

## Premier hommage à Bertrand Schwartz

Une page de l'histoire de la formation des adultes s'est tournée avec la disparition de Bertrand Schwartz, le samedi 30 juillet 2016.

Ce qui a frappé tous ceux et toutes celles qui l'ont un jour rencontré, c'est sa formidable force de conviction et son refus d'accepter que les situations insatisfaisantes restent en l'état.

Des multiples facettes de cette personnalité hors norme et de ses nombreux engagements, nous retiendrons ici la période de sa vie qu'il a consacrée au développement de l'éducation permanente, en tant que directeur du « Cuces-Infa » (ou Complexe de Nancy).

Quand, en 1960, il devient directeur du Centre universitaire de coopération économique et sociale (Cuces) et qu'il décrète la « mobilisation générale pour l'instruction générale », il jette les premières lignes d'un vaste projet d'institutionnalisation de la formation des adultes. En sachant s'entourer de personnes aux compétences variées, des jeunes pour la plupart à qui il confie des missions inédites, il va déployer ce projet dans toutes ses dimensions dans les 15 années qui suivent. Cela passe par la création d'institutions *ad hoc*, comme l'Institut national pour la formation des adultes (Infa, 1963) et par des innovations : réforme des cours de promotion sociale, actions de formation en entreprises, actions collectives de formation dans les bassins miniers de Lorraine... Les méthodes allient observation, recherche, discussion collective et formation de formateurs. Dans les actions mises en œuvre, les modèles de la « démultiplication de la formation » (1 qui forme 10 qui forment 100), de l'éducation mutuelle, de l'alternance y sont largement mis en œuvre. Bertrand Schwartz suit de près ces réalisations, cherchant continuellement à apporter de nouvelles réponses à la question « comment former autrement ? ». Il s'intéressera ainsi particulièrement aux recherches sur les représentations en tant qu'obstacles à l'acquisition de connaissances, puis à la pédagogie par objectifs, à celle des dysfonctionnements...

Tout au long des années 1960, Bertrand Schwartz et ses différentes équipes du Cuces-Infa travaillent à développer l'éducation permanente, conçue comme un levier pour changer

l'école, l'entreprise, les mentalités, les rapports sociaux... et cherchent un moyen de l'installer durablement à travers la mise en place d'un système cohérent.

Quand, après mai 1968, Bertrand Schwartz rejoint le cabinet d'Edgar Faure au ministère de l'Éducation nationale, il pense pouvoir faire aboutir le projet longuement réfléchi des Aurefa (Associations universitaires régionales d'éducation et de formation des adultes) pour étendre l'expérience du Cuces-Infa à toutes les régions françaises. Mais, pour différentes raisons conjoncturelles et bien qu'un arrêté les crée officiellement en juin 1969, celles-ci ne verront jamais le jour. C'est un tout autre modèle qui sera choisi pour le développement de la formation, trois ans plus tard, avec la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue.

Schwartz est ensuite nommé par Olivier Guichard conseiller à l'Éducation permanente, poste créé pour lui, en juin 1969. Il abandonne la direction de l'Infa, que reprendra Marcel Lesne, mais garde provisoirement celle du Cuces. En parallèle, il dirige le Projet Éducation Permanente du Conseil de l'Europe et travaille sur une prospective en matière d'éducation qui donnera lieu à publication<sup>1</sup>. Il quitte Nancy en même temps que la direction

de l'Institut Cuces en janvier 1972 pour s'installer à Paris. Il est alors à temps plein au ministère. Mais le ministre ne porte que peu d'intérêt à ses analyses et à ses recommandations jugées trop ouvertement sociales<sup>2</sup>. En 1973 pourtant, le ministre Fontanet lui demande de préparer un projet de réforme de tout le système éducatif intégrant les idées d'éducation permanente, mais l'Élysée n'en voudra pas. Il quitte le ministère en 1974 pour entrer comme professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris-Dauphine et devient conseiller des universités pour la formation des adultes.

Dans les années qui suivent, son engagement se poursuivra sur d'autres fronts pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (les missions locales, l'opération « nouvelles



Portrait de Bertrand Schwartz par Gérard Uféras

qualifications », l'association Moderniser sans exclure...).

Bertrand Schwartz était présent, au 6<sup>e</sup> séminaire du Gehfa du 27 avril 1998, consacré au Complexe de Nancy. C'était, quelques mois avant sa soutenance, une présentation de ma thèse sur le Cuces/Acuces-Infa<sup>3</sup>. Plusieurs anciens cadres des institutions nancéiennes étaient également présents et avaient pu réagir à cet exposé.

Par la suite, les routes de Bertrand Schwartz et du Gehfa se sont régulièrement croisées, notamment quand il a été question de la préservation de ses archives.

Les membres du Conseil d'administration du Gehfa reconnaissent en lui un acteur majeur de l'histoire de la formation des adultes et saluent sa mémoire. Ils ont souhaité lui rendre un premier hommage en donnant la parole à celles et ceux qui ont un jour croisé sa route, soit directement, soit à travers l'une de ses actions, pour raconter cette rencontre.

Françoise F. Laot  
Présidente du Gehfa

[1] Janne H. et Schwartz B., 1976, *Le développement européen de l'Éducation Permanente*, Luxembourg, Commission des communautés européennes, Office des publications officielles des communautés européennes.

[2] Biographie de Bertrand Schwartz par Christian Nique, in *Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 1994, p. 893-897.

[3] Laot F. F. *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy*, Paris, l'Harmattan, 1999, ouvrage tiré de la thèse soutenue l'année précédente : Fréchet-Laot F., 1998, *Contribution à l'histoire des institutions d'éducation des adultes, le Complexe de Nancy (Cuces/Acuces-Infa), 1954-1973*. Thèse de sciences de l'éducation, sous la direction de Jacky Beillerot, Université de Paris X-Nanterre.

Nous adressons nos plus vifs remerciements  
à Madame Antoinette Schwartz pour le prêt des clichés  
et au photographe Gérard Uféras  
(<http://www.gerarduferas.com/>)  
pour l'autorisation de publier le portrait p. 1.

## Séminaire du Gehfa Les écoles de dessin et la formation des adultes, 1800-1860

mardi 6 décembre 2016 à 15h30

ETSUP, 8 villa du Parc Montsouris 75014 Paris

Invité : **Renaud d'Enfert**  
professeur à l'Université de Picardie - Jules Verne

Rarement pris en compte par l'historiographie, les cours et écoles de dessin qui se développent au XIX<sup>e</sup> siècle ont pourtant constitué un lieu essentiel de la formation des adultes. Ceux-ci ont en effet connu, durant ce siècle, un important succès auprès d'un public d'origine populaire, souvent masculin mais aussi féminin, venant y chercher des éléments de formation professionnelle.

Au cours de ce séminaire, on examinera plus particulièrement le cas de Paris dans les deux premiers tiers du XIX<sup>e</sup> siècle. Après avoir mis en évidence la dynamique de création d'institutions proposant une formation graphique à un public d'hommes ou de femmes adultes – que l'on caractérisera –, on s'intéressera aux enseignements dispensés ainsi qu'aux finalités qui leur sont assignées, lesquelles ne sont pas uniquement de nature professionnelle.

## Causerie autour de l'histoire avec Arlette Farge

Mardi 11 octobre 2016 à 17 h

La Maison Bistrot, 65 bd de la Villette, 75010 Paris

(Métro : Colonel Fabien)

Les causeries du Gehfa entendent proposer un nouveau regard sur la large thématique de l'histoire de l'éducation des adultes abordée avec « un pas de côté », à partir de thématiques voisines ou d'une réflexion sur l'histoire elle-même : les évolutions dans la manière de faire et d'écrire l'histoire, les nouvelles approches, échelles, méthodes utilisées ou les nouveaux champs explorés, l'historiographie, les enjeux de l'histoire, etc.

Pour sa quatrième causerie, le Gehfa a le plaisir de recevoir **Arlette Farge**.



Directrice de recherche émérite au CNRS, enseignante à l'École des hautes études en sciences sociales, elle est spécialiste du XVIII<sup>e</sup> siècle. Proche de Michel Foucault, elle a publié avec lui, *Le Désordre des familles. Lettres de cachet des Archives de la Bastille* (Paris, Gallimard, 1982). Avec le projet de « faire entendre quelque chose du silence du grand nombre », elle s'est particulièrement intéressée aux classes populaires, dont elle a reconstitué le quotidien à travers les archives de police et de justice, dans de nombreux ouvrages, dont *Effusions et tourments, le récit des corps. Histoire du peuple au XVIII<sup>e</sup> siècle* (Paris, Odile Jacob, 2007).



Historienne des relations entre hommes et femmes, elle s'intéresse également à l'image, à la photographie et à l'écriture de l'histoire. On lui doit notamment *Le goût de l'archive* (Paris, Le Seuil, 1989), ce « petit livre important » selon Alain Corbin. Elle a récemment reçu le Dan David Prize, prix international qui récompense l'innovation et la recherche interdisciplinaire.

Dans son dernier livre, *Comment vient une passion* (Drouesur-Drouette, éditions La Pionnière, 2016), elle raconte son itinéraire, la place si importante de l'émotion et celle de l'écriture – « comment écrire à la fois le manque et la présence quand il s'agit d'archives de peu et de beaucoup » – par lesquelles, au fil de ses recherches, elle donne vie et sens aux plus humbles du siècle des Lumières.

## Rencontres avec Bertrand Schwartz

Bien sûr, comme tout formateur impliqué dans les problématiques de l'insertion des jeunes, je connaissais les initiatives de Bertrand Schwartz à propos des missions locales. Cependant, dans les années 1990, le Centre de formation continue de l'université Paris Descartes avait été interpellé par une des équipes des Nouvelles Qualifications afin de contribuer à un premier bilan de quatre actions de ce dispositif dans le Nord-Pas-de-Calais. C'est ainsi que j'ai rencontré les différents acteurs de ce dispositif : salariés d'entreprises et d'institutions, formateurs.

Quel étonnement ! Le point de départ de ces formations, ce n'était pas les savoirs, mais le travail : d'abord faire parler les opérateurs de leur travail, des problèmes qu'ils rencontraient et faire émerger les connaissances qu'ils s'étaient eux-mêmes forgées au cours de leur expérience, puis ne faire des apports de savoirs qu'en fonction de leurs besoins, selon les problèmes qu'ils rencontraient afin qu'ils puissent proposer des projets et des solutions fiables. Interroger l'expérience collective, renverser les préjugés, « il faut savoir pour faire », c'était faire avancer tous les acteurs vers le haut, actualiser leurs compétences, « moderniser sans exclure ». Les différents acteurs du travail étaient impliqués dans le projet de formation : salariés, mais aussi hiérarchie et dirigeants. Et cela transformait le métier de formateur : son intervention ne se limitait pas au face à face pédagogique fondé sur la transmission de savoirs, mais devait explorer la situation de travail, son environnement, les interactions en œuvre, afin de guider au mieux les salariés dans leur projet. Cette expérience a déterminé fondamentalement mes orientations pédagogiques d'intervention dans mon métier de formatrice consultante. Les références à ce dispositif des Nouvelles Qualifications créé et mis en place par Bertrand Schwartz et ses équipes sont inévitables dans le cadre des réflexions du travail apprenant et de la didactique professionnelle.

Catherine Arnaud



J'ai eu des contacts avec Bertrand Schwartz tout d'abord, à titre personnel, à l'occasion d'une thèse que je préparais sur la formation professionnelle dans le secteur du Bâtiment et des Travaux Publics. A cette occasion, j'ai eu besoin d'éclaircissements sur l'opération « nouvelles qualifications » menée à partir de 1984 et dont il avait été l'initiateur et qu'il m'a décrite avec enthousiasme, même si la volatilité du personnel du BTP n'avait pas été très propice à son développement dans le secteur qui m'intéressait.

Dans les mêmes années, le ministère de l'Éducation nationale a développé une « Mission générale d'insertion » qui relevait de la direction dans laquelle j'exerçais. L'objectif était d'offrir aux jeunes qui sortaient du système éducatif sans posséder les titres qu'ils ambitionnaient le moyen soit de reprendre des études, soit d'accéder à d'autres filières d'insertion. Cette mission était très inspirée des démarches de B. Schwartz, qui y a laissé le souvenir d'un fertile et dynamique donneur d'idées.

Pierre Benoist



Nous devons beaucoup à Bertrand Schwartz (1919-2016), figure éminente des sciences de l'éducation. L'expression « orientation éducative » se généralise dans les années 1980. Le rapport qu'il rédige à la demande du Premier ministre,

P. Mauroy, 1982, intitulé *L'Insertion professionnelle et sociale des jeunes* (publié à la Documentation française, Paris) conçoit une approche globale de l'orientation qui intègre le cadre de vie, l'habitat, la santé, les loisirs. Cette conception holistique a prévalu quand il a fallu concevoir le réseau national des Missions locales (ML) et des Permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) sous l'impulsion de la délégation interministérielle à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en difficulté (décret du 21 octobre 1983). Aujourd'hui, ce sont 1,4 millions de jeunes qui sont accompagnés chaque année au sein de ces structures.

Homme de terrain (dans tous les sens du terme) et homme de convictions, il chercha à démontrer que le fatalisme social peut ne pas avoir le dernier mot si l'on s'en donne les moyens. *L'Éducation demain* (1972) devrait refuser l'orientation par l'échec, viser au rétablissement de l'égalité des chances, lier orientation et guidance, encourager à la créativité et permettre l'épanouissement maximum de chacun. Sa pédagogie du développement personnel est l'héritière directe du mouvement de l'Éducation nouvelle.

Qui peut s'intéresser aux « bac moins douze » sur le marché de l'emploi ? L'expérimentation des Nouvelles Qualifications (1983-1986 et 1988-1992) qu'il impulsa avait pour but de faciliter l'employabilité des jeunes faiblement qualifiés sur le marché du travail. Sa conception du « district éducatif et culturel », entreprise de service public, était très en avance, car nous découvrirons en ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, l'intérêt de la prise en compte du territoire, comme lieu d'inscription de l'innovation sociale.

*Comment moderniser sans exclure ?* « Le changement social doit s'appuyer sur les capacités créatrices des jeunes et les préparer à une qualification sociale ».

Son influence fut grande dans les milieux scientifiques et pédagogiques de l'orientation scolaire et professionnelle. Par exemple, E. Loarer, directeur de l'Inetop-Cnam Paris, revendique explicitement son héritage intellectuel dans ses travaux de recherches actuels.

Il y aurait tant à dire sur cet acteur majeur de la formation des adultes du second vingtième XX<sup>e</sup> siècle. Universitaire, ingénieur social, utopiste pragmatique, il croyait aux vertus de l'expérimentation et de la pratique en défendant l'alternance. Scientifique reconnu en France et à l'étranger, personnalité généreuse, il savait écouter et se voulait proche du peuple.

Francis Danvers

Professeur émérite en sciences de l'éducation, Lille 3  
Vice-président de l'université populaire de Lille



J'ai eu la chance extraordinaire d'avoir Bertrand Schwartz comme premier patron au Cuces puis à l'Infa. J'arrivais à Nancy fin 1963 tout juste sortie de mes études en sciences humaines pour monter sur la barque de la formation des adultes et de l'éducation permanente auxquelles je ne connaissais rien. Bertrand Schwartz était encore directeur de l'École des mines de Nancy, directeur du Cuces et créait l'Infa pour lequel j'étais pressentie. Je me souviendrai toujours de son accueil dans son immense bureau de l'École des mines, des deux heures qu'il m'a consacrées, de la manière dont il m'a parlé du grand projet de développement de la formation des adultes qu'il portait, s'appuyant sur le contexte lorrain de reconversion industrielle et de rapprochement université-industrie qu'il promouvait depuis la réforme de l'École des mines. Ce monsieur, si impressionnant par son statut et son

ambition comme par la simplicité et la chaleur avec lesquelles il m'accueillait, moi qui n'étais rien, a joué un rôle déterminant dans mon propre engagement en formation des adultes. Cet engagement ne s'est jamais démenti dans mes activités après l'Infa, au Cesi puis au Cnam.

C'était un vrai bonheur d'avoir Bertrand Schwartz comme patron, avec la confiance qu'il faisait à ses collaborateurs, le respect qu'il avait pour leurs idées et propositions, la traduction qu'il réussissait pour les rendre productives dans un contexte semé d'embûches. Il n'hésitait pas à mettre « la main à la pâte » et, un exemple me revient, à devenir formateur en statistiques pour faire évoluer la fonction magistrale et donner contenu à un nouveau profil professionnel de formateur. Je me souviens d'une démonstration faite auprès de formateurs agents de maîtrise des usines Peugeot à Sochaux qui indiquait si clairement que les « formés » savaient des choses et étaient motivés pour apprendre...

Comme beaucoup d'autres j'ai suivi avec grand intérêt, sinon même passion, les défis, projets, actions qui, après l'Infa, ont jalonné le parcours de Bertrand Schwartz. D'autres en témoigneront mieux que moi. Je l'ai rencontré à différents moments, toujours présent, actif, mobilisé, même dans les derniers mois de sa vie. Ma reconnaissance personnelle va vers lui, mais aussi vers toutes les belles actions qu'il a conduites et qui ont redonné confiance en leurs capacités à nombre de jeunes, d'hommes et de femmes qui n'y croyaient pas ou n'y croyaient plus. Il a toujours été entrepreneur de l'avenir. Poursuivons...

Claude Debon



Notre rencontre avec Bertrand Schwartz

Professeurs au Collège expérimental de la Villeneuve de Grenoble dès sa création en 1972, nous connaissions Bertrand Schwartz pour son attachement à l'éducation des adultes et à la formation continue. Nous avons déjà pu apprécier son humour lors de réunions ou conférences.

Parmi la douzaine de collèges expérimentaux de l'époque, celui de La Villeneuve avait pour spécificité l'hétérogénéité des groupes d'élèves et le travail en équipe des enseignants ; ceux-ci avaient donc demandé que les inspections, au lieu d'être individuelles, deviennent celles des équipes. Les inspecteurs avaient refusé.

Une rencontre fut organisée et un groupe d'inspecteurs vint au Collège avec Bertrand Schwartz ; nous étions les deux adhérentes syndicales (une du Sgen et une du Snes) déléguées pour représenter les enseignants lors de cette rencontre, avec pour mission de rappeler notre exigence d'inspection d'équipe et non d'individus.

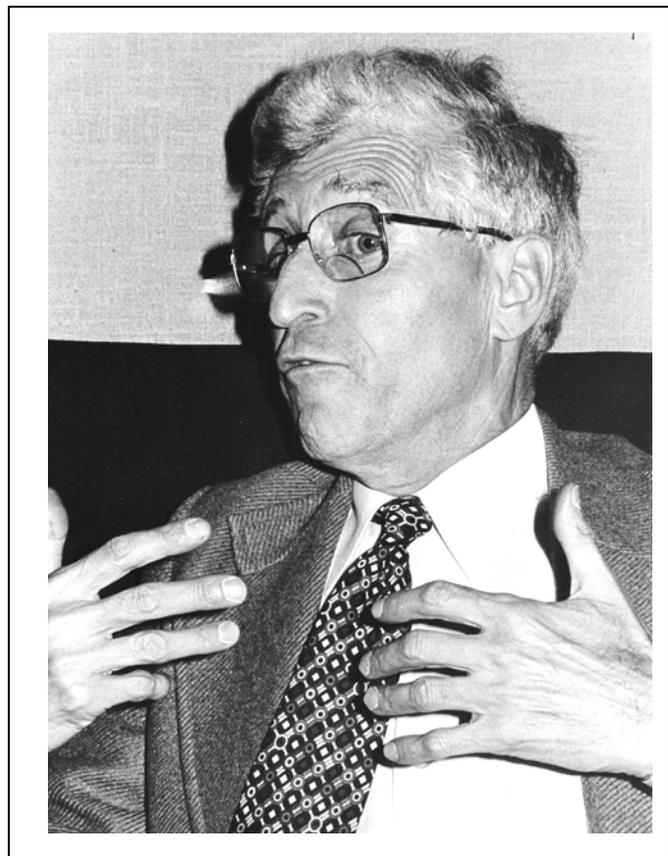
Devant le refus des inspecteurs d'entendre cette demande « totalement inacceptable ! » qui les aurait amenés à modifier leurs pratiques, l'entretien se trouvait bloqué dans un silence tendu.

C'est alors que sur un ton un peu humoristique, Bertrand Schwartz déclara : « J'ai peur que les inspecteurs ne craignent une remise en cause de leur rôle, mais je vais les rassurer : j'ai déjà recyclé des gardes-barrière, je peux tout aussi bien recycler des inspecteurs ».

L'atmosphère fut immédiatement détendue et les échanges purent se poursuivre, notamment par une présentation circonstanciée du travail collectif des enseignants.

Au-delà de cette anecdote, le soutien pédagogique de Bertrand Schwartz nous a été précieux.

Éliane Henry et Geneviève Jonot  
([elianenry@wanadoo.fr](mailto:elianenry@wanadoo.fr); [genevieve.jonot@wanadoo.fr](mailto:genevieve.jonot@wanadoo.fr))



J'avais longuement interviewé Bertrand Schwartz en 2013, chez lui, avec un collègue de Nancy, afin de préparer le colloque du Réseau national des universités préparant aux métiers de la formation (Rumef) de cette même année. Entretien visant à lui faire énoncer quelques théories à privilégier et quelques principes d'action à retenir en matière de formation de formateurs. Fidèle à sa méthode, chacune de mes questions me fut renvoyée et c'est plutôt moi, quelquefois avec son assentiment, qui ait dû répondre aux questions que je posais.

Malgré ma déception sur le coup d'avoir aussi peu de réponses directes et concrètes de sa part, j'en garde un souvenir prégnant et ému.

Amitié aux membres du Gehfa.

Hugues Lenoir



La chance d'un débutant

J'ai eu beaucoup de chance. Le Professeur Jodelet, qui enseignait la Psychologie sociale à l'université de Nancy 2, informa un jour les étudiants, dont j'étais, qu'un organisme local voulait recruter des enquêteurs vacataires pour une recherche. Je me portai candidat. L'organisme s'appelait le Cuces. Son directeur était Bertrand Schwartz. La recherche, dirigée par Christian de Montlibert, portait sur les motivations des adultes à l'inscription aux cours du soir de ce qu'on appelait alors la PST (Promotion sociale du travail). C'était un univers dont j'ignorais à peu près tout. C'était quelques années avant la loi sur la formation de 1971 et, à part le Cnam, l'Afpa et la Cegos, très peu d'institutions travaillaient en ce domaine, dont je découvris très vite, au contact de Schwartz et de son équipe, quelles possibilités il recelait. Mon travail dut être apprécié puisque, quelques mois plus tard, Marcel Lesne, qui enseignait la sociologie et travaillait aussi pour le Cuces, me

demanda si, après ma licence, j'étais intéressé par un travail à temps plein sur une nouvelle étude explorant les conditions favorables à la reconversion des adultes en Lorraine. Il me fit rencontrer Bertrand Schwartz, qui m'impressionna tout de suite par le mélange d'ambition sur l'avenir de la formation permanente et de pragmatisme volontariste qu'il communiquait. J'acceptai, bien sûr, ce premier emploi qui m'était proposé par des personnalités aussi stimulantes et j'intégrai rapidement cette équipe.

Bertrand Schwartz avait su s'entourer d'un premier cercle de responsables, très divers par leurs origines et leur approche des problématiques de la formation des adultes, mais tous fortement engagés dans la recherche de solutions pédagogiques et institutionnelles nouvelles, innovantes et adaptées aux publics adultes, et notamment les moins scolarisés.

Dans ce premier cercle, que l'on surnommait les Cuchefs, on trouvait des personnalités aussi attachantes que Pierre Caspar, Alain Bercovitz, François Viallet, Gisèle Denis, Michel Deshons, Jean-Joseph Scheffknecht, Georges Egg ou Alain Elie. D'autres, que je ne peux tous citer ici, les avaient progressivement

rejoints. Certains étaient ingénieurs, d'autres psychosociologues. Tous ensemble représentaient une force d'innovation que Bertrand Schwartz, et ce n'est pas l'un des moindres mérites, avait su rassembler autour du projet commun de l'éducation permanente, et qu'il animait par un style de management basé à la fois sur une vision fédératrice, sur l'exigence de qualité des réponses apportées et sur la confiance.

Cette confiance, qui poussait chacun à se dépasser, à expérimenter, à proposer, est l'un des souvenirs les plus forts qui subsiste aujourd'hui de cette période pour ceux qui l'ont vécue, et elle se diffusait dans l'ensemble des équipes que je venais de rejoindre. Le Cuces de Bertrand Schwartz était réellement ce qu'on appelle aujourd'hui, dans notre jargon de spécialistes, une organisation apprenante, et, en lui-même, une sorte d'incarnation du concept d'éducation permanente. En permanence, on y confrontait théorie et action, concepts et pratiques, on apprenait ensemble de nos succès, et parfois de nos échecs. Ceux-ci étaient une occasion de progresser. Sans cesse nous étions aux aguets, dans les publications, dans les expériences étrangères, et aussi dans le débat entre nous, parfois intense, des voies nouvelles dont la découverte nous stimulait et dont nous recherchions ce qu'elles pouvaient apporter à nos pratiques.

Je garde de cette époque ce souvenir de la confiance qui m'était accordée alors que j'étais débutant, des occasions de développement de ma compétence qui m'étaient offertes, des échanges stimulants avec les collègues et les acteurs des terrains sur lesquels nous intervenions, et de notre satisfaction lorsque nous constatons les bénéfices que les publics tiraient de notre action. La mémoire, aussi, d'une volonté constante de tirer de l'expérience des enseignements pour l'avenir, pour contribuer à le changer par l'éducation permanente au profit

mutuel de l'économie et des personnes (faut-il rappeler que, dans Cuces, « ces » signifiait « coopération économique et sociale » ?). Je garde aussi quelques souvenirs de Bertrand Schwartz lui-même, surtout de la force de conviction avec laquelle il défendait sa vision auprès de responsables institutionnels ou industriels lors de réunions auxquelles il m'a été donné de l'accompagner. Plus anecdotiquement, je me souviens aussi de la manière dont il m'a dit un jour « Meignant, je ne veux pas que ce soit parfait, je veux que ce soit mercredi à 9 heures sur mon bureau », remettant ainsi gentiment, mais fermement, à leur place mes velléités d'exhaustivité académique, ou en-

core du train Nancy-Paris dans lequel il organisait des rendez-vous lorsqu'il allait à la capitale, nous convoquant tout à tour dans son compartiment (arrivés à destination, il ne nous restait plus qu'à reprendre le train en sens inverse si nous n'avions rien à faire à Paris).

Tout ceci était le résultat de la volonté d'un homme, Bertrand Schwartz. Grâce lui, j'ai bénéficié de conditions exceptionnellement favorables pour engager mon parcours professionnel. Les enseignements et les valeurs de cette période m'ont ac-

compagné dans toute ma vie professionnelle jusqu'à aujourd'hui. Je lui en suis à jamais reconnaissant et je salue aujourd'hui sa mémoire.

Alain Meignant



Bertrand Schwartz ou comment le fait scientifique change-t-il les opinions.

J'ai rencontré une première fois Bertrand Schwartz en uniforme de soldat. A la fin de mon service militaire j'avais envisagé de retourner au Laboratoire de psychologie sociale de la Sorbonne, dirigé par Robert Pagès, où j'avais été recruté comme vacataire. La place que j'avais occupée avant de partir « sous les drapeaux » m'attendait, mais Pagès m'avait dit qu'il me faudrait patienter quelques années avant de postuler au CNRS tant, à l'époque, les places en psychologie sociale étaient rares. Cette perspective ne me séduisait guère. Pour avoir un emploi stable, je multipliais les candidatures. Dans le secteur privé à l'agence Thibaut d'abord, dont un ancien chercheur, Pierre Fouilhé, spécialiste de la méthodologie de la construction des échelles d'attitudes, pour lequel j'avais, étudiant, réalisé nombre d'entretiens sur des sujets les plus divers (shampoings, usage de conserves...) assurait la direction scientifique. Là, habilement, on me fit chercher les meilleurs slogans et les images les plus attrayantes pour une eau minérale, ce qui était une manière gratuite de recueillir des idées nouvelles. Je candidatai ensuite auprès du cabinet Krief où l'on me recommanda d'aller acquérir de l'expérience chez les concurrents, puis auprès de la Cegos où se développait une section formation où l'on me fit la remarque de me familiariser d'abord avec les problèmes des entreprises. Dans le secteur



*Interview de Bertrand Schwartz en 1963  
Film : Visite à l'École des mines de Nancy, reportage présenté par Jacques Vigoureux  
(19 min, 20 avril 1963, ORTF-Ina, Ina.fr)*

public ou para-public, à Clermont-Ferrand dans le cadre du Commissariat au Plan et des « missions de productivité », à Metz dans le cadre d'une mission d'urbanisme et de développement urbain, très inspiré par les travaux de Chombart de Lauwe, les observations furent identiques. Seul Bertrand Schwartz le directeur de l'École des mines de Nancy qui recrutait alors pour étoffer les équipes du Cuces (Centre de coopération économique et sociale à l'histoire duquel un ouvrage de Françoise Laot a été consacré) me fit un accueil différent lorsque je me présentai devant lui, en uniforme de soldat – c'était la condition qu'il fallait respecter pour voir son voyage pris en charge par les services comptables de l'armée. Je fus écouté avec attention et bienveillance. Mon inexpérience n'était pas pour lui réhibitoire. Bien au contraire, mon passage, bien que de courte durée, au Laboratoire de psychologie sociale de la Sorbonne lui semblait un atout tant, à ses yeux, la pensée scientifique apparaissait comme une valeur. J'appris plus tard qu'il connaissait Robert Pagès à qui il avait demandé d'établir une bibliographie sur l'éducation des adultes et que, sans le savoir, en travaillant à la recension d'ouvrages sur cette question, j'avais déjà, à ce niveau de documentation, indirectement collaboré à son projet d'éducation permanente.

Outre les multiples rencontres qu'un chercheur peut avoir avec le directeur, je me suis trouvé face à Bertrand Schwartz dans deux autres occasions : la première témoigne de son ouverture d'esprit puisqu'il abandonnera une conception de l'éducation un tant soit peu mécaniste ; la seconde de son adhésion à une philosophie rationaliste qui, en l'occurrence, devant le fait scientifique, contribua à modifier ses conceptions.

Dès 1963, Bertrand Schwartz demanda à Marcel Lesne, ancien directeur des centres sociaux éducatifs fondés en Algérie par Germaine Tillion, devenu professeur de sociologie à l'université de Nancy et responsable de l'unité de recherches au Cuces, de développer une méthode d'analyse des besoins en formation. La demande était formulée ainsi : « *en vue d'aider le formateur ou l'éducateur en général, dans l'élaboration des réponses pédagogiques qu'il doit apporter aux problèmes de formation sans cesse renouvelés que pose l'évolution technique, comment déterminer les connaissances réellement nécessaires pour effectuer un travail donné, suivre l'évolution de ce travail, en changer éventuellement. Comment étudier les besoins des hommes face à leurs tâches.* »

Tout d'abord, il était évident que cette demande du directeur du Cuces et de l'École des mines de Nancy qu'était Bertrand Schwartz reflétait l'esprit d'un ingénieur pétri d'une rationalité très mécaniste. Qu'il soit possible d'observer le travail puis d'en déduire des contenus de formation lui apparaissait une démarche logique. Seules des précautions devaient être prises pour garantir la validité et la fidélité des observations. Reste que, pour lui, confiant dans le développement de la science et de la technique, à l'opposé en cela de bien de ses pairs qui n'avaient aucune considération pour des sciences sociales qui, pour eux, demeuraient des élucubrations proches de la littérature de divertissement, la sociologie prise au sérieux avait dû développer une méthodologie susceptible de garantir l'objectivité de ses résultats.

Analyser les besoins en formation nous est en effet apparu tout d'abord comme une expression d'une grande simplicité. Comment, en effet, ne serait-on pas conquis par l'idée d'observer le monde et de s'y adapter ? Mais, en bons disciples de Durkheim, nous étions persuadés que la méthode sociologique demandait de se défier des « *notiones vulgares ou praenotiones* » qui substituaient à « une science des réalités

une analyse idéologique ». La première tâche qu'il fallait accomplir serait donc de clarifier la demande en se livrant à un travail réflexif permettant de recenser et de comprendre les sous-entendus idéologiques que nous rencontrions et, ainsi, de cerner les enjeux sous-jacents. Mais il fallait aller au-delà et s'interroger sur la philosophie sous-jacente de cette demande.

Tout ceci conduisait à saisir les représentations du patronat dont, d'une certaine façon, cette demande d'études était issue. L'imputation des retards de l'économie et même des difficultés d'emploi à l'inadéquation entre « l'offre » des systèmes d'enseignement et les « besoins » de l'économie qui étaient définis comme manque fondamental, était une *antienne* largement reprise. Ni Lesne ni moi, n'étions n'étions dupes de la volonté du patronat de soustraire l'enseignement aux injonctions de l'État pour le soumettre à son influence, comme le CNPF le réclamait avec constance. Nous notions que, dans cette perspective, l'étude des postes de travail « *risquait, dans l'application qu'en font la plupart des organisations industrielles ou économiques d'aboutir à l'adaptation étroite de l'homme à l'actuelle division technique du travail* » et nous ajoutons : « *ce n'est pas forcément en maximisant la fonction de réponse aux besoins de l'économie au détriment des autres fonctions du système d'enseignement que l'on peut le mieux servir la demande de l'économie.* ». Mais comprendre que la demande d'adaptation aux besoins s'inscrivait dans les représentations des dominants du monde économique conduisait obligatoirement à s'interroger sur les manières de faire ayant cours dans les entreprises. Dans ces conditions l'analyse des besoins en formation ne pouvait être qu'une étude sociologique des transformations des pratiques professionnelles, menée dans l'ensemble du champ concerné. On était loin de la demande initiale. Bertrand Schwartz, qui suivait attentivement nos réflexions, loin de s'y opposer, nous incita à les poursuivre et à mener des recherches à partir de ce modèle pour étudier les activités de l'ingénieur de fabrication, de l'infirmière, de l'agent technique de contrôle et d'essais de l'électronique, de l'architecte ; son esprit scientifique avait amené le scientifique qu'il était à accepter que le raisonnement sociologique bouleverse les conceptions un tant soit peu mécanistes de l'ingénieur qu'il avait été.



Bertrand Schwartz à l'École des mines (Ibid.)

La pratique de l'enquête sociologique m'amena une seconde fois à me confronter aux représentations de Bertrand Schwartz. Comme directeur du Cuces il dirigeait aussi l'Institut de promotion supérieure du travail qui formait des auditeurs des cours du soir à acquérir un diplôme leur permettant d'espérer une promotion dans leur entreprise. Les fiches d'inscription

conduisaient à penser que le public qui suivait ces cours appartenait aux classes populaires : les inscrits n'étaient-ils pas ouvriers, employés subalternes, techniciens débutants au mieux ? En somme, ce centre œuvrait bien à la promotion. L'enquête que je conduisis montra qu'en fait nombre de ces auditeurs venaient des classes moyennes et même parfois supérieures et cherchaient à rattraper la position qu'ils auraient du occuper si des circonstances ne les avaient pas conduits à un déclassement. Tout montrait qu'il s'agissait non pas d'une mobilité des classes populaires, mais d'une « contre mobilité », d'une sorte de reclassement social qui fonctionnait au mieux des intérêts des classes supérieures, puisque ceux qui étaient issus des positions sociales les plus élevées et qui arrivaient avec le bagage culturel le plus conséquent avaient plus de chances de ne pas abandonner en cours de route et de terminer diplômés. Bertrand Schwartz examina ma thèse avec le plus grand soin. Il recalcula les pourcentages, vérifia les tests statistiques et finit par admettre la validité de mes conclusions qui dérangeaient pourtant les représentations conventionnelles et les discours les plus établis. La même situation se reproduisit quelques mois plus tard. A sa demande, j'avais entrepris une recherche sur le public de l'éducation permanente qui montra vite qu'il suffisait de rapporter le nombre de présents de chaque catégorie à l'effectif global de cette catégorie pour voir que les cadres supérieurs étaient sur-représentés comme, mais à un moindre niveau, les cadres moyens et techniciens, alors que les ouvriers et employés étaient sous-représentés. Les femmes étaient à chaque fois moins présentes que les hommes. Bertrand Schwartz non seulement admit de tels résultats, qui allaient à l'encontre des discours apologétiques de la formation permanente, mais en tira vite la conclusion qu'il fallait inventer de nouveaux dispositifs destinés aux plus défavorisés.e.s.

J'aurais pu tenir le même raisonnement à propos de la pédagogie : là encore, le soutien des pratiques quasi expérimentales (comparaison entre diverses approches pédagogiques par exemple), l'acceptation que des chercheurs puissent s'intéresser aux mécanismes cognitifs mis en jeu dans les apprentissages, mais aussi l'intérêt qu'il montra aux modalités très diverses de l'intervention psychosociologique témoignent on ne peut mieux de l'importance qu'il accordait à une philosophie de la connaissance. On comprend que le fait d'intégrer les résultats des sciences sociales et humaines dans son raisonnement et, ainsi, de s'opposer aux opinions dominantes lui aient valu nombre de critiques.

Christian de Montlibert



C'est avec beaucoup d'émotion que j'évoque les apports de Bertrand Schwartz à mes activités de praticien chercheur au Cueep de Lille.

J'ai personnellement travaillé avec lui, dès 1971, comme formateur au département mathématiques du Cueep de Lille, dans les actions collectives de formation de Roubaix-Tourcoing et de Sallaumines en lien avec celles du Cuces de Lorraine. En 1974, comme co-responsable du département mathématiques du Cueep et président du jury de l'ESEU (ancêtre du DAEU, Diplôme d'accès aux études universitaires), j'ai participé activement à une recherche-action pilotée par Bertrand Schwartz sur le passage en unités capitalisables et contrôle continu de l'ESEU et de certains Deug. Il a été mon directeur de DEA de Sciences de l'éducation sur « L'apport de la formation des adultes à l'enseignement des mathématiques ». Il m'a aussi confié l'animation de l'axe informatique de la recherche-action pilotée par Anne de Blinière sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Enfin, je dois à Bertrand Schwartz plusieurs fondements de mes actions de formateur, formateur de formateurs et chercheur, comme le concept d'autoformation assistée (*L'Éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne, 1973) qui fonda le courant d'autoformation éducative de la galaxie de l'autoformation, le concept de formation de formateurs en double piste, l'importance de l'alternance, la notion d'objectifs transversaux continus progressifs en lien avec les capacités clefs d'agir en situation, qui constitua la base d'une partie des stratégies du département mathématiques du Cueep et, bien sûr, le lien entre action, formation et recherche ; j'ai appris par compagnonnage avec Bertrand Schwartz la pertinence de ces liens que j'ai réinvestis dans mes propres recherches. Pour moi ses propositions d'actions restent totalement d'actualité.

Daniel Poisson  
Professeur honoraire en Sciences de l'éducation,  
Cueep, Université de Lille

Les délais pour publier les textes ayant été très courts, nous laissons une porte ouverte à celles et ceux qui auraient souhaité contribuer à cet hommage dans *hisfora* et qui n'ont pu le faire faute de temps.

Notre lettre étant publiée en ligne, nous proposons d'en publier une version complétée à la fin de l'année.

Vous pouvez nous adresser vos textes *ou vos photographies* à [contact@gehfa.com](mailto:contact@gehfa.com) jusqu'au 20 décembre 2016.

# Chronique bibliographique

## Les membres du conseil d'administration du Gehfa publient...



- Pierre Benoist, 2016. *Une histoire des instituts universitaires de technologie (IUT)*, Paris, Classiques Garnier

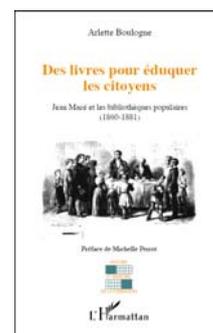
Créés en 1966, les IUT ont montré que les enseignements supérieurs étaient capables d'innover en se dotant d'une fonction nouvelle de formation de techniciens, en s'adressant à des étudiants ne répondant pas au profil traditionnel attendu dans l'enseignement supérieur, en inventant pour eux une pédagogie appropriée qui a fait ses preuves et en renforçant la coopération avec le monde de l'économie.

Ils constituent un exemple de professionnalisation et de diversification des enseignements supérieurs.

- Arlette Boulogne, 2016. *Des livres pour éduquer les citoyens, Jean Macé et les bibliothèques populaires, 1860-1881*, Paris, L'Harmattan, coll. Histoire et mémoire de la formation

Après la révolution de 1848 et la création du Second Empire en 1852, les débuts des années 1860 en France ont été marquées par l'éclosion de nombreuses bibliothèques populaires ayant pour but de « répandre le goût de la lecture et de l'instruction parmi le peuple, en mettant des livres à la portée de tous ».

Grâce à l'utilisation d'un nombre conséquent de sources imprimées encore inexplorées, la vie de ces bibliothèques éphémères est décrite. L'étude de leurs bulletins, rapports d'assemblées générales, etc. permettent de découvrir la participation des lecteurs/sociétaires, la place des femmes, les titres et auteurs préférés des lecteurs. « Arlette Boulogne nous raconte cette histoire dans une recherche pionnière devenue enfin livre pour notre intérêt et notre plaisir. » (Préface de Michelle Perrot).



- Viviane Glikman, 2016. « La formation à distance en France, d'hier à aujourd'hui », *Éducation Permanente*, rubrique Histoire et mémoire de la formation, n° 208, p. 137-156.

Cet article présente une analyse critique des évolutions de la formation à distance principalement destinée à des publics adultes depuis le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, à partir d'une chronologie fondée sur le développement des technologies de l'information et de la communication.

- Françoise F. Laot, 2016. « L'Institut international des films du travail, 1953-1972. Formation syndicale et propagande par le cinéma dans le contexte de la guerre froide », *Images du travail, Travail des images*, n° 2.

Article en ligne (accès libre) : <http://09.edel.univ-poitiers.fr/imagesdutavail/index.php?id=973>.

## Autres publications

- Jean-Paul Martin, avec la collaboration de Frédéric Chateigner et Joël Roman, 2016. *La ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016)*, Rennes, PUR.

La Ligue de l'enseignement est plus célèbre que réellement connue. Véritable institution de la III<sup>e</sup> République, relais de l'État enseignant, elle a eu longtemps une solide réputation d'anticléricalisme... Cet ouvrage est le premier à en retracer l'histoire, au moment où elle célèbre ses 150 ans.

- Marianne Thivend, 2016, « Les formations professionnelles en temps de guerre : l'exemple lyonnais (1939-1944) », in Isabelle Von Buelzingsloewen, Laurent Douzou, Jean-Dominique Durand, Hervé Joly et Jean Solchany (dir.), *Lyon dans la Seconde Guerre mondiale. Villes et métropoles à l'épreuve du conflit*, Rennes, PUR, p. 159-171.

## Bulletin d'adhésion au Gehfa - Année 2016

Nom et prénom :

Fonction :

Tél., Fax :

Mél. :

Adresse :

Date

Signature

Je joins un chèque de ..... euros\* à l'ordre du Gehfa

\*(sauf révision par l'AG) 30 euros pour une adhésion individuelle, 12 euros pour les étudiants de moins de 28 ans et les demandeurs d'emploi, 200 euros pour une adhésion de soutien

Envoyer avec votre règlement à : Emmanuel de Lescure (trésorier),  
Université Paris Descartes, Faculté des SHS, 45 rue des Saints-Pères - 75270 Paris Cedex 06