

N° 20

---

*PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN ÉDUCATION*

---

# PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN ÉDUCATION

est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de  
l'Institut National de Recherche Pédagogique

## Conseillers à la rédaction

**Jean-Marie Barbier**, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Nantes - **Alain Coulon**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, chef du Centre académique de formation des personnels de l'Éducation nationale - **Geneviève Lefort** - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS - **Georges Vigarello**, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris V

## Rédaction

Rédacteur en chef : **Jean Hassenforder**

Rédactrice en chef adjointe : **Christiane Étévé**

Secrétaire de rédaction : **Anne-Marie Galopeau**

Équipe de rédaction : **Mathilde Bouthors, Monique Caujole, Agnès Cavalier, Philippe Champy, Odile Chesnot-Lambert, Claire Dartois, Christiane Étévé, Anne-Marie Galopeau, Nelly Rome**

## Édition & Fabrication

Maquette et composition de la partie bibliographique : **Philippe Champy**

La partie bibliographique *Ouvrages et rapports* est extraite de la banque de données

**EMILE1** (INRP-CDR). Les logiciels standards développés au Centre Informatique de l'INRP

ont permis d'assurer la préparation automatisée de sa composition, réalisée avec le logiciel

© VenturaPublisher.

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.  
La partie bibliographique *Ouvrages et rapports* est extraite de la banque de données  
**EMILE1** (INRP-CDR). Les logiciels standards développés au Centre Informatique de l'INRP  
ont permis d'assurer la préparation automatisée de sa composition, réalisée avec le logiciel  
© VenturaPublisher.

**Rédaction** : Centre de documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 — Tél. : (1) 46.34.91.44

**Abonnement** : Service des publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

# SOMMAIRE

## ÉTUDES

### Itinéraires de lecture

- Lire pour entretenir l'imaginaire  
ou pour enrichir le dialogue avec les autres*  
par Victor Host ..... 7

### Itinéraires de recherche

- Le savant et le militant*  
par Jean-François Chosson ..... 15
- À la recherche d'un "scholé" post-moderne  
ou la dynamique du rapport loisir-éducation*  
par Roger Sue ..... 43

### Chemins de praticiens

- Se former au métier d'enseignant ? Reconstitution d'un itinéraire*  
par Odile Veslin ..... 63
- Articuler pratique, recherche et formation*  
par Michel Tozzi ..... 75

### Repères bibliographiques

- L'écriture*  
par Christine Barré-de Miniac ..... 81

### Communication documentaire

- L'information pédagogique des enseignants :  
quelques données concernant les collèves*  
par Christian Gambart ..... 101

### Innovations et recherches à l'étranger

- Le statut actuel des écoles polyvalentes, leur avenir*  
par Nelly Rome ..... 115
- Les moments privilégiés de la créativité dans le cycle de la vie humaine*  
par Nelly Rome ..... 119

## BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports ..... 125
- Adresses d'éditeurs ..... 155
- Summaries ..... 159



**1**

*ÉTUDES*

# LIRE POUR ENTRETENIR L'IMAGINAIRE OU POUR ENRICHIR LE DIALOGUE AVEC LES AUTRES

*Victor Host*

**A**U-DELÀ des lectures occasionnelles dominées par l'actualité, je crois pouvoir reconnaître un itinéraire de lecture sous-tendu par des problèmes de vie successifs qui m'ont obligé à une prise de conscience, une confrontation avec la pensée d'autrui et une régulation de l'action. J'ai toujours hésité à me plonger dans l'action et n'ai guère recherché à m'évader par la lecture, des problèmes souvent angoissants posés par la vie quotidienne. Les axes successifs de mes lectures se sont polarisés sur des centres d'intérêt de plus en plus focalisés depuis le foisonnement des lectures qui balisent l'éveil de l'enfant jusqu'à la centration parfois austère des lectures permettant de définir et d'orienter la recherche en didactique.

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 20, 1990*

## 1. L'Eveil par la lecture

Mon enfance s'est passée dans un village de Moselle où les bouleversements multiples avaient coupé la population - à majorité germanophone - de ses racines culturelles et linguistiques. Aîné de famille nombreuse, je cherchais à échapper par la lecture aux servitudes liées à mon statut. La bibliothèque de l'école fut rapidement épuisée, les livres de Jules Verne, d'Erckman-Chatrian, d'Hector Malot, de la Comtesse de Ségur... m'aidaient à vivre dans un monde imaginaire. Puis j'eus découvert des trésors inattendus dans les greniers et les bibliothèques abandonnées, en particulier des livres d'histoire : Fleury, Thiers, Guizot... Je dois à ces lectures la maîtrise de la langue qui m'a permis de faire des études secondaires normales, un éveil de l'esprit, une curiosité très vive et le goût du travail personnel. Je regrette qu'aujourd'hui beaucoup d'enfants issus de milieux éloignés de l'école lisent trop peu, malgré les efforts de leurs maîtres.

## 2. La recherche des valeurs et l'engagement dans la vie sociale

L'idéal traditionnel transmis par les écoles de la III<sup>e</sup> République ne me satisfaisait plus dès l'école normale d'instituteurs ; en particulier, il ne répondait pas à nos préoccupations sociales ni au refus de la guerre. Cependant le rationalisme ouvert de mon professeur de lettres, qui adorait Renan mais savait nous expliquer Pascal, m'a beaucoup aidé : il nous a armés contre les dérives idéologiques et a conduit beaucoup d'entre nous à nous engager de façon active lors de la montée des fascismes. Le problème de l'engagement se posa de façon explicite au moment de l'entrée à l'E.N.S. de Saint-Cloud en 1934, où le choix des valeurs susceptibles de donner un sens à la vie individuelle et sociale divisait marxistes et chrétiens.

Mon option personnelle ne fut pas déterminée par des lectures mais par la rencontre de personnes : Marcel Légaut et les amis du Père Teilhard. Le premier n'avait pas encore quitté sa chaire pour une bergerie et le deuxième, bien qu'exilé en Chine, était présent par ses amis et par ses écrits qui circulaient sous le manteau. Comme l'exigence du développement personnel se trouve au cœur de la pensée de Marcel Légaut, nous avons profité par nos lectures de ses enthousiasmes successifs pour

Malraux (*La Condition humaine*); Valéry, Gide, Claudel, Giono, etc., à une époque où ces écrivains n'étaient pas reconnus comme classiques et n'étaient guère lus par les scientifiques.

Cette époque marque aussi le début de la prise de conscience politique en milieu étudiant. Les discussions étaient généralement sous-tendues par des lectures mais c'étaient plutôt des textes de circonstance que des ouvrages de fond comme *Le Capital*. La période de l'après-guerre et des guerres coloniales posa surtout le problème de l'information, indispensable pour éviter que l'école ne transmette des mythes. Je fus marqué par la littérature relative aux camps de concentration, en particulier *Les Jours de notre mort* de D. Rousset.

Au moment des événements de 1968, j'étais enseignant au Mali et de ce fait totalement coupé des acteurs du mouvement. Pour les comprendre - y compris mes propres enfants - j'ai dû me mettre au courant par des lectures : *La Prise de parole* de De Certeau, *L'Homme unidimensionnel* de Marcuse, *Une Société sans école* d'Illich et les oeuvres d'Ellul. J'ai été frappé par la condamnation de la société de consommation et par l'accent mis sur certaines valeurs comme la créativité, la convivialité, la libre expression de soi allant parfois jusqu'au narcissisme. Depuis cette époque, je suis hanté par un souci poignant : comment une société pluraliste peut-elle survivre sans se détruire par l'oppression ou l'anarchie et développer un projet qui permette aux participants de créer ensemble. J'ai trouvé quelques repères dans Habermas qui insiste sur le rôle des institutions assurant la communication entre pairs et la confrontation pour définir et reconstruire les valeurs. Or le système éducatif est devenu le principal instrument de reproduction sociale ; il ne transmet pas seulement des instruments mais aussi des représentations et des systèmes de valeurs par ses contenus, ses méthodes et son organisation très hiérarchisée. Les travaux de Bourdieu et Passeron et de Baudelot et Establet m'ont appris qu'il transmettait un modèle de société souvent très éloigné des discours officiels. Ces données décourageaient beaucoup d'enseignants mais me conduisirent à rechercher une lecture positive : reconnaître la nécessité de prendre en compte le contexte social dans lequel vit l'enfant, en particulier, suivant l'expression de Bernstein, les codes de son milieu et les rôles qu'il assume. Après mon entrée à la Recherche Pédagogique de l'INRP, je découvris aussi que le chercheur devait expliciter les finalités implicites qu'il transmet à travers ses choix pédagogiques et qu'il devait stimuler voire provoquer les discussions relatives aux objectifs avec les différents partenaires du système éducatif,

pour découvrir les orientations susceptibles d'être acceptées. Le blocage progressif des grands projets de rénovation pédagogique, poursuivis par le service au cours des années 70, est dû en grande partie au décalage entre les chercheurs et certains acteurs importants de l'opinion publique.

### 3. La nécessité d'une rénovation de l'enseignement scientifique

Neuf années d'interruption de la vie civile (du service militaire à la captivité) m'ont amené à vivre avec des catégories socio-professionnelles étrangères au milieu enseignant. Je fus surpris par la déficience générale de la culture scientifique. Il ne s'agissait pas seulement de l'opposition des deux cultures littéraire et scientifique décrite par Snow mais de déficiences plus spécifiques : l'incapacité à appliquer le savoir scientifique à une situation concrète, la difficulté du dialogue entre décideurs et exécutants, l'expérience de ces derniers n'étant pas valorisée, l'absence de prise en compte des données scientifiques dans les systèmes de représentations et de valeurs. L'expérience de l'enseignement m'a conduit ensuite à chercher des causes à ces lacunes. L'enseignement secondaire était marqué par un formalisme étranger aux exigences d'une véritable attitude scientifique que j'avais reconnues au cours d'une brève pratique de la recherche ; de plus il était coupé de l'expérience apportée par les techniques et les milieux de vie. Un effort important de rénovation, né dès 1923 dans l'enseignement élémentaire, s'était en grande partie émoussé à cause d'une épistémologie simpliste caractérisée en particulier par l'application stéréotypée de la méthode de Claude Bernard et un réalisme naïf résumé par la proposition extraite des Instructions : "C'est l'objet qui détient la vérité". Ce sont les ouvrages de Bachelard, en particulier *La Philosophie du non*, et de Canguilhem : *Connaissance de la vie*, qui m'ont aidé à me dégager de ma formation positiviste pour une théorie constructive du savoir situé dans son contexte historique et social et qui explicite les problèmes posés et les obstacles dépassés. Plus tard, j'ai été marqué en particulier par l'ouvrage de Popper : *La Logique de la découverte scientifique* et celui de Kuhn : *La Structure des révolutions scientifiques*, bien que je trouve leur pensée trop systématique.

Le savoir enseigné résulte d'une reconstruction ou transposition didactique, à moins qu'il ne soit un simple broyat incohérent des découvertes successives. Il importe de rechercher de façon critique comment



celles-ci sont devenues objet d'enseignement et quelles sont les structures successives qui assurent sa cohérence aux différents niveaux d'enseignement. Le livre de F. Jacob : *La Logique du vivant* m'a apporté une aide importante dans mes recherches personnelles.

En se dégageant des spéculations métaphysiques qui ont accompagné sa formation, la pensée scientifique a parfois tendance à ignorer les problèmes philosophiques qu'elle pose ou qu'elle contribue à reformuler. Une explicitation de ceux-ci permet d'éviter la transmission d'une idéologie implicite sous le couvert de la science. De nombreuses lectures se rapportent à ce problème. Le livre de J. Monod : *Le Hasard et la nécessité* est intéressant par sa clarté et sa rigueur, en particulier pour ceux qui ne partagent pas ses prises de position réductionnistes.

#### 4. La formation spécifique du chercheur en didactique des sciences

A mon arrivée dans le service de M. Legrand en 1970, la recherche en didactique n'était ni reconnue par les décideurs, ni gérée par une société scientifique contrôlant la production d'un savoir cumulatif par des procédures reconnues. De ce fait les itinéraires de formation à la recherche n'étaient pas balisés par une tradition et une exploration bibliographique tâtonnante était nécessaire ; elle me fut beaucoup facilitée par le travail déjà réalisé par le service de documentation de la Recherche Pédagogique.

L'analyse des réalisations étrangères me réserva quelques surprises. La diversité des objectifs, des méthodes de recherche et des produits ne reflétait pas seulement la diversité des contextes institutionnels et culturels mais aussi la difficulté de cerner l'objet même de la recherche en didactique : quelles variables peut-on retenir dans une situation complexe et fluide ? Par exemple, je fus frappé par l'opposition entre deux projets anglo-saxons relatifs à l'initiation scientifique à l'école élémentaire : le SCIS américain est centré sur la construction systématique de quelques concepts de base ; il est imposé aux enseignants par des scientifiques, par une procédure technocratique. Le projet anglais "Science 5 à 13" prend en compte les innovations des enseignants et vise à l'acquisition d'attitudes et de méthodes scientifiques, grâce à la résolution de problèmes en situation d'autonomie. Aucun des projets n'était transférable dans le contexte institutionnel français.

D'où la nécessité d'une autre approche préconisée par M. Legrand : partir des innovations des maîtres pour les réguler, à l'aide d'un modèle pédagogique qui intègre les finalités, les données épistémologiques et les hypothèses relatives à l'apprentissage ; parallèlement, il est nécessaire de construire des instruments d'observation de la classe et d'évaluation, en particulier pour les séquences spécifiques de l'activité scientifique : observation, expérimentation, pratiques instrumentales, activités hors de l'école. Malheureusement les recherches de laboratoire dans les sciences fondamentales apportent souvent des données contradictoires, par exemple en ce qui concerne les hypothèses relatives à l'apprentissage ou au développement. En postulant la complexité de l'appropriation du savoir scientifique, nous avons défini les différents types de séquences qui la jalonnent et repéré, pour chacune, des modes spécifiques d'apprentissage. La bibliographie permet d'une part de rechercher les situations de laboratoire proche des situations didactiques, d'autre part de déterminer l'impact possible de certaines variables négligées dans l'expérience de laboratoire. Par exemple, les ouvrages de Piaget nous ont fourni de nombreux repères pour analyser les conduites d'enfants isolés en situation d'autonomie mais il a été nécessaire de rechercher l'impact possible d'autres variables comme celui du langage ou des interactions entre enfants en nous appuyant sur Bernstein ou Doise et Mugny.

Cet itinéraire de lecture semble complètement dépassé à l'époque de la bande dessinée et de la documentation automatisée. Je crois cependant pouvoir retenir quelques orientations de lectures utiles au chercheur en didactique s'il ne veut pas se couper des acteurs du système éducatif. Il ne suffit pas d'articuler la rigueur de la recherche documentaire dans un domaine très précis avec la fantaisie des lectures qui nourrissent l'imaginaire. Il me paraît important de soutenir le dialogue entre le chercheur en pédagogie et les différents partenaires de l'école, par des lectures qui permettent de situer l'action éducative, d'analyser les contenus de façon critique et de comprendre les systèmes de représentation de personnes très différentes de nous.

*Victor Host*

Ancien responsable de recherche à l'INRP  
(didactique des sciences expérimentales)

## Références bibliographiques

- BACHELARD (G.).- La Philosophie du non : Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique.- Paris : PUF, 1970.- 215 p.
- BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.).- L'Ecole capitaliste en France.- Paris : Maspero, 1971.- 336 p.
- BERNSTEIN (B.).- Classes et pédagogies visibles et invisibles.- Paris : OCDE/CERI, 1975.- 40 p.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.).- La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement.- Paris : éd. de Minuit, 1970.- 273 p.
- CANGUILHEM (G.).- La Connaissance de la vie.- Paris : J. Vrin, 1980.- 198 p.
- DE CERTEAU (M.).- La Prise de parole.- Paris : Desclée de Brouwer, 1968.- 166 p.
- DOISE (W.), de MUGNY (G.).- Le Développement social de l'intelligence.- Paris : Interéditions, 1981.- 199 p.
- DROZ (R.), RAHM (M.).- Lire Piaget.- Bruxelles : Ch. Dessert, 1972.- 243 p. (Ce livre m'a servi de guide de lecture pour Piaget).
- ELLUL (J.).- La Trahison de l'Occident.- Paris : Calmann-Lévy, 1975.- 122 p.
- HABERMAS (J.), LADMIRAL (J.R.), trad.- La technique et la science comme "idéologie".- Paris : Gallimard, 1973.- 214 p.
- ILLICH (I.).- Une Société sans école.- Paris : Seuil, 1971.- 177 p.
- JACOB (F.).- La Logique du vivant : Une histoire de l'hérédité.- Paris : Gallimard, 1981.- 354 p.
- KAPFERER (J.N.), DUBOIS (B.).- Echec à la science.- Nouvelles éditions Rationalistes, 1981.- 293 p.
- KUHN (T.S.).- La Structure des révolutions scientifiques.- Paris : Flammarion, 1983.- 284 p.
- LEGAUT (M.).- Vivre pour être.- Paris : Aubier-Montaigne, 1974.- 154 p.
- MARCUSE (H.).- L'Homme unidimensionnel.- Paris : éd. de Minuit, 1970.- 281 p.
- MONOD (J.).- Le Hasard et la nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne.- Paris : Seuil, 1970.- 244 p.
- POPPER (K.).- La Logique de la découverte scientifique.- Ed. anglaise, 1934 ; éd. française : Paris : Payot, 1972.- 480 p.
- ROQUEPLO (Ph.).- Le Partage du savoir.- Paris : Seuil, 1974.- 255 p.
- TEILHARD DE CHARDIN (P.).- Le Phénomène humain.- Paris : Seuil (Points), 1970.- 348 p.

# LE SAVANT ET LE MILITANT

## *Essai sur les relations entre les associations d'Éducation populaire et les sciences sociales 1945-1975*

*Jean-François Chosson*

« CES CHOSES-LÀ sont rudes. Il faut, pour les comprendre, avoir fait des études... » Victor Hugo, *Les Pauvres Gens*  
« Commençons par le commencement, c'est-à-dire par la fin... Un récit autobiographique n'est pas, ne peut pas être un récit linéaire, plus ou moins livré au hasard de la mémoire. Il s'agit toujours d'une reconstruction imaginaire à partir des problèmes rencontrés par l'auteur dans sa situation actuelle et en même temps une démarche stratégique pour transformer cette situation.

Les conditions de production influencent l'ordre des mots et les mots sont des outils pour agir sur le monde.

Aussi, ce récit de vie sera, pour l'essentiel, le déroulement apparemment chronologique d'une histoire individuelle, mais celle-ci sera tou-

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 20, 1990*

jours située dans l'aventure collective de l'association "Peuple et Culture" à laquelle j'ai participé, d'abord dans une région jusqu'en 1960, puis entre 1960 et 1975, au sein de l'équipe nationale. Actuellement Président de Peuple et Culture <sup>(1)</sup> et maître de conférences à l'Institut National de Promotion Supérieure Agricole, j'essaie, avec plus ou moins de bonheur, de rester fidèle à l'esprit, sinon à la lettre, de la ligne directrice qui a fait l'originalité de cette association : concilier, pour les progrès des méthodes de formation des adultes et de l'action culturelle, l'apport des mouvements d'éducation populaire - plus largement des mouvements sociaux - les recherches formalisées émanant des laboratoires et les créations esthétiques.

Cette dialectique créatrice est au coeur de la problématique de Peuple et Culture, comme de mes recherches personnelles. Depuis 1945, ce Mouvement, dont j'assume provisoirement l'héritage, a joué un rôle décisif par l'élaboration d'une méthodologie de formation, l'Entraînement Mental, et la diffusion des sciences sociales dans le secteur d'intervention des mouvements d'éducation populaire, notamment par le canal de son Président-Fondateur, Joffre Dumazedier, Professeur émérite à l'Université de Paris V et sociologue. Les Universités d'Été de Peuple et Culture ont été entre 1950 et 1965 des semaines exaltantes, un lieu de rencontres fraternelles et passionnées entre militants, chercheurs et créateurs. Traitant de thèmes souvent inédits tels "l'esthétique de la vie quotidienne" et "planification et éducation populaire" à partir de grands problèmes de la société française, par exemple "l'aménagement du territoire", les Universités d'Été n'ont jamais été placées sous l'emprise d'un maître à penser ou d'une suprême théorie, mais par-delà les bruits et les fureurs de l'Histoire, elles ont constitué un lieu-dit où chacun construit son savoir en fonction d'un projet collectif intensément vécu : le combat obstiné contre les inégalités culturelles. Combat toujours recommencé où se côtoyaient ceux qui croyaient au ciel et ceux qui croyaient à la grande lueur venue de l'Est, les héritiers de Spartacus libérant la parole des déshérités et ceux de Condorcet répandant les lumières de la Raison. Apprendre avec passion... mais aussi avec plaisir. Les travaux en groupes restreints alternant avec des forums où aucun problème n'était tabou mais où chacun se devait d'élaborer une pensée suffisamment fermée pour que le dialogue soit fécond. Mais aussi plaisir des créations plastiques et musicales, des activités de pleine nature... et des séquences gastronomiques spontanées. Comme aurait dit Antonin Artaud, au cours de ces rencontres "le besoin de culture était une force identique à celle de la faim..."

Tel sera le thème directeur de cette note. Par-delà l'itinéraire personnel d'un acteur, ces universités d'été -et Peuple et Culture- ont-elles été la simple quête éperdue de la ferveur communiale des grands recommencements dans une association volontaire, ou bien la construction patiente et obstinée d'un modèle porteur d'avenir par l'élaboration d'un savoir résultant de la tension, de la contradiction permanente entre la recherche formalisée, la création esthétique et les mouvements sociaux. Tentons d'analyser à partir de quelques dates-clés, qui, à l'imitation des romans de Balzac, permettront de baliser un destin individuel au sein d'une épopée collective :

- 1940-1942 Uriage ou la rencontre inaugurale
- 1945-1960 Les sciences sociales au service du militant culturel
- 1960-1965 Les sciences sociales comme outils de gestion du changement culturel
- 1965-1975 Les sciences sociales comme instruments pour dévoiler les rapports de domination et le retour de l'acteur.

## **Uriage ou la rencontre fondatrice : savants-militants**

Agé de douze ans en 1940 et élève, puis apprenti au Centre professionnel Michelin durant la guerre, je n'ai évidemment point participé à l'école d'Uriage, mais cette épopée a revêtu une telle importance symbolique à Peuple et Culture qu'il m'apparaît important de donner succinctement mon interprétation de ce morceau d'Histoire à l'heure où les polémiques font rage. "La trace d'un rêve est aussi importante que celle d'un pas...". Cette rencontre fondatrice savants-militants et technocrates a constitué à la fois un sur-moi particulièrement prégnant, un référentiel d'action collective donnant un sens aux actions concrètes, un réseau de relations parmi les modernisateurs et les créateurs, et peu à peu, en ce qui me concerné, une vision du monde, au sens hégélien, se substituant peu à peu à la vulgate marxiste dont j'étais imprégné. Mais si je n'ai point participé à cette abbaye de Thélème de l'éducation populaire, les références des pères fondateurs de Peuple et Culture trouvaient en moi des résonances fortes. Les roses rouges du Front Populaire, le départ des volontaires pour l'Espagne, la guerre et le déferlement des blindés allemands, la farouche résistance de la cité ouvrière où j'habitais et les lendemains tourmentés de la libération ont été vécus au premier degré

dans une famille très engagée où les événements étaient intensément commentés par mon père, militant syndicaliste et politique, représentant typique de cette élite ouvrière issue de l'artisanat coutelier de la région de Thiers, héritier de la tradition jaurésienne d'un socialisme ouvert et convivial.

Donc, si Uriage m'était conté... ou plus exactement, comment Uriage est devenu, entre 1950 et 1975, une idéologie, un ensemble de représentations et de valeurs qui ont peu à peu façonné un imaginaire et un comportement. Actuellement, la polémique fait rage entre historiens et acteurs. Le lecteur intéressé pourra toujours se reporter à l'abondante littérature. Limitons-nous à notre propos sans prétendre à l'objectivité totale. En 1940, la bataille de France est perdue. Les Allemands se préparent à envahir l'Angleterre, l'URSS étant toujours l'alliée des nazis, et les USA toujours dans l'expectative. Les modernisateurs s'accordent sur un constat très fondamental : la France a perdu la guerre parce qu'elle était restée un pays agricole et artisanal. Elle a été littéralement submergée par une nation qui a su se doter d'une industrie puissante et compétitive au service d'une idéologie délétère. Mais à partir de cette analyse initiale, les options stratégiques des modernisateurs vont diverger. Les uns, dirigés par Bichelonne et le clan dit des "jeunes cyclistes", considèrent qu'il convient de construire une France forte, dotée d'une industrie puissante, grâce à une planification à long terme conduite par l'État, dans le cadre de l'Europe nazie. Appuyés par l'amiral Darlan, les "jeunes cyclistes" s'opposent violemment aux corporatistes. Pour les autres, il faut utiliser les institutions mises en place par Vichy pour encadrer et former de nouvelles élites capables d'insuffler un sang neuf à ces institutions. L'École des Cadres d'Uriage est fondée dans cette perspective. Pour son responsable, le capitaine Dunoyer de Segonzac, "il est nécessaire que le pays se reprenne avant de reprendre la lutte". Parmi les promoteurs, se trouvent des personnalités, telles Beuve-Méry, chargé du secteur international, le sociologue Chombart de Lauwe et des philosophes profondément opposés au parlementarisme décadent de la III<sup>ème</sup> République et au totalitarisme marxiste. Mounier participe aux journées d'études doctrinales, Lacroix traite de Proudhon et de la participation décentralisée. Le bureau d'études pédagogiques est confié à Joffre Dumazedier, jeune enseignant, fils d'une brodeuse, veuve de guerre. Avant 1939, il a été influencé par le courant libertaire des Auberges de jeunesse. Partie prenante du combat des universités populaires, il en a apprécié les vertus et les limites, notamment la difficile rencontre entre enseignants et militants. Au plan universitaire, il a préparé un diplôme d'études

supérieures de linguistique avec Vendryès (1937-1938) sur les difficultés de compréhension des idées abstraites et la nécessité de recourir aux images concrètes en s'appuyant sur l'oeuvre d'Anatole France. A Uriage, il entreprend l'étude systématique des processus d'apprentissage intellectuel des adultes avec le soutien d'un jeune charpentier autodidacte, Bénigno Cacérés. A partir de 1941, l'Ecole d'Uriage recevra les promotions de futurs hauts-fonctionnaires de l'Etat Français.

Afin de rester dans l'axe de notre propos, nous nous contenterons de trois constats caractérisant cette période et en démontrant, semble-t-il, le mode inaugural :

- Pour la première fois, se trouvent réunis institutionnellement les philosophes de la troisième voie, issus du groupe Esprit, (les disciples d'Emmanuel Mounier et du personalisme chrétien), les modernisateurs influencés par les thèses planistes de Henri De Man revues et corrigées par les polytechniciens d'X Crise, et les proudhoniens, des militants des mouvements d'éducation populaire marqués "à gauche" mais désireux d'une action culturelle autonome vis-à-vis des partis et des syndicats. Schématiquement, il est possible d'affirmer que les modernisateurs ont trouvé leur base sociale et, inversement, les militants d'éducation populaire trouvent un débouché institutionnel qui ne doit rien à la politique politicienne.

- Uriage met à l'honneur les méthodes qui feront le succès du Plan. Ascétisme, rigueur, compétence sont les devises des dirigeants. Le sport et les exercices physiques sont pratiqués par tous et très régulièrement. Le sentiment dominant d'avoir été menés à la catastrophe par des politiciens médiocres et des administrateurs sclérosés conduit à promouvoir la formation de cadres sélectionnés sur leurs seuls mérites et leur capacité à travailler en équipe au service de la collectivité. Les méthodes du Plan sont expérimentées : travail en groupe, cercles d'études, apprentissage de la négociation... assortis de réflexions éthiques sur l'action publique en direction du développement économique. Les idées de Keynes commencent à percer sur le rôle de l'Etat-entrepreneur.

- Mais, autre idée-clé : le développement économique de la France ne peut être le seul fait d'une poignée de techniciens, fussent-ils compétents. Or, il est impossible de s'appuyer sur les partis qui, durant vingt ans, se sont entêtés à entrer dans l'avenir à reculons et ont l'oeil obstinément fixé sur les échéances électorales. Par ailleurs, les syndicats, fort légitimement, ne peuvent que défendre les intérêts de leurs mandants. De fait, les associations d'éducation populaire constitueront l'intermédiaire privilégié



gié. Axées sur l'action culturelle, échappant aux inéluctables échéances électorales, elles pourront contribuer à forger ces nouvelles élites, issues du peuple et, en même temps, elles populariseront les objectifs à long terme d'un plan de développement élaboré en concertation avec les forces sociales. A Uriage, le bureau d'études pédagogiques expérimente les méthodes d'éducation par lesquelles "la raison deviendra populaire". Avec le sociologue Chombart de Lauwe, les méthodes d'enquête sociale sont perfectionnées. Avec Cacérès, le "Voir-Juger-Agir" de la Jeunesse Ouvrière Chrétienne devient l'Entraînement Mental.

Ainsi, s'est créée, au fil des mois, une nouvelle chevalerie disposant d'une arme privilégiée pour partir à la conquête des masses populaires : la connaissance rationnelle, des faits sociaux au service de l'action. Postulat : l'éducation populaire n'a pas pour seul objectif de permettre l'accession aux connaissances formalisées, mais elle doit surtout contribuer à l'acquisition de structures de réflexion et de méthodes d'analyse du réel".

L'Entraînement Mental mérite un sort particulier. Dumazedier et Cacérès ont analysé l'échec des universités populaires. Pour eux, si les ouvriers abandonnent les cours d'adultes, c'est parce qu'ils ne retrouvent point leurs préoccupations dans les conférences proposées. En étant optimistes, ces cours formaient des "célibataires de la culture", faux savants qui ne faisaient aucun lien entre leurs préoccupations et l'action au service de la classe ouvrière. "Partie de la vie, la culture doit retourner à la vie". L'acquisition systématique de structures de réflexion sera réalisée par un entraînement bâti selon la progression de la pédagogie sportive.

Dans l'atmosphère franciscaine d'Uriage, les exercices sportifs et les travaux intellectuels se succèdent. Les idées de Valéry sur l'acquisition de réflexes mentaux "qui font mieux que l'esprit le travail de l'esprit", sont mises en valeur. Mais peut-être faut-il aller chercher plus loin et plus haut. L'entraînement aux opérations mentales s'inscrit en droite ligne de la Logique de Port-Royal, le célèbre traité grâce auquel les pères Arnaud et Nicole initiaient les jeunes aristocrates à la rhétorique formelle. Faut-il voir là l'influence des philosophes Jean Lacroix et Lallement ? Désormais, les modèles de formation qui ont contribué à générer les philosophes des Lumières pourront aider à promouvoir des responsables d'éducation populaire qui sauront analyser et agir en se libérant des préjugés, des stéréotypes, des routines, pour participer aux mutations fondamentales de la société française lorsque sonnera l'heure de la Libération.

## 1945-1960 ou les sciences sociales au service du militant culturel

L'immédiat après-guerre est marqué par un événement très fondamental : la France accepte d'entrer dans l'ère industrielle. Alors que le devant de la scène politique est marqué par la forte présence du Général de Gaulle à la présidence du gouvernement provisoire, la cohabitation pas toujours sereine des trois partis issus de la Résistance, et la difficile mise en place des institutions de la IV<sup>ème</sup> République, il se produit entre 1945 et 1947 une subtile mutation dans les allées discrètes du pouvoir : le clan des "modernisateurs" essaime dans les centres de décision les plus fondamentaux. Tout d'abord, Paul Delouvrier et Georges Paris travaillent avec Mendès-France dans l'éphémère Ministère de l'Economie Nationale destiné à avoir autorité sur l'ensemble de l'économie ; puis, à partir de 1947, ils rejoignent Georges Monnet et Dumont au Commissariat au Plan. Bloch-Lainé prend la direction du Trésor, Pierre Massé celle d'EDF-GDF, Louis Armand la SNCF, Lefauchaux les usines Renault. Il est important pour notre propos de marquer l'importance décisive de l'équipe du Commissariat au Plan et, plus largement, des modernisateurs pour la mise en place d'une politique économique concertée, sous l'autorité de l'Etat. La récente intronisation des cendres de Jean Monnet au Panthéon (1988) a été l'occasion du rappel du rôle historique joué par celui qui fut, entre 1942 et 1945, le principal artisan de l'industrie de guerre des USA. Monnet réunit une équipe légère et les objectifs pluriannuels définis par le Plan sont acceptés par le Conseil des Ministres du 3 janvier 1946. La voie est libre pour l'esprit d'Uriage.

A la même époque, Peuple et Culture, depuis Grenoble, lance son manifeste. "Partie de la vie, la culture doit retourner à la vie". Pour Dumazedier et Cacérés auxquels s'est joint un philosophe, Paul Lengrand, la laïcité n'est pas réductible à un dogme, c'est une attitude d'esprit faite à la fois d'ouverture et d'attachement à des valeurs fondamentales qui doivent imprégner tous les secteurs de la Nation : l'école, bien sûr, mais aussi l'armée, l'entreprise, la presse... par la promotion de nouvelles élites issues du peuple. Il est aisé de retrouver dans le manifeste de Peuple et Culture les thèmes du programme de la Résistance, inspirés par les catholiques de la revue *Esprit* ayant retenu les leçons du socialisme humaniste de De Man et de la présence des chrétiens dans le Siècle de Maritain. Ces associations adhèrent, ou vont adhérer à la Ligue de l'Enseignement, à la fois parce que leurs dirigeants se réclament de l'hu-

manisme laïc et aussi parce qu'ils sont bien décidés à renouveler l'état d'esprit de la "vieille maison"; cette volonté s'affirme, à partir de 1947, par l'arrivée de Joseph Rovin, ancien déporté et jeune journaliste, appartenant à la famille des chrétiens du groupe "Esprit" qui amorcent les voies d'un renouvellement prodigieux. Le souvenir des aumôniers encadrant les balillas fascistes de Mussolini, des prêtres bénissant les fusils des soldats maures de Franco, l'attitude ambiguë du Pape vis-à-vis du fascisme hitlérien ont conduit des militants catholiques à accepter l'idée de laïcité comme une valeur positive. En 1945, le père Declercq lance les "équipes enseignantes" qui affirment nettement leur volonté de militer pour un enseignement ouvert à tous, en respectant une nécessaire distinction entre l'engagement temporel et la sphère philosophique. Paul Vignaux, enseignant public, crée la tendance "Reconstruction" au sein de la CFTC et entreprend la longue marche qui conduira à la déconfessionnalisation de la centrale qui se réclame de la chrétienté. Des prêtres-ouvriers adhèrent à la CGT et, sur le plan local, en sont souvent les dirigeants influents. Poussé par cette base offensive, le MRP a accepté la référence à la laïcité dans la Constitution. Désormais, pour l'équipe dirigeante de Peuple et Culture, l'action culturelle s'enracine dans les pratiques sociales, où plus exactement, dans une "critique de la vie quotidienne", titre de l'ouvrage d'Henri Lefebvre (1946) mettant en cause la politique culturelle du parti communiste orientée vers les valeurs consacrées. Lefebvre veut promouvoir une analyse de la "modernité", de la production accumulée entraînant une rupture radicale avec les problèmes quotidiens rencontrés par l'individu. Par ce décalage entre l'homme et ses produits, l'aliénation atteint un sommet. Lefebvre sera le seul philosophe marxiste reçu à la fois dans les milieux dirigeants de l'Action catholique et dans les mouvements d'éducation populaire non communistes. Son influence sera considérable à Peuple et Culture et dans les mouvements d'action catholique notamment la Jeunesse Agricole Chrétienne. Contrairement au dogme stalinien, ce n'est pas seulement en libérant les hommes des servitudes économiques que l'on assurera leur émancipation. Contrairement à la philosophie libérale, ce n'est pas seulement en accroissant les biens matériels que l'on garantira l'épanouissement du plus grand nombre. C'est en permettant à chacun de disposer d'armes intellectuelles qui soient des outils pour assumer son destin. Au sein du Bureau national de Peuple et Culture, Ginette Cacérés représente cette tendance et par-delà les aléas du stalinisme, restera fidèle à l'équipe initiale. En ces années d'après-guerre, où toute la nation chante l'hymne à la productivité, les responsables de Peuple et Culture

mettent l'accent sur une pédagogie originale, l'entraînement à la maîtrise des opérations intellectuelles dans les situations de la vie quotidienne. La trilogie "Faits-Idees-Actes" est en concordance avec le "VOIR-JUGER-AGIR" de la JAC. Certes, les marxistes et les membres du P.C. sont très présents à Peuple et Culture, mais à côté d'eux les militants chrétiens n'hésitent pas à dénoncer les insuffisances du marxisme face aux problèmes fondamentaux de la vie privée. Analyser la vie dans toute sa complexité, pour déterminer un art de vivre, "un humanisme de combat", écrit Paul Lengrand. L'éducation populaire doit contribuer à former des citoyens conscients, mais aussi les aider à affronter les angoisses fondamentales de la destinée humaine.

Ma première rencontre avec Peuple et Culture s'effectue par la canal de la revue "DOC" (1947) où je découvre avec passion une autre façon d'aborder la culture. Alors militant des auberges de jeunesse, je suis chargé d'organiser les veillées culturelles à l'intention d'un public particulièrement hétérogène, traversé par les grands débats idéologiques de l'époque mais fraternellement réuni par des retours périodiques à la Nature-Mère et aux grands rythmes cosmogoniques, les "anarchistes tendres" dit Jean Giono. Notamment le n° 9 (1947) de DOC constituera, pour moi, une référence doctrinale très forte sur les méthodes et contenus de l'éducation populaire. Ce document fait le point sur les méthodes à utiliser pour l'éducation populaire. L'éditorial recommande, bien entendu, les techniques d'enquête, mais à condition que le militant procède avec une "sympathie agissante". Fait à souligner : la pratique de la pluridisciplinarité. L'approche ethnologique est développée par Marcel Maget, chef du laboratoire d'ethnographie française. "N'est-il pas souhaitable que les groupes, au lieu de céder aux aspirations incendiaires d'un narcissisme collectif, prennent une conscience plus exacte de leurs qualités et missions véritables ?". Albert Soboul développe le plan d'étude d'une communauté rural. Il insiste sur le fait que les limites ne sont pas nécessairement celles des circonscriptions administratives. L'enquêteur ne doit pas s'arrêter aux apparences, mais aller jusqu'aux explications en multipliant les liaisons entre les facteurs physiques, économiques et humains. "A ce travail qui, bien souvent, prendra la forme d'un jeu, le jeune enquêteur aiguisera son esprit, fortifiera ses dons". G.H. Rivière, fondateur du Musée des Arts et Traditions Populaires, propose une monographie d'enquête sur l'habitat.

Mais c'est surtout l'utilisation de l'Entraînement Mental associant dans le même mouvement l'analyse de la société et les théories organisa-

trices permettant de dégager des principes d'action qui retiennent mon attention. Marcel Vigny, inspecteur de l'éducation populaire, donne des exemples de l'utilisation de la méthode auprès des jeunes ruraux et des formations expérimentales entreprises par Peuple et Culture à la Bourse du Travail de Grenoble. Depuis 1946, la méthode d'Entraînement Mental est expérimentée pour la formation des cadres syndicaux à la Bourse du Travail de Grenoble, puis, lorsque Peuple et Culture s'installe à Paris, en 1948, elle devient la méthode de base du Mouvement. Le manifeste de Peuple et Culture 1945 définit l'axe de réflexion des premiers animateurs. "Ce n'est ni la lecture du journal, ni la fréquentation du cinéma qui peuvent donner à l'esprit du travailleur la musculature mentale nécessaire pour parcourir et explorer les régions de la connaissance qui lui sont jusqu'ici restées inconnues. Sans faire renaître la rhétorique ou la scholastique, sans rabâcher la traditionnelle classe de français, il nous faut mettre à l'épreuve un véritable entraînement mental, approprié à l'esprit du travailleur". L'inventeur de la méthode, Joffre Dumazedier, fait expressément référence aux pédagogues modernes, mais surtout à Valéry et Alain. Ces deux auteurs proposent d'appliquer au domaine de l'esprit les principes élémentaires de l'éducation physique. Surtout, Dumazedier répond à la question essentielle : "Culture désintéressée ou culture pratique ?" "Question désuète", répond-il ! "La culture doit partir de la vie pour retourner à la vie. Aussi les aspects pratiques, scientifiques, philosophiques, littéraires, artistiques de la vie doivent apparaître tour à tour comme autant de fenêtres qui s'ouvrent sur une culture militante tendue vers une transformation du monde". La première formalisation de l'Entraînement Mental parue en 1946, s'inscrit dans cette perspective. Il s'agit d'une série d'exercices, centrés sur les problèmes rencontrés par les militants syndicaux et leur permettant d'acquérir les mécanismes de la description, de la définition, de l'organisation de l'action. J'en prends connaissance, en 1948, à l'occasion d'une session nationale des Auberges de la Jeunesse et j'essaie, avec plus ou moins de bonheur, d'utiliser cette méthode pour la conduite de cercles d'études.

En 1952, à l'issue d'un cheminement professionnel cahotique au cours duquel, par hasard, je passe le baccalauréat, je réussis au premier concours organisé par le Ministère de la Justice pour recruter des éducateurs de l'Éducation Surveillée. Au cours des six mois de stage au Centre d'Études et de Formation de l'Éducation Surveillée de Vauclésson, je rencontre Dumazedier et Cacérés qui apportaient leur contribution à cette nouvelle conquête de l'Ouest. J'assimile de manière plus systéma-

tique. les méthodes d'enquête, les clubs de lecture... et l'Entraînement Mental, mais surtout les fondements idéologiques de Peuple et Culture, notamment l'autonomie résolument affirmée du mouvement culturel par rapport à l'action politique et syndicale. En 1953 je suis convoqué à la rencontre de Phalempin, organisée sur le thème "Télévision et éducation populaire" au cours de laquelle Roger Louis et Etienne Lalou, producteurs d'émissions, Cassirer de l'Unesco et l'équipe de Peuple et Culture effectuent une réflexion collective sur la pédagogie des premiers télé-clubs. En 1954, c'est la rencontre de Wegismont (Belgique) où les sociologues apparaissent à qualité... Entre 1953 et 1960, au Centre d'Observation de Lyon, j'utilise les clubs de lecture, l'Entraînement Mental et les techniques de découverte du milieu auprès des publics de jeunes. Les résultats d'enquête sont publiés par la revue "Rééducation" et le bulletin de la Ligue de l'Enseignement.

A partir de 1955, au cours des Universités d'Été, les discussions mettent en évidence l'utilisation de plus en plus systématique des sciences sociales par les militants. Dumazedier interroge : "Quelle est la grande question qui domine les sciences sociales ?" Réponse : c'est l'étude des rapports entre une situation sociale (structures - organisation - relations) et une situation culturelle (valeurs - représentations et attitudes de la population). "Ainsi les sciences sociales cherchent à étudier les déséquilibres entre les exigences culturelles d'une société en voie d'industrialisation et de normalisation et la culture vécue par les groupes, classes et société globale". Sous l'influence de "Peuple et Culture" les grandes fédérations entreprennent une série d'enquêtes :

- La Ligue de l'Enseignement réalise une importante étude nationale par questionnaire individuel visant à dégager "les conditions, les occasions et moyens actuels de l'éducation permanente", en même temps qu'à titre expérimental, elle accomplit une recherche qualitative dans une commune de la Dordogne.

- La Fédération des Maisons de Jeunes et de la Culture choisit un département témoin, la Marne, pour y faire "une étude au niveau des besoins culturels, par rapport aux besoins de l'évolution industrielle".

- L'équipe rurale de Peuple et Culture, animée par Roger Eymard et Bossoutrot, analyse les niveaux de vie en milieu rural et publie des documents. Cette action s'inscrit dans l'air du temps : la Jeunesse Agricole Chrétienne aidée par les dominicains d'Economie et Humanisme lance une vaste recherche sur les conditions de vie des jeunes ruraux. Pour être reconnue officiellement, chaque section de la JAC doit effectuer

une enquête sur son village. L'idée commence à germer à Peuple et Culture. "Ces enquêtes gagneraient à être soutenues par des spécialistes des sciences sociales", et l'idée sous-jacente est la préparation d'un institut de recherches permanentes sur les conditions et les processus du développement optimum de la culture populaire, disposant d'un réseau de 200 à 300 enquêteurs spécialisés". La division du travail est en route !

## 1958-1968 ou les sciences sociales comme outil de gestion du changement social

En 1960, je suis muté à Paris pour assurer à Vaucresson l'enseignement des techniques et méthodes de l'éducation populaire tout en assumant les fonctions de chef de service au Centre d'Observation de Paris. Le Bureau national de Peuple et Culture m'ouvre ses portes à une époque décisive pour les mouvements d'éducation populaire. A l'heure où les événements d'Algérie tiennent le devant de la scène, les discrets modernisateurs de la haute administration sont directement représentés dans le premier gouvernement Debré par huit ministres "techniciens" qui s'ajoutent aux dix-sept parlementaires. Ce gouvernement arrivé au pouvoir dans des conditions confuses entreprend une politique hardie de promotion sociale par le vote de la loi Debré (1970), une action de grande ampleur dans le domaine de la culture "creuset identitaire de la Nation" et "dialogue sacré avec le créateur" selon le verbe lyrique d'André Malraux, une programmation systématique d'équipements socio-éducatifs sous la houlette de Maurice Herzog qui, par ailleurs, renoue institutionnellement le dialogue avec les associations en donnant un souffle nouveau au Haut Comité à la Jeunesse et à l'Education Populaire. Au Ministère de la Justice, Michelet, aidé par Rovan, entreprend la rénovation du système pénitentiaire. Pris à contre-pied, pour la plupart ancrés à gauche, les dirigeants des mouvements d'éducation populaire alternent entre les philippiques passionnées contre les condotières de l'Algérie Française et la "participation" mystique gaullienne d'un peuple réconcilié avec une Nation lancée à bride abattue sur la voie du progrès.

Désormais, le changement s'avère radical. Les sciences sociales ne se limitent plus à être des instruments ou des techniques, mais elles tendent à prendre une place déterminante dans la formation des responsables des mouvements d'éducation populaire et, ainsi, à se substituer à la

formation proprement idéologique. Trois ordres de raisons apparaissent majeurs pour caractériser cette évolution :

Tout d'abord, des raisons d'ordre général. Le modèle nord-américain de la direction participative par les objectifs tend à s'imposer dans les sociétés lancées sur la voie de l'expansion, aussi bien dans les structures compétitives que dans les services de l'Etat. Il s'agit de programmer le développement en s'appuyant sur les données économiques, mais également de favoriser la participation par une approche plus objective des besoins sociaux ou culturels, puis d'impliquer les publics concernés par les techniques de psychologie sociale, notamment la dynamique de groupe.

Cette valorisation de la sociologie et de la psychologie sociale au service du développement est accentuée par le fait qu'elles sont reconnues comme disciplines universitaires, à partir de 1964.

Même si leur statut demeure inférieur aux disciplines plus anciennes comme l'histoire ou la psychologie, elles n'en deviennent pas moins des connaissances reconnues par des diplômés et habilitées à déterminer un champ scientifique destiné à conquérir de nouveaux territoires de la connaissance. De plus en plus, les décideurs demandent aux sociologues de les aider à déterminer les politiques sociales qui doivent accompagner le développement économique.

En France, dans les secteurs publics et privés, nous assistons à la renaissance de la mystique du Plan. Le quatrième Plan (1962 - 1965) marque l'événement de la politique gaullienne de l'"ardente obligation", sous l'impulsion de Pierre Massé qui souhaite "tracer les routes géographiques du futur" en fonction d'une "vision moins partielle de l'homme" qu'un économisme à courte vue.

L'accent sera mis sur les équipements sociaux et culturels pour accompagner la politique économique dans la grande bataille du Marché Commun. Les fonctionnaires du Plan s'adressent aux sociologues pour leur demander de les informer sur les besoins des différentes catégories sociales. Des organismes d'études para-étatiques sont créés pour promouvoir une coordination de recherches en sciences sociales, susceptibles d'éclairer les "décideurs" du Plan et des grandes administrations. La sociologie tend à devenir la science de synthèse unifiant l'apport des anthropologues, des psychologues et même des économistes accusés de vision réductrice. Par ailleurs, à tous les échelons, la discussion en groupe est valorisée. Le véritable "manager" n'est plus celui qui décide souverainement et effectue la répartition du travail en fonction de catégories



hiérarchisées, mais celui qui sait utiliser, l'énergie des groupes au service d'objectifs négociés. La dynamique de groupe devient le point de passage obligé de la formation des "leaders", voire de tout acteur du secteur public ou privé désireux de déceler et maîtriser les processus affectifs qui favorisent ou inhibent la marche d'un groupe vers un consensus pour des décisions ajustées. Partie des laboratoires américains, la pédagogie des groupes restreints introduit les expériences communielles sur fond de narcissisme abstrait.

Au sein de la commission culturelle, l'on assiste à une renaissance de l'esprit et des méthodes d'Uriage. En effet, comme à Uriage, se produit une rencontre entre trois catégories de personnes :

- Une tendance que l'on peut qualifier de "technocratique" ou de moderniste, dans la mesure où elle réunit des hauts fonctionnaires ou des techniciens du privé désireux de renouveler la vie démocratique en diminuant les prérogatives du Parlement, en donnant priorité aux instances réunissant les acteurs économiques et sociaux, tels le Conseil Economique, le Plan ou les comités d'expansion.

- Une deuxième tendance regroupe les personnalistes chrétiens qui n'avaient jamais accepté le parlementarisme médiocre des IIIe et IVe Républiques, notamment l'enlisement dans le débat politique basé sur la prédominance de l'appareil des partis. Entre 1940 et 1942, ils avaient espéré participer à la formation de nouvelles élites recrutées sur des qualités de rigueur morale alliée à la compétence technique. Puis, sous la IVème République, ils s'étaient éloignés de la politique active pour militer dans les mouvements d'éducation populaire. L'itinéraire de Jacques Delors est significatif. Militant du syndicat CFTC des employés de banque, il appartient à la tendance "Reconstruction" pour la déconfessionnalisation, puis il opte pour l'association "Vie nouvelle" où il fait connaître les méthodes de la planification démocratique. Il est le principal responsable de la politique de développement culturel du IVe Plan.

- Enfin, une troisième catégorie regroupait les "populistes", syndicalistes et dirigeants d'éducation populaire estimant qu'une authentique rénovation des élites ne peut se produire qu'à partir d'une assise sociologique la plus large possible, en faisant place notamment à ceux qui avaient su allier la réflexion, l'expérience du secteur productif et l'action militante. Pour l'essentiel, ce sont la "deuxième gauche", pour le moment sans débouché politique, et Dumazedier, appuyé sur la mouvance de "Peuple et Culture" qui représentent cette tendance. Entre 1960 et 1968 les travaux du Plan constitueront l'axe de réflexion des Universités d'Été et

des journées de formation des responsables de Peuple et Culture à la préparation desquelles je suis, bien entendu, associé.

Dans le secteur de l'éducation populaire, la mise en place du Fonds pour la Jeunesse et l'Education Populaire (FONJEP, 1964) pour la rémunération des personnels permet une politique systématique de recrutement et de formation des permanents. Au sein des associations se produit une véritable mutation culturelle : dans les années 60, l'influence des sciences sociales devient déterminante et se substitue peu à peu à toute réflexion philosophique. Les idéologues sont fustigés et accusés d'entrer dans l'avenir à reculons. Désormais, l'animateur, grâce à la sociologie, analysera les véritables besoins sociaux et pourra évaluer sereinement les résultats indépendamment de tout jugement de valeur. Par ailleurs, la notion de "non-directivité" s'impose : celui qui prétend animer un groupe doit limiter son rôle à élucider les obstacles affectifs ou rationnels, s'efforcer d'adopter une attitude compréhensive en facilitant les échanges, maintenir une atmosphère permissive excluant tout jugement de valeur. Peut-être a-t-on assisté, au cours de cette période, à une homogénéisation des différentes familles idéologiques soucieuses de ne point trop paraître attardées sur le plan de la modernisation, point de passage obligé pour participer à une société qui "ignore les grandes illusions comme les grands désespoirs (R. Aron). Autrement dit, grâce aux sciences sociales, le responsable de mouvement d'éducation populaire, devenu un professionnel de l'animation socioculturelle, peut proposer des issues positives grâce à la maîtrise des processus historiques. La notion de développement culturel s'impose : par la sociologie et la psychologie sociale, l'animateur possédera les clefs d'un changement social désormais maîtrisé, sur le modèle des sciences économiques, devenues sciences de la prévision. Le Colloque de Bourges sur le développement culturel (1964), organisé conjointement par le Ministère de la Culture, l'Association pour l'Expansion de la Recherche Scientifique et Peuple et Culture, marque l'apogée de cette politique.

Ainsi, entre 1958 et 1968, la planification devient un terrain alternatif pour la "nouvelle gauche" et pour les responsables des mouvements d'éducation populaire, notamment Peuple et Culture, qui retrouve le lobby d'Uriage, non plus dans les allées du pouvoir, mais au cœur de la politique modernisatrice. Une idéologie commune se dessine entre les technocrates modernistes de l'appareil d'Etat et les modernes militants des associations volontaires. La croyance dans les vertus illimitées des sciences sociales se répand à la mesure de la volonté de puissance des