

**La double nature
de la formation
syndicale
à la CGT et à FO**

**Entre militantisme
et professionnalité**

Dans le monde syndical, les activités de formation ne se limitent pas à la transmission de savoirs ou de savoir-faire ; elles sont arrimées à une visée militante qui les oriente en valeur. L'autorité des formateurs repose non seulement sur leurs compétences pédagogiques mais aussi sur leur légitimité militante. C'est cette double nature de la formation syndicale que nous étudions dans cet article consacré aux formateurs à la CGT et à FO. Les formateurs syndicaux ont été conduits à développer des formes de « professionnalité » qui s'illustrent notamment dans leurs techniques pédagogiques. Nous en retraçons les principales évolutions. On assiste depuis les années 1990 à la réappropriation des mêmes concepts et méthodes, issus de la formation professionnelle continue, par les responsables de la formation militante à la CGT et à FO. Ce recours aux mêmes sources contribue-t-il en pratique à une standardisation des définitions respectives des métiers de formateur et de syndicaliste ? Notre comparaison montre à quel point les cultures organisationnelles pèsent sur la façon dont les acteurs sélectionnent les instruments pédagogiques qui leur semblent pertinents et interprètent différemment des règles formellement identiques.

La loi de finances adoptée par le Parlement pour l'année 2010 prévoyait d'affecter près de 40 millions d'euros au dialogue social et à la démocratie sociale, dont 26,6 millions d'euros pour la seule formation syndicale¹. Consacrée par la puissance publique qui lui assure un financement abondant², la formation apparaît comme une activité de premier plan dans l'espace des pratiques syndicales. Présentée comme essentielle dans toutes les organisations, des institutions lui sont consacrées et des acteurs spécifiques sont chargés de la dispenser. Ayant pour tâche d'enseigner les valeurs de leur organisation et les bonnes façons de faire du syndicalisme, ces *formateurs syndicaux* disposent *a priori* d'une responsabilité, sinon d'un pouvoir énorme. Qui sont les acteurs de la formation syndicale ?

S'intéresser aux formateurs syndicaux, c'est nécessairement poser la question de leurs rapports avec le monde plus large des professionnels de la formation. La référence à cette notion engage en effet des représentations et des pratiques qui excèdent l'univers syndical³. Parler de formation

plutôt que d'éducation syndicale, c'est d'emblée se situer dans un « mouvement social » mené parallèlement sur de multiples terrains⁴. Mais si la formation est une catégorie irréductible à l'univers syndical, est-elle pour autant irréductible à ses principes de division ? On pourrait le penser, tant paraissent identiques, sur ce terrain, les arguments avancés par les organisations.

Imaginons par exemple un internaute curieux de connaître les principes et l'offre de formation au sein de la Confédération Générale du Travail (CGT) et de Force Ouvrière (FO)⁵. Il serait étonné de constater les similitudes dans le discours de ces deux organisations censées s'opposer sur de nombreux points. Sur le site confédéral de FO⁶, la rubrique destinée à la formation syndicale est en partie conçue sous la forme de réponses à des questions que les syndiqués sont susceptibles de se poser. A la question n°12, « Vais-je revenir à l'école ? », la réponse est formulée ainsi : « Non, les stages sont animés par des militants qui utilisent les outils pédagogiques les plus modernes (power-point, vidéos...) dans une démarche interactive où les stagiaires progressent par eux-mêmes, dans un esprit convivial, par des discussions, des recherches individuelles et collectives... ». Sur le site de la

¹ Sous forme de subventions aux cinq organisations actuellement représentatives au plan national interprofessionnel (FO, CFDT, CGT, CFTC, CFE-CGC) et à l'UNSA, ainsi qu'aux douze instituts du travail habilités à cette activité.

² Ce qui ne signifie pas que les crédits affectés soient suffisants au regard des besoins exprimés ou des actions que permet la loi, cf. Monnier Jean-Marie, « Droit et financement de la formation syndicale : un cadre juridique inadapté », *Education permanente*, n°154, 2003, pp. 139-151.

³ Sur l'émergence et la diffusion du mot et des pratiques de formation, voir entre autres Palazzeschi Yves, « Histoire de la formation, formation de l'histoire », Note de synthèse, *Savoirs, Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*,

n°3, 2003, pp. 9-51 ; Laot Françoise F., Lescure Emmanuel de (dir.), *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, 2008.

⁴ Bruy Guy, Caillaud Pascal, Quenson Emmanuel, Tanguy Lucie, *Former pour réformer : retour sur la formation permanente (1945-2004)*, Paris, La Découverte, 2007.

⁵ Par commodité, nous utiliserons dans la suite de ce texte le sigle FO pour désigner la CGT-FO, le nom officiel de cette organisation.

⁶ Cf. <<http://www.force-ouvriere.fr>>.

CGT¹, en cliquant sur l’item « La formation syndicale comment ? », voici le texte qui s’affiche :

« Tout participant à l’action de formation est au centre de la construction de ses connaissances. La formation syndicale, ce n’est pas l’école ! Il n’y a pas d’un côté des élèves et de l’autre un ou des maîtres. Il y a des syndiqués rassemblés dans une même volonté de s’écouter, de partager leurs savoirs et leurs pratiques, de les confronter avec ceux et celles de la CGT, son patrimoine vivant. Toutes les méthodes utilisées par les formateurs, qui sont eux aussi des syndiqués, permettent à chacune et à chacun d’être à l’aise pour apprendre. Le stagiaire de ce fait est amené par l’expérience qu’il acquiert à s’approprier les connaissances par son propre travail. Il est ainsi en mesure d’évaluer la progression de ses connaissances. Le but est de favoriser son implication dans la vie syndicale, d’agir en en percevant le sens et la finalité. La formation syndicale c’est s’enrichir du collectif et y prendre du plaisir ! »

« Militants » ou « syndiqués », les formateurs restent inscrits dans la communauté organisationnelle. Dans le même temps, c’est leur capacité à mobiliser des « outils » ou des « méthodes pédagogiques » qui justifie la pertinence de cette activité.

C’est cette double nature de la formation syndicale que nous voudrions interroger dans cet article. Dans le monde syndical, les activités de formation ne se limitent pas à la transmission de savoirs ou de savoir-faire ; elles sont arrimées à une visée militante qui les oriente en valeur. Dès lors, l’autorité des formateurs repose non seulement sur leurs compétences pédagogiques mais aussi sur leur légitimité militante. Si les formes de constitution du « capital militant » peuvent être facilement identifiées², on connaît moins les modalités par lesquelles s’opère l’outillage professionnel des formateurs. Nous voudrions montrer qu’au-delà du caractère « amateur » et « militant » de leur rôle, les formateurs développent, notamment grâce aux dispositifs d’encadrement pédagogiques mis en œuvre, des formes de « professionnalité », telle que la définit Jean-Yves Trépos³. Bien que non professionnels de la formation, ils s’appuient sur un « ensemble de savoirs, savoir-faire, nouveaux ou non, structurés et mobilisés par une personne ou un groupe, en fonction d’un but, dans un lieu et un temps donnés ».

Qui plus est, pour les formateurs CGT et FO, cette professionnalité « concerne plutôt la personne, ses acquis, sa capacité à les utiliser dans une situation donnée, le mode d’accomplissement des tâches. Ensemble de compétences (savoirs en actes, réels et réalisés), elle est sans interférences avec une grille de classification et un salaire »⁴.

D’où viennent ces ressources ? Quels rapports entretiennent-elles avec le monde de la formation professionnelle continue ? Quelles sont leurs implications sur le travail militant ? La lecture de ces deux extraits des sites de la CGT et de FO frappe en effet par l’insistance à distinguer la formation syndicale de l’école. Les stages de formation sont présentés comme des moments d’échanges collectifs visant à ce que les stagiaires « progressent » ou « construisent » leurs propres connaissances « par eux-mêmes ». Dans cette optique, la formation importerait moins pour ses *contenus* – contenus que les stagiaires viendraient « partager » et non recevoir – que pour ses *méthodes*, en tant que celles-ci permettraient, précisément, d’organiser la circulation des savoirs et des savoir-faire. Peut-on séparer aussi nettement forme et contenu ? Il est permis d’en douter. Il a par exemple été souligné à quel point la sélection des instruments d’action publique oriente les rationalités de gouvernement⁵. Pourrait-on distinguer quelque chose de la sorte dans la diffusion des thèmes et des outils de l’ingénierie de formation dans le champ syndical ? Plusieurs travaux ont montré que la promotion de la formation syndicale s’inscrivait dans le projet, porté par des « élites réformatrices », de promouvoir un syndicalisme

¹ Cf. <<http://www.formationsyndicale.cgt.fr>>.

² Matonti Frédérique, Poupeau Frank, « Le capital militant. Essai de définition », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°155, 2004, pp. 5-11.

³ Trépos Jean-Yves, *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1992.

⁴ Utiliser le terme de « professionnalité » permet de dépasser le faux débat qui consiste à trancher la question de savoir si les syndicalistes sont devenus « des professionnels » ou des « experts », ou s’ils sont « toujours » des militants. La notion de professionnalisation est ambiguë. Elle peut désigner à la fois la rationalisation accrue de pratiques et le rapprochement de la « carrière syndicale » d’une carrière professionnelle comme une autre. Si l’on retient l’idée de professionnalisation comme rationalisation de l’activité militante, l’observation de la formation syndicale permet de nuancer l’idée de nouveauté du processus. Depuis qu’il existe des appareils syndicaux et des salariés permanents pour les incarner, on peut dire que les syndicalistes sont devenus des professionnels de la représentation des intérêts. La professionnalisation du syndicalisme n’est donc pas une tendance nouvelle qui peinerait à émerger parce que contenue par de supposés archaïsmes. Compte tenu de sa polysémie et des enjeux qu’il recouvre, nous préférons donc ne pas recourir à ce terme de « professionnalisation ».

⁵ Lascoumes Pierre, Le Galès Patrick, *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2005.

d'experts aptes à discuter d'égal à égal avec les experts patronaux et gouvernementaux. Ce mouvement de « technicisation du social » devait permettre au syndicalisme français de rompre avec un « âge idéologique » pour s'inscrire dans un système de relations sociales pacifié¹. Dans cette optique, la « pédagogisation » croissante de l'activité syndicale pourrait être interprétée comme un signe de l'uniformisation des pratiques organisationnelles. Plutôt que de présumer les *effets* de ce processus, nous nous proposons ici d'en étudier les *usages* au sein de FO et de la CGT.

L'intérêt de travailler sur la CGT et FO réside dans le fait que les considérations pédagogiques y semblent plus récentes et sont en tout cas plus mal connues qu'à la Confédération française démocratique du travail (CFDT)². En outre, ces deux « sœurs ennemies » sont à la fois très différentes et liées par des origines communes, ce qui permet de suivre leurs histoires parallèles. Nous avons fait le choix de nous focaliser principalement sur la politique et les dispositifs d'encadrement et de formation des formateurs. Ils constituent en effet un excellent observatoire des prescriptions et proscriptions qui pèsent sur eux et de leurs évolutions, en lien avec les changements stratégiques revendiqués.

Dès lors, la question centrale consiste à se demander comment s'est constituée et formalisée l'activité de formateur syndical. Quels sont les savoirs et savoir-faire, les compétences qui contribuent à légitimer cette action ? Qui les définit et les prescrit ? Pourquoi et comment ont-ils évolué ?

Pour répondre à ces questions, il est indispensable de procéder à un détour historique, tant le discours sur les méthodes pédagogiques d'aujourd'hui se nourrit d'une volonté de rompre avec les conceptions anciennes de l'éducation militante.

¹ Tanguy Lucie, *Les Instituts du travail. La formation syndicale à l'université de 1955 à nos jours*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006 ; Brucy Guy, Caillaud Pascal, Quenson Emmanuel, Tanguy Lucie, *Former pour réformer, op. cit.* ; Cristofalo Paula, « Les missions sociales de productivité dans les années 1950 : une tentative pour importer en France une fonction d'expertise syndicale », *Travail et Emploi*, n°116, 2008, pp. 69-81.

² Duriez Bruno, Chauvière Michel, « Aux racines de l'éducation ouvrière, la place et le rôle de la mouvance JOC », in Brucy Guy, Laot Françoise F., Lescure Emmanuel de (dir.), *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX^e siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*, Paris, L'Harmattan, 2009 ; Brucy Guy, « Syndicats et formation continue. L'exemple de la Fédération CFTC/CFDT de la chimie », in Lenoir Hugues, Marais Jean-Louis (dir.), *Syndicalisme et formation*, Paris, L'Harmattan, 1999, pp. 51-77.

Sur la base d'analyse d'archives, d'entretiens approfondis avec différents acteurs de la formation syndicale et de l'observation participante de stages destinés aux formateurs, il s'agit donc ici d'étudier les débats relatifs aux pratiques pédagogiques, en lien avec les évolutions doctrinales et stratégiques revendiquées par les organisations syndicales. Dans un premier temps, nous aborderons le fonctionnement d'ensemble des systèmes éducatifs à la CGT et à FO des années 1950 aux années 1980, période d'institutionnalisation des activités de formation, pour analyser comment se pose alors la question de la professionnalité des formateurs. La relative stabilité de cette première période contraste avec les années postérieures qui voient quant à elles se multiplier les changements, tant en termes d'organisation générale que de vocabulaire pour désigner ces activités. Le deuxième temps est donc consacré à une analyse comparée des appropriations et des usages des techniques pédagogiques issues de la formation pour adultes au sein de la CGT et de FO depuis les années 1990.

de l'éducation par le syndicalisme à la formation au syndicalisme : l'institutionnalisation d'un domaine d'activité spécialisé

Le souci de l'éducation et du perfectionnement des militants est présent dès les origines du mouvement syndical, comme l'illustrent les expériences d'« éducation ouvrière » menées au sein des bourses du travail. Dans l'entre-deux-guerres, la CGT et la Confédération française des travailleurs chrétiens (CFTC) apportent leur contribution au mouvement de l'éducation populaire, tandis qu'elles se dotent de leurs premiers dispositifs spécialisés de formation. Mais c'est réellement dans les années 1950-1970 que la « formation syndicale » s'autonomise comme une catégorie spécifique d'activités. Cette autonomisation résulte d'une double différenciation. Dans le champ des pratiques éducatives, elle implique une délimitation des enjeux et des institutions qui supportent une fonction de formation proprement *syndicale*, face au système scolaire ou aux dispositifs de formation professionnelle³. Dans le monde syndical, elle implique l'affirmation

³ Terrot Noël, *Histoire de l'éducation des adultes en France. La part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs : 1789-1971*, Paris, L'Harmattan, 1998.

progressive de la formation comme mode de production légitime du militantisme syndical. Ce qui suppose de reconnaître son bien-fondé face aux apprentissages « sur le tas » et face à d'autres formes de production et de circulation du sens syndical (édition de publications, organisation de séjours d'étude et de missions, tenue de meetings ou de colloques, etc.).

Deux facteurs concourent à l'institutionnalisation de la formation syndicale¹. D'une part, le développement de la législation du travail, les nouvelles missions confiées aux syndicalistes au sein des comités d'entreprise, de la Sécurité sociale ou des commissions paritaires de la fonction publique impliquent une maîtrise accrue de savoirs en matière de droit ou d'économie, en même temps qu'ils témoignent d'une place nouvelle reconnue au syndicalisme dans l'ordre productif. D'autre part, la forte polarisation idéologique induite par la Guerre froide confère un rôle stratégique à l'éducation syndicale comme support privilégié de diffusion d'une vision du monde.

entre emprunts au modèle scolaire et spécificités syndicales

A la Libération, deux conceptions de l'éducation coexistent dans le monde syndical. Alors que le Centre confédéral d'éducation ouvrière (CCEO) est réactivé dès 1944 sous l'égide de son fondateur, Georges Vidalenc, une vive concurrence oppose d'emblée la direction du CCEO aux militants communistes. Enseignant de profession, comme l'équipe qui l'entoure, Vidalenc entend maintenir le CCEO dans sa conception initiale de lieu de culture ouvrière au sens large. Mais dans certaines structures, d'autres modalités de formation sont mises en place. C'est le cas de l'union des syndicats de la région parisienne où un permanent, Marc Piolot, militant communiste issu de l'Assistance publique-Hôpitaux de Paris, prône une formation ayant pour objectif premier d'armer spécifiquement les militants pour la lutte syndicale. Dans cette optique, le syndicalisme importe moins comme un *lieu* de la pratique éducative que comme sa *matière*. Cette redéfinition de l'éducation syndicale peut être interprétée comme une « syndicalisation de la formation »². Après la scission de 1947, la direction du

CCEO-CGT est reprise par M. Piolot, qui en assumera la responsabilité jusqu'en 1982. G. Vidalenc participe quant à lui à la création de la CGT-FO, où il reconstitue un Centre d'éducation ouvrière (CEO). Par d'autres biais, cependant, la conception traditionnelle de l'éducation ouvrière est progressivement supplantée, à FO, par un modèle analogue de formation « syndicalisée ». Tout en soulignant les motifs nettement distincts qui en justifient le mouvement, on montrera ici que ce processus de fonctionnalisation syndicale de la formation passe par une mise en dispositifs qui emprunte au même modèle, celui de l'école.

L'éducation à la CGT

ou « l'obtention de vérités scientifiques »

Avec l'arrivée de Marc Piolot à la tête du CCEO en 1948³, une conception très différente de celle qui prévalait avant guerre s'impose : il s'agit de transmettre « un contenu théorique pour l'action » soumis aux orientations syndicales, les « éducateurs », selon la terminologie alors en usage, étant désormais avant tout des militants qui enseignent au nom de leur expérience et de leurs connaissances syndicales et idéologiques.

Malgré les discours volontaristes de Marc Piolot et de l'équipe du CCEO, la mise en œuvre de l'éducation syndicale s'avère difficile. La loi sur le congé d'éducation ouvrière de 1957⁴ et la création

Marcel (dir.), *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs. Approche historique 1944-1968*, Paris, Economica, 1976, pp. 185-230.

³ Nous empruntons ici largement aux recherches menées par Yasmine Siblot (« La formation syndicale à la CGT des années 1950 à 2000 : de la production d'un modèle éducatif et de "fondamentaux" à leur remise en cause », communication à la journée d'études « La production de la formation syndicale : acteurs et enjeux », CERAPS, Lille, le 24 octobre 2008). Ces recherches sont menées dans le cadre de « Formasynd », acronyme d'un projet de recherche financé par l'ANR depuis 2007 : « La formation syndicale. Socialisation et apprentissages militants dans les organisations syndicales de salariés en France » (CERAPS, Lille 2). Nous tenons également à remercier Nicolas Bué et Jean-Robin Merlin qui, en tant qu'ingénieurs d'études, ont grandement contribué à notre connaissance collective de l'histoire de la formation syndicale dans les organisations de salariés en France.

⁴ Le « congé d'éducation ouvrière », reconnu par la loi du 23 juillet 1957 et modifié par une loi du 30 décembre 1985, permet à tout salarié de participer à des formations organisées par des organismes agréés par le ministère du travail pour une durée de 12 jours maximum par an. Voir sur ce point le site de notre recherche formasynd.net dans la rubrique « les textes juridiques en vigueur ».

¹ Marie Geoffroy, « L'institutionnalisation de la formation syndicale », *Education permanente*, n°154, 2003, pp. 37-50.

² Nous empruntons cette expression à Bernard Pudal, « La CGT et le rapport individuel/collectif dans l'éducation ouvrière et l'éducation syndicale de 1944-1967 », in David

des instituts du travail contribuent à légitimer en interne et en externe l'éducation syndicale¹. Le 35^e congrès de 1965 érige le développement de l'éducation syndicale en priorité. Les fondements du système éducatif de la CGT sont alors posés et perdurent jusqu'aux années 1980. Ce système très hiérarchisé et centralisé de stages et d'écoles emprunte indéniablement à deux matrices : celles du Parti communiste français (PCF) et de l'Éducation nationale.

Le modèle scolaire a nourri l'organisation en cursus de niveaux hiérarchisés à la CGT, comme au PCF². Le système éducatif de la CGT se structure en quatre niveaux. Le niveau d'initiation, mis en place en 1965, vise à « éveiller la curiosité et la réflexion »³ des nouveaux syndiqués. Il est rebaptisé en 1976 « formation syndicale de départ » et relève des syndicats ou des sections d'entreprise qui le déclinent en soirée ou en demi-journées de formation. L'éducation syndicale stricto sensu se décline pour sa part en trois niveaux hiérarchisés selon le degré de responsabilité des stagiaires : le niveau élémentaire ou « de base » pour les militants qui se déroule jusqu'aux années 1990 en cinq jours dans les unions locales (UL) ou les syndicats ; le niveau moyen pour les responsables des structures syndicales qui dure deux semaines et incombe aux unions départementales (UD) ou aux fédérations professionnelles, et le niveau supérieur pour les principaux dirigeants, qui est organisé en deux sessions de deux semaines consécutives, placées sous la responsabilité directe du CCEO. Des stages de formation « spécialisée » complètent cette formation générale. Sont par exemple proposés des stages « femmes », « jeunes », « immigrés » et « cadres ». Au sein du cursus, le passage au niveau supérieur est soumis à autorisation des responsables syndicaux. Comme pour les écoles de la République et du PCF, ce n'est pas l'élève ou le militant qui choisit son école ou son stage ; il est choisi par un collectif et tout est fait pour que cette proposition lui apparaisse comme un honneur et un gage de reconnaissance de l'institution qui peut alors exiger de lui une solide loyauté⁴.

Les termes en usage empruntent explicitement au lexique scolaire : à chaque niveau, les stages sont animés par un « directeur », présent durant toute la durée du cycle et les thèmes au programme sont pris en charge par des « éducateurs ». Chaque niveau de stage fait l'objet de deux publications : l'une pour les stagiaires, constituée des principaux éléments des cours et des textes à lire durant le stage ; l'autre pour les éducateurs, intitulée « dossier pour les éducateurs, aides pédagogiques » dans lequel sont consignés les plans des cours, les principaux points à aborder et la durée des séquences. Les contenus et plans de cours sont également publiés dans *Le peuple*, journal bimensuel de la CGT.

Cette centralisation des programmes, reposant sur la publication de « manuels », constitue un élément explicite de mise en forme scolaire. Si les programmes sont les mêmes pour tous, c'est non seulement parce qu'ils reposent sur les orientations de la CGT décidées en congrès mais aussi parce qu'il existe des « vérités scientifiques » à connaître, inaccessibles par la seule expérience. Le curriculum⁵ syndical repose donc sur une distinction entre savoirs pratiques et savoirs savants, qu'il convient d'articuler au mieux. Dans tous les documents publiés par le CCEO dès les années 1950, on trouve la même rhétorique :

« L'expérience syndicale s'acquiert tous les jours dans la vie syndicale au cours des luttes. [...] Mais l'expérience ne suffit pas. Il est indispensable aux militants de connaître les données scientifiques sur lesquelles repose l'exploitation des travailleurs par les capitalistes ainsi que les notions relatives à la société dans laquelle nous vivons »⁶.

La revendication de scientificité des analyses de la société et la nécessité de ne pas s'écarter des orientations décidées en congrès sont des constantes dans les discours de légitimation de l'éducation syndicale, comme dans ceux concernant l'éducation au PCF⁷. Ils justifient ici l'imposition des mêmes programmes dans tous les stages :

« Notre éducation ne peut, en aucun cas, être en rupture avec les orientations de notre organisation

¹ Tanguy Lucie, *Les Instituts du travail*, op. cit.

² Pannetier Claude, Pudal Bernard, « La certification scolaire au PCF dans les années 30 », *Politix*, n°35, 1996, pp. 69-88.

³ « L'initiation ; éducation syndicale de masse », Session de formation d'éducateurs, 1969, Archives du CCEO, IHS-CGT.

⁴ Ethuin Nathalie, *A l'école du parti. L'éducation et la formation des militants et des cadres au PCF (1970-2003)*, Thèse de science politique, Lille 2, 2003.

⁵ Sur la notion de curriculum, empruntée à la sociologie de l'éducation britannique, voir entre autres Forquin Jean-Claude, *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.

⁶ « L'éducation syndicale, nécessité et caractère » ; session de formation d'éducateurs, 1969, archives CCEO-IHS.

⁷ Ethuin Nathalie, « De l'idéologisation de l'engagement communiste. Fragments d'une enquête sur les écoles du PCF (1970-1990) », *Politix*, 16-63, 2003, pp. 145-168.

syndicale. [...] C'est en ce sens que notre formation est démocratique, parce que respectueuse des décisions démocratiques prises par la CGT. Nous ne pensons pas utile de laisser nos camarades réinventer ce qui a déjà été discuté, approuvé, voté. Nous visons à faire réfléchir, pour agir syndicalement. Notre objectif pédagogique n'est donc pas, sous prétexte d'objectivité, de nourrir des hypothèses, de cultiver les doutes en tant que finalités, mais d'affermir les certitudes dont nos camarades sont à la recherche en tant que militants de la CGT. Comment ? En démontrant scientifiquement les mécanismes de ce que nous enseignons. Notre visée pédagogique sera donc l'obtention de certitudes scientifiques »¹.

A la CGT, la centralité de la grille de lecture marxiste, érigée au rang de science, justifie l'impératif pour les militants de s'éduquer. Ils doivent être capables de déchiffrer les « lois » de la lutte des classes et de l'exploitation capitaliste, qui constituent le noyau dur des programmes de formation, à côté des cours sur le syndicalisme. Etant donné l'ambition affichée, il est rappelé que « la formation des militants se fait avant tout par l'activité syndicale et l'étude personnelle » et que « le stage est au service de cette formation » mais ne s'y réduit pas. Il s'agit de donner aux militants « le goût de l'effort intellectuel et une méthode de travail individuel » alors qu'« en système capitaliste, tout est fait pour [...] rejeter l'étude de la réalité au-delà de l'apparence »². Le système théorique de la CGT, auréolé de son caractère scientifique, est donc en filigrane défini par ses vertus de dévoilement de la réalité économique et sociale.

Dans cette optique, la dimension idéologique de la formation syndicale est ouvertement revendiquée, si l'on entend l'idéologie comme « schème collectif d'interprétation du monde »³. A l'inverse, c'est en se démarquant de cette logique que s'est initialement construite l'éducation des militants syndicaux à Force ouvrière.

former des syndicalistes « libres »
et « compétents » à FO

Dans le rapport sur l'éducation ouvrière présenté au congrès de fondation de la CGT-FO, Georges Vidalenc insiste sur la continuité entre le CCEO de la CGT et le nouveau CEO de Force

ouvrière. Il rappelle en ces termes la triple mission confiée au CCEO : transmettre des savoirs de base (lecture, écriture, mathématiques) et une culture générale (histoire, littérature), assurer l'éducation et le perfectionnement professionnels, et « former les cadres du mouvement syndical (économie politique, organisation du travail, droit ouvrier, vie économique du monde, histoire du syndicalisme, etc.), [...] avec le seul dessein de former des hommes et des esprits libres, capables de réfléchir et de se décider par eux-mêmes et de résister aux slogans des propagandes totalitaires »⁴. Cette valorisation de la liberté de pensée est originellement indissociable de l'attachement à une forme d'organisation, celle du fédéralisme. La mise en place de « collèges du travail » (correspondants locaux du CEO), dans les années 1950, dépend ainsi des initiatives autonomes des unions locales et départementales, dont les efforts sont d'ailleurs souvent jugés insuffisants en matière d'éducation ouvrière. Le passage de la Fédération de l'éducation nationale à l'autonomie n'y est sans doute pas étranger, les militants de l'enseignement étant, dans ce modèle, censés fournir l'essentiel des éducateurs.

C'est à travers une autre structure, le Centre de formation des militants syndicalistes (CFMS), que s'institutionnalise un véritable système de formation confédéral. Ce sont des financements états-uniens, accordés dans la continuité du Plan Marshall, qui impulsent la « modernisation » des dispositifs pédagogiques dans l'ensemble des syndicats dits « libres », CFIC, CGT-FO et CGC⁵. Grâce à ces fonds, le CFMS est créé en 1954. Dans la continuité des missions d'expertise censées sensibiliser les syndicalistes aux enjeux de productivité⁶, il s'agit alors de promouvoir un nouveau modèle de relations sociales fondé sur la confrontation pacifique des intérêts plutôt que sur la « lutte des classes »⁷. Les syndicalistes doivent être formés pour se situer au même niveau de compétence que

⁴ Vidalenc Georges, « En marche vers la gestion. Rapport au Congrès sur le Centre d'éducation de la CGT Force Ouvrière », *Force Ouvrière*, n°120, 15 avril 1948, p. 11.

⁵ Les lois de 1957 et 1959 sur le congé d'éducation ouvrière, le prolongement des programmes de productivité par le régime gaulliste pérenniseront ces fonds.

⁶ Cristofalo Paula, « Les missions de productivité dans les années 1950 », *op. cit.*

⁷ Tanguy Lucie, « Institutionnalisation de la formation syndicale et politique sociale du ministère du Travail (1950-1970) », in Chatriot Alain, Join-Lambert Odile, Viet Vincent (dir.), *Les politiques du Travail (1906-2006), acteurs, institutions, réseaux*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2006, pp. 479-495.

¹ *Dossier d'étude pour les éducateurs de la formation syndicale de départ et la formation syndicale de base*, 1981, publié par le CCEO, p. 11.

² Brochure « Enseigner la FSG », CCEO-CGT, 1987, p. 28.

³ Ansart Pierre, *Les idéologies politiques*, Paris, PUF, 1974, p. 11.

les responsables d'entreprise. Les centres de formation s'articulent alors à d'autres lieux de production intellectuelle, comme les instituts du travail et les bureaux d'études. Le Bureau d'études économiques et sociales (BEES) de la CGT-FO, fondé en 1956¹, produit de la documentation, tandis que le CFMS se recentre sur l'organisation des « décades d'études » initiées grâce aux financements de la Confédération internationale des syndicats libres (CISL). De manière récurrente, les responsables de la formation manifestent leurs regrets de ne pas disposer, à la différence de la CGT et de la CFDT, d'un centre de formation propre, même s'ils utilisent régulièrement le château de la Brévière, dans l'Oise, propriété de la centrale syndicale suédoise *Landsorganisationen i Sverige* (LO). Le château sera finalement cédé à FO en 1974, permettant à la confédération de disposer de son propre « sanctuaire ».

L'architecture de la formation est relativement similaire à celle de la CGT. Le principe d'une structuration par degrés est entériné à l'occasion de la « réorganisation du service de la formation », en janvier 1964². En plus d'impliquer l'idée de « progression » dans les apprentissages, la logique de cursus pose la nécessité d'une double « sélection » des stagiaires, tant par les structures de base que par le CFMS, qui se réserve le droit de refuser les candidatures « fantaisistes ». Des années 1960 aux années 1980, ce sont généralement trois degrés qui s'articulent : un premier degré de sessions dites des « acquisitions de base » ou de « sensibilisation », organisées dans les locaux confédéraux ou dans les unions qui disposent de l'infrastructure adéquate ; des sessions de perfectionnement (stages fédéraux ou interprofessionnels de second degré) ou de spécialisation pour les mandats, organisées à la Confédération ou au château de La Brévière ; des sessions dites « supérieures », tenues dans les instituts du travail.

Si les changements annoncés dans le projet de 1964 sont en réalité mineurs, le texte est surtout intéressant en tant qu'il explicite le changement survenu dans la façon de penser l'éducation syndicale. Celle-ci doit désormais servir à « l'expansion » de l'organisation, grâce à la formation de « sergents-recruteurs ». Elle doit avoir une « rentabilité maxi-

male », ce qui suppose de faire la chasse au « gaspillage ». Tout un vocabulaire de la « gestion des ressources militantes » s'affirme à cette époque. Dans le rapport sur la formation présenté au congrès confédéral de 1966, les stagiaires sont présentés comme un « capital de talents, de compétences, de dévouement » que les secrétaires de syndicat sont invités à « utiliser » au mieux. Alors que les dispositifs d'éducation ouvrière insistent sur l'idée d'autonomie et d'émancipation individuelles, la fonction de formation est désormais pensée du point de vue de l'organisation. Même si les ressorts discursifs diffèrent très nettement des motifs invoqués à la CGT, on assiste bien alors à un processus analogue de syndicalisation de la formation.

Comment un système de formation centralisé a-t-il pu se faire accepter dans une organisation qui revendique son attachement au fédéralisme et à la « liberté de conscience » ? Si le CFMS n'est pas contesté dans son rôle, c'est parce qu'il se différencie nettement des enjeux d'orientation. D'une part, les contenus et programmes de formation sont élaborés en lien avec les fédérations, qui sont jusqu'au début des années 1970 le principal interlocuteur du centre. Par la suite, un système plus vertical se met en place qui pose les unions départementales comme clientes principales – et passives – de la formation confédérale. D'autre part, la fonction du CFMS est réduite à la transmission de savoirs « objectifs » – comme les langages « neutres » du droit et de l'économie³ – ou de savoir-faire présentés comme strictement techniques. Sa portée normative n'en est pas moins évidente : « Le militant syndicaliste qui se voudra efficace aura de moins en moins recours au “coup de poing sur la table”. Il aura besoin de techniques de travail personnel de plus en plus élaborées »⁴. En guise de « manuels », le BEES de la Confédération édite des brochures qui se présentent sous la forme de guides pratiques, dont le titre générique « Comment... » est décliné selon différents thèmes : « Comment se sont produites les scissions syndicales », « Comment connaître son entreprise par l'étude des facteurs de la production et de l'organisation », « Comment est structurée et administrée Force ouvrière ». La formation ne sert pas à

¹ Cristofalo Paula, « L'institutionnalisation d'une fonction d'expertise et du conseil auprès des élus du personnel », *Cahiers internationaux de sociologie*, n°126, 2009, pp. 81-98.

² « Réorganisation du Service de la Formation », Circulaire confédérale aux unions départementales et fédérations, signée Bergeron et Galoni, 13 janvier 1964.

³ « L'économie n'est pas question de sentiment. Elle répond à des réalités. Les faits la commandent et non pas les systèmes philosophiques » (Rapports présentés au 5^e congrès confédéral, 24-27 oct. 1956, *Force Ouvrière Informations*, 53, sept. 1956, p. 270).

⁴ Rapport présenté au congrès confédéral de 1961.

dévoiler des réalités cachées, elle sert à transmettre des instruments pour agir sur la réalité objective. Dans cet esprit, l'éducation syndicale n'est pas une contre-éducation, elle s'appuie au contraire sur le système d'enseignement et les institutions publiques. Il est alors courant qu'interviennent dans les sessions, ès qualités, des hauts fonctionnaires ou des experts comme l'économiste Jean Fourastié.

Pour autant, « l'idéologie » n'est pas négligée à FO. Mais elle revêt un sens qui diffère des « fondamentaux idéologiques » de la CGT. Le rapport sur la formation présenté au congrès confédéral de 1969 souligne ainsi cette autre fonction de la formation : il s'agit « de faire naître une prise de conscience syndicale et d'attacher, par des liens affectifs puissants, ces jeunes militants à FORCE OUVRIERE, d'où l'importance d'un enseignement idéologique à travers l'Histoire du Mouvement Ouvrier et les Scissions syndicales »¹. Il n'y a pas, dans ce « régime de vérité »², d'opposition entre les formations technique et idéologique, dans la mesure où l'idéologie est comprise comme un ensemble de valeurs transmises par l'enseignement de « faits objectifs » consignés dans l'histoire du mouvement syndical.

C'est surtout dans la période postérieure à 1968 que l'accent est mis sur la dimension « idéologique » de la formation. Cette inflexion se traduit par la création, en 1970, d'une commission confédérale de la formation, composée de membres de la commission exécutive confédérale, chargée de « préciser le contenu idéologique de notre formation »³. Elle renvoie à un contexte d'exacerbation de la concurrence intersyndicale – spécialement dans la mise en cause de « l'isolement » de FO par l'axe CGT-CFDT – et d'idéologisation des termes de cette concurrence, les débats sur le socialisme et l'autogestion se diffusant dans le monde syndical. Les activités de formation syndicale au sein du bureau confédéral s'éloignent du secteur économique pour se rapprocher du secteur organisation. C'est un binôme de deux secrétaires confédéraux, Roger Lerda (chargé de l'enseignement et de la formation) et Roger Sandri (chargé de l'organisation), qui assure alors l'essentiel de la production de contenus idéologiques, le premier sur la laïcité et les aspects historiques, le second sur l'autogestion et les questions plus théoriques.

Initialement mis en place pour former des « experts », le CFMS se développe dans les années 1970 au nom de la formation des « militants ». André Frey, directeur pédagogique du CFMS de 1973 à 1982, insiste sur ce point : « *notre objectif c'était de former non pas des fonctionnaires du syndicalisme, mais des militants ! C'est-à-dire des gens qui y croyaient, qui avaient la foi !* »

Au sein de la CGT comme de Force ouvrière, l'institutionnalisation de la formation s'opère à travers un processus de scolarisation. En se distinguant des formes multiples et décentralisées d'éducation ouvrière, les apprentissages syndicaux y sont assimilés à une relation pédagogique doublement sanctuarisée, par des lieux spécifiques – la salle de classe et le centre de formation – qui délimitent des moments à l'écart du quotidien syndical. La figure du pédagogue, qu'il soit nommé éducateur, moniteur, animateur ou formateur, se trouve dès lors consacrée par ce dispositif. Les motifs accompagnant ces processus, s'ils apparaissent plus changeants à FO qu'à la CGT, restent cependant distincts. Les conceptions de la formation et de ses contenus légitimes se traduisent-elles alors par des façons différentes de concevoir le rôle et la pratique des formateurs ?

quels enjeux pédagogiques ?

La mise en forme scolaire des apprentissages syndicaux conduit nécessairement à réfléchir aux enjeux pédagogiques qu'elle soulève. Si ce souci de la bonne façon de « conduire les élèves »⁴ se pose dès les origines des dispositifs de formation syndicale, il revêt là encore une importance et des formes variables selon la confédération. L'institutionnalisation différenciée des dispositifs de formation des formateurs en constitue une bonne illustration.

une pédagogie centrée sur l'étude personnelle à la CGT

La centralisation de la construction des programmes et des manuels, présentée plus haut, se double au sein de la CGT de la consolidation d'un réseau d'éducateurs et de responsables d'éducation locaux et fédéraux, chapeautés par le CCEO qui organise régulièrement des journées de l'éducation

¹ Rapport au congrès de 1969.

² Lagroye Jacques, *La vérité dans l'église catholique. Contestations et restauration d'un régime d'autorité*, Paris, Belin, 2006.

³ Rapport au congrès de 1969.

⁴ Selon son étymologie, la pédagogie désigne l'action de « conduire les enfants ».

syndicale à l'école centrale de Courcelles. Dès les années 1960, des stages pour les éducateurs sont également organisés. Leur architecture d'ensemble reste relativement inchangée des années 1960 à la fin des années 1980, même si les contenus s'étoffent au fil des rééditions. Ces stages durent en général 5 jours et traitent de trois thèmes principalement : les principes et l'organisation de l'éducation syndicale ; les contenus ; les méthodes pédagogiques. Celles-ci reposent sur un triptyque « cours – étude personnelle – discussion collective » devenu, à force d'être présenté, l'acronyme « C-E-D » dont tout éducateur de la CGT se doit de comprendre les fondements. Le « cours » a pour objectif de « transmettre les connaissances fondamentales » ; l'étude personnelle joue le rôle essentiel parce qu'elle permet d'« élargir et de fixer les connaissances » ; enfin, la discussion vise à « réviser », « vérifier » et « réactiver les connaissances acquises ».

À partir des années 1970, il existe deux types de stages pédagogiques, selon le niveau auquel les éducateurs interviennent : un stage pour les éducateurs en formation générale de base et un stage de perfectionnement pour les éducateurs intervenant aux niveaux moyen et supérieur et en formation spécialisée. Ces stages sont l'occasion de rappeler qu'on ne fait pas de l'éducation syndicale comme Monsieur Jourdain faisait de la prose ! Leur premier objectif est de démontrer que la pédagogie ne s'improvise pas, comme le rappelle en introduction le rédacteur de la brochure de 1981 destinée aux éducateurs :

« Il est vrai que les nombreuses et diverses réunions auxquelles nous participons nous amènent à beaucoup discuter, alors mener une discussion dans un stage... pas de problème ! Tout naturellement, s'ancre l'idée qu'un militant syndical est parfaitement destiné à la pédagogie, comme cela, sans plus. En fait, l'obligation d'avoir plus de connaissances, plus d'analyse, une plus grande réflexion, est en général, assez bien admise mais la nécessité d'utiliser, dans ce but, des méthodes spécifiques, des méthodes pédagogiques, reste moins évidente. Soyons clairs, notre pédagogie syndicale sous-entend la mise en œuvre d'un ensemble de moyens ou méthodes, au service d'un contenu. Une idée erronée serait celle d'ignorer le contenu, seulement les méthodes devant compter. Non l'essentiel reste le contenu ; c'est-à-dire savoir ce que l'on veut enseigner. Mais une fois cela fixé, c'est alors que sont mises en place les méthodes nécessaires pour

conduire les participants à atteindre les objectifs fixés »¹.

Une fois rappelés les principes et les contenus de l'éducation syndicale, les méthodes pédagogiques sont présentées en détail ainsi que des conseils pour la gestion des temps hors travail. La formation des éducateurs aborde donc des éléments liés non seulement aux contenus et à la pédagogie mais aussi à la vie en groupe et aux attitudes qu'ils doivent adopter pendant et hors des séances de travail. Une partie des stages d'éducateurs est d'ailleurs consacrée à la direction des stages, pour laquelle « deux écueils sont à éviter : le libéralisme total et le dirigisme outrancier »².

Divers documents servent de support à la réflexion des éducateurs. Dans les années 1980, Christian Jacques, permanent du CCEO entre 1978 et 1992, intègre au dossier d'études des éducateurs des extraits d'ouvrages divers traitant de la lecture, du travail en groupe ou encore des mécanismes de la mémoire, du cerveau et du cycle du sommeil. Lors d'un des entretiens qu'il nous a accordés³, Christian Jacques revient sur sa passion pour les questions pédagogiques, auxquelles il s'est formé en autodidacte, comme Marc Piolot, dont il se présente en digne héritier. Ce dernier discutait beaucoup de pédagogie avec Marcel David, fondateur des instituts du travail avec qui il était « copain comme cochon », selon l'expression de Christian Jacques. Des discussions ont également été menées dans les années 1980 avec des enseignants de l'Institut des sciences du travail de Grenoble, des membres du groupe français d'éducation nouvelle et de l'institut de recherche du syndicat de l'enseignement technique de la CGT qui publiait des cahiers pédagogiques. En effet, dès les années 1970, le terme « pédagogies actives » fait son apparition dans le vocabulaire utilisé par les responsables du CCEO. Une place plus importante est laissée aux travaux de groupe et aux discussions, ainsi qu'à l'usage d'outils audiovisuels, sur lesquels Christian Jacques travaille beaucoup. Ces outils font l'objet de présentation dans les stages d'éducateurs à partir des années 1980 et leur utilisation est justifiée sur le plan pédagogique. Mais malgré ces innovations et ces réflexions pédagogiques, la place centrale est toujours attribuée à l'étude personnelle,

¹ *Dossier d'étude pour les éducateurs...*, 1981, CCEO, *op. cit.*, p. 13.

² *Ibid.*, p. 73.

³ Quatre entretiens ont été réalisés avec Christian Jacques, dont deux avec Yasmine Siblot et un avec Thomas Brugnot. Les extraits cités sont issus de ce dernier entretien réalisé le 24 avril 2009 et consacré aux questions pédagogiques.

qui consiste en une lecture encadrée par des signes de travail :

« L'étude personnelle a le rôle central car c'est elle qui, en majeure partie, permettra l'assimilation des notions fondamentales du sujet mis en étude. La négliger, la mutiler, ou pire encore, la supprimer serait empêcher cette assimilation. [...] Pour rendre plus compréhensible notre propos, prenons une image : effectuer un cours sans le faire suivre par l'étude personnelle, c'est entrer dans un bateau dans le port, le mettre à quai et... oublier de l'amarrer ! Le bateau est bien là, mais après la marée, il risque fort de ne plus y être »¹.

Pour résumer, jusqu'au début des années 1990, les éducateurs de la CGT sont sommés de mettre en œuvre une pédagogie relativement classique, visant à transmettre et à faire assimiler des connaissances dont le socle fondamental est présenté comme scientifique. Peu de marge de manœuvre est laissée aux éducateurs qui, bien qu'amateurs et militants avant tout, sont sommés de se conformer à un modèle reposant sur des savoirs et savoir-faire précis. Ce qui frappe à la lecture des archives est le degré de précision dans les conseils prodigués aux éducateurs. Les plans des exposés sont par exemple présentés avec le temps imparti pour l'introduction, les différentes parties et la conclusion. La nécessité de se conformer à ces prescriptions très strictes, tant sur le plan des contenus que des méthodes, souligne à quel point l'investissement pédagogique s'avère indissociable d'une volonté de contrôler les stages et leur déroulement. Cette codification paraît d'autant plus nécessaire que la formation se légitime par « essaimage ». Les stages destinés aux éducateurs ont alors pour objectif non pas la spécialisation d'un petit nombre de formateurs, mais un « enseignement par progression géométrique, c'est-à-dire un qui forme 10 qui forment 100 »², puisque les éducateurs passés en stages pédagogiques forment à leur tour des militants appelés à devenir éducateurs dans leur structure. Ainsi, l'objectivation d'une « professionnalité » pédagogique semble compenser l'impossibilité d'un contrôle direct sur les activités

des éducateurs. Il en va autrement à FO où la « liberté pédagogique » est érigée en doctrine.

les formes changeantes d'une pédagogie
« non-contraignante » à FO

La réflexion pédagogique constituait une dimension importante des activités du CEO. Certains intervenants ont pu être impliqués dans des expériences d'« école nouvelle », d'autres chargés de réfléchir à ces questions au sein de l'Organisation internationale du travail (OIT) ou de l'Organisation des Nations unies sur l'éducation, la science et la culture (Unesco), à travers la fédération internationale des associations d'éducation ouvrière. Cette préoccupation est fortement relayée dans les premiers temps du CFMS. Ainsi Marcel Caballero, responsable pédagogique du centre de 1958 à 1968, évoque-t-il ses liens avec une association emblématique des expérimentations pédagogiques de l'époque, « Peuple et culture »³. Il nous dit même avoir « adapté à la formation syndicale ce qu'ils appelaient la méthode d'entraînement mental », centrée sur la rationalisation des opérations intellectuelles, la prise en compte des propriétés des « apprenants » et des contextes d'apprentissage. Il partage cette sensibilité avec A. Granouillac, directeur du BEES dans les années 1960, qui se revendique aussi de l'entraînement mental⁴. Les techniques pédagogiques sont ainsi pour la première fois évoquées en tant que telles dans le rapport confédéral de 1961 qui signale le passage, opéré depuis 1958, aux méthodes de « l'école active ». L'ancienne organisation des sessions est stigmatisée car limitant les prises de parole des élèves. Deux conférences se succédaient chaque jour, le matin et l'après-midi, organisées sous la forme d'un long exposé, de questions au conférencier et de discussion. Le nouveau système se limite à une conférence chaque matin, tandis que sont organisés chaque après-midi des exercices pratiques en groupes, chaque groupe désignant en son sein un président, un secrétaire de séance et un ou plusieurs rapporteurs.

¹ *Dossier d'étude pour les éducateurs...*, 1981, CCEO, *op. cit.*, p. 51.

² Tiré d'une citation de Bertrand Schwartz, du CUCES de Nancy, qui refuse la professionnalisation des formateurs d'adultes, cité par Lescure Emmanuel de, « Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination. Un exercice de rétroaction (1960-2000) », in Laot Françoise F., Lescure Emmanuel de (dir.), *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 92.

³ Sur les origines et la trajectoire de cette association dans les années 1950-1960, cf. Troger Vincent, « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de "Peuple et culture" », *Sociétés contemporaines*, n°35, 1999, pp. 19-42.

⁴ Par exemple dans Granouillac André, « Le club de lecture ou le cinéma sans images », *Education ouvrière*, n°16, 1969, pp. 19-23.

Cette attention pédagogique se traduit par un basculement très net vers le vocabulaire de la psychologie sociale. La prise en compte du « facteur humain » et des « dynamiques de groupe » conduit à identifier chaque stagiaire sous un triple aspect :

« c'est un sentimental, un intellectuel et un homme d'action. Il faut donc, dans chaque session : a) créer un climat qui permette aux qualités du cœur de s'épanouir. Le militant doit ressentir de l'estime, de l'affection, de l'amitié, de la confiance, pour sa Confédération et ses responsables. Une session où l'amitié ne lierait pas tous les participants serait une session manquée. b) Il faut aussi satisfaire les exigences intellectuelles, d'où la nécessité d'enseigner les connaissances qui les satisfassent. Mais il faut choisir et adapter ces connaissances, les centrer sur la finalité de notre enseignement qui est de "savoir pour savoir faire". c) Cet enseignement devra donc être concret et pratique afin de devenir une arme au service de l'homme d'action qu'est le militant »¹.

Si la pédagogie cégestiste vise avant tout l'étude personnelle, autrement dit l'assimilation de connaissances, celle valorisée au sein de FO dans les années 1950-1960 met plutôt l'accent sur l'expression et l'extériorisation des individus. Nous n'avons cependant pas trouvé trace de débats proprement pédagogiques dans le cadre du CFMS. L'extrême dispersion des sources et la quasi absence d'archives confédérales, qui résument le rapport de la CGT-FO à sa mémoire, nous imposent la plus grande prudence. Cependant, la façon dont les successeurs de M. Caballero envisagent la pédagogie semble témoigner d'une certaine prise de distance vis-à-vis de cet enjeu. Interrogé à ce sujet, André Frey, directeur pédagogique du CFMS à partir de 1973, répond sans hésitation :

« en ce qui concerne l'initiation, c'était des cours magistraux. C'est pareil pour l'initiation économique et juridique, c'était là aussi des cours magistraux. Parce qu'il y avait tellement à apporter qu'on n'avait pas de temps, c'était déjà vraiment plein »².

Quelques pistes sont évoquées en 1974 pour améliorer les apprentissages : des livres devraient pouvoir être analysés et conseillés par les formateurs, une brochure « simple et claire » pourrait rappeler les réalisations de FO, et une histoire du mouvement ouvrier pourrait être réalisée en bande

dessinée³. La contextualité des savoirs, les interactions entre forme et contenu ou la problématisation des acquisitions disparaissent derrière cette seule question : comment rendre « attractif » un message supposé univoque ?

Le changement de profil des responsables de la formation explique sans doute le peu de postérité de la réflexion pédagogique. La rupture de ton dans la formation au début des années 1970, sa déconnexion du secteur économique, la disparition du BEES, doivent être resitués dans les tensions qui affectent FO à cette période et se soldent par la marginalisation des courants « modernistes » en son sein⁴. C'est parce qu'il est en désaccord avec l'orientation confédérale, prônant l'alliance avec le mouvement étudiant et la CFDT pour « contourner le PC et la CGT sur leur gauche », que M. Caballero quitte son poste de permanent. Profitant de l'adoption de la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue, il reconvertisse ses ressources pédagogiques hors du champ syndical en créant un organisme de formation professionnelle, l'Institut pour la promotion par la formation permanente (IPROFOP). A. Frey, qui deviendra directeur pédagogique du CFMS en 1973, était pour sa part « *allé leur dire aux étudiants, à la Sorbonne, qu'on était assez grands pour régler nos affaires tout seuls* ».

À la différence de la CGT, il n'existe pas de formation des formateurs interne. Si une activité de ce type est assurée par la CISL au début des années 1950, c'est avant tout dans l'optique de consolider la nouvelle organisation face à la CGT. Par la suite, les instituts du travail prennent le relais. Un stage de formation pédagogique, animé par Marcel David, est par exemple organisé à Sceaux du 10 au 29 mai 1965. Il revêt la forme qui s'impose alors dans ces exercices : un animateur développe devant les stagiaires des thèmes traités dans les sessions « classiques », en présence de l'universitaire qui dispense ses conseils pédagogiques⁵. À cette période, les animateurs permanents sont au nombre de quatre : Marcel Caballero, assistant du secrétaire confédéral chargé de la formation, Pierre Galoni ; Jules Bureau, retraité de la fédération de l'ensei-

³ Rapport au congrès de 1974.

⁴ Sur ces événements, cf. Yon Karel, *Retour sur les rapports entre syndicalisme et politique : le cas de la CGT-FO. Éléments pour la sociologie d'un « monde de pensée »*, Thèse de science politique, Paris I, 2008.

⁵ « Session de formation supérieure à l'Institut des sciences économiques et sociales de Paris (10-29 mai 1965) », Circulaire confédérale aux unions départementales et fédérations, signée Bergeron et Galoni, 25 fév. 1965.

¹ « Réorganisation du Service de la Formation », circulaire confédérale aux unions départementales et fédérations, signée Bergeron et Galoni, 13 janvier 1964.

² Entretien du 14 janvier 2009.

gnement ; et les deux « professeurs » du CEO, Georges Vidalenc et Toussaint Ottavy. Des intervenants ponctuels viennent leur prêter main forte sur des thèmes spécifiques.

En comparaison avec l'éducation syndicale à la CGT, les dispositifs pédagogiques apparaissent nettement moins formalisés et contraignants à FO. Les documents fournis aux stagiaires sont éparés, il n'existe pas de guides d'activité pour les formateurs, chacun élabore des contenus en fonction de sa spécialisation, même si ces contenus peuvent circuler ensuite entre animateurs. C'est peut-être que l'enjeu des acquisitions s'avère moins crucial dans cette organisation : ne sont pas en jeu une théorie ou une orientation à défendre face à d'autres, uniquement des valeurs et des savoir-faire techniques à adapter à l'orientation de son syndicat. Dans ces conditions, la seule véritable mesure de la confiance réside dans la légitimité militante :

« La maîtrise des techniques pédagogiques pèse d'un poids moins lourd, dans le choix de nos enseignants, que les qualités du militant. Enseigner le syndicalisme, dans le pluralisme actuel et la rivalité d'organisations concurrentes, c'est un acte de foi, un dévouement, une vocation. [...] Le souci d'objectivité importe moins que la volonté de convaincre. Tout en se gardant d'un dogmatisme qui caporalise, nous avons à former des militants, donc des partisans »¹.

A partir de cette période, les recrues du CFMS n'ont plus d'autre titre à faire valoir dans leurs activités de formateurs que leurs états de service syndicaux. Assistant pédagogique de 1971 à 1972, René Viaud est un ancien directeur départemental des PTT, secrétaire général de la fédération FO de 1957 à 1969, membre de la délégation FO au Conseil économique et social depuis 1963. André Frey, qui lui succède en 1973, fut permanent de la fédération des cheminots de 1966 à 1972. Victor Bradef, recruté comme animateur en mai 1971, est un ancien mineur, secrétaire de sa fédération. Yves Marinier, recruté comme animateur en novembre 1976, est secrétaire d'union locale et responsable d'un syndicat départemental du Trésor. D'autres animateurs sont embauchés par la suite, qui sont issus des fédérations de la chimie, des PTT, du ministère des anciens combattants... De même que l'élargissement de l'équipe du CFMS s'opère souvent de proche en proche, l'apprentissage de l'activité se routinise sous la forme de la « doublure » : pendant les premiers

mois de sa nouvelle activité, l'animateur participe aux sessions d'un formateur plus ancien pour « s'imprégner » de ses méthodes.

Ce rapide survol historique souligne donc d'importantes différences dans l'organisation pédagogique des systèmes de formation confédéraux. Derrière un mouvement analogue de centralisation et de scolarisation de l'éducation syndicale, le degré de codification des pratiques des formateurs apparaît plus poussé à la CGT. A FO, le principe de « liberté pédagogique » semble plutôt souligner l'absence d'une réflexion sur ce sujet à partir des années 1970. Les références maintenues aux méthodes singulières de l'« andragogie » permettent alors surtout de désigner un contre-modèle scolaire, supposé « autoritaire » et « coupé des réalités », renforçant par contraste la légitimité de l'éducation syndicale. C'est à partir de ces points de départ différents qu'on voit pourtant, au cours des années 1990, les pratiques de formation de ces deux organisations évoluer en s'inspirant des mêmes sources.

la grande transformation pédagogique : enjeux et usages

Les changements législatifs importants intervenus depuis les années 1980 ont entraîné une très forte augmentation du nombre de stages, dont les sources de financement se sont multipliées en lien avec le rôle accru des institutions de représentation du personnel et de ce qu'il est désormais convenu d'appeler le « dialogue social »². On voit à cette époque, dans toutes les organisations, le nombre de journées stagiaires se démultiplier et les dispositifs se réorganiser. Cet essor est cependant ambivalent, car il apparaît également comme une tentative de contenir un processus de « désyndicalisation » qui se manifeste de multiples manières : de la baisse des effectifs syndicaux à la crise de légitimité des organisations syndicales et de leurs idéologies de référence.

La formation acquiert un rôle croissant dans la légitimation des stratégies organisationnelles, tant

¹ Rapport au congrès de 1969.

² Entre autres : réforme des prud'hommes, élargissement de l'espace des formations avec les textes de 1982 et 1984 sur la formation des représentants du personnel aux CE et CHSCT ; loi du 30 décembre 1985 sur le congé de formation économique, sociale et syndicale.

par sa fonction d'« administration du sens »¹ que par les ressources financières qu'elle procure. C'est dans ce contexte qu'émerge une offre spécialisée de « formation à la formation » au sein de l'Institut des sciences sociales du travail (ISST) de l'Université Paris 1, en pédagogie et en ingénierie de la formation. Elle rencontre des attentes syndicales nouvelles, produites par des transformations internes aux organisations. Grâce à la mise en perspective historique que nous venons d'esquisser, on peut comprendre pourquoi les modalités d'appropriation et les implications de ce qui semble être une « grande transformation pédagogique » diffèrent sensiblement d'une confédération à l'autre. La CGT importe les méthodes et la rhétorique de la formation d'adultes dans son système éducatif, ce qu'illustre le changement de nom du CCEO qui devient en 1999 « le Pôle Formation Syndicale CGT ». A FO, cette importation s'apparente davantage à une redécouverte. Après avoir évoqué les conditions particulières de cette rencontre, on s'interrogera sur ses implications au sein des deux confédérations.

*de la formation des adultes
aux sciences de l'éducation et vice-versa*

A partir des années 1990, la volonté de réformer la formation aussi bien à la CGT qu'à FO rencontre une nouvelle offre d'ingénierie de formation au sein de l'ISST de Paris I. La demande émane en premier lieu des responsables de la CGT qui engagent dès la fin des années 1980 une réforme de leur dispositif éducatif. Par l'intermédiaire de Marie Geoffroy, ingénieur de recherche à l'ISST et d'Yves Palazzeschi, alors responsable d'un DESS de formateurs au service formation continue de l'université Paris 1, les responsables du CCEO sont mis en contact avec Pierre-Marie Mesnier, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Paris 3 et spécialisé en formation de formateurs. Commence alors un long compagnonnage, qui dure encore aujourd'hui, entre les responsables de la formation et ces universitaires. De 1994 à 1999, Pierre-Marie Mesnier anime à l'ISST des stages « apprentissages et pédagogie ». Yves Palazzeschi lui succède en 2000. Ces deux universitaires contribuent à importer dans

la formation syndicale des outils et techniques de la formation d'adultes. Certains éléments de leur trajectoire professionnelle² peuvent éclairer leur rôle d'experts et de « passeurs » des techniques pédagogiques conceptualisées et mises en œuvre dans divers organismes de formation. Mais le cadre dans lequel ils interviennent, l'ISST, compte autant pour expliquer les conditions de cette rencontre.

| *deux passeurs de la pédagogisation...*

Pierre-Marie Mesnier a commencé sa carrière de formateur à *Peuple et culture*. Devenu enseignant en lettres, il quitte rapidement les salles de classe du lycée pour rejoindre le centre académique de formation continue, le CAFOC, à Paris. Il entame alors une thèse avec Bernadette Aumont intitulée « Entreprendre et chercher, conditions d'effectivité de l'acte d'apprendre »³. Pierre-Marie Mesnier devient maître de conférences à presque 45 ans, dans le service de formation continue de l'Université Paris 3. Il a alors en charge un « diplôme des hautes études et pratiques sociales », créé par Henri Desroche dans le cadre du collège coopératif de Paris. Il s'agit alors d'un diplôme d'université accessible aux adultes peu ou pas diplômés par validation des acquis de l'expérience. Pierre-Marie Mesnier est toujours aujourd'hui responsable de ce cursus de formation, reconnu désormais au niveau master⁴. Yves Palazzeschi, titulaire d'un DESS de psychopathologie, exerce un an comme infirmier psychiatrique avant de devenir formateur dans divers organismes au milieu des années 1970. Il reprend une formation universitaire et soutient en 1984 une thèse de philosophie de l'éducation, intitulée « L'identité de la formation », et consacre un ouvrage en deux volumes à l'histoire de la formation des adultes⁵. Il est recruté comme maître de conférences et, après avoir dirigé un DESS de formation d'adultes pendant 20 ans au centre de

² Nous nous appuyons ici sur les entretiens réalisés avec Pierre-Marie Mesnier le 28 janvier 2010 et Yves Palazzeschi le 6 juin 2008.

³ Aumont Bernadette et Mesnier Pierre-Marie, *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF, 1992. Ce livre a été réédité plusieurs fois aux éditions l'Harmattan.

⁴ La description de ce diplôme est accessible sur le site du collège coopératif de Paris : <www.cc-paris.org/25-DHEPS_Diplome_des_Hautes_Etudes_des_Pratiques_Sociales>.

⁵ Palazzeschi Yves, *Introduction à une sociologie de la formation, Anthologie de textes français 1944-1994. Les pratiques constitutives des modèles* (vol. 1) et *Les évolutions contemporaines* (vol. 2), Paris, l'Harmattan, 1998.

¹ Hastings Michel, « Partis politiques et administration de sens », in Andolfatto Dominique, Greffet Fabienne, Olivier Laurent (dir.), *Les partis politiques : quelles perspectives ?*, Paris, l'Harmattan, 2002, pp. 21-36.

formation continue de l'Université Paris 1, il est muté à l'ISST en 2000.

Dans les entretiens qu'ils nous ont accordés, tous deux insistent sur le contexte de leur découverte du monde des formateurs d'adultes : les années 1970 inauguraient « le temps de la formation »¹, marqué par une « distance accrue entre la formation initiale et la formation permanente » dont « les liens se sont distendus »². Le prolongement universitaire de leurs trajectoires professionnelles s'opère ainsi dans des espaces communément perçus comme marginaux, à l'écart des formations et des disciplines académiques instituées. Cette distance aux formes légitimes de l'enseignement supérieur se retrouve dans leur insistance à distinguer « leur » pédagogie des pédagogies couramment pratiquées à l'Université. Dans les stages qu'il anime, Yves Palazzeschi distingue en effet la formation des adultes de l'enseignement scolaire en ces termes :

« La pédagogie culturelle a pour objectif d'enrichir pour des usages non connus. La pédagogie fonctionnelle a pour but de faire acquérir des capacités d'action contextualisées, par rapport à une activité, une fonction. Un enseignant ne s'occupe pas de l'utilisation par ses élèves de ce qu'il leur a appris. C'est la différence avec les formateurs. D'où la nécessité d'utiliser la notion d'objectifs pour formaliser la capacité à acquérir. Le point de départ, c'est la finalité et non le contenu. Il y a un usage connu. Cette distinction entre deux pédagogies implique une analyse avant et une évaluation après. Le formateur a fini son boulot quand il s'est assuré que les capacités sont mises en œuvre ».

| ... dans un lieu de passage légitime

Le discours de la pédagogie « fonctionnelle » est particulièrement bien ajusté à des systèmes éducatifs avant tout branchés, à l'issue d'un processus de syndicalisation de la formation, sur des impératifs organisationnels. La stigmatisation des formes d'apprentissage scolaires fait écho aux discours tenus à FO, mais aussi aux transformations qui affectent au même moment la conception de la formation à la CGT, comme on le montrera plus loin. La rhétorique des « objectifs » et des « compétences », très répandue dans l'enseignement tech-

nique et la formation professionnelle³, a cependant souvent pu être assimilée par les syndicalistes à la « formation des patrons ». Elle s'est développée dans le monde de la formation professionnelle, en lien avec les services de gestion des ressources humaines, pour servir des objectifs fixés par les directions d'entreprise. Quelles ont pu être les conditions d'acceptation de ce discours ?

On peut supposer que cette nouvelle offre de formation est apparue acceptable dans la mesure où le cadre de son importation, l'ISST, contribuait symboliquement à la « démarchandiser ». De la sorte, elle devenait un droit pour les syndicalistes, alors que dispensée dans les services de formation continue, elle était une « prestation » de formation professionnelle qui, bien que portée par l'Université, restait marchande. Quand ils officiaient hors de l'ISST, P.-M. Mesnier et Y. Palazzeschi avaient bien des interlocuteurs syndicaux. Mais il s'agissait presque exclusivement de responsables issus de la CFDT. L'expression de cette offre de formation à la formation dans le cadre de l'ISST permet d'organiser l'échange sous forme de coopération administrée plutôt que de coopération marchande. L'ISST est en effet fondé sur une coopération institutionnalisée entre universitaires et syndicalistes. La forme de « pédagogie hybride »⁴ qui y est produite contribue à légitimer le recours à ces professionnels, car le cadre institutionnel garantit un contrôle syndical sur l'enseignement.

Si les liens entre des universitaires et les responsables de la formation ne sont pas nouveaux à la CGT et à FO, puisque des stages à vocation pédagogique avaient déjà été organisés avec Marcel David notamment, leurs modalités sont différentes aujourd'hui. Dans le cas de la CGT on le verra, on peut parler d'une forme d'« expertise distribuée », entendue comme « une expertise dont chacune des composantes est structurellement incomplète et a donc besoin des autres pour produire le jugement attendu »⁵. Cette modalité d'« expertise distribuée » est d'autant plus légitimée par ses acteurs que l'ISST est un lieu de passage propice à « la socialisation des savoirs » et à l'appropriation de

³ Tanguy Lucie, « De l'évaluation des postes de travail à celles des qualités des travailleurs. Définitions et usages de la notion de compétences », in Supiot Alain (dir.), *Le travail en perspectives*, Paris, LGDJ, 1998, pp. 545-561.

⁴ Tanguy Lucie, *Les instituts du travail*, op. cit.

⁵ Trépos Jean-Yves, « L'expertise sociologique ou le complexe de l'albatros », in Kutry Olgierd, Vrancken Didier (dir.), *La sociologie et l'intervention*, Enjeux et perspectives, Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 218.

¹ Terrot Noël, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, op. cit.

² Prost Antoine, « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) », in Laot Françoise F., Lescure Emmanuel de (dir.), *Pour une histoire de la formation*, op. cit., p. 54.

savoirs académiques pour les convertir en « savoirs d'action »¹. Les deux universitaires de l'ISST n'ont pas contribué à la conception des programmes de formation, qui est du ressort des structures syndicales. Mais ils ont largement inspiré les méthodes pédagogiques mises en œuvre. Mais de sensibles différences entre la CGT et FO se révèlent à l'analyse des modalités concrètes de ces évolutions pédagogiques et des usages qui peuvent en être faits.

l'aggiornamento pédagogique de la CGT

A la CGT, les années 1980 sont marquées par une chute d'effectifs sans précédent, ce qui ne manque pas d'avoir des répercussions sur l'éducation syndicale. Le nombre de stagiaires diminue et pour faire face à ces problèmes, les programmes sont souvent modifiés pour laisser plus de place aux aspects pratiques de l'activité syndicale. Progressivement va s'imposer au sein du CCEO, qui connaît au même moment un important renouvellement de ses membres, l'idée selon laquelle tout le système éducatif doit être réformé, en lien avec les changements revendiqués par la CGT². La prise en compte au sein de la CGT du thème de la « crise du syndicalisme », la prise de distance à l'égard du PCF et une insertion plus poussée dans les logiques du dialogue social, pour ne pas apparaître « repliée dans une logique de contestation » selon l'expression en usage, entraînent la CGT dans une phase de réorientations stratégiques. Sur le plan de la formation, ces changements s'accompagnent non seulement de profondes transformations dans les contenus, dont il est impossible de rendre compte ici, mais aussi dans les méthodes de formation, considérées comme un révélateur des modes de fonctionnement interne.

de l'assimilation à la construction des savoirs syndicaux

A partir des années 1980, autour de Pierre Roger, qui succède à Marc Piolot, une dizaine de

responsables de l'éducation confédéraux ou régionaux travaillent à la réalisation de nouveaux programmes dont la pierre angulaire consiste « à partir du vécu des militants dans l'entreprise et des besoins des salariés » pour expliquer ensuite les mécanismes de la gestion capitaliste. A la logique selon laquelle « la pratique découle de la théorie », se substitue donc progressivement une logique inverse, plus inductive. Dans la mémoire de ces responsables, scandée par les congrès de la CGT, c'est le 44^e congrès de 1992 qui constitue le tournant essentiel dans la politique d'éducation. C'est à partir de ce congrès en effet que la formule « syndiqué acteur » va faire florès au sein de la CGT qui met alors au centre de ses débats les principes d'organisation et de « démocratie interne ». Sur le plan de la formation, présentée comme un outil essentiel pour permettre l'implication de tous les syndiqués dans la vie de l'organisation, il s'agit alors de faire en sorte que le stagiaire devienne « acteur de sa formation », en personnalisant son cursus en fonction de ses responsabilités et de ses mandats. Après une dizaine d'années de débats et d'évolutions tant sur le fond que sur la forme des stages, la philosophie et l'architecture de la formation se stabilisent au début des années 2000 et sont consignées dans la charte de la vie syndicale adoptées lors du 47^e congrès confédéral en 2003. Sous la rubrique « Des syndiqués formés », on peut lire :

« Le 47^e congrès retient comme actions prioritaires :

– créer les conditions pour que tout nouvel adhérent à la CGT acquière dès son adhésion les connaissances et les savoir-faire nécessaires pour participer à la vie syndicale et s'approprie tous les outils mis à sa disposition : professionnels, inter-professionnels et spécifiques ;

– assurer à chaque adhérent, tout au long de sa vie syndicale, l'accès à une formation permanente. Différents modes d'acquisition (sessions, modules, supports écrits et multimédias, etc.) seront réalisés à cette fin ;

– toute prise de responsabilités (avant ou le plus rapidement possible) sera accompagnée d'une formation correspondante. Ces formations mêleront intimement acquisitions de savoirs et de savoir-faire ».

L'architecture de l'offre de formation est depuis lors présentée sous la forme de trois piliers – « être acteur toute sa vie militante » ; « accompagner à la responsabilité » ; « accompagner au mandat » – dont le dénominateur commun est « équiper pour agir ». Le point commun de tous les stages réside

¹ Dumoulin Laurence, « Des modes de socialisation des savoirs académiques », Présentation du dossier « Savoirs académiques, savoirs pour l'action ? », *Droit et société*, n°60, 2005, pp. 295-307.

² Siblot Yasmine, « Encadrer la pratique de militants syndicaux par des "fondamentaux" idéologiques. Les "classes sociales" dans la formation de la CGT depuis les années 1950 », Communication lors de la Section thématique 50 « Que faire des idées en Science Politique ? », Congrès de l'association française de science politique, Grenoble, 7-9 septembre 2009.

dans la démarche pédagogique qui doit désormais présider à leur déroulement : « la construction par les stagiaires eux-mêmes de leurs connaissances et acquisitions ». Cette formule entérine les évolutions pédagogiques initiées dès le début des années 1990 et qui sont fortement nourries des formations co-organisées à l'ISSST de Paris I par P.-M. Mesnier d'abord et Y. Palazzeschi depuis 2000 et les responsables du pôle Formation de la CGT. Deux exemples témoignent de cette appropriation par les responsables confédéraux de la formation des outils et instruments pédagogiques étudiés dans les stages de l'ISSST. Dès les premières expériences au début des années 1990, P.-M. Mesnier insiste sur les conditions favorables aux apprentissages des adultes en s'appuyant sur les recherches menées dans le cadre de sa thèse¹. Ses développements ont été importés dans la formation de formateurs interne à la CGT et aujourd'hui encore une des séquences de ce stage, dont la version actuelle date de 2002, est consacrée aux « conditions favorisant l'apprentissage », qui sont résumées par l'acronyme mnémotechnique : MECC, pour « Motiver, Entreprendre, Chercher, Construire ». Le triangle pédagogique, associant aux trois pôles le contenu, le formateur et le stagiaire, est également présenté pour démontrer que la démarche de la CGT est centrée autour de la « fonction apprendre qui privilégie la relation entre le contenu et le stagiaire », alors que « la fonction enseigner privilégie la relation entre le formateur et le contenu ». Ces séquences de la formation de formateurs démontrent l'importation dans les stages internes d'un répertoire lexical issu de l'ingénierie de formation d'adultes. De ces considérations théoriques, découle toute une gamme de méthodes pédagogiques plus ou moins interactives qui doivent permettre « l'implication du stagiaire dans la construction de ses connaissances » : travail de groupe, mises en situation, quizz, etc. Les responsables de la formation ont également très largement importé des éléments de la pédagogie par objectifs. Il s'agit d'explicitier « les acquisitions » attendues, en formulant l'objectif à atteindre au moyen de l'expression « à l'issue de cette séquence de formation, le stagiaire sera capable de... », accompagnée d'un verbe d'action. Les emprunts à la pédagogie par objectifs sont dès lors justifiés par ses thuriféraires de la CGT par la centralité accordée aux « acquisitions de savoirs et de savoirs faire » qui sont

« utiles et même indispensables pour l'action et donc mis au service de l'efficacité de la CGT ». Selon l'un des responsables du Pôle Formation de la CGT, particulièrement en charge de la dimension pédagogique : « pour certains il y a eu avant et après Jésus Christ ; pour moi, il y a eu avant et après Yves Palazzeschi ». Derrière le jeu de mot, on saisit à quel point les techniques pédagogiques aujourd'hui préconisées sont présentées sur le mode de la rupture avec le passé de l'éducation syndicale. La légitimation par la science est également en jeu dans cette appropriation des techniques pédagogiques ; les responsables de formation rappellent à l'envi que la démarche pédagogique de la CGT s'appuie sur des réflexions menées à l'ISSST « qui appartient à la Sorbonne », dont le prestige du nom est censé renforcer l'adhésion à ces principes et pratiques.

| une standardisation par les instruments

Depuis le début des années 2000, tous les stages du catalogue confédéral ont été revus et intègrent les méthodes pédagogiques présentées comme nouvelles : les programmes sont déclinés en différents thèmes, moments et séquences et pour certains, « l'objectif d'acquisition » est rédigé. A titre d'exemple, dans le stage consacré aux nouvelles règles de représentativité syndicale, sous la thématique « conditions d'implantation du syndicat », outre « l'intention » de la séquence et « les notions abordées », on peut lire également sous l'intitulé « objectif pédagogique » :

« Les stagiaires seront capables : de citer les trois critères à remplir pour qu'une organisation syndicale puisse s'implanter dans une entreprise ; d'expliquer devant le bureau de l'UD les quatre changements majeurs en terme d'implantation de la CGT dans l'entreprise, de manière immédiate et à court terme ; d'identifier les droits liés à l'implantation syndicale dans l'entreprise ».

Si le terme « manuel » n'est plus usité depuis les années 1980, les termes de brochures et de classeurs de stages s'y étant substitué, subsiste néanmoins la très forte standardisation des contenus. Les stages sont déclinés en moments et en séquences extrêmement précis, y compris dans leur durée. Les exercices pratiques sont également proposés. Il existe en outre une plate-forme internet où les formateurs ont accès aux outils de formation. La volonté demeure donc que les mêmes contenus soient dispensés dans les structures territoriales et fédérales. De la même façon, l'objectif affiché est

¹ Thèse soutenue avec Bernadette Aumont, Université Paris V René Descartes, 1991, publiée sous le titre *L'acte d'apprendre*, op. cit.

de faire en sorte que tous les intervenants dans les stages CGT aient suivi la formation de formateurs conçue au niveau confédéral entre 1999 et 2002, seul moyen pour bien s'approprier « la démarche pédagogique CGT ». D'autres formations à vocation pédagogique sont proposées à l'ISST. Depuis 10 ans en effet, la palette des formations pédagogiques s'est élargie et aujourd'hui quatre types de formation sont proposés aux formateurs de la CGT désireux d'approfondir leurs connaissances pédagogiques. Un stage « entraînement à la pratique pédagogique » est proposé chaque année en deux modules de trois jours. Un cycle de deux modules « organiser une action de formation » se tient une fois par an également, ainsi qu'un module créé en 2009 « analyse et mutualisation des pratiques pédagogiques ».

L'ambition est d'enrichir le réseau des responsables de formation et des formateurs aguerris et convaincus de la démarche pédagogique pour démultiplier les formations de formateurs et ainsi contribuer à renforcer le contrôle sur les pratiques de formation. En effet, de nombreux obstacles à la standardisation de la formation sont régulièrement soulignés. Les écarts sont grands entre les principes affichés et les pratiques réelles : dans bien des cas, les intervenants en stages n'ont pas suivi la formation pédagogique. Il est souvent déploré que des formateurs continuent « à jouer au professeur » et s'adonnent à de longs exposés magistraux sans se soucier du degré de compréhension par les stagiaires. En outre, certains formateurs peuvent voir dans les méthodes pédagogiques préconisées et le lexique qui y est associé, « objectifs », « évaluations », un révélateur de l'importation dans la CGT des outils du management et partant un symbole de « l'abandon de la lutte des classes ». La réforme de la formation ne fait pas l'unanimité au sein de la CGT. Surtout, il est en pratique impossible pour les animateurs du Pôle confédéral de connaître précisément le nombre et le profil des formateurs au niveau national. Chaque structure, professionnelle ou territoriale, dispose d'un réseau de formateurs sans que l'échelon supérieur, UD ou fédération, et encore moins la confédération, n'en connaisse précisément les membres et encore moins leurs pratiques. Le seul chiffre dont nous disposons concerne le nombre de militants ayant suivi la formation de formateurs depuis 2000, qui s'élève à 2500 personnes¹.

¹ Nous avons d'ailleurs bénéficié de la coopération des responsables du Pôle Formation syndicale de la CGT pour

Sur le plan de la formation comme ailleurs, la volonté d'uniformiser les principes et les pratiques cohabite avec la réalité plurielle et éclatée des structures et des hommes et femmes qui les font vivre à tous les échelons². La codification des pratiques d'éducation et la promotion d'une doctrine pédagogique unique peuvent apparaître comme un substitut au rôle que remplissait auparavant une « idéologie » désormais disqualifiée dans la régulation de cette « anarchie (plus ou moins) organisée » que décrit Françoise Piotet³. Paradoxalement, c'est dans un contexte inverse d'« idéologisation » accrue de l'activité syndicale confédérale qu'est reçue, à FO, cette nouvelle offre pédagogique. Elle prend un sens d'autant plus différent que la formation confédérale est réservée à un noyau restreint de militants spécialisés.

*les formateurs confédéraux à FO,
un « petit monde » en tension*

Les années 1980-1990 sont marquées, dans l'ensemble du mouvement syndical, par les débats relatifs à une éventuelle « crise » du syndicalisme et à ses voies de sortie. Ce débat prend, au sein de FO, une tournure relativement dramatique : pour la première fois dans l'histoire de la Confédération, un nouveau secrétaire général, l'ancien dirigeant de la Fédération des employés et cadres, Marc Blondel, est élu en 1989 à l'issue d'une compétition ouverte entre deux candidats, donnant à la succession les formes d'un conflit d'orientations.

| *le redéploiement de la formation confédérale*

Dans ce contexte, le secteur de la formation est un important enjeu de luttes. Son développement, dans la seconde moitié des années 1970, s'est opéré en lien avec le secteur organisation de R. Sandri, qui aura été l'un des principaux soutiens de M. Blondel. C. Pitous, dauphin pressenti d'A. Bergeron, en reprend la responsabilité en 1984, dans des conditions apparemment abruptes. C. Pitous nous dit n'avoir dès lors laissé personne d'autre que lui animer dans les stages la partie

envoyer un questionnaire à 2300 militants. 420 questionnaires retournés ont été exploités.

² Siblot Yasmine, « Usages collectifs et individuels d'un dispositif de socialisation : les formations de "premier niveau" », in Piotet Françoise (dir.), *La CGT et la recomposition syndicale*, Paris, PUF, 2009.

³ Piotet Françoise, « La CGT, une anarchie (plus ou moins) organisée ? », *Politix*, n°85, 2009, pp. 9-30.

concernant « *les valeurs de FO, l'idéologie* »¹. Pour autant, hormis la mise sur pied de nouveaux stages (« communication » et « 2^e degré »), les contenus et les formes changent peu. La principale ressource du CFMS semble plutôt résider dans la position originale que cette institution occupe au sein de l'ordre confédéral. Dans une organisation très fédéraliste, où le refus de la politique implique de dénier toute légitimité à d'autres paroles que celles des « responsables » dûment mandatés, le respect des circuits hiérarchiques personnalisés et la stricte séparation entre « politiques » et techniciens sont la règle. Le Centre de formation, qui permet à des militants de dispenser une parole déléguée et de circuler transversalement dans toutes les organisations, contredit pratiquement cet ordre, et ce d'autant plus facilement qu'il dispose de moyens matériels garantis par l'Etat.

L'élection de M. Blondel se traduira ainsi par le départ de C. Pitous et de la plupart des animateurs du CFMS en 1990, qui repose à cette époque sur huit animateurs permanents. Ce renouvellement quasi total de l'équipe des formateurs entraîne une rupture dans la mémoire de la formation. Ancien postier et secrétaire d'UD, Jean Jayer prend la responsabilité de la formation au bureau confédéral. Chargé de marquer une rupture avec l'époque précédente et de mettre la formation au service du redéploiement militant de la Confédération – M. Blondel s'est fait élire sur un mandat de « contestation » et de « revendication » –, il engage une refonte du dispositif. Dans ce travail, l'arrivée d'un nouvel assistant pédagogique, André Mouty, conduit le CFMS à renouer avec certaines thématiques abandonnées au début des années 1970². A. Mouty est appelé par M. Blondel au moment où, faisant valoir ses droits à la retraite, il quitte ses responsabilités à la fédération de l'EDF. Ouvrier qualifié devenu cadre par la promotion interne, A. Mouty connaît bien les thématiques de la formation d'adultes, le département Profor d'EDF, animé par Guy Roudière, constituant un des lieux majeurs du rayonnement de ces thématiques dans le monde professionnel. Dans son discours, l'évocation des techniques pédagogiques entre en résonance avec les références qui structuraient le discours de M. Caballero dans les années 1960. C'est en se revendiquant de la loi de 1971 qu'il décrit sa mission au CFMS. Elle le conduit à élaborer en 1992 un « plan

de formation syndicale continue ». Un nouveau support, le classeur, censé s'enrichir tout au long de la vie syndicale des individus, symbolise la logique de la réforme.

A. Mouty a été intervenant pour la confédération dans les sessions des instituts du travail consacrées aux CHSCT, et responsable de la formation à la fédération de l'EDF pendant toutes les années 1970. Il s'est trouvé à la tête d'une équipe de neuf animateurs, ce qui témoigne de la supériorité, à cette époque, de certaines fédérations par rapport au dispositif de formation confédérale. C'est la rencontre de cette sensibilité pédagogique avec le double objectif de redéployer la formation et de renouveler l'équipe d'animateurs qui conduit le CFMS à répondre positivement à l'offre de formation de formateurs qui émerge, au même moment, à l'ISSST de Paris 1. En 1993, outre la formation pédagogique, un plan de formation interne est organisé pour les animateurs recrutés, qui reprend différents thèmes tels que la construction européenne, la pratique conventionnelle, la pédagogie ou l'histoire du syndicalisme³.

La formation des formateurs apparaît comme un moyen de repérer les futurs animateurs et de resserrer les liens avec les fédérations. A la fin des années 1990, un autre animateur prend le relais d'A. Mouty dans la coordination pédagogique. Il s'investit particulièrement dans la formation des formateurs, en lien avec Y. Palazzeschi, organisant plusieurs stages jusqu'au milieu des années 2000. A l'issue de cette phase, le nombre de formateurs se stabilise autour d'une trentaine, dont la moitié se consacre à plein temps à cette activité, pour quelque deux cents militants passés dans les stages de l'ISSST. L'appel à candidatures du CFMS avait provoqué un appel d'air, avec envois de CV et lettres de motivations, et quelques déceptions, quand les stagiaires découvraient qu'ils ne deviendraient animateurs que si leur structure d'origine avait prévu pour eux un financement ou une mise à disposition. Quand bien même se dessine une filière formalisée de formation d'animateurs, elle reste sous le double contrôle du CFMS et des organisations confédérées. De la sorte, le renouvellement de l'équipe d'animateurs s'opère sur fond de grande stabilité quant au profil du formateur légitime : un professionnel du syndicalisme avant d'être un professionnel de la formation. L'offre de formation à la formation de l'ISSST crée un vivier de

¹ Entretien avec C. Pitous, 14 décembre 2009.

² Trois entretiens ont été réalisés avec André Mouty les 3, 31 mars et 22 avril 2008.

³ « Projet de plan de formation des nouveaux animateurs », archives CFMS, 1993.

recrutement, mais la « vraie » formation au métier s'opère toujours dans les formes routinières internalisées, celles de la répétition des stages et des doublures. La « filière Palazzeschi » est d'ailleurs mise en sommeil au milieu des années 2000. Ce qui ne signifie pas pour autant que la diffusion de la rhétorique des formateurs d'adultes ait été sans conséquence. Mais dans le cas de FO, la redécouverte des principes et des techniques de la formation d'adultes importe surtout par ses effets sur le « petit monde » des formateurs confédéraux.

| *entre légitimités technique et militante*

Les formateurs sont toujours des « entrepreneurs de morale militante », chargés de dispenser la bonne « conscience de classe » par l'élargissement interprofessionnel du cadre de pensée des stagiaires¹. Leur position à part dans l'univers confédéral, tout à la fois militants et techniciens, les distingue du reste du personnel subordonné aux secrétaires confédéraux, ce qui suscite une certaine forme de distinction. Distinction qui se manifeste aussi dans l'équilibre des genres : la quasi-totalité des animateurs sont des hommes, quand le reste du personnel « technique » est plus mixte. Lors d'une réunion d'animateurs tenue au printemps 2009, nous avons ainsi pu observer les participants s'amuser à énoncer une « charte de l'animateur parfait », qui déclinait un certain nombre de « commandements » combinant l'*ethos* du dévouement militant à celui du virilisme : « *la femme du secrétaire d'UD tu ne regarderas pas... l'apéro tu boiras... un moine-soldat tu seras...* »

Le groupe des formateurs confédéraux n'en est pas moins traversé de tensions. Elles renvoient notamment aux trajectoires par lesquelles s'est faite leur entrée au CFMS, par « repêchage » ou « sollicitation », censées exprimer des degrés variés d'excellence militante. Elles renvoient surtout à la diversité des statuts, qui contrarie parfois la construction d'une communauté d'intérêts. En tant que « militants », les animateurs CFMS ne relèvent pas de la convention collective nationale des organismes de formation. Ils peuvent être des salariés payés par la confédération, d'autres mis à disposition par une entreprise ou une administration, ou encore des retraités. Cette fragilité s'est notamment

rappelée au groupe avec l'adoption de la loi du 20 août 2008 : en prévision de certaines pertes dues au nouveau calcul de la représentativité, une fédération a rappelé un des deux animateurs qu'elle avait mis à disposition du centre. Les détachés et les retraités sont considérés comme plus « libres », la participation bénévole de ces derniers les autorisant même à choisir leurs stages. C'est dès lors moins le collectif des formateurs qu'un ensemble de réseaux interpersonnels d'affinités qui régule l'activité pédagogique.

Mais c'est surtout dans leurs rapports avec les autorités syndicales « légitimes » que se manifeste la précarité du statut des formateurs. On l'a vu, la centralisation de la formation sous l'égide du CFMS a été rendue possible dans la mesure où celui-ci se plaçait sous le contrôle de la Commission exécutive confédérale (CE). Si le contrôle direct de la CE sur le CFMS s'est effacé depuis les années 1980, c'est parce qu'un certain nombre de limites ont été fixées à l'activité des formateurs. Ainsi, les animateurs n'ont pas le droit de fixer leur activité sur une zone géographique, de manière à éviter la constitution de « réseaux » parallèles². Pour la même raison, un projet de « développeurs » formulé conjointement, en 1996, par le CFMS et le secteur organisation, fut à l'époque repoussé par la CE.

Comment interpréter, dans ces conditions, l'accueil très favorable que les animateurs accordèrent aux formations successivement conduites par P.-M. Mesnier et Y. Palazzeschi, accueil inversement proportionnel à l'opinion qu'en avait à l'époque le secrétaire confédéral chargé de la formation ? On peut penser que la formation à la formation contribue à consolider la légitimité instable du groupe des animateurs. Ici, loin d'être perçues comme des instruments de « dépolitisation » ou de « déshumanisation » de l'activité de formation, les méthodes enseignées dans ces stages offrent, dès lors qu'elles sont revendiquées sur un mode individuel, celui du « métier », des ressources de « professionnalité » susceptibles de renforcer le pouvoir des animateurs sur la conduite de leur activité.

Traditionnellement, à FO, les contenus de formation sont élaborés à travers des allers-retours

¹ Pour une description empirique, cf. Yon Karel « Quand le syndicalisme s'éprouve hors du lieu de travail : la production du sens confédéral à Force ouvrière », *Politix*, vol. 22, 85, 2009, pp. 57-79.

² Cécile Guillaume souligne une même hantise de l'autonomisation des formateurs à la CFDT, à la différence qu'elle est davantage exprimée par le centre confédéral que par les organisations confédérées. Cf. Guillaume Cécile, « La formation des responsables à la CFDT : serpent de mer ou révélateur des impensés de l'engagement syndical ? », Congrès de l'Association française de sociologie, RT34 « Sociologie politique », Paris, avril 2009.

entre le secrétaire confédéral, des responsables d'UD ou de fédération intéressés à la question, et un animateur chargé d'un stage en particulier. Or, l'appropriation des thèmes de l'ingénierie de formation peut conduire les animateurs à redéfinir, de manière plus directe et collective, les façons d'élaborer l'offre de formation. Les premières tensions surgissent ainsi entre J. Mayer et son assistant pédagogique quand ce dernier prend au sérieux l'idée d'un plan de formation censé évoluer avec le temps. C'est le passage par les formations de formateurs qui conduit J.-C. Jacquier à s'interroger, au-delà des techniques, sur les logiques mêmes de la formation :

« La grande question qui m'était apparue quand j'avais fait la formation des formateurs, c'est ok on fait des stages, mais retour sur investissement zéro. On n'avait pas d'outil d'évaluation de la formation, donc on raisonnait dans la quantité. [...] Alors après, on peut se faire plaisir, en disant qu'on fait beaucoup de stages, qu'il y a beaucoup de stagiaires. Ce qu'on évacue, c'est que les unions départementales font le forcing pour remplir les stages, pour justifier l'action de formation, mais ça ne correspond plus à rien »¹.

L'expérience de la formation dispensée par Y. Palazzeschi constitue une « révolution de pensée » pour J.-C. Jacquier, car elle le conduit à penser la relativité des points de vue dans la formulation des besoins. La description de ces réappropriations nécessiterait des développements ethnographiques qui ne trouveront une place suffisante que dans une autre publication.

Si les responsables de la formation à la CGT et à FO ont fait appel aux mêmes enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation pour expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques, se revendiquant dès lors d'une même rhétorique de la formation d'adultes, nous ne pouvons pour autant en conclure à une homogénéisation de leurs pratiques. Nos résultats montrent que les techniques pédagogiques, contrairement aux discours qui les promeuvent, ne sont jamais neutres. Mais loin de conclure à une simple « dépossession » des militants syndicaux par l'inflation d'instruments et d'acteurs hétéronomes dans les dispositifs de formation, nos recherches tendent plutôt à souligner l'ambivalence des usages de cette nouvelle offre de formation pédagogique. Si le développement de cette offre, en tissant de nouvelles relations d'interdépendance, reconfigure les relations et rapports de forces

internes aux organisations syndicales, ces évolutions n'ont rien d'univoque². Le « filtre organisationnel » apparaît décisif pour comprendre la pluralité de ces réceptions.

Le développement d'une « professionnalité » dans les activités de formation ne désigne pas du tout le même processus à la CGT et à FO. Au sein de FO, la monopolisation de la formation par un réseau de formateurs resserré est censée garantir une forte standardisation des contenus des stages et des pratiques pédagogiques. La professionnalité étant la « propriété » d'un petit nombre de militants spécialisés, elle contribue à nourrir une identité spécifique qui assure une relative autonomie à ces militants dans leurs pratiques de formation. Au contraire, le réseau des formateurs à la CGT est très largement éclaté dans les différentes structures. Chaque union locale et départementale, chaque fédération dispose d'un vivier de militants aptes à intervenir dans différents types de stages. La standardisation des contenus, et plus encore des *instruments* de formation, est apparue décisive dans cette configuration.

Selon qu'elle est la propriété des animateurs ou de leurs dirigeants, la définition de la professionnalité peut remplir une fonction très différente dans les relations de pouvoir internes. A terme, les principes de l'ingénierie de formation pourraient même conduire à redéfinir plus radicalement les hiérarchies syndicales internes. En effet, dès lors que l'action de formation est replacée dans un *continuum* qui la relie à des objectifs d'acquisition et à des dispositifs d'évaluation, le lien du formateur aux stagiaires ne peut plus être conjoncturel. Sur ce point, il pourrait être particulièrement instructif d'étendre la comparaison au cas de la CFDT³, d'autant plus que la loi d'août 2008, qui renforce l'injonction à la validation des acquis de la militance, pourrait contribuer à brouiller davantage les frontières entre formation syndicale et formation professionnelle continue⁴.

² Nous rejoignons ici certaines des analyses consignées dans Rocca Michel (dir.), *Acteurs syndicaux et sciences sociales du travail : objets, méthodes et enjeux d'une coopération*, Toulouse, Octares, 2001, notamment celles de Freyssinet Jacques, « Rapport introductif » (pp. 25-33) et celles de Ubbiali Georges, « Peut-on parler d'une expertise syndicale ? » (pp. 81-89).

³ Guillaume Cécile, « La formation des responsables à la CFDT... », *op. cit.*

⁴ Voir sur cet enjeu, Neyrat Frédéric (dir.), *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un droit*, Bellecombe-en-Bauges, Croquant, 2007.

¹ Entretien du 9 novembre 2007.

