Ces premiers accrocs étaient annonciateurs de difficultés internes qui iraient s'accroissant dans la FEN[383].

---

[380] *Ibid.*, p. 21.

[381] EP nº 6, mars-avril 1973, p. 17.

[382] Les comités départementaux de la formation professionnelle comportaient une partie élue, intercatégorielle, d'enseignants du secteur technique et professionnel (quatre pour l'enseignement public). À la CA de janvier, Marangé avait évoqué une liste présentée sans intitulé syndical dans l'Eure et comprenant déjà des candidats issus du SNES et du SNETP-CGT.

[383] Voir notamment à partir de la p. 132.

Conclusion de la première partie

Nous avons abordé les prémices de la loi de 1971 et cette dernière dans une perspective socio-historique. À partir de 1959, les bases légales du système de formation professionnelle que nous connaissons aujourd'hui ont été posées. Ces fondements ont toutefois évolué entre la fin des années 1950 et le début des années 1970. À ce sujet Claude Dubar[384] évoque l'évolution sémantique des concepts en lien avec la formation, avec le passage d'une idéologie basée à la fin des années 1950 sur le triptyque :

JUSTICE SOCIALE → FORMATION/QUALIFICATION (PROMOTION) → DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE

à un modèle émergent reposant sur le cheminement :

FORMATION → COMPÉTENCE → COMPÉTITIVITÉ → EMPLOI.

Ce changement de vision est expliqué par les mutations du contexte socio-économique de l'époque et par « la prise de pouvoir » d'un acteur en particulier : les entreprises. Cette évolution n'est pas pour autant linéaire : les décennies où la formation (dans son sens le plus global) n'a pas connu d'avancée spécifique sont nombreuses. L'approche plurielle et distanciée résolument portée par notre rédaction vise à mettre en lumière sur un même plan les avancées légales et les faiblesses du système dans une démarche sociologique critique, mais raisonnée.

Dans cette logique, il nous apparaît important de souligner des avancées telles que les congés de formation, le financement par les entreprises ou la volonté d'un pilotage paritaire pour la conduite de ce système. Ces choix effectués sont critiquables, peut-être trop connotés pour certains et/ou insuffisamment profonds pour d'autres. Ils n'en restent pas moins des caractéristiques importantes d'un système de formation *à la française*. À ce titre, nous relèverons également la complexité et le manque de lisibilité du système, les inégalités qu'ils génèrent et les difficultés rencontrées dans la conduite de celui-ci qui se cristalliseront au fil des siècles et des décennies.

Pour la FEN, cette période de gestation de la formation continue s'inscrit dans un temps plus long, antérieur à 1959 si l'on prend en compte, au-delà du « totem » qu'est le plan Langevin-Wallon, l'inabouti projet Billères de 1957. Les différents textes élaborés par la FEN font référence à une conception moins étroite et sans doute moins utilitaire : celle de l'éducation populaire. Mais, pour les militants de la FEN — et sans doute pour maints acteurs, y compris hauts fonctionnaires, de cette administration — , on ne saurait considérer la formation continue, jusqu'au choc de l'accord de juillet 1970 (et même après), que comme une extension de l'Éducation nationale, contrôlée par elle ou, au mieux, déléguée à un mouvement associatif qui lui est, à maints égards, étroitement lié et dont le paradigme est la Ligue de l'enseignement.

En 1970-1971, la révolution copernicienne ne va pas de soi pour le monde enseignant. Il y a des prises de conscience — tardives sans doute, limitées aussi, mais néanmoins réelles comme la nécessité d'une pratique pédagogique adaptée. On a vu cependant comment les réflexes corporatifs (et pas seulement corporatistes) pouvaient jouer. De ce point de vue, on ne peut d'ailleurs laisser de côté le fait que dans la période 1959-1971, l'Éducation nationale a dû faire face à des évolutions considérables dans le domaine de la formation initiale. Si, en 1959, la loi Debré sur la promotion sociale (contrairement à celle sur l'enseignement privé) avait, dans tous les sens du terme, peu touché la FEN, la loi de 1966 et les dispositifs législatifs de 1971 concernaient autant une formation initiale, préoccupation première de la FEN, que la formation des adultes. La décennie suivante sera celle du bouleversement des certitudes : paradoxalement, les débats sur la formation continue des travailleurs y connaîtront des réactions concernant la formation première.

[384] C. DUBAR, C. GADEA, *La promotion sociale en France*, « De la deuxième chance au co-investissement : brève histoire de la promotion sociale », Presses Universitaires, 1999

PARTIE II.
Le temps des remises en cause

La loi de 1971 correspond peu ou prou à la fin d'un cycle économique, social, et même politique. Élu en 1969 dans le contexte particulier de la démission du général de Gaulle, Georges Pompidou a dû d'abord composer et nommer un Premier ministre, Jacques Chaban-Delmas, qui se propose de retrouver les accents du « gaullisme social » que, d'une certaine manière, il avait lui-même incarné peu ou prou sous la IV[e] République, pour répondre, par son projet de « nouvelle société » aux attentes exprimées par la société en 1968. L'expérience prend fin brutalement en 1972, non sans que le virage « orléaniste » que représente le pompidolisme soit partagé par sa base sociale. Cette rupture est au cœur de toutes les contradictions du « moment Vatier » à l'Éducation nationale, celui-là même qui, contre toute attente, va permettre à ce qu'on n'a pas encore nommé « le mammouth » de prendre pied durablement dans la formation des adultes.

Cette période d'après 1971 précède de peu le premier choc pétrolier (1973) dans lequel les acteurs politiques et économiques de l'époque n'ont vu qu'une péripétie conjoncturelle. C'était pourtant l'annonce, amorcée un peu avant selon certains économistes, de la fin des Trente Glorieuses qui avaient permis la mise en œuvre et le développement du pacte social de la Libération. L'arrivée de Georges Pompidou correspond aussi à l'élargissement de l'Union européenne (1972) que suit, sous Valéry Giscard d'Estaing, l'élection au suffrage direct du Parlement européen[385] et, sous François Mitterrand, l'émergence de l'Union européenne (traité de Maastricht, 1993). L'Europe a été amenée à se préoccuper d'éducation-formation tout au long de la vie, ce qui n'a pas été, dans un contexte économique globalement dégradé, sans conséquence sur l'approche de la formation des adultes en France.

Nous avions quitté la FEN encore sous le coup de l'accord du 9 juillet 1970 au moment de l'adoption des lois du 16 juillet 1971[386]. Cela correspond au « moment Vatier » au ministère de l'Éducation nationale qui, à la fois éphémère et contingent, a des conséquences durables jusqu'à aujourd'hui sur l'organisation de l'activité de formation des adultes à l'Éducation nationale. Dans la période qui suit, notamment à partir de l'arrivée d'André Henry à son secrétariat général (1974)[387], la FEN se renforce et développe un projet éducatif propre, *L'École de l'éducation permanente* (1976) tout en tirant, pour la formation initiale, les leçons du « choc » de 1970, avec des conséquences bien après le départ d'André Henry, sur ses propres approches. Mais elle connaît aussi une exacerbation des tensions internes comme des concurrences externes qui conduit à une menace de paralysie dont elle ne sort que par la scission de 1992. Affaiblie dans son champ, où la nouvelle FSU (créée en 1993 par les syndicats radiés SNES-SNEP et des militants « ex-minoritaires ») lui a ravi la première place à l'Éducation nationale, la FEN trouve l'occasion d'un rebond avec la création (1993), puis l'émergence (1998) de l'UNSA (Union nationale des syndicats autonomes), à laquelle elle ne donne pas seulement ses secrétaires généraux, mais aussi, durablement, l'animateur de son secteur « formation professionnelle ».

C'est le temps des remises en cause où les temporalités s'entremêlent. Puisque nous nous sommes interrogés sur les répercussions des dispositifs de 1970-1971 sur la formation des adultes à l'Éducation nationale, nous évoquerons d'abord « le moment Vatier », fondateur à maints égards. Ensuite, en deux temps, c'est sur la dimension syndicale que nous concentrerons : d'abord avec une FEN

[385] Le nouveau cadre fut accepté en 1976, les premières élections eurent lieu en 1979.

[386] Voir plus haut : « La FEN et les lois de 1971 », § 1.5.5. — 90 et suiv.

[387] Voir, dans le « Maitron en ligne », sa biographie par Claude Vieira (URL consultée le 8/3/2019) : http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article88087.

qui veut « conquérir l'avenir » ; ensuite avec une phase de profondes turbulences qu'amorce la scission de 1992 puis la création de l'UNSA en 1993. Plus largement, le temps des remises en cause s'explique par la fin des Trente Glorieuses et d'une logique purement hexagonale. Il en résulte un paysage actuel plus complexe de la formation des adultes sur lesquels il nous paraît nécessaire de donner quelques éclairages avant de passer à la troisième partie de cette étude : en effet, ce contexte explique ou participe des évolutions successives qui ont suivi la loi Delors de 1971.

Section 2.1.
Le « moment Vatier » : un parfum d'inachevé

On ne peut évoquer la genèse d'un système cohérent de formation professionnelle continue des salariés à l'Éducation nationale sans s'intéresser, centralement, à Raymond Vatier qui peut en être légitimement considéré comme l'inspirateur et le créateur.

Avant d'évoquer une action conduite, malgré les blocages de toute nature, en fonction d'une orientation politique déterminée dans les deux sens du terme, il convient de rappeler le contexte particulier de l'arrivée de Raymond Vatier au ministère de l'Éducation nationale[388]. Ce n'est qu'après ces deux étapes qu'on pourra revenir sur les ruptures de la dynamique initiale, avant de brosser rapidement les évolutions du système car, en dépit de la brièveté de son mandat et des obstacles dressés à son action, il a durablement imprimé sa marque à ce qui, dans l'enseignement scolaire du moins, traduit la présence de l'Éducation nationale dans la formation professionnelle continue des adultes[389].

Marginalisé au départ d'Olivier Guichard à partir de 1972, chassé sans ménagement par René Haby en 1974, Raymond Vatier pense que son expérience a été un échec et passe à autre chose en revenant vers le monde de l'entreprise. Il n'a rien jeté, n'a rien consulté pendant trente ans avant de replonger dans ses cartons, mais aussi de reprendre contact avec d'anciens collaborateurs ou interlocuteurs dans ce qui est autre chose qu'un témoignage : *Ouvrir l'École aux adultes*, dans lequel il s'inscrit dans une démarche « historienne » (examen des documents, recherches complémentaires, appels à témoignages), mais où il reste un témoin. De fait, comme l'écrit l'historien de l'éducation Antoine Prost dans la préface de l'ouvrage :

> Ce livre raconte la rencontre d'un homme, d'une équipe et d'un contexte. Mais il a lui-même une histoire qui l'explique et permet de mieux le comprendre. Progressivement abandonné par les ministres, puis congédié avec le tact et la délicatesse dont fait preuve habituellement ce ministère où les recteurs se demandent tous les mercredis matin s'ils le seront encore à midi[390], R. Vatier a subi ce qu'il appelle un « traumatisme amnésique ». La page arrachée, plus que tournée, a laissé un blanc. Pendant trente ans, il s'est désintéressé de l'Éducation nationale et du rôle qu'il y avait joué. […]

[388] Décédé en septembre 2018, Raymond Vatier reste aujourd'hui une figure reconnue et historique de la formation professionnelle au XX^{e} siècle. Françoise Laot en fait un portrait détaillé (Barbier et al., *Encyclopédie de la formation*., p.978-979). Voir aussi sa notice biographique par Pierre Alanche in : « Maitron en ligne » (URL consultée le 16/3/2019) http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article182155.

[389] À quoi il faut ajouter les « jeunes » sortis du système scolaire, souvent sans qualification, et parfois encore à la lisière de la majorité légale.

[390] Les recteurs appartiennent, comme les directeurs d'administration centrale, à la catégorie des emplois supérieurs « pour lesquels les nominations sont laissées à la décision du Gouvernement » (art. 3 et 25 de la loi 81-16 du 11/1/84 portant « dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'État ». La préface d'Antoine Prost souligne que « R[obert] Vatier réussit une œuvre considérable avant d'être finalement rejeté de l'Éducation nationale comme un corps étranger. »

> Il a choisi de rester un témoin. Un témoin informé, prudent, soucieux de valider ses hypothèses en les soumettant à la critique des autres avant de les retenir, mais un témoin malgré tout, c'est-à-dire quelqu'un qui dit « je », ou « nous » quand il parle de son équipe[391].

Mais, souligne Antoine Prost, la première partie, consacrée à son parcours depuis son entrée chez Renault, quand il sort des Arts et Métiers, jusqu'à la création, puis le développement du CESI (Centre d'études supérieures industrielles),

> était indispensable pour que nous comprenions qui il était avant de devenir directeur, et avec quelles références, à la fois sociales, syndicales, techniques, politiques et philosophiques, il a abordé l'Éducation nationale.

Car, avant de se confronter avec la rue de Grenelle, Raymond Vatier n'avait pas d'expérience particulière, dans sa vie d'adulte, avec l'Éducation nationale *lato sensu*, si ce n'est des contacts avec des universitaires s'intéressant à la formation professionnelle et à ses enjeux, mais eux-mêmes à la marge de leur secteur, au moins sur cette question. Arrivant de l'industrie à l'Éducation nationale[392], méconnaissant ses arcanes, ses coutumes et ses personnels, seul des directeurs de l'administration centrale à ne pas être issu de la haute fonction publique (qu'il s'agît alors des énarques, de l'inspection générale ou des recteurs), plus qu'un Huron, observant mais non agissant, Raymond Vatier se reconnaissait comme « extraterrestre » dans ce monde pour lui étrange, complexe, et même hostile. Sans doute fallait-il un extraterrestre pour ouvrir durablement des voies nouvelles hors des sentiers battus et balisés dans lesquels l'Université de France se complaît à évoluer.

§ 2.1.1. — L'arrivée d'un « extraterrestre » à l'Éducation nationale

Quand la loi Delors sur la formation continue est votée, le ministre de l'Éducation nationale, Olivier Guichard, est en poste depuis un peu plus de deux ans[393]. L'ancien chef de cabinet du général de Gaulle pendant la traversée du désert, premier responsable de la DATAR, avant d'être ministre du Plan et de l'Aménagement du territoire en 1968-1969[394] s'attendait à être nommé à l'Industrie, jusqu'à ce qu'un ultime aménagement de la liste, ne le fasse riper vers l'Éducation nationale, à laquelle il n'était pas plus préparé qu'il ne s'y était préparé[395]. Mais c'est l'idée première qui l'avait conduit à faire choix d'André Giraud[396] comme directeur de cabinet. André Giraud, parmi ses multiples fonctions, avait été vice-président de la régie Renault. Olivier Guichard avait remarqué à Nantes, lors d'une conférence, Raymond Vatier.

---

[391] Vatier, *Ouvrir l'École aux adultes*., p. 12-13.

[392] Qui chapeaute à la fois les enseignements scolaires et l'enseignement supérieur.

[393] Le gouvernement Chaban-Delmas, le premier de la présidence de Georges Pompidou, est resté en fonction du 20 juin 1969 au 5 juillet 1972, moment où, choisissant de donner une inflexion droitière à sa politique et dégagé de la nécessité de recourir à un « gaulliste historique », le chef de l'État a limogé le maire de Bordeaux en le remplaçant par le dévoué Pierre Messmer.

[394] Dans le gouvernement Couve de Murville, constitué par Charles de Gaulle après les « élections de la peur » en juin 1968. Dans le gouvernement Messmer, qui succède au gouvernement Chaban-Delmas, Olivier Guichard retrouve l'aménagement du Territoire, mais avec l'Équipement et le Logement. Il est alors remplacé par Joseph Fontanet, également son collègue dans le gouvernement Chaban-Delmas, au portefeuille du Travail, de l'Emploi et de la Population. Cette proximité à la fois politique et circulaire (la loi de 1971 a été techniquement portée par Joseph Fontanet, qui a consulté Raymond Vatier) ne se traduit pourtant pas par une continuité d'action.

[395] C'est François-Xavier Ortoli, ancien commissaire au Plan mais surtout ancien directeur de cabinet de Georges Pompidou à Matignon, qui fut nommé ministre du Développement industriel et de la Recherche scientifique.

[396] Major de l'École polytechnique (X44, comme Valéry Giscard d'Estaing), il avait intégré le prestigieux corps des ingénieurs des mines. De 1965 à 1971, il avait été vice-président de Renault. De 1978 à 1981, il sera ministre de l'Industrie, et de 1986 à 1988, ministre de la Défense dans le gouvernement de cohabitation Chirac.

Raymond Vatier est ingénieur de formation, mais Gadzarts, autrement dit, un ancien des Arts et Métiers[397], une école d'ingénieurs qui, longtemps, a inclus dans sa formation les gestes techniques de l'atelier. On se rappelle aussi que c'était le débouché suprême de l'élite des élèves des écoles nationales professionnelles (ENP), ancêtres des lycées techniques. Après une carrière chez Renault, il était devenu en 1958 le premier directeur général du CESI (Centre d'études supérieures industrielles) qui regroupait cinq entreprises (dont Renault)[398] et assurait, en deux ans, une formation d'ingénieur à des techniciens sélectionnés[399]. Spécialiste de l'innovation sociale et de la formation dès les années 1950, il avait expérimenté la formation continue des cadres bien avant l'accord de 1970. Son expertise reconnue, Raymond Vatier avait été nommé membre de section au Conseil économique et social[400] en vue de l'examen de la loi Debré de 1959 sur la promotion sociale. Il avait siégé, au titre du patronat, dans différentes formations du Plan traitant de la formation des travailleurs et de la promotion sociale. Il avait alors collaboré avec Jacques Delors qui, en outre, le connaissait comme personnalité qualifiée au Conseil national de la formation professionnelle et de l'emploi[401].

Contacté le 28 janvier 1970 par André Giraud, Raymond Vatier accepte le 2 février 1970 les fonctions qui lui sont proposées. Il se met au travail avant d'être officiellement nommé « directeur délégué à l'orientation et à la formation continue » par décret du 19 mars. C'est en fait un train de décrets datés du même jour qui est publié au *Journal officiel* du 20 mars. La nomination de Raymond Vatier s'inscrit dans une réorganisation du ministère de l'Éducation nationale fleurant bon la rationalisation des choix budgétaires (RCB) qui était le *must* technocratique de l'époque. Cette réforme de l'administration centrale[402] institue :

- une direction de la prévision (on est toujours dans l'esprit du Plan… et de la RCB) ;

---

[397] Aujourd'hui Arts et Métiers Paris Tech.

[398] Dans Vatier, *Ouvrir l'École aux adultes*, Raymond Vatier parle d'une dizaine d'entreprises. À l'origine, selon le site du CESI, elles étaient cinq à l'origine. Outre Renault, il s'agissait de Télémécanique, de la Snecma, de Chausson et la CEM (Compagnie Électro-Mécanique). Il signale aussi que si la CGT et la CFDT étaient favorables à l'initiative, la CGC, la jugeant « démagogique, y fut hostile et refusa de s'y associer.

[399] « Ingénieurs maison » les premières années, mais à partir de 1979, le diplôme du CESI a été homologué par la Commission du titre d'ingénieur (CTI).

[400] Les membres de section étaient l'équivalent *mutatis mutandis* des actuelles « personnalités associées » nommées dans les sections du Conseil économique social et environnemental (CESE).

[401] De 1962 à 1969, sous l'autorité de Pierre Massé puis de François-Xavier Ortoli, Jacques Delors avait été chargé de mission et chef du service des affaires sociales au Commissariat du Plan. Comme l'indique le *Dictionnaire Maitron* : « Après une courte période de purgatoire due à ses prises de position en mai 68, pourtant modérées, Jacques Delors fut nommé, à la veille du référendum d'avril 1969, secrétaire général du comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale. Mais, il n'y resta pas car en juillet Jacques Chaban-Delmas, devenu premier ministre de Georges Pompidou, le prit comme conseiller pour les affaires sociales et culturelles (dont l'éducation), puis comme chargé de mission auprès de lui. Ce sont les événements de mai 1968 qui l'auraient conduit à faire "quatre pas hors des nuages", afin de tester la validité des solutions qu'il préconisait ailleurs ». Voir sa notice biographique par Gilles Morin in : « Maitron en ligne » (URL consultée le 28/11/2018) : http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article22116.

[402] Décret 70-236 du 19 mars 1970 « portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale ». La réforme supprime le poste de secrétaire général du ministère, créé en 1963 sur décision du général de Gaulle pour mettre de l'ordre en chapeautant toutes les directions. La création de ce poste, alors confié à l'autoritaire conseiller d'État Pierre Laurent, va provoquer la démission du recteur Jean Capelle, artisan de la réforme Capelle-Fouchet, qui refuse d'être relégué au second plan. Pierre Laurent cesse ses fonctions au moment où Edgar Faure devient ministre de l'Éducation nationale après les élections de 1968 et n'est pas remplacé (il crée quelque temps après la direction générale des relations culturelles, scientifiques et techniques du ministère des Affaires étrangères qu'il occupera jusqu'en 1974 avant d'achever une très belle carrière comme président de section au Conseil d'État). Quant à Jean Capelle, on le retrouve député UDR (gaulliste) après les élections de 1968, personnage central en matière éducative à la commission des affaires culturelles, familiales et sociales de l'Assemblée nationale, où il sera un appui pour Raymond Vatier.

- trois « directions déléguées » qui sont des directions d'objectifs chargées de définir « des opérations spécifiques […] dont l'ensemble constitue un programme annuel arrêté par le ministre. Ce sont les directions déléguées : a) à l'enseignement supérieur et à la recherche (le recteur Sirinelli) ; b) aux enseignements élémentaire et secondaire (le recteur Gauthier) ; c) à l'orientation et à la formation continue (Raymond Vatier, « ingénieur des arts et métiers », agent contractuel).
- sept « directions » de moyens (consultées par les précédentes, comme la direction de la prévision, avant la définition des actions annuelles, règle budgétaire oblige, et chargées de la mise en œuvre des moyens. Il y a une séparation entre la direction des établissements élémentaires et secondaires, la direction des équipements[403] et la direction des personnels enseignants, et l'on n'oubliera pas le rôle de la direction des affaires budgétaires et financières.

Le même jour, l'inspecteur général André Bruyère est nommé adjoint aux deux directeurs délégués que sont Henri Gauthier et Raymond Vatier. Il y est chargé « des objectifs des enseignements techniques et d'une mission de coordination pour les problèmes relatifs à la formation professionnelle et à la formation sociale ». Gadzarts lui-même avant d'intégrer l'ENSET, André Bruyère[404] est alors *de facto* le véritable directeur de l'enseignement technique du ministère et sera un appui pour Raymond Vatier, contrairement à Bertrand Schwartz, conseiller du ministre pour l'éducation permanente, notamment après le départ d'Olivier Guichard[405].

Pendant la mandature d'Olivier Guichard — qui s'achève en juillet 1972 avec le gouvernement Chaban-Delmas — Raymond Vatier va pouvoir déployer ses propositions. Olivier Guichard trouve en Raymond Vatier l'oiseau rare qu'il cherchait : un spécialiste de la formation professionnelle des adultes chargé de réconcilier deux mondes qui ne se parlent ni ne se connaissent vraiment : l'Éducation nationale et l'entreprise, tant il est vrai que, même dans le monde de l'Éducation nationale, ceux qui ont été recrutés dans l'enseignement technique en justifiant d'une pratique professionnelle (professeurs d'enseignement pratique professionnel des CET ; professeurs techniques adjoints ou PTA, chargés des travaux d'atelier en lycée technique) sont globalement ce que la sociologie bourdieusienne qualifierait de « dominés »[406].

Un coup d'arrêt est marqué après l'arrivée du gouvernement Messmer, quand Joseph Fontanet devient ministre de l'Éducation nationale[407]. Raymond Soubie, membre du cabinet du ministre et de-

---

[403] Non seulement nous sommes avant les lois de décentralisation, mais la période correspond à une recentralisation par nationalisation de CES « 'municipaux » dont la gestion retourne à l'État.

[404] André Bruyère assume une mission transversale en étant également nommé adjoint au directeur délégué à l'enseignement élémentaire et secondaire, le recteur Gauthier. Cette fonction est citée la première dans la mention de l'arrêté qui le nomme au JORF du 20 mars 1970, dans la même fournée que les directeurs d'administration centrale. Il y est précisé qu'il est « chargé des objectifs des enseignements techniques et d'une mission de coordination pour les problèmes liés à la formation professionnelle et à la promotion sociale. » En 1973, il devient directeur de l'enseignement technique au moment où le champ de Raymond Vatier se réduit à la seule formation continue (des adultes). La direction de l'enseignement technique disparait en 1974, mais André Bruyère reste l'homme clé de l'enseignement technique.

[405] Le récit de Raymond Vatier témoigne d'une certaine amertume à l'égard de Bertrand Schwartz qui est décrit comme exclusivement préoccupé par ses propres projets.

[406] Dans un système où le lycée général est devenu la référence suprême et où le corps de référence, même s'il devient sensiblement minoritaire, est celui des agrégés dont l'horaire maximal de service (15 heures) est le plus faible, quel que soit le niveau (6e ou terminale), les enseignants de ce qu'on nommera ici par commodité la pratique professionnelle sont soumis à des horaires plus lourds que leurs collègues des disciplines générales ou de l'enseignement technique théorique, voire, comme c'est le cas de PTA des lycées techniques, pourvus d'une grille indiciaire inférieure à celle de leurs collègues certifiés. L'intégration des PTA dans le corps des certifiés sera accélérée par le protocole de revalorisation de la fonction enseignante de 1989 (protocole Jospin-Rocard).

[407] Joseph Fontanet va siéger au même poste dans les trois gouvernements Messmer formés successivement entre le 5 juillet 1972 et le 27 mai 1974.

venu l'interlocuteur obligé, considère que la formation des adultes est l'affaire de l'Afpa. Les marges de manœuvre comme les attributions de Raymond Vatier sont réduites à la gestion de l'existant borné à une direction de la formation continue[408]. Le décès de Georges Pompidou est suivi de l'élection présidentielle qui porte Valéry Giscard d'Estaing à l'Élysée. Dans le premier gouvernement du septennat (Jacques Chirac), le ministère de l'Éducation nationale est amputé des universités qui constituent un secrétariat d'État autonome[409]. René Haby[410] a gravi tous les échelons depuis l'école normale d'instituteurs jusqu'à la fonction de recteur à Clermont-Ferrand : ce fut, selon Raymond Vatier, le seul à ne pas vraiment s'impliquer dans l'aventure de la formation continue[411]. Mais, recteur de Clermont-Ferrand, il avait noué de bons contacts avec Valéry Giscard d'Estaing. Haby arrivant, Vatier partit[412]. Mais, contre toute attente, l'impulsion qu'il avait donnée a perduré.

§ 2.1.2. — Une initiative structurante, mais inachevée

L'action de Raymond Vatier ne se borne pas à la formation continue. Au moment même où il est officiellement nommé (19 mars 1970) paraissent les décrets qu'il a préparés remplaçant l'ancien BUS[413] par l'Onisep[414] et organisant son fonctionnement. En outre, le titre III du décret d'organisation administrative et financière institue, au sein de l'Onisep, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq[415]). Le Céreq est pourvu d'un directeur propre, nommé en Conseil des ministres comme le directeur de l'Onisep, avec un budget annexe et un conseil de perfectionnement propres[416]. De même, cette dernière étape se traduit par le regroupement autonome des services audio-visuels de

[408] Après la constitution du deuxième gouvernement Messmer, en avril 1973, dans la foulée des élections législatives de mars où la majorité gaullo-centriste l'a emporté sur la gauche unique (période « programme commun » PS-PCF-MRG), il s'agit d'épurer l'État des dernières traces de la parenthèse « gauchiste » Chaban-Delmas. Le décret 73-487 du 21 mai 1973 réorganisant l'administration centrale ne conserve qu'un « directeur délégué aux objectifs » (Marcel Pinet, issu du Conseil d'État) qui deviendra en 1974 « directeur général de la programmation et de la coordination ». Raymond Vatier n'est plus, parmi d'autres, qu'un directeur chargé de la seule formation continue.

[409] Occupé par Jean-Pierre Soissons jusqu'en 1976, puis par Alice Saunier-Seïté. Raymond Vatier voyait dans la loi Faure de 1968 un des trois actes fondateurs, avec l'ANI de 1970 et la loi de 1971, de la formation continuée des salariés.

[410] Instituteur passé par l'école normale de Nancy, titulaire d'une licence, agrégé puis docteur en géographie, proviseur, chargé de cours à l'université, directeur de la pédagogie au ministère quand y régnait Jean Capelle, inspecteur général (1963), puis recteur de Clermont-Ferrand (1972-1974) après avoir été directeur de cabinet de François Missoffe au ministère de la Jeunesse et des Sports.

[411] Voir en particulier Vatier, *Ouvrir l'École aux adultes*., p. 204-205.

[412] Marc Gilbert, administrateur civil hors classe, passait de la direction de la gestion des établissements scolaires à la direction de la formation continue. Raymond Vatier relève dans son récit que, gadzarts lui-même, avant de passer le concours de l'ENSET, comme cette autre grande figure de l'enseignement technique que fut Lucien Géminard, André Bruyère lui avait suggéré, pour asseoir sa position, de postuler à l'inspection générale de l'enseignement technique. Raymond Vatier n'avait pas donné suite en regrettant par la suite de ne pas avoir conforté sa position par l'appartenance à un corps de référence. Contrairement à André Bruyère, n'étant pas né dans le sérail, il n'en connaissait pas les détours.

[413] Bureau universitaire de statistiques et de documentation scolaires et professionnelles. Il avait été initialement créé par l'UNEF et était devenu en 1954 un établissement public par la loi 54-389 du 8 avril 1954.

[414] Décrets 70-238 du 28 mars 1970 « relatif à l'Office national d'information sur les enseignements et les professions » et 70-239 (même date) « relatif à l'organisation administrative et financière » de l'Onisep.

[415] Sur une approche critique du rôle du Céreq, voir : Tanguy, « La recherche de liens entre la formation et l'emploi ».

[416] Titre III, articles 23 à 27. Le Céreq est devenu un établissement public administratif de plein exercice par le décret 85-634 du 25 juin 1985 (son directeur est alors nommé sur proposition des ministres chargés de l'Éducation nationale et de l'Emploi).

l'Institut pédagogique national et de la Radio-Télévision scolaire au sein d'un nouvel Office français des techniques modernes d'éducation (Ofrateme)[417].

La première étape de la démarche vise à rapprocher les personnels intervenant en formation initiale des entreprises : il s'agit de faire se rencontrer deux mondes qui s'ignorent respectivement non sans avoir développé de forts préjugés idéologiques l'un vis-à-vis de l'autre. Raymond Vatier, quand il a créé le CESI, répondait à un besoin des employeurs (les entreprises participantes) ; il a tenu à s'appuyer aussi sur les organisations syndicales. Certes, les résistances à l'Éducation nationale sont fortes. Mais il avance ou essaie d'avancer avec l'appui d'Olivier Guichard.

Cette première étape s'appuie sur deux leviers : l'organisation de stages en entreprise de longue durée pour les enseignants ; l'organisation d'une formation de formateurs d'adultes. Cette dernière repose sur l'expérience mais aussi une volonté. L'expérience, c'est que la formation d'adultes dont les parcours ont été différenciés implique une préparation spécifique : il s'agit d'adapter le contenu et les démarches d'une formation dont les objectifs sont fixés à la réalité complexe des parcours, notamment en termes d'analyse des besoins. La volonté est, en impliquant les enseignants dans une formation à un public spécifique qui est celui des adultes, de faire évoluer leurs pratiques, y compris dans ce qui touche la conception même d'un programme de formation. Dans un vocabulaire plus contemporain, c'est à la fois développer la pratique réflexive — et plus seulement le développement théorique d'un curriculum en fonction des programmes ou des exigences, y compris techniques, du baccalauréat — mais aussi penser, et sans doute penser un peu plus collectivement, en termes d'ingénierie de formation.

Comme le précise Michel Dumas[418] :

> Pendant les années soixante, sous l'influence des actions de promotion ouvrière transformées en promotion sociale (1959), l'activité des enseignants intervenant en formation des adultes consistait, le plus souvent, à transférer leurs pratiques de formation initiale dans les cours pour adultes. Dans la logique de promotion individuelle que ces enseignants accompagnent, « vouloir c'est pouvoir », comme le souligne N. Terrot[419] […]. La charge de la réussite est du côté des auditeurs, l'Éducation nationale ne dispose pas d'un système structuré, spécifique, de formation de ses enseignants qui interviennent auprès d'adultes.

Le paradigme change avec l'ANI de juillet 1970, puis la loi de 1971. De fait, rappelle Michel Dumas, Matignon fixe trois objectifs à l'Éducation nationale : 1º jouer son rôle d'instrument de l'État en agissant principalement vers les publics « prioritaires » (ce que continueront à faire les Gréta depuis lors) ; 2º prendre une part suffisante du marché de la formation professionnelle en mobilisant notamment ses

---

[417] La partie restante de l'Institut pédagogique national est rebaptisée Institut national de recherche et de documentation pédagogiques (INRDP) qui redeviendra en 1976, sous René Haby, simple INRP au moment où l'Ofrateme retrouvera pour l'essentiel une fonction documentaire au service des enseignants sous l'appellation de Centre national de documentation pédagogique (CNDP, puis Scéren-CNDP), aujourd'hui Canopé. Quant à l'INRP, il a été dissous en 2010, ses activités et ses personnels étant pour l'essentiel transférés à l'Institut français d'éducation (Ifé), institut autonome rattaché à l'École normale supérieure de Lyon.
L'existence de l'Ofrateme (1970-1976) correspond à la période où l'Éducation nationale voyait dans les médias de masse qu'étaient alors la télévision (qui n'émettait que dans des plages réduites) et la radio (avec une radio scolaire en ondes moyennes) une possibilité de développer, dans toute la polyvalence (et l'ambiguïté) des termes, une éducation permanente et populaire à la fois. Nous avons fait référence plus haut aux propos d'Edgar Faure tenus dans le prolongement de mai 1968 : voir la note 278, p. 74. Cette ambition affichée cesse avec René Haby. Les illusions sur la vertu « magique » de la télévision dans l'« éducation permanente » ont été exprimées de la même manière pour l'informatique des années 1980 ou Internet à partir des années 1990-2000. L'objet « en soi » n'est jamais qu'un élément technique dans une réponse plus complexe à construire.

[418] Dumas, « La formation des animateurs de formation continue de l'Éducation nationale (1971-1975) », p.58-59.

[419] Michel Dumas renvoie ici à Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, p. 194.

installations et, en particulier, ses plateaux techniques ; 3º en utilisant la formation continue comme stratégie de changement interne à l'Éducation nationale.

C'est ce troisième axe, avant même que l'ANI de juillet 1970 ne soit signé, qui fait l'objet des premières actions lancées par Raymond Vatier. La création de l'Onisep et du Céreq en est une illustration. Ce sont des outils structurellement conçus comme des interfaces entre l'École et le monde du travail. Dans le même champ d'action, Raymond Vatier évoque lui-même assez longuement, dans différents chapitres, l'envoi de professeurs en stage long en entreprise, et l'amplitude envisagée de 4 000 à 5 000 stagiaires. Outre les réalités économiques mais aussi techniques, il s'agit de confronter les enseignants — sur un terrain qui n'est pas le leur — à un public adulte exprimant des besoins et appelant des réponses, y compris méthodologiques, différentes de celles qu'offre l'institution scolaire à ses élèves. Si ceux-ci ne sont pas des adultes en miniature, les adultes, inversement, ne sont pas des élèves simplement plus grands et plus âgés. En d'autres termes (durkheimiens), il s'agit de conduire des enseignants, enfermés dans leurs propres repères, à remettre en cause des prénotions qu'ils n'interrogent pas ordinairement[420].

Dans un article publié dans le numéro d'avril-juin 1971 d'*Éducation permanente*, Raymond Vatier explicitait, en qualité de directeur d'administration centrale, son projet initial[421]. C'était bien le schéma traditionnel pensé autour de l'établissement scolaire — essentiellement technique, dispensateur de formation, avec des enseignants ayant pu acquérir de l'intérieur une connaissance de l'entreprise[422] et prendre conscience du fait que les besoins et la conception de la formation des adultes différaient de la formation initiale en escomptant, de ce fait, une inflexion de leurs pratiques en formation initiale. Raymond Vatier ne tient pas en 1971 un discours très différent des revendications de la FEN sur la possibilité que la demande de formation vienne *aussi* des salariés, mais il en tire toutes les conséquences dans un cadre qui ne devrait plus, pour les « formés », être seulement *passif* ou *descendant*. Ainsi s'exprime-t-il, alors que se prépare ce qui deviendra la loi du 16 juillet 1971 pour laquelle il est consulté par le ministre du Travail, Joseph Fontanet[423] :

> Ce qu'apportent de plus nouveau l'accord et l'avenant, c'est l'organisation de la demande de formation. Les futurs formés vont constituer dans ce cadre des sortes de coopératives de consommation qui sans avoir toujours défini leurs besoins chercheront quel partenaire formateur est le plus à même d'y répondre. Les formateurs se trouveront donc dans des situations de négociation, de discussion, ils ne seront plus seuls maîtres de leurs programmes. Cette organisation de la demande de formation mettra fin à l'espèce de monopole et de « paternalisme » de formateurs qui définissaient eux-mêmes les demandes auxquelles ils se proposaient de répondre ; elle les met en situation de cerner mieux les besoins, et elle permet aux formés de sortir de la passivité et de la dépendance qui leur étaient assignées par le système antérieur.
>
> L'accord modifie donc à la fois, les conditions de la formation, et très profondément, le rapport pédagogique. En faisant des questions de formation un objet de la négociation employeurs-salariés, il ouvre également la voie à une modification des contenus des formations professionnelles, par exemple, dans un sens plus pratique parfois, plus culturel souvent.

---

[420] Notamment la question de la « charge de la réussite » qu'évoque Michel Dumas (voir p. 104).

[421] Vatier, « La politique de formation continue du ministère de l'Éducation nationale » in *Éducation permanente*, nº 10, avril-juin 1971, p. 120-126. Il est particulièrement intéressant de constater l'évolution de la conception de l'auteur au moment où s'amorce la politique de formation continue et le cours de sa réalisation qu'il relate dans *Ouvrir l'École aux adultes.*

[422] Il y a lieu de rappeler que pour les professeurs d'enseignement pratique professionnel des CET ou les professeurs techniques adjoints chargés des travaux d'ateliers en lycée technique, cinq ans d'expérience professionnelle étaient requis.

[423] Vatier, « La politique de formation continue du ministère de l'Éducation nationale », p. 122.

Le ministère de l'Éducation nationale a alors autorité sur les universités, mais en reste aux deux principes définis par la loi Faure de 1968 : l'éducation permanente fait partie des missions des universités ; celles-ci les prennent en charge dans le cadre de l'autonomie qui vient de leur être reconnue. De fait, c'est de manière autonome qu'elle s'organise, y compris dans le cadre de la Conférence des présidents d'université (CPU)[424]. La grande affaire reste celle de l'implication des établissements scolaires, techniques et professionnels notamment.

Raymond Vatier ne s'explique pas en détail sur les changements intervenus (si la stratégie reste la même) entre ce que l'on peut lire dans l'article-interview de la revue *Éducation permanente* en 1971 et dans *Ouvrir l'École aux adultes*, publié en 2008. L'essentiel à ses yeux était sans nul doute la dynamique. Si la suite prouva que son intuition était la bonne, il y eut des inflexions sensibles dans l'organisation. Même quand des cours professionnels étaient organisés dans les établissements scolaires (depuis 1959 ou avant), on restait dans une logique diplômante sur la base d'examens : comme dans la formation initiale pour les CAP ; de manière assez analogue pour les brevets professionnels (BP). Partir d'une analyse des besoins ou, comme l'évoquait dans le passage précédemment cité, d'une co-construction de celle-ci, était une tout autre affaire qui impliquait une meilleure connaissance réciproque des entreprises (mais aussi de la réalité de leurs salariés) et des enseignants, ainsi qu'une formation adaptée à ce nouveau public.

Dans cette approche « par le terrain », Raymond Vatier ne croyait pas aux circulaires venues de la rue de Grenelle — péché toujours répandu d'un Cabinet, d'une administration centrale toujours prompts, sans parler des autres niveaux hiérarchiques intermédiaires, à encadrer très fermement la relative ou partielle autonomie dont peuvent théoriquement bénéficier les établissements. Il a fait le choix d'une équipe légère (une trentaine de personnes), qui convenait bien à une direction d'impulsion plus que de gestion administrative, avec l'appui de « son » ministre. C'est ainsi que furent expérimentés progressivement les stages longs (un an) en entreprise pour les enseignants et la mise en place des « Centres intégrés de formation de formateurs d'adultes » (Ciffa), destinés à diffuser dans le milieu des approches et méthodes pédagogiques qu'on aurait sans doute souhaité voir diffuser largement dans l'ensemble du corps enseignant[425]. Les Ciffa ont donc pour mission première de former des « animateurs de formation continue » (AFC). La mise en place de délégués académiques à la formation continue (Dafco) auprès des recteurs s'effectue progressivement. Leur profil est initialement varié, mais comprend notamment des membres des corps d'inspection (notamment parmi les inspecteurs principaux de l'enseignement technique [IPET][426]), mais on y trouve aussi une énarque, Odile Roze, administratrice civile[427].

Parmi les regrets que Raymond Vatier exprime dans *Ouvrir l'École aux adultes*, nous en retiendrons quatre[428] :

---

[424] De même qu'il existe une association spécifique des directeurs des services universitaires de formation continue.

[425] Sur les différentes évolutions, et les étapes, on se reportera à Dumas, « La formation des animateurs de formation continue de l'Éducation nationale (1971-1975) ». Comme le rappelle également Raymond Vatier (*Ouvrir l'École aux adultes*, p. 219), les premiers Ciffa sont créés dans des lieux consacrés à la formation (Écoles normales nationales d'apprentissage, qui formaient les professeurs de CET) ou à l'innovation (Centres régionaux de documentation pédagogique).

[426] En 1946 ont été créés deux corps d'inspection, ceux des inspecteurs (IET) et inspecteurs principaux de l'enseignement technique (IPET). Les premiers assurant essentiellement inspection pédagogique des professeurs de l'enseignement professionnel court, les seconds assumant des fonctions de pilotage auprès des recteurs dans l'ensemble du champ (cours et long). Les deux corps ont été absorbés en 1990 par d'autres corps d'inspection.

[427] On peut se reporter à cette interview sur le site des anciens élèves de l'ENA (URL consultée le 14/12/2018) : http://blog-aaeena.org/portraits/les-enarques-et-lenseignement/odile-roze.

[428] Voir notamment Vatier, *Ouvrir l'École aux adultes*., p. 257-260.

- l'abandon de la politique de stages d'enseignants en entreprise, brutalement supprimés ;
- l'abandon du projet de création d'un Conseil de l'éducation permanente au ministère de l'Éducation nationale sur le modèle du Cneser ;
- sa mise à l'écart lors de la création de l'Agence pour le développement de l'éducation permanente (Adep), dont il aurait voulu faire un outil de « contrôle qualité » et de certification des formations ;
- le fait qu'ayant traité de la formation professionnelle continue des salariés, il n'ait pas été en mesure de développer cet autre volet, à la fois essentiel et complémentaire à ses yeux : « l'effacement des activités de formation individuelle et de culture populaire ».

§ 2.1.3. — Une pérennité inattendue

Hormis la mise en place des premiers Dafco et des Ciffa, l'essentiel des mesures de mise en place d'une offre effective de formation sont développées après le départ d'Olivier Guichard, le 5 juillet 1972. C'est dans cette période de deux ans (juillet 1972-mai 1974 que, réduit au rôle de « directeur de la formation continue », Raymond Vatier reste en place pour préserver les initiatives existantes dans un contexte beaucoup plus difficile pour lui, avec une autonomie et des moyens budgétaires rognés. Mais c'est le moment aussi où à l'organisation par des établissements isolés se substitue une approche par bassins, autour de « groupements d'établissements » (les Gréta), dotés d'un conseil commun, d'un président du groupement qui est le chef d'un des établissements et d'un agent comptable (en pratique, celui de l'établissement « support »). Cela permet tout à la fois de rationaliser l'offre et d'éviter une concurrence sauvage entre établissements publics[429]. L'impulsion a été donnée du temps d'Olivier Guichard, mais c'est en 1973-1974 qu'apparaissent les premiers textes d'organisation (notamment pour harmoniser les questions de tarification).

De la formation de formateurs d'adultes, les CIFFA vont ainsi glisser vers l'ingénierie de formation dans ce qui devient une organisation en réseaux (réseau d'établissements via les Gréta, réseau académique autour du Dafco)[430]. En 1975, les « animateurs » deviennent conseillers en formation continue (CFC). Comme le note Michel Dumas (citant une thèse de troisième cycle d'A. Dubus) :

> les CFC sont désormais les conseillers du conseil inter-établissements, instance de décision du groupement, et ceci les rattache explicitement aux métiers du conseil, élaborateurs de projets, mais jamais décideurs.

En 1975 toujours, les Ciffa deviennent logiquement Cafoc (centres académiques de formation continue). Leur fonction est de former les CFC, issus de la diversité des corps. Ces acteurs sont intéressés par une offre de changement d'activité professionnelle, mais aussi par motivation militante dans un contexte où les dispositifs nouveaux sont perçus comme une possibilité de promotion ou d'émancipation pour les travailleurs, qu'ils soient issus de la FEN[431] ou du SGEN-CFDT.

---

[429] Sur ce point, voir Vatier, *Ouvrir l'École aux adultes*, p. 207-208.

[430] La circulaire 73-261 du 15/06/1973, sous la signature de Raymond Vatier, évoque un large spectre de tâches pour les animateurs de formation continue (AFC). Après son départ, mais aussi à la suite de la création des Greta, leur mission est redéfinie « comme des conseillers techniques à forte coloration pédagogique placés auprès des Greta » [Dumas, « La formation des animateurs de formation continue de l'Éducation nationale (1971-1975) »., p. 61-62].

[431] On peut ainsi évoquer Henri Debelle, instituteur puis professeur d'enseignement général de collège de l'Aube. Plutôt proche de la tendance Rénovation syndicale, il devint membre du bureau départemental du SNI en 1969 au côté de Jean-Claude Barbarant, futur secrétaire général du SNI-PEGC, avec lequel il avait conquis la direction de la section au terme d'une AG « animée ». Toujours militant de la FEN de l'Aube, il était devenu CFC en 1975 et, jusqu'à la fin des années 1980, fut pour le SNI, mais aussi la FEN, un référent national en matière de formation continue des adultes. Voir le *Dictionnaire Maitron* en ligne (URL consultée le 19/12/2018) : http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article24814.

Cette évolution traduit une continuité (l'implication de l'Éducation nationale dans la formation professionnelle continue des adultes), mais aussi une adaptation aux réalités. La première, comme nous l'avons dit, a été le passage à une conception « en réseau » qui a cheminé depuis l'arrivée de Raymond Vatier au ministère. La seconde est que le seul mode d'organisation possible était celui d'une organisation spécifique permettant de répondre aux demandes dans un cadre qui ne se découpait pas en horaires d'enseignement hebdomadaires.

On aurait pu penser que l'expérience s'éteindrait d'elle-même, compte tenu des oppositions successives (Raymond Soubie au cabinet Fontanet, René Haby lui-même) et finalement, au gré des changements de ministres, de cabinets et de directeurs d'administration centrale, qu'elle finirait par être liquidée. Il n'en fut rien. La souplesse de fonctionnement, l'élasticité même des Gréta leur a permis de perdurer. Mais l'ambition initiale d'intégrer la formation continue au service d'enseignement, ne fût-il que partiellement globalisé, a été un échec. Cela s'explique, d'une part, par le passage à une logique de réseau spécifique, mais aussi, d'autre part, par l'impossibilité pratique, en raison des blocages statutaires, de généraliser des « régimes mixtes » d'exercice en formation initiale et en formation continue[432]. Pour les enseignants titulaires, à quelques rarissimes exceptions près (postes gagés), cela s'est limité à des heures supplémentaires. De fait, la réponse, comme souvent quand l'Éducation nationale connaît des rigidités, a été le recours progressif aux non-titulaires.

Mais il n'en demeure pas moins que, contre toute attente, la formation professionnelle continue des adultes s'inscrit dans le cadre du réseau des Gréta, même si celui-ci s'est réduit par fusions-absorptions et si l'emprise rectorale (Dafco, Dafpic[433]) a été resserrée. D'autres évolutions y ont contribué comme la montée en puissance des régions, notamment pour les publics « prioritaires » (notamment les jeunes peu ou faiblement qualifiés)[434]. Elles ont amené à la création des GIP FCIP (groupements d'intérêt public pour la formation continue et l'insertion professionnelle) qui assument, dans le cadre de l'académie, une mission de coordination et de mutualisation. Si les Gréta ont été menacés au début des années 2010 (notamment après la loi Warsmann de 2012 sur la simplification du droit[435]), les Gréta ont été sanctuarisés par la loi d'orientation « Peillon » sur l'éducation[436]. Malgré les bouleversements

[432] Hormis la possibilité des dégager des postes à temps plein (soit affectés, comme pour les conseillers en formation continue, soit « gagés », ce qui implique un volume d'activité régulier, constant et assez important pour en garantir le financement), on a longtemps buté sur le refus syndical de sortir de la logique du volume hebdomadaire de service. Le décret 80-687 du 28 août 1980 (ministère Beullac) impliquait que le volume annuel puisse être préfixé pour l'année et réparti ensuite dans le volume horaire hebdomadaire théorique. Ce décret fut abrogé et remplacé par le décret 91-1126 du 25 octobre 1991 « relatif aux modalités de service des personnels enseignants des premier et second degrés participant aux activités de formation continue organisées par le ministère chargé de l'Éducation nationale » (ministère Jospin). Le nouveau texte autorisait une modulation d'un tiers (un certifié, ayant un service hebdomadaire d'enseignement de 18 heures, pouvant ainsi accomplir, selon les besoins du service en formation continue, un service hebdomadaire de 24 heures. Ce décret a lui-même été modifié et assoupli par le décret 2018-631 du 17 juillet 2018 (ministère Blanquer) qui prévoit, en particulier, que l'exercice des activités de formation continue peut concerner une période plus longue que l'année scolaire. Mais ceci implique qu'on puisse, pour une discipline donnée, évaluer l'activité globale annuelle *ex ante*, ajuster l'emploi du temps. et obtenir les enseignants chargés de la partie « libérée » d'enseignement initial. C'est plus compliqué encore quand l'enseignant appartient à un établissement qui n'est pas la tête du réseau. D'un point de vue pratique, y compris avec les contraintes de fonctionnement, le recours à des heures supplémentaires est plus souple (outre qu'il apporte un complément de revenu à l'enseignant) et plus sûr (ajustement en fonction des besoins ou des actions). Et encore plus souple était le recours à des personnels précaires.

[433] Dans certaines académies, la fonction spécialisée de délégué académique à la formation continue (Dafco) a été absorbée par un délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue (Dafpic).

[434] Sur les évolutions liées à la décentralisation, on pourra consulter : Gayraud, « Décentralisation et action publique (éducation-formation) ».

[435] Loi 2012-387 du 22 mars 2012 « relative à la simplification du droit et à l'allégement des démarches administratives ».

[436] Loi du 8 juillet 2013 qui a donné une base légale aux Greta dans l'article L423-1 de l'actuel Code de l'éducation.

qu'ont connu les systèmes de formation, l'architecture mise en place par Raymond Vatier continue à fonctionner.

On n'en regretta que davantage que les vastes ambitions des premier temps (1970-1972) n'aient pas été confirmées[437]. Raymond Vatier envisageait deux étapes. Il s'agissait d'abord de rapprocher l'École des entreprises en y envoyant une masse de professeurs, pas seulement dans les spécialités techniques ou professionnelles, pour mieux leur faire prendre conscience de la particularité des publics en formation (et en tirer les conclusions pour leurs publics de formation initiale). La formation de formateurs d'adultes (via les premiers Ciffa) devait permettre de développer d'autres techniques, fondées sur la différenciation, que l'enseignement frontal massif dont le modèle restait (et reste) le cours magistral.

Raymond Vatier comptait bien sur un « ruissellement » d'une pédagogie différente, différenciée et même « ascendante » de la formation des adultes sur les méthodes d'enseignement en formation initiale pour les publics scolaires de l'enseignement technique ou professionnel. Cela ne devait pas passer par une formation théorique descendante, mais par une transposition, par les intéressés eux-mêmes, d'autres pratiques plus efficientes développées avec les adultes.

Après avoir mis sur les rails, la « formation professionnelle continue » à l'Éducation nationale, Raymond Vatier envisageait une deuxième étape dans une conception plus large de l'éducation permanente : la culture et l'éducation populaires. L'urgence commandait la priorité à la première (mise en œuvre nécessaire de la loi de 1971) ; l'esprit de la seconde correspondait, quand on y songe, à ce qu'était aussi le projet de la FEN. Pour Raymond Vatier, en somme, il s'agissait de renouer avec l'esprit qui avait animé René Capitant, ministre de l'Éducation nationale du Gouvernement provisoire de la République française : le 1er mars 1944, il nommait Jean Guéhenno « directeur de la culture populaire et des mouvements de jeunesse », avec André Basdevant comme sous-directeur[438].

Cette deuxième étape ne passa pas le cap de la réflexion car, de 1972 à 1974, le deuxième temps du « moment Vatier » fut celui de la relégation à la seule direction de la formation continue. Il accepta d'y rester pour préserver les initiatives qui avaient déjà été engagées et soutenir les acteurs de terrain qu'il avait lui-même mobilisés. C'était le glas du grand brassage qu'il avait envisagé entre les enseignants et la réalité du monde professionnel[439].

Cette même période fut paradoxalement celle où la FEN fit de l'« éducation permanente » la référence même de son projet d'École.

La première « légalisation » des Greta, mais aussi des Gip « formation continue », figurait à l'article 19 de la loi 89-486 du 10 juillet 1989 d'« orientation sur l'éducation » dite « loi Jospin ».

[437] Quelque quatre ans après la liquidation de la « direction déléguée » de 1970-1972, deux ans après le départ de Raymond Vatier, la FEN tenait une journée d'étude sur la « formation continue ». La présentant (Fédération de l'Éducation nationale, « La formation continue », P. 2), André Henry, secrétaire général de la FEN, écrivait : « L'Éducation nationale est gravement dessaisie de la formation continue. En 1971 et 1972, une tentative avait pourtant été amorcée avec la création d'une direction spéciale du ministère de l'Éducation nationale. Mais elle a bien vite été abandonnée. »

[438] Jean Guéhenno, écrivain, enfant pauvre qui avait préparé le bac en travaillant comme employé avant d'intégrer la rue d'Ulm, résistant et futur académicien français (1962, venait d'être nommé inspecteur général. André Basdevant, avait été secrétaire général du scoutisme français avant-guerre et collaborateur de René Cabinet dans le « gouvernement d'Alger » à partir de 1943 En décembre 1944, la direction devenait « direction de la jeunesse et de l'éducation populaire ». Début 1945, Jean Guéhenno démissionne : la fusion absorption dans le cadre de la direction « de la jeunesse et des sports » était en marche. On notera que la vision de l'éducation populaire de Jean Guéhenno avait, sans contestation possible, irrigué la réflexion de la commission Langevin-Wallon (voir p. 39 et suivantes).

[439] Dans *Ouvrir l'École aux adultes*, Raymond Vatier évoque brièvement, à plusieurs reprises, cette deuxième étape, jamais amorcée. Il considère d'ailleurs que la loi de 1971 a contribué à « l'effacement des activités de formation individuelle et de culture populaire » (p. 259-260).

Section 2.2.
Quand la FEN veut « conquérir l'avenir »

Le départ de Raymond Vatier du ministère de l'Éducation nationale correspond, à quelques jours près, à l'élection d'André Henry comme secrétaire général de la FEN[440]. C'est en 1975 qu'André Henry[441] structure la FEN, une période où la majorité fédérale se redresse, où l'audience de la Fédération est officiellement reconnue, où, selon la formule de l'ancien secrétaire général, il s'agit pour la FEN, et au-delà d'elle, de « conquérir l'avenir »[442].

C'est aussi dans cette période que le premier projet éducatif construit par la FEN, amorcé en 1973, se construit. C'est enfin un moment où, malgré le discours anticapitaliste de rigueur[443], la FEN entame un dialogue direct avec le patronat qui conduira à ce que les oppositions externes et internes dénonceront sous le vocable « accords FEN-Beullac-CNPF »[444]. Mais la majorité de la FEN va persister dans une démarche de prise en compte de l'entreprise comme réalité incontournable. Cela se concrétisera avec la mise en place des baccalauréats professionnels (1985), avant que la FEN n'actualise son projet syndical d'« École de l'an 2000 ». En réalité, la période 1973-1992 est aussi celle d'une cristallisation et d'une exacerbation des conflits internes qui ne se dénoueront que par une scission devenue sans nul doute inéluctable.

§ 2.2.1. — La FEN : une quasi-centrale syndicale

Après la démission surprise de Georges Lauré en 1966[445], le SNI avait souhaité renforcer son contrôle sur la FEN. La direction du SNI y envoya désormais des militants issus de son secrétariat national. Mais Marangé d'abord, Henry ensuite ont importé à la FEN les méthodes de travail qu'ils avaient « apprises au SNI ». Marangé d'abord avait fait face à la conquête du SNES par Unité-Action : l'opposition entre syndicats nationaux dominants se *couvrait* désormais d'une opposition de tendance. À priori, cela facilitait la tâche du SNI dans la FEN. Pourtant, sa position du SNI s'affaiblissait pour plusieurs raisons. En mai 1968, son secrétaire général, Jean Daubard, avait été particulièrement déstabilisé par l'occupation du siège national du syndicat envahi par un commando gauchiste (assez rapidement évacué *manu militari*). Son manque de combativité lors de la mise en place du statut des PEGC qui cassait en deux le corps des instituteurs (1969) lui avait été reproché et avait conduit à son remplacement par André

---

[440] Raymond Vatier date son départ du 31 décembre 1974 (Vatier, *Ouvrir l'École aux adultes*, p. 300). André Henry est élu secrétaire général de la FEN par la CA extraordinaire du 12 décembre 1974, réunie à l'occasion du conseil national de la FEN, à laquelle James Marangé a remis son mandat.

[441] À quarante ans, André Henry est alors le plus jeune secrétaire général que la Fédération ait connue. Membre du bureau national du SNI à 32 ans, en 1965, secrétaire national en 1969, il était entré au bureau fédéral de la FEN en 1971. Depuis septembre 1974, il était permanent fédéral dans le cadre d'une transition programmée. Sur les circonstances de cette succession décidée de longue date qui ne résultait pas d'une initiative personnelle, voir Henry, *Conquérir l'avenir*, p. 22-28. Voir aussi la notice biographique d'André Henry par Claude Vieira in : « Maitron en ligne » (URL consultée le 16/3/2019) : http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article88087.

[442] Le livre qu'André Henry consacre à son « septennat » à la tête de la FEN (1974-1981) s'intitule *Conquérir l'Avenir* (CIEM, 1992).

[443] La FEN, tout en étant vigilante à la préservation de son indépendance vis-à-vis des partis politiques (les liens, réels ou supposés, entre le PCF et Unité-Action ou la CGT servant de repoussoir pour les majoritaires) s'inscrit dans le camp du « socialisme » au sens non partisan du terme. En 1972, elle salue la signature du Programme commun : la différence est que le courant Unité-Action revendique d'y adhérer, tandis que les majoritaires refusent de se lier à un programme politique.

[444] Christian Beullac fut ministre de l'éducation, après René Haby, de 1976 à 1981.

[445] Voir plus haut, p. 63.

Ouliac[446]. De surcroît, le caractère interprofessionnel du mouvement de mai et, dans l'éducation, le coup de projecteur sur l'enseignement supérieur avaient déplacé les lignes : tout ne tournait plus prioritairement autour de l'école de base (primaire et CEG) qui correspondait au champ du SNI. Seule la FEN pouvait-elle alors être mise en avant.

Depuis 1968, elle a acquis une autorité reconnue au-delà du seul champ de l'enseignement. En témoignent sa capacité à s'imposer dans les négociations de Grenelle comme son rôle déterminant dans la genèse de la négociation Fonction publique[447] : le principe même de « négociations salariales », et pas seulement d'une consultation séparée *ex ante* des fédérations de fonctionnaires est directement un acquis de la période[448]. En témoigne aussi, le rôle de leader qu'elle a assumé, avec Louis Astre, sur le champ de la défense des libertés[449] : du côté des centrales, elle avait une histoire commune avec la CGT et FO ; pour les partis de gauche, elle représentait alors l'avantage de regrouper toutes les sensibilités de ce qu'on nommait encore « le mouvement ouvrier ». Compte tenu de sa force et de sa représentativité, elle pouvait servir de pont ou, dans certains cas, comme aurait dit Molière, de *truchement*.

La FEN du début des années 1970 est sur la voie qui va la mener à revendiquer 500 000 adhérents de manière plus fiable, sans doute, que ne l'annonçaient les confédérations. Guy Brucy[450] estime que :

> Mesurée en nombre d'adhérents, la puissance fédérale n'est pas niable. Après les turbulences initiales des lendemains de la scission de 1947, elle connaît depuis le début des années 1950 une croissance régulière et remarquable. Avec plus d'un demi-million d'adhérents déclarés au congrès de 1973, elle se place au troisième rang des grandes organisations syndicales françaises, derrière la CGT (1 870 000), et la CFDT (695 000), mais avant FO (430 000), la CGC (215 000) et la CFTC (86 000).

Elle estime donc légitime d'être considérée *presque* à l'égal des confédérations. Certes, les résistances confédérales n'allaient pas manquer. Mais la reconnaissance de la « représentativité » de la FEN fit bel et bien l'objet d'une lettre officielle de Jacques Chirac[451], le 5 août 1976. Le Premier ministre de l'époque écrivait notamment[452] :

> Je vous avais confirmé la volonté du Gouvernement de considérer la FEN comme l'une des organisations syndicales les plus représentatives. Cette place incontestée est due notamment à la représentativité et au poids de la FEN dans l'ensemble des forces syndicales.

---

[446] Secrétaire général du SNI de 1969 à 1976.

[447] Voir : Guy Putfin : « Le secteur Revendications de la FEN (1968-1994) in : Frajerman et al., *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992)*. Ce chapitre, complété, est accessible (PDF, 20 p.) sur une archive du site du Centre Henri-Aigueperse/UNSA Éducation : Guy Putfin, « Le secteur «revendications» de la FEN: 1968-1994 » (http://cha.unsa-education.com/spip.php?article55 URL consultée le 1/2/2019. Voir aussi : Putfin, Malcourant, et Roux, *La volonté d'aboutir*.

[448] Les premières négociations salariales dans la Fonction publique remontent aux « accords Oudinot » du 29 mai au 2 juin 1968, et qui découlent des accords de Grenelle. à 1970. Un accord spécifique aux catégories C et D est négocié en octobre 1969 (plan Masselin). Un premier accord général, le 21 avril 1970, est avalisé par toutes les fédérations de fonctionnaires sous forme d'un constat de négociation non signé..

[449] Jacques Pommatau (secrétaire national du SNI de 1970 à 1981, puis secrétaire général de la FEN de 1981 à 1987, souligne notamment que, dans le domaine des droits et libertés, Louis Astre « avait une autorité et une compétence qui dépassaient le cadre de la FEN pour s'étendre au niveau des confédérations ouvrières et des partis politiques de gauche » (Pommatau, *Au temps de la force tranquille*, p. 119.

[450] Brucy, *Histoire de la FEN*, p. 346. Brucy s'appuie sur Dominique Labbé, *Syndicats et syndiqués en France depuis 1945,* L'Harmattan, Paris, 1996, p. 132.

[451] On se reportera à la section 1 du chapitre II de l'*Histoire de la FEN* de Guy Brucy. Cette « reconnaissance » avait été formulée oralement par le Premier ministre lors d'une audience à Matignon, le 24 juin 1975.

[452] Voir Brucy, *ibid.*, p. 349-350 et Henry, *Conquérir l'avenir*, p. 81-90, qui en évoque les conséquences concrètes, mais aussi les limites. Le fac-similé de la lettre de Jacques Chirac figure page 84. Jacques Chirac, comme on le sait, démissionna avec fracas de Matignon le 25 août 1976.

Encadré 3. Les instances nationales de la FEN en 1973

Nous illustrons le fonctionnement de la FEN par la composition des instances de l'année 1973-1974. On y retrouve les protagonistes principaux des années 1970, avant les changements qui vont intervenir en 1975 (mise en place d'un secrétariat national par André Henry) puis en 1982 (refonte statutaire avec la disparition de la CA remplacée par un conseil national et un bureau national délibératifs où les minorités sont présentes, et d'un exécutif national plus important que l'ancien bureau fédéral, et comme lui homogène[453]. La CA était alors ratifiée pour deux ans, les syndicats ou courants de pensée ayant la faculté de modifier leur délégation en cours de mandat.

BUREAU FÉDÉRAL (12 membres) :

Bureau homogène, statutairement pris dans la tendance majoritaire (Unité-Indépendance-Démocratie ou UID)

1. Secrétaire général (SG) : James Marangé (syndicat d'origine : SNI)

2. Trésorier : Jean Desvergnes, SG du Syndicat de l'intendance (SNIEN), non permanent fédéral

3. Membres **du bureau** :

Louis Astre, élu à la CA au titre des UID du SNES (permanent, responsable laïcité-libertés)
André Bougreau, SG du syndicat des agents (SNAEN), élu à la CA au titre du SNAEN
Jacques Fournier, SG du SNETAA, élu à au titre du SNETAA
Albert Guillot, élu à la CA au titre du courant UID (permanent, responsable pédagogique)
François Malcourant, élu à la CA au titre du courant UID (permanent, responsable revendicatif)
Membres du Bureau FEN appartenant au secrétariat du SNI (désignés à la CA au titre du syndicat)
André Ouliac (SG du SNI)
André Henry (responsable des questions administratives au SNI)
Michel Lasserre (responsable laïque du SNI)
Jacques Pommatau (trésorier et responsable Fonction publique du SNI)

Le SNI compte alors quatre représentants (au lieu de 3 habituellement). La présence d'André Henry s'explique par sa « programmation » pour succéder à James Marangé.

COMMISSION ADMINISTRATIVE (CA : 65 membres titulaires + 65 membres suppléants**)**

A. — 40 représentants des syndicats nationaux (tous les syndicats n'y siègent pas, contrairement au congrès)

Le SNAEN, sans tendances constituées (il est confronté à des syndicats CGT, CFDT, FO), a 3 représentants. Il en va de même pour le SNETAA et ses 2 représentants. Dans les deux cas, les syndicats appartiennent à la majorité fédérale.

Le SNI dispose de 15 sièges, répartis entre 10 UID et 5 Unité-Action (UA).

Le SNES dispose de 8 sièges, répartis entre 6 UA, 1 UID (Astre) et 1 École émancipé (EE).

Le SNEP (éducation physique), le SNESup, le syndicat des chercheurs scientifiques (SNCS), le syndicat des professeurs d'école normale (SNPEN) ont un représentant UA. La quasi-totalité des autres syndicats se situent nettement dans la majorité fédérale.

B. — 25 représentants « des sections » (en fait des tendances, sur la base du vote d'orientation au congrès)

La règle est encore la représentation à la proportionnelle au plus fort reste.

12 UID, 9 UA, 1 « Rénovation syndicale », 1 « Front unique ouvrier » (Jean-Jacques Marie), 2 EE.

La logique d'affirmation fédérale fut amplifiée à partir de 1975, quand André Henry succéda effectivement à James Marangé. André Henry était reconnu comme un militant à l'exceptionnelle puissance de travail, de surcroît capable de maîtriser des dossiers importants et complexes en cas de nécessité[454]. Il n'était pas dans l'éthos militant de James Marangé ou d'André Henry de se contenter de jouer les plantes vertes. L'un comme l'autre, choisis sans être candidats[455], ont pleinement endossé le costume de secrétaire général de la FEN, tout en prenant la mesure du déplacement des centres de

[453] Les noms des membres ont été publiés (y compris les suppléants pour la CA) par l'EP de décembre 1973.

[454] On en trouvera un exemple avec l'élaboration, avec Guy Georges, des rapports qui conduiraient au projet d'« École fondamentale » du SNI, la secrétaire pédagogique du syndicat, Paulette Crépin, étant empêchée en raison d'un accident de santé. Voir : André Henry, *ibid.*, p. 21.

[455] Mais André Henry avait prévenu : « Vous m'avez choisi : j'accepte, mais je serai le patron » (entretien du 6/2/2019). Sur les circonstances de sa désignation, voir : Henry, *Conquérir l'avenir*, p. 22-23. La situation avait été similaire pour Marangé qui, en 1966, n'était pas candidat et avait même initialement refusé de remplacer Lauré.

gravité dans le système éducatif. S'y ajoutait depuis 1968 le fait que la FEN, désormais, *négociait* effectivement, et en position de leader dans la Fonction publique, sur des sujets aussi importants que les rémunérations ou les dossiers catégoriels transversaux.

De la Libération à 1967, l'appareil national de la FEN n'a compté que deux permanents : le secrétaire général et le secrétaire-trésorier[456]. Un troisième permanent était officiellement venu renforcer la fédération : Jean Gouzy, chargé des publications et des liaisons avec les syndicats nationaux[457]. Après le basculement du « nouveau SNES » à Unité-Action en 1967, le principe de l'homogénéité de l'exécutif avait justifié le maintien de ses anciens représentants, membres de la majorité autonome, au bureau fédéral. Très impliqués dans la vie fédérale, et ayant d'ailleurs joué un rôle important pendant le « moment 1968 », Jean Simon (1969) et Louis Astre (1970) devinrent des permanents de fait comme l'était le représentant de la FEN au Conseil économique et social, Robert Chéramy[458]. À l'exception de Jean Gouzy, le renforcement de l'appareil fédéral pendant le mandat de James Marangé avait été essentiellement le fruit de contingences. Or c'est de manière délibérée et planifiée qu'André Henry, à peine élu au secrétariat général de la FEN en décembre 1974, allait accélérer et amplifier une structuration à la fois mûrie et réfléchie. Chargé de la préparation de la motion d'orientation de la majorité UID au congrès de 1973[459], veillant à ce qu'elle fût concertée « avec les militants départementaux et nationaux », il y annonçait clairement ses objectifs[460] :

> […] place de la FEN au rang des centrales syndicales françaises, lutte d'ensemble et de caractère général dans le strict respect de l'indépendance syndicale pour hâter la marche vers une société socialiste, **esquisse d'un projet global d'éducation incluant la formation professionnelle et l'éducation permanente**[461], affirmation de la capacité européenne et internationale de la FEN, élargissement de sa responsabilité dans l'esprit d'un partage du pouvoir des syndicats nationaux adhérents, intransigeance sur les conditions de l'unité et de démocratie de la FEN[462].

Aussi André Henry consacre-t-il les premiers mois qui séparent son élection (décembre 1974) de la rentrée scolaire suivante (septembre 1975) à négocier avec le gouvernement les moyens humains nécessaires à la structuration de ce qui devient un véritable appareil fédéral. En septembre 1975, il présente à la commission administrative de rentrée la mise en place, à côté du bureau fédéral (« politique »), d'un « secrétariat national » de douze personnes auxquelles s'ajoutent trois « conseillers tech-

---

[456] Sachant que celui-ci assumait en général la responsabilité des affaires corporatives (souvent, mais pas toujours, comme secrétaire de la commission corporative de la CA) et des questions d'organisation et que la FEN, depuis sa création, disposait d'un véritable « administrateur » salarié, Pierre Bertelet, qui se considérait et qui était considéré lui-même par les dirigeants de la FEN comme un militant engagé. Bertelet fut au demeurant particulièrement actif dans le monde associatif, coopératif et mutualiste de l'Éducation nationale.

[457] Il faut alors entre l'appui fédéral aux « petits syndicats de la FEN » (le SNI ou le SNES, même avant 1967, gérant leurs dossiers en direct). Nous en avons donné un exemple p. 74.

[458] De 1958 à 1968, le siège de membre du Conseil économique et social (actuel CESE) dévolu à FEN fut occupé par Charles Martial. Partant à la retraite, son poste fut attribué à Robert Chéramy fin 1968. Chéramy quitta alors le bureau fédéral et n'apparut qu'un temps comme membre suppléant de la commission administrative. Pour autant, son rôle effectif et son influence restaient très grands, notamment auprès des secrétaires généraux successifs avec lesquels il travailla jusqu'en 1981 (James Marangé puis André Henry). C'est Robert Chéramy qui fut d'ailleurs choisi pour représenter la FEN au Conseil national de la formation professionnelle et de la promotion sociale en février 1971, alors qu'il n'était officiellement « que » membre de la CA.

[459] Un signe d'« investiture » à une année et demie du départ annoncé de James Marangé (qui l'avança un peu pour permettre à son successeur de « s'installer ».

[460] André Henry, *ibid.*, p. 24.

[461] C'est nous qui soulignons.

[462] Allusion au « manifeste pour l'unité et la responsabilité de la FEN » adopté par le congrès de 1973 pour dénoncer l'« indiscipline » du SNES et du SNEP sur une action « Fonction publique ».

niques » à mi-temps. Outre le secrétaire général, quatre secrétaires nationaux sont également membres du bureau fédéral renouvelé[463]. La présence de responsables des grands secteurs au bureau « politique » de la Fédération a été amorcée de manière informelle à partir de 1970-1971. Au congrès de 1976, le bureau fédéral est à peine renouvelé.

Tableau 3. — Bureau fédéral de la FEN élu en 1976 (congrès de Grenoble)

Appareil fédéral (5)	Syndicats nationaux (6)	Autres (1)
• André HENRY (SG) • Albert GUILLOT (secteur éducation) • Guy LE NÉOUANNIC (*) (relations presse, coopération-jeunesse) • François MALCOURANT (secteur corporatif général, Fonction publique) • Claude VIEIRA (*) (secteur organisation)	• Jean DESVERGNES (SG SNIEN), trésorier de la FEN • André BOUGREAU (SG SNAEN) • Jacques FOURNIER (SG SNETAA) • SNI : — Guy GEORGES (SG) — Michel LASSERRE (responsable laïque, SG CNAL) — Jacques POMMATAU (responsable Fonction publique)	• Camille Sandrin (SG de la FEN 75) (*) (*) nouveaux entrants. Les sortants étaient A. Ouliac (ex-SG SNI) et Jean Gouzy (qui reste au secrétariat national). Rappel : le bureau étant « homogène », tous ses membres appartiennent à la tendance UID.

En revanche, le secrétariat national de la FEN affiche dix-huit personnes (certains étant rattachés à d'autres). Si ce secrétariat national ne se réunit pas spécifiquement[464], l'appareil fédéral existe désormais. En 1975, on a vu apparaître deux secteurs catégoriels (les affaires culturelles, avec Guy Delage qui, depuis 1968 coordonne les syndicats FEN de ce ministère) et l'éducation physique et sportive. En février 1976, l'enseignement supérieur et la recherche apparaissent également avec Gisèle Dessieux[465].

[463] Jean Desvergnes (secrétaire général du SNIEN) est mentionné comme trésorier et responsable du secteur social et mutualiste, mais il n'est pas permanent de la FEN. François Malcourant est chargé du secteur « corporatif et droits syndicaux ». Jean Gouzy est chargé du secteur « expression et *Enseignement public* », Albert Guillot (ancien secrétaire général du syndicat des inspecteurs primaires) au secteur « éducation et relations internationales ». Claude Vieira (SNI), chargé du secteur « organisation » entre à cette occasion, au bureau fédéral. Dans ce secrétariat, Pierre Bertelot (salarié de la FEN) est mentionné comme chargé de l'administration et de la vie interne de la FEN. Hormis Lucien Derry (Union sportive de la FEN), on voit apparaît Guy Le Néouannic (futur secrétaire général de la FEN de 1991 à 1997). Louis Astre qui quitte le bureau fédéral, mais figure au secrétariat. Hormis les « permanents » de la FEN, secrétaire général compris, le bureau fédéral compte quatre représentants du SNI (dont André Ouliac, secrétaire général sortant du SNI et Guy Georges qui va lui succéder en février 1976), Jacques Pommatau (SG FEN 1981-1987) et Michel Lasserre. Outre Jean Desvergnes, deux secrétaires généraux de syndicats : André Bougreau (agents) et Jacques Fournier (SNETAA). Robert Chéramy retrouve un mandat syndical interne « officiel » comme secrétaire national chargé du secteur formation et du Conseil économique et social. Le bureau fédéral de 1975 ne compte qu'un militant du SNES, François Malcourant, mais venu à la FEN en 1971 alors qu'il était secrétaire de la section départementale de Seine-Maritime.

[464] Pour ne pas apparaît comme un « bureau fédéral bis », selon un témoignage d'André Henry qui traite directement avec les secteurs, les membres les plus importants du secrétariat siégeant au bureau fédéral (comme les responsables revendicatif ou éducatif).

[465] Gisèle Dessieux, ancienne élève de l'ENS de Sèvres, était alors professeur agrégée d'histoire et géographie enseignant à l'IEP de Grenoble. Militante UID du SNESup, elle avait été contactée initialement par James Marangé qui souhaitait permettre à la FEN d'être davantage en prise directe sur les questions d'enseignement supérieur. Cette initiative se concrétisa au congrès de Grenoble (février 1976) avec André Henry (entretien avec l'intéressée le 6/2/2019). On l'a vu, le mouvement de renforcement des moyens de l'appareil fédéral s'était engagé sous James Marangé, mais avec une certaine prudence, pour ménager les grands syndicats de la majorité, en utilisant les contingences de la vie syndicale : le changement de majorité au SNES, en 1967, pour Astre et Simon ; l'arrivée de Chéramy au Conseil économique et social en 1969 ; après le décès du secrétaire-trésorier Georges Aulong en 1970, la désignation d'un trésorier spécifique (Jean Desvergnes) qui assumera la gestion de dossiers fédéraux et la désignation d'Alain Chauvet, alors également secrétaire général de la FEN 75, comme responsable des liaisons avec les syndicats nationaux et du secteur social ; en 1972, au départ en retraite de Jean Simon, l'arrivée au bureau fédéral en cours du mandat d'Albert Guillot, inspecteur primaire, qui allait jouer un rôle pivot dans l'élaboration du premier projet éducatif fédéral. Mais la mise en place officielle d'un « secrétariat » par André Henry constitue un « saut qualitatif » d'une tout autre ampleur, quand bien même il n'aurait sans doute pas été possible sans les étapes prudemment *assurées* par James Marangé sans susciter d'opposition frontale d'un SNI sourcilleux de sa propre influence dans la fédération.

Signe des temps : les articles de *L'Enseignement public* sont signés des secrétaires nationaux sans chercher de « déguisement » via, par exemple, les secrétariat des commissions de la CA.

La FEN s'est ainsi dotée des moyens d'intervenir autrement que par la synthèse des positions de ses « grands syndicats » en mettant en avant d'autres sujets que ceux qui, essentiellement, touchent aux enseignements scolaires. C'est précisément à partir de 1973 que s'amorce l'élaboration par la FEN de son propre projet éducatif d'ensemble et dont elle entend bien faire un outil de reconquête.

§ 2.2.2. — Un projet de reconquête : « L'École de l'éducation permanente »

Le centre de la gravité de la FEN d'avant 1968 était celui de l'« école du peuple » qui s'était déployée par l'extension de l'enseignement primaire aux cours complémentaires face à des lycées qui, dans les années 1960 encore, restaient largement élitistes et socialement marqués, à quelques alibis près, dans leur recrutement. Pour la moitié d'une génération, celle école-là s'était longtemps arrêtée à 14 ans. On l'a vu, l'extension de la scolarité obligatoire décidée en 1959 n'a eu d'effet que sur la génération sortie en 1969, après l'explosion de 1968 et la mise en scène, à l'avant-plan social pour la première fois, des problèmes universitaires.

L'obligation scolaire à 16 ans a sans doute été vue comme l'opportunité de mieux former les jeunes au niveau V (ce qui explique, dans les années 1966-1967, l'implication du SNETAA en butte aux menaces de concurrences des centres de formations d'apprentis) ou d'en pousser d'avantage au niveau du brevet d'enseignement du premier cycle (BEPC[466]) qui permettait l'accès à des emplois dans l'administration ou le secteur tertiaire « traditionnel » (employés de bureau). Elle allait néanmoins se traduire par le développement massif de l'enseignement secondaire long et technique, avec le passage de 20% à 30% de bacheliers généraux et bacheliers techniciens (puis « technologiques ») dans la décennie 1970[467], ainsi qu'en témoigne le tableau suivant.

Tableau 4. — Proportion de bacheliers dans une génération (1950-1985)

	1950	**1955**	**1960**	**1965**	**1970**	**1975**	**1980**	**1985**
bac général	05,1 %	07,2 %	11,4 %	11,6 %	16,7 %	18,2 %	18,6 %	19,8 %
bac techn.	—	—	—	—	03,4 %	06,0 %	07,3 %	09,6 %
toutes séries	**05,1 %**	**07,2 %**	**11,4 %**	**11, 6%**	**20,1 %**	**24,2 %**	**25,9 %**	**29,9 %**
proportion de bacheliers techn. dans l'ensemble	—	—	—	—	*16,9 %*	*24,8 %*	*28,2 %*	*32,1 %*

***Lecture.** — En 1985, une génération comptait 29,9 % de bacheliers dont 19,8 % de bacheliers généraux et 9,6% de bacheliers technologiques. Les bacheliers technologiques représentaient 32,1% de l'ensemble des titulaires du baccalauréat.*
***Source**. — D'après les données de L'État* de l'enseignement supérieur et de la Recherche en France*, nº 10, avril 2017, données de la fiche 07.07 (fichier xls accessible). URL consultée le 6/2/2019 : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/7/EESR7_ES_07-le_baccalaureat_et_les_bacheliers.php.*

L'évolution était perceptible depuis la fin des années 1960. Avant même l'extension légale de l'obligation scolaire, la demande sociale s'accroissait. Si l'orientation « politique » (au sens syndical du

[466] Héritier, d'une certaine manière, du « brevet élémentaire » de l'enseignement primaire supérieur d'avant-guerre (classes de cours complémentaires compris), il est l'ancêtre de l'actuel brevet des collèges, également passé en fin de classe de troisième.

[467] Le baccalauréat professionnel est postérieur. Créé en 1985, il a connu sa première session en 1987. Le tableau qui suit ne considère donc que la période 1950-1985, avant la création du bac pro, mais en prenant en compte la création du baccalauréat de technicien (puis technologique). La première session « significative » du baccalauréat technique a eu lieu en 1969 (1,7% d'une génération). Le volume des anciens bacheliers « mathématiques et techniques » ou « technique et économie » formés dans les anciennes ENP ou collèges techniques sont infinitésimaux dans l'ensemble avant 1969, et donc non significatifs.

terme) du SNI et de la FEN étaient les mêmes, si même les deux secrétaires généraux de la fédération en poste depuis 1966 (Marangé puis Henry) avaient été, en quelque sorte, façonnés par un syndicat au sein duquel ils avaient exercé les plus hautes responsabilités, le « point de vue » au sens strict, c'est-à-dire l'angle d'observation de leurs horizons respectifs n'étaient plus les mêmes. Le SNI restait jaloux de ses prérogatives et avait du mal que la FEN existât autrement comme son simple prolongement, tant il est vrai qu'il lui fournissait l'essentiel de ses cadres locaux et la masse de ses militants, y compris à la période où le SNES, turbulé autant que turbulent[468], s'inscrivait dans la majorité fédérale.

A) Une formation commune de base : l'« École fondamentale » du SNI

Représentant les enseignants d'une « école du peuple » qui avait facilité la démocratisation par l'extension des « cours complémentaires »[469], c'est pourtant le Syndicat national des instituteurs qui a amorcé une réflexion éducative en profondeur. À partir de 1969, il est en effet confronté à une césure[470], devenue administrative et « statutaire » avec la création du corps des professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) : le projet politique était de « casser le SNI »[471]. De fait, au moment de dépasser les équivoques de la réforme Berthoin de 1959, le modèle de référence pour « l'école moyenne » ne fut pas celui de l'école populaire, avec ses enseignants polyvalents en primaire et multivalents (lettres/sciences) au cours complémentaire, mais celui du lycée qu'illustrait le modèle hiérarchisé des filières des collèges d'enseignement secondaire (CES).

Le SNI, sans méconnaître les enjeux revendicatifs (notamment la revalorisation de la fonction d'instituteur) se situait toujours dans l'idéal du plan Langevin-Wallon[472] :

> L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation.

Mais il tirait les conséquences de la fusion progressive des structures de formation de « premier cycle du second degré » intervenue depuis 1959, à une période où les maîtres issus du premier degré enseignant en collège (professeurs de CEG puis PEGC) faisaient encore jeu égal avec les professeurs de

---

[468] Le SNES avait connu trois grandes tendances avant des dénominations par sigles à la fin des années 1960 : la tendance « A » qui se réclamait de la majorité autonome de la FEN ; la tendance « B », correspondant au courant Unité-Action, mais à laquelle participaient, outre les communistes (qui militaient tous dans la même tendance), des militants issus de la mouvance chrétienne anticolonialiste (comme André Drubay ou, plus tard, des membres bon teint de la Convention des institutions républicaine favorables à l'union politique de la gauche) ; une tendance « C » arc-boutée sur la défense des humanités classiques et des disciplines, qui rejoignait si nécessaire la majorité autonome. Quant à l'École émancipée, elle fut longtemps animée par deux militants trostkistes lambertistes qui glissèrent vers le courant autonome vers 1960 : Robert Chéramy et Louis-Paul Letonturier, mais elle s'inscrivit souvent en union avec la tendance A sans nécessairement présenter de liste spécifique. Après 1968, les éléments plutôt proches du PSU partirent au SGEN (ainsi, la future ministre Huguette Bouchardeau, qui avait été élue suppléante à la CA nationale de la FEN comme Unité-Action en 1966-1967. Nous renvoyons à Dalançon, *Histoire du SNES*.

[469] Les classes de cours complémentaires, qui relevaient de l'enseignement primaire jusqu'en 1959, allaient de la 6e à la 3e. Elles s'achevaient par la préparation au brevet (et pour les meilleurs au concours d'entrée à l'école normale primaire), mais traditionnellement, en fin de cinquième (correspondant aux classes de fin d'études), on y faisait passer le certificat d'études. Cette tradition s'est perpétuée dans les CEG.

[470] Elle avait été amorcée dès 1960 avec la création d'un certificat d'aptitude spécifique pour les collèges d'enseignement général (CAPCEG). Les maîtres de cours complémentaire étaient antérieurement sélectionnés, parmi les meilleurs éléments enseignant en primaire, par les inspecteurs primaires. Depuis 1960, les élèves-instituteurs des écoles normales, alors recrutés par concours en fin de troisième, pouvaient directement, par sélection ou par concours accéder au centre de formation « interdépartemental » après le baccalauréat.

[471] En 1960, l'Amicale des professeurs de cours complémentaires (ANPCC) s'était transformée en Syndicat national des collèges, se posant en rival du SNI. Si le SNI était demeuré majorité chez les PEGC, c'était dans un rapport

[472] Fédération de l'Éducation nationale, « Le Plan Langevin-Wallon »., p. 6.

type lycée (certifiés et agrégés). C'est ainsi que naquit le projet d' « École fondamentale », projet à la fois éducatif et revendicatif autour d'un corps de « maîtres de l'école fondamentale », maître polyvalent en maternelle et élémentaire, progressivement spécialisé au-delà, mais avec une formation de base commune. Le projet visait à donner un cadre unifié à la scolarité obligatoire en lieu et place des voies relativement étanches du CES[473].

L'idée, pour l'école « de base », était d'avoir un corps unique de maîtres (le « maître de l'école fondamentale ») assurant une continuité d'approche pédagogique. Naturellement, ce projet suscita une opposition virulente du SNES (ou de syndicats externes à la FEN comme le SNALC) qui y dénonçaient une volonté d'éviction des agrégés et certifiés du collège. S'y ajoutait une opposition de principe majeure à la remise en cause, portée par le projet du SNI, de la « continuité » du « grand second degré » dont témoignent toujours les appellations des classes : de la sixième à la terminale, quand bien même, alors, la majorité des élèves de sixième disparaissaient en cours de route par évictions successives[474].

B) La FEN ou la genèse d'un projet éducatif pour la transformation sociale

On relève d'ailleurs que, dans les textes de la FEN, les nombreuses références au « socialisme » *lato sensu* et au changement de société indispensable pour qu'une école démocratique (qui ne soit donc pas celle de la reproduction sociale) se mette en place, mais, comme l'expliquait déjà James Marangé[475] :

> Dans les conditions actuelles, il faut se battre à partir d'objectifs clairs, même si la transformation réelle du système éducatif ne peut intervenir qu'après des changements politiques importants. Mais faut-il attendre ces changements pour chercher à améliorer ce qui existe ?

Selon André Henry d'ailleurs, c'est grâce à l'initiative prise par James Marangé, après la tourmente de 1968, de convoquer des « états généraux de l'Université nouvelle », que[476] :

> la FEN amorçait une démarche cohérente qui lui permettrait dix ans plus tard de définir et de proposer une réforme générale du système scolaire.

L'arrivée d'Albert Guillot[477] au bureau fédéral en 1972 fait de lui le maître d'œuvre de la motion pédagogique du congrès de 1973. Elle pose, pour la première fois, le principe d'un projet fédéral global et cohérent. Le projet — voulu comme adaptable et évolutif — connaît plusieurs étapes de 1976 (congrès de Grenoble[478]) à 1981, en fonction des évolutions du système éducatif et des réflexions fédé-

---

[473] Cette réflexion du SNI a été introduite au congrès de Paris du SNI de 1970, dans le cadre d'un rapport « à quatre mains » confié à André Henry et Guy Georges (*École libératrice*, nº 40 du 6/9/1970) : « Pour une conception nouvelle de l'Éducation et de l'École ». Le projet a fait l'objet d'une première publication en 1973 (Syndicat national des instituteurs, *L'école fondamentale*) puis d'une seconde, enrichie, en 1977 (Syndicat national des instituteurs et professeurs d'enseignement général de collège, *L'école fondamentale*).

[474] Au milieu des années 1970, baccalauréat de technicien compris, on ne comptait que 20 % environ de bacheliers dans une génération. En même temps, les années 1960-1975 avaient été marquées par une série de travaux sociologique montrant combien le système scolaire construisait de la reproduction sociale en infirmant l'idéal d'une *École libératrice* chère au SNI ou plus largement à l'idéologie républicaine. Non sans excès parfois, si l'on relit *L'École capitaliste en France* de Baudelot et Establet (Maspero, 1971) qui se concluait par un éloge d'une Chine en pleine « révolution culturelle ». Il est significatif de l'atmosphère de l'époque que le titre du livre rédigé par Marangé en 1976 ait été intitulé *De Jules Ferry à Ivan Illich*. (Voir aussi Brucy, *Histoire de la FEN*, p.375-377).

[475] Marangé, *De Jules Ferry à Ivan Illich*, p. 221.

[476] Henry, *Conquérir l'avenir*, p. 169. Sur les « états généraux de l'Université nouvelle », voir plus haut p. 73.

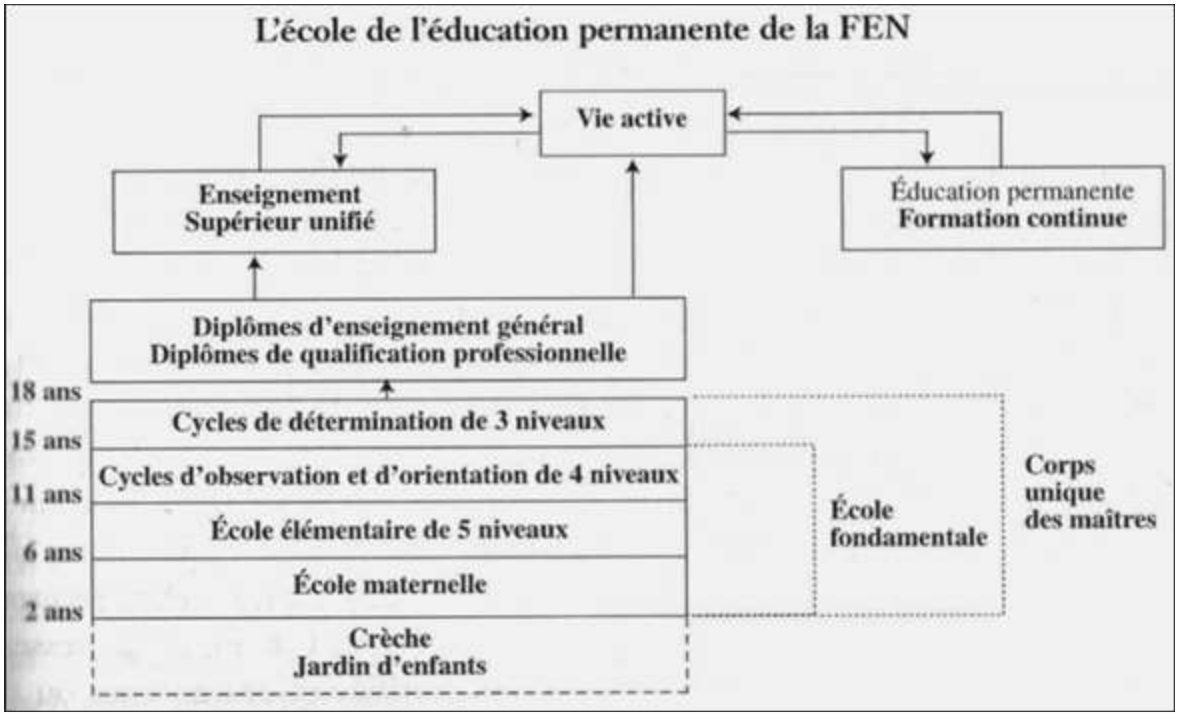
[477] Voir sa biographie par Jacques Girault et Guy Putfin dans le « Maitron en ligne » (URL consultée le 8/3/2019) : http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article87890.

[478] Les orientations sont définies par la motion pédagogique du congrès de 1976. Le « projet éducatif » proprement dit est adopté par la C.A. de la FEN du 17/2/1977, après avoir fait l'objet du conseil national (organe d'études) des 15-16/12/1976. Cette version a fait l'objet d'une publication spéciale dans *FEN Informations* (bulletin militant). Au projet est annexée l'intégralité du plan Langevin-Wallon. Voir : Fédération de l'Éducation

rales[479]. L'actualisation du projet par la commission administrative, le 26 mars 1981, est suivie d'une conférence de presse au cours de laquelle est diffusé un cahier imprimé de 28 pages auquel sont annexées 29 fiches (dont 27 thématiques)[480]. Le projet vise à la fois à développer une architecture du système éducatif et à en déterminer les principes fondamentaux.

Il décline, depuis l'origine, la scolarité obligatoire portée jusqu'à 18 ans[481] en trois phases : 1º « école fondamentale » (de la maternelle à la classe de 3e) ; 2º « cycle de détermination » [482], sanctionné par un diplôme d'enseignement général (bac et au-delà) ou de formation professionnelle ; 3º éducation permanente (qui inclut la « formation continue). Du projet de la FEN, Guy Brucy[483] tire le schéma simplifié suivant :

Figure 1. — Le projet d'École de l'éducation permanente synthétisé par Guy Brucy.



Cette synthèse correspond, de manière plus « linéaire » à la publication originale, même si elle ne reprend pas tous les éléments qui y figurent[484]. Le projet reprend alors la thèse, traditionnelle à la FEN, d'un « grand ministère de l'Éducation nationale ».

nationale, « L'École de l'éducation permanente (version 1977) ».

[479] On pourra se reporter à André Henry (*ibid*,.p. 167-185) et à Brucy, *Histoire de la FEN*, XI, 3.

[480] Voté par la CA le 26/3/1981, le projet est présenté à la presse le 31. L'éditorial du document imprimé porte la date du 11 mai 1981, au lendemain de la victoire de François Mitterrand à l'élection présidentielle.

[481] Le plan Langevin-Wallon l'avait préconisée avec une « première étape » à 16 ans qui sera réalisée en 1959 mais n'a pas, à ce jour, été modifiée en droit, sinon en fait.

[482] Pour la même période allant de 15 à 18 ans, c'est la formulation même du plan Langevin-Wallon. Voir : Fédération de l'Éducation nationale, « Le Plan Langevin-Wallon ».

[483] Brucy, *Histoire de la FEN*, p. 383.

[484] Ainsi, l'original exclut tout apprentissage ou toute « alternance » au sens de la loi Legendre. Loi 80-526 du 12 juillet 1980 « relative aux formations professionnelles alternées organisées en concertation avec les milieux professionnels » (URL consultée le 8/2/19). Secrétaire d'État, Jacques Legendre n'en est pas signataire « officiel ». Voir sur Légifrance : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000705206.

C) L'éducation permanente dans le projet d'école de la FEN

En répondant à la question « Qu'est-ce que la formation permanente ? »[485], la FEN défend une position incluant sa dimension culturelle et personnelle, tout en réglant rétrospectivement quelques comptes avec les centrales signataires de l'accord du 9 juillet 1970 « sur la formation et le perfectionnement professionnels » :

> L'éducation permanente est un facteur d'évolution de la société et d'enrichissement culturel de chacun de ses membres. Elle dépasse la formation professionnelle continue tout en l'incluant. Elle suppose une formation initiale de valeur, qu'elle prolonge sans se substituer à elle[486].
>
> Le droit au congé formation consacré par l'accord de 1970 entre les syndicats et le patronat a été salué par la FEN comme une conquête syndicale d'importance, malgré les réserves qu'elle a présentées et dont le temps conforme le bien-fondé. Mais *(sic)* l'ensemble du système contractuel et législatif mis en place en 1970 et 1971 et révisé en 1976 et 1978 demeure sous tutelle patronale et dénature la traduction correcte de ce droit dans les faits. Plus encore l'utilisation qu'on en fait. Le patronat français, dans sa hâte de tirer parti de la loi, tend à accréditer l'idée que la formation professionnelle continue, c'est l'éducation permanente. Non. L'adaptation ou la réadaptation à l'emploi, la conversion, le recyclage, l'accroissement des seules capacités professionnelles, même s'[ils s'accompagnent] d'une promotion sociale (ce qui peut faire illusion), les changements d'activité, pour utiles ou intéressants qu'ils soient aux yeux des travailleurs, ce n'est pas l'éducation permanente : les acquis culturels qui les accompagnent ne sont qu'une part de l'éducation permanente. L'éducation permanente ce peut être cela — et pas forcément — mais avec autre chose en plus, et tout autre chose.
>
> Cette autre chose, dont se soucient fort peu la majorité des patrons, soucieux de rentabiliser leurs contributions à la formation permanente, c'est tout ce qui, en dehors de l'accroissement de compétence dans le domaine professionnel, participe à la culture et à l'épanouissement de l'homme. […] C'est une méthode d'investigation et d'appréhension du réel. C'est le désir d'accroître le savoir et d'améliorer la méthode. […]

Sur le plan des principes, la conception de la FEN, très logiquement au demeurant, reste celle qui s'exprimait déjà dans les rapports Simon de 1969 et 1970 ou les remarques formulées par Astre sur l'absence de réel « contrôle des travailleurs » sur la formation professionnelle des adultes, après la signature de l'ANI de 1971.

Dans le document de la FEN de 1981, qui présente le double avantage d'offrir une version stabilisée, mais également conçue pour être « plus abordable »[487], le titre de trois fiches contient une référence à « l'éducation permanente » :

- la fiche nº 13[488] traite de « l'éducation permanente des adultes ». Elle reprend le début du chapeau de présentation du document, mais précise que si le service public d'éducation et de formation doit apporter une « réponse adaptée et massive », la FEN rejette ce qui serait « une situation de monopole et de spécialistes » . Elle évoque également « la collaboration […] à rechercher avec les organisations d'éducation populaire et de jeunesse » ;
- la fiche nº 14[489] traite de « l'éducation permanente et les immigrés ». La fiche est de fait plus large puisqu'elle mentionne le contexte socio-économique (c'est une thématique qui est ap-

[485] Fédération de l'éducation nationale, « L'École de l'éducation permanente », p. 15.

[486] Chapô en gras dans le texte d'origine.

[487] Comme le précise Albert Guillot dans la présentation du document, *ibid.*, p. 5.

[488] Son rédacteur est Yves Ripoche, militant du SNETAA, secrétaire national rattaché au secteur éducation-formation qu'anime Albert Guillot. Il est chargé « de la formation continue et de l'éducation permanente ».

[489] Son rédacteur, Jean Lambotin, militant du SNETAA, collabore également au secteur éducation-formation. Il est également l'auteur de la fiche 21.

parue depuis le début des années 1970 au travers, notamment, de quelques conflits sociaux emblématiques dans l'automobile), l'éducation des enfants d'immigrés, l'alphabétisation et la formation professionnelle des immigrés (avec la revendication d'ajustement de la législation), mais aussi « l'éducation permanente des femmes immigrées » ;

- la fiche nº 21 traite de « l'éducation permanente des personnels du service public d'éducation et de formation.

De fait, le projet d'*École de l'éducation permanente*, en dehors de sa fonction de « marqueur du débat interne » reste ancré sur un idéal-type pour l'École de l'avenir. Si la FEN s'est impliquée dans la formation des adultes (et plus encore, très concrètement, ses militants de terrains engagés dans ce champ), c'est à l'évidence le débat sur les structures scolaires qui reste l'enjeu prédominant. Pour autant, le terrain de la formation des adultes n'est pas absent des réflexions fédérales. La FEN organise ainsi une « journée fédérale d'étude » sur « la formation continue »[490] qui lui permet d'opposer son propre projet aux limites de l'existant en matière de formation « initiale » et « continue ». Elle y annonce des stages de formation « des militants appelés à intervenir activement à la formation continue »[491] Louis Astre y rappelle le mandat de la FEN d'aller « du perfectionnement professionnel à l'éducation permanente » tout en promouvant le service public « avec les travailleurs ». Ce colloque est ouvert. Michel Praderie y intervient pour un exposé sur « la formation continue en France à la lecture des systèmes étrangers »[492]. Contrairement à la CGT, FO et la CFDT, sont représentées (cette dernière par Michel Rolant)[493] et s'expriment. Les propos sont différents sur l'avenant du 9 juillet 1976 à l'ANI du 9 juillet 1970 : FO l'a signé, avec la CFTC et la CGC, contrairement à la CGT et à la CFDT. Les deux représentants confédéraux expliquent leur position, mais, tandis que le représentant de FO (Gilles Casel) conclut sur le service public et les nécessités de son adaptation au public adulte[494]. Michel Rolant, en revanche évoque :

> un système […] aujourd'hui limité à une formation professionnelle utilitaire pour l'entreprise.

Et d'ajouter, faisant référence aux débats de 1970 entre la FEN et les centrales ouvrières [495]:

> [Le] texte de 1970 ne nous satisfaisait pas pleinement, mais comportait une ouverture que nous avons estimée positive sur le droit au congé individuel de formation. Aujourd'hui,

---

[490] Supplément au nº 5 de *FEN Informations* (janvier 1977) : Fédération de l'Éducation nationale, « La formation continue ».

[491] *Ibid.*, éditorial, p. 3.

[492] Il venait de publier, à la librairie de l'OCDE, *Les développements actuels du congé éducation et ses implications.* Décédé en décembre 1999, Michel Praderie a œuvré successivement à l'Insee, au Commissariat général du Plan, à l'OCDE. Il fut directeur du cabinet de Jean Auroux, ministre du Travail, en 1981, puis passa chez Renault (secrétaire général et membre du comité exécutif), assuma la présidence de l'Onisep et fut directeur de l'Afpa en 1992.

[493] Dans les ouvrages et études figurant en encadré sont citées les publications des trois centrales CGT, CFDT et FO. La publication fait également référence un rapport du Conseil économique et social (nº 20-1976) dont Robert Chéramy, qui y représentait la FEN, était le rapporteur.

[494] « Négocier, en permanence avec chaque adulte, sa stratégie propre vis-à-vis de la connaissance en fonction de ses expériences propres. C'est là, pour le service public, un champ d'enrichissement qui profiterait aux adultes mais aussi aux jeunes », dit Casel (*ibid.*, p. 14).On rappellera que Louis Astre avait évoqué cette problématique dès son première article sur l'ANI de 1970 (voir plus haut, p. 85). En conclusion de cette journée, Louis Astre réitère : « l'éducation permanente exige entre l'éducateur et le travailleur, à tous les stades de leur relation, une permanente négociation. » Huit jours plus tôt, Bertrand Schwartz y avait consacré de longs développements en rapportant sur « la permanence de l'éducation » lors du colloque international du SNI-PEGC où la direction fédérale était massivement représentée (Syndicat national des instituteurs et professeurs d'enseignement général de collège (SNI-PEGC), *Les Finalités de l'éducation*, p. 327-335).

[495] *Ibid.*, p. 14.

> les choses ont changé, la réflexion des uns et des autres a progressé : une meilleure convergence est possible entre les centrales [syndicales] et la FEN, dans l'analyse et aussi dans l'action.

De fait, la FEN va savoir changer d'angle sans dénaturer ses orientations ou, plutôt, sa philosophie de la formation. Quelles que soient les positions de principe ou les asymptotes théoriques, la direction de la FEN s'inscrit dans une démarche pragmatique[496] qui la conduit à négocier des avancées y compris quand les forces politiques au pouvoir lui sont réputées hostiles (et réciproquement). Ce fut le cas en 1978-1979 avec les négociations dites « FEN-Beullac-CNPF » d'où sortirent les séquences éducatives en entreprise, puis en 1987-1988, avec le projet de l'École de l'an 2000.

D) 1979 : les négociations FEN-Beullac-CNPF

Avec René Haby, pourtant issu du sérail[497], la FEN a eu des relations rapidement fraîches, puis tendues. Repéré par Valéry Giscard d'Estaing alors simple député du Puy-de-Dôme, René Haby, recteur de Clermont-Ferrand, devint ministre d'une éducation qui n'était plus « nationale ». Le nom de René Haby reste attaché à la loi du 11 juillet 1975 créant le « collège unique »[498]. Son successeur en 1978, Christian Beullac, polytechnicien de formation, était un dirigeant de Renault. C'est avec lui que la FEN négocie le 13 février 1979 :

> deux relevés de conclusions distincts : l'un mettant en place les « séquences en entreprises » pour les élèves des collèges et lycées, et la « formation en alternance » pour les jeunes sortis du système éducatif sans formation ; l'autre sur « l'ouverture du service public à la formation continue des adultes »[499].

La commission administrative de la FEN approuve la démarche lors de sa réunion du 15 février, non sans une vive opposition des syndicats à direction minoritaire (notamment le SNES) et de l'ensemble des autres tendances qu'UID qui fait écho aux condamnations des organisations concurrentes de la FEN, accusée de livrer les jeunes au patronat.

---

[496] Au chapitre du pragmatisme, on mentionnera le compte rendu des journées d'études des 11-13 mars 1977, rassemblant essentiellement des chefs d'établissements et des intendants. La publication montre le côté volontairement très pratique d'un stage pour des responsables confrontés aux exigences de règles du marché. Hormis l'éditorial d'André Henry et l'article « de principe » de Louis Astre, la tonalité est technique et le premier article « Coût réel et vie des établissements » est signé de Jean Desvergnes, mentionné comme « intendant à l'ENSAM » (École nationale supérieure des arts et métiers)… et non comme trésorier de la FEN ou secrétaire général du syndicat de l'intendance (SNIEN-FEN).

[497] il a été successivement instituteur, professeurs de cours complémentaire, agrégé de géographie, proviseur, inspecteur d'académie et recteur. La collection du bulletin du SNI-PEGC de Meurthe-et-Moselle que nous avons consultée jadis contenait, vers la fin des années 1940, des articles pédagogiques de René Haby, alors adhérent « de base » consacré à son domaine de prédilection : la géographie. Après ses fonctions ministérielles (1974-1978), il devint député-maire (UDF) de Lunéville.

[498] Loi 75-620 du 11 juillet 1975 « relative à l'éducation ». Voir sur Légifrance (URL consultée le 7/2/2019) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174&categorieLien=id. Modifiée à plusieurs reprises (y compris par la loi d'orientation « Jospin » du 10 juillet 1989, elle a été comme cette dernière, formellement abrogée par l'ordonnance 2000-549 du 15 juin 2000 qui a instauré le Code de l'éducation (partie législative).

[499] Brucy, *Histoire de la FEN*., p. 390-395. En fait, c'est un même relevé en deux volets qui a été négocié (Fédération de l'Éducation nationale, « Les conclusions des négociations de la FEN avec M. Beullac ».) Contrairement à ce qu'il affirme (p. 390), il n'y a pas de « signature » formelle de la FEN (voir plus bas, p. 124). Le thème « Ouvrir le service public aux adultes » fait l'objet d'une conférence nationale (25-26/10/1978) à laquelle sont représentées les centrales CGT, CFDT et FO. Guy Brucy relève (p. 394) le refus « constamment réaffirmé » par la FEN « de ce que Michel Gevrey appelle alors *l'écolocentrisme* » en admettant la participation des professionnels au côté des enseignants. [Michel Gevrey, en raison d'une erreur d'homonymie (Brucy : note 132, p. 584) y est présenté comme militant du Syndicat de l'administration universitaire (SNAU) alors qu'il s'agit en fait du secrétaire national « éducation » du SNI-PEGC, qui a lui-même une expérience confirmée en formation d'adultes].

Guy Brucy voit à juste titre, dans la conclusion de ces protocoles, un effet décalé de l'ANI du 9 juillet 1970, et notamment des critiques sévères de son préambule contre l'Éducation nationale[500]. Dans le cadre du projet d'École de l'éducation permanente, la FEN a organisé, le 13 octobre 1975, une journée nationale de réflexion et de propositions « pour la formation initiale jusqu'à 18 ans ». Dans *L'Enseignement public*[501], Robert Chéramy indique que si la formation ne peut à elle seule être la solution,

> Il n'y a pas de solution sans la formation.

Le secrétaire général du SNETAA, Jacques Fournier, va jusqu'à dire[502] :

> Le chômage trouve en partie ses sources dans une formation initiale qui ne répond ni aux besoins des jeunes ni aux besoins de la société.

Au cours de cette journée, le secrétaire pédagogique de la FEN, Albert Guillot, insiste sur la nécessité d'une formation technologique dans le cadre d'un prolongement de la « formation initiale » jusqu'à 18 ans[503], mais aussi, comme le relève Guy Brucy[504] :

> de mettre en œuvre une « alternance éducative avec prééminence de l'acte éducatif sous le contrôle, la direction et la responsabilité du service public et laïque de l'[Éducation nationale] ».

Les dirigeants de la FEN établissent un distinguo entre l'« alternance éducative », sous maîtrise pédagogique de l'Éducation nationale, du simple stage ou des alternances « production-formation » qu'incarne l'apprentissage. Mais l'hostilité du SNES et des courants minoritaires s'exprime immédiatement et violemment[505]. Ce n'est qu'un début.

Le protocole d'accord sur les séquences éducatives accentue les oppositions, y compris externes. Les critiques sont tout aussi sévères, venant des organisations concurrentes de la FEN et de ses syndicats (SGEN-CFDT et SNETP-CGT). On a parlé d'« accord(s) FEN-Beullac-CNPF ». La FEN a de fait négocié *aussi* avec le patronat, pour s'assurer de son accord sur le dispositif mis en œuvre pour les « séquences en entreprises » prévues pour les élèves de l'enseignement professionnelle. Cependant, la signature d'un texte commun FEN-CNPF était exclu des deux côtés[506].

Il n'y a pas, formellement, de protocole signé entre le ministère et la FEN, mais un relevé de conclusions, négocié au millimètre, que le ministre adresse à la FEN à la suite des « discussions ». Dans la foulée du « relevé » FEN-Beullac, le secrétaire d'État à la Formation professionnelle annonce les principes d'un projet de loi sur la formation alternée, dans le cadre de la politique de lutte contre le chô-

---

[500] Voir le § 1.5.4. — « Le choc de l'accord du 9 juillet 1970 pour la FEN », p. 81, ainsi que l'annexe « L'ANI du 9 juillet 1970 », p. 217.

[501] Robert Chéramy, « Formes, ampleur et causes du chômage chez les jeunes », EP, oct. 1975, p. 16.

[502] Ses propos sont relatés dans un article du *Monde*, qui rend compte de l'évènement, dans un article (non signé) de son édition du 15/10/1975, sous le titre : « M. André Henry : la révolution est en germe dans l'éducation ».

[503] La référence aux 18 ans est un objectif du plan Langevin-Wallon, toujours prégnant, nous l'avons déjà souligné, chez les militants de la FEN. Par « formation initiale », il faut donc entendre ici la première formation débouchant non seulement sur une certification d'enseignement général (baccalauréat), mais également celles qui relèvent de l'enseignement technologique et professionnel.

[504] *Ibid.*, p. 393.

[505] Le SNES en particulier accuse la FEN de vouloir imposer l'alternance et de sacrifier les formations « longues ». Sur les prises de positions de ses dirigeants (Gérard Alaphilippe, Jean Petite, Monique Vuaillat) ou des minorités de la FEN, voir Guy Brucy, *ibid.*, p. 393.

[506] Pour éviter ou réduire les polémiques internes sur un accord avec « les exploiteurs », d'un côté, ou « les profs rouges », de l'autre. Voir plus bas (p. 126) ce qu'en dit André Henry.

mage. Celui-ci distingue trois cas : les formations alternées sous statut scolaire ou universitaire ; sous statut de stagiaire de la formation professionnelle ; sous statut de salarié[507].

Côté centrales syndicales, si l'on compare avec la situation de juillet 1970, c'est la logique de *l'arroseur arrosé*. Guy Brucy relève ainsi que[508] :

> les confédérations ouvrières adoptent alors une position symétrique à celle de la FEN au moment de la signature de l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970 ! CGT et CFDT lui reprochent d'avoir, pendant les huit mois qu'ont duré les négociations, pris « le plus grand soin […] de marginaliser, d'exclure de ces négociations les centrales syndicales ouvrières concernées au premier chef par ces problèmes »[509].

Le relevé de conclusions fait rapidement l'objet d'un numéro de *FEN Informations*[510] (5/3/1979). Une édition spécifique est même réalisée pour le SNETAA, directement impliqué dans la mise en œuvre des « séquences éducatives en entreprise » qui vont se mettre en place pour les élèves de BEP[511].

---

[507] *Le Monde* du 24/2/1979 évoque les réactions au projet Legendre et mentionne les critiques que la CGT adresse à la FEN. Il cite une réaction du SNES qui « vient de confirmer son *refus d'approuver les résultats de la négociation entre le ministre de l'éducation et la direction de la FEN. Sous le couvert de l'ouverture sur la vie, le ministre a les mains plus libres pour donner satisfaction aux demandes patronales préparées par le troisième colloque de Deauville du C.N.P.F., se traduisant par le projet Legendre d'enseignement alterné. Cet accord* […] *réalise une véritable restructuration du service public, qu'il place davantage sous la dépendance du patronat.* » Le même jour, dans le même quotidien (« Le projet de loi sur la "formation alternée" des jeunes. Accompagner les mesures contre le chômage »), la journaliste Catherine Arditi faisait écho à cette position « Il est toutefois à craindre que, d'une part l'optimisme de la FEN ne soit freiné par le fait que la formation proprement dite puisse échapper au système éducatif national, d'autre part que certains chefs d'entreprise — indépendamment de la position du CNPF — fassent de nouveau preuve de réticence pour accueillir des stagiaires, par définition non opérationnels. ». Le 27/2/1979, *Le Monde* (« Nouvelles réactions » après les déclaration de Christian Beullac et Jacques Legendre au Conseil des ministres) indiquait : « Le Syndicat général de l'éducation nationale (SGEN-CFDT), qui n'a pas participé aux négociations, désapprouve *cet accord placé dans le cadre des restrictions budgétaires imposées aux secteurs publics*. Pour ce syndicat d'enseignants, *le ministre confirme (par cet accord) que l'éducation nationale ne pourra pas assurer son rôle spécifique de formation, ni à plus forte raison exercer le contrôle qui lui incombe sur toute forme d'alternance*. » Malgré les craintes alors exprimées, on constatera *a posteriori* que le service public de formation professionnelle n'est pas passé « sous dépendance » et, s'il a connu des évolutions parfois mouvementées, n'a pas été démantelé…

[508] Brucy, *Histoire de la FEN*., p. 396.

[509] Guy Brucy renvoie à une rencontre du 21/2/79 entre une délégation CGT et la FEN qui la recevait. Georges Séguy accusait la FEN de « cautionner le pouvoir ». À quoi André Henry répondait : « Lorsque la CFT, avec les autres centrales syndicales, **signait** *[en gras dans le texte]* avec le patronat français en 170 les accords de formation continue, elle n'hésitait pas, dans un paragraphe célèbre, à condamner le service public et laïque de l'Éducation nationale. L'avons-nous pour autant accusée de cautionner le CNPF et avons-nous pour autant rejeté la valeur de la conquête sociale réalisée par le droit à la formation continue des travailleurs ? » (Fédération de l'Éducation nationale, « Les conclusions des négociations de la FEN avec M. Beullac »., p. 3).

[510] La communication de la FEN n'avait, jusqu'en 1976 que deux vecteurs : *L'Enseignement public*, mensuel adressé à tous les adhérents de 32 à 64 pages généralement, dans les années 1970-1980 (16 ou 24 pages jusqu'à la fin des années 1960), et la circulaire ronéotée et de plus en plus volumineuse adressée à un petit nombre de responsables : membres de la commission administratives, secrétaires généraux des syndicats nationaux et membres de la commission administrative. *FEN Informations* mensuel fut créé avec la perspective de toucher un réseau militant plus large en traitant, entre deux parutions. Selon André Henry, il comptait 3 000 abonnés (sur les 5 000 escomptés) pour un tirage de plus de 8 000 exemplaires en 1980-1981 (compte tenu des diffusions institutionnelles « élargies » par rapport à la « circulaire ») : Henry, *Conquérir l'avenir*., p. 112.

[511] *FEN Informations* permettait par sa souplesse une publication très rapide à l'intention des militants, bien plus rapide que *L'Enseignement public* dont la sortie à plus de 500 000 exemplaires imposait de lourdes contraintes techniques. Dans l'édition « SNETAA », les deux pages consacrées à l'intervention de Louis Astre, secrétaire national de la FEN pour la formation continue, sont remplacées par l'intervention de Georges Gelot, secrétaire pédagogique du SNETAA, lors de la CA de la FEN du 15 février 1979. Il y indiquait que refuser la « prise en compte de cette négociation conduirait à avaliser le préambule de 1970 [ANI du 9 juillet] et l'article 1er du projet du PC de 1976 » (qui prévoyait que tous les jeunes de seize ans puissent « acquérir une formation professionnelle par

Le volet « formation des adultes » de l'accord prévoit :

- la participation des personnels « dans les conditions ordinaires de service » en excluant « la création d'un corps de spécialistes ». Mention est notamment faite des instituteurs et des PEGC[512] ;
- la formation des formateurs, y compris via les écoles normales d'instituteurs (ce qui restera lettre morte) ;
- la mise en place de « postes budgétaires gagés sur les ressources tirées de ces activités » (« postes gagés ») et inscrits au budget de L'État ;
- la création, après des recteurs, d'un conseil académique consultatif de la formation continue « comprenant des représentants des personnels » ;
- prévoit le rétablissement de stages des enseignants en entreprise[513].

Pressentant les difficultés prévisibles, la direction de la FEN explique ne pas avoir négocié « d'accord », mais avoir reçu, au terme de huit mois de négociations, un « relevé de conclusions » engageant le seul ministre[514]. Gisèle Dessieux, secrétaire nationale de la FEN écrivait :

> Il ne s'agit pas d'un « accord » entre la FEN et le ministre — mais d'un butoir pour la politique de ce dernier.

La conclusion de l'article est ouverte — et résumée — par l'intertitre suivant :

> Le relevé n'est pas encore la mise en œuvre d'une politique.

Quant à Louis Astre, sous le titre « Ouvrir le service public aux adultes », il soulignait l'aspect l'importance de la reconnaissance du principe de l'éducation des adultes comme « mission normale » des personnels, et pas seulement des personnels enseignants[515]. Il mettait en évidence la création de postes gagés :

> Il existe en ce domaine [les moyens] une deuxième voie [différente du budget « normal »] : celles des ressources spécifiques provenant des contrats passés avec les entreprises ou avec L'État[516]. […] L'accord est très clair, et c'est très important. Et le ministre, dans sa lettre d'accompagnement, accepte en outre de procéder dès 1979 à un geste significatif en portant l'effectif des postes budgétaires gagés de 200 à en 1978 à 800 « au moins » en 1979. La FEN en demande 1000. […] Précisons que ces postes gagés pourront être utilisés aussi pour des non-enseignants[517].

Et comme l'avait fait André Henry, Louis Astre enfonçait le clou en revenant sur le passé[518] :

---

l'apprentissage). L'allusion au projet communiste visait indirectement (ou pas) le SNETP-CGT (syndicat CGT des professeurs de CET) auquel il était frontalement opposé. Le SNETAA, à cet égard, constituait une manière d'exception chez les syndicats enseignants de la FEN dont la concurrence se bornait au SGEN-CFDT ou à des syndicats catégoriels autonomes comme le SNALC (pour le SNES) ou le SNC (pour le SNI-PEGC dans les collèges).

[512] On y voit la « patte du SNI-PEGC ». Le dossier « formation des adultes » y est suivi depuis 1976 par Henri Debelle, ancien responsable de la FEN de l'Aube, instituteur puis PEGC devenu conseiller en formation continue (CFC).

[513] Mis en place en 1971 sur l'initiative de Raymond Vatier, ils avaient été supprimés par René Haby. Mais ces stages seront loin d'avoir la même ampleur qu'initialement.

[514] C'est le sens de l'article que publie Gisèle Dessieux sous le titre « Le relevé de conclusions du 13 février 1979 : un point marqué dans une importante partie » (« Les conclusions des négociations de la FEN avec M. Beullac », p. 11-12.

[515] Mais la reconnaissance officielle de l'accès des instituteurs comme formateurs de formation continue est soulignée à plusieurs reprises.

[516] Techniquement, c'est ce qu'on nomme des « emplois gagés sur ressources propres », et non financés directement par le budget de L'État.

[517] Notamment des personnels administratifs ou techniques.

[518] *Ibid.*, p. 16.

> S'il fallait établir un rapport d'antériorité, un rapport de cause à effet, n'est-ce pas entre l'accord syndicats-patronat de juillet 1970 et la création des CFA par la loi de juillet 1971[519] ? Le service public n'a pas fini de pâtir du surprenant langage commun patronat-syndicats qui ouvrit en 1970[520]. Certains camarades devraient aujourd'hui faire preuve d'un peu de pudeur.

Et de conclure, avec un *satisfecit* à usage interne et externe :

> Le relevé de conclusions sur l'ouverture du service public des adultes va bien dans le sens des revendications de la FEN et constitue une avancée dans le sens de l'intérêt général des travailleurs.

Le numéro suivant de *L'Enseignement public* revenait sur le « relevé de conclusions » dans un dossier de 8 pages[521] avec un double titre :

> Non à l'alternance patronale. Un double succès qui nous engage.

Quasi exclusivement consacré au volet des séquences éducatives et à la loi Legendre, ce dossier était réalisé par Louis Astre qui soulignait le recul gouvernemental qui avait conduit à une substantielle modification du projet :

> Taxée de « collaboration de classe », la FEN fut accusée de cautionner l'alternance patronale et de favoriser, avec le relevé de conclusions du ministre, son extension à l'ensemble des jeunes, y compris aux élèves du service public. Mais les faits sont là. La contrainte que la FEN, et la FEN seule, a tenté et réussi, au fil des mois, à imposer au gouvernement, pour l'obliger à renoncer au système généralisé d'alternance, annoncé déjà depuis plus d'un an, constitue en soi un incontestable succès. […] Cela démontre bien que le relevé de conclusions a un contenu réel, que ce contenu est solide, qu'il engage effectivement le ministre et que, n'en déplaise à certains, les « stages éducatifs » ne sont pas l'alternance patronale.

Ce dossier illustre plusieurs difficultés pour la FEN de l'époque : les interactions entre formation initiale et formation continue, la focalisation des oppositions internes et externes à la FEN (c'est la première fois que c'est aussi net, hors l'axe « traditionnel » CGT/Unité-Action), mais aussi un contexte où la FEN, engagée à gauche et, tout en ne voulant pas subordonner son action à un programme politique[522] ; se déclarant favorable au « socialisme », n'en restait pas moins une organisation syndicale réformiste attachée à négocier des accords chaque fois que possible, même si elle combattait d'autres aspects de la politique du même ministre (comme les suppressions de postes qui entraînaient, quasiment au même moment, une riposte syndicale massive). Le contexte conduisait — on l'a vu dans les propos précédents d'André Henry ou Louis Astre par exemple — à l'emploi d'un langage syndical respectant les canons du discours « lutte de classes », s'inclût-il dans la logique jaurésienne d'*évolution révolutionnaire.* Le syndicalisme est aussi un jeu de rôles.

André Henry, dans le long passage qu'il consacre à cette négociation dans ses mémoires de secrétaire général[523], s'explique précisément sur la démarche suivie à l'époque :

---

[519] Loi 71-576 du 16 juillet 1971 « relative à l'apprentissage ». Voir plus haut, p. 93 et suiv.

[520] Allusion au « préambule » de l'ANI du 9 juillet 1970. Voir p. 217.

[521] EP nº 6, mai-juin 1979, p. 21-28. Les deux dernières pages constituent une réponse « tonique » à certaines critiques (PCF, CGT, CFDT), avec un développement particulier sur « les dérapages d'Unité et Action » (p. 28), en précisant notamment : « jusqu'à présent, nos camarades Unité et Action ont fait porter l'essentiel de leurs coups non pas contre l'alternance, mais contre la FEN. »

[522] Raison pour laquelle, en 1972, si elle avait salué les perspectives ouvertes par le « programme commun » PCF-PS-MRG, avait refusé, contrairement aux demandes d'Unité et Action, d'y souscrire.

[523] Henry, *Conquérir l'avenir*., p. 190-201. Raymond Vatier cite un courrier d'André Henry (29/12/2006) dans lequel l'ancien secrétaire général de la FEN écrit : « Si nous avons débouché sur un accord officiel entre la FEN et le ministère sur l'instauration de séquences éducatives en entreprises (avec l'accord implicite du CNPF), nous n'avons pu concrétiser, comme la FEN le souhaitait, un second accord sur le rôle des enseignants dans la

> Nous ne voulions pas d'un « contrat » signé. La FEN, ne pouvant maîtriser les moyens budgétaires, aurait été trop liée par un texte dont l'exécution officielle ne relevait que de la volonté gouvernementale. Nous estimions surtout que la parole de la FEN, seule organisation représentative dans l'Éducation nationale, suffisait à authentifier ou à rejeter le relevé de conclusions.
>
> C[hristian] Beullac désirait un engagement plus formel, mais il se rendit à nos arguments quand nous lui fîmes valoir qu'un tel engagement devrait alors être signé à trois : le ministère, la FEN et le CNPF.
>
> C'est qu'en effet, à côté des questions liées à la formation continue, un élément nouveau, **auquel j'attachais personnellement la plus grande importance**[524]**,** avait été pris en compte pour la formation initiale des jeunes. Il s'agissait d'intégrer, dans le cursus scolaire, des stages en entreprises. Stages d'information, mais aussi d'initiation, sous la direction technique de l'entreprise, mais sous la responsabilité pédagogique des établissements scolaires. |…]
>
> La notion de « séquences éducatives en entreprise » pour les élèves de l'enseignement technique court, est née ainsi de cette recherche pour l'ouverture de l'école à la vie et sur la vie.

Cela impliquait donc des discussions, peu évidentes *a priori*. André Henry relate cet échange avec François Ceyrac, président du CNPF :

> Plusieurs rencontres FEN-CNPF eurent lieu au plus haut niveau. Quelques petits déjeuners de travail restreint s'y ajoutèrent pour affiner les décisions. François Ceyrac, le président, et Yvon Chotard[525] se montrèrent à la fois attentifs et méfiants. Ils étaient intéressés par l'ouverture de la FEN, un peu étonnés de l'insistance de [Beullac] qui les encourageait à nous écouter. Mais leur réticence et leur scepticisme tenaient à des jugements abrupts à l'égard de la FEN, et plus largement du monde de l'Éducation nationale. [Ceyrac] me dit un jour : *J'imagine assez bien vos difficultés pour faire admettre chez vous les stages en entreprises. Mais sachez que les chefs d'entreprise pensent majoritairement que ces stages sont une intrusion des « rouges » chez eux.*

Pour autant, la FEN s'était très sérieusement organisée pour ces négociations ou discussions : au secteur pédagogique, Albert Guillot avait été secondé par Gisèle Dessieux, initialement venue pour l'enseignement supérieur, mais désireuse de s'impliquer dans « les dossiers importants du secteur pédagogique »[526] ; pour la formation continue, Louis Astre qu'assistait Jean Lambotin, militant issu du SNETAA[527]. Compte tenu de l'importance de ce dossier sur les formations de niveau V (CAP/BEP), le SNETAA avait été étroitement associé « à toutes les réunions »[528]. C'était aussi une habile manière d'assurer la solidité de la position de la majorité fédérale, connaissant le caractère ombrageux du SNETAA et de son secrétaire général.

Les attaques contre ce que ses adversaires, à l'intérieur (SNES, tendances minoritaires) qu'à l'extérieur de la FEN, nommaient « l'accord FEN-Beullac-CNPF » n'en restèrent pas moins virulentes. Aussi, la direction de la FEN ne se contenta-t-elle pas d'un vecteur destiné aux militants (FEN Informations), ni d'un simple article dans le bulletin mensuel et moins encore du compte rendu analytique des débats

---

formation continue des adultes. […] Il a fallu, par la suite, surmonter cette hostilité et créer de nouvelles conditions de dialogue (avec tous les syndicats de la FEN) ». Voir Vatier, *Ouvrir l'École aux adultes*., p. 171-172).

[524] Souligné par nous.

[525] Il est alors vice-président du CNPF et président de sa commission sociale.

[526] André Henry, *ibid.*, p. 191.

[527] Voir la notice biographique de Jean Lambotin par Guy Putfin dans le « Maitron en ligne » (URL consultée le 8/3/2019) : http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article136836.

[528] André Henry, *ibid. loc. cit.* Mais il nous a précisé (entretien téléphonique du 22/2/2019) que le SNETAA, sans faire obstacle à l'adoption du projet, s'était montré très réservé tout au long des discussions.

de la commission administrative. Deux numéros successifs de *L'Enseignement public* y sont consacrés, avec un volume important. La direction de la FEN n'ignore pas que le sujet reviendra en force pendant les mois suivants, y compris au congrès national triennal[529]. Le numéro de mars-avril 1979 met à la une « le dossier des négociations FEN-Beullac » en lui consacrant une quinzaine de pages[530].

Après avoir rappelé les étapes du débat interne, André Henry commence ainsi, de manière offensive, son argumentation[531] :

> Plus de 300 000 jeunes quittent chaque année l'école sans diplôme de qualification professionnelle, soit un sur deux. Ils constituent une masse de manœuvre aisément exploitable par le patronal et d'autant plus docile que l'absence de formation professionnelle les rend plus vulnérables et moins exigeants.

Il insiste sur le fait que la FEN, par la négociation, a fait obstacle à la volonté patronale :

> La voie de la privatisation était favorisée pendant que les établissements publics subissaient l'austérité. Et pour couronner le tout, les assises de Deauville du CNPF, en novembre 1978, envisageaient la création d'instituts techniques professionnels. La FEN, par sa négociation, a combattu l'ensemble de ces dispositions.

À l'évidence en tout cas, la forte implication personnelle[532] du secrétaire général de la FEN pour obtenir un accord, non pas formel mais politique, traduisait sa volonté de sortir l'École d'une attitude « défensive » en répondant aux critiques formulées par les partenaires sociaux en 1970, mais aussi de « donner chair » au projet éducatif de la FEN tout en assumant la prise en compte des besoins des jeunes, même face à un gouvernement réputé hostile. Présentant en mars 1979 le « relevé de conclusions » finalisé en février, le secrétaire général de la FEN se refusait à attendre :

> qu'une nouvelle échéance politique réponde mieux à nos vœux que celle de 1978[533].

Et André Henry de précise dans le même numéro de *FEN Informations*[534] :

> Les adolescents d'aujourd'hui ne sont pas en mesure d'attendre les petits matins, lendemains des grands soirs qu'on leur promet quelquefois, pour entrer dans la vie active avec une meilleure formation.

On relèvera que, pour la première fois, la FEN en tant que telle négocie, au-delà des cadres généraux ou structurels, sur le contenu de la formation. Théoriquement, le « relevé de conclusions » ne porte pas seulement en effet sur le seul champ des lycées d'enseignement professionnel (qui relève du SNETAA dans la FEN). Or le SNES, dont le champ syndical au sein de la FEN inclut les lycées d'enseignement technologique, est vent debout contre l'accord[535], comme le courant Unité-Action de la FEN qui

---

[529] Il aura lieu à Toulouse du 28 janvier au 1er février 1980, et les échanges de textes s'amorcent dès la rentrée de septembre 1979.

[530] EP nº 5, mars-avril 1979. L'éditorial y consacre une large place. Le dossier lui-même prend 13 pages (p.19-34), dont la reprise en fac-similé (p. 21) de la lettre adressée en février à André Henry par le Christian Beullac, ainsi qu'une double page en forme d'affiche. Le relevé de conclusions est intégralement publié (p. 22-24). Outre l'éditorial, le dossier est introduit, ce qui est alors exceptionnel, par un article du secrétaire général lui-même (« Non à l'alternance, oui à une vraie formation » : l'« alternance » est perçue à l'époque comme un mode de formation « sur le tas ». Le dossier reprend également les articles de FEN Informations.

[531] *Ibid.*, p. 19-20.

[532] Elle ressort à la fois du témoignage d'André Henry lui-même (que nous avons évoqué plus haut, p. 125) et de notre entretien téléphonique avec Gisèle Dessieux (6/2/2019) qui insistait sur la « vision » de la Fédération et du projet fédéral que portait avec force son secrétaire général.

[533] La gauche, désunie malgré un accord électoral, avait perdu les élections législatives des 4 et 11 mars 1978.

[534] « Les conclusions des négociations de la FEN avec M. Beullac », p. 2.

[535] Pour la préparation du congrès de Toulouse de la FEN (28/1 au 1/2/1980), la motion d'orientation du courant Unité-Action restait très agressive : « Les accords FEN-Beullac-CNPF ouvrent la voie au développement de

le dirige. La résolution générale adoptée au congrès suivant[536] confirme fermement l'orientation fédérale avec des références implicites au « relevé Beullac » sur les séquences éducatives et la formation des adultes[537] :

> [Le congrès] réitère son objectif d'une formation initiale jusqu'à 18 ans pour tous les jeunes, conçue de façon qu'aucun d'eux ne quitte le système public d'éducation sans une formation générale et professionnelle attestée par un diplôme et reconnue dans les conventions collectives. […]
>
> La mise en place des séquences éducatives dans les entreprises pour les élèves des LEP et des classes de troisième des collèges s'inscrit dans la perspective, tracée par les précédents congrès, d'une ouverture de l'École sur tous les aspects de la vie, y compris les réalités du monde du travail, sous la pleine responsabilité du service public d'éducation, en recherchant la collaboration des autres travailleurs, et dans une perspective strictement éducative.
>
> Les dispositions arrêtées dans le domaine de la formation continue des adultes tendent à ouvrir davantage, et de façon mieux adaptée, le service public à cette formation et au monde extérieur à l'École, dans l'intérêt des travailleurs eux-mêmes, et comme le demandent d'une façon générale les centrales ouvrières.

La majorité de la FEN persiste et signe au nom de la cohérence. Le frottement des plaques tectoniques va s'amplifier à la Rochelle, moins de dix ans après.

§ 2.2.3. — Un moment clé : l'École de l'an 2000 (La Rochelle, 1988)

Le projet d'*École de l'an 2000* (La Rochelle, 1988) est précédé d'une étape importante en 1985 : la création du baccalauréat professionnel, qui va attiser les conflits internes.

La FEN avait voulu que *l'École de l'éducation permanente* fît l'objet d'actualisations régulières, mais une refonte plus complète — même si elle s'inscrivait dans la continuité des orientations précédentes — apparut nécessaire pour deux raisons. Il fallait à la fois tenir compte de l'expérience vécue pendant la période où une majorité de gauche était au pouvoir (1981-1986), mais aussi prendre en compte les blocages comme les évolutions intervenues dans le système éducatif[538], en particulier avec ce que révélait la seule grande réforme durable depuis les années 1960 : la création du baccalauréat professionnel en 1985.

---

formations concurrentes des formations initiales du service public, à la restructuration des formations professionnelles des lycées et des LEP au profit du patronat, portant atteinte aux aspects fondamentaux de la formation, et favorisant le conditionnement aux mentalités industrielles » (EP nº 2, oct.-nov. 1979, p. 27). Les autres tendances minoritaires. Pour l'École émancipée, deuxième minorité, « L'"alternance", c'est-à-dire aujourd'hui l'intervention directe du patronat dans la formation des élèves et des maîtres [via les stages en entreprise] est mise en place avec l'appui de la direction de la FEN. » (*ibid.*, p. 32). Au congrès de Toulouse, le courant majoritaire UID progresse de 1,8% sur le vote d'orientation en atteignant 58,5% (EP nº 5, février 1980, p. 28).

[536] Le texte UID est adopté, au congrès de Toulouse, avec 59% des mandats, contre 31,5% au texte UA, 5, 22% au texte École émancipée et 3,18% au courant FUO animé par les trostskistes lambertistes (EP nº 5, février 1980, *loc. cit.*). Le texte intégral de la résolution générale est publié dans *FEN Informations* « spécial congrès, nº 7 du 21/3/1980, encart p. II-IV et VII-XVI.

[537] *FEN Informations* « spécial congrès », nº 7 du 21/3/1980, encart p. XIV.

[538] La mandature de Jacques Pommatau comme secrétaire général de la FEN (1981-1987) n'est pas celle d'une actualisation de la réflexion : la FEN est alors pleinement engagée dans l'action, via les évolutions du système éducatif (sur le plan éducatif comme sur le dossier du « grand service public unifié et laïque » correspondant à la « proposition 90 » dans les célèbres « 110 propositions pour la France » qui constituaient le programme de François Mitterrand avant l'élection de 1981. Dans la même période son attention a été focalisée sur le vaste chantier de la refonte du statut général de la Fonction publique (lois Le Pors). Or, déjà au SNI-PEGC, Jacques Pommatau était le « binôme » du responsable Fonction publique de la FEN, François Malcourant.

A) La création du baccalauréat professionnel

Après la démission de Pierre Mauroy et Alain Savary en juillet 1984 et la nomination du gouvernement Fabius, le nouveau ministre de l'Éducation nationale, Jean-Pierre Chevènement, et son secrétaire d'État à l'Enseignement technique et technologique, Roland Carraz, créent le baccalauréat professionnel[539]. La création du baccalauréat professionnel a été négociée par la FEN. Pour la FEN, le maître d'œuvre de la négociation est le secrétaire national à l'éducation, Jean-Yves Cerfontaine[540]. Alors que le SNETAA est lui-même divisé au départ[541], le secrétaire général du syndicat FEN des proviseurs de lycée professionnel (SNPDLEP[542]), Michel Hory, collabore activement avec l'équipe fédérale pour un projet qui, répondant à des besoins identifiés par la mission Éducation-économie, offre des perspectives pour les élèves des lycées professionnels et leurs établissements.

La FEN négocie, jusqu'en avril et l'arbitrage du Premier ministre Laurent Fabius, les conditions de mise en œuvre. Elles incluent, pour les professeurs de lycée professionnel, la création d'un grade de débouché (PLP du 2e grade ou PLP 2) qui leur assure la parité avec les professeurs certifiés[543]. Le SNETAA, entre temps, s'est rallié à la réforme qu'il soutient. Prolongeant l'expérience des séquences éducatives, le baccalauréat professionnel est initialement prévu en deux ans après le BEP, dont six mois en entreprise[544].

Dans la majorité de la FEN, cette approche a été bien intégrée depuis la défense du « relevé de conclusion » de 1979. L'enseignement professionnel court apparaissait antérieurement comme une voie de formation sans débouché. Cela change les approches comme les attentes[545]. D'une certaine

---

[539] La loi de programme 85-1371 du 23 décembre 1985 (dite loi Carraz) « sur l'enseignement technologique et professionnel » dispose (art. 7) que « les enseignements professionnels du second degré sont sanctionnés par la délivrance d'un certificat d'aptitude professionnelle, d'un brevet d'études professionnelles ou d'un baccalauréat professionnel ». L'article 9 prévoit la transformation des derniers brevets de technicien existants en baccalauréat professionnels. Elle a été précédée de la création par décret du baccalauréat professionnel (décret 85-1267 du 27 novembre 1985 « créant le baccalauréat professionnel et les lycées professionnels », nouvelle appellation des lycées d'enseignement professionnel [LEP, ex-CET]).

[540] Jean-Yves Cerfontaine a été secrétaire national de la FEN de 1982 à 1992 Instituteur puis professeur d'enseignement général de collège, il a également été universitaire (assistant, puis maître de conférences associé). Directeur pédagogique du service de formation continue de l'université de Metz et vice-président de celle-ci, il a assumé, dans ce cadre, des responsabilités au titre de la Conférence des présidents d'université (CPU). C'est lors d'une réunion où il siège à ce titre qu'il est repéré par Louis Astre et qu'il devient collaborateur (1981), puis secrétaire national chargé de la Formation permanente, son secteur s'étendant ensuite à l'Enseignement supérieur et à la Recherche puis à l'éducation jusqu'en 1991 (il est alors remplacé par Jean-Claude Tricoche). Quittant la direction de la FEN quand Yannick Simbron est évincé, en 1991, du secrétariat général, il devient inspecteur de l'académie de Paris, chargé de mission d'inspection générale au ministère de l'Éducation nationale. Il est toujours militant de l'éducation populaire comme président de la Ligue de l'enseignement de Charente-Maritime.

[541] Entre baccalauréat professionnel et création d'un diplôme professionnel de niveau IV qui aurait pu être un brevet de technicien rénové Cette hypothèse, envisagée un temps, avait été abandonnée. La création du « bac pro » s'inscrivit dans l'objectif annoncé par Jean-Pierre Chevènement de l'accès de 80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat.

[542] Le SNPDLEP (ex-SNDCET-FEN) devient le SNPDLP après le changement d'appellation. En 1988, il fusion avec le SNPDES (Syndicat national des personnels de direction de l'enseignement secondaire : collèges, lycées et lycées technique) pour former le SNPDEN-FEN (syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale, actuel SNPDEN-UNSA).

[543] L'intégration de tous les PLP dans le deuxième grade sera accélérée dans le cadre du protocole de revalorisation Rocard-Jospin de 1989.

[544] Si la période d'alternance reste la même, le baccalauréat professionnel, depuis 2008, est directement préparé en trois ans après la troisième. Le BEP n'en est plus qu'une « certification intermédiaire ». La mesure de raccourcissement décidée par Xavier Darcos (gouvernement Fillon II) semble avoir répondu à une demande des chambres consulaires par mesure d'économie autant que d'efficacité.

[545] Voir sur ce point Bernard, Masy, et Troger, « Le baccalauréat professionnel en trois ans : les élèves de LP entre

manière, la création du baccalauréat professionnel vient parachever le processus d'intégration de « l'ordre technique » dans l'enseignement secondaire entamé en 1959. Elle s'effectue à moyens constants par redéploiement des formations. De fait, c'est à partir de ce moment-là que les formations aux CAP après la 5e s'assèchent, plus de vingt ans après leur disparition envisagée[546].

Cette évolution accentue les tensions au sein de la FEN entre la majorité fédérale et le courant majoritaire Unité-Action du SNES qui dénonce un pseudo-bac. En tribune, de manière récurrente, la secrétaire générale du SNES, Monique Vuaillat (1984-1999), elle-même issue d'une discipline technologique, utilise l'expression « bac Canada Dry »[547]. Le SNES considère en effet que la seule solution acceptable aurait été le développement de classes de « 1re d'adaptation » permettant aux bons élèves de BEP de poursuivre leur scolarité vers un baccalauréat technologique.

Pour la FEN cependant, si la rénovation pédagogique du collège n'a pas été menée jusqu'au bout sous le ministère Savary avant d'être abandonnée par Jean-Pierre Chevènement, l'abandon des orientations prématurées en fin de cinquième contribue bien à faire exister ce qu'on n'appelle pas encore « l'école du socle commun » (collège-lycée) avant les orientations « de détermination » vers les trois voies du lycée (générale, technologique, professionnelle). La création du baccalauréat professionnel, qui n'est plus contestée aujourd'hui, même par le SNES, montre que les choix opérés à la fin des années 1970 par la FEN ont été opératoires. Le cadre de référence que représentait le projet fédéral d'*École de l'éducation permanente* a conservé beaucoup de sa pertinence, même s'il nécessite désormais une révision profonde, plus qu'une simple actualisation.

B) Le congrès de la Rochelle (1988) et l'École de l'an 2000

1981-1988, c'est la durée qui sépare le premier septennat de François Mitterrand. C'est la période pendant laquelle la FEN (et la galaxie laïque plus largement) aura été confrontée à une défaite majeure avant l'abandon du projet Savary d'intégration de l'enseignement privé. C'est une période aussi où il suffira aux conservatismes d'user de leur pouvoir de blocage pour, là encore, bloquer toute évolution éducative comme en témoigne l'enlisement de la rénovation des collèges sous le ministère Savary[548] : empêcher le changement, c'est maintenir l'existant. Cette période a été marquée, à partir de 1986, par une « cohabitation » à la tête de l'État qui, pour la FEN, s'avère particulièrement conflictuelle avec le gouvernement[549]. La FEN souhaite alors se préparer à la perspective d'une présidentielle de 1988 qui s'annonce ouverte, en évitant de retomber dans les pièges (ou les illusions) qu'elle a connus entre 1981 et 1986. La FEN — et, au sein de la FEN, le SNI-PEGC — avait le souci de mettre en œuvre une transformation profonde de l'École susceptible de s'inscrire dans une négociation « gagnant/gagnant », notamment en termes de revalorisation des carrières et d'unification indiciaire pour les enseignants. C'est ce qu'illustrait la formule « travailler autrement » qu'utilisa Yannick Simbron, secrétaire général de la FEN de 1987 à 1991.

Cette réflexion fut engagée en 1986, alors que Jacques Pommatau était secrétaire général de la FEN (1981-1987) et se poursuivit après l'arrivée de Yannick Simbron (1987-1991)[550]. Le pilote en fut

---

nouvelles trajectoires de promotion scolaire et risques d'espoirs déçus ».

[546] Voir plus haut : § 1.2.2. — B) « 1959 – 1968 : les réformes de la République gaullienne », p. 34 et suiv.

[547] Voir sa notice biographique par Alain Dalançon in : *Maitron en ligne* (URL consultée le 16/3/2019) http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/spip.php?article182070.

[548] Mission Legrand : rapport « Pour un collège démocratique » remis au ministre de l'Éducation nationale, La Documentation française, 1982, ISBN 2-11-001049-5.

[549] À la suite des élections législatives de 1986, Jacques Chirac devient Premier ministre. René Monory est alors ministre de l'Éducation, Alain Devaquet (jusqu'en décembre 1986) devenant ministre délégué à l'Enseignement supérieur.

[550] Membre du secrétariat national du SNI-PEGC, Yannick Simbron rejoignit celui de la FEN en 1984 (secteur économie) en vue d'une succession programmée, qui fut d'ailleurs indiscutée, de Jacques Pommatau à son départ

Jean-Yves Cerfontaine. Repéré par Louis Astre, Cerfontaine est arrivé à la FEN en 1981 comme spécialiste de la formation des adultes à l'Université[551], avant de prendre en charge la formation permanente, l'enseignement supérieur, puis l'éducation dans sa globalité. Ancien instituteur et professeur de collège, il connaît donc, pour reprendre une expression rugbystique, « tous les compartiment du jeu ». En 1985, Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Éducation nationale, a mis en avant « l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », projet politique dans lequel s'est inscrite la création du « bac pro ».

Comme l'indique Guy Brucy[552] :

> Plusieurs questions sont alors posées : quelles sont les conditions de réalisation de l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ? Quel sens les notions de premier et second degré ont-elles encore à l'aube de l'an 2000 ? Quelles conséquences l'apparition de nouveaux métiers a-t-elle sur la formation ? Quelles sont les nouvelles configurations des diplômes, de l'évaluation, de la validation des cursus ? Quelle formation pour les maîtres ?
>
> Bref, le projet d'« École de l'an 2000 », par les questions qu'il soulève et les choix politiques et syndicaux qu'il suppose, engage en réalité l'avenir même de la FEN.

Sous le titre « Lucides, déterminés, ouverts », Yannick Simbron introduit le supplément à *L'Enseignement public*[553] en précisant les objectifs du projet :

> Nous avons mis notre Congrès sous le signe de la lucidité. Celle-ci demande que notre plan reçoive, dans l'avenir, des corrections, des adaptations et, à chaque étape, des précisions complémentaires. Mais les idées fondamentales, puisées dans nos racines, resteront : assurer à tous les jeunes les mêmes possibilités d'orientation, conférer une égale dignité à tous les types d'études et à tous les maîtres en éliminant des rivalités traditionnelles et stériles, créer les conditions les meilleurs pour une véritable démocratisation.

Le projet reprend le titre « l'École de l'éducation permanente » en ajoutant la mention « tout au long de la vie ». Le projet prend en compte les évolutions déjà intervenues, articule les formations diversifiées à partir d'un collège gérant l'hétérogénéité après l'école maternelle et élémentaire et mentionne, de manière anticipatrice, une approche qui :

> permet de définir un diplôme comme la sanction de compétences, en fonction de son contenu et non plus de ses modalités d'acquisition. Pour chaque type d'apprentissage, un référentiel caractéristique est élaboré qui recense les savoirs, les savoir-faire requis, et qui font l'objet d'une acquisition progressive, étalonnée[554].

Sur la « formation continue des adultes », il rappelle des revendications déjà anciennes mais pose de manière réaliste la question des demandes individuelles[555] :

> La formation continue est un droit des travailleurs (actifs ou chômeurs) qui s'exerce plutôt sur le temps de travail, dans le cadre d'accords paritaires et du Code du travail. Les évolutions ont connu depuis 1970 bien des aspects négatifs mais, par ailleurs, l'intérêt des tra-

---

en retraite.

[551] Sur Jean-Yves Cerfontaine, voir plus la note 540, p. 129.

[552] Ce travail donna lieu à un certain nombre d'échanges avec le Parti socialiste pendant la période de cohabitation, et notamment Laurent Fabius (alors secrétaire national du PS à l'éducation), mais que Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale en 1988, ignora. Cette question, qui s'inscrit au-delà du champ de notre étude, est évoquée par Brucy, *Histoire de la FEN*, 478. On pourra sur ce point se référer également à Ferhat, *Socialistes et enseignants*., et notamment au chapitre 14.

[553] Fédération de l'éducation nationale, « L'École de l'éducation permanente »., p. 3-4.

[554] *Ibid.* p. 42.

[555] *Ibid.*, p. 27.

> vailleurs et des employeurs pour la qualité des formations et pour la validation des acquis augmente. Marginalisée depuis 1970, l'intervention des départements ministériels chargés d'une mission de formation doit devenir importante et constituer une mission normale de ces services. […]
>
> Les entreprises utilisent leurs dépenses obligatoires de formation continue pour répondre à leurs besoins. Les programmes mis en place par les organismes paritaires s'organisent autour de l'emploi. Il reste donc un champ considérable, celui de l'intérêt général, et la nécessité de répondre aux demandes individuelles. Il convient donc que L'État et les régions interviennent de façon cohérente et concertée pur répondre à ces demandes.

La FEN est alors suffisamment réaliste pour renoncer au mirage du ministère « unique » de l'éducation qu'elle revendiquait dans les années 1960, mais aussi pour prendre en compte les réalités économiques et sociales en pouvant sortir, pragmatiquement, d'un champ lexical « lutte de classes », alors même que la gauche s'est durement confrontée au réel depuis 1981.

Il n'en reste pas moins que les clivages mis en évidence lors des débats de La Rochelle vont accentuer des crispations que la FEN pouvait gérer ou masquer dans les années 1950, lorsque les ordres d'enseignement (primaire et cours complémentaires, secondaire général, technique) étaient étanches, mais qui vont prendre une tout autre dimension quand la fusion se réalise (ce qui est le cas depuis la création du baccalauréat professionnel. S'y ajoute le fait que la réflexion sur l'École de l'an 2000 n'est pas seulement éducative ou pédagogique : en cohérence, elle prévoit des évolutions structurelles conduisant à l'unification du niveau de recrutement des enseignants[556]. Fondamentalement, la contradiction entre le projet fédéral et ce qu'on a appelé la « FEN bis » va atteindre un stade critique.

Section 2.3.
De l'éclatement de la FEN au développement de l'UNSA

Après le congrès de La Rochelle de 1988, la FEN est traversée par une série de tensions croissantes, aux origines parfois plus anciennes[557], mais qui conduisaient irrémédiablement à sa scission. Celle-ci intervient en 1992. La FEN s'engage alors dans un regroupement d'organisations autonomes : l'Union nationale des syndicats autonomes (UNSA) naît officiellement en 1993, mais sort de la logique primitive de Cartel pour s'inscrire dans un cadre plus réellement interprofessionnel en 1998, au point que la FEN elle-même renonce en 2000 à son appellation historique en devant « UNSA Éducation ». Au sein de l'UNSA interprofessionnelle, la « formation professionnelle » est, pour diverses raisons, une dimension centrale d'une identité syndicale qui se forge. Dans cette période, le secteur « formation professionnelle » de l'UNSA revêt une dimension singulière entre continuité avec l'ancienne FEN et approche nouvelle de la formation des salariés.

§ 2.3.1. — Tensions externes et internes : l'éclatement de la FEN (1992)

La scission de la FEN n'est pas survenue brutalement en 1992. Si le processus a connu une accélération à la fin des années 1980, il résulte de tensions à la fois internes et externes devenues littérale-

[556] C'est là en particulier qu'est formalisé le projet de « corps comparables », conçus comme une étape vers le corps unique des enseignants scolaires, qui se concrétisera notamment, en 1989 (revalorisation « Jospin-Rocard »), avec une structuration indiciaire identique des corps enseignants et d'éducation sur la base de celle des professeurs certifiés (professeurs des écoles, de lycée professionnel, CPE…).

[557] On relève toutefois que, depuis le congrès de La Rochelle, ce qui restait de l'ancien courant « Rénovation syndicale » (Éducation & autogestion, dans la fédération ; Syndicalisme vivant-expérience Dordogne au SNI-PEGC) avait rejoint la majorité fédérale sur la base d'une convergence éducative progressivement construite.

ment insoutenables et que les débats du congrès de La Rochelle ont exprimées[558]. Les tensions internes n'étaient pas nouvelles. Elles étaient apparues au début des années 1950 entre le SNI et les syndicats du second degré, à la fois sur des questions d'orientation pédagogique et sur des revendications corporatives (le SNI souhaitant une réduction des écarts). La situation était antérieure à la prise en main de syndicats du second degré (SNES, SNEP) par la minorité Unité-Action.

En 1973, le congrès avait sanctionné un manquement à la discipline fédérale sur les questions de Fonction publique en adoptant un « manifeste » solennel, resté sans effet faute de sanction. En 1979, en négociant des « séquences éducatives en entreprise » pour les élèves en formation initiale, la FEN, par cohérence, avait empiété sur le terrain de l'organisation pédagogique qui, traditionnellement, relevait de la compétence des syndicats nationaux[559]. Mais il y avait alors vingt ans que l'organisation en « ordres étanches » (primaire et primaire supérieur, enseignement secondaire, enseignement technique) avait été remis en cause. Le dépassement de la tradition syndicale par les réalités s'était au demeurant traduit, à sa manière, chez les minoritaires. Au début des années 1990, les syndicats à direction Unité et Action, mais aussi une trentaine de sections du SNI-PEGC animées par cette tendance, étaient devenus une quasi-fédération parallèle (la majorité parlait de « FEN bis »). À l'intérieur de la FEN, on était ainsi passé au fil du temps des courants de pensée aux tendances organisées, des tendances aux fractions inscrites dans une logique « bloc contre bloc ». La FEN devait donc faire face sur deux fronts.

En effet, depuis 1968, la concurrence externe s'était développée de façon manifeste. Après 1968, le SGEN-CFDT avait progressé significativement, notamment dans le second degré, avec l'arrivée de militants issus de la gauche ou de l'extrême gauche de la FEN qui étaient sensibles à ses thèses sur la rénovation pédagogique. À partir de 1984, l'offensive de Force ouvrière, s'appuyant sur des transfuges très majoritairement venus du courant « FUO » (trotskiste lambertiste) avait non seulement accentué une division syndicale présente dans le second degré (présence du SGEN, mais aussi du SNALC, héritier de l'ancien « Syndical national des lycées »), mais fracturé la situation encore très fortement majoritaire du SNI-PEGC qui, dans les élections précédentes, comptait encore 8 élus sur 10 à la commission paritaire nationale des instituteurs.

Au sein de la FEN, l'arrêt du recrutement des PEGC, décidé en 1986 par le ministre René Monory pour affaiblir le SNI-PEGC, satisfait le SNES. Au début des années 1980 encore, la proportion des PEGC et des certifiés était encore proche du « moitié/moitié ». Le SNES se voyait offrir l'exclusivité du recrutement des enseignants de collège. Or les années 1980 sont marquées par l'expansion de la scolarisation dans les différentes structures de second cycle du second degré. C'est dans ce contexte que le SNETAA fait défaut à la majorité. En octobre 1987, coup de théâtre : le SNETAA décide de s'abstenir sur le rapport d'activité fédéral au motif que la FEN, au CES (actuel CESE) — et précisément Yannick Simbron —, a voté en faveur du rapport de Jean Andrieu (président de la FCPE)[560]. Si ce rapport s'inscrit dans une double démarche de transformation du système éducatif et de revalorisation des personnels (ce qui fondait les réflexions de la FEN autour du projet d'« École de l'An 2000 » et du concept de « travailler autrement »)[561], il suscite une opposition farouche de la direction du SNETAA.

---

[558] Sur les tensions internes à la FEN, on se reportera à Brucy, *Histoire de la FEN*, notamment p. 171-178 (CAU), p. 358-364 (*Manifeste* de 1973), p. 507-543 (rupture de l'unité).

[559] Voir plus haut, p. 121 : « 1979 : les négociations FEN-Beullac-CNPF ».

[560] *Les perspectives d'évolution des rapports de l'École et du monde économique face à la nouvelle révolution industrielle*, rapport adopté par le Conseil économique et social dans sa séance du 14/10/87 (réf. CESE : 1987-19). Sur le conflit occasionné par le vote de ce rapport, voir Brucy, *Histoire de la FEN*, p. 479 et suivantes. Le rapport, rappelle Guy Brucy, a été adopté par 166 suffrages exprimés sur 196 : FEN, CFDT, CFTC et CGC avaient voté pour ; FO avait voté contre ; la CGT s'était abstenue.

[561] Sur l'élaboration de ce projet et les discussion FEN/PS sur fond de rivalité Fabius/Jospin, on se reportera à l'ouvrage d'Ismaïl Ferhat, *Socialistes et enseignants: le Parti socialiste et la Fédération de l'Education nationale de*

Comme le note Guy Brucy[562] :

> Le SNETAA, quant à lui, considérait que deux des propositions du rapport entraient en contradiction avec ses positions et avec les mandats de ses élus : celle qui valorisait l'apprentissage en le définissant comme « voie de formation qualifiante »[563] ; celle qui préconisait la mise en œuvre d'un ensemble extrêmement souple et ouvert des voies de qualifications », ce qui, aux yeux des militants du SNETAA, revenait à marginer les lycées professionnels et à nier leur identité.

Pourtant, et sans avoir été remise en cause par la suite, la loi du 27 juillet 1987 relative à l'apprentissage (dite loi Seguin[564]) avait reconnu l'apprentissage comme voie d'accès à toutes les formations professionnelles, du CAP au diplôme d'ingénieur. Pourtant aussi, au moment où, sous la direction de Jean-Yves Cerfontaine, la FEN se préparait à une actualisation en profondeur du projet d'École de l'éducation permanente avec le souci de faire face aux réalités pour déboucher concrètement dans la perspective de l'élection présidentielle de 1988[565]. De fait, la direction de la FEN, avec le soutien du SNI-PEGC, s'inscrit dans la ligne modernisatrice qui s'est développée pendant le mandat d'André Henry[566].

Le SNETAA, que dirige Michel Charpentier[567] depuis le départ en retraite de Jacques Fournier en 1981, considère pourtant, contre la logique de cohérence que la Fédération veut faire prévaloir, que ses mandats dans « son » secteur doivent être les mandats fédéraux. Partagé initialement sur la création du baccalauréat professionnel en 1985[568], le SNETAA l'avait défendu — contre le SNES — compte tenu des perspectives qu'il offrait aux élèves des formations professionnelles comme aux débouchés corporatifs pour les enseignants des lycées professionnels[569]. Mais c'est sans l'attendre que la FEN avait appuyé la demande de son syndicat des proviseurs de lycées professionnels, le SNPDLP[570], très demandeur d'un tel projet. Peu importe, pour la première fois de son existence, le SNETAA ne porte pas la majorité de ses mandats en faveur du rapport d'activité fédéral lors du congrès de la Rochelle (1er-5 février 1988)[571].

1971 à 1992.

[562] Brucy, *Histoire de la FEN*, p. 480-81.

[563] Alors que le SNETAA, défenseur traditionnel du monopole, revendiquait la fin du financement public des CFA et l'affectation de la taxe d'apprentissage aux seuls établissements publics.

[564] Philippe Seguin était ministre des Affaires sociales et de l'Emploi dans le gouvernement de cohabitation que dirigeait Jacques Chirac (20 mars 1986 au 10 mai 1988).

[565] En particulier, sur les relations entre la FEN et le PS dans cette période, voir Ismaïl Ferhat, *Socialistes et enseignants*, chapitre 14.

[566] Voir plus haut : § 2.2.1. — p. 110.

[567] Michel Charpentier sera écarté de la direction du SNETAA au profit de Bernard Pabot en 1992, au moment où, dans le contexte de la scission de la FEN, Charpentier « se découvre » comme partisan de l'adhésion à Force ouvrière. Le SNETAA, préfère rejoindre les syndicats (dont le SNES) qui vont fonder la FSU en 1993 en cultivant son indépendance : depuis la loi Carraz, le SNETAA et le SNES se sont violemment affrontés sur la question des bacs professionnels (« bacs Canada Dry » disait Monique Vuaillat, secrétaire générale du SNES). De fait, les relations entre les deux syndicats vont rester tendues. Exclu de la FSU en 2002, le SNETAA crée sa propre fédération (EIL) avant de rejoindre finalement Force ouvrière, à laquelle il est toujours affilié, en 2010.

[568] Un certain nombre de ses cadres militants aurait préféré la création d'un nouveau diplôme professionnel de niveau IV (à la manière du brevet de technicien rénové dont il fut un temps question).

[569] Cantonnés dans l'espace indiciaire limité du « petit A », les professeurs de lycée professionnel se voyaient offrir un débouché avec la création d'un deuxième grade aligné sur les professeurs certifiés (Capes).

[570] Syndicat des proviseurs de lycée professionnel (ex-Syndicat des directeurs de CET), affilié à la FEN et très largement représentatif. Le SNPDLP a fusionné avec en 1992 avec le syndicat des personnels de direction des lycées (hors LEP) et collège pour constituer l'actuel Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale (aujourd'hui SNPDEN-UNSA).

[571] 10% de ses mandats, correspondant aux minorités, sont portés en contre ; 60 % en abstention et 30 % en pour, ce qui s'explique par l'attachement d'un certain nombre de militants et responsables à la solidarité fédérale. C'est

Le débat est perçu par les acteurs comme lié d'abord aux limites de la souveraineté des syndicats nationaux (ou, inversement, du rôle de la Fédération), mais, on le voit aussi, il découle de la volonté de la FEN de dépasser certains blocages historiques. De fait, le SNETAA est écarté de la direction fédérale en un moment où les tensions s'exacerbent. Ainsi, le congrès de Clermont-Ferrand (4-8 février 1991) est marqué par de très violentes oppositions sur le thème central, consacré à l'avenir de la FEN. La direction du SNETAA y crée sa propre tendance « Autrement » qui recueille, en interne, 70% des suffrages contre 25% aux « fédéraux du SNETAA » qui se réclament du courant fédéral UID. Le SNETAA se rapproche d'Unité-Action et de l'École émancipée, dans un regroupement composite (la « Charte de Clermont-Ferrand ») qui, deux ans plus tard, donnera naissance à la FSU. La FEN est alors séparée en deux blocs de force sensiblement égale, mais le développement du « secondaire long » comme les effets de l'extinction du corps des PEGC favorisent objectivement le SNES UA.

S'il y a, comme on l'a vu, des éléments déclencheurs qui s'expriment dans une chronologie courte, si les dirigeants de la majorité avaient le souci de conserver à la FEN son orientation réformiste en ne subissant pas passivement une « bascule » comme le SNES l'avait connue en 1967, les conditions du séisme se sont développées sur une longue période. Les incohérences de positionnement ou les oppositions catégorielles n'étaient pas insurmontables dans un système éducatif organisé en ordres distincts qui, de fait, ont plus ou moins continué à se prolonger jusqu'au début des années 1970. L'unification et la mise en système cohérent des enseignements scolaires, amorcées vraiment dans les premières années de la V^e^ République se sont concrétisées de la loi Haby de 1975 à la loi Carraz de 1985 (création du baccalauréat professionnel). La suite n'est qu'une résultante dans la vie des appareils[572].

Le 10 juin 1991, Yannick Simbron, qui ne veut pas forcer les feux de la rupture (il pense que l'effondrement du communisme à l'Est va suffire à rebattre les cartes), est écarté du secrétariat général de la FEN et remplacé par Guy Le Néouannic. L'opération est menée avec le concours actif de la direction du SNI-PEGC, engagée dans la création d'un syndicat regroupant tous les enseignants de la maternelle au lycée[573]. Ce projet s'élabore avec un autre syndicat majoritaire, le SNEEPS[574], et des militants UID minoritaires dans leur syndicat (SNES, SNEP, SNETAA…). Guy Brucy a mis en évidence ce qui, bien au-delà des entorses antérieures au *contrat fédéral*, confirme l'existence de deux FEN parallèles. C'est notamment les deux manifestations distinctes, pourtant sur le même thème de la politique d'éducation, le 12 octobre 1991[575]. Simbron écarté, la majorité entend trancher dans le vif. Non sans péripéties, le SNES et le SNEP sont mis « hors la FEN » par le conseil national de la FEN du 6 mai 1992[576] :

---

au congrès de la Rochelle que la FEN a profondément actualisé son projet éducatif et revendicatif en approuvant le projet « L'École de l'an 2000 » dont le principal maître d'œuvre était Jean-Yves Cerfontaine.

[572] En revanche, pour les points de vue des acteurs et l'étude des différentes « péripéties » de 1987 à 1992, on se réfèrera avec intérêt au mémoire de maîtrise de Luc Breda (Lille III, dir. R. Vanderbusssche) publié en 1998 par *Les Cahiers du centre fédéral* de la FEN : Breda, « La FEN (1987-1992) ».

[573] C'est l'actuel Syndicat des enseignants de l'UNSA (SE-UNSA). Le limogeage de Yannick Simbron, qui envisageait une « cogestion » jugée suicidaire par les autres responsables majoritaires, avait été précédé de l'éviction du secrétariat national d'Yves Ripoche, secrétaire à l'organisation, accusé de « faire écran ». En 1987, au moment d'accéder au secrétariat général, Simbron n'avait déjà pas « franchi le pas » d'une recomposition autour de la FEN dans le secteur public, alors que FO (depuis 1983) et les fonctionnaires CGT (avec Thérèse Hirszberg), cette dernière sans succès, avaient « rompu le pacte » de 1948. Sur cet épisode, voir Pommatau, *Au temps de la force tranquille*. qui exprime à la fois sa surprise et ses regrets (p. 112-114). On retrouvera certaines de ces organisations à la création de l'UNSA, mais, à l'évidence, dans un contexte global beaucoup plus défavorable.

[574] Syndicat national des enseignants d'éducation physique et sportive, qui regroupait des chargés d'enseignement d'EPS (corps analogue indiciairement à celui des PEGC et classé en « petit A »), resté fidèle à la majorité fédérale contrairement au SNEP (syndicat des professeurs « type certifiés » d'EPS, à majorité Unité & Action).

[575] Brucy, *Histoire de la FEN*., p. 529.

[576] FEN Hebdo 4 n° 447, 11/05/1992.

> Le SNES et le SNEP ont cessé d'être affiliés à la FEN, quand bien même ces deux syndicats prétendraient invoquer le maintien de leur affiliation. Cette décision est immédiatement exécutoire.

Les syndicats exclus, appuyés par les leaders des tendances minoritaires et des syndicats qui les soutiennent (dont le SNETAA[577]) en appellent, selon la formule consacrée, interviennent en justice. Celle-ci considère que, le champ des syndicats nationaux étant modifié, il est nécessaire de faire ratifier la décision par un congrès, ce qui sera fait au congrès extraordinaire de Créteil (6/10/1992), et les derniers soubresauts (dont la sortie officielle du SNETAA) au premier jour du congrès de Perpignan (2-4/12/1992). La scission de la FEN se traduit par une contraction sensible de son audience. La FSU, créée en 1993 par des syndicats à direction Unité-Action (SNES, SNEP), les militants des courants Unité-Action et École émancipée qui quittent la FEN[578] et le SNETAA devient la fédération majoritaire à l'Éducation nationale.

La FEN « unitaire » et autonome de 1948 avait vécu, même si, à maints égards, l'acte de décès n'en avait été dressé que tardivement. Ce qui restait de la FEN allait donner à « autonomie » une autre dimension.

§ 2.3.2. — L'émergence progressive de l'UNSA (1993-1998)

A) Une genèse en forme de cartel

Faisant suite à un appel commun lancé en juillet 1992[579], l'assemblée constitutive de l'UNSA a lieu le 12 février 1993, dans la grande salle Jaurès de la Bourse du travail de Paris. Les cinq organisations fondatrices étaient la FEN (aujourd'hui UNSA Éducation), la FGAF (Fédération générale autonome des fonctionnaires, qu'avait rejointe la Fédération autonome des syndicats de police[580]), la FMC (Fédération maîtrise et cadres de la SNCF : aujourd'hui UNSA Ferroviaire), la FAT (Fédération autonome des transports, présente alors notamment à la RATP : aujourd'hui UNSA Transports), la FGSOA (Fédération générale des syndicats et organisations de l'agriculture : aujourd'hui UNSA 2A).

Ainsi se réalise le premier regroupement structurel du syndicalisme français depuis 1948. Ces syndicats n'étaient pas des inconnus les uns pour les autres : la FMC et la FGAF ont soutenu en 1957 l'appel « Pour un mouvement syndical uni et démocratique » (Pumsud) lancé sur l'initiative de Denis Forestier, secrétaire général du SNI. En janvier 1982, cinq responsables syndicaux lançaient « à titre individuel » un appel à l'unité syndicale[581]. Hormis la FEN, les autres fondateurs avaient participé à la création du

---

[577] Cofondateur de la FSU en 1993, le SNETAA en est exclu en 2002, crée un temps une fédération *ex nihilo* dont il est la seule composante réelle puis finit, en 2010, par rejoindre Force ouvrière, après une période où il a connu une série de turbulences internes. À ce jour (élections de décembre 2018), le SNETAA-FO reste la première organisation des professeurs de lycée professionnel (28% des voix devant la CGT).

[578] Certains militants EE, comme ceux des Alpes-de-Haute-Provence (l'une des deux sections à direction EE) font le choix de rester dans la FEN et plus particulièrement au Syndicat des enseignants en raison de leur attachement au principe du corps unique. Inversement, des militants UID du SNES restent dans leur syndicat. C'est le cas de l'historique Louis Astre.

[579] Rémi Barroux, « L'UNSA, un cartel de fédérations autonomes créé en 1993 », *Le Monde* du 21/10/2004.

[580] La Fasp a été dissoute en 1997 après avoir subi une série de conflits et de difficultés internes. L'UNSA Police est aujourd'hui l'héritière de ce courant de la police républicaine qui, de longue date, avait noué des liens avec le syndicalisme enseignant. La plupart des fédérations de fonctionnaires de L'État affiliées à la FGAF ont depuis adhéré directement à l'UNSA, de même que la Fédération sociaux-santé (hospitalière). La FGAF a quitté elle-même l'UNSA en 2006, la majeure partie de ses forces relevant de la Fonction publique territoriale où elle est concurrencée par la Fédération UNSA Territoriaux.

[581] Guy Georges, secrétaire général du SNI-PEGC (1976-1983), dont nous avons évoqué certaines interventions dans la partie précédent, ainsi que les responsables de la Fasp, de la FGSOA, du Syndicat national des journalistes et du Syndicat national unifié des impôts (actuellement fondu dans Solidaires Finances publiques). *L'École libératrice* (hebdomadaire du SNI-PEGC a publié cet appel en complément d'un éditorial de Guy Georges dans son

« Groupe des Dix », avec Sud, mais s'en étaient écartés, soit parce que l'initiative ne débouchait pas, soit en raison d'une évolution sur des positions plus proches du syndicalisme contestataire. Deux des organisations fondatrices (FEN et FGAF regroupaient essentiellement des agents de la Fonction publique) ; deux autres (FAT, FMC), des personnels de services publics de réseaux de transports sous statut d'Épic. Une seule organisation (FGSOA) était présente dans le secteur privé, mais dans le domaine très particulier de l'agriculture, de l'agroalimentaire et des organismes qui en dépendent.

De 1993 à 1995, l'UNSA connaît une formation en cartel, où la règle de l'unanimité est requise et où chaque organisation dispose d'une même représentation dans le conseil national. L'exécutif est alors composé des secrétaires généraux (du président, pour la FMC) des organisations constitutives ainsi que d'une personne chargée du secrétariat général. La présidence est annuelle et tournante ; le secrétariat général, étant « permanent », est stratégique. Le poste est à l'origine confié à Martine Le Gal qui l'exerce jusqu'en 1994. C'est un *accident de congrès* qui l'oblige alors à abandonner ce mandat, confié dès lors à Alain Olive, membre du secrétariat national de la FEN. Alain Olive l'assume pendant une longue période (1994-2011)[582], ce qui va permettre à la nouvelle organisation interprofessionnelle de bénéficier d'une direction stable.

L'UNSA tient un premier congrès les 8 et 9 juin 1995[583]. Elle se dote d'un exécutif de 27 membres, la représentation des sept organisations alors adhérentes[584], allant de 2 à 9 (FEN) représentants, avec un secrétariat national de six personnes, toutes membres titulaires de l'exécutif[585]. Ce congrès n'adopte que deux résolutions[586] et valide la première rédaction de la « Charte de l'UNSA », à mi-chemin entre déclaration de principes et résolution générale[587].

Le chapitre « Pour l'emploi, contre l'exclusion » de la Charte contient un développement sur la formation[588] qui traduit, à la fois ce qu'étaient les préoccupations de la FEN, mais aussi son positionnement ouvert :

> Il est patent que la pratique pendant toute une vie d'un seul métier ne sera plus la règle, mais l'exception. […] La formation doit favoriser cette adaptabilité professionnelle. Dans notre pays plus qu'ailleurs, il est difficile d'entamer ou de recommencer des études à l'âge adulte. Tout se joue trop tôt, sans véritable moyen de se recycler. La formation permanente est d'autant plus efficace que la formation initiale est solide. C'est pourquoi nous revendiquons qu'aucun jeune n'achève sa formation initiale sans au moins une qualification de niveau V. Nous demandons que se poursuive l'action pour que le maximum de jeunes atteigne le baccalauréat, avec les conséquences à en tirer en matière de développement des enseignements supérieurs. Nous préconisons de favoriser la continuité entre formation initiale et formation continue en ajustant les cursus et les modalités de validation et de capitalisation des acquis.

B) La FEN et l'UNSA de 1993 à 1998

De même que l'émergence de la FEN, dans les années 1960 et 1970, a remis en cause le rôle prédominant du Syndicat national des instituteurs en son sein, le développement de l'UNSA — en dépit de

---

nº 15 du 23/1/1982.

[582] Depuis 2011, Luc Bérille, antérieurement secrétaire général du Syndicat des enseignants UNSA (affilié à l'UNSA Éducation), a pris la suite d'Alain Olive.

[583] Brochure UNSA : *Premier congrès national prometteur*, 32 pages, s.l., s.d.

[584] Au cinq organisations fondatrices s'étaient ajoutés le Syndicat indépendant des artistes interprètes (SIA) et le Syndicat des créateurs et réalisateurs du cinéma, de la télévision et de l'audiovisuel (S RCTA).

[585] La FEN y comptait deux membres : Alain Olive, secrétaire général, et Jacques Bory, par ailleurs trésorier de la FEN, trésorier adjoint de l'UNSA. La « présidence tournante » disparaît alors.

[586] « Les services publics et l'Europe », « Pour l'emploi, contre l'exclusion ».

[587] Brochure UNSA (*ibid.*) : p. 16-28.

[588] *Ibid.*, p. 18 (c'est le point 2).

certaines ambiguïtés lors de sa création — ne pouvait s'effectuer qu'en remettant en cause ce qui avait fait de la FEN autre chose qu'une fédération de l'éducation. Guy Le Néouannic accepte en 1991, la mission peu évidente de remplacer brutalement Yannick Simbron et, surtout, d'assumer une scission devenue inévitable. Il participe à la création de l'UNSA, mais son fonctionnement « lâche » (au sens physique du terme), le conduit à penser, comme une bonne partie de l'appareil fédéral (national ou local), que la FEN reste la FEN d'avant, fût-elle sensiblement diminuée d'un point de vue électoral[589], d'autant plus que la FEN reste très majoritairement la première organisation de l'UNSA.

Or les mauvais résultats électoraux de décembre 1993, la rancœur parfois contre une scission que certains ont subie plus que choisie font du congrès fédéral de Tours (7-11 février 1994) un psychodrame : lors de l'élection directe désormais prévue d'une partie du conseil national, deux secrétaires nationaux de la FEN sont battus[590] : Martine Le Gal, ancienne responsable revendicative du SNI-PEGC qui a joué un rôle central dans l'éviction de Yannick Simbron, et Jean-Claude Tricoche. Cela contraint Martine Le Gal, politiquement délégitimée dans sa propre fédération, à la démission. Quant à Jean-Claude Tricoche, qui accepte les conséquences d'une procédure bancale, il est maintenu dans l'appareil fédéral à la demande expresse d'Alain Olive[591], compte tenu de ses compétences. Il devient donc délégué national à la formation professionnelle auprès du nouveau secrétaire national à l'éducation, Jean-Claude Barbarant[592] (1994-1997). Dans cette même période, il commence à être utilisé comme « personne-ressources » par l'UNSA qui, hormis son secrétaire général, n'a pas d'appareil en propre. L'UNSA des premiers temps fonctionne au mieux par regroupement de militants délégués par leurs organisations. Seul le champ de la Fonction publique est structuré avec une organisation de référence[593], compte tenu des nécessités de représentation dans les conseils supérieurs des trois versants.

---

[589] Après la scission de 1992, les élections de décembre 1994 furent alors marquée, chez les instituteurs et professeurs des écoles, par des répartitions correspondant peu ou prou au poids antérieur des différentes tendances de l'ex-FEN dans les départements (SE pour les ex-UID, UA et majorité de l'École émancipée pour le nouveau SNUIPP-FSU). Mais le SE échoua cette année-là à entrer à la commission paritaire nationale des professeurs certifiés où dominait le SNES et, comme nous l'avons vu, la FSU est devenue la première fédération *à* l'Éducation nationale. Si l'UNSA Éducation a progressé sensiblement dans les derniers scrutins, elle reste en deuxième position (scrutin de décembre 2018) avec 21,6 % des suffrages contre 34,9 % pour la FSU. Toutefois, dans l'ensemble des trois versants de la Fonction publique, l'UNSA est quatrième (11,2%), derrière CGT, CFDT et FO, mais devant la FSU cinquième (8,6%) et Solidaires (6,4%), non représentative à l'Éducation nationale. Source : ministère de l'Action et des Comptes publics, « Résultats des élections professionnelles pour les comités techniques dans la fonction publique en 2018. » (URL consultée le 13/2/2019) : https://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/statistiques/stats-rapides/resultats_electionsFP_20_dec_2018.pdf.

[590] La procédure, sur les dangers de laquelle la direction de la FEN avait été alertée en vain, prévoyait d'élire ensemble 20 titulaires et 20 suppléants parmi des candidatures indistinctes et classées selon le nombre de votes (les délégués ayant « double vote »). De fait, Martine Le Gal fut « battue » en ayant obtenu la majorité des suffrages. Elle continua, comme déléguée nationale de l'UNSA, à assumer un travail syndical (formation syndicale, aménagement du territoire) avant de retrouver un siège au secrétariat national de l'UNSA en 2005, le temps ayant fait son oeuvre. Martine Le Gal est décédée en 2007. PEGC, elle avait été successivement été secrétaire de la section FEN 92 et secrétaire nationale du SNI-PEGC chargée des collèges, puis du secteur revendicatif. À ce titre elle a joué un rôle majeur dans les négociations « Jospin » (1989) puis « Durafour » (1990) sur le revalorisation de la fonction enseignante puis son accélération dans le cadre du protocole de rénovation de la Fonction publique.

[591] Entretien avec Alain Olive (14/2/2019). Jean-Claude Tricoche avait pris acte à la tribune de sa défaite et avait annoncé son intention de reprendre un poste d'enseignant de terrain.

[592] PEGC de l'Aube, Jean-Claude Barbarant avait été secrétaire général du SNI-PEGC puis du SE de 1983 à 1994. C'est de lui-même qu'il avait souhaité passer la main pour permettre un renouvellement dans le syndicat. Il était lui-même l'auteur, en 1987, d'un ouvrage sur les enjeux éducatifs et la démocratisation de l'École : Barbarant, *Les Enfants de Condorcet*.

[593] En 1994, la simple « coordination FEN-FGAF » préexistante est remplacée une organisation plus structurée, l'UFF-UNSA (Union des fédérations de fonctionnaires, aujourd'hui UNSA Fonction publique) à l'instar de l'UGFF-CGT, de la FGF-FO ou de l'UFFA-CFDT. Elle intègre en son sein les branches « territoriale » et « hospitalière ».

Une première étape fut franchie le 19 juillet 1994 lorsque, par lettre adressée au secrétaire général de l'UNSA, Alain Olive, le Premier ministre Édouard Balladur reconnut « l'indéniable représentativité » de l'UNSA[594]. Cette lettre « au statut incertain », selon une formule de René Mouriaux reprise par Nicolas Farvaque[595], permet de donner plus d'assise à l'UNSA grâce au transfert à l'union interprofessionnelle de moyens ou de représentations que la FEN avait conquis, notamment après la lettre adressée en 1976 par un autre Premier ministre, Jacques Chirac, à André Henry.

C'est désormais l'UNSA qui est représentée au Conseil économique et social, ainsi que dans les instances de la formation professionnelle. Le centre de formation de l'UNSA (Cefu) est reconnu et bénéficie des crédits de formation syndicale antérieurement alloués à la FEN. Une nouvelle étape allait s'ouvrir avec le congrès d'Issy-les-Moulineaux.

§ 2.3.3. — 1998 : une union interprofessionnelle plus affirmée

Le deuxième congrès national de l'UNSA a lieu à Issy-les-Moulineaux du 26 au 29 mai 1998.[596]. Ce congrès marque l'entrée dans les instances de l'UNSA de militants en rupture avec Force ouvrière et notamment les responsables de l'union départementale de Paris que sont Jacques Mairé et Jean Grosset qui entrent au secrétariat national d'une organisation dont la structuration est devenue semblable, *mutatis mutandis*, à ce qu'on trouve ailleurs. Ce congrès est l'occasion d'affirmer le positionnement de l'UNSA dans une résolution générale[597] en un moment où, d'une part, la gauche vient de retrouver le pouvoir après la dissolution de 1997 et où, d'autre part, l'UNSA remet en cause le fonctionnement de la « démocratie sociale ».

En tout état de cause, l'UNSA réaffirme ses orientations, notamment sur la formation. Elle reprend les éléments précédents mais précise[598] :

> Dans le cadre de l'éducation permanente, la formation continue doit permettre de faciliter les anticipations, les adaptations et les évolutions professionnelles tout au long de la vie.
>
> L'UNSA demande la mise en œuvre d'une véritable politique de formation professionnelle qui garantisse :
>
> ¤ l'égalité d'accès pour tous à la formation initiale et continue ;
>
> ¤ la validation des acquis de la formation professionnelle quel qu'en soit le mode d'acquisition.

A) Quand la FEN devient « UNSA Éducation »

Postérieurement au congrès de l'UNSA « interprofessionnelle », sa fédération de l'éducation tient un congrès qu'on pourrait qualifier de « refondateur » à Pau (12-14 décembre 2000). À l'ouverture, c'est le dernier congrès de la FEN sous cette appellation ; à la clôture, c'est le premier congrès sous la dénomination « UNSA Éducation ». Ce choix de raison a été opéré non sans débats ou déchirements en raison de l'attachement à l'ancien sigle et à ce qui signifie pour les militants en termes d'histoire sociale, mais aussi de valeurs. Initialement composante majeure d'un cartel interprofessionnel, l'UNSA Éducation se définit désormais comme fédération UNSA de la branche éducation.

Il n'est pas moins significatif qu'au même congrès, elle dresse un bilan des avancées obtenues et des échecs intervenus depuis le congrès de la Rochelle, et notamment la loi d'orientation « Jospin » sur l'éducation de 1989 et son application. Lorsque la FEN, en 1973, a commencé à construire son premier projet spécifique d'École, elle l'a intitulé « L'École de l'éducation permanente » et n'a cessé de le retra-

---

[594] Voir par exemple *Les Echos* du 19/7/1994 ou *Le Monde* du 21/7/1994.

[595] Voir : Farvaque, « L'UNSA et la quête de la représentativité »., p. 9.

[596] Brochure UNSA : II[e] congrès national d'Issy-les-Moulineaux. 26 au 29 mai 1998, s.d., s.l., 8 pages.

[597] Résolution générale d'Issy-les-Moulineaux (1998) : *Un syndicalisme pour une nouvelle démocratie sociale.*

[598] Résolution générale (*ibid.*, p. 8).

vailler. Dans un autre contexte, en même temps qu'elle « devenait » UNSA Éducation en 2000, elle actualise son projet sous le titre « Pour une société éducative », en lui donnant une triple dimension[599] :

> « Pour une société éducative » est un projet éducatif et un projet syndical : il doit constituer l'architecture d'un projet de société. C'est l'ambition d'un modèle social humaniste que nous opposons à un modèle capitaliste, néolibéral et à la pensée libérale. Il intègre avec nos valeurs l'ensemble des problèmes des salariés, et plus généralement des citoyens, dans les relations que la société entretient avec son système éducatif. […] « Pour une société éducative » est un projet par nature évolutif, destiné à être précisé et complété. […] Nous avons l'ambition d'être utopistes aujourd'hui pour être réalistes demain.

Dans l'esprit du secrétaire général, Jean-Paul Roux, les deux démarches étaient liées : le changement d'appellation de la fédération correspondait à son nouvel état d'organisation de nouveau insérée dans un ensemble interprofessionnel, après la parenthèse ouverte en 1946, l'échec du Pumsud au début des années 1960 et les tergiversations qui avaient conduit à l'abandon d'une recomposition syndicale autour des services publics à la fin des années 1980. Dans ce cadre, il était nécessaire de reprendre le projet éducatif fédéral, non seulement pour l'actualiser, mais encore pour l'ancrer dans une approche interprofessionnelle[600].

Les travaux préparatoires à ce travail montrent que l'UNSA Éducation a opéré, un décentrement de perspective qui tranche avec l'approche qui était celle, trente ou quarante ans avant, d'une fédération purement « autonome » et donc, d'une certaine manière, fermée sur elle-même et ses propres enjeux. Ce travail a été conduit par la FEN seule, l'UNSA étant alors trop occupée, avec des moyens humains très modestes, à son développement et à entamer la réflexion sur ses propres mandats[601]. L'introduction de *Pour une société éducative* donne les clés de ce projet en citant le document de cadrage, préparatoire à la réflexion fédérale, adopté par l'exécutif de la FEN en juillet 1999[602] :

> **La FEN est dans l'UNSA.** Elle doit intégrer son projet éducatif dans la dynamique syndicale interprofessionnelle de constitution d'une branche éducative de l'UNSA. Le projet éducatif de la FEN doit donc mieux intégrer, avec nos valeurs, l'ensemble des problèmes des salariés dans l'évolution de la société. […]

De manière pragmatique, la FEN avait d'ailleurs conclu, le 18 juin 1996, un accord avec le conseil national du patronat français (CNPF, aujourd'hui MEDEF). Les discussions sur cet accord avaient commencé en mars de l'année précédente. Il portait sur « l'orientation et l'information des collégiens et les lycéens » et visait « encourager diverses formes d'actions locales favorisant la construction d'un projet éducatif et professionnel par les élèves » avec un suivi régional. Ce projet, dont les négociateurs pour la FEN étaient Jean-Claude Tricoche et Annie Bérail[603], ne contrevenait pas aux mandats de la FEN[604]. Il montrait de la part de la FEN une préoccupation de nourrir le partenariat Écoles-entreprises. S'il n'eut pas réellement de suite, la démarche avait politiquement du sens : en témoignait que le pro-

---

[599] UNSA Education, *Pour une société éducative*, p. 135.

[600] Entretien téléphonique avec Jean-Paul Roux du 14/2/2019.

[601] Entretien téléphonique avec Dominique Lassarre du 13/2/2019.

[602] L'exécutif fédéral de la FEN (puis de l'UNSA Éducation) regroupe les membres du secrétariat national et au moins un représentant par syndicat affilié. Sur le document de juillet 1999 : *ibid.*, p. 19. La partie du texte figure ainsi dans la citation du texte.

[603] Annie Bérail, professeure de lycée professionnel (comptabilité-bureautique), était secrétaire nationale du Syndicat des enseignants UNSA chargée du secteur de l'enseignement technique et professionnel (1992-2000).

[604] Une orientation progressive, n'intervenant pas avant la fin du collège et l'acquisition du socle commun, processus continu faisant partie du processus éducatif et donc les jeunes soient les acteurs à partir d'informations leur permettant de formuler leurs choix en prenant en compte leurs « aptitudes, capacités » et « la réalité économique et sociale ».

tocole d'accord fut signé au plus haut niveau des deux organisations, par Guy Le Néouannic, secrétaire général de la FEN, et Jean Gandois, président du CNPF.

Ce souci de prendre en compte, sans renoncer à ses principes, ses ambitions ou ses exigences, se retrouvait dans le projet *Pour une société éducative*, construit dans une période où Jean-Claude Tricoche allait définitivement glisser vers la structure interprofessionnelle. La maîtrise d'œuvre l'opération fut assurée pour l'essentiel par la petite équipe du secteur éducation de la FEN qu'animait Dominique Lassarre. Cette dernière précise avoir alors « fait le tour de quasiment tous les départements » avec son collaborateur Jean-Pierre Rullié[605]. Le projet revendique explicitement sa filiation avec « l'École de l'an 2000 ». Pourtant, son titre ne mentionne pas le terme *École*, contrairement aux projets précédents de 1976-1981 et de 1988. C'est à la suite de la publication du rapport à l'Unesco de la commission présidée par Jacques Delors (*L'éducation : un trésor est caché dedans*) et une série d'échanges avec son principal auteur que Jean-Paul Roux, secrétaire général de la FEN/UNSA Éducation (1997-2002) et Dominique Lassarre concluent que le travail conduit au sein de la fédération correspond à cette logique[606] et, en particulier, à l'appellation « société éducative » qu'on y trouve[607] :

> […] Pour toutes ces raisons, le concept d'éducation tout au long de la vie nous paraît devoir s'imposer, avec ses atouts de flexibilité, de diversité et d'accessibilité dans le temps et dans l'espace. C'est l'idée d'éducation permanente qui doit être à la fois repensée et élargie. Car, au-delà des nécessaires adaptations liées aux mutations de la vie professionnelle, elle doit être une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action. Elle doit lui permettre de prendre conscience d'elle-même et de son environnement et l'inviter à jouer son rôle social dans le travail et dans la cité. On a pu évoquer, à ce sujet, la nécessité d'**aller vers une société éducative**.

Cette vision, conforme à la philosophie développée par la FEN dans les années 1960 et dans laquelle l'éducation populaire prend toute sa place, s'inscrit cependant dans une approche bien différente. Elle prend en compte les réflexions intervenues ou en cours sur le changement de paradigme pour une formation des adultes qui glisse des contenus vers les compétences, notamment par la prise en compte des compétences réputées ou supposées « transférables »[608]. Il interroge les modalités de certification, au moment même où la FEN et l'UNSA suivent favorablement l'action de la secrétaire d'État à la Formation professionnelle Nicole Péry aboutissant à la loi « de modernisation sociale » de 2002 instituant la validation des acquis de l'expérience (VAE)[609]. Jean-Paul Roux précise que certaines discussions ont été nourries par la présence de militants de l'UNSA, sollicités par la FEN, qui relevaient d'autres secteurs professionnels et qui ont permis de susciter des interrogations nouvelles[610].

---

[605] Dominique Lassarre, professeure des universités en psychologie sociale, avait rejoint le secteur éducation de la FEN en septembre 1992 comme conseillère fédérale chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche, avec Jean-Claude Tricoche (jusqu'en 1994) puis Jean-Claude Barbarant (ancien secrétaire général du SNI-PEGC puis du Syndicat des enseignants de 1983 à 1994) jusqu'en 1997. Elle prend alors la responsabilité du secteur jusqu'au congrès de Pau (2000). Elle reprend son poste à l'université de Reims et devient parallèlement secrétaire générale du Syndicat de l'enseignement supérieur et de la recherche « Sup'Recherche UNSA ».

[606] Entretien précité du 13/2/2019. Voir : Delors, *L'éducation: un trésor est caché dedans*.

[607] Delors, *ibid.*, chapitre introductif : « L'éducation ou l'utopie nécessaire »

[608] Le projet renvoie en particulier au rapport Gauron pour le Conseil d'analyse économique (CAE) : Gauron et al., « Formation tout au long de la vie ».

[609] Loi 2002-73 du 17 janvier 2002 « de modernisation sociale ». Voir sur Légifrance (URL consultée le 13/2/2019) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000408905. On consultera avec intérêt : Merle, « Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience ».

[610] Il évoque en particulier une intervention de Michel Rille, venu de Force ouvrière avec Jacques Mairé, qui a mis en place la première structure fédérative UNSA dans la métallurgie.

À l'évidence, l'évolution de la réflexion de l'UNSA Éducation, jusque dans sa démarche, était facilitante pour une UNSA, qui n'avait plus à craindre (ou beaucoup moins) d'être mise en porte à faux au moment même où il lui fallait bâtir — à partir de pas grand-chose, n'étaient-ce des déclarations de principes — un corpus de mandats interprofessionnels.

B) La construction d'un référentiel de mandats interprofessionnels

Dans sa période de constitution initiale, l'UNSA affine ses positions sur la formation des travailleurs en fonction des évolutions législatives ou règlementaires. C'est ainsi que le rapport d'activité pour le III[e] congrès (2001) consacre deux pages à la formation sous le titre « Avec l'UNSA, j'ai pris une part active dans l'instauration d'un droit à la formation tout au long de la vie »[611]. Il rappelle que quatre textes ont été votés par le bureau national ou le conseil national :

- en avril 1998, sur les très fortes inégalités d'accès à la formation continue (personnes peu ou pas qualifiées, femmes) ;
- en janvier 1999, dans le cadre de l'aménagement-réduction du temps de travail (loi Aubry), l'UNSA demande la création d'une « épargne temps-formation » ;
- en avril 2000, « face à un système de formation qui conforte les inégalités au lieu de les corriger », l'UNSA revendique d'adapter l'offre de formation aux demandeurs en incluant notamment information, orientation, accompagnement, bilan et validation des acquis. Elle propose aussi de relever l'obligation légale de financement des entreprises de moins de dix salariés ;
- en avril 2001, pour améliorer l'entrée des jeunes (notamment les moins qualifiés) dans l'emploi, l'UNSA préconise la fusion du contrat d'apprentissage et du contrat de qualification, ainsi que la création d'un « crédit d'éducation »[612].

Le rapport d'activité montre aussi l'implication de l'UNSA sur la validation des acquis de l'expérience et, thème d'un colloque qu'elle a organisé en mars 2001, sa revendication d'un « droit à la formation tout au long de la vie ». De fait, l'UNSA a commencé à se développer dans une période où l'on prenait conscience d'un changement de paradigme : l'emploi dans une même entreprise, à un même poste de travail, avec la même qualification ou non-qualification appartient au passé. Dès lors, l'UNSA se préoccupe de portabilité des droits (pour que ceux qui ont été constitués dans une entreprise ne disparaissent pas avec elle ou la rupture du contrat de travail) et elle voit dans la formation un outil de sécurisation des parcours professionnels[613]. Si l'on ajoute l'attention particulière que l'UNSA porte aux problématiques européennes[614] et, naturellement, les adaptations ou ajustements que nécessitent les évolutions des textes de références, l'UNSA poursuit, en matière de formation tout au long de la vie, les mêmes objectifs avec les mêmes orientations[615]. Sa dernière résolution générale de congrès (Montpellier 2015), évoque la formation de manière globale[616] :

> Pour le moyen terme, l'UNSA milite :
> ¤ pour le développement de la professionnalisation des cursus scolaires et d'enseignement supérieur, pour l'amélioration de la réussite scolaire via le développement des forma-

[611] *UNSA Magazine*, supplément au nº 38, octobre 2001, p. 12-13.

[612] Le crédit d'éducation figurait dans ses mandats antérieurs. Il s'agit d'un droit de tirage garanti pour les jeunes n'ayant pas obtenu de certification professionnelle de niveau V.

[613] Cette thématique est présente dès les débuts de l'UNSA, du moins lorsqu'elle a commencé à se structurer. On relève, en septembre 2005, le vote unanime d'une résolution du conseil national de l'UNSA sur la « sécurisation des parcours professionnels » qui revendique la reconnaissance d'« un droit universel à la formation ».

[614] Engagée dès l'origine pour l'Europe sociale, elle appartient à la Confédération européenne des syndicats (CES).

[615] On peut se référer aux textes publiés, après ceux que nous avons évoqués, dans les résolutions générales votées aux congrès de Nantes (*UNSA Magazine*, nº 76, avril 2005), de Pau (*UNSA Magazine*, nº 120, septembre 2009) et Montpellier (*UNSA Magazine*, supplément au nº 168, avril-mai2015).

[616] *UNSA Magazine*, supplément au nº 168, p.10).

tions en alternance (apprentissage, professionnalisation), facteur d'insertion professionnelle des jeunes ;

¤ pour une formation professionnelle continue de qualité[617], visant au maintien dans l'emploi des salariés tout au long de leur parcours, sans discriminations fondées sur le niveau de qualification ou l'âge […].

On notera à cet égard des évolutions dans la position de sa Fédération, par rapport à ce qu'était, dans les années 1960 ou 1970 notamment, le ressenti des militant·e·s *de l'époque*. De fait, l'UNSA Éducation est en phase avec les réflexions de l'UNSA (interprofessionnelle). La résolution générale de son congrès de Grenoble[618] (2016) précise, au point VI (« L'éducation et la formation professionnelle »)[619] :

2/ Valoriser l'alternance et l'apprentissage comme vecteur d'excellence

(a) L'UNSA Éducation considère l'alternance dont celle en apprentissage comme une forme d'éducation d'excellence qui conduit à la réussite ;

(b) Elle considère que la reconnaissance et la formation des tuteurs, leur coopération avec les enseignants et l'équipe éducative, sont des éléments essentiels à la réussite des formations par alternance.

De même, les enseignants et les équipes éducatives doivent être formés aux enjeux pédagogiques de l'alternance.

Si l'on veut évoquer une période plus récente, l'UNSA a souhaité une simplification concernant les dispositifs spécifique pour les 16-30 ans. Dans les formations par la voie de l'alternance, l'apprentissage relève toujours de la formation professionnelle initiale alors que le contrat de professionnalisation, qui concerne des jeunes actifs préparant parfois les mêmes types de certifications professionnelles, reste règlementairement rattaché à la formation professionnelle continue. Comme l'UNSA l'a souligné, cela a posé parfois en régions de réels problèmes de lisibilité et de choix, lors de l'élaboration des contrats de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles (CPRDFOP) et des cartes régionales des formations.

C'est la raison pour laquelle, lors de la consultation récente sur la réforme de l'apprentissage (automne 2017), l'UNSA a défendu sa proposition élaborée en 2015[620] d'une simplification significative du système. Il s'agissait de fusionner les deux dispositifs (apprentissage, professionnalisation) en créant un « contrat unique et sécurisé de formation en alternance », à durée et objectif variable suivant le profil, le niveau et le projet professionnel du jeune. Quel que soit le contrat en alternance « support », il s'agit de publics d'une même tranche d'âge, préparant souvent les mêmes types de diplômes et certifications professionnelles — les certificats de qualification professionnelle de branche (CQP) ou interbranches (CQPI) étant dorénavant accessibles également par l'apprentissage. La distinction « formation professionnelle initiale » ou « continue » n'a plus guère de sens dans ce contexte[621]. Non retenue, la proposition de l'UNSA a eu au moins le mérite de permettre d'identifier des incohérences et archaïsmes existants… ainsi que les conservatismes refusant toute évolution du système de l'alternance.

Au fil du temps, l'UNSA a développé une ligne constante et cohérente visant à la correction des inégalités, mais aussi à la portabilité des droits personnels dans un monde où l'emploi est à la fois moins stable et plus fracturé. Au fil des changements politiques, des négociations interprofessionnelles, des

---

[617] Sur les ambiguïtés de la référence « de qualité », voir nos observations : Section 3.5, « L'engagement qualité », p. 191 et suiv.

[618] C'est le plus récent congrès de l'UNSA Éducation au moment où nous écrivons.

[619] Résolution générale adoptée par le congrès national UNSA Éducation (Grenoble, 29-31 mars 2016), « Notre boussole pour 2016-2020 », p. 18. Texte accessible en ligne (URL consultée le 28/1/2019) : http://www.unsa-education.com/spip.php?article2288.

[620] Résolution générale du congrès de Montpellier.

[621] Voir plus haut, sur ce point et les « zones grises », l'introduction générale, p. 16, y compris la note 26.

projets de lois ou de décrets qui viennent adapter le paysage de la formation des adultes et des jeunes, l'UNSA exprime ses points de vue. Elle est encore présente dans certaines instances du champ de la formation professionnelle ou dans lesquelles, comme au CESE, ces problématiques peuvent être évoquées. Elle ne l'est pas ou plus dans d'autres[622]. Ainsi, comme elle l'affirmait en 2001, si elle est exclue de la négociation interprofessionnelle, elle « n'entend pas l'être du débat ». Tant il est vrai qu'elle se trouve confrontée à une problématique de la représentativité qui bloque, sans pouvoir la freiner totalement, sa représentation. Ce cadre détermine évidemment ses possibilités d'action.

§ 2.3.4. — Le secteur formation professionnelle

A) Le fonctionnement du secteur

Le secteur « formation professionnelle » de l'UNSA a connu une grande stabilité depuis 1995, avec trois responsables successifs : Jean-Claude Tricoche (1995-2009), Jean-Marie Truffat (2009-2017) et, depuis 2017, Vanessa Jereb[623]. Pourtant, les conditions de sa création ont résulté d'une suite de contingences[624].

Jean-Claude Tricoche, militant du SNETAA resté fidèle à la majorité fédérale, avait été, de 1992 à 1994, secrétaire national du secteur « éducation » de la FEN. Victime collatérale des « turbulences » du congrès FEN de 1994 (Tours) qui avait coûté sa position à Martine Le Gal[625], son maintien dans l'équipe nationale, avec une autre fonction, avait été jugée indispensable par Alain Olive, secrétaire général de l'UNSA qui considérait que la FEN (en l'état), puis l'UNSA ne devaient pas perdre cette compétence en matière de formation professionnelle, alors même que le nombre de militants experts étaient réduits et qu'ils concentraient leur activité au développement du Syndicat des enseignants. Dans la suite de la lettre d'Édouard Balladur en juillet 1994 (voir p. 139), le transfert des représentations de la FEN à l'UNSA s'accompagna, de fait, d'un glissement du secteur « formation professionnelle ». Ce glissement, jugé cohérent comme interne pour un sujet par nature « interprofessionnel » fut « naturel », comme l'explique François Bottin[626] :

> Les mêmes personnes, qui étaient présentes sous label FEN, l'étaient désormais sous label UNSA. Dans la pratique, cela n'a rien changé aux relations. L'expertise était reconnue par nos différents partenaires.

Pendant quatorze ans, Jean-Claude Tricoche a donc eu en titre la responsabilité du secteur « formation professionnelle » ou « formation tout au long de la vie » pendant quatorze ans avec des appellations variées selon l'état et les contraintes de structuration de l'organisation, notamment comme secrétaire national (1995-1998)[627], délégué général (1998-2005)[628], puis secrétaire national (2005-

---

[622] La loi du 5/9/2018 sur « la liberté de choisir son avenir professionnel » conduit à son élimination des instances transférées à « France compétences ».

[623] Vanessa Jereb, a été secrétaire générale d'UNSA SFR et déléguée syndicale centrale. Depuis le congrès de Montpellier de l'UNSA (avril 2015), elle est secrétaire nationale chargée de l'économie et de l'emploi, secteur étendu (par absorption) à la formation professionnelle.

[624] Nous dépassons ici, par nécessité, les bornes temporelle de notre étude pour mieux présenter ce qu'ont été les évolutions de longue durée de ce secteur.

[625] Voir plus haut, l'« épisode » du congrès FEN de Tours, p. 138.

[626] François Bottin, collaboratrice du secteur : entretien téléphonique du 2/3/2019,

[627] À la suite du premier congrès statutaire de l'UNSA en 1995 (1993 avait été une « assemblée constitutive »).

[628] Le secrétariat national, fruit d'un équilibre subtil entre les diverses composantes, y compris les militants venants de FO, comptait moins d'une dizaine de membres. L'UNSA comptait en 1998 quatre « délégués » qui siégeaient à ce titre au bureau national. Jean-Claude Tricoche était rattaché à Jacques Mairé, ancien secrétaire de l'UD FO de Paris devenu secrétaire général adjoint de l'UNSA. Ils formaient en fait un binôme : « Jacques Mairé m'avait dit que l'UNSA devait écrire ses mandats sur une page blanche et qu'il n'avait pas mon expertise ni mon

2009)[629], date de sa retraite syndicale. Après sa retraite administrative, il a continué (jusqu'à la date où nous écrivons) à assumer des responsabilités de représentation pour l'UNSA[630]. Bon élève de CEG que ses professeurs destinaient à l'école normale, Jean-Claude Tricoche, par goût de la mécanique de précision a passé un CAP d'horlogerie, complément par des formations « d'habilitation » en Suisse (chez Longines, par exemple) et travaillé en atelier pendant plusieurs années avant de devenir, pour des raisons familiales[631], professeur de CET dans sa spécialité. Il milite au SNETAA dont il devient secrétaire académique pour Aix-Marseille, jusqu'à la dérive finale du SNETAA et l'éclatement de la FEN. Pendant l'exercice de son mandat, il travaille alors avec deux collaborateurs non permanents : Françoise Bottin (institutrice) et Michel Bellandi (professeur de LP « lettres-anglais »), militants du Syndicat des enseignants de l'UNSA (antérieurement à la scission de la FEN, du SNI-PEGC et du SNETAA), avec une expérience des responsabilités syndicales en région[632] Un « pacte amical » engage ces collaborateurs jusqu'au départ en retraite de Jean-Claude Tricoche[633]. Jean-Claude Tricoche est initialement le seul « permanent » du secteur.

En 2009, lorsque Jean-Marie Truffat, militant de l'UNSA RATP, prend la responsabilité du secteur[634], il le connaît déjà un peu pour y avoir collaboré occasionnellement, mais très régulièrement, au titre de son syndicat d'origine[635]. celui-ci a été renforcé par un mi-temps dévolu à Christine Savantré, militante du SE-UNSA dont toute la carrière s'est déroulée (d'abord comme vacataire ou contractuelle) dans le cadre des dispositifs « Éducation nationale » de formation d'adultes de l'académie d'Amiens (Greta, Gip insertion, Dava). Elle est alors professeure certifiée « Cpif »[636]. Elle fait aussi le pont avec le SE-UNSA dont elle est conseillère technique (secteur éducation), à mi-temps également, depuis 2008, avec ce dossier en charge[637]. Christine Savantré s'est fortement impliquée dans la dimension euro-

expérience sur les questions de formation que je suivais depuis longtemps à la FEN, puis pour l'UNSA. Il suivait pour sa part les questions d'emploi et m'avait mis à l'aise en m'expliquant que nous formerions en binôme en croisant très fréquemment nos analyses et nos informations » (entretien avec Jean-Claude Tricoche, 12/9/2019).

[629] Congrès de Nantes (mars 2005).

[630] Jean-Claude Tricoche siège comme administrateur du Centre pour le développement de la formation permanente (Centre Inffo) au sein duquel il est trésorier élu. Il est également administrateur de l'association française pour l'OIT (AFOIT). Il participe aussi, au titre de l'UNSA, dans le groupe « travailleurs » de la délégation française à la conférence annuelle de l'OIT.

[631] «Ma femme travaillait. J'ai divisé ma rémunération par trois et gagné du temps : on avait une petite fille et, à l'époque, des besoins limités.» (entretien du 12/2/2019).

[632] Tous deux ont représenté la FEN dans les instances de concertation au niveau régional (Lorraine, Provence-Alpes-Côte-d'Azur) et été membre du comité économique et social régional (actuels conseils économiques, sociaux et environnementaux régionaux). À ce titre, Michel Bellandi a ainsi présidé la commission emploi-formation du CESR de la région Provence-Alpes-Côte-d'Azur (actuelle région « Sud »).

[633] Françoise Bottin collabore au secteur une dizaine d'années après sa retraite « administrative », Michel Bellandi une année (entretiens avec les intéressés).

[634] Depuis 2012, il cumulait cette fonction avec celle de trésorier de l'UNSA qu'il exerce toujours actuellement.

[635] Jean-Marie Truffat, après un BEP en télécommunication et électricité « courants faibles », puis une formation en comptabilité-gestion qui n'est plus reconnue par la RATP, subit avec succès en 1982 une procédure de recrutement et de formation interne comme conducteur de métro. Il s'engage alors progressivement dans le syndicalisme autonome.

[636] CPif : conseil pédagogique et ingénierie pédagogique. Cette spécialité a été créée en vue d'offrir une réponse plus adaptée que les concours « disciplinaires » aux personnels du réseau « Gréta-Gip », dans le cadre du Capes et du CAPL. Ces mesures ont été prises dans le cadre de la loi Sapin 2001-2 du 3 janvier 2001 « relative à la résorption de l'emploi précaire et à la modernisation du recrutement dans la fonction publique ainsi qu'au temps de travail dans la fonction publique territoriale ». Voir Légifrance (URL consultée le 14/3/2019) : (https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000221753).

[637] Et de fait, en sa double qualité de responsable interprofessionnelle et de spécialiste du principal syndicat de la fédération, elle est *de facto* personne ressource pour le secteur éducation de l'UNSA Éducation.

péenne de la formation. Outre ses activités dans le cadre du CSEE[638], elle participe au titre de l'UNSA à la commission éducation-formation que la CES a mise en place[639]Jean-Marie Truffat s'appuie également, à temps partiel, sur Claude Marius, cadre de la RATP, qui, fort de son expérience au centre de formation de l'UNSA (Cefu), prend en charge l'organisation des nombreux stages organisés dans un cadre centralisé ou décentralisé. Il reste en fonction jusqu'en 2017.

De 2013 à 2018, le secteur est renforcé à temps plein par Jean-Louis Blanc, instituteur spécialisé devenu conseiller en formation continue (CFC)[640]. Jean-Louis Blanc a une expérience syndicale confirmée, mais ancrée à l'origine sur le champ de la formation des adultes. Il est personne ressource pour le SE-UNSA à partir de 1998[641], avant de devenir conseiller technique à la FEN de 2000 à 2002 et de travailler en liaison constante avec Jean-Claude Tricoche. De 2002 à 2005, il est secrétaire national éducation (puis « éducation-revendications ») de l'UNSA Éducation, avant un retour choisi sur le terrain comme CFC conseiller technique du recteur pour la gestion des fonds européens (FSE). C'est un militant qui possède à la fois une expérience « politique » et « technique » confirmée, avec une continuité de présence territoriale[642].

En 2017, le secteur « formation professionnelle » est rattaché au secteur « économie-emploi » de Vanessa Jereb. Ses collaborateurs représentent actuellement un équivalent temps plein et demi : Patrice Bédouret, enseignant francilien devenu CFC, qui a succédé à Jean-Louis Blanc après une période de tuilage en sifflet ; Christine Savantré, dont l'activité reste répartie sur deux mi-temps (UNSA et SE-UNSA).

Si l'on considère l'évolution du secteur, il y a deux phases : le « moment Tricoche » et l'après-Tricoche. Le premier est celui d'un secteur identifié au sein du secteur éducation de la FEN entre la scission de 1992 et les conséquences à tirer de la reconnaissance par Édouard Balladur, en 1994, de « l'indéniable représentativité » de l'UNSA[643]. Avant cette date (et les mesures d'application qui en découlaient dans le champ de la formation des adultes), la délégation FEN à la formation professionnelle qu'animait Jean-Claude Tricoche servait de ressource interprofessionnelle… par délégation. Dès que le transfert de représentativité a été lancé dans les organismes officiels — qui ont changé au fil du temps —, cette délégation a littéralement « glissé » vers l'UNSA avec armes et bagages, de manière extrême-

---

[638] CSEE : comité syndical européen de l'éducation. Cette structure est à la fois la « région Europe » (UE et au-delà) de l'Internationale (syndicale) de l'éducation et l'une des dix fédérations syndicales professionnelles de la Confédération européenne des syndicats (CES) à laquelle l'UNSA est affiliée. Les organisations françaises membres du CSEE sont les fédérations syndicale UNSA, CFDT, CGT, FO et, séparément, les principaux syndicats enseignants de la FSU.

[639] La CES l'a longtemps déléguée au CSEE. Cette implication directe de la CES découle logiquement des développements successifs, depuis 2000, de la « stratégie de Lisbonne ». Voir plus bas : § 2.4.2. — « Éducation-formation tout au long de la vie : un essai de réponse européenne », p. 159 et suiv.

[640] Quelques années après sa sortie de l'école normale, Jean-Louis Blanc prend une disponibilité pour préparer un CAP de cuisine puis ouvrir un restaurant. Il y croise comme cliente une CFC avec laquelle il sympathise, et reçoit alors des stagiaires. Au terme du délai maximal règlementaire de disponibilité, il réintègre l'Éducation nationale, passe une spécialisation pour adolescents en situation de handicap, enseigne en Segpa (enseignement spécialisé) de collège, mais en 4e/3e à finalité préprofessionnelle (des PLP sont affectés à ces sections). Il devient formateur occasionnel pour un Greta, puis formateur permanent sur poste gagé, coordinateur d'actions de formation et CFC. Pendant son stage et son début d'activité, il suit une formation de niveau bac+4 au Cnam (formation professionnelle, prévention sociale).

[641] Il exerce alors son activité professionnelle à temps plein.

[642] À partir de 1995 et jusqu'en 2017, Jean-Louis Blanc assume, pour l'UNSA Éducation Île-de-France, une représentation continue au sein du Coref et de ses avatars successifs (CCRPF 2002, Coparef 2014).

[643] Voir plus haut, p. 139.

ment naturelle[644]. À son départ, Jean-Claude Tricoche incarnait le secteur : à l'intérieur comme à l'extérieur de l'UNSA, il était son « monsieur Formation ». Pour l'extérieur, cela a facilité à la fois la transition et la reconnaissance de l'entité « UNSA ».

Le secteur a depuis évolué avec des rotations plus régulières, mais aussi peut-être une variété plus grande par rapport aux origines et des variations significatives de trajectoires militantes et professionnelles. Le secteur du « moment Tricoche » comprenait des militants enseignants qui avaient suivi un cursus syndical classique dans le modèle SNI/FEN que la responsabilité ultime soit « politique » et/ou « technique » :

membre des instances « locales » → secrétaire départemental·e/académique →responsable national·e.

Mais ces mêmes militants, repérés pour leur *appétence* sur le sujet, ont eu l'occasion de développer des compétences « techniques » dans le cadre de leur activité syndicale (le mouvement syndical a pratiqué la VAE avant l'heure). Inversement, des militants arrivés aux responsabilités syndicales à partir d'un profil initial « technique » (comme par exemple Christine Savantré ou Jean-Louis Blanc), s'ils ne sont pas passés par la case « secrétaire *politique* local » (départemental, académique, régional), dans la fédération ou dans l'UNSA, ont exercé des mandats politiques hors de leur champ d'origine et/ou ont développé des compétences « politiques ». Ces cheminements sont faits aussi d'approches qui ne sont plus linéaires (du local au national) et ne font plus de l'engagement syndical un engagement certes laïque (surtout pour des militants d'organisations procédant historiquement de la FEN), mais *quasi monastiques.* Cela croise des observations que nous avions déjà détectées[645]. Ce n'est pas un nouveau modèle se substituant à l'ancien, mais la *professionnalisation syndicale* (à la lumière dont Michel Offerlé parlait de *professionnalisation politique*) n'exclut ni changements de voie, ni retours sur le terrain.

Ces militants restent issus de l'UNSA Éducation en raison d'une facilité de gestion : la fédération ayant fait le choix politique de rétrocéder à l'échelon interprofessionnelle une partie des décharges de service dont elle dispose. Mais on note qu'aujourd'hui la secrétaire nationale référente du secteur vient du secteur privé et que ses collaborateurs ont eu l'expérience du secteur privé commercial ou associatif[646], avec une expérience autre que celles de seuls bancs de l'École. On peut y voir un signe de maturité : l'UNSA, sortie du temps des pionniers héroïques, s'est mise en situation, avec des moyens qui restent des plus limités, de continuer à suivre les dossiers de la formation des adultes.

B) Des outils pour l'UNSA

Dans l'UNSA de 1998, la dimension de la formation des adultes est d'autant plus importante que c'est une des rares dimensions où elle soit présente ès qualités au moment même où se développent, avec des appellations et des approches variées, les réflexions sur la « sécurisation des parcours », la « flexisécurité » ou, dans la formulation qui est celle de Bernard Thibault, secrétaire général de la CGT, la « sécurité sociale professionnelle ». De fait, la formation apparaît comme un outil susceptible de permettre aux salariés, dans un cadre évoluant vers la portabilité des droits, de pouvoir progresser

[644] Tant il est vrai que Jean-Claude Barbarant, secrétaire national « éducation » de la FEN entre 1994 et 1997, ne se sentait pas « victime » d'une évolution qu'il assumait parfaitement. Au témoignage de Jean-Claude Tricoche, les relations étaient excellentes avant, y compris au plan personnel, et le sont restées ensuite : la FEN recourant au nouveau secteur de l'UNSA en tant que de besoin. Il est vrai que secrétaire général du SNI-PEGC, Jean-Claude Barbarant, s'il était très attentif au fond des choses (notamment aux positionnements politiques), n'était pas enclin à s'enfermer dans des conflits de territoire.

[645] Travail personnel, réalisé dans le cadre d'un cursus de science politique à l'université Paris-Nanterre, sur l'itinéraire professionnel et militant de quatre militants nationaux du SE-UNSA, dont trois secrétaires nationaux ayant fait le choix d'un retour sur le terrain ou d'un changement d'activité professionnelle.

[646] Patrice Bédouret, instituteur de formation, a, avant de devenir CFC, obtenu un DESS en marketing à l'IAE de Paris, et obtenu un DESS en cours du soir. Il a travaillé dans le secteur privé (édition notamment), puis été détaché auprès de l'association « Solidarité laïque » où il a informatisé la gestion des donateurs et développé une politique professionnalisée de levée de fonds.

professionnellement, mais aussi de pouvoir plus facilement changer d'activité dans un contexte économique et technologique mouvant.

L'UNSA enrichit son offre syndicale fondée sur l'autonomie et la subsidiarité[647] par l'accent mis sur la formation. Elle y consacre des brochures en fonction de l'évolution des textes, en particulier depuis le vote de la loi de 2002 créant la validation des acquis de l'expérience dans laquelle elle s'est particulièrement impliquée[648]. Les réunions d'instances (bureaux nationaux et conseils nationaux où sont représentées les unions régionales et départementales) sont l'occasion d'interventions du secteur sur les questions de formation, la mise en place de dispositifs nouveaux (VAE par exemple), les évolutions du droit à formation. C'est aussi l'occasion d'une diffusion de brochures ou dossiers d'information, ainsi que d'informations sur les stages qu'organise le CEFU (centre de formation syndicale de l'UNSA).

Jean-Claude Tricoche et son secteur pratiquent initialement, comme le faisait la FEN, par notes, puis circulaires. À partir de septembre 1999, l'UNSA se dote d'un bulletin régulier de 4 à 8 pages paraissant en principe mensuellement de septembre à juin : *UNSA Form prof*[649]. Jean-Claude Tricoche lui-même nous a précisé que l'équipe assurait la rédaction du contenu, éditorial excepté. Le numéro 85 (décembre 2009) annonce le passage de témoin entre Jean-Claude Tricoche et Jean-Marie Truffat qui lui succède. L'équipe va alors se renouveler et se diversifier, avec une certaine variété des parcours. Entretemps, la maquette a été revue à plusieurs reprises, avec une diffusion assurée essentiellement en ligne[650]. Le numéro 164, daté de novembre-décembre 2018, est consacré à l'examen des premières mesures d'application de la loi du 5 septembre 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel ».

Celle-ci, en « resserrant » les organismes va exclure de fait l'UNSA de France Compétences qui va absorber de nombreuses instances existantes[651]. Pour l'UNSA, le combat pour la représentativité est un éternel recommencement.

§ 2.3.5. — Représentativité et représentation

Après sa création, et assurément à partir des années 1998-2000, l'UNSA conteste énergiquement le carcan dépassé que constitue l'arrêté de 1966 qui, de fait, la fige à cette date. Commence ainsi une longue bataille, y compris juridique[652] contre une barrière à l'entrée qui garantit un monopole au premier tour des élections professionnelles dans le secteur privé.

---

[647] Voir à ce sujet le questionnement sur une autonomie « polysémique » in : Farvaque et Nouaillat, « "Libres ensemble". Sociologie des militants de l'UNSA », p. 61-94.

[648] Dans les entretiens qu'ils nous ont accordés séparés, Jean-Claude Tricoche et Alain Olive ont spontanément évoqué, au moment de la préparation de la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002, une audience où ils étaient reçus tous les deux par la ministre et son directeur de cabinet, Vincent Merle, pour évoquer les moyens sans lesquels l'exercice des nouveaux droits resterait théorique.

[649] Le premier numéro, maquetté sur deux colonnes, traite de deux sujets principaux (« L'UNSA revendique pour tous une formation tout au long de la vie », avec la référence à une « épargne temps-formation » ; « Nicole Péry propose la création d'un droit individuel à la formation ») auxquels s'ajoutent deux infos présentées en encadré (informations statistiques dont un bilan des emplois-jeunes) et l'annonce d'un stage et de son programme sur la formation professionnelle à l'intention des militants du secteurs privés (notamment avec le rôle du comité d'entreprise ou des délégués du personnel).

[650] L'abonnement est ouvert en ligne et l'on peut consulter les derniers numéros (URL consultée le 14/2/2019) : (https://www.unsa.org/Notre-publication-pour-la-formation-professionnelle.html.

[651] Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle (Cnefop), Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation (Copanef), le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) et la Commission nationale des certifications professionnelles (CNCP).

[652] Le Conseil d'État rejette en 2004 un recours de l'UNSA qui vient pourtant, deux ans plus tôt, de frôler d'un cheveu les 5% aux élections prud'homales. Voir sur son site :
http://www.conseil-etat.fr/Actualites/Communiques/Rejet-de-la-requete-de-l-UNSA-tendant-a-l-integrer-au-

Cette bataille de longue haleine sera néanmoins perdue… jusqu'à ce que les règles changent après la « position commune » (Medef/CGT-CFDT)[653]. Entretemps, de manière systématique (hors Fonction publique et les entreprises publiques où elle déjà était représentative), les candidatures UNSA au premier tour des élections dans les entreprises ont fait systématiquement l'objet de procédures juridiques épuisantes d'un point de vue militant, mais aussi financier. Les antipathies ou sympathies idéologiques ont été laissées de côté : les plaintes contre l'UNSA, dans cette période, ont été le fait de toutes les organisations affiliées à des centrales représentatives.

De fait, la loi de 2008 fait de l'élection la base de référence de la représentativité dans le secteur privé. C'est en somme (et paradoxalement) une nuit du quatre-août qui fait disparaître, en tout cas dans le droit, l'écart entre les organisations antérieurement « nobles » qui bénéficiaient de la « présomption irréfragable » et le tiers état où étaient reléguées les autres, dont l'UNSA.

Comme le précise Nicolas Farvaque[654] :

> La loi du 20 août 2008 remet à plat les règles du jeu en matière de représentativité syndicale dans le secteur privé, en fondant désormais principalement cette dernière sur le vote des salariés […] L'Unsa était favorable à un changement allant dans ce sens, même si elle a émis de nombreuses critiques, sur lesquelles nous reviendrons, quant au texte de loi et à la négociation interprofessionnelle qui l'a précédée. En 2009, au congrès de Pau, le secrétaire général de l'Unsa, Alain Olive, estime qu'il n'est « plus temps de pleurer sur le lait versé » ; la loi est votée et elle s'applique. Après 15 années d'implantations difficiles dans le privé, de contestations multiples de la part d'autres syndicats ou des directions et de centaines de procès en représentativité, l'Unsa a désormais tout à gagner de cette loi. « Passer d'une légitimité octroyée […] à une légitimité démocratiquement vérifiée est une avancée considérable. Cette loi nous permet aussi de rentrer dans des entreprises qui jusqu'à présent nous étaient interdites. » […]
>
> Dans un contexte de représentativité désormais « conquise », l'Unsa s'investit donc dans une logique de conquête complexe au niveau des entreprises. Cette logique de développement est cohérente avec le projet subsidiaire de cette union. Elle valorise une approche vertueuse fondée sur l'exemplarité, le travail au quotidien des élus et la différence, mais reste hautement complexe et sensible au manque de moyens.

Avant la loi de 2008, la seule mesure globale reposait, dans le secteur privé, sur les élections prud'homales. Celles-ci ne sont plus organisées, les conseillers prud'hommes étant désormais désignés selon les mesures de représentativités découlant de la « position commune » MEDEF-CGT-CFDT puis de la loi de 2008.

Tableau 5. —Évolution de la représentativité UNSA aux prud'homales

	1987	1992	1997	2002	2008
UNSA	—	0,14 %	0,72 %	***4,99 %***	***6,25 %***
Solidaires	—	0,45 %	0,32 %	1,51 %	3,82 %
CFE-CGC	*7,44 %*	*6,95 %*	*5,93 %*	*7,01 %*	*8,19 %*
Parmi les trois organisations ayant « émergé » dans les années 1980-1990 (UNSA, Solidaires, FSU), seules les deux premières se sont investies dans les prud'homales avec des résultats variables. Nous rappelons pour information les résultats de la CFE-CGC, la « plus petite » des organisations interprofessionnelles représentatives.					

Depuis, un système prenant en compte les différents types de scrutin auxquels ont accès les salariés a été mis en place. Deux mesures sont intervenues, le seuil de représentativité nationale étant de 8 % pour le niveau interprofessionnel national :

groupe-des-organisations-syndicales-les-plus-representatives-au-plan-national (URL consultée le 28/1/2018).

[653] La « position commune » a été adoptée le 7 avril 2008. Elle a été suivie de la loi 2008-789 du 20 août 2008 « portant rénovation de la démocratie sociale et réforme du temps de travail ». Voir Légifrance (URL consultée le 27/1/19) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000019347122.

[654] Farvaque, « L'UNSA et la quête de la représentativité ».

Tableau 6. — Mesures de la représentativité UNSA depuis 2008

Date de la mesure	*période de référence*	UNSA
mars 2013	*2008-2012*	4,26 %
mars 2017	*2013-2016*	**5,35 %**

Si la progression vers le seuil des 8 % représente encore un sérieux obstacle, l'UNSA a progressé dans la représentativité de branche. La « mesure 2017 » établissait que, sur les 100 plus importantes conventions collectives en termes d'effectifs, l'UNSA atteignait ou dépassait les 8% dans 24 d'entre elles. À quoi il faut ajouter des entreprises non rattachées à des conventions collectives, comme la SNCF ou la RATP[655]. De la mesure « 2013 » à la mesure « 2017 », l'UNSA est passée de 217 754 à 280 555 voix, enregistrant la plus forte progression du nombre de suffrages (+28,8 %). De fait, la loi de 2008 induit une logique « ascendante » (la représentativité nationale, de branche ou d'entreprise est faite des voix obtenues) qui n'exclut pas des campagnes de développement (l'UNSA — qui a couvert la totalité des scrutins « très petites entreprises » — y a recueilli près de 12,5 % des exprimés). Au niveau des branches, l'UNSA passe de 81 à 86 conventions collectives où elle est représentative, mais le pourcentage de salariés couverts par ces mêmes branches passe, pour l'UNSA de 12,5 % à 25,6%.

Enfin, l'UNSA peut faire valoir que si, pour certains sujets, seul le secteur privé est concerné, on ne peut ignorer la représentativité globale privé+public. Entre 2014 et 2017, on constate que par rapport aux deux plus « petites » centrales représentatives, l'UNSA n'a pas à rougir.

Tableau 7. — Représentativité globale de l'UNSA

Public+Privé	2014	2017
CFE-CGC	7,20 %	8,08%
CFTC	7,27 %	7,44 %
UNSA	**6,36 %**	**7,03 %**
Solidaires	4,61 %	4,59 %

Il n'en demeure pas moins que si les barrières à l'entrée ne sont pas aussi « irréfragables » qu'avec l'arrêté de 1966, elles constituent toujours un frein pour l'UNSA.

Une étude récente de Nicolas Farvaque et Arthur Nouaillat[656], dont le point de départ repose sur des questionnaires et des entretiens avec des militants UNSA lors du congrès de Montpellier (2015), montre à la fois l'UNSA, essentiellement organisation du secteur public à l'origine, tend à se rééquilibrer (un tiers d'adhérents du privé, deux tiers du public, répartis entre les trois versants de la Fonction publique et les entreprises publiques comme la SNCF ou la RATP). L'UNSA présente aujourd'hui des particularités que note l'étude[657] :

> L'UNSA compte ainsi […] une proportion trois fois supérieure à la moyenne de la population française. En 2014, la population active française compte en effet 17,1 % de cadres (Insee, Enquête emploi) et cette catégorie ne cesse de croître. La proportion d'ouvriers était à cette date de 20,5 % de la population active. La population de cadres a crû au niveau national de près de 10 % entre 2005 et 2014, contre une diminution de la population ouvrière de près de 13 %.

Dans la Fonction publique, cet égard s'explique notamment par le poids de la Fonction publique de l'État où la catégorie A est plus prégnante, particulièrement à l'Éducation nationale où tous les en-

[655] Depuis les élections de novembre 2018, l'UNSA est la première organisation représentative de la RATP avec 30,2 % des suffrages, devançant pour la première fois la CGT (30,1 %) et la CFE-CGC (10,4 %), les autres organisations n'étant pas représentatives. Le même mois, les élections à la SNCF confirmaient le maintien de l'UNSA Ferroviaire, en légère progression, à la deuxième place (24% contre 34% pour la CGT, 17,3% pour SUD Rail et 14,3% à la CFDT). Les organisations de ces entreprises non citées n'y sont pas représentatives. En effet, la représentativité nationale n'induit plus de représentativité dans la branche ou l'entreprise, celle-ci requérant de surcroît un résultat d'au moins 10%.

[656] Farvaque et Nouaillat, « "Libres ensemble". Sociologie des militants de l'UNSA ».

[657] *Ibid.*, p. 22.

seignants appartiennent à la catégorie A[658]. On peut penser que, jeune organisation interprofessionnelle, l'UNSA correspond davantage aux entrants davantage diplômés que leurs prédécesseurs[659], mais l'étude rappelle que[660] :

> l'UNSA à l'instar des autres syndicats fait face à une montée de la défiance, notamment des jeunes, envers l'action syndicale.

Sur la formation professionnelle comme sur les autres sujets, l'UNSA doit être en mesure d'exister pour présenter ses propositions. Son développement en reste une condition *sine qua non.*

Section 2.4.
La fin des Trente Glorieuses et les bousculements de la logique hexagonale

C'est le 17 août 1975 à Meymac (Corrèze) que le Premier ministre Jacques Chirac avait déclaré à propos de l'évolution de la situation économique :

> Nous apercevons la sortie du tunnel[661].

La perception que nous en avons *aujourd'hui* diffère de celle des acteurs de l'époque qui y voyaient des accidents conjoncturels dus à des « chocs pétroliers »[662]. La perception des évènements par les acteurs est fonction de schèmes fondés sur l'expérience acquise et les réactions dans des situations analogues ou transposables. La France avait connu un redressement économique et financier en 1958[663], un « plan de stabilisation » en 1963 (plan « Giscard d'Estaing »), une situation difficile à nouveau en novembre 1968. On sait — aujourd'hui — que la « crise » des années 1970 était d'une autre nature.

Les pouvoirs publics comme les acteurs sociaux ont été confrontés depuis à la question du chômage de masse durable qui frappe la France depuis la fin des années 1970. La recherche de solutions a également portée au niveau européen, non sans ambiguïtés. Enfin, comme un point d'orgue après avoir brossé à grands traits des évolutions sur une période longue (des années 1970 aux années 2010), nous nous interrogerons sur ce qu'est aujourd'hui l'état actuel du paysage composite de la formation des adultes.

§ 2.4.1. — À la rechercher de réponses au chômage de masse durable

La France subit un chômage de masse durable dont deux aspects préoccupants se recoupent dans le chômage des jeunes non qualifiés ou faiblement qualifiés. Dans une économie en mutation profonde,

---

[658] Victoire paradoxale du SNI-PEGC et de la FEN d'avant la scission qui ont fortement pesé, contre le SNES (négociation Jospin-Rocard de 1989), pour que les grilles indiciaires des instituteurs et des professeurs les moins considérés (LP, PEGC…) accèdent à la rémunération des professeurs certifiés.

[659] Voir plus bas : Tableau 9. —Diplômes par générations (de 25-34 ans à 55-64 ans), p. 154.

[660] *Ibid.*, p. 14.

[661] *Le Monde*, 19/8/75.

[662] Premier choc lié à la guerre du Kippour (1973) ; second choc (1978-1980) lié aux débuts de la révolution iranienne, puis à la guerre Iran-Irak.

[663] Plan mis en œuvre par le dernier gouvernement de la IV[e] République, dirigé depuis le 1[er] juin 1958 par le général de Gaulle, président du Conseil, qui bénéficiait de pouvoirs spéciaux (ordonnances)… et d'un Parlement en congé. Ce gouvernement, dont les pouvoirs spécifiques avaient été prorogés et étendus par les dispositions transitoires de la nouvelle Constitution, est resté en fonction jusqu'à l'investiture de Charles de Gaulle comme premier président de la Ve République, le 8 janvier 1959, et la nomination de Michel Debré comme Premier ministre. Le plan Pinay-Rueff a été adopté le 28 décembre 1958.

il s'est d'abord agi de chercher à adapter le système éducatif (*lato sensu*) aux besoins de formation. Une des réponses, qui mérite nous semble-t-il un regard particulier, a résidé dans une autre relation entre qualification et emploi via les certificats de qualification professionnelle (CQP), de branche ou interbranche (CQPI) qui se sont développés depuis les années 1990.

A) La persistance d'un chômage massif

L'analyse rétrospective, si elle ne méconnaît pas le facteur déclencheur ou aggravant qu'a pu représenter la dépendance au pétrole, insiste davantage sur l'épuisement du modèle de croissance des Trente Glorieuses et la persistance d'un chômage de masse. Les reprises ultérieures se sont inscrites, à partir des années 1980, dans un contexte de mondialisation et de « libéralisation », symbolisé par les noms de Ronald Reagan et Margaret Thatcher et marqué notamment par d'importantes délocalisations. Les évolutions technologiques liées au développement, puis à l'explosion du numérique, ont suivi, sans que, en matière de chômage, et notamment de chômage des jeunes et/ou des peu qualifiés on ait entrevu, de bifurcation en bifurcation et de politique publique en politique publique, ce célèbre « bout du tunnel ».

Nous avons au moins un indice du moment où la préoccupation pour l'emploi a eu un impact sur le redéploiement de la formation des adultes via Raymond Vatier[664] :

> Septembre 1974 : le secrétaire d'État à la formation professionnelle[665] décide d'orienter l'action de la formation vers les sans-emploi plutôt que vers les travailleurs en activité.

L'examen des séries longues de l'Insee (chômeurs au sens du BIT[666]) montre que cette question n'a cessé d'être prégnante, notamment pour les demandeurs d'emplois les plus jeunes (15-24 ans) et particulièrement les non-qualifiés.

Tableau 8. — Chômage par tranches d'âge (1975-2015)

Taux de chômage au sens du BIT					
	1975	**1985**	**1995**	**2005**	**2015**
15-24 ans	**6,9%**	20,3%	10,1%	20,9%	**24,7%**
25-49 ans	2,6%	6,7%	20,2%	8,2%	9,7%
50-64 ans	2,2%	5,5%	6,2%	5,3%	7,2%
15-64 ans	*3,5%*	*8,9%*	*10,1%*	*8,9%*	*10,4%*
Ensemble (dt 65 ans et +)	**3,4%**	8,8%	10,0%	8,9%	**10,4%**
Source : Insee, enquêtes emploi. *Champ : France hors Mayotte, population des ménages, personnes de 15 ans et plus*					

Les évolutions ne sont pas liées seulement au niveau de l'emploi. Concernant les séniors, des dispositifs sont venus, à tel ou tel moment, délester le marché de l'emploi, comme l'abaissement de la retraite de 65 à 60 ans, après l'élection présidentielle de François Mitterrand en 1981, ou l'utilisation massive, dans les années 1970-1980 des préretraites dans le cadre des plans sociaux. Inversement, ces mêmes amortisseurs ont été remis en cause avec un effet-retard dû à leur progressivité (allongements

---

[664] Vatier, *Ouvrir l'École aux adultes*., p. 300.

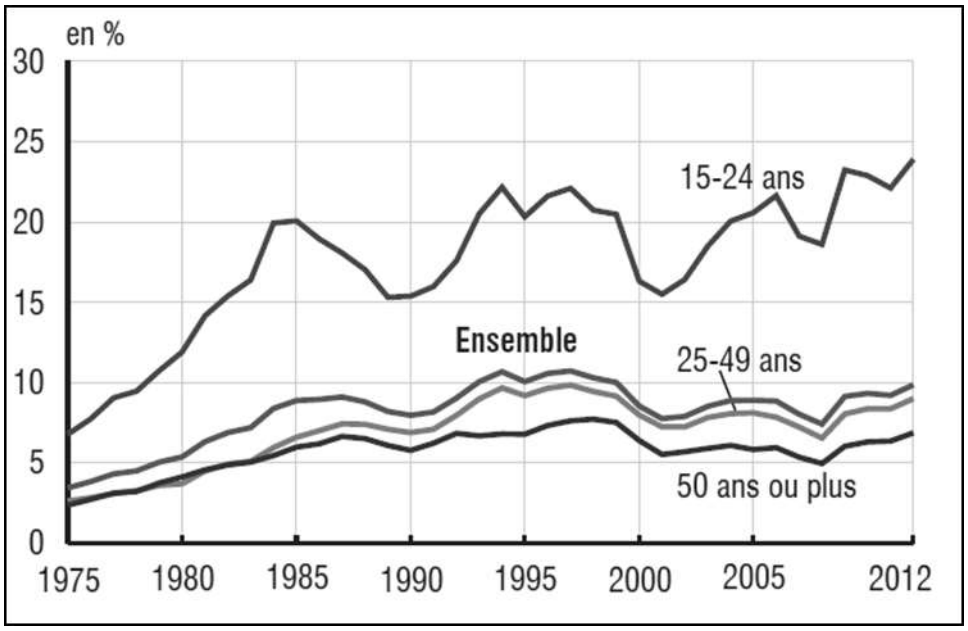
[665] Il s'agit alors de Paul Granet, directement rattaché au Premier ministre Jacques Chirac. Il sera remplacé dans cette fonction en janvier 2012 par Jean-Pierre Soisson dans un remaniement marqué par l'entrée d'Alice Saunier-Séïté comme secrétaire d'État (autonome) aux Universités.

[666] Comme le précise le site de l'Insee : « En application de la définition internationale adoptée en 1982 par le Bureau international du travail (BIT), un chômeur est une personne en âge de travailler (15 ans ou plus) qui répond simultanément à trois conditions : [1º] être sans emploi, c'est à dire ne pas avoir travaillé au moins une heure durant une semaine de référence ; [2º] être disponible pour prendre un emploi dans les 15 jours ; [3º] avoir cherché activement un emploi dans le mois précédent ou en avoir trouvé un qui commence dans moins de trois mois. » Et il précise : « Un chômeur au sens du BIT n'est pas forcément inscrit à Pôle Emploi (et inversement). » Voir : https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1129 (URL consulée le 16/2/2019).

de la durée de cotisation requise pour bénéficier d'une retraite à taux plein depuis la réforme Balladur de 1993 et les dispositifs de même nature qui ont suivi depuis). Inversement, si la progression du chômage des 15-24 ans peut apparaître moindre que pour d'autres catégories d'âge[667]. Il n'en demeure pas moins préoccupant, socialement et politiquement, dans la mesure où la période a été marquée par une montée de la scolarisation (développement des BEP en deux ans après la troisième à partir de 1976, puis du baccalauréat professionnel à partir de 1985 qui très massivement contribué à réduire les offres de formation CAP en 3 ans après la classe de cinquième[668]. La montée du chômage chez les actifs (non élèves ou étudiants) de cette tranche touche d'abord des personnes peu ou pas qualifiées.

Comme l'illustre le graphique suivant tiré de *Trente ans de vie économique et sociale*[669]Son évolutions sur une longue période explique la prégnance de cette question pour les pouvoirs publics, parce que c'est évidemment un enjeu politique majeur, mais aussi par les acteurs sociaux.

Graphique 1. — Évolution du chômage par tranches d'âges (Insee, 2014)



B) L'adaptation du système éducatif aux enjeux de formation

Le nombre des personnes peu ou non qualifiées a pourtant décru au fil du temps, comme le montre le *Portrait social 2018* de l'Insee[670]. En 2017, 27,7% des femmes et 23,5% des hommes de 55 à 64 ans (générations nées entre 1953 et 1962) n'avaient pas de diplôme ou, au plus, le certificat d'études. Pour les 25-34 ans (générations 1983-1992), la proportion tombe à 8,8% pour les femmes et 10,1% pour les hommes. Dans les deux mêmes groupes de générations, le brevet des collèges ou son équivalent passe de 9% pour les femmes et 6,4% pour les hommes (générations anciennes) à 3,8% pour les femmes et 5,3% pour les hommes.

---

[667] À partir des données brutes de l'Insee pour la période considérée (1975-2015), le chômage au sens du BIT a été multiplé par 2,1 pour les 15-24 ans (684 000 en 2015), 5,1 pour les 25-49 ans, 6 pour les 50-64 ans et 3,9 pour ces tranches d'âges, mais aussi pour l'ensemble (y compris les chômeurs de 65 ans et plus).

[668] Cette évolution a concerné également l'apprentissage qui s'est développé très sensiblement, vers des formations de niveau IV et III (bac pro, BTS…), voire au-delà, comme l'a permis la loi Seguin de 1987 (voir p. 134). Nous développons cet aspect plus bas.

[669] Institut national de la statistique et des études économiques, *Trente ans de vie économique et sociale*., p. 89. Le taux de chômage exprime la part des chômeurs dans la population active (ensemble des personnes en emploi et des personnes au chômage). Source : Insee, séries longues (enquêtes emploi 1975-2012).

[670] Institut national des statistiques et des études économiques, *Portrait social 2018*.

On observe certes une situation inverse pour les qualifications au niveau V (CAP, BEP…) : les hommes des générations anciennes étaient 35,7% à détenir ce niveau maximal contre 22,1% pour les générations plus récentes ; les femmes respectivement 25,7% contre 16,2%. Mais c'est pour constater un écart net pour l'ensemble des membres d'une génération titulaire d'une qualification de niveau IV (baccalauréat, BP) ou supérieure (enseignement supérieur court ou long) : pour les femmes des générations 1983-1992, ce taux cumulé s'élève à 37,6% (34,3% pour les hommes) contre 71,2% pour les générations 1983-1992 (62,5% des hommes).

La période a donc été marquée par une diminution des plus bas niveaux de qualification (ou des non-qualifications). Si l'on cumule le niveau maximum « brevet » et la tranche inférieure (certificat d'études au plus), on passe de 29,9 % pour les hommes de 55-64 ans en 2017 à 15,4 % (25-34 ans) ; de 36,7 % pour les femmes des générations anciennes à 12,6 % pour celles des générations les plus récentes. En revanche, les données (voir le tableau ci-après) montrent comment les qualifications se sont déplacées vers le haut.

Tableau 9. —Diplômes par générations (de 25-34 ans à 55-64 ans)

Diplôme le plus élevé obtenu selon l'âge et le sexe en 2017

Générations :	[1992<1983]		[1982<1973]		[1972<1963]		[1962<1953]	en %
	25-34 ans		35-44 ans		45-54 ans		55-64 ans	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Aucun diplôme ou certificat d'études primaires	8,8	10,1	12,0	12,6	18,0	18,0	27,7	23,5
Brevet des collèges	3,8	5,3	3,8	3,6	5,4	4,6	9,0	6,4
CAP, BEP ou équivalent	16,2	22,1	16,7	22,8	27,9	34,5	25,7	35,8
Baccalauréat, brevet professionnel ou équivalent	22,2	23,1	20,3	20,9	16,7	13,4	14,4	11,9
Diplôme du supérieur court (niveau bac + 2)	15,5	12,6	20,1	16,3	15,4	12,4	12,4	8,7
Diplôme du supérieur long (supérieur à bac + 2)	33,5	26,8	27,1	23,8	16,6	17,1	10,8	13,7
Ensemble	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Part de bacheliers ou plus	**71,2**	**62,5**	**67,5**	**61,0**	**48,7**	**42,9**	**37,6**	**34,3**

Champ : France hors Mayotte, population des ménages, personnes âgées de 25 à 64 ans.
Source : Insee, enquête Emploi 2017.

Pour les hommes des générations 1953-1962, le mode (statistique) correspond au niveau V (35,8%) ; pour les femmes, il correspond à l'absence du diplôme (sinon le certificat d'études), de peu devant le niveau 5. Pour les générations 1983-1992 (25-34 ans), le mode correspond, chez les femmes (33,5 %) comme chez les hommes (26,8 %) à un diplôme d'enseignement supérieur long (bac + 3 et au-delà) : le glissement est allé bien au-delà du niveau V au niveau IV.

L'apprentissage a connu les mêmes évolutions dont attestent les évolutions statistiques[671].

Tableau 10. — Apprentis dans les CFA

(en milliers)	1995-1996	2005-2006	2015-2016	Var. brute 1995/2015	Variation en %
Niveau V	232,1	228.6	159.6	– 72.5	– 31,2%
Niveau IV	41,3	86.6	101.6	+ 60.3	+ 146,0%
Niveau III	15,3	44.2	73.3	+ 58.0	+ 379,1%
Niveau II ou I	4,8	26.4	70.7	+ 65.9	+ 1372,9%
Total	**293.5**	**385.9**	**405.2**	**+ 112.4**	**+ 38,1%**

L'analyse mérite d'être affinée. Au niveau V (CAP-BEP), les formations au CAP par la voie de l'apprentissage sont passées, entre 1995 et 2015, de 188 000 environ à 148 000 (– 48 000). Ce sont les formations au BEP qui se sont effondrées à partir de 2010 et la mise en place du baccalauréat professionnel en trois ans[672]. On constate la montée en charge du niveau IV (essentiellement le baccalauréat professionnel). Mais la progression est plus sensible pour les formations de niveau III et supérieur.

[671] Ministère de l'Éducation nationale . Direction de l'évaluation, *RERS 2018*., ch. 5.1.

[672] À la demande notamment des CFA (par souci d'économie), le ministère de l'Éducation nationale, le « bac pro » n'a plus été préparé en deux ans après les deux ans de BEP, mais directement en trois ans après la troisième, comme les autres baccalauréats, le BEP ne devenant qu'une certification intermédiaire. L'extinction a été

Les recettes de « café du commerce » sur l'apprentissage ont montré leurs limites, ce qui montre que la « vieille FEN » n'avait pas forcément tort d'être méfiante sur leurs vertus. L'apprentissage s'est affirmé comme une voie de formation, mais a changé sensiblement de nature. On est loin de l'image d'Épinal de l'apprenti de 14 ans apprenant un métier à l'atelier.

Entre 1995 et 2015, le nombre de jeunes en apprentissage a augmenté de 38 %, mais il s'est déplacé vers les formations de niveau IV (bac pro) et plus encore de niveau III (BTS/DUT), désormais talonnées par les formations relevant de l'enseignement supérieur long (bac + 3 et au-delà)[673]. En revanche, les formations de niveau V (CAP/BEP) ont diminué d'un tiers en effectif. Mais si, en 1995, elles représentaient près de huit apprentis sur dix, ce n'était plus le cas que de moins de quatre sur dix, vingt ans plus tard.

Ces évolutions ne sont pas uniformes. Outre des effets genrés, le déplacement traduit les évolutions de l'activité économique et les différenciations des qualifications attendues[674] :

> Le niveau V accueille près de deux apprentis sur cinq et 93 % des jeunes de ce niveau préparent un CAP. Au niveau IV, près d'un quart des apprentis se répartissent entre le baccalauréat professionnel (50 100 apprentis) et le brevet professionnel (39 400). L'enseignement supérieur en comptabilise plus d'un tiers, dont 41 % en BTS.
>
> Les évolutions d'effectifs sont très différentes selon le niveau du diplôme préparé. Bien qu'elles continuent de rassembler près des deux tiers des effectifs, les formations en apprentissage de niveau inférieur ou égal au baccalauréat diminuent de manière continue depuis 2008. […}
>
> Au niveau V, près de trois apprentis sur quatre préparent leur diplôme dans les domaines de la production. Les effectifs les plus importants se concentrent dans les spécialités des transformations, du génie civil et de la construction. Les apprentis suivant une formation de l'enseignement supérieur relèvent majoritairement des domaines des services (57,1 % pour le niveau III, 71,2 % pour le niveau II et 54,0 % pour le niveau I) et plus particulièrement dans celui des échanges et gestion.

On constate également des effets genrés, déjà perceptibles antérieurement (moindre représentation des filles, choix de spécialités genrées. Cela joue de manière diversifiée et contradictoire soit pour des voies à faible reconnaissance salariale et sociale (« services aux personnes ») comme pour les niveaux de formation les plus élevés où les filles atteignent presque la moitié du total des apprenti·e·s. Comme l'indique le RERS 2018 :

> Tous niveaux confondus, les filles sont toujours minoritaires dans l'apprentissage (33,2 %). La part des filles reste la plus élevée au niveau II (47,3 %) et la plus faible au niveau V (27,0 %). Plus globalement, la part des filles à chaque niveau est liée à l'importance de l'offre de formation dans les spécialités des services. Les domaines de la production sont à forte dominante masculine : 87,9 % de garçons. Tandis que les filles sont majoritaires dans les domaines des services (61,3 %) et très majoritaires dans les formations relevant des domaines « Services aux personnes » (75,6 %).

Quant au préapprentissage assuré dans diverses structures (notamment certaines 3e spécifiques dont les appellations ont changé au cours du temps), s'il rassemblait autour de 10 000 jeunes (plus en 1995, moins en 2005), il n'a cessé de décroître continûment jusqu'à dépasser de peu le niveau de 5 000 en 2016-2017[675], malgré des tentatives récurrentes (y compris la revendication tournant autour du développement des « sections d'éducation professionnelle » dans l'accord du 9 juillet 1970.

---

provisoire, la mesure ne s'appliquant immédiatement qu'aux nouvelles orientations en seconde professionnelle.

[673] L'explosion en pourcentage des formations de niveau I et II (de la licence au doctorat ou au diplôme d'ingénieur) n'est pas significative, compte tenu du très faible nombre de départ (1995-1996).

[674] Ministère de l'Éducation nationale . Direction de l'évaluation, *RERS 2018*., p. 136,

[675] *Ibid.*, p. 137.

La voie de l'apprentissage n'est en tout cas pas venue contrebalancer, par un développement des formations de niveau V (CAP/BEP), les évolutions de la partie scolaire du système éducatif. Elle a suivi les mêmes évolutions pour les mêmes typologies de formation (niveaux/secteurs économiques)[676]. Si, comme on l'a vu, le nombre de non-diplômés/non qualifiés (avec un titre professionnel de niveau V ou le baccalauréat) a sensiblement difficultés, les difficultés d'accès à l'emploi et d'insertion de cette catégorie de population a, d'une certaine manière, « épuisé » tous les gouvernements quelles que fussent les recettes : des contrats aidés aux multiples « stages » que les structures de formation d'adultes ont pris en charge — notamment les Gréta, au titre de leur mobilisation dans les politiques publiques d'emploi pour les « publics prioritaires. Tant il est vrai que, comme de très nombreuses statistiques l'ont montré, la possession d'un diplôme — et du diplôme le plus élevé possible — est protectrice en terme d'accès à l'emploi, d'insertion professionnelle, de statut de l'emploi (CDI ou précarité) comme d'évolution de carrière, ce n'est pas le diplôme qui crée l'emploi, mais bien les employeurs, privés ou publics : les premiers en fonction de choix d'investissement, mais aussi de contraintes économiques ou financières ; les seconds en fonction de choix politiques, mais aussi de contraintes budgétaires.

C) Les CQP : un autre cheminement entre emploi et qualification ?

Les certificats de qualification professionnelle (CQP) illustrent une démarche dans laquelle le rapport *emploi → qualification* n'est pas univoque. Leur souplesse pour les branches a conduit à en étendre le bénéfice au-delà des seuls contrats de professionnalisation pour lesquels ils avaient été initialement conçus.

Les certificats de qualification professionnelle (CQP) se sont développés dans le cadre des branches professionnelles à partir des années 1990. Ils sont élaborés dans le cadre des commissions paritaires de branche — ce qui en fait un enjeu et un objet de négociations sociales[677]. Celles-ci en définissent les référentiels et les valident. Les CQP peuvent avoir un caractère « interbranches » (CQPI). La reconnaissance de la qualification qu'ils confèrent au-delà de la branche concernée (ou des branches, dans le cas d'un CQPI) intervient dès lors qu'ils sont inscrits au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP[678]).

Centré sur les problématiques propres aux branches, les CQP(I) ne sont pas homogènes. Dès 1998, le Céreq notait[679] :

> Depuis le début des années 90, de nombreuses branches professionnelles ont créé des certificats de qualification professionnelle (CQP) qui, initialement destinés aux bénéficiaires d'un contrat de qualification, sont maintenant pour certains accessibles aux salariés en acti-

---

[676] L'apprentissage a été étendu par la loi du 5/9/2018 jusqu'à 29 ans. Si cette évolution sort des bornes temporelles de notre étude, elle a des incidences sur deux points. D'une part, elle justifie davantage la position exprimée par l'UNSA de fusionner les contrats d'apprentissage et de professionnalisation (voir plus haut, p. 143) ; d'autre part, ces publics, faiblement représentés à l'Éducation nationale (9% des apprentis en 2016-2017), avec un pic sur les formations des niveaux IV ou supérieurs) pourront également être prise en charge dans le cadre des réseaux GIPFCIP-Greta. Voir : Ministère de l'Éducation nationale . Direction de l'évaluation, *RERS 2018*., fiche 5.7, p. 149. Pour des données globales plus récentes (année 2017), voir : Dares (ministère du Travail), « L'apprentissage en 2017 ».

[677] Cela résulte du décre88-148 du 10 février 1988 « modifiant les articles R980-1,R980-3 et R980-4 du Code du travail et relatif aux contrats de qualification » qui a autorisé l'inscription de qualifications « établie par la Commission paritaire nationale de l'emploi de la branche professionnelle ».

[678] Relevant, jusqu'au 1er janvier 2019, de la Commission nationale des certifications professionnelles (CNCP), le RNCP est désormais rattaché à « France Compétences » en vertu de l'article 31 de la loi du 5/9/2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » (URL consultée le 21/2/2019) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=3CA0889D203540B910B9789EDB95539F.tplgfr35s_2?idArticle=JORFARTI000037367691&cidTexte=JORFTEXT000037367660&dateTexte=29990101&categorieLien=id.

[679] Charaud, Personnaz, et Veneau, « Les certificats de qualification professionnelle. »

> vité ou aux demandeurs d'emploi. Créés mais également mis en œuvre par les branches, les CQP peuvent apparaître comme un mode de certification concurrent aux diplômes délivrés par l'État. S'ils n'ont pas les mêmes finalités, CQP et diplômes n'en sont pas pour autant des modes de certification radicalement différents ; ils peuvent même parfois reposer sur des référentiels construits de façon identique. Il est d'ailleurs bien difficile de les opposer tant les CQP s'avèrent divers : fortement articulés autour d'une seule technique et du produit dans la plasturgie, ils sont au contraire, dans la métallurgie, conçus pour répondre à des situations de travail spécifiques à une entreprise. Au-delà d'un objectif commun, former et évaluer des « producteurs », les CQP reflètent avant tout les différents contextes et la diversité des approches de la qualification des branches qui les conçoivent et les mettent en œuvre.

Quelque quinze années après, les CQP ont trouvé leur place. Leur plasticité par rapport aux besoins de la branche professionnelle ont conduit à ce qu'assez rapidement ils dépassent le cadre initial prévu pour eux des seuls contrats de professionnalisation. Allaient-ils pour autant se substituer aux diplômes, notamment ceux délivrés par l'Éducation nationale ou l'Enseignement supérieur ? Le Céreq répondait ainsi en octobre 2015[680] :

> Les CQP s'inscrivent aujourd'hui dans un rapport de complémentarité avec les diplômes de l'Éducation nationale. Le rôle qui leur est assigné par les négociateurs est plus large que celui du diplôme. En effet, alors que la reconnaissance des diplômes ne s'opère qu'au moment de l'accès à l'emploi (lors de l'embauche dans l'entreprise des jeunes diplômés), celle des CQP se produit aussi tout au long du déroulement de carrière des salariés en poste. Cette évolution traduit la montée en charge des enjeux autour de l'articulation entre formation initiale et formation continue, au cœur de nombreux compromis établis entre les acteurs de branche.
>
> Elle s'inscrit aussi dans le contexte des réformes de la formation professionnelle de 2003 à 2014, qui ont mis l'accent sur la formation qualifiante : contrats et périodes de professionnalisation, extension du droit à la qualification différée et à l'obtention d'un diplôme pour les jeunes sortis du système éducatif sans diplôme.

Et de préciser :

> Le diplôme, qu'il soit attribut du salarié ou critère classant d'emploi, demeure une référence difficilement contestable.

En fait, c'est une complémentarité qui se développe. Comme le note le Céreq dans l'introduction du même *Bref* :

> La place des certifications de branche s'accroît. Si la reconnaissance des diplômes ne s'opère qu'au moment de l'accès à l'emploi, celle des certificats de qualification professionnelle (CQP) se produit aussi tout au long du déroulement de carrière des salariés en poste. […]
>
> Les branches professionnelles manifestent trois types d'intention via la création des CQP. Dans certaines, ils sont construits comme les marches successives d'un parcours de progression, permettant de passer d'un niveau d'emploi à un autre. Ainsi, dans 18 branches couvrant plus de 40 000 salariés, l'obtention d'un CQP permet de s'engager dans un processus de progression professionnelle à travers la construction de filières d'acquisition successive d'autres CQP, qui balisent alors le parcours professionnel. C'est le cas dans la restauration, le commerce de détail, les services de l'automobile, les entreprises de propreté par exemple. Les CQP peuvent aussi permettre à des salariés peu qualifiés de s'engager dans un processus d'acquisition de compétences. Enfin, dans d'autres branches encore, la création de certifications de branche vise à assurer, dans le cadre du contrat de professionnalisation, une formation complémentaire à des jeunes déjà titulaires de diplômes professionnels (CAP, BEP ou bac pro). La reconnaissance des CQP dans les grilles de classification rend compte

[680] Caillaud, Quintero, et Séchaud, « Les certificats de qualification professionnelle. »

> du rôle joué par ces certifications en matière d'insertion des jeunes, de professionnalisation, voire de requalification ou de reconversion des salariés.

La souplesse des CQP apporte une réponse (au moins partielle, selon les branches) à une interrogation que, *mutatis mutandis*, se posaient certains négociateurs, notamment ceux de la CGT, lors de la négociation de l'ANI du 9 juillet 1970 : comment faire en sorte que la formation continue puisse être certifiante et avoir des incidences sur le parcours de carrière ? D'un autre côté, leur mise en place et leur reconnaissance était de bonne politique pour les employeurs — hors tout esprit de philanthropie. L'emploi n'est pas liquide dans le sens où les besoins qui s'expriment sont liés à des niveaux de qualification non interchangeables dans un contexte de recrutement donné.

De même que le processus de valorisation des acquis de l'expérience (VAE) est formateur en raison même de sa nature réflexive, de même l'existence des CQP, voire d'une progression dans une branche au sein d'un ensemble de CQP, offre une réponse possible au manque de qualifications adaptées. Mais la variété, la démultiplication et les différences de nature des CQP d'une branche à l'autre sont la rançon de leur souplesse et de leur adaptabilité aux besoins des branches. Les CQP se sont développés de manière exponentielle, voire anarchique, dans les années 2000[681]. La loi Sapin de 2014 leur a donné un nouvel élan en fixant à la formation des objectifs de qualification.

Le Conseil économique social et environnemental (CESE) a adopté un avis[682] en septembre 2016 qui « a construit ses recommandations avec une triple préoccupation » :

> garantir la liberté des branches, gage de réactivité et d'innovation dans la construction des CQP ; assurer la qualité de ces certifications ; faire en sorte qu'elles puissent répondre aux besoins stimulés par une politique de formation professionnelle résolument orientée vers la qualification et sa reconnaissance.

Le dispositif CQP n'est sans doute pas arrivé à maturité. Sans perdre de sa souplesse, de son adaptabilité et d'un cadre d'organisation qui reste celui des commissions paritaires nationales des branches, il lui faudra des régulations, ne serait-ce que pour une meilleure lisibilité, lui apporter des régulations. Mais il aura montré en tout cas qu'il permet de construire des progressions plus facilement sans doute que par les sauts d'obstacles successifs d'un diplôme de l'enseignement (scolaire ou supérieur) à un autre.

§ 2.4.2. — Éducation-formation tout au long de la vie : un essai de réponse européenne

Les préoccupations de l'Union européenne (UE) pour les questions sur l'éducation et la formation, nous semble, pour beaucoup de professionnels plus ou moins aguerris, un sujet mal connu et relativement lointain. Or les questions relatives à l'éducation et la formation apparaissent très vite dans la construction européenne. Dès la création de la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA, 1951), un fond de reconversion et de réinstallation des travailleurs est présent. Il devient quelques années plus tard avec le traité de Rome et la création de la Communauté économique euro-

[681] Fin 2015, selon le rapport du CESE de septembre 2016 que nous évoquons ci-après, Centre Inffo en recensait 1072 pour 127 branches (sur quelque 400 branche actives). Dans la même période, 532 CQP étaient enregistrés à l'inventaire — théoriquement obligatoire — du RNCP (dont 353 CQP enregistrés au RNCP et bénéficiant de ce fait d'une reconnaissance étendue).

[682] Gillier, « Les certificats de qualification professionnelle (CQP) ». L'avis du CESE a été adopté à une large majorité : 176 pour — dont la CFDT, FO, la CFTC, la CFE-CGC et l'UNSA, ainsi que les organisations d'employeurs ou celles de l'économie sociale ; 2 contre ; 14 abstentions — dont la CGT. L'UNSA, après avoir souligné qu'elle partageait les orientations du rapporteur, notamment pour une meilleure lisibilité de l'offre, relevait en particulier le manque considérable « d'études statistiques sur le suivi des effets de l'obtention d'un CQP en termes de valorisation du salaire, de mobilité dans l'entreprise et d'employabilité » (déclaration annexée à l'avis).

péenne (CEE), le Fonds Social Européen (FSE). Ces actions sont à l'origine relativement restreintes, mais le site institutionnel sur le FSE les présente de la façon suivante[683] :

> améliorer les perspectives de travail au sein de la Communauté en promouvant l'emploi et en renforçant la mobilité géographique et professionnelle des travailleurs.

Pierre Caspar et Claude Bapst apportent quelques précisions supplémentaires[684] :

> L'article 123 relatif au Fonds social européen et l'article 128 relatif aux « principes généraux pour la mise en œuvre d'une politique commune de formation professionnelle » reprennent ces dimensions d'éducation et de formation.

A) Éducation-formation : des ambiguïtés qui ne freinent pas les initiatives

Au niveau de l'Europe la distinction entre éducation et formation n'est, en effet, pas toujours marquée. Une différenciation est présente sur le plan des services de la commission Européenne. Certains sujets et dispositifs orientés « éducation » seront rattachés à la direction correspondant à cette appellation ; d'autres projets orientés « formation » seront sous la tutelle de la direction de l'Emploi. Cependant, pour ce qui ressemble à ce que nous pouvons observer dans le système allemand, l'imbrication entre ces deux secteurs et ces deux domaines est nettement plus avancée qu'en France. Le rapprochement entre ces deux entités conduit donc, sur un plan sémantique et dans les traductions françaises qui sont réalisées des différents textes européens, à l'emploi quasi indistinct des termes « formation » et « éducation ». Ce qui pourrait apparaître comme une confusion, de notre point de vue français, se traduit d'autant plus dans les difficultés que nous éprouvons à définir le terme *learning*, retenu au niveau de l'Europe pour ces orientations en matière de formation et d'éducation[685].

Cette difficulté apparaît d'ailleurs dans l'article de Pierre Caspar et Claude Bapst où l'emploi des deux termes est fréquemment observable, parfois de façon très distincte quand il s'agit notamment de présenter la multitude de dispositifs qui émergent au milieu des années 1980 dans l'une et l'autre direction[686], puis à d'autres moments, de manière plus proche lors de présentation de politiques ou d'orientation plus globale sur ces questions.

La question de l'emploi nous apparaît toutefois comme plus prégnante avec, dès le départ, l'idée que la formation des adultes serait un outil d'aide à la reconversion ou à l'adaptation de l'humain à l'unité de production. La dynamique de reconstruction Européenne post Seconde Guerre mondiale et la forte croissance économique a occulté les problématiques du chômage dans les années 1960 dans la majorité des pays de l'Europe. Elles réapparaissent dans les années 1970. L'Europe se dote dès lors de plusieurs structures liées à la formation[687]. Ces premières institutions ont pour but, d'une part, de venir en conseil aux pays de l'Union européenne sur leurs orientations politiques en matière de formation et, d'autre part, de mener des études et observations pour le développement de meilleures conditions de travail et de vie.

La France des années 1970 est perçue par les autres membres de l'Union européenne comme une locomotive. Les avancées législatives connues avec les lois de 1959, la loi de 1966 ou encore l'accord

---

[683] Voir : http://www.fse.gouv.fr/fse-mag/60-ans-du-fonds-social-europeen-1-retour-sur-son-histoire (URL consultée le 19/12/2018).

[684] Voir le chapitre « L'Europe de la formation » in : Carré et Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, p. 195.

[685] Nous faisons ici référence notamment à l'expression *lifelong learning*.

[686] Ces dispositifs ont pour but de cibler des populations spécifiques ou des domaines en particulier (les évolutions technologiques). Ils viseront principalement une aide financière par le biais de cofinancement et/ou facilitent les mobilités des populations (notamment étudiantes) entre les différents membres de l'Union européenne.

[687] Deux structures sont créées en 1975 : Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop), implanté à Berlin dans un premier temps, à Thessalonique aujourd'hui ; la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de travail et de vie.

national de 1970 et la loi de juillet 1971 en matière de formation continue lui donneront cette place de premier ordre, notamment pour ce qui concerne le congé de formation. Cette institutionnalisation au milieu des années 1970 sera donc un terrain fertile à la multiplication des dispositifs qui verront le jour dans la décennie suivante. Pierre Caspar et Claude Bapst[688] *c*oncluent ainsi leur propos sur cette période :

> Ce foisonnement d'initiatives, cette succession de programmes n'auraient pu voir le jour sans une convergence des politiques, une synergie des financements, tant nationaux que communautaires, qui ont permis une éclosion. On soulignera leur impact considérable sur l'engagement des États membres :
>
> — dans des actions concrètes novatrices en matière de formation ;
>
> — dans la réalisation de partenariats, qui n'auraient probablement pas vu le jour sans eux ;
>
> — dans l'esprit d'expérimentation et de créativité qu'ils ont contribué à stimuler ;
>
> — dans la mise en place systématique d'indicateurs de résultats et d'une politique conjointe d'évaluation qui doivent être tout particulièrement reconnus.

Le début des années 1990 s'inscrira dans une continuité avec des dispositions relatives à l'éducation et la formation que nous retrouvons dans le traité de Maastricht (1992), principalement dans les articles 126 (portant sur l'éducation) et 127 (sur la formation professionnelle)[689]. Les grands principes de l'Union européenne se dessinent et se développent dès lors encore un peu plus. L'Europe exprime à ce stade une volonté constante de favoriser une dynamique de projets valorisant les partenariats entre institutions au niveau national et communautaire, le développement de la mobilité pour les étudiants et entre les professionnels, le subventionnement de projet de recherche et d'observation, le principe de subsidiarité[690]*.* Les dynamiques se veulent résolument orientées sur l'humain, avec l'affichage d'une volonté toujours présente d'améliorer ses conditions de vie et de travail, mais aussi de lutter contre le chômage par le biais d'un système d'éducation et de formation adapté à tous et aux particularités de chacun.

La fin des années 1990 et les années 2000 voient émerger de nouveaux enjeux. La « stratégie de Lisbonne » en est un moment pivot, politiquement et symboliquement significatif. Cette expression renvoie à la stratégie définie par le Conseil européen[691] de Lisbonne (mars 2000), visant à créer « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». Dans ce cadre, l'éducation et la formation tout au long de la vie prennent une place centrale. Il a été suivi en 2001 du « processus de Copenhague » sur la formation professionnelle. Cet espace s'inscrit donc une nouvelle fois dans une certaine continuité et cohérence avec les avancées communautaires successives. Il vise

---

[688] Caspar et Bapst, *ibid*, p 199.

[689] Voir le traité de Maastricht en version française sur le site du CVCE (université de Luxembourg) : https://www.cvce.eu/content/publication/2002/4/9/2c2f2b85-14bb-4488-9ded-13f3cd04de05/publishable_fr.pdf (URL consultée le 21/12/2018).

[690] Dans les sujets pour lesquels elle n'a pas reçu une compétence explicite d'attribution par les traités, l'Union européenne doit respecter le principe de subsidiarité, vérifié en amont par la Commission, le Conseil européen et le Parlement, et a posteriori par la Cour de justice de Luxembourg. L'Union européenne (UE) n'intervient alors que si le résultat est plus efficace au niveau européen qu'au niveau national ou régional. En matière d'éducation, l'UE n'a pas d'autre rôle que de coordination. Comme le précise le site de l'UE, « Les pays de l'UE sont responsables de leurs systèmes d'éducation et de formation, mais reçoivent le soutien de l'UE pour établir des objectifs communs et partager les bonnes pratiques » (URL consultée le 16/1/19) : https://europa.eu/european-union/topics/education-training-youth_fr.

[691] À l'époque, le Conseil européen comprend les chefs d'État ou de gouvernement ainsi que le président de la Commission européenne.

également un rapprochement (déjà observable par le passé) des acteurs de l'éducation et de ceux de l'entreprise[692].

En matière d'éducation, l'Europe cherche à harmoniser les architectures pédagogiques des diplômes, tout en respectant les spécificités des systèmes éducatifs nationaux ainsi que leurs contenus[693]. Cette harmonisation a pour but de créer un système de reconnaissance des diplômes entre les pays sur la base de crédits européens[694]. L'Union européenne définit sur ces différents points des échéances à respecter pour les pays membres. L'ensemble repose sur le développement d'un principe connu notamment dans les entreprises depuis les années 1960 : celui de la qualité. Cette dynamique se traduit par une demande de formalisation par le biais de référentiels (formation, certification, compétences) en vue de garantir une transparence de l'offre de formation. Ce développement des principes de la qualité se retrouve plus globalement dans une temporalité parallèle concernant les demandes de subventions, mais aussi les prérogatives budgétaires du secteur public[695].

Mais l'Union européenne a intégré dans son approche et ses propres mécanismes le processus de création et de développement d'un espace européen de l'enseignement supérieur (processus dit « de Bologne »[696]).Le double système de crédits européens visera des objectifs sensiblement différents. Le dispositif des ECTS, qui émerge à l'issue de la conférence de Bologne, cible l'enseignement supérieur et permet, sur la base d'un volume d'heures d'enseignement, l'obtention des crédits européens reconnus au sein d'autres pays membres (ou d'États partie prenante au processus de Bologne sur l'enseignement supérieur) en vue d'exercer un emploi ou dans le cadre d'une poursuite d'études. Le second système (les ECVET)[697] vise tous les niveaux de qualifications (et donc pas seulement l'enseignement supérieur). Il a pour ambition, sur le même modèle que le précédent, de créer un espace européen de reconnaissance des certifications. Dans les deux cas les finalités sont proches en souhaitant faciliter la mobilité des étudiants, élèves ou apprentis d'abord, des travailleurs ensuite, ainsi qu'une lecture plus simple du système de formation et d'éducation.

L'articulation de ces deux systèmes reste toutefois en suspens et la coordination de l'ensemble est aussi une problématique prégnante, à l'image de ce que connaît la France depuis la fin des années 1950. Ces difficultés sur le plan européen sont d'ailleurs à plusieurs reprises soulevées par les membres du Comité syndical européen de l'éducation (CSEE) [698]. Cette structure syndicale observe d'un bon œil

---

[692] Nous renvoyons aux recommandations du Conseil européen relevés par Pierre Caspar et Claude Bapst, *ibid.*, p. 200.

[693] La Confédération européenne des syndicats (CES) a longtemps délégué la gestion de cette problématique au CSEE (voir note 698, p. 161) : elle a fini par créer un comité éducation-formation, eu égard à son importance en termes d'emploi (congrès de Paris, 2015).

[694] Les dispositions relatives à ces crédits ont été principalement évoquées lors des deux conférences de Bologne (1998) sur la mise en place des systèmes de transfert de crédits de formation universitaires (*European Credit Transfert System*) et de Copenhague (2004) relative au système ECVET (*European Credit system for Vocational Education and Training* : système européen de crédits pour l'enseignement et la formation professionnels). Le système des ECTS, intégré officiellement dans l'enseignement supérieur français, a permis une harmonisation des formations d'enseignement supérieur universitaire dans le cadre du système licence-master-doctorat (LMD), dit encore « 3-5-8 » (à partir de l'entrée dans l'enseignement supérieur), à raison de 60 crédits par année complète validée. Dès l'origine, il concernait des États hors Union européenne.

[695] À titre d'illustration, nous retenons à ce sujet les premiers échanges à l'assemblée sur la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) lors du premier semestre 2001.

[696] Élaboré dans un cadre intergouvernemental qui dépasse la seule UE et même le continent européen, il s'inscrit cependant dans la dynamique portée par l'Union européenne. L'harmonisation de l'architecture des formations a facilité et simplifié la gestion académique du programme d'échanges *Erasmus* qui est antérieur (Conseil européen de Fontainebleau, 1985 ; lancement effectif en 1987).

[697] On notera que la FEN/UNSA Éducation a formulé d'emblée une appréciation positive sur les deux initiatives. (ECTS, ECVET).

[698] Le CSEE fonctionne à la fois comme fédération spécialisée européenne de la Confédération européenne des

les dynamiques à l'œuvre pour apporter des réponses les plus adaptées aux personnes sans emploi. Elle alerte pour autant sur un système bureaucratique manquant de proximité avec les acteurs sociaux sur le terrain. Le maillage territorial reste en effet un enjeu pour la construction d'un espace européen de l'éducation et de la formation. Le manque de flexibilité des projets et la lourdeur administrative qui les accompagnent freinent les initiatives locales.

B) L'employabilité, ses présupposés et ses enjeux

Les logiques économiques observées sur le plan national le sont également sur le plan européen avec la notion d'employabilité. C'est désormais à l'individu responsable de son parcours de faire le nécessaire pour mettre à jour ses compétences et les rendre attractives sur le marché de l'emploi. Jean Wemaëre en donne précisément la définition suivante[699] :

> Cette notion est entendue comme la capacité d'un individu à accéder à un emploi et, pour un salarié, à conserver ou obtenir un emploi, dans sa fonction ou dans une autre fonction, à l'interne ou à l'extérieur dans une nouvelle entreprise. Elle est souvent associée aux termes de « compétence » et d'« adaptation ». Elle constitue aujourd'hui, dans le cadre national des mesures actives du marché de l'emploi, un outil incontournable de la remobilisation des individus pour qu'ils construisent et maîtrisent leurs parcours professionnels.

Cette orientation est par ailleurs renforcée par l'idée que les systèmes éducatifs doivent se rapprocher du monde de l'entreprise pour permettre une insertion professionnelle. Cette question ouvre, selon nous, à un débat de société sur la place à prendre par l'éducation. Le système scolaire a-t-il pour vocation d'être, dans une logique utilitariste immédiate, d'abord au service de l'entreprise ? Cette formulation en forme de raccourci peut apparaître brutale et nécessiter qu'on y mette de la nuance. Cependant, il s'agit bien d'adapter le système éducatif à l'entreprise et non pas l'inverse[700]. À l'heure où l'Europe souhaite construire et promouvoir une société de la connaissance, il semble alors légitime de s'interroger sur quel type de connaissance il est question. À ce sujet les craintes et réticences liées au traité de Lisbonne (2000) peuvent être perçues comme une conséquence de cette dynamique. En effet, la volonté appuyée dans ce traité d'harmoniser et d'uniformiser les systèmes éducatifs et de formation, rencontrent sur le plan national, au moins en France, certaines critiques.

---

syndicats (CES) et comme région « Europe » de l'Internationale de l'éducation. Sont membres du CSEE les fédérations de l'éducation CGT (Ferc), CFDT (Sgen et Fep), FO (Fnec), UNSA (Unsa Éducation). Si la FSU n'est pas adhérente en tant que telle, ses syndicats d'enseignants et/ou chercheurs les plus importants y sont affiliés (Sncs, Snes, Snesup, Snuipp), mais pas ceux de secteurs spécifiques (enseignement agricole), d'inspection ou de direction, ni ceux de personnels techniques, administratifs, sociaux et de santé. Historiquement, le SNI et la FEN, au côté de la GEW allemande, notamment, ont joué un rôle majeur dans l'émergence du syndicalisme européen des enseignants et personnels d'éducation.

[699] Wemaëre, *Les 100 mots de la formation*, p. 53. L'auteur note que « les premiers usages de cette notion d'employabilité étaient beaucoup plus circonscrits », relevant qu'*Employability* concernait initialement « l'aptitude à l'emploi » des personnes en situation de handicap. Il est aussi intéressant de rappeler « d'où » cet auteur parle : fondateur du groupe Demos en 1972 (http://www.demosgroup.com/groupe/histoire/ URL consultée le 12/3/2019), il a également été président-fondateur de la Fédération patronale de la formation professionnelle (FPF) dont il est toujours l'un des dirigeants. La définition est donc, doublement, celle d'un employeur qui, comme dirigeant d'un groupe d'entreprises de formation, assure des prestations pour d'autres entreprises… mais affiche son approche comme celle d'un professionnel de la formation. On rappellera que le deuxième alinéa de l'article L6321 du Code du travail, dans une version inchangée depuis 2008, dispose que l'employeur « veille au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations », obligation et non faculté qu'a rappelée, par exemple, la chambre sociale de la Cour de cassation dans un arrêt du 21 avril 2017. Voir Légifrance (URL consultée le 12/3/2019) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichJuriJudi.do?oldAction=rechJuriJudi&idTexte=JURITEXT000034470756.

[700] Nous ne reviendrons pas ici sur la logique adéquationniste que nous abordons ailleurs dans cette étude (voir en particulier p. 57 ou 180), mais nous observons qu'il en est une nouvelle fois question à l'échelle européenne.

Dans le domaine social par exemple la mise en module et le passage en ECTS des diplômes d'État d'éducateur spécialisé, d'éducateur de jeunes enfants ou d'assistants de services sociaux poussent progressivement à l'émergence d'un unique diplôme de travailleur social constitué de parcours et de spécialités. Cette dynamique — qui peut se comprendre sur le plan macroéconomique par une recherche d'une meilleure lisibilité entre les pays et pour plus de mobilité — se heurte, au niveau national, à l'histoire de ces professions qui revêt des logiques, des positionnements et des modes d'interventions propres à chaque métier.

La mesure à trouver n'est pas simple entre garder l'identité et les spécificités régionales et la volonté de rendre l'ensemble de ces systèmes lisibles et utilisables pour chacun. Elle nous semble cependant un enjeu incontournable en vue d'éviter un regard négatif sur l'Europe et potentiellement le renforcement des mouvements populistes et nationalistes.

L'ouverture de l'Union européenne, avec pour corollaire l'intégration de nouveaux pays membres, est aussi un enjeu important dans la construction de cette Europe de l'éducation et de la formation. Depuis les années 1990, des moyens spécifiques y ont d'ailleurs été alloués. Ainsi, la Fondation européenne pour la formation a-t-elle été créée pour :

> traiter les questions de formation liées à la chute du bloc de l'Est[701].

Pour certains de ces nouveaux pays, l'accès à l'École et à l'Université relève encore d'objectifs prégnants. La législation sur la formation professionnelle reste également à bâtir dans des économies nationales où le chômage de certaines parties de la population atteint des taux parfois très élevés. Le contexte conjoncturel de l'Europe n'a rien facilité, de surcroît, ces dernières années. L'intégration de dix nouveaux membres, en 2007, a été suivie, un an après, par une crise mondiale, financière (*subprimes*) puis économique, d'une ampleur considérable par effet de contagion. La montée du chômage dans plusieurs pays membre de l'Union européenne, dont la France, a suscité un climat d'instabilité économique et politique ne favorisant pas, en particulier, les dynamiques d'intégration et de construction d'un espace d'éducation et de formation à l'échelle de l'Europe.

Le dernier frein que nous identifierons est lié à ce que nous définirons comme un manque de « culture européenne ». En effet, l'Europe et ses dynamiques nous semblent perçues comme « lointaines » et ne seraient par conséquent pas réellement intégrées dans nos organisations. Il est en effet relativement fréquent d'observer « un monsieur ou madame Europe » ou au mieux un service qui sera chargé de diffuser et de traiter les projets européens. Le taux d'abstention aux élections européennes ou le refus au référendum sur la Constitution européenne (2005) pourraient d'ailleurs être analysés comme des marques d'un manque de préoccupation, voire de réticence ou de rejet pour l'Union européenne et ses orientations. À quoi s'ajoutent, sous couvert de politique migratoire voire d'enjeux terroristes, les campagnes politiques mettant au premier plan le repli sur les frontières nationales dans tous les sens du terme.

Dans un tel contexte ainsi que du fait de certains choix politiques et organisationnels effectués, on peut s'expliquer que l'Europe soit perçue comme une nébuleuse actuellement lointaine, complexe et manquant de flexibilité pour répondre aux besoins sur un territoire ciblé. Pourtant, elle reste un enjeu à la fois incontournable et porteur, pour l'avenir, d'opportunités pour les peuples et dans l'avenir. Dans le champ qui nous intéresse ici plus particulièrement, on rappellera que certaines dispositions, qui étaient « de principe » jusqu'au traité de Lisbonne de 2007, ont depuis pris un caractère plus contraignant. Ainsi, l'article 14 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne de 2007[702] dispose que :

---

[701] Carré et Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, p. 198.

[702] Le traité de Lisbonne de 2007 (entré en vigueur le 1er décembre 2009) lui a donné la même valeur contraignante que les traités. Toutefois, cette compétence s'exerce dans le respect du principe de subsidiarité.

Toute personne a droit à l'éducation ainsi qu'à l'accès à la formation professionnelle et continue"[703].

Section 2.5.Le paysage actuel de la formation des adultes

Nous évoquerons successivement la question des financements, l'activité des ministères « enseignants » (Éducation nationale et Enseignement supérieur), puis celle des opérateurs privé de formation.

§ 2.5.1. — Les financements

Au terme de quatre décennies d'évolutions, le paysage de la formation des adultes est marqué par une diversité des financements (fonds européens, État, régions, entreprises…), des dispositifs, mais aussi des inégalités d'accès. Précieuses ressources, les « Jaunes budgétaires »[704] donnent accès à de nombreuses analyses et informations. Les chiffres « globalisés » — y compris ceux que nous utilisons par commodité ou par contrainte — gagnent toujours à être réexaminés à la lumière des données plus détaillées. On observera d'ailleurs que la « formation professionnelle » , telle que l'entend le législateur, ne se limite pas à la formation des adultes (ce qui est logique). Elle prend en compte d'autres dimensions comme l'apprentissage ou les contrats de professionnalisation, mais exclut par définition la formation professionnelle initiale sous statut scolaire ou universitaire (hors apprentissage). En revanche les dépenses de formation en matière sanitaire et sociale y figurent[705]. Cette « logique » apparente s'explique par l'existence des deux « missions budgétaires » spécifiques sur les enseignements scolaires, d'une part, et l'enseignement supérieur et la recherche, d'autre part.

De manière plus cohérente, le rapport annuel 2018 de la Dares établi pour le Cnefop[706], donne pour 2015 un schéma plus global pour l'ensemble des dépenses d'emploi, de formation et d'orientation professionnelles en y incluant les formations professionnelles par voie scolaire et les formations initiales sanitaires ou sociales[707]. Mais un numéro annuel de *Dares résultats* traite toujours globalement de la dépense nationale de formation continue et d'apprentissage. La parution de juillet 2018[708] donne les éléments suivants s'agissant des bénéficiaires (quels que soient les circuits de financement[709])

---

[703] Cet objectif est précisé par le « socle européen des droits sociaux » (2017), approuvé par le Parlement européen, le Conseil et la Commission. Il prévoit également (chapitre I, point 1) que : « Toute personne a droit à une éducation inclusive et de qualité, à la formation et à l'apprentissage tout au long de la vie afin de maintenir et d'acquérir des compétences qui lui permettent de participer pleinement à la vie en société et de gérer avec succès les transitions sur le marché du travail. »

[704] Les « jaunes » sont des rapports annexes déposés par le Gouvernement avec le projet de loi de finances. Voir par exemple : « Formation professionnelle : jaune budgétaire 2019 », déposé fin 2018 avec le projet de loi de finances pour 2019. Depuis 1998, on peut accéder aux documents budgétaires (dont les annexes, « jaunes » compris) sur le site du ministère chargé du Budget : https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/documents-budgetaires/lois-projets-lois-documents-annexes-annee (URL consultée le 14/2/2019).

[705] Elles incluent les formations en soins infirmiers ou aux métiers du travail social qui sont certes ouvertes à des adultes déjà engagés dans la vie active, mais bien davantage à des jeunes s'inscrivant dans une logique de formation initiale sanctionnée par un diplôme d'État et conférant désormais le grade de licence.

[706] conseil national de l'emploi et de la formation professionnelle.

[707] Dares (ministère du Travail), « Rapport 2018 sur les dépenses Emploi, Formation et Orientation professionnelles » (données 2015), p. 7.

[708] Dares (ministère du Travail), « La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage en 2015 »., p. 11.

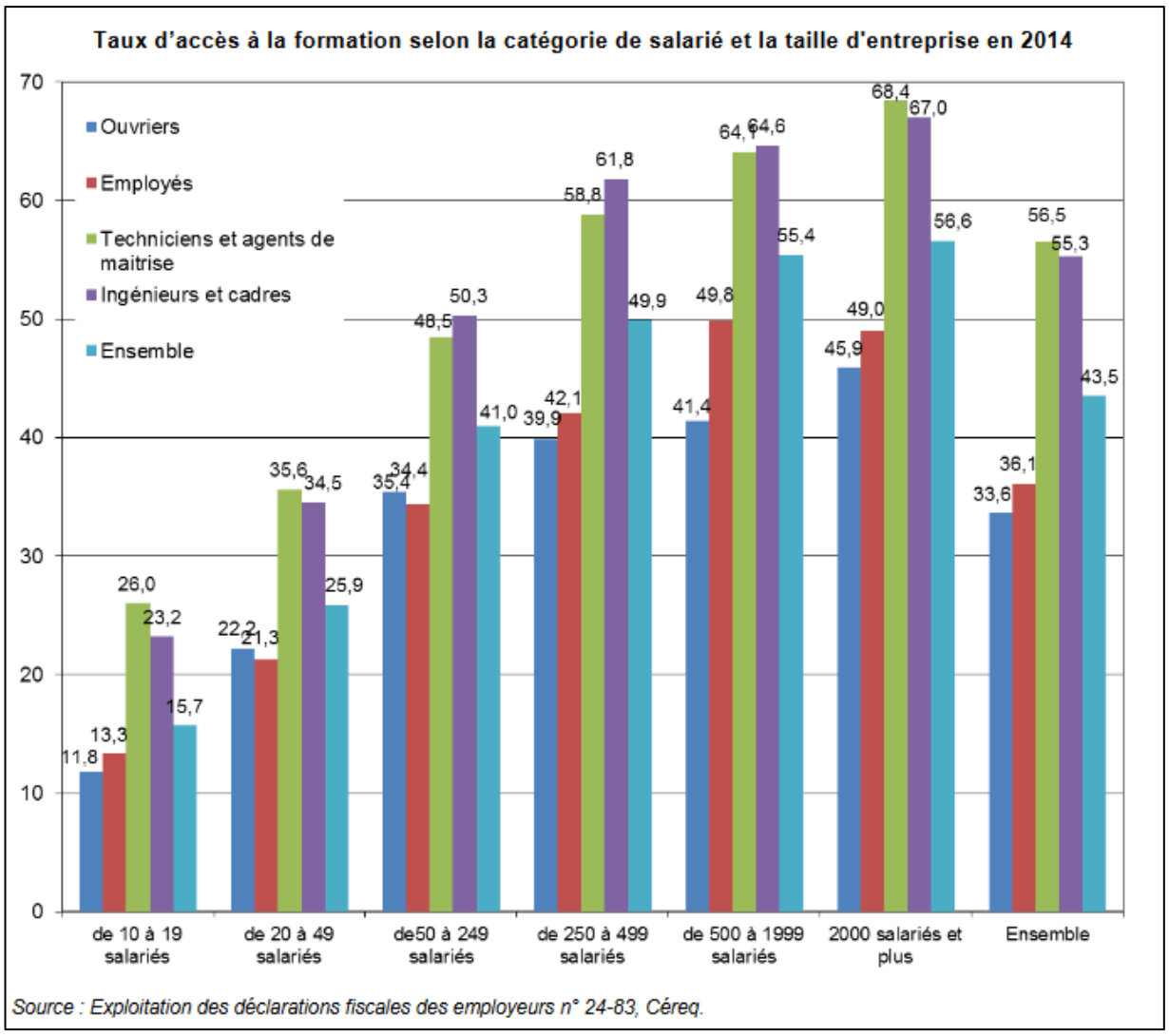
[709] Le même document donne le détail des dépenses par « financeur » (entreprises, hors dépenses directes ; État ; collectivités territoriales, dont les régions ; autres administrations publiques et Unedic/Pôle emploi ; ménages). Voir *ibid.*, tableau 7, p. 7. On retrouve également ces données in : Ministère de l'Éducation nationale . Direction

Tableau 11. — Dépense globale par public bénéficiaire **(source Dares)**

En millions d'euros	**2015**	**% 2015**
Dispositifs ciblés sur les jeunes[710]*, dont**	**7 519**	**30,1 %**
¤ *apprentissage*	*5 325*	*21.4 %*
¤ *alternance/professionnalisation*	*1 124*	*4,5%*
¤ *autres formations*	*1 070*	*5,7%*
Personnes en recherche d'emploi	4 878	19, 6%
Actifs occupés du secteur privé *(hors dépenses directes des entreprises)*	6 698	27,0%
Agents du secteur public (hors investissement)	5 465	22,0%
Investissement	336	3,0%

Le « Jaune 2019 » sur la formation professionnelle illustre néanmoins les inégalités d'accès à la formation[711].

Graphique 2. — Jaune budgétaire 2019 « Formation professionnelle » : accès à la formation.



de l'évaluation, *RERS 2018*., p. 199.

[710] La note de la Dares précise qu'une partie des dépenses pour les dispositifs ciblés sur les jeunes sont classées avec les actifs occupés (plans de formation, …) ou les personnes en recherche d'emploi, comme les jeunes bénéficiant de l'allocation d'Aide à la recherche emploi-formation (Aref)

[711] Ministère de l'Action et des Comptes publics, « Annexe Formation professionnelle : jaune budgétaire 2019 »., p. 99.

Ce graphique est commenté ainsi :

> La catégorie d'emploi conditionne toujours l'accès à la formation. Ainsi les ingénieurs et cadres ont un taux d'accès à la formation de 55,3% quand les ouvriers ont un taux de 33,6%, soit 1,6 fois plus de chances d'être formés pour les premiers. Les employés, avec un taux d'accès de 36,1% sont assez proches de la situation des ouvriers. Il apparaît néanmoins que l'influence de la taille de l'entreprise reste prédominante: lorsque près de 46 % des ouvriers des très grandes entreprises se forment, seulement 23 % des cadres des plus petites entreprises accèdent à la formation.

Il n'empêche que, indépendamment du nombre de journées stagiaires, les ingénieurs et cadre et les Etam, significativement plus que les ouvriers et employés, accèdent à la formation.

Il n'en reste pas moins que l'approche de la « dépense nationale pour la formation professionnelle et l'apprentissage » est actuellement imprécise. L'approche par financeurs donne la répartition suivante : entreprises, 31,0% ; régions, 17,3% ; État, 13,6% ; Unedic-Pôle emploi, 10,1% ; ménages, 5,3%[712]

S'agissant des régions, les dépenses de formation professionnelle continue représentaient 2,3 millions d'euros en 2017 sur les 5,4 millions d'euros du champ global « formation continue, apprentissage, orientation, formations sanitaires et sociales) qui leur incombe. Comme le précise le *Jaune* 2019 « formation professionnelle », « la prise en charge de publics spécifiques (personnes sous main de justice, personnes en situation d'illettrisme, etc.) leur est confiée »[713].

S'agissant des entreprises, le même *Jaune* 2019 fait plus que nuancer l'apparente réalité qui se dégage des décimales chiffrées :

> Il s'agit des dépenses effectuées par les entreprises dans le cadre de leur plan de formation, lorsqu'elles achètent ou réalisent elles-mêmes des formations pour leurs salariés sans faire intervenir de remboursement par leur organisme paritaire collecteur agréé (OPCA).Jusqu'en 2014, le montant de cette dépense était intégré dans les dépenses des entreprises pour les entreprises de 10 salariés ou plus. Il était calculé à l'aide des montants renseignés par les entreprises dans les «déclarations fiscales 24-83», et représentait 6281 millions d'euros en 2014.En 2015, l'obligation de dépense au titre du plan de formation ayant été supprimée pour les entreprises de 300 salariés ou plus et fortement réduite pour les entreprises de 10 à moins de 300 salariés, celles-ci ne sont plus tenues de déclarer le montant versé à leur OPCA au titre de la participation au développement de la formation professionnelle.
>
> Les montants des dépenses de formation professionnelle continue et d'apprentissage présentés ici ne comprennent donc pas ces dépenses directes des entreprises. Des informations sur ces dépenses directes des entreprises pourront être recueillies ultérieurement à partir de l'enquête Acemo -Dialogue social en entreprise.

On disposera donc de données plus précises… « ultérieurement » peut-être.

§ 2.5.2. — L'activité des ministères de l'enseignement

Compte tenu de l'accent mis par cette étude sur l'Éducation nationale (au sens large), il nous paraît nécessaire de donner un éclairage sur l'activité des ministères de l'enseignement : Éducation nationale pour les formations scolaires et les formations supérieures de type BTS, notamment ; établissements d'enseignement supérieur, « autonomes » depuis la loi Faure de 1968. L'Éducation nationale s'organise autour du « réseau académique » (Gréta, Gip FCIP, Dava), autour du recteur et du délégué académique

[712] *Ibid.*, p. 25.

[713] *Ibid.*, p. 40 et suiv.

à la formation continue (Dafco) ou délégué académique à la formation professionnelle initiale et continue (Dafpic)[714].

Le réseau des groupements d'établissements secondaires publics de l'Éducation nationale (Gréta) a évolué au fil du temps. En 2016, la carte des Gréta s'est resserré de 38 % par rapport à 2010 (135 Gréta contre 210 initialement dans cette période)[715], à la suite de réorganisations qui ne sont pas allées sans conflits[716]. Depuis 2002, les académies se sont progressivement dotées d'un Gip mutualisateur (« Gip FCIP »[717]) et d'une délégation académique à la validation des acquis (Dava). Mais on peut comprendre que le ministère ait cherché à améliorer le pilotage d'un réseau qui a perdu de la vitalité. En témoignent les données suivantes que nous tirons du RERS 2018[718]

Tableau 12. — Activité des Gréta

	2000	2005	2010	2015
Heures stagiaires (en millions)	69,9	57,9	51,8	48,1
Stagiaires (en milliers)	518	446	542	493

En euros constants aux prix 2015, le chiffre d'affaires total des Gréta connaît des fluctuations sensibles (504 m€[719] en 2000 ; 455 m€ en 2005 ; 508 m€ en 2010 ; 477 en 2015[720]). Dans une logique de marché de la formation qui est fonction des fluctuations économiques, ce n'est pas inexplicable, mais en revanche, la dépendance à la commande publique est croissante. En 2000, les fonds publics représentaient 48,7 % du chiffre d'affaires global (51,3% pour les fonds privés). Or l'accroissement des premiers au détriment des seconds a été constant dans la période considérée : en 2015, les fonds publics représentaient 59,9% du chiffre d'affaires total des Gréta (contre 40,1% pour les fonds privés).

Comme le précise le RERS[721] :

> Les fonds publics financent la formation continue de publics spécifiques, en particulier les demandeurs d'emploi qui constituent aujourd'hui un public cible des Gréta. Les fonds privés proviennent des entreprises et des organismes paritaires collecteurs agréés dans le cadre du financement de la formation continue, ainsi que de l'autofinancement des bénéficiaires des prestations.

La situation apparaît plus contrastée dans l'enseignement supérieur, malgré ou à cause des multiples dispositifs de regroupement, mutualisation ou « fédéralisation » des universités qui se sont mis

[714] L'amplitude de leur mission (formation continue seulement ou formation initiale et continue) dépend de la structuration académique mais aussi de la taille de l'académie. Ces adjoints aux recteurs appartiennent généralement au corps des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux qui a absorbé, dans les années 1980, le corps mis en extinction des « inspecteurs principaux de l'enseignement technique » (Ipet) qui avait été créé à la Libération.

[715] Nous reprenons ici les données de : Ministère de l'Éducation nationale . Direction de l'évaluation, *RERS 2018*, p. 200 et suiv.

[716] En 2012, l'alternance politique a mis fin à un processus conduisant au regroupement « vertical » de tous les Greta dans un groupement d'intérêt public (Gip) unique par académie. Le nombre de Greta devait être ramené à 130 en 2017.

[717] Groupement d'intérêt public (académique) « formation continue et insertion professionnelle ». Ces Gip ont pour mission de mutualiser les réponses aux appels d'offres, notamment sur les publics qui constituent des « cibles » d'opérations particulières. Ils assument également des mission de conseil d'ingénierie et de formation des acteurs. Pour certaines missions de conseils, certains Gip FCIP ont reçu une compétence nationale du ministère.

[718] Ministère de l'Éducation nationale . Direction de l'évaluation, *RERS 2018*, p. 2012-202.

[719] m€ : millions d'euros.

[720] Avec une remontée à 501 m€ aux prix 2015 pour l'année 2017 (chiffres provisoires).

[721] *Ibid.*, p. 200.

en place des années 1990 aux années 2017[722], sans parler des différents dispositifs « d'excellence » développés dans la même période.

> En 2016, les universités, les écoles d'ingénieurs publiques[723] et le Cnam ont formé 436 300 stagiaires contre 457 600 en 2015 (1). La baisse globale des effectifs de stagiaires (- 4,7 %) est due à celle observée dans les universités (- 6,5 %). […] Les publics salariés se maintiennent (+ 0,3 %), du fait de l'augmentation du nombre de congés individuels de formation (+ 9,6 %) et de celui des contrats de professionnalisation (+ 4,4 %). […]. 66,9 millions d'heures-stagiaires ont été dispensées en 2016, soit une diminution de 2,6 %. […]

Mais si l'on tient compte de l'élévation du niveau de qualification et du fait que 45 % des jeunes entrant sur le marché du travail ont aujourd'hui une formation au moins égale au niveau III (bac + 2) [724], le chiffre d'affaires de la formation continue dans l'enseignement supérieur (447 mi€ en 2016) reste très en deçà de ce qu'on pourrait espérer dans un marché global potentiel qui se chiffre en milliards, même s'il est en hausse de 1 % par rapport à 2015.

Le ministère de l'Éducation nationale a pourtant mis en place en 2001 un label « lycées des métiers »[725] visant, autour d'un lycée professionnel ou polyvalent à assurer un éventail de formations dans un même secteur, du CAP à la licence professionnelle (sous statut scolaire ou non), de la formation initiale à la formation continue, en permettant aux formés de passer d'un type de formation (présentielle, alternée) à l'autre quel que soit leur statut (scolaire ou non scolaire). Si ce dispositif ne peut s'improviser et moins encore se généraliser, il ne peut se développer sans l'implication forte des acteurs de terrain et sa prise en compte effective dans les évaluations de l'établissement[726]. 969 établissements (publics ou sous contrat d'association) bénéficient actuellement (2018) de ce label académique attribué pour cinq ans.

Dans le champ combiné « secondaire-supérieur », le ministère de l'Éducation nationale a créé en 2014 un label national « campus des métiers et des qualifications » qui concerne actuellement (2019) 95 établissements et[727] :

> permet d'identifier, sur un territoire donné, un réseau d'acteurs qui interviennent en partenariat pour développer une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, relevant de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, ainsi que

---

[722] On est ainsi passé des pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) aux « communautés d'universités et d'établissements » (« Comue » créées par la loi « Fioraso » du 22 juillet 2013). Les difficultés des universités à accueillir un nombre croissant d'étudiants sans compensation de ressources expliquent pour une part cette rétractation de l'activité.

[723] La catégorie « écoles d'ingénieurs » du RERS 2018 pour cette section intègre certains grands établissement comme l'Inalco (Langues orientales) ou les écoles normales supérieures. La catégorie Cnam intègre ses centres régionaux associés.

[724] *Ibid.*, p. 249. Résultat pour la période 2014-2016. Sur les 45% diplômés de l'enseignement supérieur, 13 % sont diplômés au niveau III (BTS, DUT ou équivalent) et 2% pour des formations paramédicales ou sociales (formés à bac + 3 mais alors reconnues au niveau III).

[725] Circulaire 2001-261 du 17-12-2001 de Jean-Luc Mélenchon, ministre délégué à l'Enseignement professionnel (gouvernement Jospin), « encart » du *BOEN* 47 du 20/12/2001. Voir sur le site Eduscol (URL consultée le 3/3/2019) : http://eduscol.education.fr/cid47596/le-label-lycee-des-metiers.html. Ce label a été sécurisé en 2005 par un décret correspondant actuellement aux articles D335-1 à D335-4 du Code de l'éducation.

[726] On rappellera, en des temps plus anciens (vers 1973-1974), que le recteur de Nancy-Metz, Paul Pastour, avait fait de la mobilisation au sein des GRETA un critère d'évaluation des chefs d'établissement, « y compris ceux qui, jusqu'ici, n'ont pas de formation continue » (cité in : Vatier, *Ouvrir l'École aux adultes*, p. 208.

[727] Voir sur le site : http://www.education.gouv.fr/cid79563/les-campus-des-metiers-des-qualifications.html Eduscol (URL consultée le 3/3/2019). Le dispositif a été institué par le décret Vallaud-Belkacem-Rebsamen nº 2014-1100 du 29-9-2014 (art. D335-33 à D335-35 du Code de l'éducation).

de la formation initiale ou continue, qui sont centrées sur des filières spécifiques et sur un secteur d'activité correspondant à un enjeu économique national ou régional.

Le label « Campus des métiers et des qualifications » part d'une proposition conjointe du rectorat et de la présidence du conseil régional avant instruction au niveau national. Si les labels « lycée des métiers » concernent un seul établissement, les campus des métiers et des qualifications doivent concerner au moins un établissement scolaire (EPLE) et un établissement d'enseignement supérieur (EPSCP), autrement dit, avec au moins un pivot lycée/université. Le site Eduscol (ministère de l'Éducation nationale) présente les différences entre les deux dispositifs de la manière suivante[728] :

Tableau 13. Lycée des métiers – Campus des métiers et qualifications.

Le label « lycée des métiers » et le label « campus des métiers et des qualifications », se distinguent à la fois par leur périmètre et par leur procédure de labellisation.

	Lycée des métiers	Campus des métiers et des qualifications
Périmètre	Un établissement (lycée professionnel, lycée polyvalent)	Un réseau d'acteurs comprenant au moins un établissement public local d'enseignement (EPLE) et un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP)
	Une offre de formations professionnelles	Une offre de formations secondaires et supérieures
Processus de labellisation	Projet porté par l'établissement public ou privé sous contrat	Projet porté par le rectorat et le conseil régional
	Critères orientés sur la politique éducative	Critères orientés sur le développement économique et social
	Label académique délivré par le recteur d'académie, sur proposition du groupe académique « lycée des métiers », après avis du conseil académique de l'éducation nationale (CAEN)	Label national délivré par les ministres en charge de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de l'économie et de l'emploi, sur proposition du conseil national éducation-économie (CNEE)

§ 2.5.3. — Les opérateurs privés

De la loi de 1971 sont nés les fonds d'assurance-formation (FAF) et les associations pour la formation (ASFO), à l'initiative des entreprises, sur une base locale ou de branche. Les premiers sont devenus des organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) en application de la loi quinquennale du 20 décembre 1993. Le système pouvait fonctionner en vase clos, les mêmes entreprises étant à la fois donneuses d'ordre ou prestataires. Indirectement dans le cadre des ASFO, plus directement quand la formation était assurée en interne par l'encadrement (cadres, encadrement intermédiaire de type ETAM), par apprentissage vicariant ou par mutualisation (y compris au travers de dispositifs tels que les « cercles de qualité »), voire, pour des entreprises d'une taille certaine par un véritables département ou service interne de formation identifié au sein d'une direction des ressources humaines. S'y ajoutait le fait que la formation était assurée aussi dans le cadre des relations inter-entreprises, sous forme de prestations incluses dans la mise en place et le déploiement de matériels ou logiciels (adaptation ou formation aux nouveaux outils, assistance), ou de manière contractuelle (services supplémentaires, prestations d'assistance ou d'appui après installation matérielle ou logicielle).

Mais, au-delà des dispositifs mis en place par des structures de formation technique et professionnelle initiale (à l'instar des Gréta dans l'enseignement public), l'existence d'un marché de la formation a suscité, au double sens du terme, l'émergence d'« entreprises de formation » privées. Ce fut le cas dans le mouvement associatif issu de l'éducation populaire (Ligue de l'enseignement, dès 1966 ; Fédération Léo-Lagrange…), mais aussi dans le secteur marchand. À la fin des années 1980, la professionna-

[728] Copie d'écran du site Eduscol : http://eduscol.education.fr/cid47596/le-label-lycee-des-metiers.html (URL consultée le 3/3/2019).

lisation apparaît comme une nécessité qui découle de l'accroissement normatif dans ce champ. Cela conduit notamment à la conclusion d'une convention collective des organismes de formation privés[729]. La publication de cette convention suscitera par la suite des débats universitaires. D'un côté, au début des années 1990, certains auteurs comme Joëlle Allouche-Benayoun et Marcel Pariat[730] y voient comme conséquence une professionnalisation du métier de formateur. D'autres, tels Emmanuel De Lescure ou Cédric Frétigné[731], relativisent cette thèse au début des années 2000, en démontrant la diversité des parcours de formateurs et l'absence de parcours de formation spécifique bien identifié.

L'évaluation se complique : les données statistiques que nous évoquions plus haut (§ A, p. 164) identifient les entreprises du secteur, mais leurs obligations déclaratives ne s'étendent pas aux entreprises « hors convention collective » qui ne déclarent pas comme objet social premier la formation, même si, quoique réputée « annexe », elle constitue une part importante de leur activité. L'apparence d'une convention collective, elle-même interrogeable, ne suffit pas à borner l'identification des entreprises concourant (même hors dispositifs purement internes) à la formation des salariés.

[729] Voir la convention collective des organismes de formation privés, conclue en 1988 et étendue par arrêté du 16 mars 1989 (URL consultée le 02/03/2019) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichIDCC.do;jsessionid=C817308633C1C8E5F8F0A1F66CA32733.tplgfr41s_2?idConvention=KALICONT000005635435&cidTexte=KALITEXT000005644543&idSectionTA=KALISCTA000005693715&idArticle=&dateTexte=29990101.

[730] Allouche-Benayoun et Pariat, *La fonction formateur*. (Voir aussi à ce propos la note 76, p. 29.)

[731] Lescure et Frétigné, *Les métiers de la formation*.

Conclusion de la deuxième partie

Après l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 et la loi Delors de juillet 1971, l'Éducation nationale s'est impliquée dans la formation des adultes avec l'arrivée de cet « extraterrestre » expert qu'était Raymond Vatier dont l'action a perduré contre toute attente avec le réseau des groupements d'établissements (Gréta).

Dans la même décennie, la FEN, dont le statut de « quasi-centrale syndicale » avait été officiellement reconnu (Jacques Chirac, 1976) a mis la formation des adultes en valeur dans son projet d'« École de l'éducation permanente ». Elle s'est efforcée de conjuguer ses orientations et ses principes avec un indispensable pragmatisme. En témoignent d'abord les discussions FEN-Beullac-CNPF (1978-1979) qui ont débouché, dans la formation professionnelle initiale, sur la mise en place de « séquences éducatives en entreprises », notamment pour les élèves des sections de brevet d'éducation professionnelle (BEP). Ensuite (1985), c'est l'appui donné par la direction de la FEN (contre le SNES) à la création des baccalauréats professionnels créés par la loi Carraz. De l'actualisation de son projet éducatif au congrès de la Rochelle (1988) à 1992, les tensions internes à la FEN n'ont cessé de croître jusqu'à la scission de 1992. En 1993, la FEN, sensiblement affaiblie par la scission, a été partie prenante à la création de l'UNSA. Dans la période 1993-1998, c'est le secteur « formation professionnelle » de la FEN qui sert de ressources, par délégation, à une union interprofessionnelle aux moyens très réduits, avant de glisser avec armes et bagages — c'est-à-dire son responsable et les militants qui le secondaient — dans la structure interprofessionnelle. En dépit de la lettre de « reconnaissance » de l'UNSA par le Premier ministre Édouard Balladur (1994), l'UNSA, en proie à des contestations systématiques de représentativité, n'était guère présente que dans le champ de la formation professionnelle où elle avait « hérité » des représentations fédérales. Cela explique, outre le contexte (des logiques de sécurité des parcours professionnels à l'instauration de la VAE par la loi Péry de 2002), que cette question ait alors eu tant d'importance. L'UNSA a élaboré progressivement, à partir de la « page blanche » de 1993 ses propres mandats. Signe d'une intégration interne renforcée : la FEN, en 2000, renonçait à son appellation « historique » pour prendre le nom d'« UNSA Éducation ».

Entre 1971 et 2014, le contexte a profondément changé à plusieurs niveaux. Sitôt votée et mise en œuvre la loi de 1971, conçue alors que s'achevaient les « Trente Glorieuses », la crise, devenue « structurelle », puis les mutations du monde ont conduit à rechercher, via la formation notamment, des réponses à un chômage de masse frappant particulièrement les jeunes, notamment les non qualifiés. Dans toutes ses dimensions, la question de l'emploi (et de l'employabilité) a pesé et pèse de plus en plus lourdement. Les réponses nationales ayant leurs limites, les années 1990 ont d'ailleurs marqué un tournant avec le développement de politiques européennes affirmant la nécessité de l'éducation-formation tout au long de la vie et l'utilisation de plusieurs leviers dont les fonds européens (notamment le fonds social), mais aussi des rapprochements dans l'architecture et l'ingénierie éducative avec d'abord le système ECTS dans l'Enseignement supérieur et l'amorce de son équivalent pour les formations professionnelles (système Ecvet).

Enfin, au terme de quarante-cinq ans d'évolutions et d'inflexions, politiques notamment, loin d'être toujours linéaire, nous avons rappelé l'état du paysage de la formation des adultes en France autour de 2015 dont les périmètres d'analyse sont parfois variables (présentation de l'apprentissage, voie de formation initiale, avec des activités de formation des adultes ; ambivalence des situations, dans le cas des jeunes de 16 à 25 ou 30 ans). Elle n'a pas répondu à la promesse de 1970-1971 en termes de correction des inégalités et d'amélioration des parcours de promotion individuelle ou collective. Quant à l'Éducation nationale au sens large (enseignement supérieur compris), si elle conserve une part significative de ses activités sur un marché concurrentiel, elle a connu une rétractation de son activité qui reste préoccupante, et davantage encore dans l'enseignement supérieur.

Le système actuel apparaît comme relevant d'une géologie de roches sédimentaires, structurées par strates en fonction des dispositifs successifs mis en place sans que jamais l'« ancien » ne disparaisse totalement. Il porte aussi la marque des puissant plissements structurels provoqués par les changements parfois brutaux de l'environnement économique et social. Mais il n'y a pas eu de plan prédéfini à long terme pour passer d'un état des dispositifs à un autre. En fonction des changements politiques, des rapports de forces, des problématiques et des contingences du moment, les pouvoirs publics, essentiellement, et les acteurs sociaux ont essayé de dégager des « solutions », conflictuelles ou partagées plus ou moins largement, pour répondre aux enjeux auxquels ils étaient confrontés. Impliquant à des degrés divers la formation des adultes (concomitamment, dans certains cas, à la formation première), elles ont souvent été guidées par des préoccupations liées à l'emploi, notamment l'emploi des jeunes, mais aussi les enjeux de compétitivité. Il convient à présent d'examiner ce qu'ont été, sur le long terme depuis 1971, les résultats de ces évolutions.

PARTIE III.
Le basculement des logiques de formation

Cette troisième et dernière partie du développement s'inscrit dans la continuité du positionnement choisi en première partie de cette étude. Nous reviendrons sur les origines et le contenu des dispositions ayant réformé la formation des adultes depuis 1970, non pas pour en dégager une histoire linéaire de cet objet de recherche mais pour mieux mettre en exergue les notions qu'il engendre, les difficultés toujours présentes ou nouvelles mais aussi les espoirs et les tendances actuelles ou futures de ce secteur[732].

Le basculement des logiques de formation vers des finalités liées à l'emploi fera alors office de fil rouge tout au long de ce troisième et dernier volet de notre étude. Ce phénomène (que nous avons commencé à souligner à partir de la loi du 3 décembre 1966) ne fera pas l'objet d'un développement particulier, mais se retrouvera en tension dans chacune des sections que nous allons aborder.

Nous avons en effet privilégié le choix d'un traitement thématique qui mettra successivement en avant :

1. la responsabilisation des acteurs ;
2. les logiques de compétences ;
3. les dispositifs de formation ;
4. les innovations pédagogiques ;
5. l'engagement qualité ;
6. le développement des instances multipartites.

Ces différents thèmes font l'objet d'ouvrages entiers. Notre ambition n'est donc pas de viser l'exhaustivité, mais plutôt d'expliciter certains phénomènes actuels dans une approche critique, distancée mais aussi raisonnée, des sujets abordés, en renvoyant à des travaux qui nous paraissent comme plus précis sur des sujets ciblés[733].

Section 3.1.
La responsabilisation des acteurs

À l'image de ce que décrivent certains universitaires qui se sont penchés sur cet objet de recherche que peut être la formation, l'analyse des évolutions législatives démontrent un transfert de responsabilité de l'organisation de manière générale vers les acteurs. Nous pouvons souligner ce qui pourrait apparaître comme un plus grand pouvoir, une plus grande liberté donnée aux personnes susceptibles de se former. Il n'en reste pas moins que ce changement de responsabilité revêt également certains effets pervers. Nous analyserons ce phénomène en détails en s'appuyant sur des ouvrages universi-

[732] Ces questions ont également fait l'objet de négociations des « partenaires sociaux », au niveau interprofessionnel ou des branches. Les questions de formation, à partir de l'accord national de juillet 1970, y ont été présentes de façon récurrentes. Nous renvoyons la synthèse de référence due à Jacques Freyssinet (2010) sur les accords signés entre 1958 et 2008. Voir : Freyssinet, *Négocier l'emploi*.

[733] Sur les différentes étapes législatives, voir plus bas : Annexe I. — « Repères chronologiques », p. 214.

taires comme celui de Cédric Frétigné sur l'appétence en formation. Nous en soulignerons également les effets positifs dans une logique d'analyse objective des différents mécanismes mis en œuvre.

Dans les lois de 1959 portant sur la formation des adultes qu'impulsa Michel Debré[734], « l'outil » formation s'inscrivait en partie dans une logique individuelle de perfectionnement ou d'acquisition d'une première qualification. Il était alors autant question de permettre à des personnes ayant pu suivre une scolarité primaire, voire secondaire, de se former ou de se perfectionner à un poste que de combler des lacunes de base en lecture, en écriture et/ou en calcul. Ces deux lois portaient également un volet regroupé sous la notion de « promotion collective », visant à permettre à des associations et à des syndicats de former leurs adhérents dans une logique d'acquisition de qualifications. L'idée était de former des futurs responsables, encadrants, suffisamment qualifiés pour participer et s'impliquer dans des instances locales, régionales et/ou nationales.

Ce mouvement s'inscrivait enfin dans un cadre économique et politique favorable, à commencer par la stabilité gouvernementale permise par la nouvelle V^{e} République. Après la reconstruction qui a suivi la Libération, une croissance économique importante, un taux de chômage faible, la construction d'un espace économique européen et des innovations techniques et technologiques en étaient les principaux ingrédients.

Bien que ces lois ne définissent pas clairement les concepts qu'elles énoncent[735], la volonté qu'elles portaient prenait en compte un aspect collectif et individuel. L'ensemble du système était principalement porté par l'État dans une logique de coordination interministérielle et par un principe de conventionnement avec des centres de formations publics ou privés.

Avec la loi du 3 décembre 1966, il en est autrement, le principe « d'adaptation au poste de travail » fera son apparition et les premières craintes liées au chômage apparaîtront en pointillé. Ce nouveau modèle est en partie rattaché à un accroissement des échanges commerciaux à l'international, à l'émergence du phénomène démographique des « babyboomers » ainsi qu'au développement d'une société de services rendus possible notamment par le biais des innovations techniques et technologiques.

La loi du 31 décembre 1968[736], illustre également ce virage en définissant cinq types d'actions de formation :

- les actions de conversion destinées aux salariés victimes de licenciement ;
- les actions de prévention destinées aux salariés menacés de perdre leur emploi ;
- les actions de promotion destinées aux salariés volontaires pour suivre une formation débouchant sur un diplôme ;
- les actions d'entretien et de perfectionnement des connaissances ayant pour but de maintenir à niveau les compétences professionnelles en tenant compte de l'évolution des techniques ;
- les actions d'insertion en faveur des jeunes de 16 à 18 ans, leur permettant d'acquérir une formation professionnelle ou d'adapter celle qu'ils ont acquise à un poste précis de travail.

On constate à cette lecture l'importance prise par la logique économique, la place encore un peu plus prédominante des questions d'emploi et, enfin, l'apparition d'une nouvelle problématique : l'insertion professionnelle des jeunes.

---

[734] Loi 59-989 du 31 juillet 1959 « relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale ». Loi n°59-1481 du 28 décembre 1959 « Tendant à favoriser la formation économique et sociale des travailleurs appelés à exercer des responsabilités syndicales ».

[735] Nous renvoyons à ce sujet au chapitre de Pascal Caillaud, « La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959-2004 », in : Brucy et al., *Former pour réformer*.

[736] Loi 68-1249 du 31 décembre 1968 « relative à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle » : Voir : Dubar, *La formation professionnelle continue*, p. 26.

Vers la fin des années 1960, l'État manifeste une tendance à se désengager de l'objet « formation » en développant :

- le principe de conventionnement des organismes de formation (présent dans la loi de 1959) ;
- le financement de la formation par l'entreprise introduit dans la loi du 16 juillet 1971.

Le choix du système de gouvernance de la formation des adultes est une autre piste explicative, soulevée notamment par des auteurs comme Claude Dubar ou Pascal Caillaud. En effet, en orientant ce système vers les entreprises et en le rattachant principalement à la sphère du travail[737] plutôt qu'à celui de l'école, une logique économique de rentabilité et de productivité prenait forme. Le passage dans une temporalité concordante d'une structure d'économie industrielle à une société de services favorisera, dans le cadre de cette hypothèse, l'émergence de la logique individuelle.

À ce titre nous notons l'apparition, dans l'accord du 9 juillet 1970, du terme « individuel » rajouté à la notion de congé de formation. Cette précision prendra un peu plus de sens dès la loi du 18 juillet 1978 qui viendra faire clairement la distinction entre ce qui relève du plan de formation de l'entreprise et qui reste donc à l'initiative de l'employeur, de ce qui est porté à l'initiative du salarié : le congé individuel de formation[738].

Ce terme « individuel » appuie, à notre sens, le basculement opéré dès 1966. En effet, l'idée de congé de formation date au moins sur le plan légal de la loi du 23 juillet 1957[739] inscrivant pour les représentants salariés l'idée de pouvoir s'absenter de leur temps de travail pour se former (congé d'éducation ouvrière ou de formation syndicale). Ce n'est que treize ans plus tard, dans un environnement économique différent que la notion « individuel » émergera sur le plan légal. Elle prendra l'ascendant sur le volet collectif qui disparaîtra après les lois de 1959.

Claude Dubar (2015) explique également ce mouvement. Il met en lumière, dès le premier chapitre de son ouvrage, le rôle de « décideur » et de principal « financeur » laissé aux entreprises dans une logique économique, au détriment d'une place culturelle portée par l'idée de promotion sociale et reposant sur les instances syndicales salariales et patronales. Il nuancera à cette occasion le mythe du paritarisme à la française et la marge décisionnelle laissée aux instances syndicales, notamment celles représentants les salariés[740].

Certains faits objectivables montrent le poids pris (et/ou donné) aux entreprises au fil de l'histoire mais l'État et les collectivités régionales restent encore aujourd'hui des acteurs incontournables du système de formation professionnelle. Les entreprises ne sont pas non plus une forme univoque et les logiques relatives à la formation peuvent prendre des aspects très différents en fonction, par exemple, de leur taille. En effet, dès la fin du XIX^{e} siècle, il est possible d'observer pour certains grands groupes, telle que l'entreprise Schneider, un investissement concret lié à la formation. Cette tendance sera plus difficilement observable dans les petites entreprises où les capacités d'organisation, de disponibilité des salariés et de financement sont par nature plus restreintes.

L'évolution légale des contributions obligatoires à la formation des entreprises de 1971 à nos jours rajoute un degré de complexité supplémentaire. La loi du 16 juillet 1971 introduit cette obligation de financement par les entreprises, notamment pour le congé de formation déjà évoqué. La part attribuée

---

[737] le droit de la formation s'inscrivant dans le livre IX du code du travail à partir du décret du 15 novembre 1973.

[738] Loi 78-754 du 17/7/1978 « modifiant certaines dispositions du livre IX du Code du travail relatives à la promotion individuelle, au congé de formation et à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle ». Légifrance : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000518242 (URL consultée le 6/3/2019).

[739] Loi 57-821 du 23/7/1957 « accordant des congés non rémunérés aux travailleurs en vue de favoriser l'éducation ouvrière ». (URL consultée le 8/3/2019). Voir Légifrance : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000315617.

[740] La dernière section de cette étude porte spécifiquement sur ce sujet du développement des instances paritaires et quadripartites.

à ce que l'on appelle aujourd'hui le « congé individuel de formation » (le CIF devant prochainement disparaître) ne cessera de prendre de l'importance dans les décennies suivantes[741]. En revanche, un mouvement contraire s'observe à l'observation

> [du] nombre de demandes individuelles financées par les entreprises (88 000 en 1974, 26 200 en 1999)[742].

À partir de 1973, le premier « choc pétrolier » apparaît comme un accident de parcours avant que la crise ne se révèle plus durable — et pas seulement, comme en 1978-1979, en raison des hausses du prix du pétrole. C'est le moment où de grandes industries (textile, sidérurgie) subissent de nombreuses fermetures de site qui accentuent le chômage de masse et frappent plus spectaculairement les jeunes. Dans ce contexte, l'arrivée au pouvoir en 1981 de François Mitterrand et la nomination du communiste Marcel Rigout à la tête du ministère de la Formation professionnelle apporteront un nouvel élan à la loi de 1971. Son action sera ponctuée par une loi du 25 février 1984 amenant une série de réformes[743] :

- l'adaptation du système aux nouvelles lois de décentralisation ;
- l'organisation et le financement des formations en alternance ;
- le financement du CIF et l'extension du congé aux entreprises de moins de 10 salariés ;
- l'instauration de l'obligation de la négociation de branche et l'extension de l'intervention du comité d'entreprise ;
- l'énoncé des obligations des organismes de formation et leur contrôle ;
- la création des « engagements de développement de la formation » entre l'État et les entreprises[744].

À l'issue de cette période allant du milieu des années soixante au milieu des années quatre-vingt, le rôle donné aux salariés démontre une sorte d'injonction paradoxale du système. D'une part, on constate une montée croissante de la logique individuelle par la mise en œuvre d'outils de formation centrés sur l'individu et non plus sur le collectif, par l'initiative laissée à l'individu en matière de formation ou par la progression de l'ingénierie de parcours. D'autre part, le financement reste largement dans les mains de l'employeur ; la sociologie et l'histoire de la formation dessinent un objet principalement investi par les cadres. À cela s'ajoutent des tendances économiques mouvantes, rendant la projection et l'investissement particulièrement incertains.

Synthétiquement, cette question de la responsabilisation — que nous entendons dans son sens étymologique « se porter garant de » —-semble trouver son origine dans deux influences parallèles et liées :

- d'une part, des indicateurs économiques changeants apportant tout d'abord la crainte d'une nouvelle poussée du chômage (années 1960) puis sa confrontation directe (fin des années 1970) ;
- d'autre part, le développement d'une volonté de distinction et de précision des outils de formation à disposition, d'où émerge consécutivement la notion d'« individuel » (loi du 17 juillet 1978[745] et avenant du 9 juillet 1987).

---

[741] Dubar, *La formation professionnelle continue*, p. 33.

[742] *Ibid.*, page 31.

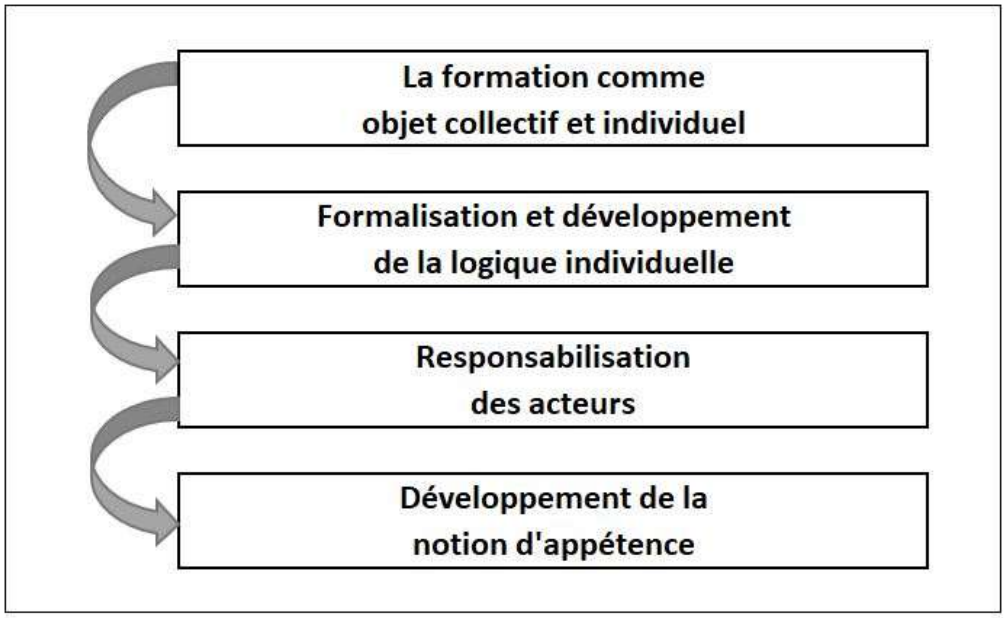
[743] Loi 84-130 du 24/2/1984 « dite Rigout portant réforme de la formation professionnelle continue et modification corrélative du Code du travail ». Voir Légifrance (URL consultée le 3/3/2019) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000320429.

[744] Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*., page 312

[745] Loi 78-754 du 17 juillet 1978 « modifiant certaines dispositions du livre IX du Code du travail relatives à la promotion individuelle, au congé de formation et à la rémunération des stagiaires de la formation professionnelle ». Voir Légifranfce (URL consultée le 25/1/2019) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000518242.

Cette tendance à la responsabilisation des acteurs peut se matérialiser par le schéma suivant :

Figure 2. — La responsabilisation des acteurs



Dans une vision critique, nous ne manquerons pas de souligner la tendance libérale sous-jacente à ce mouvement de responsabilisation et à l'apparition de la notion « d'appétence ». Ce terme communément admis dans les discours politiques et dans la sphère professionnelle (monde du travail), synthétise l'implication et la participation aux actions de formation par une grille de lecture simpliste et autocentrée se résumant à « la volonté », à « l'envie », à « l'attrait » que chaque individu porterait à la formation. Au regard des éléments évoqués au fil de cette section et des analyses portées notamment par Cédric Frétigné sur cette notion[746], nous inscrivons notre pensée dans une logique bien plus complexe, prenant en compte des éléments contextuels tels que les logiques économiques, politiques, culturelles, sectorielles, géographiques, expérientielles, relationnelles et organisationnelles.

Section 3.2.
Les logiques de compétences

Avant d'aborder la notion de compétences, il nous apparaît indispensable de nous arrêter sur une question apparue avec les sociétés industrielles, celle de la description du travail.

Cet enjeu historique dans les organisations met en évidence au moins deux visions : celle du travail prescrit, qui est défini par les représentants d'une organisation à destination des salariés, et celle du travail réel, qui peut se traduire comme l'ensemble des tâches, activités et missions concrètement réalisées dans l'action, sur le terrain. Cette distinction fut depuis son origine l'objet d'observations, de débats et de préconisations, en fonction des diverses théories des organisations en vogue tout au long de l'histoire du XX^{e} siècle. L'organisation scientifique du travail (OST) prônée par F. W. Taylor, l'école des relations humaines d'Elton Mayo ou encore la sociologie des organisations de Michel Crozier et d'Erhard Friedberg ont toutes, de leur point de vue, pu apporter des éléments explicatifs sur le pourquoi de cette différence observée sur le terrain et esquisser des préconisations pour tenter de la combler.

Ces théories des organisations ont influencé au fil de l'histoire les entités de production de biens et de services, qu'elles soient publiques ou privées, et l'histoire de la compétence s'inscrit dans cette

[746] Voir : Frétigné, *L'appétence pour la formation*.

logique d'organisation. Évoquer cette notion sans rappeler le contexte dans lequel elle s'inscrit reviendrait à nier ce qu'elle est, à savoir un *construit social*. Nous rejoignons en ce sens la vision sociologique de Lucie Tanguy ou de Marcelle Strootbants, qui la présente comme l'expression « d'un changement social »[747].

La notion de compétence s'inscrit donc dans un environnement, celui du travail, et plus particulièrement celui des organisations. Elles peuvent être définies comme des entités régies par des normes, composées d'une ou plusieurs personnes, et sont par nature évolutives. Les changements technologiques, politiques, économiques, culturels et/ou relationnels vont donc impacter son fonctionnement, ses règles et même parfois ses finalités.

L'évolution du travail nous donne des clefs pour comprendre l'émergence et l'utilisation de la notion de compétence. Le travail artisanal ou de la terre, principalement présent avant les révolutions industrielles du XIX^{e} siècle demandait à l'homme d'être en capacité de maîtriser un ensemble de gestes et de techniques en vue d'atteindre la forme finalisée de ce qu'il souhaitait. Avec les révolutions industrielles et l'émergence des grandes entreprises, l'homme a souhaité parcelliser et diviser le travail. Les notions de *poste*, de *tâche* et de *qualification* sont progressivement apparues en parallèle d'une volonté de productivité. Chaque poste correspondait à un certain nombre de tâches à accomplir, plus ou moins complexes et importantes. La réalisation de ces tâches était retranscrite dans les conventions collectives et correspondait à des diplômes, sous la forme de qualifications[748]. Leur degré de complexité et d'importance permettait dès lors une classification sous forme de grille et une fixation négociée du salaire entre représentants des salariés et du patronat dans le cadre des conventions collectives. Ce modèle fut prégnant notamment après la Seconde Guerre mondiale. Il reste encore visible aujourd'hui dans un grand nombre d'organisations publiques ou privées mais le développement de la société de services, l'apparition de l'informatique et la recrudescence du chômage a impacté ce schéma. Les différences entre le travail prescrit et le travail réel furent mises en avant et la notion de poste et de qualification fut progressivement perçue comme figée. Les exigences d'adaptabilité et de flexibilité des organisations, liées notamment à l'émergence du numérique, à la libéralisation des échanges au niveau mondial et à l'accélération des prises de décisions semblent avoir favorisé l'importance de la notion d'emploi et de compétence.

À ce sujet, Lucie Tanguy écrit[749] :

> Toujours présent, l'emploi ne devient central qu'avec la montée du chômage et celui des jeunes notamment.

De la notion de travail, implicitement portée sur l'aspect collectif, les organisations se tournent, au début des années 1960 et sous l'impulsion d'institutions comme le Commissariat général au Plan,[750] vers la notion d'emploi centrée sur l'individu. La notion de compétences prend progressivement son essor à partir du début des années 1980. Elle est portée en premier lieu par les représentants du patronat Français ainsi que par la Confédération française et démocratique du travail (CFDT). Les autres instances syndicales représentatives au niveau national s'inscriront dans cette même logique.

---

[747] Brucy et al., *Former pour réformer*, page 31.

[748] Michel Tallard, dans « Conventions collectives et hiérarchies des qualifications » (in : Méda et Vennat, *Le travail non qualifié*.) reprend une définition de M. Alalluf (1986) « la qualification se rapporte aux capacités nécessaires pour occuper un poste ou un emploi, alors que la classification implique leur classement en un ordre relatif. Les classifications professionnelles sont donc un système de classement et de hiérarchisation des différentes capacités de travail appelées qualifications, qui peuvent déterminer les salaires ».

[749] Voir : Tanguy, « La recherche de liens entre la formation et l'emploi ».

[750] Nous invitons nos lecteurs à consulter l'analyse de Lucie Tanguy (*ibid.*) sur ce sujet qui revient avec précision sur le rôle joué par cette instance.

Les principales critiques portées au système de la qualification sont les suivantes[751] :

- un système centré sur les diplômes (obtenus à l'issue de la scolarité initiale) et ne prenant pas suffisamment en compte les capacités réelles des individus ;
- un système figé centré sur le travail prescrit et ne prenant pas en compte le travail réel, dans le cadre de l'activité exercée ;
- un système pas assez flexible pour s'adapter aux nouvelles réalités de l'entreprise.

Damien Brochier revient sur les positionnements syndicaux autour de la notion de compétence. Il souligne à plusieurs reprises les comparaisons effectuées par les représentants de salariés et du patronat entre la qualification et la compétence. Évoquant notamment un texte collaboratif CFDT-UNSA du début des années 2000, il l'analyse dans les termes suivants[752].

La qualification représente :

> « l'expression formelle des capacités du salarié qui est reconnue tant au niveau national que sectoriel »

quand la compétence est définie comme :

> « la qualification en action, c'est à dire les savoirs, les aptitudes et les savoir-faire mis en œuvre et devant être maîtrisés dans une situation professionnelle donnée. Elle s'attache à l'individu ».

Ce système d'analyse par comparaison entre ces notions entraîne, nous semble-t-il, un véritable débat autour de la notion de compétences. En effet, à ce sujet des auteurs comme Damien Brochier, Sandra Enlart ou encore Guy Leboterf se sont centrés sur une vision plus opérative de cette notion, tentant généralement d'en soulever *a minima* son origine, une ou des définitions, les enjeux qu'elle sous-tend et, parfois, des préconisations pour sa mise en œuvre. D'autres auteurs plus critiques comme Marcelle Stoobants, Michel Tallard, Lucie Tanguy ou encore Cédric Frétigné mettront en lumière les logiques inhérentes à sa création et aux difficultés qu'elle génère.

De manière caricaturale, elle sera pour les uns une opportunité pour l'individu et l'organisation de s'engager dans un processus d'apprentissage et d'évolution continue, centrée sur la négociation individuelle, le challenge et l'adaptabilité ; et pour les autres, une notion floue, polysémique, difficilement évaluable, laissant au manager et à l'employeur une marge de subjectivité beaucoup plus large, en faisant fi des grilles conventionnelles. Pour ces auteurs, c'est l'aspect collectif du travail qui est mis à mal et la garantie pour l'employeur d'un ascendant certain sur ses salariés.

Au regard des écrits évoqués ci-dessus et des réflexions menées sur cette notion de compétences, nous formulons dès lors les observations suivantes :

- Les auteurs, quel que soit leur courant d'analyse, semblent partager le diagnostic de départ sur les changements des organisations de travail et les instances à l'origine de la notion de compétences. Ils n'accordent cependant pas toujours la même importance à certains aspects, comme celui du rôle joué par le Commissariat général du Plan. Ils s'entendent en revanche largement sur la question du positionnement syndical.
- Les auteurs partisans d'une logique que nous avons désignée comme « opérative » tenteront de définir ou d'apporter une analyse sur l'évolution des définitions données à la compétence. Nous pouvons souligner à ce sujet le travail réalisé par Sandra Enlart qui souligne[753] certaines caractéristiques qui font *« un certain consensus »* pour sa définition.

[751] Sur ce sujet, nous renvoyons à Marcelle Stroobants, « La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? »

[752] Barbier et al., *Encyclopédie de la formation*., ch. 29.

[753] Sandra Enlart, in : Carré et Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, page 274. Sur ce même point Cédric Frétigné , évoquant la question de l'individualisation de la formation, reprenait la pensée de Gaston

- Nous partageons également la thèse d'un rayonnement limité de ce type de logique principalement visible dans les organisations de grandes tailles ayant les ressources et les effectifs suffisants pour mettre en œuvre ce type de fonctionnement. Au regard du tissu entrepreneurial présent sur le plan national (composé principalement de petites et moyennes entreprises) cette analyse nous apparaît comme pertinente.

Enfin, nous lierons deux enjeux inhérents à cette logique compétence, celle de l'évaluation et celle de l'individualisation des relations de travail. Les auteurs se rejoignent également sur ces deux caractéristiques. Sur le plan de l'individualisation, les points de vue, comme nous l'avons vu plus haut, sont divisés. En revanche sur la question de l'évaluation, les auteurs développent une analyse partagée mettant en avant des difficultés perçues par les uns comme des enjeux à relever et pour les autres comme une défaillance aux conséquences négatives pour les salariés.

Cette notion de compétence se retrouve aujourd'hui partout dans l'univers de la formation professionnelle et jusque dans les référentiels des diplômes de l'Éducation nationale. Les difficultés soulevées par la notion sont d'ailleurs souvent perçues, lors de jurys d'évaluation, où certaines grilles mises à disposition des évaluateurs laissent une marge d'interprétation très large, pouvant mettre les examinateurs et le candidat en difficulté.

Le « mythe » de la logique « adéquationniste » *Formation → Compétences → Emploi*, remis en question notamment par Lucie Tanguy ou Cédric Frétigné, place cette notion de compétence au cœur de son triptyque. Par cette transformation des rapports sociaux au travail, l'individu se retrouve désormais seul acteur et responsable de sa réussite (ou de son échec). Nous y voyons une sorte de logique paradoxale où l'ensemble des acteurs reconnait la difficulté d'évaluer, par rapport à cet « étalon » que serait la compétence, et la place qui lui est cependant de plus en plus attribuée, comme un facteur prépondérant en matière d'évaluation. Le système permet même d'aller encore plus loin en rejetant désormais la responsabilité de sa formation et donc de son évolution professionnelle sur l'individu.

Ce raisonnement s'avère similaire à celui présenté dans la section portant sur la responsabilisation des individus et nous vous invitons à vous reporter au schéma de fin qui la compose.

Avec le recul aujourd'hui possible, en fonction du temps et des expériences capitalisées, sur l'utilisation de cette notion de compétence dans la formation professionnelle, il semblerait que les organisations syndicales de salariés ont peut-être *« laissé la proie pour l'ombre »*. En favorisant l'émergence de cette logique, c'est l'individualisation des relations de travail qu'elles ont admises de fait, alors même qu'aujourd'hui elles critiquent à juste titre les dérives constatées. Leur intention de vouloir faire reconnaitre le travail réellement réalisé par l'individu, dans une vision positive et évolutive de sa trajectoire professionnelle, s'est heurtée à un changement de contexte économique qui, paradoxalement et au rebours de leurs intentions initiales, n'a pas permis de sécuriser les parcours professionnels des actifs et, plus largement, a desservi les salariés.

Section 3.3.
La multiplication des dispositifs

La multiplication des dispositifs n'est pas une situation récente. De fait, la formation n'est pas un objet enchanté apparu subitement au cours du XIX^{e} siècle avant de se développer magiquement au XXe siècle. Bien au contraire la formation est présente dans nos sociétés depuis des temps anciens et la

Bachelard selon lequel un consensus n'est en rien un procédé scientifique et ne permet pas, dès lors, d'apporter un fondement scientifique aux caractéristiques qu'il mettrait en exergue. À ce titre, nous rapprochons notre pensée de celle des auteurs critiques sur les difficultés apparentes liées à la définition de cette notion.

volonté de se former fut reprise au sein de plusieurs corps de métiers, au-delà même des réflexions philosophiques.

Longtemps, il ne fut pas encore question réellement de formation mais d'apprentissage, dans le cadre de compagnonnage au sein de corporations de métiers ou dans l'enseignement (« institutions d'éducation »)[754]. Pour ce qui concerne la France spécifiquement, cette dynamique d'apprentissage fondée sur le compagnonnage prit un coup d'arrêt en 1791[755]. Nous verrons dans la suite de cette section qu'encore de nos jours les dispositifs d'apprentissage ont du mal à se développer. L'industrialisation du XIXe siècle a en premier lieu apporté son lot d'innovations et d'initiatives isolées avant de se structurer sous la forme de dispositifs législatifs ou de pratiques réellement ancrées dans l'entreprise. Jean Fombonne, ancien chef du personnel et historien, présente une vision détaillée de ces initiatives par le biais d'archives d'entreprises sur les pratiques et initiatives en vigueur à cette époque[756]. De grands groupes de l'époque comme Schneider abordaient déjà, au milieu du XIXe siècle, une vision de la formation et proposaient à leurs salariés des possibilités de se former. L'entreprise Schneider par exemple « avait ouvert dès 1836 une école communale et industrielle, puis des écoles professionnelles avec apprentissage dans les ateliers »[757].

L'histoire des dispositifs[758] relatifs à la formation professionnelle s'observe et s'analyse par de multiples chemins. La première marche de cette forte croissance que nous connaissons aujourd'hui peut se situer par la loi Astier de 1919. Cette loi d'importance à l'époque a créé notamment le *certificat d'aptitude professionnelle* (CAP)[759]. Ce premier diplôme à consonance professionnelle s'inscrit dans un contexte d'après-guerre où le besoin d'une main d'œuvre formée se fait ressentir. Le développement de la formation à finalité professionnelle passera donc au début du XXe siècle par la création et l'expansion de l'enseignement technique. que nous avons déjà évoquée[760] La période reste délicate, elle est féconde en termes de projets mais peu d'entre eux se concrétiseront jusqu'aux lois Debré de 1959. Noël Terrot la décrit ainsi :

> En cinquante ans, et très souvent en liaison étroite avec les nombreuses tentatives de réforme de l'enseignement, plus d'une trentaine de projets et propositions de lois ou rapports de commissions officielles vont se succéder dans ce domaine. Dans leur majorité, ils s'efforcent de donner une définition globale de l'éducation des adultes, mais aucun d'entre eux ne connaîtra de sanction législative. En cela ils suivent le sort des projets de réforme de l'enseignement qui de, 1918 à 1958, furent tous voués à l'échec[761].

---

[754] L'histoire des institutions éducatives étant complexe, on ne reviendra pas ici sur les créations, dans le champ qui nous intéresse, des grandes écoles d'ingénieurs ou institutions technologiques à partir du XVIIIe siècle (Ponts et Chaussées en 1747 par Trudaine ; École polytechnique (« École centrale des travaux publics») et Conservatoire national des arts et métiers sous la Révolution) qui n'ont cessé d'évoluer depuis mais concernaient d'abord (hormis l'institution originale des cours du Cnam) la formation initiale de haut niveau.

[755] Décrets d'Allarde (2-17 mai 1791) qu'a suivis la loi Le Chapelier du 14 juin 1791. Celle-ci en a étendu la portée et institué de surcroît le délit de « coalition ».

[756] Fombonne, *Personnel et DRH*.

[757] Jean Fombonne, *ibid.*, p. 430

[758] Nous entendrons ici le terme « dispositifs » dans son acception la plus large. Nous prendrons donc en compte l'ensemble des objets légaux, professionnels, éducatifs accessibles aux adultes.

[759] Sur l'histoire du CAP, bien moins lisse qu'on ne le pourrait croire, renvoyons plus particulièrement à deux articles : 1º Guy Brucy, « La légitimité du CAP : une conquête de haute lutte », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, nº 180 (15 juillet 2012): p. 9-18, https://doi.org/10.4000/rfp.3761 ; 2º Brucy, Maillard, et Moreau, « Le CAP ».

[760] Voir notamment § 1.2.2. — Un système éducatif en mue continue, p. 31.

[761] Terrot, *ibid.*, p. 159.

Le ministère de l'Éducation nationale[762] et, le cas échéant, celui de l'Enseignement supérieur[763] garderont une importance dans la formation professionnelle des adultes notamment par le biais de cours du soir et des diplômes à finalité professionnelle qu'ils développeront tout au long du XXe siècle. Certaines périodes viendront marquer cette implication continue, à titre d'illustration nous soulignerons la création dans les années cinquante des instituts du travail, en 1974 la création des « groupements d'établissement » (Gréta) sous l'impulsion de Raymond Vatier[764], puis à la fin des années 1970 et durant les années 1980 le développement des filières professionnelles, sous l'influence des politiques éducatives et comme réponse au chômage des jeunes les moins qualifiés.

L'aspect professionnel, cantonné au départ uniquement aux entreprises, semble avoir progressivement étendu sa logique. L'ensemble des cursus universitaires doit s'inscrire aujourd'hui dans une logique professionnelle et se traduire en compétences. Cette tendance s'observe également par la montée progressive de la pratique du stage, comme période de professionnalisation, au sein des différentes filières éducatives.

Les efforts répétés et soutenus vis-à-vis des filières en alternance en sont un autre exemple. La volonté exprimée par les gouvernements successifs de développer la formation en apprentissage se heurte à des difficultés depuis le XIX^{e} siècle. Depuis, toujours en direction des jeunes, l'apprentissage a dû se confronter au fil du temps à des problèmes d'ordre divers : exploitation de la main d'œuvre par les entreprises mettant de côté le volet formation du contrat, problème lié au financement de ce type de contrat, mauvaise image des filières professionnelles dans les représentations de la société française, relations parfois complexes entre enseignants et professionnels.

Le contrat d'apprentissage n'est d'ailleurs pas le seul dispositif de ce que l'on appelle aujourd'hui les formations en « alternance ». Nous avons évoqué plus haut le développement des stages et nous soulignons aussi l'existence du contrat de professionnalisation, qui a succédé au contrat de qualification. Le contrat de professionnalisation ressemble de plus en plus dans ses modalités au contrat d'apprentissage (mêmes tranches d'âges, mêmes types de certifications), mais il visait à son origine un public et un mode de financement différents.

L'apprentissage, dans les textes, bien qu'il s'agisse d'un contrat de travail en alternance, continue à relever de la formation professionnelle initiale, alors que le contrat de professionnalisation concerne la formation professionnelle continue des adultes. Depuis cinq ou six ans, la fusion de ce contrat avec le contrat d'apprentissage est régulièrement évoquée, en raison principalement des rapprochements observés, tant au niveau de l'âge des actifs signant ces contrats qu'au niveau des objectifs de certifications ciblés. La différence de publics sur le terrain s'avérant relativement faible, l'UNSA a d'ailleurs proposé dans ses mandats de congrès (Montpellier, 2015) de s'orienter vers un contrat unique de formation en alternance, à durée variable, prenant en compte les profils et les projets personnels et professionnels des candidats. En effet, au sein des parcours de formation préparant à certains diplômes et certifications professionnelles, il n'est pas rare aujourd'hui de retrouver, dans la composition d'un

[762] Sous ses différentes appellations, essentiellement « Instruction publique » jusqu'en 1932, puis « Éducation nationale » (apparition de la nouvelle appellation pour Anatole de Monzie dans le troisième gouvernement Herriot) ou parfois « Éducation» (changement d'appellation pour René Haby dans le premier gouvernement Barre).

[763] Longtemps l'enseignement supérieur a correspondu à une ou plusieurs directions ou services du ministère de l'Éducation nationale. Le premier secrétaire d'État « autonome » (non dépendant du ministre de l'Éducation nationale) fut Jean-Pierre Soisson dans le premier gouvernement Chirac (1974), avant l'apparition d'un ministère « plein » dans le troisième gouvernement Barre (1978), marqué par personnalité d'Alice Saunier-Séité (« ministre des Universités). La situation a varié ensuite selon les configurations gouvernementales (ministère, ministère délégué auprès de la ou du ministre de l'Éducation, secrétariat d'État autonome ou non).

[764] Voir : « Le « moment Vatier » : un parfum d'inachevé », p. 99 et suiv.

même cursus, des stagiaires en contrat de professionnalisation et d'autres en contrat d'apprentissage[765].

Ce développement observé dans ces types de contrats se traduit également par la mise en place de mesures incitatives en direction des entreprises :

- non-prise en compte dans les effectifs de l'entreprise du jeune en formation en alternance ;
- suppression et/ou allègements des cotisations sociales patronales (plus ou moins importantes en fonction de l'implantation de l'entreprise dans une zone relevant ou non de ce qui est appelé comme les quartiers ciblés « politiques de la ville ») ;
- aide financière à la formation des tuteurs et maîtres d'apprentissage ;
- avantages financiers éventuels pour les tuteurs et maîtres d'apprentissage.

Ces aides peuvent être complétées et/ou assurées par des accords (« dispositifs » dans certains cas) de branches professionnelles[766] qui jouent un rôle prépondérant dans la mise en œuvre des politiques de formation depuis les années 1970. Dans un contexte où les lois sur la formation professionnelle ont crû de manière exponentielle[767] et où la négociation collective tend à prendre de plus en plus d'importance, les décisions prises à ce niveau révèlent dès lors un aspect stratégique pour les acteurs présents[768].

Cet acteur de la formation mal défini à son origine s'est développé au fur et à mesure de la structuration de la négociation collective. Il a pris de plus en plus d'importance dans la définition des cadres collectifs de travail au sein des secteurs professionnels et dans les entreprises. Les volontés politiques actuelles sont à la réduction du nombre de branches professionnelles (environ 700 selon les sources institutionnelles) mais au renforcement de leurs prérogatives, notamment en matière de formation professionnelle. Une grande partie de leurs missions se trouvent donc très en lien avec les instances coordinatrices nationales de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle.

Le tournant professionnel de la formation s'effectue, comme nous l'avons observé, dans les sections précédentes au milieu des années soixante. Outre les différents éléments longuement évoqués, nous retiendrons également le passage symbolique du terme « d'éducation permanente » encore présent en 1959 à celui de formation professionnelle continue, qui prendra par la suite le pas, puis désormais à celui de « formation tout au long de la vie », traduction française de la politique européenne de *Life long learning*[769].

Cette montée en puissance de la logique professionnelle est également analysable dans les divers dispositifs créés à destination des salariés. En effet, du congé de formation des années cinquante au

---

[765] Cette observation relève d'une expérience de professionnel de Maxime Blanc, en tant que formateur, puis responsable de formation, dans un organisme privé de formation de la région parisienne proposant des formations de niveau V à I sur plusieurs secteurs (commerce, sanitaire, social, animation, tourisme). Sur la position de l'UNSA, que vient renforcer l'extension à 29 ans de l'âge limite pour l'apprentissage (loi du 5/9/2019), voir plus haut, p. 143.

[766] Les commissions paritaires de branche assurent une représentation à part égale de représentants des employeurs et des syndicats de salariés. Elles ont la responsabilité de mener des négociations et de conclure des accords en vue d'adapter et/ou de faire progresser les dispositifs de la formation professionnelle pour la branche considérée.

[767] Nous reprenons ici l'analyse et les thèses défendues par plusieurs auteurs. C'est notamment l'analyse développée par Emmanuel de Lescure et Françoise Laot, dans l'introduction de l'ouvrage qu'ils ont dirigé : *Pour une histoire de la formation*.

[768] L'existence des mesures incitatives, notamment des aides, ne suffit pas : encore faut-il les connaître et savoir les utiliser. De fait, elles présentent une difficulté d'accès (informationnel ou administratif, parfois) pour les TPE ou PME tandis qu'elles peuvent n'avoir qu'un effet d'aubaine pour les grandes entreprises.

[769] Sur l'apparition et l'évolution de ces notions, l'ouvrage collectif *Former pour réformer*, déjà évoqué dans les sections précédentes, offre un éclairage critique.

compte personnel d'activité mis en place en janvier 2017, le salarié a aujourd'hui accès à un véritable « millefeuille » de dispositifs.

Tableau 14. Dispositifs au sein de l'entreprise	
Dispositifs à l'initiative des salariés	**Dispositifs à l'initiative de l'employeur**
Le Congé Individuel de Formation (CIF) offre la possibilité à un salarié présent depuis au moins deux ans dans une entreprise de bénéficier d'un congé pour engager une formation longue (il est appelé à disparaitre en 2019).	Le plan de formation est l'outil à disposition de l'employeur en vue de définir ses priorités en matière de formation, les moyens qu'il compte mettre et la temporalité dans laquelle il souhaite agir (le plan va évoluer et changer de nom prochainement).
Le CIF CDD permet à des salariés ou demandeurs d'emploi ayant travaillé au moins quatre mois consécutifs ou non sur une période de douze mois de bénéficier d'un CIF.	La période de professionnalisation (en voie également de disparition dans la prochaine loi sur la formation) est un dispositif permettant à l'employeur d'envoyer en formation l'un de ses salariés dans une logique de court à moyen terme. Elle permet notamment, dans certains secteurs, d'offrir aux salariés la possibilité d'acquérir une certification professionnelle n'existant pas en formation initiale.
Le Compte Personnel de Formation (CPF) ouvre depuis 2015 le droit à l'ensemble des actifs de bénéficier d'un compte pouvant aller jusqu'à 150 heures de formation sur neuf ans. Ces heures sont acquises par année pour chaque salarié en emploi.	
Le Bilan de Compétences (BC) permet à un actif de bénéficier d'un accompagnement de 24 heures pour faire le point sur ces expériences et les compétences acquises. À l'issue de ce temps un rapport du travail effectué est remis au bénéficiaire.	

À côté de ces dispositifs et outils liés à l'entreprise, il faut préciser qu'il existe depuis la loi du 5 mars 2014 la possibilité pour chaque actif, salarié ou demandeur d'emploi, de bénéficier d'un « conseil en évolution professionnelle » (CEP), un « panier de services » gratuit régi par un cahier des charges national, pouvant être effectué soit sur temps de travail, soit hors temps de travail (sous des conditions bien sûr différentes). Cinq types d'opérateurs ont été identifiés sur le plan national pour assurer ces missions d'accueil, d'information et d'accompagnement des actifs, en fonction des publics : Pôle emploi, APEC, Cap emploi, missions locales, réseau des OPACIF et FONGECIF (ce dernier réseau étant appelé à disparaitre prochainement).

Le service public régional de l'Orientation (SPRO) est censé être en mesure d'assurer le premier niveau d'accueil du cahier des charges national du dispositif de conseil et d'orienter chaque actif vers l'organisme lui correspondant.

Les différentes possibilités de formation professionnelle sont financées pour majeure partie[770] aujourd'hui par les entreprises, par le biais d'une contribution obligatoire à la formation professionnelle. Ce mode de financement imposé initialement par la loi de juillet 1971 s'est vu complété aujourd'hui par une obligation de former inscrite dans la loi du 5 mars 2014[771].

Il fallait auparavant justifier des dépenses effectuées au titre de la formation, sous forme de rubriques (déclaration annuelle 24-83). Aujourd'hui, l'employeur se doit d'être en mesure de prouver qu'il a réellement formé ses salariés. L'entretien professionnel créé par la loi de 2014 est d'ailleurs censé suivre attentivement, pour chaque salarié, ce volet de la formation.

[770] L'État et les régions subventionnent et contribuent encore financièrement à la formation professionnelle. Cependant, comme l'indique l'étude de la DARES évoquée en introduction de cet ouvrage, les entreprises sont aujourd'hui le principal financeur de la formation professionnelle et de l'apprentissage.

[771] Loi « Sapin » n° 2014-288 du 5 mars 2014 « relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale » : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028683576&categorieLien=id.

Le mécanisme de financement de la formation dispose également de son lot d'organismes et de dispositifs. La loi quinquennale du 20 décembre 1993[772] relative *« au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle »* a créé les Organismes Paritaires Collecteurs agréés (OPCA) qui auront notamment pour mission de collecter et de mutualiser les contributions obligatoires des entreprises de leurs secteurs de rattachement. Ces OPCA seront administrés pour partie par des représentants de salariés et d'employeurs. Leurs missions seront déclinées de façon spécifique pour le CIF dans le cadre des OPACIF et pour l'apprentissage au sein des OCTA.

Plusieurs remarques doivent être émises à ce sujet. Ce sont les branches professionnelles existantes qui jusqu'à présent ont choisi leur OPCA, censé devoir mettre en œuvre, auprès des entreprises d'une même filière d'activités versant à l'OPCA des sommes au titre de la contribution pour la formation professionnelle, les décisions prises par la branche. Ce choix de rattachement à un OPCA a-t-il toujours été fait de façon cohérente, éclairée et stratégique ? Par ailleurs, les OPCA ont-ils pleinement assuré, de façon équitable (pour toutes les branches adhérentes), ces missions de conseil et d'accompagnement des entreprises, notamment des TPE-PME ? Rien ne permet *a priori* de l'affirmer. Chacun sait que le nombre important de branches professionnelles, leurs périmètres, niveaux d'action et de moyens très disparates, la présence ou non d'observatoires spécifiques des métiers et des qualifications, ont créé de fait des différences et des inégalités d'informations et d'actions sur le terrain, tant sur le plan national que dans les territoires régionaux. Certains OPCA ont pu donc ainsi dicter à de petites branches des choix de gestion et de formation, en matière de formation professionnelle, ne correspondant pas toujours à leurs particularités et besoins spécifiques.

De plus, la loi du 24 novembre 2009[773] est venue ajouter à ces types d'organismes paritaires (OPCA) le Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels (FPSPP), dont la mission principale est e permettre, à sa création, la « transférabilité » des droits acquis au titre du Droit Individuel à la Formation (DIF)[774]. Le FPSPP a depuis élargi ses missions vers le financement d'actions à destination des demandeurs d'emploi (peu ou pas qualifiés en priorité). La loi précitée du 5 mars 2014 sur la formation a également réformé les instances de coordination de l'emploi et de la formation au niveau national et régional (Tableau 15). Ces organismes déjà évoqués depuis les lois de 1959 font encore aujourd'hui l'objet de nouveaux mouvements et remaniements.

Dans cet ensemble déjà très riche, d'autres dispositifs donnent la possibilité à toute personne de valoriser ses expériences en les sanctionnant par un diplôme ou une certification professionnelle. En effet, la valorisation des acquis de l'expérience (VAE), d'abord entendue sur un plan strictement professionnel (« validation des acquis professionnels » dite « VAP 85 ») au milieu des années 1980[775], s'est ensuite élargie avec la loi du 17 janvier 2002[776]. Une nouvelle fois, cet autre volet rattaché à la formation trouve une partie de son histoire dans des politiques portées sur le plan européen.

---

[772] Loi « Giraud » 93-1313 du 20 décembre 1993 « quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle » (URL consultée le 16/3/2019) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000864578&dateTexte=20180608.

[773] Loi « Lagarde » 2009-1437 du 24 novembre 2009 « relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie » (URL consultée le 16/3/2019) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000021312490&categorieLien=id#JORFARTI000021327392.

[774] Dispositif créé en mai 2004 par la loi relative à « la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social » qui a été remplacé (loi Sapin de juin 2013) par le « compte personnel de formation » (CPF).

[775] Décret n° 85-906 du 23 août 1985 « fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur » : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006065133 (URL consultée le 16/3/2019).

[776] Loi « Guigou » n° 2002-73 du 17 janvier 2002 « de modernisation sociale » : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000408905&categorieLien=id.

Tableau 15. Organismes de coordination de la formation et de l'emploi (loi de 2014)		
Niveau national	Comité Paritaire National pour l'Emploi et la Formation (Copanef)	Conseil National de l'Emploi de la Formation et de l'Orientation Professionnelle (Cnefop)
Niveau régional	Comité Paritaire Régional pour l'Emploi et la Formation (Coparef)	Comité Régional de l'Emploi de la Formation et de l'Orientation Professionnelle (CREFOP)
Missions	¤ Définir les politiques en matière de formation et d'emploi des partenaires sociaux. ¤ Coordonner les politiques de formation et d'emploi sur le plan national et régional. ¤ Établir la liste des formations éligibles sur le plan national et régional au Compte Personnel de Formation. ¤ Définir les orientations du FPSPP	¤ Consultation sur l'ensemble des textes légaux et règlementaires du champ de l'emploi, de l'orientation et de la formation professionnelle. ¤ Définition des priorités triennales et élaboration de la stratégie partagée pour les mettre en œuvre.
Source : dite http://www.cnefop.gouv.fr/ -(URL consultée le 3 juin 2018)		

Cette volonté d'ouvrir l'accès au diplôme et à la certification professionnelle et de reconnaitre les expériences professionnelles et de vie de chaque actif s'inscrit dans une démarche politique, visant à faciliter et rendre disponible pour tous l'accès à une première qualification. Cette logique se complète notamment avec le bilan de compétences créé au début des années 1990[777], permettant à un salarié d'effectuer un bilan de ses expériences, de ses acquisitions et de dessiner, s'il le souhaite et en collaboration avec un accompagnateur, un projet de formation ou d'orientation de sa carrière professionnelle.

C'est dans le prolongement de ces outils que le conseil en évolution professionnelle (CEP, évoqué ci-dessus p. 184), a vu le jour en 2014, afin de permettre un accompagnement complet et gratuit (en dehors de l'entreprise) pour l'ensemble des actifs, dans une logique de sécurisation des parcours professionnels. Avec ce dernier dispositif, nous observons une nouvelle fois le changement de logique réalisé dans ce champ de recherche qu'est la formation. En effet, d'une dynamique valorisante et positive d'apprentissage à chaque âge, de promotion sociale (souhaitée à la fin des années cinquante), elle a été de plus en plus utilisée, durant ces dernières décennies, par les gouvernements successifs comme un outil permettant à la population active de se former et se qualifier, afin d'éviter les dangers du chômage et de l'exclusion, sans que les résultats atteints soient toujours probants, comment en témoignent les chiffres du chômage.

Ce sentiment se renforce, lorsque l'on examine les dispositifs spécifiques liés à un public particulier, par exemple les jeunes, ou à une branche professionnelle. Nous ne rentrerons pas dans les détails en nous contentant ici de souligner la logique globale proposée et leur existence. Cette superposition de moyens se heurte cependant à certaines difficultés qui traversent les décennies, comme la sociologie des publics s'inscrivant dans ces dispositifs et/ou l'utilisation des moyens de la formation mobilisés, qui différent évidemment sur le terrain suivant la taille des entreprises (TPE-PME ou grand groupe), suivant également les branches professionnelles, les OPCA et les territoires.

Après avoir abordé la formation professionnelle continue des adultes via ses politiques, ses organismes et ses dispositifs, il y a lieu de se pencher sur ses outils pédagogiques.

[777] Nous faisons référence à la loi du 31 décembre 1991 relative à « la formation professionnelle et à l'emploi ».

Section 3.4.
Les « innovations pédagogiques »

Nous évoquerons ici les nouvelles règlementations concernant la formation et sa numérisation, les évolutions survenues à ce sujet depuis les années 2000. Quelles nouvelles modalités pédagogiques (FOAD, *e-learning*, basculement d'une logique d'heure de formation en présentiel et en groupe à une logique individuelle de travail à réaliser) ? Quels effets pervers amènent-elles parfois (isolement des acteurs ; manque d'accompagnement approprié ; inégalités d'accès liées aux fractures numériques, etc.) ?

Pour cette section sur les « innovations » en formation, il nous semble tout d'abord essentiel de définir en premier lieu ce que nous entendons par là. Les professionnels de la formation utilisent régulièrement le terme d'« innovation » comme si leurs pratiques, les « objets » sur lesquels on forme, ou encore la façon de penser et d'analyser une situation relevaient presque systématiquement d'un phénomène novateur.

Si sur le plan marketing ou commercial cette façon de présenter trouve une certaine résonance sur un marché de la formation devenu très concurrentiel, il apparaît que sur le plan académique et scientifique les pratiques actuelles sont finalement rarement innovantes. Françoise Cros[778] livre une analyse critique de cette tendance. Elle revient en premier lieu sur ce que nous pouvons entendre par innovation. En lui fixant par la suite un périmètre d'action, elle démontre que ce phénomène est finalement assez rare. L'aspect relatif du concept y est également souligné. Empiriquement et partant de l'expérience individuelle, il semble juste que ce que nous ne connaissons pas, nous apparaît potentiellement « innovant ». Cette professeure en sciences de l'éducation, spécialiste de cette question, distingue dès lors trois types d'innovation : technique, technologique et sociale. Elle explicite au cours du chapitre ce qu'elle entend pour chacun de ces trois versants et conclut en faisant le lien et l'analyse suivante en rapport à la formation[779] :

> En résumé, l'innovation peut être envisagée soit comme une innovation technique si l'importance est accordée à l'objet nouveau introduit, soit comme technologique si l'accent est mis sur les usages sociaux du nouveau, soit comme une innovation sociale si elle tend à créer une action potentiellement dérégulatrice des rapports sociaux existants et de leurs valeurs. Tout dépend de la concrétisation donnée à l'innovation sachant que le cœur de la formation se situe dans les formes de relations sociales et, par conséquent, les formes d'apprentissage des individus

Au-delà d'une déclinaison de la notion, Françoise Cros apporte dans cette citation une partie de sa vision de la « formation ». Arrêtons-nous justement sur ce terme et ses différentes pratiques. Il apparaît en premier lieu nécessaire de rappeler que ce terme est depuis son origine rattaché à la sphère du travail, des entreprises et plus généralement du monde professionnel. Pendant des siècles et, jusqu'aux années 1960, le terme d'éducation, dans ses différentes acceptions étymologiques, était utilisé de manière préférentielle. Ce concept d'éducation était rattaché sur le plan pédagogique, dans un premier temps à la notion d'instruction puis à celle d'enseignement. Ce retour aux notions sans pour autant s'attarder sur les définitions (qui appelleraient de trop longs développements), nous semble judicieux pour illustrer les différents paradigmes sous-jacents qui, dans le sens commun, pourraient apparaître comme identiques.

[778] F. Cros, « Innovation et formation », in : Barbier et al., Encyclopédie de la formation.

[779] *Ibid.*, page 585

Françoise Cros livre d'ailleurs, dès son introduction de son article, l'analyse suivante sur les mots et leurs sens[780] :

> Les mots font exister les choses parfois inconsciemment, choses attendues parfois par un découpage particulier de la réalité et qui produisent des événements auxquels nous n'aurions jamais assisté sans l'usage de ces quelques mots.

La disparition au milieu des années 1960 du terme d'éducation, s'agissant des activités liées aux apprentissages chez l'adulte, porte donc la marque d'un basculement du système vers une logique presque exclusivement tournée sur la sphère professionnelle et l'activité de travail. Dès lors, l'utilisation et le développement du terme « formation » et de ses caractéristiques proches aux méthodes utilisées dans les organisations semblent former un continuum cohérent.

La proximité et la perméabilité à certaines périodes des méthodes de formation avec celles d'organisation dans les entreprises en sont un exemple intéressant. Nous soulignons dès la première section de cette étude les points de ressemblances entre la méthode de formation TWI et les logiques tayloriennes. Une autre illustration serait d'analyser les ressemblances entre les préconisations d'Elton Mayo sur les organisations et les méthodes de formations centrées sur les dynamiques relationnelles et les travaux de groupes en formation. Un dernier exemple pourrait être d'analyser les liens avec les méthodes de travail prônées par le « toyotisme » et les formations proposées en méthodologie de projet.

L'ingénierie de didactique professionnelle — qui est une méthode d'ingénierie de formation permettant de construire des parcours de formation et d'orienter potentiellement des façons d'animer des interventions — s'approprie d'ailleurs un vocabulaire bien connu dans le monde de l'entreprise. Patrick Mayen, Paul Olry et Pierre Pastré reprennent à ce titre les termes suivants lorsqu'ils évoquent des activités liées à la didactique professionnelle[781] :

> Analyser une demande, analyser des besoins, élaborer des référentiels, construire un dispositif de formation et des ressources, évaluer…

Afin d'affiner et de cerner encore un peu plus notre propos, nous distinguerons à présent deux types d'activités déjà évoquées dans les paragraphes précédents : celle de concevoir le dispositif de formation sur le plan « macro organisationnel » et celle de le réaliser, de l'animer, cette fois-ci sur un plan « méso-organisationnel ». Ces deux types d'activités sont distinguées aujourd'hui mais sont liées et abordées sous d'autres termes et dans d'autres contextes depuis les révolutions industrielles du XIX^{e} siècle. Il convient également de préciser dans un premier temps que la frontière entre ces deux sphères peut être perméable et dans un second temps que cette distinction peut être l'objet d'échanges et de débats sur le plan académique.

Philippe Carré et Christophe Jeunesse, dans un chapitre intitulé « ingénierie pédagogique », nous livrent à ce sujet l'analyse suivante[782] :

> Le terme se diffuse largement au cours des dernières années du XX^{e} siècle, pour différencier, en formation des adultes, les activités pédagogiques de l'ensemble des activités d'ingénierie dans lesquelles elles s'insèrent (politique, organisation, stratégie), au prix d'ailleurs d'une fréquente ambiguïté quant à leurs spécificités respectives ».

Il s'agirait pour la première perspective des activités liées à l'analyse des besoins, de la construction du programme global et de la construction du cahier des charges, de la planification, des aspects

---

[780] *Ibid.*, p. 581.

[781] Mayen, Olry, Pastré : « L'ingénierie didactique professionnelle » in : Carré et Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (ch. 23).

[782] Carré, Jeunesse : « L'ingénierie pédagogique », in : Carré et Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (ch. 25).

budgétaires et de communication en lien avec la formation. Cet ensemble est généralement appelé aujourd'hui : ingénierie de formation.

La deuxième perspective est de son côté centrée sur l'animation pédagogique, sur les choix d'animation effectués, sur la progression pédagogique, sur les modalités de suivi pédagogique proposées ou encore sur les formes d'évaluation à soumettre. Ces activités sont regroupées sous le terme : d'ingénierie pédagogique.

Au regard de ces premiers axes d'analyse, il nous semble plus clair d'aborder à présent des éléments tels que la Formation Ouverte à Distance, le *e-learning*, l'autoformation, les apprentissages en situation de travail ou l'ingénierie de parcours, autant de termes entendus fréquemment dans le langage commun mais pas toujours bien identifiés.

Les liens et surtout les influences des modes organisationnels d'entreprise impactent, comme nous en avons émis à plusieurs reprises l'hypothèse, les modalités de formation. Dans ce cadre, l'individu doit désormais devenir l'ingénieur de son propre parcours fait de période en emploi, de chômage et de temps plus ou moins longs de formation. Les passerelles entre ces différents temps d'activité se sont progressivement pensées et construites. Avec le recul que nous avons aujourd'hui, il est plus facile d'y voir du sens et de la cohérence dans des politiques qui ont d'abord cherché à donner des droits aux individus en matière de formation pour ensuite y penser des passerelles facilitant les parcours. Pour illustrer ce cheminement nous pouvons prendre en exemple, la création du Droit Individuel à la Formation (DIF), instauré par la loi Borloo du 4 mai 2004[783] qui permettait à chaque salarié de comptabiliser jusqu'à cent vingt heures de formation sur six ans. La loi Lagarde du 24 novembre 2009, viendra en complément, par la création du Fond Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels (FPSPP), offrir la possibilité de conserver ces heures de DIF acquises, lors d'un changement d'emploi ou durant une période de chômage.

Cette focalisation sur l'individu se retrouve également dans les modalités pédagogiques d'aujourd'hui. En effet, l'essor du numérique amène une autre façon de penser, d'agir et d'être en relation. L'innovation ne se caractérise pas ici seulement par l'utilisation d'un outil (en l'occurrence l'ordinateur) comme média pédagogique. L'utilisation d'un tiers dans la relation pédagogique, comme outil d'apprentissage ou comme objet vers l'apprentissage, est une pratique connue depuis l'antiquité. Les objets numériques peuvent donc apparaître comme une innovation technique, technologique et sociale :

- *technique*, car ils permettent d'effectuer désormais des recherches, des opérations ou des travaux jusqu'alors difficilement accessibles dans l'espace-temps d'un cours et l'espace géographique d'une salle de classe ;
- *technologique*, du fait que leur utilisation ne s'arrête plus aujourd'hui à effectuer une tâche précise mais à permettre, de façon quasiment simultanée, d'effectuer une opération, de la vérifier puis de la partager avec la communauté de son choix ;
- *sociale* car, par ses capacités de recherche, elle remet en question la propriété d'un savoir et la posture du « formateur sachant ». Le numérique casse également les modèles économiques fondés sur la prestation intellectuelle en ouvrant par le biais de cours interactifs notamment la possibilité à plusieurs milliers de personnes de suivre plusieurs heures d'intervention sur un sujet spécifique.

Les innovations numériques favorisent par leurs possibilités le recours à des dispositifs orientés vers l'autoformation et les cursus d'apprentissage à distance. Le groupe classe n'est plus défini forcément dans le temps et dans le cadre d'un bâtiment construit. Il peut être virtuel (émergence des *chatbots*) ou envisagé par le biais des outils de communication en ligne : dialogue (*chat*), forum, courriel,

[783] Loi Borloo 2004-391 du 4/5/2004 « relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social ». Voir Légifrance (URL consultée le 6/3/2019) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000613810.

vidéoconférence, etc. L'efficacité des modèles exclusivement à distance tel que le « e-learning » fait pour autant l'objet de débats comme le démontre Bernard Blandin dans un chapitre sur « les environnements numériques »[784]. L'utilisation relativement récente et la polymorphie des modalités rendent difficile la production d'une analyse sérieuse sur l'efficacité de ces pratiques.

Aux regards de l'essor et de la dimension prise par ces nouvelles modalités pédagogiques, le législateur délimite un cadre dans la loi du 5 mars 2014[785]. Un volet spécifique est consacré aux formations utilisant les modalités numériques, remettant notamment et pour partie en question une nouvelle fois le modèle économique fondé sur les heures de formation pour y préférer un cadre orienté vers la production pédagogique finale du stagiaire. Les modules de formation entièrement à distance ou pour partie devront également faire l'objet d'une convention entre l'organisme de formation, le stagiaire et, dans certains cas, le financeur.

La rapidité avec laquelle se développent les innovations issues du numérique interroge et remet en question des modèles (économiques, sociaux, d'apprentissage, relationnels, etc.) établis depuis plusieurs décennies. Le développement digital (comme il est de plus en plus nommé aujourd'hui) s'apprête pour autant à engager de nouvelles avancées avec l'émergence des ordinateurs quantiques, du Big data ou encore de l'intelligence artificielle.

Un autre axe d'apprentissage est également favorisé de nos jours, celui lié à l'action et par l'action, dans le cadre de l'entreprise et plus particulièrement du poste de travail. Dès lors certaines organisations, par la mise en place de temps spécifiques tels que les groupes d'analyse de pratiques (dans le secteur social notamment), vont permettre aux salariés une réflexivité sur leurs pratiques professionnelles. D'autres pratiques d'accompagnement, tels que le tutorat ou le coaching, reviennent également à la mode. Plus largement, ce courant mettant l'organisation au cœur des apprentissages cherche à éclairer l'entreprise comme une structure apprenante.

Pour autant nous rappellerons que la mise à disposition d'un outil, d'une structure ou d'un dispositif, aussi séduisant soit-il, ne fera pour autant pas un apprentissage. Philippe Carré et Alain Rieunier, nous donnent dans un chapitre sur « la psychopédagogie des adultes », un aperçu, lorsqu'ils proposent quelques « principes psychopédagogiques en formation des adultes »[786].

De manière schématique et un peu caricaturale, nous pourrions regrouper les modalités pédagogiques actuelles en trois grandes tendances aux caractéristiques distinctes mais perméables et pour certaines complémentaires :

- l'utilisation du numérique ;
- les apprentissages sur le lieu de travail ;
- la focalisation sur l'individu.

Les finalités recherchées restent pour autant similaires et, dans une certaine mesure, calquées sur les attentes de l'entreprise. Elles s'orientent aujourd'hui vers des temps de formation de plus en plus rapides, mêlant sphère privée et professionnelle, avec une volonté affirmée d'efficience, de retour sur investissement et reposant sur un système flexible, mais garant d'une formation « de qualité ».

Ces observations peuvent sembler logiques du fait que les employeurs sont aujourd'hui les principaux financeurs de formation et seraient donc en légitimité d'imposer leurs exigences. Pour d'autres, ce fonctionnement apparaît notamment comme réducteur pour un objet qui aurait les moyens d'être bien plus qu'un simple outil à disposition de l'employeur.

---

[784] Carré et Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, ch. 26 « les environnements numériques ».

[785] Loi 2014-288 du 5 mars 2014 « relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale » dite « loi Sapin ». Voir sur Légifrance (URL consultée le 26/1/2019) :
https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000028683576

[786] *Ibid.*, ch. 19 ,« Psychopédagogie des adultes ».

Section 3.5.
L'engagement qualité

Il nous semblait indispensable d'évoquer les questions liées à la qualité en matière de formation. D'une part, la loi du 5 mars 2014 en fait expressément mention : cette volonté affirmée par le législateur est porteuse de sens *signifiante.* D'autre part et surtout, le terme « qualité » est lui aussi entré dans le langage commun des professionnels de la formation. La qualité est également un enjeu explicitement affirmé au sein des entreprises comme nous l'avons rappelé dans de précédents développements.

D'un point de vue étymologique, *qualité* vient du latin *qualitas* signifiant « manière d'être plus ou moins caractéristique »[787], mais le terme a pris par la suite une acception valorisante ou dévalorisante qu'on trouve, justement, dans *de (mauvaise) qualité.* L'acception normative de *qualité* s'inscrit principalement, de nos jours, dans trois champs : les politiques publiques, l'éducation et l'entreprise.

L'importance de la qualité a d'abord été mise en avant dans les organisations de production industrielle au XIX^{e} siècle. Elle était à l'époque plus un intérêt qu'un réel processus. Elle se centrait principalement sur le produit fini et sur les délais. Jean-Pierre Bouchez décrit ainsi cette préoccupation[788] :

> Le contrôle qu'il exerce dans ce process porte essentiellement sur la qualité du produit et sur le délai d'exécution, et non sur la production. ».

Elle fut ensuite ancrée au XX^{e} siècle dans les différentes théories des organisations en commençant par Taylor avec le rôle du contremaître chargé de contrôler le travail des ouvriers. On observera ici une première évolution :la qualité n'est plus seulement la cible d'un produit finalisé et d'une question de délai ; elle est bien intégrée au sein d'un processus où l'humain joue un rôle prédominant. On la retrouve également dans la théorie du « juste à temps » de Taichi Ohno construite sur le « principe des cinq zéros » : zéro stock, zéro papier, zéro délai, zéro panne et zéro défaut. Il serait cependant réducteur de circonscrire la qualité aux théories de Taylor ou d'Ohno. L'industrie de l'armement est également un vecteur important dans ce domaine, avec comme objectif ancien, par exemple, la standardisation de certaines pièces d'artillerie. Frederik Mispelblom nous livre à ce sujet des éléments d'histoire intéressants dans son ouvrage *Au-delà de la qualité*[789].

La première expérience de « maîtrise statistique de la qualité » fut mise en place aux États-Unis, en 1924, au sein de la compagnie Western Electric, filiale de la firme téléphonique Bell. À l'origine de cette méthode, G. Edwards et Walter Andrew Shewhart deviendront des maîtres à penser dans ce domaine et inspireront d'autres théoriciens tels que Deming ou Juran. William Edwards Deming, statisticien et mathématicien américain élève de Shewhart, a fait lui aussi émerger ses théories aux États-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale. Mais c'est dans les années 1950 qu'il se fait connaître au Japon par ses interventions à l'intérieur des entreprises nippones en pleine reconstruction.

---

[787] Le *Dictionnaire historique de la langue française* (dir. Alain Rey, éd. Le Robert, Paris, 1992-1998) précise que le terme remonte à une création de Cicéron, à partir de *qualis* (« quel »), avec une acception neutre : « fait d'être tel ou tel, d'avoir telle propriété). En ce sens, on pourrait dire que la « qualité » d'une formation, sans jugement de valeur, est d'être présentielle, à distance ou mixte ; assurée par les pairs, par des formateurs ou par des experts. Emprunté au XI^{e} siècle, le mot a pris aussi, quelques siècles plus tard, une acception valorisante pour les êtres ou les choses (une personne *de qualité* sous l'Ancien Régime, une marchandise *de qualité*) ou dévalorisante dans certains cas (*de mauvaise qualité*), tout en conservant sa valeur d'origine (agir *en qualité de*). Mais « de qualité » renvoie expressément à l'acception normative positive, voire à l'excellence.

[788] Bouchez, « Une histoire de la gestion des ressources humaines », in : Allouche, *Encyclopédie des ressources humaines*, p. 1297.

[789] Mispelblom Beyer, *Au-delà de la qualité*.

Deming a élaboré un schéma de gestion de la qualité, autour de quatre étapes nécessaires, selon lui, dans le processus de production d'un bien ou d'un service de qualité. Cette théorie est nommée PDCA (*Plan. Do. Check. Act*). Les quatre étapes se déclinent ainsi :

- *Plan* : planifier, préparer ;
- *Do* : concevoir, faire, produire ;
- *Check* : vérifier, contrôler, évaluer ;
- *Act* : réagir, ajuster.

En France, l'exportation du modèle d'Ohno, appelé communément « le Toyotisme », s'effectue dans les années 1980-1990, au sein de l'industrie et dans le secteur bancaire, via la création et le développement des « cercles qualité ».

Cependant, il est important de noter que le mode de fonctionnement de la méthode Ohno ne reprend pas exactement la même philosophie que celle développée par les théoriciens américains, expliquée en amont de cette analyse. En effet, pour Ohno, il est nécessaire que la qualité soit l'affaire de tous, via une connaissance par l'ouvrier d'une grande partie de la chaine de montage, d'une part, et par des temps de parole sur le sujet, mêlant différentes fonctions de l'entreprise, d'autre part. La méthode Ohno s'oppose au modèle américain d'appréciation, en premier lieu, de la qualité par observation du produit fini, et qui réserve la maîtrise de ce domaine aux ingénieurs, en prônant une forte spécialisation des tâches. Dans les années 1970, une nouvelle fois aux États-Unis, un mouvement se voudra « mutualisateur » et « fédérateur » des diverses approches et théories dans le domaine de la qualité : la *Qualité totale*.

Avant de se pencher plus particulièrement sur la place de la qualité dans la formation professionnelle aujourd'hui, il nous semble nécessaire de retenir de cet historique que les diverses démarches, approches ou théories, ont été envisagées tout d'abord dans une logique économique d'augmentation de la productivité et de rationalisation des coûts de production. Il est à noter que toutes ces théories se nourrissent et s'inspirent entre elles. Ce phénomène se révèle particulièrement visible et observable après-guerre, avec le développement par les Américains, puis par les Japonais, d'outils de gestion intégrant et répondant à des problématiques similaires. Comme le préconise la théorie de la qualité totale, le développement, à l'époque, des méthodes de communication constitue une hypothèse d'explicitation probable, permettant de comprendre les phénomènes d'échanges et de mutualisation des pratiques.

Dans l'éducation, les questions relatives à la qualité prennent plusieurs formes. Elles peuvent être liées aux résultats des élèves aux tests nationaux et internationaux, aux directives présentes dans les référentiels des diplômes, aux labels commercialisés et aux politiques européennes ou nationales en matière d'éducation et d'enseignement supérieur[790]. On mentionnera par exemple que l'enregistrement des certifications au répertoire national des certification professionnelles (RNCP) et leur référencement dans le cadre européen des certifications (CEC) sont fondés sur une démarche qualité (« assurance qualité » dans le vocabulaire européen).

L'étape de l'évaluation sommative au sein des diplômes, titres ou certificats a joué un rôle incontournable dans cette logique qualité avec pour volonté d'harmoniser les pratiques sur le territoire, d'avoir des normes communes d'évaluation, de permettre la mobilité des enseignants. Ce mouvement s'est d'abord développé avec l'émergence de l'École républicaine à la fin du XIX^{e} siècle. Une deuxième étape peut se caractériser après la Seconde Guerre mondiale avec une volonté de structurer les certifications existantes et émergentes dans un contexte économique et politique dont nous avons déjà peint les principaux aspects.

[790] Voir plus haut : § 2.4.2. — « Éducation-formation tout au long de la vie : un essai de réponse européenne », p. 158.

Une dernière étape peut enfin se caractériser par l'émergence de la logique internationale et notamment européenne avec l'émergence et le développement de la logique de référentiel pour à nouveau harmoniser les pratiques d'évaluation et le contenu des actions de formation sur le plan supranational.

Ces deux rassemblements ont amené à une harmonisation des diplômes supérieurs européens autour du triptyque Licence-Master-Doctorat (LMD). C'est dans ce cadre que le système de crédits européens ECTS (*European Credits Transfer System)* a été créé pour permettre une équivalence basée sur un volume horaire entre diplômes de pays différents. L'adoption d'une même norme fut véhiculée dans ce cas comme facteur de qualité pour une formation supérieure[791].

Les principes utilisés dans le secteur de l'éducation restent similaires à ceux historiquement formalisés. L'idée entretenue est celle d'une amélioration continue, d'une transparence et d'une conformité - au moins théoriquement - entre ce qui est « dit » et ce qui est « fait ». Les exigences européennes notamment en matière de gestion de projet en sont un autre exemple[792].

En ce qui concerne la formation professionnelle, la question de la qualité fut impactée en cascade avec l'émergence et l'intronisation des Assurances Qualités Externe (AQE) et autres démarches de labellisation au sein des organisations. La création et le développement des agences de certification telles que l'International Standard Organisation (ISO) ou l'Agence Française de NORmalisation (AFNOR) ont œuvré au déploiement de la logique qualité dans les organisations et indirectement dans la formation professionnelle.

Il existe aujourd'hui des normes qualité et des labels spécifiques à certains secteurs (l'environnement, le commerce, la formation…). Elles sont centrées sur les particularités de leur processus de production (norme ISO 9001, par exemple) ou sur le produit fini (tendance portée par l'AFNOR). Ces processus qualité nécessitent également un investissement différent selon leur procédure d'accréditation :

- *le mode déclaratif*[793] : l'organisation doit formaliser un dossier répondant à certains critères fixés par l'agence qualité. L'accréditation s'effectue sur l'examen du dossier et les pièces justificatives fournies par l'organisation ;
- *l'audit qualité* : l'organisation est soumise ici à un audit réalisé par un agent de l'assurance qualité visée. Dans le cadre d'un audit d'accréditation, l'organisation devra être en mesure de prouver que son fonctionnement et les produits et/ou services qu'elle offre sont conformes à la norme visée.

Le recours à ces assurances s'inscrit dans une logique principalement commerciale sur le plan de la stratégie externe de l'organisation et dans une volonté de traçabilité des actions menées sur le plan interne à la structure. Le secteur public s'est inspiré progressivement de cette logique au début des années 1990, notamment sous l'influence des politiques européennes, d'un environnement écono-

[791] Ce système s'est actuellement étendu, en France à des formations postsecondaires non universitaires comme les BTS (la possession du diplôme équivaut à 120 ECTS qui permettent d'accéder à une formation supérieure équivalente, notamment en licence professionnelle ou, pour des enseignements équivalant pour partie aux compétences « enregistrées », de bénéficier d'une prise en compte des acquis antérieurs). Ce système s'applique également aux classes préparatoires aux (grandes) écoles, une validation partielle ou totale étant possible, sous conditions, pour les étudiants de CPGE n'ayant pas intégré d'école (scientifique ou « littéraire », *lato sensu*).

[792] Dans le cadre de cofinancement de projet Fonds social européen (FSE), les auteurs du projet devront être en mesure de justifier dans les détails et d'apporter les justificatifs afférents aux contre parties évoquées dans la demande de cofinancement. Depuis le traité de Lisbonne de 2000, le FSE contribue fortement, en France, au cofinancement des actions de formation en direction des publics les plus en difficulté (illettrisme, bas niveau de qualification, décrochage scolaire…).

[793] Par exemple, l'Office professionnel de qualifications des organismes de formation (OPQF) fonctionne sur ce principe pour attribuer des qualifications fondées sur une norme spécifique au secteur.

mique marqué pour partie par le chômage des jeunes mais également le constat d'un manque de suivi et de contrôle des dépenses publiques.

La première loi à intégrer cette logique est celle du 4 juillet 1990[794] dite « loi Laignel », cette loi traitant du droit à la qualification pour tous, instaure un principe de qualité de l'offre de formation notamment par le biais d'un processus d'habilitation lié aux programmes financés par l'État.

La loi quinquennale de décembre 1993 a également intégré également des exigences en termes d'évaluation avec pour objectif de réduire efficacement le chômage des jeunes. Éric Verdier livre une analyse de trois expériences vécues dans ce domaine, et pour partie en lien avec la loi de 1993[795].

La loi du 5 mars 2014 et son décret d'application relatif à la qualité[796] du 30 juin 2015 amèneront pour la première fois dans une loi principalement centrée sur la formation professionnelle cette notion de qualité. Elle se décline à au moins deux niveaux :

- **Compte personnel de formation (CPF) :** les heures capitalisées peuvent être utilisées uniquement dans le cadre de formations labellisées par le Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation (Copanef) ou par les Coparef, dans le cadre régional[797]. Ces organismes accréditent les formations en fonction des besoins d'emploi et des demandes remontées par les branches professionnelles. Une liste des formations éligibles au CPF a donc été réalisée et est régulièrement mise à jour depuis janvier 2015.
- **Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) :** ils ont désormais pour mission supplémentaire de veiller à la qualité des formations financées et des organismes de formation qui les proposent. Pour ce faire, le site internet « Datadock » a été ouvert[798]. Il vise à informer les organismes de formation en matière d'exigence qualité formalisée par le décret de juin 2015. Il se veut également une plateforme incontournable pour tout organisme de formation souhaitant proposer ses services à une entreprise qui financerait une partie ou la totalité de ses formations via son OPCA. À ce titre le site Datadock décline donc les six exigences fixées par le décret, en 21 indicateurs à remplir : ils sont gage, pour les OPCA, de la qualité de l'organisme de formation et des formations qu'il propose. L'accréditation fonctionne sur un mode déclaratif : l'organisme de formation dépose ses preuves sur le site Datadock et un retour lui est transmis environ trois mois après le dépôt du dossier.

Dans un premier temps, seuls les organismes de formation ayant déjà une accréditation OPQF seront exempts de cette démarche sur Datadock. Notons que, dans un second temps, la norme ISO 9001 fut, elle aussi, reconnue comme gage de qualité pour le secteur spécifique de la formation et a permis aux organismes de formation qui en étaient attributaires d'être eux aussi libérés de cette obligation.

Les démarches relatives à la qualité posent de nombreuses questions au sein des organisations et pour les chercheurs. Les critiques ne manquent pas. Elles portent sur :

- le vocabulaire utilisé, pas toujours adapté au secteur et aux circonstances ;
- les retours sur investissement permis par ce type de norme ;

---

[794] Pour plus de précision au sujet de cette loi, nous renvoyons à l'analyse de Noël Terrot (2015) sur ce sujet, lorsqu'il aborde la période 1990-1992 (page 312).

[795] Verdier, « Évaluations régionales de la formation et responsabilité politique. Quel impact sur la conduite de l'action publique ? »

[796] Décret « Rebsamen » 2015-790 du 30 juin 2015 » relatif à la qualité des actions de la formation professionnelle continue ». https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030820633 (URL consultée le 26/1/2019)

[797] Nous reviendrons en détail sur la composition et le rôle joué par ces instances dans la dernière section de cette étude.

[798] https://www.data-dock.fr/ (URL consultée le 26/1/2019).

- l'essence même de la norme et de ses indicateurs.

L'analyse de la loi du 5 mars 2014 peut, sur ce volet, rejoindre en partie les critiques évoquées ci-dessus. D'un point de vue quantitatif, le terme revient seulement à cinq reprises dans le projet de loi et quatre fois seulement dans l'exposé des motifs de la loi. Dans ces deux documents aucune explication n'est donnée sur le sujet. Le décret relatif à la qualité donne un peu plus de détails, en formalisant six exigences et en décrivant les missions relatives aux OPCA. Une large liberté d'action et donc d'interprétation reste cependant possible. Nous prendrons par exemple l'obligation de s'assurer que la formation financée a bien eu lieu. Il semble légitime ici de s'interroger sur la logique qui sous-tend à cette obligation : le fait de s'assurer qu'une formation a bien eu lieu est-il *réellement* un gage de qualité ? Quelles informations sont-elles données par ce contrôle sur les contenus abordés ou sur l'animation de la formation ? L'aspect strictement déclaratif dans lequel s'inscrit cette démarche qualité en montre également les limites.

Si l'on analyse à présent la question de la « norme », un dictionnaire juridique de référence comme qui reste attaché au nom de Gérard Cornu[799]en donne — après avoir rappelé son étymologie latine (« *norma* : mesure, règle, équerre ») — les acceptions suivantes :

> 1. Terme scientifique employé parfois dans une acception générale, comme équivalent de règle de droit (proposition abstraite et générale), qui évoque non pas l'idée de normalité (comme par exemple en biologie), ni celle de rationalité, ou de type convenu (standardisation), mais spécifiquement la valeur obligatoire attachée à une règle de conduite, et qui offre l'avantage de viser d'une manière générale toutes les règles présentant ce caractère, quels qu'en soient la source (loi, traité, voire règle du droit naturel) ou l'objet […].
>
> 2. Parfois plus spécialement, règle qui marque la direction générale à donner à une conduite […].
>
> 3. (sens voisin). Manière dont il convient de diriger son activité, méthode à suivre […].
>
> 4. Désigne parfois, par rapport à la notion ordinaire de règle de droit, la règle qui, dotée d'une efficacité particulière, opèrerait de plein droit et immédiatement, sans l'intermédiaire de sanctions […].
>
> 5. Dans la théorie de Kelsen, éléments coordonnés et hiérarchisés qui constituent un système de droit ou « ordonnancement juridique », dans lequel les normes supérieures engendrent directement les normes inférieures (constitution, lois, règlements, etc.), jusques et y compris dans les situations juridiques particulières […].

Le choix de faire figurer cette définition contenant de multiples acceptations de ce que pourrait être la norme sur le plan juridique est délibéré de notre part. Cela met en évidence en effet la diversité des représentations, des perceptions, des interprétations possibles que ce terme recouvre. Le choix par nous-mêmes d'une définition arbitraire ou limitative ne respecterait pas, de notre point de vue, les principes académiques dans lesquels souhaite s'inscrire ce travail.

Toujours dans un souci de définition, de ce que ce serait la norme d'un point vue global tout d'abord, puis spécifiquement pour le secteur de la formation, nous avons établi une comparaison entre cette vision juridique, présentée ci-dessus, et un écrit d'Agnès Grenard[800], cherchant à clarifier ce que pourrait être la norme et la multitude de termes employés autour de ce phénomène :

> La norme est une s*pécification technique*, se présentant sous la forme d'un document, qui définit et détermine les caractéristiques de biens, services ou processus.
>
> Elle est accessible au public et fait l'objet de publications officielles.

[799] Cornu Gérard et Association Henri-Capitant, *Vocabulaire juridique,* 10e édition mise à jour. Paris: PUF, 1987-2014. (Le professeur Gérard Cornu est décédé en 2007, mais le dictionnaire associé à son nom fait l'objet de mises à jour régulières.)

[800] Grenard, « Normalisation, certification ». Les deux citations que nous en faisons sont tirées des p. 46 et 47.

> Elle résulte d'un choix *collectif*, elle est établie avec le consensus et l'approbation de toutes les parties intéressées participant à sa création.

Pour l'auteur en fait, comme le souligne le passage repris ci–dessous, il y a un décalage entre une définition purement juridique et la vision qu'une professionnelle de la formation se fait de la norme aujourd'hui. Dans le cadre juridique, celle-ci revêt un caractère quasi obligatoire, voire contraignant, tandis que dans l'autre logique, la norme serait une suite de consignes et de conseils à suivre, sans aucune obligation ou sanction.

> Normaliser ne signifie donc pas règlementer puisque la normalisation est exempte de toute interdiction et qu'elle n'appartient pas au champ des contraintes obligatoires et des sanctions propres aux règlements.

Cette dernière illustration analytique partant d'éléments de définition démontre l'importance de contextualiser cette approche liée à la mise en place de la norme en général et des assurances qualités en particulier. Il est certain que dans le milieu de la formation la volonté de normalisation fait écho à certains abus en matière de financement, de manque de transparence et/ou d'actions de formation fictives. Toutefois des réponses complémentaires — nous en faisons l'hypothèse — peuvent être plus efficaces et se déployer en se centrant prioritairement sur des logiques d'accompagnement, de suivi et de professionnalisation du secteur plus que sur l'aspect normatif et l'action de contrôle.

Section 3.6.
Le développement des instances

La dernière section de cette étude prolonge celle qui concluait la première partie relative aux rôles donnés aux représentants des salariés et des employeurs[801]. Nous avions déjà abordé : les positionnements syndicaux après la Seconde Guerre mondiale, leur vision et leur engagement dans la formation notamment au milieu des années soixante puis dans l'accord du 9 juillet 1970 qui amènera la loi du 16 juillet 1971. Nous souhaitons à présent poursuivre cette réflexion sur la place prise au début des années 1970 et jusqu'à aujourd'hui. Il sera l'occasion notamment de décrire et d'analyser les organisations dans lesquelles elles évoluent.

Pour le sens commun et de manière historique, le rôle de représentation des syndicats de salariés et des employeurs en tant que défenseurs ou revendicateurs de droits pour la population qu'ils défendent est une mission reconnue. En revanche, leur présence et leur positionnement dans diverses instances de consultations et/ou de conseils d'administration d'organisations publiques ou parapubliques sont moins perçus. C'est à partir de cette hypothèse, et dans une perspective d'évolution, que nous aborderons le développement des instances paritaires, tripartites et quadripartites.

Sur le plan historique l'apparition des instances paritaires remontent, elles aussi, au XIX^{e} siècle. Elles trouvent leurs origines, selon Bernard Gibaud[802], dans la vision paternaliste de certains dirigeants d'entreprise. L'auteur livre dans son article des clés de compréhension et de repérage historique relatives à l'émergence et aux enjeux liés à cette notion. Il revient également sur le rôle joué par des chefs d'entreprise comme Eugène Schneider ou G. de Lagarde dans le développement de ce type d'instance.

Le développement de ce mode de gestion et son essor résultent d'une volonté patronale qui explique aussi celui des mutuelles d'entreprise. Bernard Gibaud les analyse ainsi :

> La transition du « patronage au paternalisme » s'amorce dès lors dans le dernier tiers du XIX^{e} siècle. Sans renoncer aux visées hégémoniques, cette mutation exprime une gestion

[801] Voir plus haut : § 1.4.3. — « Le rôle donné aux partenaires sociaux », p. 56.

[802] Gibaud, « Paritarisme, démocratie sociale ».

> « plus technique du social ». L'administration patronale butant sur l'obstacle sans cesse renaissant de l'aspiration ouvrière à la dignité, la bonne stratégie prescrit de prendre appui sur l'effet de distanciation qu'offre le fonctionnement paritaire des caisses. Mutualité patronnée ou représentation plus ou moins égale des deux parties, les formules paritaires sont mises au banc d'essai. Ce qui compte, c'est le sentiment de la responsabilité partagée qui en résulte.

En 1910, la loi sur les retraites des agriculteurs peut s'observer sous la forme d'une seconde étape vers l'avènement de ce mode de gestion. En effet, pour la première fois, l'État instaure dans ce domaine un mode d'administration tripartite mobilisant les représentants du patronat, les représentants des salariés et lui-même. Ce jeu à trois peut par la suite se schématiser de la façon suivante :

- le patronat, à l'origine de ce mode de gestion, cherche à maintenir son influence et à conserver son rayon d'action dans ces instances ;
- les représentants des salariés sont partagés entre méfiance à l'égard de ce mode de gestion et volonté de peser dans les négociations collectives ;
- l'État, dont les positions oscillent en fonction des contextes économiques et des partis politiques au pouvoir, porte globalement le souhait de conserver un regard sur les décisions prises dans ce domaine, sans pour autant s'impliquer trop fortement, notamment sur les aspects financiers.

Une troisième étape de développement s'observe dans la naissance progressive, à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale, de la Sécurité sociale. Entre partis politiques ou pouvoirs publics et syndicats, les débats sur le rôle et la place de chacun dans son administration ne manqueront pas. La question des retraites fait alors notamment l'objet de contestations importantes au niveau des cadres d'entreprise souhaitant conserver les avantages acquis par le biais des caisses d'assurances déjà présentes au sein des entreprises[803]. L'avènement de la Sécurité sociale et la création des caisses de retraites complémentaires de l'Association générale des institutions de retraites des cadres (Agirc) en 1947 et, après une genèse plus complexe[804], de l'Association des régimes de retraites complémentaires (Arrco) en 1961 participent à l'ascension de ce modèle de gestion. Ce même principe d'administration s'applique notamment à l'assurance chômage[805].

Le changement de contexte économique au milieu des années 1960 puis l'apparition du chômage au milieu des années 1970 jouent progressivement sur les regards portés sur la gestion paritaire. La

---

[803] C'est en 1937, la législation du Front populaire ayant donné une base légale aux accords de branche, qu'une première convention fut conclue en 1937 entre l'UIMM et la Fédération des syndicats d'ingénieurs pour couvrir les personnels qui, « hors plafond », ne relevaient pas de la loi sur les assurances sociales du 5 avril 1928 modifiée par la loi du 30 avril 1930. Par extension, on parlait encore en 1947 des « ingénieurs et cadres » ; la tertiarisation de l'économie, mais aussi des fonctions, a fait que, dès les années 1960, la formulation « retraite des cadres » s'est imposée. La convention collective nationale originelle du 14 mars 1947 avait été signée par les trois confédérations de salariés existant alors (CGT, CFTC, CGC), mais seulement par le CNPF (actuel Médef).

[804] Les régimes de retraites complémentaires n'ont été rendus obligatoires pour les salariés et anciens salariés qui, affiliés au régime général ou aux assurances sociales agricoles, n'en bénéficiaient pas que par la loi Faure du 29 décembre 1972. Pour les anciens salariés, une affiliation rétroactive était instituée et financée par une « solidarité interprofessionnelle et générale ». L'amorce des régimes « non cadres » remonte à 1953 (Ircacim pour la maîtrise dans la métallurgie) et à 1957 (création de l'Unirs pour unifier les régimes de salariés non cadres). Comme on le voit au fil du temps, les dispositifs, initialement créés par le patronat pour nouer des accords avec certaines catégories « stratégiques » (cadres en 1947, maîtrise pour l'UIMM en 1953) ont été généralisés, et les différences majeures se sont gommées jusqu'à la fusion en un seul régime, à partir du 1er janvier 2019, de l'Arrco et de l'Agirc (régime Agirc-Arrco), ce qui, au demeurant, marque la mise à distance des cadres, même « supérieurs », avec les cadres « dirigeants ».

[805] Création de l'Unedic par l'accord national interprofessionnel du 31 décembre 1958. On rappellera le poids mis alors par le pouvoir politique et notamment par le général de Gaulle, encore président du Conseil (le gouvernement du général de Gaulle était encore en fonction dans le cadre de la transition institutionnelle) pour que cet accord fût conclu.

désyndicalisation des salariés, la tertiarisation de l'économie, la montée de l'individualisation des relations de travail et l'endettement de la Sécurité sociale amènent le patronat, au début des années 1990 et dans les années 2000, à remettre en cause ce modèle[806].

Pour ce qui concerne la formation professionnelle, l'un des enjeux importants dès les lois de 1959 fut la coordination interministérielle de la politique de formation. Noël Terrot[807] souligne que, dès 1963, la politique de formation des adultes et celle de la formation professionnelle sont confondues. Sous l'impulsion du Commissariat général du Plan (CGP), les politiques de l'emploi sont, dès lors, de plus en plus liées à celles de la formation professionnelle. Dès la loi du 3 décembre 1966, les syndicats de salariés et du patronat seront de plus en plus amenés à prendre position sur ce sujet. Nous ne reviendrons pas ici sur les points abordés précédemment, mais nous insistons toutefois sur le tournant opéré, à partir des accords de Grenelle en 1968, sur l'importance prise par les syndicats dans le secteur de la formation professionnelle.

La question de la coordination est encore d'actualité au début des années 1970 et relève alors du Premier ministre. Elle est axée sur le principe nouveau de la concertation qu'illustre l'accord national interprofessionnel de juillet 1970. Noël Terrot définit ce principe de la façon suivante[808] :

> Le principe de concertation conduit à reconnaitre le rôle et à favoriser l'intervention d'autres acteurs et en premier lieu des partenaires sociaux dans la définition et la mise en œuvre des activités économiques et sociales.

L'Accord national interprofessionnel (ANI) du 9 juillet 1970 instaure ou élargit le rôle des instances paritaires suivantes :

- les commissions paritaires de l'emploi ont pour rôle « d'établir et de tenir à jour les listes des stages présentant un intérêt pour la profession »[809] ;
- le comité national interprofessionnel paritaire pour la formation, le perfectionnement et l'emploi est « chargé de rédiger chaque année un document faisant le point de l'ensemble des problèmes posés par la formation professionnelle »[810].

La loi du 16 juillet 1971 réaffirme le principe de concertation, au sein d'instances nationales et locales tripartites. La loi crée alors dans son deuxième article, le Conseil national de la formation professionnelle et de la promotion sociale et ses déclinaisons aux plans régional et départemental. Ces instances regroupent, à part égale, représentants de l'État, représentants du patronat et représentants des salariés.

Les principes de la loi de juillet 1971, fondés sur la concertation et la gestion paritaires, laissent une place importante aux représentants des salariés et du patronat ; ils n'ont pas été remis en cause jusqu'à aujourd'hui. Ils sont au contraire approfondis dans les années 1980 avec l'utilisation des accords nationaux interprofessionnels comme préalables à chaque réforme dans ce domaine.

---

[806] La formulation-choc de Denis Kessler sur la liquidation du modèle sociale de 1945 a ainsi connu un « succès » certain. Ancien vice-président du Medef (19983-2002), il se réjouissait ainsi, dans le magazine *Challenges* (nº 14 du 4/10/2007, p. 38), de la politique que semblait dessiner la présidence Sarkozy : « Le modèle social français est le pur produit du conseil national de la Résistance. Un compromis entre gaullistes et communistes. Il est grand temps de le réformer […]. La liste des réformes ? C'est simple, prenez tout ce qui a été mis en place entre 1944 et 1952, sans exception. Elle est là. Il s'agit aujourd'hui de sortir de 1945, et de défaire méthodiquement le programme du conseil national de la Résistance ! »

[807] Terrot, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, p. 260. Les commissions paritaires de l'emploi, créées par l'ANI du 10 février 1969 sur la sécurité de l'emploi, voient ici leur rôle et leur mission étendus.

[808] *Ibid.* p. 298.

[809] *Ibid.* p. 277.

[810] *Ibid.* p. 277.

Noël Terrot évoque à nouveau le rôle de ces représentants à la fin de son ouvrage[811] :

> Les partenaires sociaux interviennent à un triple niveau. Ils participent avec l'État à la création du droit. Ils gèrent les organismes paritaires chargés de piloter les formations alternées pour les jeunes et l'attribution des congés de formation. Ils participent par leur avis à l'élaboration des politiques soit dans l'entreprise, soit dans les différentes instances de concertation ou même encore dans un certain nombre d'organismes de formation publics.

L'apparition du quatrième acteur que sont les régions s'effectue réellement avec les lois relatives à la décentralisation, au début des années 1980, qui leur donnent de nouvelles prérogatives en matière, notamment, de formation professionnelle. Ce rôle est renforcé avec la (loi Giraud) quinquennale du 20 décembre 1993 qui leur impose de prendre en charge la formation des jeunes de moins de 26 ans en leur transférant les ressources financières correspondantes. Un dernier pas est franchi avec la loi Sapin du 5 mars 2014 qui donne aux régions les clés pour l'élaboration et la coordination du schéma régional de la formation de l'orientation professionnelle et de l'emploi.

Contrairement au champ de la protection sociale observé en début de cette section, la formation professionnelle ne souffre pas de son côté d'une remise en cause du modèle paritaire durant cette période. Les instances paritaires ou tripartites (employeurs, salariés, pouvoirs publics) créées par l'accord de juillet 1970 et la loi de juillet 1971 prennent, au cours des décennies suivantes, des intitulés plus ou moins différents mais leurs missions restent globalement les mêmes que celles présentées par Noël Terrot. Concernant l'emploi, les représentants des employeurs et des salariés jouent également un rôle important dans l'imbrication de ces politiques à l'origine différentes.

L'exemple de la loi Lagarde du 24 novembre 2009 portant notamment la création du FPSPP en est une illustration. Cette instance chargée d'accentuer le lien et les passerelles entre situations d'emploi, de chômage et actions de formation est, elle aussi, administrée de manière paritaire. Elle participe, comme nous l'avons déjà souligné, au principe du parcours professionnel des individus. Avec du recul, nous pouvons l'inscrire dans une continuité avec la loi postérieure de mars 2014.

En effet, la loi du 5 mars 2014 (qui constitue la limite temporelle de cette étude) renforce le rôle et l'importance des instances paritaires. Ils ont désormais une place incontournable de manière plus ou moins directe en matière de :

- qualité de la formation professionnelle, les représentants de salariés et du patronat étant administrateurs d'instances tels que les organismes paritaires collecteurs agrées (OPCA), en charge de la qualité en matière de formation, et/ou siégeant à la Copanef et aux Coparef, en charge de définir et de suivre la liste des formations éligibles au titre du compte personnel de formation (CPF) ;
- définir, suivre et évaluer les stratégies nationales et régionales en matière d'orientation, de formation et d'insertion.

Nous faisons ici référence aux missions effectuées dans le cadre du conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles et de ses comités régionaux (Cnefop et Crefop). Ce modèle de gestion « paritaire[812] » entre représentants de salariés, du patronat, de l'État et de la région (ou des régions) est soumis sur le terrain aux spécificités régionales et aux volontés plus ou moins importantes de travailler en synergie. Les exemples de particularité régionale ne manquent pas et la coordination sur le plan national s'avère toujours, depuis 1970, une dimension complexe de ce champ d'étude[813].

---

[811] *Ibid.* page 321.

[812] Au sens où chaque composante bénéficie d'une représentation égale, notamment s'agissant des représentants des employeurs, d'une part, et des salariés, d'autre part.

[813] Une illustration intéressante pour la période récente en est l'étude réalisée sous la direction de Laure Gayraud : Gayraud, « Décentralisation et action publique (éducation-formation) ».

La lecture des missions attribuées à ces différentes instances traduit également une difficulté observée au regard de la récurrence des professionnels qui participent aux différentes commissions proposées (Copanef, Cnefop et leurs déclinaisons régionales). Les problèmes de viviers peuvent être un facteur de cette récurrence et de la difficulté des organisations professionnelles, notamment les syndicats de salariés, à mobiliser des « forces vives » et « connaisseuses » sur ces sujets.

Enfin, le modèle de gestion « paritaire » instauré en 1971 par le législateur n'est pas immuable. Les volontés successives des gouvernements de résoudre les problèmes relatifs au chômage et à l'emploi pourraient un jour amener les pouvoirs publics à repenser entièrement cette logique de gestion. En effet, le manque de lisibilité du système de formation professionnelle, sa complexité et l'opacité de certains flux financiers importants, notamment en matière de financement d'actions de formation, militeraient pour un changement en profondeur. Cette hypothèse viendrait remettre en cause un pan important du rôle joué par les partenaires sociaux dans le fonctionnement politique, économique et social du système social français.

Conclusion de la troisième partie

L'éducation, la formation sont ontologiquement rattachées à l'humain et à l'évolution des sociétés. Cette dernière partie de l'étude nous paraissait dès lors nécessaire pour éclairer le lecteur, le professionnel, le chercheur sur des enjeux perçus comme incontournables mêlant à la fois l'individu, les organisations et, plus globalement, les sociétés.

Une approche en premier lieu critique a été choisie pour déconstruire certaines notions telles que la compétence, l'appétence ou l'innovation, utilisées aujourd'hui comme « allant de soi ». Nous avons souhaité, par cette démarche, mettre en lumière les sous-entendus, les implicites que l'utilisation de ces mots pouvait avoir comme vecteur idéologique, social et professionnel. Pour autant, il nous semblait difficile de nier leur existence ou de faire fi de leur emploi. Un positionnement compréhensif a donc été adopté vis-à-vis des phénomènes observés.

Ces sections thématiques ouvrent donc à une réflexion économique, sociale et peut-être politique sur un champ cherchant à toucher l'ensemble des personnes de plus de 16 ans sorties du système scolaire. De fait, une vision plus large et à plus long terme, dépassant la sphère professionnelle, nous paraît essentielle. L'idée n'est pas de critiquer les logiques professionnelles à court ou moyen terme, mais d'observer que l'humain et ses apprentissages s'inscrivent par nature dans une temporalité plus longue.

La multitude des dispositifs, des acteurs, des organisations et des politiques plus ou moins liés aux questions de formation des adultes démontre la complexité de ce champ. L'attention et le soin apportés à l'accompagnement des publics (notamment les plus en difficulté) nous paraissent des enjeux incontournables dans une visée de justice sociale souvent rattachée, sinon à la formation des adultes en elle-même, du moins à la représentation qu'on peut se faire de son rôle théorique dans la correction des inégalités.

Dans cette même optique, le sort des organisations paritaires et la place donnée ou prise par les partenaires sociaux sont des facteurs déterminants pour l'évolution et la structuration de ce champ. Leur rôle de médiateur, d'intermédiaire, de « courroie de transmission » est, nous semble-t-il, essentiel pour mettre du sens dans un système peu lisible et de plus en plus spécialisé.

Conclusion générale

Il a fallu un quart de siècle entre les premiers linéaments d'une référence à l'éducation permanente dans le rapport Langevin-Wallon (1947) et la loi de 1971. Près d'un demi-siècle nous sépare de cette dernière, qui a donné lieu à de nombreuses évolutions. Aussi effectuerons-nous d'abord un retour sur ces temporalités longues et les analyses thématiques que nous avons opérées.

Nous avions également indiqué notre souhait de conduire un travail qui puisse être utile à la réflexion des acteurs, et notamment des acteurs syndicaux au-delà des analyses « au jour le jour », quand bien même les dispositifs connaissent des inflexions fortes, sinon des bouleversements, comme ceux qui résultent de la loi Pénicaud du 5 septembre 2018. Le cheminement que nous avons connu, s'il s'est réalisé, n'était qu'un cheminement possible parmi d'autres cheminements possibles : de même, de multiples horizons peuvent-ils se dessiner dans l'avenir.

Retour sur des temporalités longues

Dans un premier temps, nous avons remonté la genèse de la loi de 1971. S'il y a des traces anciennes de formation des adultes, l'implication des pouvoirs publics en la matière se fait sentir après la Libération, sans déboucher concrètement. Qu'il s'agisse du plan Langevin-Wallon ou du projet de loi Billères de 1957, la formation des adultes s'imagine beaucoup, dans les milieux de l'Éducation nationale, comme une simple extension des établissements publics d'enseignement. Après tout, les formations correspondant au « technique long », confiées par la IIIe République au ministère de l'Industrie et du Commerce[814] au tournant des années 1890, sont revenues dans le giron de l'Instruction publique (Éducation nationale, à partir de 1932) dès le vote de la loi Astier de 1919. Quant aux formations professionnelles courtes, réellement amorcées en 1939 par les centres de formation professionnelle, c'est en 1944 qu'elles ont, elles aussi, réintégré la rue de Grenelle. Mais c'est quand l'enseignement technique cesse de constituer un ordre distinct d'enseignement, en 1959, que la formation des adultes connaît un nouvel élan avec la loi Debré de juillet 1959 sur la promotion sociale. On évitera naturellement tout biais téléologique : un dessein intelligent n'a pas présidé au cheminement de cette loi vers les évolutions suivantes, mais cette même suite (la deuxième loi Debré de 1966, l'ANI de 1970, la loi de 1971) s'inscrit dans un prolongement, ou plutôt un processus, qu'expliquent aussi les évolutions économiques et sociales des années 1960.

L'accord national interprofessionnel de juillet 1970, est une surprise pour la FEN qui n'apprécie pas son sévère réquisitoire contre les insuffisances de l'Éducation nationale, dans une période où, depuis la loi de 1966, le patronat a un intérêt objectif, à maints égards, au développement des centres de formation d'apprentis. Dans les années 1960-1975, l'enseignement subit des évolutions continues, tout particulièrement dans les formations techniques et professionnelles[815]. La FEN approfondit, notamment après mai 1968, une réflexion sur l'*éducation permanente* correspondant à son éthos à la fois professionnel et militant. Elle privilégie cependant une analyse des évolutions législatives centrée sur

[814] Ancêtres des lycées techniques, issus de l'enseignement primaire supérieur, que furent les écoles nationales professionnelles et les écoles pratiques de commerce et d'industrie.

[815] Réforme Berthoin de 1959 insérant les formations professionnelles courtes et longues dans l'enseignement secondaire et, d'une certaine manière, en en faisant une branche dévalorisée dans un système de distillation fractionnée ; réformes Capelle et Fouchet de 1963-1965 aboutissant à la création du BEP en 2 ans après la troisième et à celle des baccalauréats de techniciens (même si les CAP en 3 ans après la classe de cinquième, alors menacés, ont résisté pendant une vingtaine d'années). On peut y ajouter la loi Debré de 1966 avec la création des IUT.

l'enseignement — ce qu'explique la concomitance des textes sur la formation initiale et celle des adultes, ou l'aspect multiforme qu'ils prennent parfois[816]. Cela correspond aussi à une vision très scolaro-centrée de la formation, des enfants aux adultes. La FEN continue pour autant à porter les valeurs d'éducation et de culture populaires à une époque où le Syndicat national des instituteurs (SNI) reste la force dominante de la FEN, et son modèle celui de l'instituteur de village, animant la vie culturelle par des conférences et des cours pour les adultes.

Le cheminement des partenaires sociaux, en 1970, est différent, et avec lui la logique portée par la loi de 1971 : le centre du système n'était plus l'individu en quête de promotion sociale personnelle (logique de la loi de 1959 ou de dispositifs tels que les cours du Cnam), mais bel et bien l'entreprise, où que s'effectuent les formations (dans l'entreprise ou chez un prestataire extérieur, public ou privé). Si l'Éducation nationale n'est pas maintenue à l'écart du système de formation des adultes qui se bâtit, c'est par une série de contingences : l'arrivée d'Olivier Guichard dans un ministère où il avait *ripé* à la dernière minute et la désignation subséquente de l'« extraterrestre » Raymond Vatier comme « directeur délégué à l'orientation et à la formation continue ». Deux années de travail en confiance avec « son » ministre, suivies de deux années de semi-placardisation pour sauver ce qui pouvait l'être aboutissent à la création d'un réseau de groupements d'établissements (Gréta), coordonné et piloté au niveau académique (Dafco). Loin de disparaître de lui-même, comme le prédisaient ceux qui avaient placardisé Vatier, ce modèle a certes connu des évolutions en un demi-siècle, mais il est resté paradoxalement assez proche de ce qu'il était à l'origine.

De fait, la FEN — qui a durablement vécu l'ANI de 1970 comme une trahison de la part des centrales ouvrières — prend acte, en organisation majoritairement réformiste, de la réalité telle qu'elle était. Sa majorité (en tout cas certains de ses éléments dirigeants) a tiré de l'exercice la conviction que le système devait évoluer. Elle la théorise avec son projet d'*École de l'éducation permanente*, formalisé à partir de 1976. Elle en tire les conséquences pratiques, en prenant le risque (face à ses minorités comme à ses concurrents) de négocier avec le ministre Christian Beullac mais aussi, pour la première fois avec le patronat, ce qu'on a appelé l'« accord FEN-Beullac-CNFP » (1978-1979) qui contient deux volets : le premier sur le rôle du service public dans la formation des adultes ; le second sur les « séquences éducatives » pour les élèves de BEP[817].

Dans la période même où la formation des adultes se développe à l'Éducation nationale, essentiellement via le réseau des Gréta[818], le premier choc pétrolier marquet, sans qu'on l'imagine encore, le glas des Trente Glorieuses. Déjà les crédits publics s'orientent vers la lutte contre le chômage, notamment celui des jeunes, reléguant à des lendemains meilleurs (mais toujours pas advenus) les ambitions en matière d'éducation permanente ou populaire. Cette préoccupation présente dans les textes de la FEN correspond aussi à un regret rétrospectif de Raymond Vatier.

Des années 1970 aux années 1990, la FEN est confrontée à des tensions internes croissantes en même temps que se développe une concurrence externe plus prégnante (le SGEN-CFDT, notamment après 1968 ; Force ouvrière à partir de 1983). À d'anciennes rivalités internes, accentuées par la conquête de syndicats du second degré par la minorité Unité Action (SNES notamment), la tectonique des plaques éducatives déclenche des conflits majeurs dans un système restructuré, qu'il s'agisse de l'ap-

[816] Comme nous l'avons rappelé pour la loi de 1966, prolongeant la loi de 1959 sur la promotion sociale, mais créant, outre le financement public de centres d'apprentissage et les IUT, comme nous l'avons vu, les instituts régionaux d'administration (IRA).

[817] Ce dispositif a été repris et amplifié quand ont été créées, en 1985, les formations au baccalauréat professionnel.

[818] Rappelons ici que les universités, dans leur autonomie relative depuis la loi Faure de 1968, s'étaient vu reconnaître la formation permanente comme une de leurs missions. Mais c'est dans le cadre des établissements que les services universitaires de formation continue fonctionnaient et continuent à le faire.

proche du collège (« unique » depuis la loi Haby de 1975) ou de la création des baccalauréats professionnels (1985) implantés dans les lycées professionnels. La scission de la FEN, en 1992, modifie sensiblement le paysage syndical de l'éducation. Elle pousse la FEN, durablement reléguée à la seconde place derrière la FSU, à participer au regroupement de forces « autonomes » que fut l'UNSA de 1993. La dynamique UNSA s'accentue progressivement, notamment au congrès d'Issy-les-Moulineaux de 1998, lorsque les amis de Jacques Mairé (ex-secrétaire général de l'UD FO de Paris) la rejoignent. L'UNSA, abandonnant la logique de cartel, se structure plus fortement. Il y a une continuité de la FEN à l'UNSA, en même temps qu'une transformation dont témoigne en 2000 le renoncement de la la FEN à son appellation historique pour mieux s'ancrer dans l'interprofessionnel : elle devient l'« UNSA Éducation » au moment même où elle adopte son projet *Pour une société éducative*.

Il est vrai que la partie de la FEN qui s'est retrouvée dans l'UNSA en 1993 et a fortement concouru à son développement, est celle-là même qui avait accepté les séquences éducatives en entreprise, milité en faveur du baccalauréat professionnel, commencé à considérer que l'alternance, eût-elle ses limites, est aussi une modalité de formation, avec ses avantages et ses inconvénients, qui peut avoir ses publics et ses voies d'excellence. L'approche est plus ouverte, mais cette ouverture n'est pas un renoncement aux valeurs syndicales d'engagement social dont témoignait la formule clé de Jean-Claude Tricoche, emblématique responsable du secteur formation professionnelle de la FEN, puis de l'UNSA : « il faut cesser d'arroser là où c'est déjà mouillé ».

L'UNSA a des mandats. Ce sont d'indispensables repères pour définir où l'on voudrait aller en s'écartant du chemin voulu au minimum ou, dans d'autres configurations de discussions, pour vérifier que le cheminement proposé permet des solutions acceptables, fussent-elles de compromis. L'UNSA a renoncé, comme le faisait la FEN, non pas à construire un projet, mais à élaborer un projet global « clés en mains », théoriquement prêt à l'emploi, mais qui, comme tout projet de ce type, ne peut être accepté que globalement… ou rejeté. La FEN des années 1960-1970 — jusqu'à l'ANI de juillet 1970, mais plus vraiment au-delà — pouvait envisager de procéder dans une logique qui restait celle du tout-État. Il n'en reste pas moins que les utopies mobilisatrices restent un horizon nécessaire qui permet sans doute de ne pas sombrer dans la seule gestion à vue. Ainsi en est-il du concept d'« éducation permanente », s'il est bien appréhendé dans toutes ses dimensions.

L'approche syndicale, qui n'est sans nul doute pas exclusivement propre à l'UNSA, est d'abord celle de la justice sociale quand l'égalité des chances, on le sait bien, est une fiction. Mais sans nul doute, l'ADN syndical de l'UNSA comme les conditions particulières de son intervention dans les débats interprofessionnels expliquent qu'elle ait développé une sensibilité particulière aux enjeux de la formation des adultes. Or les évolutions enregistrées depuis 1971 nous conduisent à ce qu'ont été des évolutions significatives du paradigme « formation ».

C'est d'ailleurs pourquoi la troisième partie de cette étude, comme nous l'avions indiqué initialement, n'a pas été construite de manière chronologique. Contrairement aux deux premières parties, nous l'avons structurée autour de différentes thématiques. Elles visent dans une logique de continuité et dans une certaine approche dialectique avec la première partie « à répondre » par l'analyse aux différentes évolutions historiques observées.

Dans cette optique, la responsabilisation des acteurs, perceptible dès les années 1960, a permis de préciser l'analyse portée sur le basculement des logiques de formation. Les liens entre les facteurs sociétaux (influences européennes, développement de la logique libérale, positionnement à distance de l'État, volonté d'augmenter la productivité dans les entreprises, crises internationales, émergence du chômage des jeunes) et leurs conséquences dans le champ de la formation des adultes sont établis : principe du conventionnement et de la contractualisation, introduction et développement du paritarisme, individualisation de la formation, développement progressif des logiques compétences et qualités, apparition de l'appellation « appétence pour la formation ».

Une vision de plus en plus portée sur l'individu est régulièrement évoquée au fil de l'étude et de la dernière partie en particulier. Elle est illustrée notamment par des pratiques professionnelles et l'utilisation de notions qui viennent renforcer cette approche. L'analyse produite sur l'utilisation de la notion de compétences s'inscrit dans cette logique. Le mot « compétences » est mis à toutes les sauces. C'est particulièrement marqué dans la loi de septembre 2018 : disparition d'instances antérieures, dont l'intitulé incluait le terme « formation », absorbées par l'agence nationale « France compétences » ; transformation des « organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) en « opérateurs de compétences » (Opco), instauration d'un « plan d'investissement dans les compétences » (PIC) pour les demandeurs d'emploi... Or « compétence(s) » est un mot éponge, un terme polysémique recouvrant des acceptions très diverses et donc, par définition(s), un mot équivoque.

Chacun y met-il vraiment les mêmes sens et représentations ? Lorsqu'on évoque le développement des « compétences », distingue-t-on les compétences collectives (d'une entreprise ou d'une organisation) des compétences individuelles, ce qui objectivement est rarement le cas comme le rappelait récemment Guy Le Boterf[819]. Or la loi de septembre 2018 cible prioritairement les compétences individuelles, faisant ainsi reposer davantage, désormais, la responsabilité de la formation et de l'évolution de l'« employabilité » sur les actifs plus que sur leurs employeurs. Sans vigilance, la prochaine réforme à venir ne risque-t-elle pas, de glissements sémantiques en modifications de fond, de mettre fin à l'obligation de l'employeur, encore inscrite dans le Code du travail, de maintenir la capacité des salariés à occuper un emploi[820] ?

Cette individuation est également illustrée par les innovations pédagogiques et, plus spécifiquement, le développement du numérique et la flexibilité des usages qu'il permet. On ne peut non plus omettre de de citer les « actions de formation en situation de travail » (AFEST), processus pédagogique très *à la mode* dans les entreprises mais aux prérequis bien plus complexes que les usages observés dans les organisations.

Les différents dispositifs de formation font d'ailleurs l'objet d'une section particulière. Une brève vision historique y est apportée pour se concentrer sur un état des lieux critiques. Il en ressort un sentiment partagé entre, d'une part, le développement de nombreux outils et passerelles pour permettre un accès à la formation se voulant de plus en plus simplifié et, d'autre part, une sorte de nébuleuse complexe où seuls les initiés trouvent leur chemin et arrivent à se saisir de l'objet. Les constats actuels, dressés loi après loi par les chercheurs universitaires notamment, viennent mettre en lumière des difficultés présentes dès les années 1960 : coordination complexe d'un système à plusieurs acteurs aux logiques et aux caractéristiques différentes : surreprésentation des cadres dans les bénéficiaires de formation[821] ; manque de précision juridique des termes utilisés laissant une large possibilité d'interprétation ; juxtaposition de lois et de dispositifs sans logique d'évaluation ou de bilan des actions déjà en place.

Le développement d'une vision unique centrée sur un modèle économique de croissance et de productivité vient se heurter aux caractéristiques intrinsèques de l'individu. Il peut paraître nécessaire voire logique pour une entreprise de s'adapter rapidement, d'être flexible, de vouloir faire du profit, de porter une attention particulière à la qualité des biens qu'elle produit ou des services qu'elle offre,

---

[819] Guy Le Boterf, « Un professionnel peut de moins en moins être compétent tout seul », *Le Monde* du 13/2/2019 https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/02/13/un-professionnel-peut-de-moins-en-moins-etre-competent-tout-seul_5422711_3232.html (URL consultée le 16/2/2019).

[820] Art. L6321-1 du Code du travail, alinéas 1 et 2 : « L'employeur assure l'adaptation des salariés à leur poste de travail. / **Il veille au maintien de leur capacité à occuper un emploi**, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations » (souligné par nous).

[821] Selon une formule remontant aux années 1970 et qui, malheureusement, reste vraie, mieux vaut, pour bénéficier de formation, être homme, cadre supérieur d'une grande entreprise que femme, salariée non qualifiée à temps partiel contraint dans une TPE.

ou bien d'avoir un retour sur investissement. Inversement, il semble nettement plus complexe pour les individus qui la composent de pouvoir être mobiles en permanence (pour répondre aux exigences de flexibilité), d'appréhender des environnements changeant à une vitesse toujours plus importante et/ou de pouvoir mettre immédiatement en application un apprentissage en cours d'acquisition après de multiples heures de travail. Les normes et autres assurances-qualité ont été, sont et seront encore développées dans le but de minimiser et/ou de contraindre cet écart mais l'histoire nous montre qu'il semble difficile de pouvoir réduire à néant la marge propre aux caractéristiques de chaque individu.

La troisième partie de cet ouvrage se termine, comme la première, sur une section en lien étroit avec les enjeux syndicaux. Cette dernière approche, peut-être plus politique, vient de manière plus ou moins directe poser la question du rôle et de la place donnée ou à donner aux syndicats dans le champ de la formation des adultes. En premier lieu, relativement absents dans les positionnements politiques sur ce domaine, ils ont progressivement pris une place de plus en plus importante à partir des années 1960.

Certaines dérives financières, des stratégies politiques parfois mal comprises et des positionnements conceptuels « malheureux » (comme celui porté sur la compétence) peuvent se traduire par une certaine méfiance vis-à-vis des organisations syndicales. Pour autant, se passer de cet acteur, souvent intermédiaire entre les individus et les organisations, serait dangereux. Leur expérience de la négociation, leur expertise sur ce champ depuis près de soixante ans sont des richesses dont les décideurs des évolutions à venir devraient, à notre sens, tenir compte.

Cette vision rétrospective de la formation dessine une trajectoire, un sens et des enjeux politiques et de société. Si la France a été une locomotive dans les années 1960 et 1970 en matière de formation des adultes, elle semble s'être enfermée dans une vision exclusivement professionnelle en mettant de côté une approche plus large portée notamment par la notion d'éducation[822]. Le pouvoir politique apparaît comme impuissant, si ce n'est aveugle, à concilier (ou réconcilier) une vision professionnelle centrée principalement sur le court terme et une vision émancipatrice (culturelle *lato sensu*), moins facilement délimitée à appréhender sur un temps beaucoup plus long.

Rouvrir l'éventail des horizons

Cette dernière réflexion amène à se poser la question du collectif et plus particulièrement de l'intérêt collectif à redonner au champ de la formation, ou peut-être plus largement et dans un sens non scolaire, de l'éducation des adultes.

Souhaite-t-on faire de la formation des adultes une question réduite à la seule logique professionnelle et aux mondes des organisations publiques et privées, ou voulons-nous inscrire la formation dans une logique de service d'intérêt général où chacun pourrait à tout moment et dans des formes multiples avoir recours à la formation sans avoir besoin d'être inscrit dans un emploi et d'avoir l'accord de l'employeur[823]. Dans un contexte certes différent, avec le regard et les œillères qui pouvaient être les siens, la FEN des années 1970 posait la question du contrôle du choix des formations par les salariés et leurs représentants. Elle revendiquait déjà la possibilité d'une ouverture à d'autres dimensions que celles qu'offraient ou qu'offriraient des formations professionnelles utilitaires. Il y a aujourd'hui d'une certaine manière un paradoxe : la dimension « compétences » est devenue comme l'alpha et l'oméga du dispositif de formation des adultes ; les compétences peuvent être validées quand elles sont ac-

[822] Y compris dans la dimension « éducation populaire » ou « éducation permanente » dans le champ scientifique, culturel, artistique, social, etc.

[823] Avec ses limites, mentionnons dans cette perspective l'existence du « congé de formation professionnelle » dans la Fonction publique. Voir en ligne (URL consultée le 16/3/2019) : https://www.fonction-publique.gouv.fr/conge-de-formation-professionnelle-cfp.

quises dans un cadre « non professionnel » (VAE 2002) ; et pourtant, les activités de formation sont enserrées dans des finalités utilitaires[824]. Comme si l'on ne pouvait imaginer qu'une formation *autre qu'à finalité immédiate* ne puisse être utile… y compris à l'entreprise. La VAE fait porter la charge de la preuve sur le salarié, ce qui explique peut-être le caractère univoque du dispositif.

Tous les questionnements viennent faire le lien avec des revendications de justice sociale et de développement durable de la société actuelle en pointant probablement certaines limites des logiques économiques uniquement portées sur la productivité, la croissance et le contrôle au détriment de la pédagogie, de l'accompagnement et d'une vision à plus long terme sur les composantes à donner à notre société. Aujourd'hui, après les arbitrages qui ont conduit à la réforme de 2018, , on pourrait presque dire : simplification, individualisation et libéralisation. Ce dernier aspect se traduit par la monétisation prévue du compte personnel de formation, laissant chaque actif face à ses choix, sur un marché de la formation et, désormais, de la certification objectivement des plus complexes. D'une certaine manière, il conduit aussi à déresponsabiliser les autres acteurs (employeurs, puissance publique).

D'un autre côté, puisque nous évoquions une dimension plus large de l'éducation permanente ou par exemple l'éducation populaire, on ne peut rêver non plus du retour à un mythique « âge d'or »[825]. Nous ne sommes plus en 1936 où l'on échangeait librement au sein d'auberges de jeunesse improvisées dans des granges par initiative militante. En dehors des phénomènes de professionnalisation et d'institutionnalisation évoqués déjà dans l'introduction générale[826], le secteur associatif, par le biais des financements sur projets, a perdu de son autonomie et de son initiative en devenant, de manière exclusive trop souvent, opérateur délégué de politiques publiques définies ailleurs (État ou collectivités territoriales). L'injonction à l'utilitaire pèse là aussi[827], même si cette préoccupation est à la marge de notre travail, comme nous l'avions initialement indiqué.

Au terme de cette étude en forme de regards croisés, des organisations comme la FEN, puis l'UNSA, n'ont pas forcément été en mesure de peser, conformément à leurs mandats, sur l'évolution de la formation des adultes sur une longue période. Le pouvoir politique a d'ailleurs les moyens juridiques d'imposer ses choix. Il n'en demeure pas moins que les évolutions sur le long terme, qu'elles aient alors suscité l'opposition ou l'adhésion ont eu des conséquences parfois inattendues (par exemple pour la FEN dans son approche de la formation professionnelle initiale et son rapport à l'entreprise). Toutefois, on sait aussi que les organisations syndicales sont, *nolens volens*, dans la nécessité de gérer l'existant, tout simplement parce que ce sont des dispositions applicables qui sont… appliquées. Comme on l'a vu, la vision au « jour le jour » peut conduire à des évolutions sur le temps long qui ne sont pas nécessairement souhaitées, voire pensées.

On voit même, dans le temps long, des inflexions s'inverser. On ne le perçoit pas toujours, alors que les mêmes propos récurrents de café du commerce sont repris par les décideurs politiques ou ceux qui aspirent à le devenir. Ainsi en est-il des tentatives répétées de développer l'apprentissage vers les basses qualifications (niveau V), voire avant (des sections d'éducation professionnelles des années 1960

---

[824] Y compris dans le cas du permis de conduire qui permet d'accroître la mobilité du salarié utilisant à cet effet son compte personnel de formation (CPF).

[825] À l'occasion d'un déplacement syndical dans l'Aube, dans un département, il y a une vingtaine d'années, nous étions tombés, en feuilletant des revues anciennes dans un moment d'attente, sur un bulletin d'une fédération associative départementale du milieu des années 1950 qui se lamentait déjà sur la disparition de l'activité militante.

[826] Voir la note 11, p. 11.

[827] *Mutatis mutandis*, une illustration de cette dérive, concernant les loisirs des enfants mais que l'on pourrait transposer à d'autres activités, a été présentée dans l'étude réalisée pour l'UNSA Éducation, dans le cadre de l'Ires, par Denis Adam (SEP-UNSA) et Nathalie Roucous (université Paris XIII) : Adam et Roucous, « Loisirs et éducation des enfants ».

à l'essai avorté de « l'apprentissage junior » à quatorze ans (2006) à la mode Larcher-Robien[828]. Elles ont toutes échoué, faute de demande des familles craignant à juste titre que ce ne fussent des voies de relégation sans avenir, mais aussi, et peut-être surtout, faute de demande des employeurs pour lesquels ces offres ne correspondaient pas à des besoins réels.

On a constaté à l'inverse, y compris dans les centres de formation d'apprentis, une élévation des niveaux visés : vers les baccalauréats professionnels, puis les BTS ou les formations en alternance d'ingénieurs. Au contraire, en 2000 déjà, le rapport Gauron[829] relevait que :

> Après une période — de la loi Delors de 1971 à la fin des années quatre-vingt — où l'État s'est vu assigner la mission de rapprocher l'école du monde de l'entreprise et d'adapter la formation initiale, à tous les niveaux, à ses besoins, le succès de la formation en alternance semble amorcer un mouvement inverse avec la réévaluation d'une formation initiale de haut niveau destinée à fournir les bases d'une formation technique en alternance adaptée aux conditions particulières des différents secteurs et des entreprises.

Il y a nécessairement des interactions fortes entre la formation « première » et la formation des adultes. Les réflexions européennes sur l'éducation-formation tout au long de la vie ont conduit à envisager une « école du socle commun » qui n'est pas sans rappeler cette « école fondamentale » dessinée par le SNI-PEGC en 1970. Mais on attend sa concrétisation alors même que la loi Peillon de refondation de l'École de la République, qui visait à la mettre en œuvre enfin, semble l'objet d'un détricotage systématique depuis 2017[830]. Il est vrai qu'il y a de fait, pour reprendre la formule du sociologue François Dubet, une « préférence pour l'inégalité »[831] qui conduit, malgré tous les textes et tous les organigrammes, à laisser se maintenir, dans une dangereuse logique de relégation sociale, des inégalités « premières » que ne compensera pas une éducation « seconde » ou « différée ».

Or le Céreq notait encore en 2017 que[832] :

> En 2016, soit trois ans après avoir quitté le système éducatif, un jeune actif sur cinq recherche un emploi et c'est le cas pour un jeune actif non diplômé sur deux.

Même si ces niveaux restent supérieurs à ceux d'avant la crise, il y a bien une différenciation croissante selon les niveaux de formation initiale[833]. En 1970-1971, certains pouvaient penser de bonne foi que le développement de l'« éducation permanente » serait de nature à corriger les inégalités et que, dès lors, la question de la formation « première » était moins cruciale. Près d'un demi-siècle plus tard, l'expérience montre que le diplôme acquis en formation initiale reste prégnant et que, contrairement aux entreprises allemandes, un salarié entré par la voie de l'apprentissage n'atteindra jamais le niveau le plus élevé des grandes entreprises où, souvent, le recrutement provient de telle ou telle même

---

[828] Loi 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances. Voir sur Légifrance (URL consultée le 13/2/2019) : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000268539.

[829] Gauron et al., « Formation tout au long de la vie »., p. 61.

[830] Ce détricotage a visé prioritairement les mesures de mise en œuvre prises par Najat Vallaud-Belkacem sur le collège, éternelle victime de l'immobilisme. Pour que rien ne change, il suffit de bloquer les évolutions.

[831] Dubet François, *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités.* Seuil, « La République des idées », 2014.

[832] Gaubert et al., « Enquête 2016 auprès de la Génération 2013. Pas d'amélioration de l'insertion professionnelle pour les non-diplômés ».

[833] *Ibid.*, p. 2. Trois ans après la sortie du système éducatif (génération 2013), 57 % de l'ensemble avait un accès durable à l'emploi : 21% pour les non-diplômés, contre 52% pour les diplômés du secondaire, 72 % pour les diplômés du supérieur court (type BTS/DUT) et 74 % pour les diplômés du supérieur long. Pour le chômage durable et l'inactivité durable cumulés, les proportions sont inversées : 12 % pour l'ensemble (9+3), mais 39 % pour les non-diplômés (27+12) contre seulement 19 % (9+10) pour les diplômés du secondaire, 11% pour les diplômés du supérieur court (8+3) et 9 % pour ceux du supérieur long (7+2).

« grande école » dont le public d'élèves est de plus en plus homogène, de plus en plus socialement marqué.

L'ascenseur social reste bloqué au second étage. C'est bien ce que prévoit le législateur lui-même, puisque, de manière *volontairement réaliste* depuis 2014, l'article L6111-1 du Code du travail fixe à la « formation professionnelle tout au long de la vie » les objectifs suivants :

> La formation professionnelle tout au long de la vie constitue une obligation nationale. **Elle vise à permettre à chaque personne**, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que **de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle**. Elle constitue un élément déterminant de sécurisation des parcours professionnels et de la promotion des salariés.

Encore cet objectif est-il relativement récent : encore faudra-t-il, sur une période relativement longue, en apprécier la portée pratique, alors même, comme nous le rappelions d'emblée avec Lucie Tanguy[834] :

> la formation apparaît aujourd'hui sous une image inversée.

Il ne s'agit pas de s'exonérer du réel pour refuser toute évolution ou toute adaptation, mais la formation des adultes mérite bien qu'on l'examine, de temps à autre, autrement que sous l'emprise de la dictature du court-termisme, y compris dans ses finalités. Or celles-ci sont diverses. Les approches aujourd'hui mises en avant — y compris la question de l'adaptation ou des anticipations de l'emploi — ont leur logique et leur raison d'être : l'approche des paramètres évolue selon un contexte économique, technologique, mais aussi social. Tout doit-il s'y réduire absolument, comme cela semble être aujourd'hui le cas sous la pression des employeurs comme des pouvoirs publics ? Sans ignorer ce qu'une formule a de facile, mieux vaut ouvrir des perspectives que les resserrer étroitement. C'est pourquoi, dans le champ particulier qu'est la formation des adultes, il ne serait pas inutile, au-delà des incontournables préoccupations gestionnaires de l'instant, de développer régulièrement des moments réflexifs qui permettent de remettre les choses en perspective par rapport à de grands enjeux. La formation des adultes mérite que ses acteurs institutionnels, et notamment les organisations syndicales, considèrent ses évolutions à venir avec la même préoccupation.

Si l'on peut considérer Jacques Delors comme le « père » de la formation des adultes en France, telle qu'elle s'est structurée depuis la loi de 1971 à laquelle son nom est resté attaché, on ne saurait oublier le message généreux et exigeant tout à la fois qu'il nous a délivré dans le célèbre rapport à l'UNESCO de 1996 dont nous avons tiré l'épigraphe de cette étude. En cette matière, on n'est évidemment jamais hors du temps et de l'espace, jamais hors des rapports de forces sociaux et politiques, jamais non plus hors de ces rapports de domination du quotidien auxquels s'était attaché Michel Foucault. Avouons nous-mêmes n'avoir pu évoquer la formation des adultes, dans les limites qui sont celles de cette étude, que comme si elle était un objet extérieur aux formés eux-mêmes, indépendamment de leurs mandataires.

En 1976 déjà, intervenant lors du colloque international organisé par le SNI-PEGC (FEN) sur « les finalités de l'éducation », Bertrand Schwartz concluait ainsi son introduction sur « la permanence de l'éducation »[835] :

---

[834] Tanguy, « La recherche de liens entre la formation et l'emploi ».

[835] Syndicat national des instituteurs et professeurs d'enseignement général de collège (SNI-PEGC), *Les Finalités de l'éducation*., p. 329-335.

> On touche là au double lien entre éducation et politique, éducation et changement. L'objectif de la formation ne peut se limiter à permettre aux gens de réaliser ce qui leur est imposé ; elle doit les rendre capables d'être acteurs de leur vie professionnelle et sociale.

Mais il soulignait aussi, avant de citer Paulo Freire, que :

> Celui qui a une vie harassante, un travail à la fois pénible et sans intérêt, ne va pas « d'un autre côté » se cultiver.

Il ne suffira donc pas d'imaginer un cadre théorique, législatif et règlementaire, financier facilitateur. Or le compte personnel d'activité, et plus particulièrement son versant CPF (compte personnel de formation) sont orientés et, surtout, restent d'un montant qui sera limité. Il y a plus de dix ans, Raymond Vatier attirait notre attention par un rappel cruel, mais nécessaire, à la réalité[836] :

> Certains voient d'abord dans la formation l'un des moyens d'accomplir une certaine mission sociale de l'entreprise. Ils n'ont pas tort, mais nous préférons la considérer comme un des outils efficaces d'une gestion éclairée. Nul doute qu'elle puisse avoir des effets sociaux secondaires utiles. Mais c'est en quelque sorte un résultat obtenu par surcroît.

On mesure bien les difficultés d'intervention des autres acteurs, et notamment des acteurs publics dans une période où l'argent public est non seulement rare, mais idéologiquement présenté comme « nuisible ». Quelles incitations sont-elles possibles, que des régulations budgétaires n'iraient pas remettre en cause, pour élargir le droit individuel effectif à des formations autres que celles qui sont supposées être, immédiatement ou à court terme, « rentables » ? La période présente et à venir ne risque-t-elle pas d'être marquée par le développement de dispositifs qui rendent davantage la population « technicienne », mais aussi par une soumission passive aux infox et manipulations de masse résultant d'une insuffisance de réflexion critique, en formation première comme chez les adultes en général ? Le sociologue de l'éducation Pierre Merle rappelait récemment[837] qu'un certain nombre d'études :

> montrent que les diplômés du supérieur ne sont pas moins crédules que les autres diplômés ou les non-diplômés.

Lorsque la FEN avait entrepris, en 1987-1988, l'actualisation de son projet éducatif, son maître d'œuvre, Jean-Yves Cerfontaine avait choisi, tout au long de la réflexion, un questionnement à partir d'une citation de Jean Bodin :

> Où que nous allions, il serait préférable de ne pas nous y trouver par hasard.

Assurément, l'« éducation permanente » reste un sport de combat.

---

[836] Vatier, *Ouvrir l'École aux adultes*, p. 75.

[837] Entretien au *Café pédagogique* du 22/2/2019 (URL consultée le 22/2/19) (http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/02/22022019Article636864160256278980.aspx) à propos de sa récente publication : Merle, Pierre, *Polémiques et fake news scolaires: la production de l'ignorance,* Le bord de l'eau, 2019.

Postface

Avec la création de l'Union nationale des syndicats autonomes (UNSA), au début des années 90, les champs d'intérêts et d'implications syndicales de notre organisation se sont rapidement élargis aux enjeux de l'insertion professionnelle et de l'emploi, aux thématiques de l'orientation et de la formation professionnelles des jeunes et des adultes. Cette évolution s'inscrivait dans un axe interprofessionnel, par rapport à l'orientation de la Fédération de l'Éducation nationale (FEN) qui s'intéressait aux problématiques de l'éducation populaire, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle des jeunes.

L'UNSA est restée fidèle à l'idéal de l'éducation permanente, prônée par Condorcet, qui englobait aussi l'éducation à la citoyenneté et à la santé. Comment d'ailleurs pouvoir être, dans notre société actuelle, un homme et une femme libre, un citoyen de la République à part entière, progresser professionnellement et socialement, sans avoir pu bénéficier, au cours de sa vie, d'une éducation de base, d'une formation professionnelle de qualité et de tous les apprentissages transversaux exigés ?

Le terme de « formation tout au long de la vie », souvent utilisé aujourd'hui, constitue un ensemble complexe. Il tente de recouvrir tous les champs et problématiques que portait initialement cet idéal d'éducation permanente. Il est inspiré de l'expression anglophone lifelong learning*, mais sa traduction et ces représentations sont d'une part, aujourd'hui l'objet de nombreux débats académiques et d'autre part et par conséquent l'objet d'orientation progressivement restreinte à une seule orientation professionnelle. Il nous paraît donc important de souligner que tout le monde n'y met sans doute pas les mêmes sens, définitions et contenus, ni les mêmes ambitions et objectifs globaux.*

L'UNSA tient à ce qu'il soit appréhendé et pris en compte dans cette même logique ambitieuse, dès l'entrée dans le système scolaire initial et cela jusqu'à la fin de la vie professionnelle (par exemple pour les retraités, les universités du 3e âge). Les difficultés spécifiques identifiées de façon récurrente, depuis des décennies, dans certains territoires (zones urbaines sensibles, territoires ruraux, ultramarins), nécessitent à ce sujet et dans ce contexte une approche différenciée, appropriée aux besoins ciblés.

Le fil rouge réformiste, suivi par la FEN puis l'UNSA, a toujours été celui d'un dialogue constructif — parfois complexe ou difficile à établir ou à maintenir —avec les gouvernements qui se sont succédé, tout en privilégiant en priorité l'intérêt des jeunes, des plus fragiles et des actifs de notre pays.

La formation professionnelle nous semble en effet essentielle, pour sécuriser les parcours professionnels et donner une seconde chance aux moins qualifiés. Elle permet aussi de renforcer la compétitivité des entreprises, face aux multiples évolutions observées aujourd'hui, tant technologiques, numériques qu'environnementales.

Les effets parfois extrêmement rapides de la mondialisation de l'économie imposent désormais aux entreprises de faire preuve d'une réactivité accrue, dans tous les domaines. Il en est de même d'ailleurs pour la survie de certains territoires en grandes difficultés.

Cette étude montre à l'évidence que les diverses lois qui se sont succédé de 1959 à 2014 ont modifié en profondeur les approches, les représentations et conceptions, les méthodes d'apprentissage, les outils disponibles (grâce notamment au développement du numérique), ainsi d'ailleurs que le vocabulaire utilisé en matière d'emploi, d'orientation et formation professionnelles.

Depuis le début des années 1990, les notions de compétence et d'employabilité sont ainsi apparues dans l'univers de la gestion des ressources humaines et de la formation professionnelle. Controversées au départ, elles ont suscité beaucoup de conflits et de débats, en premier lieu pour sa définition. Contrairement à d'autres organisations, l'UNSA n'a pas combattu ces nouvelles logiques, même si certaines dérives potentielles ont été clairement identifiées dès le départ et s'il faut, à ce sujet, continuer à rester vigilants.

L'UNSA rappelle ainsi souvent, dans les diverses instances où elle est représentée, que le Code du travail prévoit toujours que les employeurs gardent la responsabilité de maintenir et développer l'employabilité et donc l'actualisation des compétences de tous leurs salariés en lien avec la stratégie de l'entreprise qui doit être débattu avec les représentants du personnel dans les différentes instances où ils siègent (CSE, CA…). Les revendications sociales et syndicales doivent se réfléchir en lien avec les bouleversements économiques que connaissent les entreprises et les territoires. Des exemples ont montré malheureusement, à l'occasion de plan de sauvegarde de l'emploi (PSE), que ce n'était pas toujours le cas.

L'UNSA considère de plus que le poids du diplôme initial, obtenu à l'issue du cursus scolaire, reste encore trop prégnant en France et que la formation professionnelle continue est accessible et proposée en priorité, aujourd'hui encore, aux publics les plus formés, les plus qualifiés. Comme le disait souvent Jean-Claude TRICOCHE, ancien secrétaire national de l'UNSA en charge du secteur formation professionnelle : « on continue à arroser là où c'est déjà mouillé ! ».

Ce constat, effectué depuis des décennies par bon nombre d'acteurs, chercheurs, élus et partenaires sociaux, a d'ailleurs servi d'appui aux diverses lois et évolutions programmées, sans parvenir à vraiment changer en profondeur sur le terrain les actions et les pratiques RH en vigueur.

Face à ces constats négatifs récurrents, la problématique de l'accompagnement individuel des actifs, en matière d'emploi, de formation, et d'orientations professionnelles (logique EFOP), quels que soient leurs âges, leurs parcours, qualifications et statuts, reste une préoccupation sensible pour l'UNSA. Or, cette nécessité d'un accompagnement de qualité apparaît clairement comme le « parent pauvre » de la loi dernière loi en date du 5 septembre 2018.

D'où nos inquiétudes, exprimées à maintes reprises, par rapport à certains des choix effectués dans cette nouvelle loi, qui réforme à nouveau l'apprentissage et la formation professionnelle, sans qu'on ait procédé à un véritable bilan de la loi précédente de 2014. La monétisation du compte personnel de formation (CPF), censée permettre des achats de formation en direct, via un simple téléphone portable, sans aucune aide ni accompagnement spécifique, nous semble notamment être une mauvaise idée. Peut-on vraiment acheter de la formation professionnelle comme un consommateur achèterait une place à un spectacle, un livre, un CD, du camembert, ou tout autre type de service individuel ?

Cette mesure revient à laisser toute la responsabilité de son employabilité à l'individu, en lui confiant la possibilité de gérer financièrement son compte comme il l'entend, même quand il n'est pas en mesure de faire des choix éclairés, notamment pour les personnes les plus éloignées de l'emploi. C'est une logique d'inspiration libérale (une sorte de chèque formation) à laquelle nous n'adhérons pas car elle n'est absolument pas sécurisée pour les actifs concernés. Une expérimentation préalable aurait été sans doute justifiée et pertinente, avant de se lancer tous azimuts dans le projet de monétisation du CPF.

Avec le développement accru des formations à distance et des réseaux sociaux, l'individu consommateur va gérer en direct son compte, la monétisation du CPF comprend plus de risques. De nouveaux types de litiges et contentieux sont susceptibles d'apparaître, notamment en cas de non-respect du droit de la consommation.

Il est bon de souligner également, dans ce contexte, que les marchés de la formation et de la certification professionnelle s'avèrent de plus en plus concurrentiels et complexes. Les professionnels les plus expérimentés reconnaissent fréquemment ne pas avoir une vision globale exhaustive de tous les choix de formation envisageables, pour un même secteur professionnel et un même niveau de qualification. Les écarts de prix observés s'avèrent aussi parfois importants.

Il aurait fallu pouvoir réguler tous ces points et en particulier le nombre (volume excessif), la redondance et la qualité des certifications professionnelles existantes. Cette démarche ne peut par ailleurs

être conduite qu'en lien étroit et en cohérence avec les travaux d'architecture des certifications professionnelles déjà engagés sur le plan européen.

Comment, dans ce cas de figure, concevoir objectivement, de laisser un individu seul, autonome en matière d'achat, face à la jungle des actions de formation existantes et au développement exponentiel des certifications professionnelles observé ? L'UNSA fait l'hypothèse que cette décision, qui va à l'inverse des propositions émises par les partenaires sociaux (dans le cadre de l'ANI de début 2018), visant au contraire à renforcer les possibilités d'accompagnement des individus, ne pourra à terme qu'accentuer les écarts déjà existants entre les actifs les plus diplômés, les mieux informés, les plus autonomes, et les autres. Il en est de même de la suppression du congé individuel de formation (CIF), très utile dans les projets et périodes de mobilité professionnelle et qui concernait en majorité, rappelons-le, des actifs peu ou pas qualifiés.

L'UNSA n'est pas convaincue que le « CPF de transition », issu de la loi de 2018 et destiné à remplacer le CIF remplisse à l'avenir, dans des conditions similaires, les mêmes missions en direction des mêmes publics. Des progrès avaient pourtant été effectués depuis la loi de 2014 avec la création du CPF et des droits affectés à la personne et non plus au statut. Approche défendue par l'UNSA avec notamment l'approche systémique proposée, qui permettait logiquement d'associer et articuler les divers dispositifs mis en œuvre, le conseil en évolution professionnelle (CEP), le compte personnel de formation (CPF) et l'entretien professionnel conduit en entreprise, dans un objectif clairement affiché d'accompagnement individuel et de sécurisation des parcours professionnels.

L'autre sujet d'inquiétude pour l'UNSA concerne la future gouvernance du système d'orientation et de formation professionnelle, en lien avec les problématiques de l'emploi. La démarche quadripartite affichée dans la loi de 2014 (avec notamment la création du Cnefop et du réseau des Crefop) nous semble être en effet quelque peu oubliée, en tout cas insuffisamment prise en compte dans la nouvelle réforme envisagée. Tous les constats effectués montrent pourtant que des faiblesses, en matière de gouvernance, ont été identifiées depuis longtemps (dès les années 60). Durant ces dernières années, c'est en premier lieu au niveau de l'articulation entre le national, le régional et l'infrarégional (bassins d'emplois) et dans l'animation des acteurs de terrain que ces faiblesses de coordination et de cohérence entre les différents opérateurs ont pu être ressenties, en particulier à l'occasion de la mise en œuvre du conseil en évolution professionnelle (lien à organiser avec le service public régional de l'orientation, nécessité de garantir un panel de services de qualité pour tous les actifs, quel que soit l'opérateur, etc.)/

Les branches professionnelles ne sont pas présentes dans tous les territoires. Les partenaires sociaux n'ont pas non plus a priori *les mêmes poids et représentations, suivant les branches professionnelles et les territoires. Il s'agit donc d'une mosaïque complexe d'acteurs à mobiliser, ce qui nécessiterait logiquement de privilégier la concertation.*

Comment être en mesure d'opérer localement des choix éclairés, sur des décisions stratégiques à prendre rapidement, impliquant l'ensemble des acteurs concernés (dont les collectivités territoriales et les partenaires sociaux), sans garantir des diagnostics partagés préalables, des échanges appropriés de qualité, des démarches de pilotage, de suivi et d'évaluation décidées en commun pour les divers dispositifs mis en œuvre ?

Enfin, sur un plan plus politique et sociétal, l'UNSA déplore également pour la formation de l'individu et du citoyen, la perte des idéaux initialement portés par la notion de « formation tout au long de la vie », tant au niveau national qu'à l'échelle européenne. En effet, nous parlons prioritairement aujourd'hui d'insertion professionnelle, de sécurisation des parcours professionnels et d'employabilité des actifs. C'est bien sûr légitime et pertinent, du fait de l'accroissement du chômage et des difficultés de recrutement d'emplois qualifiés ou au contraire des offres d'emplois non pourvues dans certains territoires et secteurs d'activités, notamment en raison des freins à la mobilité.

Mais, pour l'UNSA, les volontés et les ambitions originelles de l'éducation ou de la formation « tout au long de la vie » s'avéraient bien plus larges. Nous avons toujours perçu la formation des jeunes et des adultes comme un moyen pour l'individu de progresser dans sa vie personnelle, en tant qu'homme ou femme, et pas seulement en tant qu'ouvrier, technicien, cadre, agent public, agriculteur ou entrepreneur. Les modalités d'accompagnement individuel devraient donc être différenciées. Qu'en est-il aujourd'hui de ce projet global, ambitieux et plus universel ? Qu'en est-il de la possibilité d'intégrer la culture, le sport, l'éducation civique, les informations relatives à la citoyenneté, au bénévolat, à la consommation, à la santé, dans cet univers complexe de la formation, que nous avons progressivement restreint, au fil des années, à la seule sphère professionnelle ?

Face aux multiples crises traversées, à la précarité et aux risques graves d'exclusion sociale identifiés pour certains publics (chômeurs de longue durée, personnes en situation de handicap, en situation d'illettrisme), aux difficultés d'intégration observées, face aussi aux enjeux républicains d'inclusion et « d'ascenseur social », l'UNSA est convaincue que l'avènement d'une société meilleure et plus égalitaire, sur l'ensemble du territoire national, passera également par la possibilité de percevoir l'individu et son devenir, tout au long de la vie, de façon plus globale et plus respectueuse des aspirations de chacun.

Luc BÉRILLE,
Secrétaire général de l'UNSA

(mars 2019)

Annexes

Annexe I. — **Repères chronologiques**

Par commodité, nous utilisons des sigles dont la signification est déclinée dans le « glossaire » (voir p. 225).
La formation des adultes englobe tous les publics hors obligation de scolarité (14 ans, de 1936 à 1967)

Année	Formation des adultes	Éducation nationale	Syndicalisme
1919	Loi Astier (CAP, « ordre technique » au MEN)		Création de la CFTC
1920			La fédération des amicales d'instituteurs devient le SNI
1921			Scission CGT/CGTU.
1925	Création de la taxe d'apprentissage		Le SNI est admis à la CGT
1926	Création du brevet professionnel (BP)		
1928			Création de la FGE (CGT)
1935			Réunification de la CGT
1937			Création du SGEN-CFTC
1938			
1939	Création des centres de formation professionnelle (CFP)		
1940	Décret-loi Daladier du 24/5/1938 (orientation et formation professionnelle)	Mesures immédiates prises par Vichy contre les instituteurs (suppression des écoles normales d'instituteurs) et leurs organisations. Sont dissous SNI, FGE, mais aussi Ligue de l'enseignement.	
1941		Réforme Carcopino	
1944	Création et rattachement au MEN des centres d'apprentissage. Directeur autonome de l'enseignement technique au ministère de l'EN.		¤ Reconstitution de la FEN et de ses syndicats après la clandestinité sous Vichy ¤ Adrien Lavergne, SG de la FEN
1945	Création de l'AFPMO, ancêtre de l'ANIFRMO (1949) et de l'Afpa (1966).		
1946	Organisation de la formation professionnelle des adultes (plan Monnet).		
1947		Remise du plan Langevin-Wallon (1944-1947)	Scission CGT-FO
1948			Passage à l'autonomie de la FEN.
1949	L'ANIFRMO absorbe les associations spécialisées dans la formation professionnelle du BTP et de la métallurgie		
1956		Projet de loi Billères (déposé mais jamais voté)	Georges Lauré, SG FEN
1957	Loi 57-821 du 23/7/1957 (congé d'éducation ouvrière ou de formation syndicale)		
1959	Lois Debré ¤ du 31/7/59 (promotion soc.) ¤ du 28/12/59 (formation des militants syndicaux)	¤ Loi Debré du 31/12/59 (financement de l'ens[t] privé) ¤ Réforme Berthoin (CET, lycées techniques)	¤
1963		Réforme Capelle-Fouchet (création des CES, première approche des BEP)	
1964			Déconfessionnalisation de la CFTC qui devient CFDT (apparaît la « CFTC maintenue »)

Année	Formation des adultes	Éducation nationale	Syndicalisme
1965	Nomenclature « Fourastié » des niveaux de formation (I-VI)	Réforme Fouchet (création du bac technique)	
1966	Loi du 3/12/66 sur la formation professionnelle (concerne également la création des IRA et des IUT)		¤ Fusion SNES-SNET (« nouveau SNES ») ¤ James Marangé, SG FEN ¤ Arrêté du 31/3/1966 sur les règles de représentativité syndicale (secteur privé)
1967			La tendance Unité-Action conquiert le SNES
1968	¤ La formation et le perfectionnement professionnels sont mentionnés dans le relevé de conclusions de Grenelle ¤ Loi du 31/12/68 (rémunération des stagiaires de la formation prof.)	Loi Faure instaurant l'autonomie des universités et faisant de l'éducation permanente une de leurs missions	¤ La FEN participe aux négociations de Grenelle ¤ Organisation par la FEN des « états généraux de l'Université nouvelle ».
1970	ANI du 9/7/70 (formation et perfectionnement professionnels)	Raymond Vatier, directeur de la formation continue et de l'orientation au MEN	Projet « L'École fondamentale » (socle commun) du SNI
1971	Loi Delors du 16/7/71 (formation professionnelle)	Lois du 16/7/71 : ¤ sur l'apprentissage ¤ sur l'enseignement technologique	
1974		Développement progressif (depuis 1973) des Gréta	André Henry, SG FEN (décembre)
1975		Loi d'orientation Haby	
1976			¤ Le SNI devient SNI-PEGC ¤ 5 août : lettre du Premier ministre Jacques Chirac (reconnaissance de la FEN). ¤ Projet d'« École de l'éducation permanente » de la FEN
1978	Loi Boulin du du 17/1/78 (promotion du travail, congé de formation, rémunération des stagiaires		
1979	Négociations FEN-Beullac-CNFP (séquences éducatives en entreprise ; formation des adultes)		
1981			Jacques Pommatau, SG FEN
1984	Loi Rigout du 24/2/84		
1985		Création du baccalauréat professionnel (préparation en 2 ans après 2 ans de BEP)	
1987	Loi Seguin du 27/7/87 (apprentissage ouvert à tous les niveaux de formation)		Yannick Simbron, SG FEN
1988	Convention collective des entreprises du secteur de la formation professionnelle		Projet d' « École de l'an 2000 » de la FEN
1989		Loi d'orientation Jospin	
1991			¤ Yannick Simbron est écarté de la direction de la FEN. Guy Le Néouannic, SG FEN
1992			¤ Scission de la FEN
1993	Loi quinquennale Giraud du 20/12/93		¤ Création de la FSU, qui devient la première fédération de l'EN aux élections de décembre 1993. ¤ Création de l'UNSA par 5 organisations autonomes dont la FEN ¤ Martine Le Gal, SG UNSA.
1994			¤ Alain Olive, SG UNSA (1994-2011)

Année	Formation des adultes	Éducation nationale	Syndicalisme
1995			Jean-Claude Tricoche au secteur formation professionnelle de l'UNSA (→ 2009)
1997			Jean-Paul Roux, SG FEN (1997-2000) puis SG UNSA Éducation (2000-2002)
1998			L'UNSA est rejointe par des militants venant de FO (J. Mairé…)
2000			¤ La FEN devient UNSA Éducation. ¤ Projet fédéral : Pour une société éducative.
2002	Loi Aubry-Péry du 17/1/2002 de modernisation sociale (VAE)		Patrick Gonthier, SG UNSA Éducation
2004	Loi Borloo du 4/5/2004 «		
		Loi d'orientation Fillon (apparition du socle commun)	
2008			Loi du 20/8/2008 (nouvelles règles de représentativité syndicale)
2009	Loi « Lagarde » du 24/11/2009	Préparation directe du bac pro en 3 ans après la 3e	Jean Marie Truffat succède à JC Tricoche au secteur Form. prof. de l'UNSA (→ 2017)
2011			Luc Bérille, SG UNSA
2012			Laurent Escure, SG UNSA Éducation
2013	Loi Sapin 2013-504 du 14/6/2013 (sécurisation de l'emploi)	Loi d'orientation Peillon	
2014	Loi Sapin du 5/3/2014 (formation professionnelle, l'emploi, démocratie sociale)		
2016	Ordonnance du 10/11/ 2016 transformant l'Afpa en Épic		
2017			Rattachement du secteur « forpro » de l'UNSA au secteur éco-emploi (V. Jereb)
2018	Loi Pénicaud du 5/12/2018 « sur la liberté de choisir son avenir professionnel »		Frédéric Marchand SG UNSA Éducation

Accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnels (extraits)

Titre I
Dispositions relatives à la première formation

Préambule

I – Dans le 1er paragraphe du préambule de l'Accord national interprofessionnel du 10 février 1969, les confédérations syndicales de salariés d'une part, les représentants du CNPF et de la CGPME d'autre part confirmaient qu'ils entreprendraient au cours du 2e trimestre 1969 l'étude des moyens permettant d'assurer, avec le concours de l'État, la formation et le perfectionnement professionnels, un accord particulier devant être recherché dans ce domaine en ce qui concerne les cadres.

Considérant l'étendue du problème en même temps que sa complexité, constatant par ailleurs qu'une large identité de vues existait entre eux pour en souligner l'importance primordiale, les membres de la délégation patronale et les représentants des confédérations syndicales de salariés sont convenus d'envisager la signature d'un accord général définissant une politique propre à donner à la formation et au perfectionnement professionnels les moyens de leur rapide développement.

II – Constatant les insuffisantes de la situation actuelle, les parties signataires ont estimé qu'il était nécessaire de revoir l'ensemble du processus éducatif de façon à ce *(sic)* que soient assurées la cohérence et la continuité entre les premières formations qui préparent l'accès à l'emploi et les formations complémentaires qui s'adressent aux travailleurs en activité[838].

Persuadées que l'enseignement et la formation sont facteurs du progrès social, du développement technique et de la croissance économique, elles ont procédé à cet examen dans le double objectif de répondre aux besoins des entreprises et de permettre aux individus d'y trouver la satisfaction de leurs aspirations.

III – Dans cet esprit, les signataires du présent Accord se sont d'abord attachés à rechercher les déficiences fondamentales qui, dans l'état actuel, compromettent l'obtention de ce double objectif.

Cette recherche les a conduits à souligner la gravité des problèmes posés par :

- les retards scolaires enregistrés dès l'enseignement du premier degré,
- les conditions mauvaises de l'orientation au cours du 1er cycle de l'enseignement du second degré notamment,
- l'importance du nombre de jeunes qui, chaque année, quittent le système scolaire sans formation.

IV – Les parties signataires sont conscientes que les solutions de ces problèmes relèvent plus particulièrement de la responsabilité des pouvoirs publics. Elles estiment nécessaire de promouvoir le recours de jeunes à la formation professionnelle à partir d'un enseignement élémentaire efficace et en fonction d'une orientation raisonnée. Les réflexions échangées à cet égard les ont conduites à juger souhaitable :

1°) une rénovation de l'enseignement du premier degré.

2°) L'introduction dès les débuts du 1er cycle de l'enseignement du second degré d'une éducation technologique, sans objectif professionnel particulier, mais propre à conserver aux enfants le goût et l'intérêt naturels qu'ils portent, pour la plupart, aux aspects et langages techniques essentiels de la société dans laquelle ils vivent et, par là, à favoriser leur orientation en tenant compte à la fois de leurs aspirations et des aptitudes réellement manifestées.

3°) L'instauration d'une année préprofessionnelle pour tous les jeunes non engagés dans un enseignement classique ou moderne et qui ne peuvent accéder à un cycle normal de formation professionnelle du fait de l'insuffisance de leur niveau scolaire.

V – S'agissant des domaines relevant de leur responsabilité, et qui concernent d'abord les jeunes travailleurs et apprentis, les parties signataires ont estimé nécessaire de préciser le cadre financier, pédagogique et contractuel dans lequel devra être dispensée :

- soit une formation méthodique et complète pour les apprentis,
- soit une formation complémentaire d'adaptation au métier pour les jeunes issus des cycles de l'enseignement technique.

[838] Les parties en gras dans cet accord sont soulignées par nous.

- soit un complément de formation générale pour les jeunes travailleurs n'ayant pu bénéficier d'une formation professionnelle préalable.

Compte tenu en outre de l'importance particulière qu'ils accordent à la qualité pédagogique des formations assurées dans le cadre professionnel, les signataires du présent Accord se sont attachés à définir les modalités de fonctionnement des centres de formation, notamment des centres collectifs se situant au niveau d'un groupement ou d'une association d'entreprises.

VI – Concernant les enseignements techniques nouveaux, découlant de la mise en place de la réforme de l'enseignement, et particulièrement ceux qui conduisent aux brevets d'études professionnelles d'une part, aux baccalauréats de techniciens d'autre part, les parties signataires jugent nécessaire qu'il soit procédé à des enquêtes permettant de se rendre compte des orientations prises par les jeunes après l'obtention de ces diplômes et des résultats obtenus dans leurs emplois.

Elles souhaitent, dans ce but, le concours des institutions publiques compétentes, les Commissions paritaires de l'emploi et le Comité paritaire qu'elles ont constitué au niveau national interprofessionnel y étant, pour leur part, associés.

VII – Abordant le problème des formations complémentaires où leurs responsabilités sont encore plus largement engagées, les parties signataires ont été soucieuses de jeter les bases d'un système visant 3 objectifs :

- permettre à chaque salarié d'accroître ses connaissances en fonction de ses propres aspirations et des perspectives de l'emploi,
- inciter les entreprises à un effort conforme à leurs besoins et compatible avec leurs possibilités,
- donner aux organisations syndicales des possibilités de contribuer au développement et au fonctionnement des institutions de formation les plus conformes qualitativement à la nature des besoins individuels et collectifs.

VIII – Relativement à ce dernier objectif et dans la ligne de l'Accord national interprofessionnel du 10 février 1969 sur la sécurité de l'emploi, les parties signataires ont décidé de confier aux Commissions paritaires de l'emploi un rôle important dans la définition et la mise en œuvre des politiques conjointes de l'emploi et de la formation.

Les Commissions paritaires de l'emploi auront, en tant que de besoin, à prendre les dispositions nécessaires pour faire face à leurs nouvelles attributions.

IX – Les parties signataires sont pleinement conscientes que l'ensemble des dispositions qui font l'objet du présent Accord pose un problème général de financement dont la solution ne dépend pas d'elles seules, mais suppose des consultations avec les pouvoirs publics, dont la responsabilité est directement engagée à travers la loi du 31 décembre 1968 et les textes pris en application.

C'est pourquoi elles souhaitent que les pouvoirs publics acceptent d'engager avec elles des discussions en vue de recherche, en commun, des solutions d'ensemble à cet important problème.

Dans l'immédiat et sans attendre cette recherche ni préjuger de ses résultats, elles expriment le vœu que les pouvoirs publics considèrent comme habilités à recevoir la taxe d'apprentissage, sans considération des barèmes de répartition, les cours, sessions ou stages de formation bénéficiant de l'agrément paritaire tel qu'il est indiqué dans l'Accord.

Les parties signataires souhaitent également que les pouvoirs publics donnent aux Ministères intéressés les moyens qui leur sont nécessaires dans le domaine des formations complémentaires.

X – Pour l'ensemble des formations qui sont conduites à l'initiative des entreprises, les signataires du présent Accord tiennent à souligner que les dispositions qu'ils ont prévues s'entendent compte tenu des attributions déjà confiées aux Comités d'entreprise en matière de formation professionnelle par la législation sur les Comités d'entreprise et le décret du 2 novembre 19_5.

Ils rappellent en particulier que les Comités d'entreprise « sont obligatoirement consultés sur les problèmes généraux relatifs à la formation et au perfectionnement professionnels, ainsi qu'à leur adaptation à l'emploi compte tenu de l'évolution des techniques ».

Ils rappellent également que les commissions de formation professionnelle doivent être mises en place et fonctionner normalement dans toutes les entreprises comptant plus de 300 salariés.

XI – Enfin, les organisations patronales et les confédérations syndicales de salariés sont persuadées que la mise en œuvre des principes affirmés dans le présent Accord et des modalités prévues pour leur application nécessitera un travail constant de contrôle et d'adaptation à des réalités diverses et changeantes.

Dans ce but, elles ont décidé de constituer au plan national un Comité paritaire qui devra annuellement présenter un rapport de synthèse sur l'évolution passée et prévisible de la situation. Le même Comité fera rapport aux parties signataires des problèmes posés par l'application du présent Accord.

Formation générale des jeunes

Article 1er : En vue d'améliorer les connaissances générales de base des jeunes travailleurs et apprentis, les parties signataires souhaitent un aménagement des dispositions d'application de la Loi Astier en vue de l'extension jusqu'à 18 ans révolus de la fréquentation obligatoire des cours professionnels et ce, dans la limite de 320 heures par an et de 8 heures par semaine.

L'âge limite devrait être porté à 19 ans révolus pour les jeunes apprentis n'ayant pas achevé leur apprentissage à 18 ans.

Article 2 : Les entreprises prendront les mesures nécessaires pour libérer les jeunes travailleurs et apprentis visés à l'article 1er ci-dessus, dès lors qu'existeront et fonctionneront les moyens d'enseignement.

Les modalités pratiques correspondantes seront précisées dans les conventions collectives et, en ce qui concerne les apprentis, dans les contrats individuels.

Article 3 : L'assistance des jeunes travailleurs aux cours mentionnés à l'article ci-dessus n'entraîne pas pour eux de perte de salaire.

Pour les apprentis, les conditions générales d'indemnisation pendant les heures de cours effectivement suivis seront précisées par les conventions collectives et les contrats individuels en application des articles 10 et 11 ci-dessous.

Organisation et contrôle des formations dispensées dans le cadre professionnel

Article 4 : S'agissant des formations dispensées dans le cadre professionnel et conduisant au CAP ou au CEP[839], les parties signataires recommandent leur organisation, chaque fois que cela est possible, dans des centres à temps plein ou à temps partiel, réunissant un ensemble de moyens matériels et pédagogiques propres à accroître la qualité et l'efficacité des enseignements tant pratiques que théoriques. Elles souhaitent, en outre, qu'au cours de la période de formation, soit prévu un horaire réservé à l'éducation physique, dès lors que l'existence d'équipements suffisants permettra de l'utiliser à cet effet.

Article 5 : Sauf le cas de centres créés par des entreprises disposant des moyens suffisants indiqués à l'article 4 ci-dessus, les parties signataires estiment préférable la réalisation de centres collectifs se situant au niveau d'un groupement ou d'une association d'entreprises.

Article 6 : Lorsque la formation est dispensée sur les lieux de travail, sans le concours d'un centre collectif ou d'un centre d'entreprise, les délégués du personnel dans les entreprises de moins de 50 personnes, le Comité d'entreprise dans les entreprises comptant plus de 50 personnes ont compétence sur :

- les conditions générales de recrutement des apprentis et les métiers auxquels il convient de les préparer,
- les conditions générales dans lesquelles est organisée la formation pratique,
- le choix des cours professionnels,
- les problèmes éventuellement posés par l'emploi des jeunes à l'issue de leur formation.

Article 7 : Des représentants des travailleurs siègent dans les Conseils de perfectionnement des centres d'entreprises, ainsi que dans ceux des centres collectifs gérés par des organisations patronales ou des associations créées sous leur égide. […] Dans des conditions fixées par le Conseil de perfectionnement, des représentants des apprentis ou élèves pourront être appelés à participer aux réunions dudit Conseil. […] Le temps passé aux réunions du Conseil de perfectionnement par les représentants des travailleurs sera rémunéré comme temps de travail.

Article 8 : [Attributions des conseils de perfectionnement.]

Article 9 : [Dispositions applicables aux centres collectifs créés par des organisations patronales ou des associations créées sous leur égide et dispensant des formations complémentaires visées au titre II.]

Titre II
Dispositions relatives aux formations complémentaires

Dispositions particulières relatives à l'apprentissage

Article 10 : Les parties signataires considèrent que le même statut juridique doit être appliqué aux jeunes qui, dans le cadre professionnel, préparent un CAP ou un CEP. Le contrat correspondant doit prévoir, dans tous les cas, l'indemnisation des jeunes et en préciser le montant.

[839] Il s'agit du « certificat d'éducation professionnelle » (CEP) institué par le décret 68-639 du 9 juillet 1969, modifiant le décret 59-37 du 6 janvier 1959 (réforme Berthoin). Le CEP était une formation d'un an (infra CAP) réputée permettre l'accès à un métier ou l'occupation d'un poste de travail.

Article 11 : Les modalités d'organisation de l'apprentissage, les dispositions particulières à prévoir éventuellement selon qu'il s'agit de la préparation au CAP ou de la formation en vue du CEP sont à préciser dans le cadre des conventions collectives. […]

Article 12 : Les parties signataires estiment qu'il est de la responsabilité des centres professionnels, avec le concours des organisations patronales et l'intervention éventuelle des Commissions paritaires de l'emploi agissant en liaison avec l'Agence nationale pour l'emploi, de prendre en charge, à l'issue de leur formation, le placement des jeunes ayant reçu celle-ci dans le cadre professionnel. Aux cas où ce placement n'aurait pu être assuré, les parties signataires considèrent que les jeunes concernés devraient pouvoir bénéficier dans des conditions à préciser ultérieurement, du versement des indemnités légales et contractuelles de chômage.

Dispositions particulières relatives aux BEP

Article 13 : En vue d'établir un bilan précis des enseignements conduisant aux BEP et des résultats obtenus dans leurs emplois par les titulaires de ce diplôme, les parties signataires effectueront une enquête dans le courant de l'année 1971. Elles souhaitent, dans ce but, le concours des institutions publiques compétentes, notamment des Commissions nationales professionnelles consultatives et des Comités régionaux de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi. Les Commissions paritaires de l'emploi seront, en tant que de besoin, associées à cette étude.

Article 14 : Eu égard à la nature des BEP et au contenu des enseignements qui y conduisent, les parties signataires considèrent qu'il pourra être nécessaire de prévoir, dans certains cas, une formation complémentaire à l'intention des jeunes salariés titulaires d'un BEP. Il doit être entendu que cette formation ne doit pas viser la seule adaptation à un poste de travail. […]

Titre III

CHAPITRE I

Travailleurs faisant l'objet d'un licenciement collectif

Articles 15 à 19 [Stages, cours ou sessions de formation : autorisations d'absence, rémunération ou indemnisation.]

CHAPITRE II

Travailleurs salariés en activité – Modalités d'obtention des autorisations d'absence pour formation

Article 20 : Chaque travailleur peut demander une autorisation d'absence en vue de suivre à temps plein ou à temps partiel un stage de formation. La durée de l'absence autorisée est égale à la durée du stage sans pouvoir, sauf accord particulier, excéder un an s'il s'agit d'un stage continu à temps plein, ou 1200 heures s'il s'agit de stages constituant un cycle pédagogique qui peut comprendre des enseignements discontinus ou à temps partiel.

Article 21 : Sous réserve des dispositions faisant l'objet des articles 27 à 30 ci-dessous et destinées à tenir compte des impératifs liés au bon fonctionnement de l'entreprise […], l'autorisation d'absence est accordée à tous les demandeurs remplissant un certain nombre de conditions liées […]:

Article 22 : Concernant la première condition énoncée à l'article 21 ci-dessus, les organisations signataires conviennent que le droit à l'autorisation d'absence vise normalement les travailleurs étant à plus de 5 années de l'âge normal de la retraite, étant entendu que les travailleurs plus âgés peuvent bénéficier des dispositions prévues à l'article 15 ci-dessus.

Article 23 : En ce qui concerne l'ancienneté dans l'entreprise, les parties signataires fixent à 2 ans le délai au-delà duquel est ouvert le droit à l'autorisation d'absence. […]

Article 24 : Pour les travailleurs titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur long (diplôme d'ingénieur, diplôme d'enseignement commercial supérieur, diplôme sanctionnant les 2e et 3e cycles des enseignements universitaires), le droit à l'autorisation d'absence n'est ouvert qu'à l'issue d'un délai de 5 ans au-delà de la date d'obtention du diplôme. Le délai est de 3 ans pour les titulaires d'un diplôme professionnel autre que ceux mentionnés à l'alinéa ci-dessus.

Article 25 : Tout travailleur ayant bénéficié d'une autorisation d'absence pour suivre un stage, un cours ou une session de formation ne peut prétendre dans la même entreprise au bénéfice d'une autre autorisation d'absence dans le même but avant un certain temps, dit délai de franchise […]. En tout état de cause, le délai de franchise ne peut être inférieur à 12 mois ni supérieur à 12 ans.

Articles 26 : [Délai de la franchise quand la formation précédente était à la seule initiative de l'employeur.]

Article 27 : Lorsque plusieurs travailleurs remplissant les conditions fixées aux articles 21 à 26 ci-dessus demandent une autorisation d'absence en vue d'une formation, l'accord à certaines demandes peut être différé afin que le pourcentage de travailleurs simultanément absents de l'établissement ne dépasse pas, sauf accord particulier, 2 % du nombre total de travailleurs dudit établissement. […]

En tout état de cause, dans les établissements comptant plus de 500 travailleurs, le calcul du pourcentage sera appliqué séparément : d'une part, au personnel d'encadrement entendu au sens indiqué dans l'avenant au présent accord ; d'autre part, au reste du personnel.

Article 28 : [priorités en cas de demandes multiples.]

Article 29 : [Report d'un an maximum pour raisons motivées de service.]

Article 30 : Pour l'application de l'article 28 ci-dessus dans le cas où des travailleurs suivent des stages du fait de la seule décision de la direction de l'entreprise ou de ses représentants, leur nombre est divisé par 2 pour le calcul du pourcentage des absences simultanément admises.

Article 31 : [Délais de demande d'autorisation d'absence, ainsi que de sa notification ou de son rejet.] Les délégués du personnel ont qualité pour présenter les réclamations des candidats vis-à-vis des décisions prises à leur égard.

Article 32 : [Attestation à l'entreprise de fréquentation effective du stage.]

CHAPITRE III

Dispositions financières concernant les travailleurs ayant obtenu une autorisation d'absence

Articles 33 à 37 : […]

DISPOSITIONS RELATIVES AU ROLE DES ORGANISATIONS PARITAIres

Article 38 : Les parties signataires rappellent que les Commissions paritaires de l'emploi ont pour tâche de participer à l'étude des moyens de formation, de perfectionnement et de réadaptation professionnels, publics ou privés, existant pour les différents niveaux de qualification et de rechercher avec les pouvoirs publics et les organismes intéressés les moyens propres à assurer leur pleine utilisation, leur adaptation et leur développement et de formuler à cet effet toutes observations et propositions utiles.

Article 39 : Dans le cadre des tâches rappelées à l'article 38 ci-dessus, les Commissions paritaires de l'emploi ont compétence pour promouvoir la politique de formation dans les professions ou régions de leur ressort. […]

Article 40 : Il est créé au niveau national interprofessionnel entre les organisations signataires un Comité paritaire pour la formation et le perfectionnement. Ce Comité pourra être saisi par les Commissions paritaires professionnelles de l'emploi et les parties signataires elles-mêmes des problèmes posés et des difficultés soulevées par l'application du présent Accord. Il établira en outre, chaque année, un rapport de synthèse faisant le point de l'évolution passée et prévisible de la situation.

Article 41 : Le présent Accord sera déposé en triple exemplaire au Conseil des Prud'hommes de la Seine (section du Commerce).

Il s'applique à toutes les entreprises adhérant aux organisations patronales signataires. **Toutefois, ces organisations ont communiqué aux Confédérations de salariés signataires la liste annexée des professions qui, avant la signature du présent Accord, lui ont notifié leur décision de ne pas être incluses dans son champ d'application** et, qui, de ce fait, ne sont pas visées par lui mais pourront à tout moment demander à ne plus figurer sur la liste des professions exclues.

Les Confédérations syndicales ont pris acte de cette déclaration.

Fait à PARIS, le 9 juillet 1970[840].

[840] Suivent les signatures du CNPF et de la CGPME/ Les organisations syndicales signataires sont mentionnées comme suit, dans l'ordre des signatures sur le document : CFDT, CFTC, CGT, CGTFO. La mention de la CGC est barrée dans le document original. La CGC avait différé sa signature au mois d'octobre jusqu'à la rédaction de l'avenant « cadres » de l'accord, ce que prévoyait le relevé de Grenelle en juin 1968. *Le Monde* fait état de réunions Patronat-CGC en septembre 1970. La CGC, isolée, revendiquait sans l'obtenir la création de « commissions spécifiques de concertation » pour les cadres dans les entreprises où le troisième collège existait. Il est vraisemblable que la signature a été apposée discrètement par la suite ou du moins sans que l'information diffusât. mentionne la signature par la CGC, mais celle-ci ne figure pas dans l'original joint. En revanche, la CGC a bien ratifié l'accord en signant l'avenant « cadres » du 30 avril 1971 à l'ANI du 9 juillet 1970. Cette signature est notamment mentionnée dans la chronologie précise établie par Fabienne Berton in: « La construction du système français de formation professionnelle continue », *Formation Emploi* 34, n° 1 (1991): 57-62.

Liste des organisations patronales qui se sont exclues du champ d'application de l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970

- Confédération Nationale des Syndicats du Liège et des dérivés
- Fédération Nationale de la Fourrure
- Fédération Nationale de la Maroquinerie, Articles de voyage, Chasse-Sellerie, Gainerie, Bracelets de cuir, Ceintures, Équipement militaire, Groupe des Fabricants de fermoirs
- Union Interfédérale des Industries de l'Habillement
- Union Nationale des Industries Françaises de l'Ameublement

- II -

Liste des organisations patronales dont la position définitive sera arrêtée avant le 30 septembre 1970

- Confédération Nationale des Industries du Bois
- Confédération Nationale des Industries et des Commerces en gros des Vins, Cidres, Jus de fruits, Sirops, Spiritueux et Liqueurs de France
- Confédération Nationale des Industries et des Métiers d'Art de Mode et de Création
- Conseil National du Commerce
- Fédération Française de la Tannerie Mégisserie
- Fédération Nationale des Chambres Syndicales des Industries techniques du Cinéma
- Fédération Nationale des Négociants en Matériaux de Construction
- Fédération Nationale des Syndicats d'Exploitants Forestiers, Scieurs et Industriels du Bois
- Fédération Nationale des Unions et Syndicats régionaux de Commerçants en Quincaillerie, Fers, Métaux et Syndicats nationaux des Commerces rattachés
- Fédération Nationale des Fabricants de Fournitures Administratives Civiles et Militaires
- Syndicat National des Fabricants de Jeux, Jouets, Articles de fêtes, Voitures d'enfants et Articles de puériculture

Annexe III. — **La FEN et la formation permanente (mars 1971)**

La commission administrative nationale de la FEN du 18 mars 1971. a voté un texte dont Louis Astre était le rapporteur au nom du bureau fédéral. La motion balaie, sur trois pages imprimées serrées, l'ensemble des problèmes d'enseignement et de formation. Il a été publié dans *L'Enseignement public*, nº 7, avril-mai 1971, p. 11-12, 21-22). Nous ne reprenons ici que des extraits de la dernière partie de cette motion (p. 22) qui concerne spécifiquement « la formation permanente des travailleurs ». Ce texte. était postérieur à l'ANI de juillet 1970, mais antérieur à la publication de la loi Delors de juillet 1971 dont la préparation était en cours et sur lequel la FEN était saisie au travers de ses représentations (notamment au Conseil national de la formation professionnelle et de l'emploi).

FORMATION PERMANENTE
DES TRAVAILLEURS

A) Le droit à la formation permanente

Assuré par le moyen de stages rémunérés, il doit être étendu et garanti par voie législative et règlementaire à l'ensemble des travailleurs des secteurs industriel, commercial, agricole, ainsi que du secteur public.

B) La formation permanente doit être contrôlée par les travailleurs

1. La FEN demande que toutes les actions publiques de perfectionnement soient soumises au contrôle effectif des travailleurs.

2. La FEN demande que ce contrôle soit étendu par la loi à toutes les actions privées.

C) Le service public de l'Éducation nationale

doit assumer dans ce domaine une responsabilité, certes pas exclusive, mais prépondérante.[…]

1) DES MOYENS NOUVEAUX SONT INDISPENSABLES AU SERVICE PUBLIC. — La FEN rappelle que l'organisation de la formation professionnelle permanente au sein de l'Éducation nationale exige, simultanément avec les mesures visant à l'amélioration et au développement des formations premières, la mise à la disposition du service public de moyens nouveaux « en matériel, en locaux et en personnel ». […]

2) ORGANISATION DU CONTRÔLE DES TRAVAILLEURS SUR LE PERFECTIONNEMENT. — La FEN demande que soit étudiée avec les intéressés l'adaptation des instances de discussion existant à tous les niveaux au sein de l'Éducation nationale afin de permettre, sur les actions de perfectionnement, un contrôle effectif des travailleurs.

3) ORGANISATION DES STAGES. — […] Les actions de perfectionnements de l'Éducation nationale doivent relever de sa responsabilité et ne sauraient être la traduction en termes pédagogiques des seuls besoins des entreprises. Le droit au perfectionnement ne sera d'ailleurs une réalité que dans la mesure où le patronat n'exercera pas de veto en refusant aux salariés l'intégralité de leur rémunération suivant des stages non reconnus par lui.

4) ORGANISATION DES ÉTABLISSEMENTS. […]

5) FORMATION DES FORMATEURS. — […] La formation permanente doit constituer l'une des tâches normales des enseignants. La FEN estime que les personnels auxquels il sera fait appel doivent bénéficier d'une formation complémentaires spécialisée ; elle demande que le service public de l'Éducation nationale soit doté sans tarder des moyens nécessaires pour assurer cette formation des formateurs.

Fidèle à ses positions de principe pour la démocratisation de l'enseignement et la généralisation de la formation permanente au service des travailleurs, la FEN rappelle sa volonté de voir :

— […]réalisée une véritable école moyenne telle qu'elle la propose ;

— organisée dans l'enseignement technique public pour tous les jeunes, la formation professionnelle initiale et réservé le montant de la taxe d'apprentissage aux établissements publics ;

— créé, dans les établissements de l'Éducation nationale, des départements spécifiques de formation permanente avec des moyens nouveaux en personnel, en locaux et matériel.

La FEN POURSUIVRA EN CE SENS SON ACTION SYNDICALE POUR UN CHANGEMENT D'ORIENTATION de la politique gouvernementale en ce domaine, et ses discussions avec les centrales ouvrières pour la convergence, à cette fin, des luttes des travailleurs.

Annexe IV. — « Pour une société éducative » (2000)

Extraits de la résolution adoptée
par le congrès de Pau de l'UNSA Éducation (décembre 2000)[841].

[…] L'organisation du travail évolue. On quitte peu à peu un mode d'organisation de type « fordiste », mécanique, hiérarchisé, normé, normatif, pour s'orienter vers un mode de production qui rend l'initiative personnelle et l'adaptation obligatoires et qui nécessite la mobilisation permanente de l'ensemble des compétences des individus. Ce bouleversement s'accompagne d'un dérèglement du marché du travail et d'une dérégulation sociale qui induisent l'augmentation de la précarité.

Le découpage ternaire des temps de la vie disparaît : temps de formation, temps de production, puis retraite sont séparés par des périodes intermédiaires aux limites floues. La structuration de la société française change […].

Notre projet éducatif vise à promouvoir davantage de justice sociale. […] Cette volonté ambitieuse s'appuie sur l'analyse partagée de l'état du système éducatif et sur l'urgence ressentie de le faire évoluer. Elle repose sur le courage de se risquer à être les fers de lance d'une telle évolution, à modifier l'existant pour affronter les changements nécessaires. Elle s'appuie aussi sur un ensemble d'acteurs éducatifs. Si l'École reste le maillon central, tous ces acteurs constituent une chaîne éducative qui s'adresse aux citoyens à tous les âges de la vie et à chacun des temps de l'éducation. […]

L'éducation est un acte global. Notre fédération a la volonté de faire porter son projet éducatif par tous ceux qui se reconnaissent dans une mission laïque d'éducation, dans les ministères, les collectivités territoriales, les associations, en prenant en compte les partenariats nécessaires avec les parents, les entreprises, etc.

La formation continuée

Dans le cadre du développement d'un droit individuel à la formation formelle ou informelle tout au long de la vie, la formation continuée favorise l'accomplissement personnel, professionnel et citoyen. Elle doit permettre la promotion sociale des individus. Elle doit être, enfin, traitée à parité avec la formation initiale et étroitement articulée avec elle. […] Se situant dans un marché fortement concurrentiel, la formation continuée doit rester une mission de service public et devenir à part entière des missions des personnels éducatifs. À ce titre, elle doit être intégrée à leur formation initiale et continue.

Afin de réduire les inégalités d'accès actuelles, un droit individuel à la formation tout au long de la vie est créé qui répond à la demande sociale et dont l'exercice est garanti par un cadre légal et géré paritairement.

L'individu doit pouvoir entrer à tous moments dans le processus de formation, en utilisant, s'il le souhaite, son droit à la validation des acquis de l'expérience. Tous les ministères doivent intégrer le dispositif pour leurs propres personnels.

[841] Le texte intégral en est publié dans UNSA Education, *Pour une société éducative*., p. 135-155).

Glossaire des notions et des sigles

Remarques liminaires :

- La rédaction de ce glossaire correspond aux thématiques abordées et au « prisme syndical » particulier qui est celui de cette étude.
- Les termes en gras dans la colonne de droite renvoient à d'autres entrées glossaire.

Afpa	ASSOCIATION POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES. Officiellement créée en 1949 sous l'appellation ANIFRMO (Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre), l'Afpa a pris ce nom en 1966. En 2017, elle est passée d'un statut associatif à celui l'établissement public industriel et commercial (Épic), le « A » correspondant depuis à « agence ». Avec la création de Pôle Emploi en 2009, l'Afpa a perdu son rôle d'orientation. Ses formations visent prioritairement : 1º les métiers en tension (qui peinent à recruter) ; 2º les publics les plus éloignés de l'emploi.
Agrégation (**Agrégé**)	Pour des raisons historiques, il existe deux types d'agrégation : celles de l'enseignement secondaire (les seules évoquées dans cette étude) ; les agrégations propres à certaines disciplines de l'enseignement supérieur (comme par exemple le droit et certaines disciplines en faculté de droit). Les agrégations de l'enseignement supérieur, qui nécessitent la possession du doctorat ou d'une habilitation à diriger les recherches (HDR) donnent directement accès au corps des professeurs des universités. Les deux types d'agrégations ne doivent donc pas être confondus. Le concours d'agrégation du second degré visait au recrutement des professeurs de lycée, distincts jusqu'en 1959 des autres types d'établissement. Depuis l'entre-deux-guerres, dans toutes les disciplines, on exigeait des candidats la possession, après la licence, du DES (diplôme d'études supérieures), puis des niveaux équivalents qui s'y substituèrent à partir des années 1960 ; maîtrise, première année de master (depuis 2009, le master est exigé de tous les candidats). Initialement présentes pour les seules disciplines d'enseignement général, les concours d'agrégation du secondaire ont été étendus à presque toutes les disciplines des baccalauréats techniques (mais non des baccalauréats professionnels), ainsi qu'à l'éducation physique et sport(ive. La qualité d'agrégé n'est pas un titre mais marque l'appartenance à un corps de fonctionnaires. L'agrégation elle-même est un concours de recrutement. Présents également dans les premiers cycles de lycée (d'où la distinction originelle entre les agrégations « de lettres » et « de grammaire »), .les agrégés ont été présents dans les **collèges** (sauf les CEG) au fil des réformes instituées en 1959 puis en 1963 (CES).
ANI	ACCORD NATIONAL INTERPROFESSIONNEL entre les organisations d'employeurs (le plus souvent **CNPF-MEDEF**/**CGPME**, parfois avec les organisations représentant les employeurs des « très petites entreprises » (TPE), d'une part, et « les » ou « des » organisations syndicales représentatives au niveau interprofessionnel à l'échelon national.
ANIFRMO	Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre. En 1949, elle se substitue pour la gestion des centres de formation professionnelle « accélérée » aux structures spécialisées préexistantes créées après la Libération pour le bâtiment/travaux publics et la métallurgie.
Baccalauréat (**Btn**, **bac pro**)	Le baccalauréat a connu de multiples évolutions depuis sa création en 1808. L'après-guerre a été marqué par la création de deux séries de baccalauréats « généraux », mais préparés par les meilleurs élèves de l'enseignement technique « long » (**ENP** devenues **lycées techniques** en 1959) : le baccalauréat « mathématique et technique » (bac « E » depuis 1965, ancêtre peu ou prou du bac S « sciences de l'ingénieur ») et le baccalauréat « technique et économie » (bac « B » en 1965, puis bac « ES »). Ces filières disparaissent avec la réforme du bac « Blanquer » de 2017. En 1965, les baccalauréats « de techniciens » (BTn), puis « technologiques » sont créés initialement par transformation des **brevets** de techniciens et organisés initialement en trois filières F (industrielle), G (tertiaire), H (informatique) qui ont été réorganisées depuis. Essentiellement diplôme terminal visant à l'insertion professionnelle à l'origine, les BTn, depuis les années 1980, appellent à une prolongation vers l'enseignement supérieur en lycée (**BTS**) ou à l'Université. Le « baccalauréat professionnel » (« bac pro ») a été créé en 1985 (loi Carraz). Jusqu'en 2008, il s'adressait à des élèves ayant obtenu le BEP et suivant deux années supplémentaires. Depuis, la formation s'effectue directement en trois ans après la 3e, le BEP ne devenant plus qu'une certification intermédiaire. La création des bacs pros a, en pratique, « asséché » les formations au **CAP** encore existantes dans les **lycées** professionnels.
BC	BILAN DE COMPÉTENCES
BOEN	BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE
BEC, BEI	BREVET D'ENSEIGNEMENT COMMERCIAL — BREVET D'ENSEIGNEMENT INDUSTRIEL. Formations supérieures à celles des CAP (« agents techniques brevetés » en 1959) assurées dans les **collèges** techniques et les **ENP** (depuis 1959, lycées techniques). Elles étaient assu-

	rées en 4 ans (sur l'équivalent de niveaux 4e-3e-2nde-1re) et ont été remplacées dans les années 1960 par les **BT**. Il existait également des formations spécifiques en hôtellerie-restauration, avec parfois une année supplémentaire
BEP	BREVET D'ÉTUDES PROFESSIONNELLES. Il était assuré (théoriquement le milieu des années 1960, pratiquement à partir du milieu des années 1970) en deux années après la classe de troisième. Quand le CAP, jugé trop spécialisé, préparait à un métier, le BEP, davantage polyvalent, visait à préparer à un secteur professionnel. Les cycles de préparation au BEP ont disparu lorsque le **baccalauréat professionnel** est passé de deux ans après le BEP à trois ans en préparation directe après la classe de troisième (le BEP est devenu une certification intermédiaire).
Brevet	Le terme renvoie à des examens de niveau différent. (1) Dans l'enseignement général, le « brevet supérieur » est un examen préparé dans les anciennes **EPS** et les écoles normales d'instituteurs jusqu'à leur fermeture par le régime de Vichy, mais également jusqu'en 1924 dans les lycées de jeunes filles (qui n'ont pas jusqu'alors le droit de préparer au baccalauréat). (2) Dans l'enseignement général également, l'actuel « brevet des collèges », passé en fin de 3e, a pris la suite du BEPC (brevet d'enseignement du premier cycle), créé en 1947 et qui a absorbé l'ancien « brevet élémentaire » uniquement préparé jusque là dans les **CC** et les **EPS**. (3) Dans l'enseignement technique long, il a correspondu soit à des diplômes de l'enseignement technique long (**BEC, BEI**), préparés en **collèges** techniques ou en **ENP**. En sont issus les « brevets de technicien » (BT), créés au début des années 1960, avec une formation en deux ans, puis trois ans après la classe de 3e et qui, sauf exception, ont été transformés en **baccalauréats** de technicien (BTn) à partir du milieu des années 1960. Un « brevet de technicien », essentiellement préparé dans les ENP a été créé en 1952, mais correspondait à l'actuel « brevet de technicien supérieur » (BTS) Les BTS ont été créés par la réforme Berthoin de 1959 mais se sont essentiellement développés dans les années 1970-1980. (4) Dans l'enseignement professionnel court, il correspond au « brevet d'éducation professionnelle » (BEP), à ne pas confondre avec les anciens **BEC-BEI.** Les BEP se sont développés à partir des années 1975, avec une formation en deux ans après la troisième, conçue comme moins enfermée dans un métier que les **CAP**. Jusqu'en 2008, le BEP (et les classes de BEP) étaient un point de passage obligé avant le baccalauréat professionnel. Depuis, les BEP, qui ne sont plus qu'une certification intermédiaire, ont disparu en tant que formation spécifique avec la mise en place du baccalauréat professionnel en trois ans après la classe de 3e.
BT, BTS	Voir : **Brevet**.
BTn	BACCALAURÉAT DE TECHNICIEN. Voir : **baccalauréat**.
CAFOC	CENTRE ACADÉMIQUE POUR LA FORMATION CONTINUE. Ils ont assuré, après les premiers CIFFA (Centres intégrés de formation des formateurs d'adultes) la formation des personnels intervenant en formation d'adultes au ministère de l'Éducation nationale, et plus particulièrement celle des **CFC**.
CAP	CERTIFICAT D'APTITUDE PROFESSIONNELLE institué par la loi Astier (1919) et se substituant au « certificat de capacité professionnelle » créé par décret en 1911. Menacés dès 1963, les CAP ont résisté, faisant jeu à peu près égal avec les **BEP** jusqu'à la création du **baccalauréat professionnel** qui a conduit à leur quasi-disparition en formation professionnelle initiale. (Ne pas confondre le CAP, diplôme professionnel de niveau V, avec le CAP « certificat d'aptitude pédagogique », titre requis avant 1982 être titularisé dans le corps des instituteurs.
Capes	CERTIFICAT D'APTITUDE À L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ. Créé en 1950, il a unifié les modalités de recrutement (à la licence, jusqu'en 2009) des professeurs non agrégés du secondaire long, en particulier les professeurs des **collèges** classiques ou modernes (ex-**EPS**) et des professeurs licenciés (non agrégés) exerçant en lycée.
Capet	CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE. Concours de recrutement de professeurs « de type certifié » dans les disciplines technologique de l'enseignement secondaire enseignées en lycée. Le Capet a été officiellement créé en1959 au moment où ont été regroupés, sous le vocables « lycées techniques », les **ENP** et **collèges techniques** et **écoles de métiers** dont les personnels enseignants avait initialement des statuts différents. Le terme était employé de manière usuelle depuis les années 1950 (sur le modèle du Capes) pour désigner les différents concours préexistant au Capet officiel « unifié ».
CAPLP	CERTIFICAT D'APTITUDE AU PROFESSORAT DE LYCÉE PROFESSIONNEL. Depuis la revalorisation Jospin-Rocard (1989), les carrières des **PLP** sont comparables à celles des professeurs certifiés recrutés par la voie du **Capes/Capet** (mais sans agrégations correspondantes). Les PLP des disciplines d'enseignement générale sont bivalents ou trivalents (lettres-langues, lettres-histoire-géographie, mathématique-physique chimie).
CC	COURS COMPLÉMENTAIRES. Classes des écoles élémentaires se situant « au-dessus » des cours préparatoire ,élémentaire, moyen, supérieur (qui préparait au **CEP**) et pouvaient mener au **brevet** élémentaire. Voir aussi : **CEG**.

CEG	COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL : établissements de premier cycle court, dénommés **cours complémentaires** jusqu'en 1959. Y enseignaient des instituteur « professeurs de cours complémentaires » puis **PEGC** à partir de 1969. La transformation (ou l'absorption) de certains d'entre eux en **CES** à partir de 1963, puis la création du « **collège** unique » en 1975 les font disparaître comme établissements distincts.
Centre d'apprentissage (CA)	Héritiers des « centres de formation professionnelle » créés en 1939 pour former rapidement les jeunes ouvriers indispensables aux industries de l'armement, les CENTRES D'APPRENTISSAGES (CA) ont été rattachés en 1944 à la direction de l'Enseignement technique du ministère de l'Éducation nationale. Formant au CAP en trois ans, ils sont devenus **CET** en 1959 (réforme Berthoin).
CEP	Ce sigle peut notamment s'interpréter comme : • CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES • CONSEIL EN ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE
CES	COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE créés en 1963 par la réforme Capelle-Fouchet. Ils disparaissent en 1975 avec l'instauration du **collège** unique. Au sein des CES, organisés en trois « filières », coexistaient des professeurs de type lycée (agrégés, certifiés), des professeurs de **CEG** puis **PEGC** et des instituteurs spécialisés pour la « voie III » (classes de transition, classes pratiques, etc.).
CET	COLLÈGE D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE. En 1960, les CET sont la nouvelle appellation des **centres d'apprentissage**. Ils ne doivent pas être confondus avec les **collèges** techniques, qui relevaient de l'enseignement technique long et sont devenus « **lycées** techniques » en 1959.
CFC	CONSEILLER OU CONSEILLÈRE EN FORMATION CONTINUE. Personnel de l'Éducation nationale assumant notamment des missions d'ingénierie de formation ou de conseil au sein des **Gréta** ou des **GIP-FCIP**.
CFDT	CONFÉDÉRATION FRANÇAISE DÉMOCRATIQUE DU TRAVAIL. Appellation prise, depuis 1964 par la **CFTC**.
CFTC	CONFÉDÉRATION FRANÇAISE DES TRAVAILLEURS CHRÉTIENS. Fondée en 1919, la CFTC se réclamait initialement de la doctrine sociale de l'Église. En 1964, sa majorité décide la déconfessionnalisation de cette centrale syndicale. La minorité la quitte alors pour la CFTC dite longtemps « CFTC maintenue ».
CGC (**CFE-CGC**)	CONFÉDÉRATION GÉNÉRALE DES CADRES. Créée en 1944, cette organisation à la fois interprofessionnelle et catégorielle est connue pour son rôle dans la création et la gestion de l'Agirc (dite longtemps « retraite [complémentaire] des cadres ». En 1981, elle prend l'appellation de CFE-CGC (Confédération française de l'encadrement-confédération générale des cadres). En 2008, un rapprochement avec l'UNSA est envisagé, mais n'aboutit pas, la CFE-CGC y renonçant en 2009.
CGPME (**CPME)**	CONFÉDÉRATION GÉNÉRALE DES PETITES ET MOYENNES ENTREPRISES. Organisation patronale représentative des petites et moyennes entreprises, souvent associée au **CNPF** puis au **MEDEF.** Devenue CPME (Confédération des petites et moyennes entreprises) en 2016, ses membres sont des dirigeants d'entreprise y ayant investi leur propre patrimoine.
CGT	CONFÉDÉRATION GÉNÉRALE DU TRAVAIL. Née à Limoges en 1895, la CGT a connu plusieurs vies. Anarcho-syndicaliste ou syndicaliste révolutionnaire, elle affirme, face au socialisme « unifié » de Jaurès et Jules Guesde, l'indépendance syndicale et la « double besogne quotidienne et d'avenir » du mouvement syndical (charte d'Amiens, 1906). En 1909, un jeune secrétaire général issu de l'anarcho-syndicalisme, Léon Jouhaux va progressivement conduire cette centrale à des pratiques réformistes, et même se rallier à « l'Union sacrée » en 1914. Entre les deux après-guerre (1921, 1947), la CGT connaît des épisodes mouvementés. La scission PCF/PS SFIO de 1920 (congrès de Tours) a des conséquences : en 1921, les « révolutionnaires » de la CGT (syndicalistes révolutionnaires, militants du jeune Parti communiste) la quittent et fondent la CGT « unitaire » (CGTU) qui passe rapidement sous la coupe du PCF, à l'exception de la Fédération unitaire de l'enseignement (FUE) dont l'orientation se prolongera à la FEN dans l'**École émancipée**. En 1925, l'important **SNI** adhère, comme il le souhaitait depuis sa création en 1920, à la CGT (ce sera le cas de la **FGE** dès sa création trois ans plus tard). En 1935, dans le contexte de résistance au fascisme et du Front populaire, la CGT se réunifie (le courant communiste y est minoritaire). En 1939, les communistes qui n'ont pas dénoncé le pacte germano-soviétique sont exclus, mais la CGT de réunifie dans la Résistance (accords du Perreux, 1943). À la Libération, les militants du PCF et leurs soutiens conquièrent rapidement l'appareil. Les réformistes constituent la tendance « Force ouvrière » (**FO**), dans laquelle se reconnaissent les dirigeants non communistes du SNI et de la **FEN**. En 1947, c'est la scission, les minoritaires créent la « Confédération générale du travail-Force ouvrière » (qu'ils opposent à la « CGT-FSM », la FSM étant la fédération syndicale internationale contrôlée par Moscou). Depuis lors et jusqu'à ce que Louis Viannet y mette fin, en cours de mandat, en 1996, les secrétaires généraux de la CGT, notamment, étaient membres du bureau politique du PCF. Après la scission Léon Jouhaux devient président de la CGT-FO. En revanche, les responsables du SNI et de la FEN, attachés à l'unité organique pour de multiples raisons, décident un passage « provisoire » à l'autonomie. Seul le syndicat FEN de l'enseignement

	technique « apprentissage » (voir **CA**) reste à la CGT, ce qui conduit à la constitution d'un syndicat FEN concurrent : le **SNETAA**. Hormis cette situation, le choix des syndicats enseignants, qui a souvent (SNI, **SNES**, **SNET**) donné lieu à référendum, est respecté par le PC pour des raisons tactiques (et en particulier ne pas se couper de la masse des instituteurs). Conformément à la possibilité ouverte pour les enseignants, la FEN CGT regroupe, à côté du SNETP et de son syndicat de personnels techniques ou administratifs, des adhérents individuels appartenant à la FEN et organisés en syndicats départementaux (la FEN excluant toute concurrence de syndicat catégoriels dans le cadre de la « double appartenance ». Jusqu'en 1954, ce courant, partisan du maintien à la CGT en 1948 puis organisé dans la FEN CGT, a été nommé « cégétiste », puis « ex-cégétiste » après cette date. En effet, en 1954, le bureau politique du PCF demande aux instituteurs communistes de consacrer toute leur activité syndicale au sein du SNI. La consigne est appliquée (douloureusement) et étendue de fait aux autres enseignants communistes syndiqués à la FEN. (Voir aussi : **Unité-Action**.)
CIBC	CENTRE INSTITUTIONNEL DE BILAN DE COMPÉTENCES
CIF	CONGÉ INDIVIDUEL DE FORMATION
CIFFA	Voir : **CAFOC**.
CNEFOP (**CREFOP**)	CONSEIL NATIONAL (COMITÉ RÉGIONAL) DE L'EMPLOI, DE LA FORMATION ET DE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLES.
Cneser	CONSEIL NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. Organisme consultatif placé auprès du ministre de l'Éducation nationale ou chargé de l'Enseignement supérieur selon la configuration gouvernementale.
CNPF	conseil national DU PATRONAT FRANÇAIS. Organisation patronale française dominante créée en 1945, souvent associé à la **CGPME**. Il est devenu le **MEDEF** en 1998. Sa fédération de la métallurgie (UIMM ou Union des industries métallurgiques et minière) a souvent joué un rôle déterminant dans les relations sociales jusqu'aux années 1980-1990.
Collège	Le terme a eu des acceptions variables. À partir de 1941 (réforme Carcopino), le terme désigne les établissements municipaux ou départementaux qui, en dehors des **lycées** d'État, assurent un enseignement secondaire long conduisant au baccalauréat. À cette occasion, les anciennes **EPS** deviennent des « collèges modernes ». La réforme Carcopino de 1941, sans toucher à l'appellation des **ENP**, transforme les **EPCI** en « collèges techniques ». À la suite de la réforme Berthoin de 1959, les anciens collèges « Carcopino » (généraux ou techniques) deviennent **lycées** en 1960. Elle réserve le terme « collège » aux établissements du premier cycle du secondaire (**cours complémentaires**) qui deviennent des **CEG**, ainsi qu'aux établissements d'enseignement professionnel court (les **centres d'apprentissage** deviennent des **CET**). « Collège unique » renvoie à la réforme Haby de 1975 en unifiant le statut de tous ces établissements correspondant au premier cycle (6e-3e) de l'enseignement secondaire. En 1976, les collèges ne concernent plus que ce cadre, les **CET** devenant **LEP**.
COPANEF (**COPAREF**)	CONSEIL NATIONAL (COMITÉ RÉGIONAL) PARITAIRE POUR L'EMPLOI ET LA FORMATION. Les structures nationales et régionales sont anciennes, avec des variations d'appellations, de champ, de composition, mais toujours la présence de L'État, de la région et des partenaires sociaux. En régions, on a connu successivement les comités régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (*Coref*, loi du 3/12/1966), les comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle" (CCREFP, loi de modernisation sociale du 17/1/2002) ;
Cours complémentaire (CC)	Les classes de cours complémentaires étaient intégrées dans des écoles primaires et dépendaient de la même direction. L'enseignement y était assuré par des instituteurs sélectionnés. Ils formaient jusqu'à la classe de troisième. En 1959 (réforme Berthoin), ils deviennent des **CEG**.
CPA	COMPTE PERSONNEL D'ACTIVITÉ
Cpif	COORDINATION PÉDAGOGIQUE ET INGÉNIERIE DE FORMATION. Spécialités du **Capes** et du **CAPLP** ouverte à l'intention des personnels non-titulaires des **Gréta**.
CPF	COMPTE PERSONNEL DE FORMATION
DAEU	DIPLÔME D'ACCÈS AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES pour les non-bacheliers (a succédé à l'**ESEU** en 1969).
DAFCO (DAFPIC)	DÉLÉGUÉ ACADÉMIQUE À LA FORMATION CONTINUE, parfois DÉLÉGUÉ ACADÉMIQUE À LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE ET CONTINUE (DAFPIC) : FONCTIONNAIRE APPARTENANT LE PLUS SOUVENT À UNE CORPS D'INSPECTION, ADJOINT AU RECTEUR D'ACADÉMIE ET AGISSANT SOUS SON AUTORITÉ.
DAVA	DISPOSITIF ACADÉMIQUE À LA VALIDATION DES ACQUIS. Intégré au **GIP-FCIP**, Ce dispositif assume des missions d'information sur les textes, les différentes étapes de la démarche, les diplômes et peut offrir un accompagnement personnalisé dans le cadre de la **VAE**.
DIF	DROIT INDIVIDUEL À LA FORMATION
École	Le terme peut renvoyer une école particulière ou désigner (avec une capitale initiale) le système scolaire, y compris au-delà de l'enseignement primaire (écoles, collèges, lycées).
École émancipée (**ÉÉ** ou **EE**)	Tendance d'extrême gauche de la **FEN**, initialement syndicaliste révolutionnaire et fortement présente avant 1935 dans la *Fédération unitaire de l'enseignement* (FUE) de la

	CGTU, et antérieurement dans la Fédération nationale des syndicats d'instituteurs (FNSI, distincte du **SNI**), créée en 1905 et affiliée à la **CGT** en 1907. Sa revue *L'École émancipée* a été créée en 1910 (de fait, longtemps dans le SNI et la FEN, l'appellation de la tendance fut « les amis de *L'École émancipée* »). Depuis la Libération, les différents courants trotskistes y ont été influents. Au SNES, ce courant a été à moment donné intégré à la direction « autonome », avec des militants de l'EE, à l'époque trotskistes lambertistes, comme Robert Chéramy qui ont ensuite joué un rôle important dans la FEN en passant au courant autonome. En 1969, la tendance a exclu les trotskistes lambertistes (de l'OCI-AJS à l'époque) qui créèrent leur tendance, notamment sous l'appellation récurrent de « Front unique ouvrier » (**FUO** ou EE-FUO) et qui, pour l'essentiel, construisirent les syndicats FO de l'enseignement à partir de 1983. C'est un accord entre la majorité « autonome » du SNI et l'École émancipée qui dessina, contre l'avis des militants « cégétistes » (voir **UA**) les règles de fonctionnement de la FEN autonome et unitaire (motion Bonissel-Valière de 1948). Après la création de la FSU, un certain nombre de militants de l'EE, notamment se situant dans la filiation historique syndicaliste révolutionnaire de l'Oise, ont quitté l'EE et créé la tendance « Émancipation » pour marquer une double opposition à la « cogestion de la FSU » par **UA** et l'EE, mais aussi à ce qu'ils estimaient être la mainmise de la LCR (aujourd'hui NPA) sur la tendance.
ECTS	*EUROPEAN CREDITS TRANSFER SYSTEM* = SYSTÈME EUROPÉEN DE TRANSFERT DE CRÉDITS universitaires, institué dans le cadre du processus dit « de Bologne » d'harmonisation des formations d'enseignement supérieur dans le cadre du dispositif « LMD » (licence-master-doctorat). Une année universitaire correspond à 60 crédits répartis entre différents blocs ou unités de formation.
ECVET	*EUROPEAN CREDITS SYSTEM FOR VOCATIONAL EDUCATIONAL AND TRAINING*. Équivalent du système ECTS pour l'enseignement et la formation professionnels.
EN	ÉDUCATION NATIONALE, mais également ÉCOLE NORMALE (primaire) chez les instituteurs ou inspecteurs de l'éducation nationale du « premier degré », qu'on appelait parfois « ENI » (écoles normales d'instituteurs) et qui ont été absorbées par les **IUFM** en 1990.
ENNA	ÉCOLE NORMALE NATIONALE D'APPRENTISSAGE. Les ENNA ont été créés après la Libération pour la formation des professeurs de centre d'apprentissage, **CET**, **LEP**, puis **LP**. Elles ont été absorbées en 1990 par les **IUFM**.
ENS	ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE. Employée absolument (« l'ENS »), désigne l'ENS de la rue d'Ulm, la plus prestigieuse, initialement ENS de garçons, dont le pendant pour les filles était l'ENS de Sèvres. C'étaient historiquement les premières, qui étaient destinées à former des professeurs de lycée et préparaient à l'agrégation. Chaque ordre d'enseignement eut son ou ses ENS. Dès les débuts de la IIIe République, l'ordre primaire, avec l'ENS de Saint-Cloud (garçons) ou Fontenay (Filles) formait au professorat des écoles normales primaires (qui ouvrait aussi la voie aux **EPS**), mais formait aussi les inspecteurs primaires. L'enseignement technique eut la sienne : l'ENSET (prononcer comme *lancette*), créée en 1912 sous le nom d'« École nationale de l'enseignement technique » (ENET) et « promue » école normale supérieure en 1932. C'était alors la seule à être « mixte ». Elle est devenue l'ENS de Cachan en 1985 (ENS Paris-Saclay aujourd'hui). L'ENET puis l'ENSET ne formaient que des professeurs d'ENP, EPCI (collèges techniques) ou lycées techniques selon les périodes et les appellations. Le rôle des ENS « primaires » a été remis en cause par la réforme Carcopino et, depuis la disparition des écoles normales primaires en 1940, par la disparition du recrutement de professeurs d'école normale primaire relevant d'un cadre spécifique, remplacés par des agrégés et certifiés. Saint-Cloud a continué à former les inspecteurs, mais est devenue (comme Fontenay) les pendant des ENS Ulm-Sèvres, mais, en lettres, pour des disciplines « modernes » sans latin (lettres modernes). Elles sont aujourd'hui des ancêtres historiques de l'ENS Lyon. Il y eut des ENS de l'éducation physique (ENSEP) qui formaient les professeurs d'éducation physique et sportive (mais par les « maîtres » ou leurs successeurs, formés dans les CREPS). Créée en en 1933 comme « École nationale d'éducation physique », le statut d'ENS fut donné à la Libération aux deux établissements (filles et garçons) qui prirent sa suite. En 1975, l'ENSEP disparut par fusion-absorption lors de la création de l'INSEP (aujourd'hui « Institut national du sport, de l'expertise et de la performance »).
EFTLV	ÉDUCATION-FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE. VOIR AUSSI : **FTLV**.
ENP	ÉCOLE NATIONALE PROFESSIONNELLE. Créées à partir des années 1880 sur le modèle des écoles primaires supérieures (**EPS**), elles furent le fleuron de l'enseignement technique long jusqu'en 1959 (réforme Berthoin), date à laquelle, comme les **EPCI** elles devinrent des **lycées** techniques. On comptait une trentaine d'ENP après la Libération. Leurs meilleurs élèves pouvaient préparer le concours d'entrée des écoles d'Arts et Métiers (après un baccalauréat « mathématiques et techniques » créé en 1947. De la fin des années 1880 à 1919 (loi Astier), les ENP et les EPCI quittèrent la tutelle du ministère de l'Éducation nationale pour celle du ministère de l'Industrie et du Commerce.
Épic	ÉTABLISSEMENT PUBLIC INDUSTRIEL ET COMMERCIAL.
EPCI	ÉCOLE PRATIQUE DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE. Créés à la suite des **ENP**, elles visaient à former initialement des ouvriers susceptibles à terme d'assumer des fonctions de contre-

	maîtres ou de chefs d'ateliers. Les EPCI se limitaient à une formation en quatre ans (après le certificat d'études ou la classe de cinquième). En 1941 (réforme Carcopino), elles devinrent des « **collèges** techniques » (à ne pas confondre avec les **CET**) et, en 1959 (réforme Berthoin) des lycées techniques comme les ENP.
ESEU	EXAMEN SPÉCIAL D'ENTRÉE À L'UNIVERSITÉ POUR LES NON-BACHELIERS (1956-1969), remplacé depuis par le **DAEU**.
ESR	ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET RECHERCHE.
FC	FORMATION CONTINUE.
FSE	FONDS SOCIAL EUROPÉEN.
FPSPP	FONDS PARITAIRE DE SÉCURISATION DES PARCOURS PROFESSIONNELS
FTLV	FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE. Parfois : **EFTLV**.
FEN	FÉDÉRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1946-2000). De 1948 à 1992, elle incarna le choix de l'autonomie par abandon de toute affiliation confédérales (au démarrage, et jusqu'en 1954 en pratique, une affiliation confédérale individuelle était possible. Le passage à la FEN « autonome » ou « unitaire » s'était accompagné de la reconnaissance du droit de tendance et de la représentation proportionnelle dans les instances délibératives. Ce choix de l'autonomie connu quelques exceptions en 1948 (maintien du syndicat de l'enseignement technique « apprentissage », futur **SNETP-CGT** à la CGT). Le « pacte de 1948 » fut rompu avec Force ouvrière en 1983. En 1992, la FEN acta la « non-affiliation » du **SNES** et du **SNEP** pour manquements au pacte fédéral. Cela se traduisit par une scission d'où naquit la **FSU**, rejointe à sa création par le **SNETAA**, et la création de syndicats concurrents à ceux de la FEN, notamment par des militants **Unité-Action** et **École émancipée.** En 1993, la FEN, après la scission, participa à la création de l'**UNSA**. En 2000, la FEN renonça à son appellation « historique » et prit l'appellation d' **UNSA Éducation**
FGE	FÉDÉRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT, créé en 1928, affiliée à la CGT (de Léon Jouhaux, puis la CGT réunifiée en 1935, puis 1943). En 1946, elle prend l'appellation de **FEN**.
FO (**CGT-FO**)	FORCE OUVRIÈRE est l'appellation courant de la « Confédération générale du travail Force ouvrière », constituée en avril 1948. Le 19 décembre 1947, Léon Jouhaux et quatre autres secrétaires confédéraux partageant son orientation démissionnaient du bureau confédéral de la **CGT** pour protester comme la mainmise communiste sur cette centrale. Après l'élection de François Mitterrand en 1981, la répartition des sièges au Conseil supérieur de la Fonction publique, antérieurement fixée par décret et avantageant FO, s'est opérée selon le nombre de voix obtenues, notamment dans les commissions paritaires. FO a été devancée alors par la **FEN**, première fédération de fonctionnaires de l'État, bien que présente dans huit ministères seulement (mais avec les gros bataillons de l'Éducation nationale). Elle a remis en cause le « pacte implicite » de 1948 et développé des syndicats enseignants sur une base pédagogiquement conservatrice avec l'appui, notamment, de militants de la FEN issus du courant **FUO**.
FUO (**EE-FUO**)	FRONT UNIQUE OUVRIER ou ÉCOLE ÉMANCIPÉE POUR LE FRONT UNIQUE OUVRIER. Cette tendance a connu des appellations parfois diverses selon le syndicat de la FEN ou dans la FEN elle-même (« Pour un syndicalisme lutte de classes »). La tendance a été animée essentiellement par des militants lambertistes de l'OCI/AJS (Parti des travailleurs ou PT, aujourd'hui) exclus de l'**EE** en 1969, et dont le militant le plus connu est l'historien Jean-Jacques Marie. Soutien occasionnel, par opposition aux « staliniens » d'**UA**, de la majorité autonome de la **FEN** dans les années 1970, un très grand nombre de cette tendance, affectée au fil du temps par les crises internes de l'OCI ou du PT, ont participé à l'implantation de **FO** dans l'enseignement à partir de 1983. Certains militants de cette tendance, ayant rompu avec elle en 1983, se sont intégrés dans le courant UID. D'autres, initialement passés à FO, ont ensuite, suivi Jacques Mairé à l'**UNSA**.
FSU	FÉDÉRATION SYNDICALE UNITAIRE constituée en 1993 après la scission de la **FEN** par le **SNES**, le **SNEP** (déclarés « non affiliés » par la FEN), le **SNETAA** (démissionnaire de la FEN fin 1992) et des syndicats créés par des militants **Unité-Action** ou **École émancipée** issus de syndicats restés à la FEN.
GIP-FCIP	GROUPEMENT D'INTÉRÊT PUBLIC « FORMATION CONTINUE ET INSERTION PROFESSIONNELLE ». Groupements associant le rectorat et les Gréta de l'académie. Ils assument des missions de coordination et de gestion de projets, de formation, d'ingénierie conseil, d'évaluation de dispositifs et des politiques de formation. Les activités des **DAVA** et des **CAFOC** sont intégrées dans le cadre des **GIP-FCIP**.
Gréta	GROUPEMENTS D'ÉTABLISSEMENTS scolaires publics du second degré (lycées, éventuellement collèges) intervenant dans le champ de la formation continue. Le président et le gestionnaire du groupement sont le proviseur et l'intendant d'un des établissements dit « établissement support ». Les Gréta sont pilotés et coordonnées dans chaque académie par un **DAFCO** adjoint au recteur.
IUFM	INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES. Créées par la loi d'orientation Jospin sur l'éducation de 1989, les IUFM, établissements puis instituts rattachés à des universités, ont absorbé en 1990 toutes les structures de formation des personnels enseignants et d'éducations autres que les **ENS** (écoles normales d'instituteurs ; **ENNA** ; centres de formation des professeurs technique ; centres pédagogiques régionaux accueillant les certifiés et agrégés stagiaires). La loi Peillon de 2013 leur a substitué, toujours sous statut universitaire, les « écoles supérieures du professorat et de l'éducation », dénomination

	qui pourrait changer en « instituts nationaux supérieurs du professorat (projet de loi Blanquer, 2019).
LEP	LYCÉE D'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL. Appellation prise par les **CET** de 1976 à 1985, où ils deviennent des **LP**.
LP	LYCÉE PROFESSIONNEL. Appellation prise par les **LEP** à partir de 1985. Au moment où se crée le baccalauréat professionnel, les appellations des lycées « professionnels » et « technologiques » deviennent symétriques. C'est aussi le moment où les professeurs de LP, bien que formant un corps spécifique, accèdent à une carrière qui les met sur le même plan que les professeurs certifiés des lycées généraux ou technologiques.
Lycée	Jusqu'en 1959, le terme désignait spécifiquement les lycées d'État (dont l'État assumait la construction et le fonctionnement et la gestion de l'ensemble des personnels, enseignants ou non). Les enseignants y étaient très majoritairement des agrégés (dans l'enseignement général, d'autres établissements nommés « **collèges** » formaient jusqu'au baccalauréat, mais avec des professeur « licenciés » d'un statut inférieur, à l'origine du Capes en 1950). Les établissements d'enseignement technique long (**ENP**, **EPCI** puis « **collèges** techniques ») eurent leurs propres dénominations jusqu'à la réforme Berthoin de 1959 qui les rebaptisa « lycées techniques ». C'est à partir de 1976 que les **CET** devinrent des lycées (**LEP**, puis **LP**).
MEN	MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Jusqu'en 1974, il englobait l'enseignement supérieur, parfois avec un secrétariat d'État spécifique. Depuis, selon les équilibres liés à la composition du Gouvernement, il a constitué un secrétariat d'État autonome ou dépendant du MEN, un ministère de plein exercice ou un ministère délégué auprès du MEN.
OPCA	ORGANISME PARITAIRE COLLECTEUR AGRÉÉ.
Opco	OPÉRATEURS DE COMPÉTENCES.
PEGC	PROFESSEUR D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL DE COLLÈGE. En 1969 ont été créés des « corps académiques » de professeurs bivalents enseignant en **CEG** ou **CES**, initialement constitués par l'intégration des professeurs de **CEG**. Les PEGC étaient des enseignants bivalents ou trivalents (lettres-histoire-géographie, mathématique-physique-technologie, etc.). Ils relevaient du champ de syndicalisation du **SNI-PEGC**. Les corps de PEGC ont été mis en « arrêt de recrutement » en 1986 (René Monory). Leur création, comme leur disparition programmée ont été voulues à chaque fois par le pouvoir politique pour affaiblir le **SNI** (puis le SNI-PEGC).
PLP	PROFESSEUR DE LYCÉE PROFESSIONNEL. L'appellation a succédé à celle de « professeur de CET » (PCET) employée de 1959 (réforme Berthoin) à 1985. Antérieurement à 1959, l'appellation était celle de « professeurs de centres d'apprentissage ».
SE (**SE-FEN**, puis **SE-UNSA**)	SYNDICAT DES ENSEIGNANTS (SE), dénommé SE-**FEN** (1992-2001 puis « SE-**UNSA** » (appellation actuelle) DE L'UNION NATIONALE DES SYNDICATS AUTONOMES (UNSA. Syndicat constitué en 1992 par transformation du **SNI-PEGC,** fusion avec le **SNEEPS** et intégration de militants enseignants favorables à la majorité de la **FEN** issus de syndicats l'ayant quitté et fondé la **FSU** (**SNES, SNES, SNETAA**). Le champ du SE-UNSA est ouvert à tous les personnels enseignants et d'éducation de l'enseignement scolaire, de la maternelle au lycée.
SNEEPS	SYNDICAT NATIONAL DES ENSEIGNANTS DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE. Ce deuxième syndicat de la **FEN** regroupait les enseignants d'éducation physique de catégorie B (« maîtres d'EPS ») puis « petit A » (professeurs adjoints ou chargés d'enseignement d'éducation physique et sportive, selon les périodes). Le SNEEPS, contrairement au SNES, est resté dans la majorité fédérale et, dans le contexte de la scission, a contribué à la création du **SE**).
SNEP	SYNDICAT NATIONAL DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE. Le SNEP regroupait initialement dans la FEN les professeurs d'éducation physique et sportive de type lycée (« certifiés d'EPS » et agrégés), relevant de la catégorie A (ou du A supérieur des agrégés), longtemps rattachés à JEUNESSE ET SPORTS. Appartenant à la majorité fédérale, il a suivi de peu le **SNES** lorsque ce dernier a basculé vers une direction **Unité-Action.** Le SNEP a été déclaré « non affilié » à la FEN en même temps que le SNES en 1992 et a cofondé la **FSU**.
SNES	SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, initialement SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ. Créé en 1944, il prend la suite du SPES (Syndicat des professeurs de l'enseignement secondaire), affilié à la **FGE** avant-guerre. Il ne syndique que les professeurs de lycée et ceux des « **collèges** » (établissements publics du second degré long d'un rang inférieur au lycée). En 1949, il fusionne avec le Syndicat FEN des collèges modernes (ex-**EPS**) : c'est le SNES « classique et moderne ». En 1950, un même concours de recrutement est mis en place pour les professeurs des « collèges » secondaires (à ne pas confondre avec les **CES** de 1963, limités au premier cycle 6e-3e) : le Capes (les professeurs de lycée sont alors très majoritairement des agrégés). En 1966, il fusionne avec le **SNET** (syndicat FEN des lycées techniques) : c'est le SNES « classique, moderne, technique ». En 1967, le SNES, jusque là appartenant à la majorité fédérale (mais souvent conflictuellement avec le **SNI**), change d'orientation avec l'arrivée d'une direction **Unité-Action**. Aux traditionnels conflits corporatifs et pédagogiques, fréquents (notamment sur la probléma-

	tique de « l'école moyenne » correspondant à l'actuel collège) va se superposer une opposition d'orientation plus globale.
SNET	SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE. Le SNET « écoles » (par opposition au « SNET apprentissage » syndiquait au sein de la FEN les enseignants des établissements d'enseignement technique « longs » (collèges techniques et écoles nationales professionnelles jusqu'en 1959, lycées techniques ensuite). En 1966, le SNET, dont le secrétaire général était, depuis 1961, fusionna avec le **SNES** « classique et moderne ».
SNETAA	SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE APPRENTISSAGE AUTONOME. Créé en 1948 par une poignée de militants désireux de rester à la **FEN** après que le syndicat de l'apprentissage fut resté à la CGT. C'est le seul cas d'un syndicat de la FEN qui, jusqu'aux années 1980, ait connu la concurrence d'un syndicat CGT dans son secteur. Le SNETAA syndicat les personnels des **centres d'apprentissage**, devenus successivement **CET**, **LEP** puis **LP**. Syndicat de la majorité fédérale jusqu'à la fin des années 1980, il s'en écarte, non sans résistances, puis quitte la FEN. Son secrétaire général Michel Charpentier est écarté après avoir tenté en vain d'amener le SNETAA à FO. Il cofonde en 1993 la **FSU** avec le **SNES** et le **SNEP**, mais, de nouveau en conflit, il est exclu de la FSU en 2002 et finit par adhérer à **FO** en 2010.
SNI	SYNDICAT NATIONAL DES INSTITUTEURS. Créé en 1920, affilié à la CGT (de Léon Jouhaux) en 1925, le SNI était le principal syndicat de la FEN dont il représenta jusqu'aux trois quarts des adhérents selon les périodes. Au tournant des années 1980, il compta jusqu'à 320 000 adhérents. En 1976, il a pris l'appellation de **SNI-PEGC**.
SNI-PEGC	SYNDICAT NATIONAL DES INSTITUTEURS ET PROFESSEURS D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL DE COLLÈGE. Appellation prise par le **SNI** en 1976. En 1992, il se transforma en « Syndicat des enseignants », actuel **SE-UNSA** dans le contexte de la scission de la **FEN**.
SPRO	SERVICE PUBLIC RÉGIONAL DE L'ORIENTATION.
UE	UNION EUROPÉENNE.
UID	UNITÉ, INDÉPENDANCE, DÉMOCRATIE. Nom pris, à la fin des années 1960, par la tendance « majorité autonome » du **SNI** et de la **FEN**. Ce courant a souvent été baptisé par commodité journalistique « socialisant », alors qu'on a trouvé des militants socialistes (avec les avatars divers du socialisme français) dans tous les courants de la FEN, qu'aucun cumul de fonctions syndicales et politiques n'était admis dans la FEN et qu'un nombre important de dirigeants « 'autonomes » ou « UID » n'ont eu aucune activité politique pendant l'exercice de leur mandat syndical, voire ont abandonné toute affiliation politique.
Unité-Action (**Unité & Action** ou **UA**)	Cette appellation de la fin des années 1960 correspond à la tendance dite « cégétiste », puis « ex-cégétiste » de la **FEN** des années 1950. À l'époque de la **FEN** « unitaire et autonome » (1948-1992), cette tendance était qualifiée, notamment dans la FEN hors de ses rangs ou dans la presse, de « proche du Parti communiste », ce que contestent certains. Le rapport au PCF a, au demeurant, varié dans le temps. Mais s'il est vrai, notamment au SNES, que tous les militants UA n'étaient pas communistes, tous les militants communistes se retrouvaient à UA.
Université	(1) Le terme, en bas de casse, désigne un établissement d'enseignement supérieur : l'université de ***. L'article L731-14 du Code de l'éducation réserve le terme « université » à une catégorie particulière d'établissements publics scientifiques, culturels et professionnels (EPSCP). (2) « Université » (avec une capitale » désigne soit la totalité de l'enseignement supérieur de statut universitaire , soit, au sens de « l'Université de France » napoléonienne, l'enseignement secondaire (long) de type lycée et universitaire. Cette formulation correspondait aux deux ordres « secondaire-supérieur » et est devenue désuète au tournant des années 1960-1970.
UNSA	UNION NATIONALE DES SYNDICATS AUTONOMES. Organisation interprofessionnelle regroupant des syndicats « autonomes » comme la **FEN** (parfois, comme elle, à la suite du refus de choisir entre **CGT** et **FO** en 1948), l'UNSA a connu un développement progressif, plus fortement marqué à partir de 1998. L'UNSA privilégie l'objectif de se développer dans le secteur privé, afin d'y conquérir sa représentativité dans les conditions fixées par la loi de 2008. Elle est représentative dans de grandes entreprises du secteur public (scrutins 2018, 2e à la SNCF, 1re à la RATP),Dans la Fonction publique (FP), l'UNSA est représentative dans les trois versants (FP de l'État, FP territoriale, FP hospitalière) et figure (élections 2018) au 4e rang derrière la CGT, la CFDT et FO, mais avant la FSU, la CFE-CGE et la CFTC.
UNSA Éducation	Appellation prise par la **FEN** à partir de 2000. L'UNSA Éducation est aujourd'hui la deuxième fédération de l'Éducation nationale derrière la **FSU**. Elle reste la première composante de **l'UNSA**.
VAE	VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE. On parle de VAE 2002 (par référence à l'année de publication de la loi qui l'a instituée) pour la distinguer de la **VAP 85**.
VAP 85	VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS. Ce dispositif, institué en 1985, permet, sur la base de son expérience professionnelle, d'intégrer une formation diplômante en l'absence des diplômes préalablement requis pour y accéder.

Table des illustrations

Tableaux

Tableau 1. Les établissements scolaires du second degré au fil du temps 32
Tableau 2. Niveaux de formation (EP nº 5, février 1969)..... 78
Tableau 3. — Bureau fédéral de la FEN élu en 1976 (congrès de Grenoble)..... 114
Tableau 4. — Proportion de bacheliers dans une génération (1950-1985)..... 115
Tableau 5. —Évolution de la représentativité UNSA aux prud'homales..... 149
Tableau 6. — Mesures de la représentativité UNSA depuis 2008 150
Tableau 7. — Représentativité globale de l'UNSA 150
Tableau 8. — Chômage par tranches d'âge (1975-2015)..... 152
Tableau 9. —Diplômes par générations (de 25-34 ans à 55-64 ans) 154
Tableau 10. — Apprentis dans les CFA..... 154
Tableau 11. — Dépense globale par public bénéficiaire (source Dares)..... 165
Tableau 12. — Activité des Gréta..... 167
Tableau 13. Lycée des métiers – Campus des métiers et qualifications. 169
Tableau 14. Dispositifs au sein de l'entreprise..... 184
Tableau 15. Organismes de coordination de la formation et de l'emploi (loi de 2014) 186

Figures

Figure 1. — Le projet d'École de l'éducation permanente synthétisé par Guy Brucy. 118
Figure 2. — La responsabilisation des acteurs 177

Graphiques

Graphique 1. — Évolution du chômage par tranches d'âges (Insee, 2014)..... 153
Graphique 2. — Jaune budgétaire 2019 « Formation professionnelle » : accès à la formation..... 165

Encadrés

Encadré 1. Le projet de loi avorté Billères (1956) 22
Encadré 2. La formation professionnelle dans le « constat de Grenelle » (1968) 51
Encadré 3. Les instances nationales de la FEN en 1973 112

Bibliographie

Revues syndicales

Nous indiquons entre crochets l'abréviation utilisées dans le corps du rapport ou les notes de bas de page.

École libératrice (L') [**EL**], hebdomadaire du SNI, puis SNI-PEGC publié de 1929 à 1992.

Enseignement public (L') [**EP**], bulletin mensuel, adressé à l'ensemble des adhérents des syndicats de la FEN (1946-2000), puis de l'UNSA Éducation. Sa pagination, réduite le plus souvent à 16 pages dans les années 1950, n'a cessé de croître par la suite (24 ou 32 pages dans les années 1960, 48 ou 64 pages dans les années 1970). Il est devenu trimestriel à la fin des années 1990 et a changé de nom en 2013 pour devenir *L'Éduc Mag*).

FEN Informations ou *FEN Infos*, bulletin mensuel thématique, adressé à un cadre militant plus large (3000 à 8000 destinataires selon les périodes) que les 150 à 200 destinataires des « circulaires ronéotées ». *FEN Informations* a disparu en 1981, lors d'une refonte de la communication interne.

UNSA Mag, revue mensuelle de l'UNSA. L'édition papier est servie aux abonnés. *UNSA Mag* est accessible depuis novembre 2014 en version dématérialisée PDF sur le site de l'UNSA (https://www.unsa.org).

UNSA FormPro, bulletin spécialisé du secteur « formation professionnelle » créé en 1999 sous forme papier et diffusé depuis sous forme numérique (format PDF), accessible depuis le site de l'UNSA.

Ouvrages et articles

Formation des adultes, formation professionnelle

Les références communes à la formation des adultes et à la formation initiale figurent dans cette section.

AFFICHARD, Joëlle, « Nomenclatures de formation et pratiques de classement ». *Formation Emploi*, nº 1, vol. 4, 1983 :47-61.

ALLOUCHE, José. *Encyclopédie des ressources humaines: théories, instruments, méthodes, auteurs*. 3e édition. Paris: Vuibert, 2012.

ALLOUCHE-BENAYOUN (Joëlle) et PARIAT (Marcel). *La fonction formateur: analyse identitaire d'un groupe professionnel*. Toulouse, France: Privat, 1995, 1995.

BARBIER (Jean-Marie), RUANO-BORBALAN (Jean-Claude), BOURGEOIS (Étienne) et CHAPELLE (Gaëtane). *Encyclopédie de la formation*. Paris: Presses universitaires de France, 2009.

BENOIST, Pierre. « Michel Debré et la formation professionnelle 1959-1971 ». *Histoire de l'éducation*, nº 101 (1 janvier 2004): 35-66. https://doi.org/10.4000/histoire-education.725.

BERNOT-CABOCHE, Claire. « Les jeunes "invisibles" : ni en éducation, ni en formation, ni en emploi et ni en accompagnement en France et en Europe ». UNSA Éducation/Ires. Consulté le 28 janvier 2019. http://www.ires.fr/index.php/etudes-recherches-ouvrages/etudes-des-organisations-syndicales/item/5664-les-jeunes-invisibles-ni-en-education-ni-en-formation-ni-en-emploi-et-ni-en-accompagnement-en-france-et-en-europe.

BERTON, Fabienne. « La construction du système français de formation professionnelle continue ». *Formation Emploi* 34, no 1 (1991): 57-62. https://doi.org/10.3406/forem.1991.1528.

BODÉ, Gérard. « Chronologie de l'Enseignement technique (des origines à 2000) », s.d. http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/sites/default/files/bode_chronologie_et.pdf. http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=technique.

BRUCY, GUY. *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965): l'État, l'école, les entreprises et la certification des compétences.* Histoire de l'éducation. Belin, 1998.

BRUCY, Guy. « La légitimité du CAP : une conquête de haute lutte ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, nº 180 (15 juillet 2012): 9-18. https://doi.org/10.4000/rfp.3761.

BRUCY (Guy), CAILLAUD (Pascal), QUENSON (Emmanuel) et TANGUY (Lucie). *Former pour réformer: retour sur la formation permanente, 1945-2004*. Recherches. Paris: La Découverte, 2007.

CAILLAUD (Pascal), QUINTERO (Nathalie), et SÉCHAUD (Fred). « La reconnaissance des diplômes dans les classifications de branches. Des évolutions sans révolution ». *Céreq Bref*, nº 339 (octobre 2015). http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Bref/La-reconnaissance-des-diplomes-dans-les-classifications-de-branches-Des-evolutions-sans-revolution.

CARRÉ Philippe et CASPAR Pierre. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 4e édition revue et augmentée. Malakoff: Dunod, 2017.

CHARAUD (Anne-Marie), PERSONNAZ (Elsa) et VENEAU (Patrick). « Les certificats de qualification professionnelle. Une certification à l'image de la diversité des branches professionnelles ». *Céreq Bref*, nº 142 (mai 1998).

DARES (ministère du Travail). « La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage en 2015 ». *Dares résultats*, nº 2018-034 (juillet 2018): 1-10.

—. « L'apprentissage en 2017 ». *Dares résultats*, nº 2018-046 (octobre 2018): 1-10.

—. « Rapport 2018 sur les dépenses Emploi, Formation et Orientation professionnelles. Données nationales et régionales 2015 ». Dares/Cnefop, s. d. https://dares.travail-emploi.gouv.fr/dares-etudes-et-statistiques/etudes-et-syntheses/autres-publications/article/rapport-sur-les-depenses-emploi-formation-et-orientation-professionnelles-2015.

DELORS, Jacques. *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. 2e édition revue et corrigée. L'éducation en devenir. Paris: éd. Unesco/Odile Jacob, 1996. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930.

DUBAR, Claude. *La formation professionnelle continue*. 6e édition entièrement refondue et mise à jour. Repères 28. Paris: Éd. La Découverte, 2015.

DUBAR Claude et GADÉA Charles. *La promotion sociale en France*. Villeneuve-d'Ascq (Nord), France: Presses universitaires du Septentrion, 1999.

DUMAS, Michel. « La formation des animateurs de formation continue de l'Éducation nationale (1971-1975). Entre instrumentation efficace et résistance à la frustration ». *Recherche et formation*, nº 53 (1 décembre 2006): 55-68. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.991.

FABRE, Michel. « Qu'est-ce que la formation ? » *Recherche & formation* 12, nº 1 (1992): 119-34. https://doi.org/10.3406/refor.1992.1115.

FÉDÉRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « La formation continue. Journée fédérale d'étude du 17 novembre 1976 ». *FEN Informations*, nº suppl. au n° 5 (janvier 1977)

FOMBONNE, Jean. *Personnel et DRH: l'affirmation de la fonction personnel dans les entreprises France, 1830-1990*. Paris: Vuibert, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 ». *Savoirs*, nº 6 (2004): 9-44. https://doi.org/10.3917/savo.006.0009.

FOURNIER, Pierre. « La formation professionnelle dans le Code du travail ». *Cahiers du CHATEFP (ministère du Travail)*, nº 4 (2000): 35-46.

FRÉTIGNÉ, Cédric. *L'appétence pour la formation: une entreprise de rationalisation du flou*. Essais, Michel Houdiard éd. Paris, 2007.

FREYSSINET, Jacques. *Négocier l'emploi: 50 ans de négociations interprofessionnelles sur l'emploi et la formation*. Paris, France: Éd. Liaisons, 2010.

GAUBERT, Émilie, Valentine Henrard, Alexie Robert, et Rouad. « Enquête 2016 auprès de la Génération 2013. Pas d'amélioration de l'insertion professionnelle pour les non-diplômés ». *CEREQ Bref*, nº 356 (juin 2017): 4.

GAURON (André), DIDIER (Michel), PIKETTY (Thomas), et BOYER (Robert). « Formation tout au long de la vie ». Rapport public. Les rapports du Conseil d'analyse économique (La Documentation française). Conseil d'analyse économique, 2000. http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/004000961/index.shtml.

GAYRAUD Laure (dir.). « Décentralisation et action publique : quels changements dans les secteurs de l'éducation et la formation ? » Étude UNSA Éducation/Ires. Centre Durkheim (CNRS-IEP Bordeaux)-Céreq Bordeaux, mai 2015. http://ires-fr.org/index.php/etudes-recherches-ouvrages/etudes-des-organisations-syndicales/item/4858-decentralisation-et-action-publique-quels-changement-dans-les-secteurs-de-l-education-et-la-formation.

GIBAUD, Bernard. « Paritarisme, démocratie sociale : aperçus historiques sur une liaison hasardeuse ». *Mouvements* no14, nº 2 (2001): 38-45.

GILLIER, Dominique. « Les certificats de qualification professionnelle (CQP) ». Ouvrage. Les avis du CESE. Paris: Conseil économique social et environnemental (CESE), 13 septembre 2016. https://www.lecese.fr/travaux-publies/les-certificats-de-qualification-professionnelle.

GRENARD, Agnes. « Normalisation, certification : quelques éléments de définition ». *Revue d'économie industrielle* 75, nº 1 (1996): 45-60. https://doi.org/10.3406/rei.1996.1604.

HÉDOUX (Jacques), ALLOUCHE-BENAYOUN J., PARIAT, M. La fonction formateur. Analyse identitaire d'un groupe professionnel. » *Recherche & formation* 16, nº 1 (1994): 145-46.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (Insee). *Trente ans de vie économique et sociale*. Édité par Emmanuelle Nauze-Fichet et Stéphane Tagnani. Paris, France: Insee, 2014.

—. *Portrait social*. 2018e éd. Insee Références. Insee, s. d.

LAOT, Françoise, et LESCURE (DE), Emmanuel. *Pour une histoire de la formation. Gehfa*. Histoire et mémoire de la formation. Paris, France: l'Harmattan, 2008.

LESCURE (DE), Emmanuel, et FRÉTIGNÉ Cédric, éd. *Les métiers de la formation: approches sociologiques*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes, 2010.

MERLE, Vincent. « Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience ». *La Revue de l'Ires* n° 55, nº 3 (2007): 43-71.

MINISTÈRE DE L'ACTION ET DES COMPTES PUBLICS. « Annexe Formation professionnelle au projet de loi de finances 2019 » (jaune budgétaire), s. d. https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/documents-budgetaires/lois-projets-lois-documents-annexes-annee/exercice-2019/projet-loi-finances-2019-jaunes-budgetaires.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE . DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE, éd. *Repères et références statistiques: sur les enseignements, la formation et la recherche :* 2018e éd. Paris, France: Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2018. http://cache.media.education.gouv.fr/file/RERS_2018/83/2/depp-2018-RERS-web_986832.pdf.

MISPELBLOM BEYER, Frederik. *Au-delà de la qualité: démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur*. Paris, France: Syros, 1995.
MONTLIBERT, Christian. « L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes ». *Sociologie du travail* 19e année, n° 3 (septembre 1977): 243-65. https://doi.org/10.3406/sotra.1977.1543.
PALAZZESCHI, Yves, dir. *Introduction à une sociologie de la formation: anthologie de textes français, 1944-1994*. 2 vol. Paris, France: l'Harmattan, 1998.
PROST, Antoine. « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) ». *Recherche et formation*, nº 53 (1 décembre 2006): 11-23. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.979.
ROCHE, Marius. « La méthode Carrard et la formation professionnelle des adolescents ». *Enfance* 1, nº 3 (1948): 245-47. https://doi.org/10.3406/enfan.1948.1088.
STROOBANTS, Marcelle. « La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? » *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, nº 99 (1 juillet 2007): 89-94.
TANGUY, Lucie. « La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue – Un point de vue – ». *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, nº 101 (1 janvier 2008): 23-40.
TERROT, Noël. *Histoire de l'éducation des adultes en France: la part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs, 1789-1971*. [Nouv. éd. mise à jour]. Savoir et formation. Paris Montréal (Québec): L'Harmattan, 1997.
TROGER, Vincent. « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'État, la recherche d'une identité ». *Histoire, économie & société* 8, nº 4 (1989): 593-611. https://doi.org/10.3406/hes.1989.2375.
VATIER, Raymond. « La politique de formation continue du ministère de l'Éducation nationale ». *Éducation permanente*, nº 10 (juin 1971).
—. *Ouvrir l'école aux adultes: une mission originale à l'Éducation nationale, 1970-1974. Mémoires du premier directeur délégué à l'orientation et à la formation continue au Ministère de l'éducation nationale*. Histoire et mémoire de la formation. Paris: l'Harmattan, 2008.
VERDIER, Éric. « Évaluations régionales de la formation et responsabilité politique. Quel impact sur la conduite de l'action publique ? » *Education et sociétés* n° 18, nº 2 (1 décembre 2006): 55-72.
WEMAËRE, Jean. *Les 100 mots de la formation*. Paris, France: Presses universitaires de France, DL 2007, 2007.

Éducation – Enseignement – Éducation populaire

ADAM, Denis, et ROUCOUS Nathalie. « Loisirs et éducation des enfants : une confusion entretenue ». UNSA Éducation/Ires, 2011. http://ires.fr/index.php/etudes-recherches-ouvrages/etudes-des-organisations-syndicales/item/4860-loisirs-et-education-des-enfants-une-confusion-entretenue.
BARBARANT, Jean-Claude. *Les Enfants de Condorcet*. Paris, France: R. Laffont, 1989, 1989.
BERNARD (Pierre-Yves), MASY (James), et TROGER (Vincent). « Le baccalauréat professionnel en trois ans : les élèves de LP entre nouvelles trajectoires de promotion scolaire et risques d'espoirs déçus ». Ires, 2014. http://ires.fr/index.php/etudes-recherches-ouvrages/etudes-des-organisations-syndicales/item/4885-le-baccalaureat-professionnel-en-trois-ans-les-eleves-de-lp-entre-nouvelles-trajectoires-de-promotion-scolaire-et-risques-d-espoirs-decus.
FÉDÉRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « Le Plan Langevin-Wallon ». L'Enseignement public. Paris, France: FEN, 1968.
LELIÈVRE, Claude. *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Repères pédagogiques. Paris: Nathan, 1990-2007.
—. *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*. Collection « Pédagogies ». Paris : ESF, 2002.
LEPAGE, Franck. « Le Travail de la culture dans la transformation sociale : une offre publique de réflexion du ministère de la jeunesse et des sports sur l'avenir de l'éducation populaire ». Rapport public. Consulté le 10 février 2019. http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000300/index.shtml.
LOUBES, Olivier. *Jean Zay: l'inconnu de la République*. Nouvelles biographies historiques. Paris: A. Colin, 2012.
MARTIN, Jean-Paul historien. *La Ligue de l'enseignement: une histoire politique, 1866-2016*. coll. Histoire. Rennes: PUR, 2016.
MÉDA, Dominique, et VENNAT (Francis). *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes*. 2005e éd. Recherches. Paris: La Découverte, s. d.
PROST, Antoine. *Du changement dans l'école: les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris, France: Éditions du Seuil, 2013.
—. *Éducation, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Nouvelle édition augmentée. XXe siècle. Paris: Éditions du Seuil, 1997.
—. *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Collection U Série Histoire contemporaine. Paris: A. Colin, 1968.
—. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation*. Édité par Louis-Henri Parias. Paris, France: Nouvelle Librairie de France : G.-V. Labat, 1981, 1981.
—. *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*. 2e édition revue et augmentée. Sociologies. Paris: Presses universitaires de France, 1992.
PROST (Antoine) et ORY (Pascal). *Jean Zay, 1904-1944: le ministre assassiné*. Paris Futuroscope: Tallandier Réseau Canopé, 2015.
RICHEZ, Jean-Claude. « L'INJEP et l'éducation populaire, dans toutes leurs histoires ». *Vie sociale*, vol. 4, no. 4, 2009, pp. 19-45.
SYNDICAT NATIONAL DES INSTITUTEURS (SNI). *L'école fondamentale*. Paris, France: SUDEL, 1973.

SYNDICAT NATIONAL DES INSTITUTEURS ET PROFESSEURS D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL DE COLLÈGE (SNI-PEGC). *Les Finalités de l'éducation. Colloque international du SNI-PEGC (8-9 novembre 1976)*. Paris, France: SUDEL, 1978.

—. *L'école fondamentale: pour qu'il soit encore temps*. Paris, France: SUDEL, 1977.

UNSA ÉDUCATION. *Pour une société éducative: une réflexion syndicale sur l'école et la société*. Dir. et coordonné par Dominique Lassare. Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur, 2001.

FEN - UNSA

AIGUEPERSE, Henri, *Cent ans de syndicalisme. Le mouvement syndical en France de la Première Internationale à 1970*, Martinsart, 1977

AUBERT (Véronique), BERGOUNIOUX (Alain), MARTIN (Jean-Paul), MOURIAUX (René). *La forteresse enseignante — La Fédération de l'Éducation nationale*. Fayard, 1985.

BREDA Luc. « La Fédération de l'Éducation nationale 1987-1992: de "L'École de l'an 2000" à "à la parole retrouvée" », *Les cahiers du Centre fédéral*, nº 22 (janvier 1998) : 5-157, FEN (UNSA). Mémoire de maîtrise (Lille III, dir. R. Vanderbussche).

BRUCY, Guy. *Histoire de la FEN*. Histoire de l'éducation. Belin, 2003.

—. « L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, nº 4 (1 septembre 2005): 13-34.

CHÉRAMY, Robert. *La Fédération de l'Éducation nationale: 25 ans d'unité syndicale*. Carte blanche 15. Paris: Épi, 1974.

DALANÇON, Alain. *Histoire du SNES*. 2 vol. IRHSES, 2003.

DREYFUS, François-Georges. « Un groupe de pression en action : les syndicats universitaires devant le projet Billères de réforme de l'enseignement (1955-1959) ». *Revue française de science politique* 15, nº 2 (1965): 213-50. https://doi.org/10.3406/rfsp.1965.418429.

FARVAQUE, Nicolas. « L'UNSA et la quête de la représentativité : s'implanter dans les entreprises, avant et après la loi du 20 août 2008 ». *La Revue de l'Ires* n° 90, nº 3 (2016): 3-45, UNSA Éducation/Ires. https://centrehenriaigueperse.com/2019/03/22/libres-ensemble-sociologie-des-militants-de-lunsa/

FARVAQUE Nicolas et NOUAILLAT Arthur. « "Libres ensemble". Sociologie des militants de l'UNSA ». UNSA Éducation/Ires, 2018.

FÉDÉRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE. « Le projet éducatif de la FEN. L'École de l'éducation permanente ». *FEN Informations*, nº suppl. au n° 6 (16 février 1977).

—. « L'École de l'éducation permanente ». L'Enseignement public, mai 1981.

—. « Les conclusion des négociations de la FEN avec M. Beullac. Maîtriser et non subir. [Formation initiale des jeunes; rôle et missions du service public dans la formation continue des adultes ». *FEN Informations*, nº 8 (mars 1979): 16.

FERHAT, Ismaïl. *Socialistes et enseignants: le Parti socialiste et la Fédération de l'Education nationale de 1971 à 1992*. Politique XIXe-XXIe siècles. Pessac: Presse Universitaire de Bordeaux, 2018.

FRAJERMAN, Laurent. *Les frères ennemis. La Fédération de l'Éducation Nationale et son courant « unitaire » sous la IVe République.* Paris: Syllepse, 2014.

FRAJERMAN (Laurent), BOSMAN (Françoise), CHANET (Jean-François) et GIRAULT (Jacques). *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992): histoire et archives en débat*. Histoire et civilisations. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2009.

GIRAULT, Jacques. *Pour une école laïque du peuple ! Instituteurs militants de l'entre-deux-guerres en France*. Paris, France: Éd. Publisud, 2009.

PUTFIN, Guy. « Le secteur «revendications» de la FEN: 1968-1994 ». CHA/UNSA Éducation, 2014.

HENRY, André. *Conquérir l'avenir: la FEN de 1974 à 1981*. Paris: éd. CIEM, 1992.

HERZLICH, Guy. « Un soutien nuancé ». *Le Monde*, 16 mai 1972. https://www.lemonde.fr/archives/article/1972/05/16/un-soutien-nuance_2383090_1819218.html.

MARANGÉ, James. *De Jules Ferry à Ivan Illich*. Les grands leaders. Paris: Stock, 1976.

—. « La FEN en mai 68. Conférence de James Marangé, secrétaire général de la FEN de 1966 à 1974 ». FEN, 11 janvier 1984. https://centrehenriaigueperse.files.wordpress.com/2018/05/fen-68-m.pdf.

OLIVE, Alain. *Qu'est-ce que l'UNSA ?* éd. de l'Archipel, 2005, édition revue et augmentée.

PENNETIER Claude et BOULLAND Paul (dir.). « Dictionnaire Maitron (en ligne) ». Consulté le 8 mars 2019. http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/.

POMMATAU, Jacques. *Au temps de la force tranquille... La Fédération de l'Éducation nationale et la gauche au pouvoir*. L'Ours, 2011.

PUTFIN, Guy. « Des archives et des hommes », novembre 2013. http://cha.unsa-education.com/IMG/pdf/des_archives_et_des_hommes.pdf.

PUTFIN (Guy), MALCOURANT (François) et ROUX (Jean-Paul). « La volonté d'aboutir: le secteur Revendications de la FEN, 1968-1995 ». *Les cahiers du Centre fédéral*, nº 47, Sudel/UNSA Éducation, 2007.

SADOUN Marc, et DONEGANI (Jean-Marie). « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision ». *Revue française de science politique* 26, nº 6 (1976): 1125-46. https://doi.org/10.3406/rfsp.1976.393704.

SIWEK-POUYDESSEAU, Jeanne. *Les Syndicats de fonctionnaires depuis 1948*. Politique d'aujourd'hui. Paris: Presses universitaires de France, 1989.

Table des matières

PRÉFACE 6

INTRODUCTION GÉNÉRALE 8

PARTIE I. DES ORIGINES DE LA LOI DE 1971 À SA MISE EN ACTION 21
Section 1.1. Le primat initial à la promotion sociale 22
Section 1.2. Formation professionnelle : une longue mise en système 27
Section 1.3. De la promotion sociale à la formation continue 46
Section 1.4. Un système reposant essentiellement sur les entreprises 52
Section 1.5. 1966-1971 : l'impossible révolution copernicienne de la FEN ? 60
Conclusion de la première partie 97

PARTIE II. LE TEMPS DES REMISES EN CAUSE 98
Section 2.1. Le « moment Vatier » : un parfum d'inachevé 99
Section 2.2. Quand la FEN veut « conquérir l'avenir » 110
Section 2.3. De l'éclatement de la FEN au développement de l'UNSA 132
Section 2.4. La fin des Trente Glorieuses et les bousculements de la logique hexagonale 151
Section 2.5. Le paysage actuel de la formation des adultes 164
Conclusion de la deuxième partie 171

PARTIE III. LE BASCULEMENT DES LOGIQUES DE FORMATION 173
Section 3.1. La responsabilisation des acteurs 173
Section 3.2. Les logiques de compétences 177
Section 3.3. La multiplication des dispositifs 180
Section 3.4. Les « innovations pédagogiques » 187
Section 3.5. L'engagement qualité 191
Section 3.6. Le développement des instances 196
Conclusion de la troisième partie 200

CONCLUSION GÉNÉRALE 201

POSTFACE 210

ANNEXES 214
Annexe I. — Repères chronologiques 214
Annexe II. — L'ANI du 9 juillet 1970 217
Annexe III. — La FEN et la formation permanente (mars 1971) 223
Annexe IV. — « Pour une société éducative » (2000) 224

GLOSSAIRE DES NOTIONS ET DES SIGLES 225

TABLE DES ILLUSTRATIONS 233

BIBLIOGRAPHIE 234

TABLE DES MATIÈRES 238

RÉSUMÉ 240

« Quant aux fautes qui se pourraient trouver en l'impression,
comme de lettres transposées, omises, ou superflues,
la première édition les excusera, et la discrétion du lecteur savant
qui ne s'arrêtera à si petites choses. »
Joachim dU BELLAY, « Adresse au lecteur »
en postface de la *Deffence et Illustration de la langue francoyse* (1549).

Genèse et évolutions de l'« éducation permanente »
au prisme d'un regard syndical.
L'enseignement et la formation des adultes, la FEN et l'UNSA (1944-2014)

Luc Bentz, Maxime Blanc (mars 2019)

Résumé

L'étude propose de manière rétrospective une analyse parallèle de l'évolution du modèle de formation des adultes en France entre 1959 et 2014 au prisme de la Fédération de l'Éducation nationale, puis, après la scission de 1992, de l'Union nationale des syndicats autonomes. Le travail réalisé permet de retracer et de déconstruire certains éléments historiques souvent pris pour « acquis » ou comme « allant de soi » dans le milieu professionnel de la formation. Les auteurs portent aussi un intérêt particulier sur l'utilisation des termes et les changements sémantiques opérés. Cette dimension fait notamment l'objet d'analyses tout au long de l'étude et éclaire certains virages idéologiques au fil du temps.

L'étude reprend en détail la construction légale progressive qui a amené la loi de juillet 1971, avec des approches inabouties comme le projet Billères de 1956. Sur le plan syndical, l'étude revient avec précision sur les approches (très longtemps « scolaro-centrées » de la FEN, la prééminence pour elle et les interactions avec les enjeux de formation initiale (notamment professionnelle), jusqu'au « choc » de l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970. Elle évoque ensuite la manière dont elle s'est emparée du problème avec le projet d'« École de l'éducation permanente » (1973-1981) et ses avatars successifs, et quelle a été l'importance de la formation des adultes dans la construction de l'objet interprofessionnel qu'est l'UNSA depuis 1993. Une perspective politique est également présente en vue d'apporter des clés de compréhension contextuelle, des étapes qui ont jalonné cette histoire de la formation des adultes.

La dernière partie de l'étude, volontairement thématique, se concentre sur des caractéristiques et des enjeux repérés par les acteurs professionnels du champ de la formation. Un basculement des logiques de formation est présenté comme un socle d'analyse pertinent des mouvements de responsabilisation et d'individualisation de la formation à l'oeuvre notamment dans les dernières évolutions légales. Les acteurs, les dispositifs ainsi que les outils de la formation des adultes, désormais pensée presque exclusivement dans une logique professionnelle, sont analysés.

Il ressort de cette recherche un sentiment partagé entre, d'un côté, un formidable levier possible d'épanouissement et de développement social et professionnel jamais réellement abouti, et, de l'autre, un mécanisme au service des catégories les plus favorisées, inscrit dans des logiques concurrentielles et court-termistes. Les analyses proposées invitent dès lors les acteurs, notamment syndicaux, à poursuivre la réflexion sur des problématiques telle que la justice sociale et/ou la nécessité d'inscrire nos politiques éducatives et de formation dans une temporalité longue, sans s'enfermer dans un vocabulaire ou des schémas « idéaux » qui donnent bonne conscience.

Dernière révision du texte : 08/04/2019.