

Les CAP par unités capitalisables

Interview de Pierre Humbertjean

Le Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES), dirigé par Bertrand Schwartz à Nancy dans les années 60, a été un foyer d'innovations pédagogiques et sociales. Pierre Humbertjean, collaborateur de B. Schwartz, restitue une partie de cette réflexion et de ce travail d'où sont nés les CAP par unités capitalisables.

FORMATION EMPLOI : *Vous avez participé dans les années 60-70 aux travaux de l'équipe de Bertrand Schwartz, à l'origine des CAP par unités capitalisables. Le théâtre de ces innovations fut l'ACUCES¹ à Nancy, que dirigeait B. Schwartz à cette époque. Pouvez-vous nous raconter comment a débuté ce travail ?*

Pierre Humbertjean : Le CUCES (Centre universitaire de coopération économique et sociale) est un institut d'université créé en 1954. Il trouve son origine dans les volontés, consécutives à la guerre, d'ouverture des formations d'ingénieurs et des formations universitaires aux problèmes économiques et sociaux, aux problèmes de coopération avec les entreprises. Cependant, le CUCES était soumis aux rigidités administratives de l'université. C'est ainsi qu'a été créée presque simultanément l'ACUCES, association régie par la loi de 1901. L'ACUCES avait un conseil d'administration où siégeaient des représentants du monde économique, ce qui était cohérent avec ses objectifs. L'association pouvait recruter des salariés sous statut privé, ce qui permettait d'offrir des conditions de travail convenables, notamment pour des ingénieurs. Elle offrait aussi une souplesse de fonctionnement que ne pouvait pas se permettre le CUCES. Mais leurs activités n'étaient

pas distinguées et leurs interlocuteurs et leurs « clients » les confondaient dans un même organisme. A côté du CUCES et de l'ACUCES existait en outre l'INFA (Institut national pour la formation des adultes) dont le terrain était celui des études et de la recherche.

L'une des activités de cet organisme était la promotion sociale sous la forme de cours du soir ou du samedi conduisant à un diplôme de niveau « bac + 2 », à partir d'un niveau quatrième ou troisième. Cela supposait un parcours de formation très long, pendant six ou sept ans.

Lorsque B. Schwartz a pris la direction du CUCES/ACUCES, il avait déjà dirigé l'École des Mines de Nancy et y avait mis en œuvre une réforme de l'enseignement. Cette réforme s'était inspirée, probablement, de ce qui se pratiquait dans d'autres universités, en particulier aux États-Unis. Elle contenait déjà certaines idées que l'on retrouvera à l'œuvre dans les CAPUC (CAP par unités capitalisables) : ainsi les enseignements par « blocs », sortes d'unités de valeur avant la lettre. Il s'était aussi efforcé de supprimer les « enseignements parasites » accumulés au fil des ans dans les programmes chaque fois qu'un besoin nouveau s'était

¹ Cf. encadré p. 24.

fait sentir et sans qu'on les en retire quand ils devenaient caducs. Il avait aussi beaucoup misé sur l'autonomie et l'esprit d'initiative des étudiants. Il était donc porteur d'idées novatrices en matière de formation, qui allaient trouver un terrain d'application très fertile dans l'éducation des adultes.

Bien que le contexte économique soit celui des « Trente glorieuses », il n'en apparaissait pas moins quelques nuages à l'horizon. L'activité des mines de fer de Lorraine était menacée, et si l'on ne parlait pas encore de reconversion, il apparaissait tout de même l'idée qu'une action de formation de grande ampleur faciliterait la solution d'un certain nombre de problèmes. En fait, les mineurs de fer, dont l'emploi était en sursis, avaient un bon métier, bien considéré, bien rémunéré, mais peu transférable. Il s'agissait donc, dès le départ, de reconversion, même si le mot n'était pas prononcé. La demande venait des milieux professionnels aussi bien que des organisations patronales et syndicales. B. Schwartz était très attaché à ce que les décisions importantes concernant cette action fassent l'objet d'un consensus entre ce qu'on n'appelait pas encore les partenaires sociaux, les pouvoirs publics et l'Education nationale.

■ *Comment l'idée des unités capitalisables, et donc de l'individualisation de la formation, a-t-elle émergé ?*

Peut-être parce qu'il s'agissait d'une équipe d'ingénieurs ! Bertrand Schwartz l'était lui-même, ainsi que plusieurs de ses collaborateurs. Ils ont élaboré un système d'ingénieurs. Je veux dire par là qu'ils ont pris le problème de la formation un peu comme on développe un projet industriel. Ils se sont demandés quel était l'objectif à atteindre et quels étaient les moyens les plus économiques et les plus efficaces pour l'atteindre. Il s'agissait de gens jeunes, n'ayant donc aucun modèle *a priori*, sauf Bertrand Schwartz qui avait réfléchi à la réforme de l'Ecole des Mines. Ils connaissaient peu de choses aux problèmes de formation, ils étaient donc « naïfs », sans préjugés. Aussi, aucune rigidité n'est venue freiner leur imagination.

L'idée force qui a toujours guidé le travail de l'équipe était de rendre les choses moins pénibles aux gens. Nous refusions l'idée, très présente dans les cours de promotion sociale, selon laquelle il était normal que les gens « souffrent » pour se former, qu'il était normal que seule une minorité parvienne au bout du chemin, que c'était l'abandon du plus grand nombre qui faisait la valeur de ceux qui restaient. Nous voulions une pédagogie de la réussite et nous pensions qu'un bon formateur était celui qui conduisait le maximum de gens jusqu'au bout. Par conséquent, tout devait être fait pour leur épargner les efforts inutiles. Il fallait prendre les gens là où ils étaient, diminuer leur distance à la formation, faire

en sorte que les pas, les efforts, les difficultés soient les plus petits possibles.

« Prendre les gens là où ils sont » a plusieurs sens. D'abord le lieu, la formation devait se faire à proximité du travail ou du domicile. Ensuite le temps, la formation devait tenir compte des contraintes familiales et sociales qui régissaient la vie des mineurs : activités agricoles souvent associées au métier de mineur, nouvelles naissances, maladies, etc. Enfin, le niveau et la formation devaient être individualisés au maximum et adaptés à l'état des connaissances des formés. A toutes ces exigences, le système d'unités capitalisables apportait la réponse adéquate. Il s'y est ajouté un facteur supplémentaire : très vite, il y a eu une demande pour que les formations puissent déboucher sur un diplôme, en particulier sous la pression syndicale. C'est le CAP qui a été tout de suite envisagé. Or, à cette époque, le CAP était préparé en deux ans par les adultes en cours du soir. En cas d'échec à l'examen, il fallait reprendre une année entière de formation. Pareille « sanction » était inacceptable pour nous ainsi que pour les organisations syndicales. Là aussi, le système des unités capitalisables constituait une solution.

L'individualisation de la formation était donc le premier principe qui guidait notre réflexion. Le second principe, indépendant mais remarquablement articulé avec les unités capitalisables, était la pédagogie par objectifs. La pédagogie par objectifs suppose de choisir les enseignements à dispenser de manière à éviter d'encombrer le temps et l'esprit avec des choses inutiles. Il s'agissait de préparer un diplôme professionnel par le biais d'objectifs opératoires. Nous nous posions toujours la question : « *Telle connaissance, telle méthode sera-t-elle utile à nos stagiaires ? Vont-ils s'en servir effectivement ?* » Il y avait également dans cette approche une grande force de motivation tant pour les formés que pour les formateurs.

■ *Vous avez insisté sur la « naïveté » de ces ingénieurs face aux problèmes de formation. Sans doute n'est-elle que partielle. A quelles sources l'équipe de Bertrand Schwartz a-t-elle alimenté ses réflexions ?*

Ils n'ont pas créé à partir de rien. Outre ce qui pouvait être inspiré de l'expérience de l'Ecole des Mines, il y a eu beaucoup de voyages d'études, notamment en Scandinavie, en Suède et au Québec. Les modèles étrangers ont joué un rôle très positif, notamment celui du Québec qui était en train de réaliser sa « révolution culturelle » en puisant beaucoup de ses propres innovations aux Etats-Unis.

La notion d'unité de valeur était bien ancrée aux Etats-Unis et c'est une notion fondamentale qui casse le concept d'année scolaire. C'est aussi au Québec

qu'a été puisée l'idée selon laquelle il n'y a aucune raison pour que tous les élèves soient au même niveau, en même temps, dans toutes les matières.

Ces jeunes ingénieurs n'étaient pas seulement des tenants de la rationalité industrielle : ils découvraient en même temps la psychologie, voire la psychanalyse, le rôle de l'écoute, l'importance de l'affectivité dans la relation pédagogique, les travaux de Skinner et Crowder, mais aussi les idées et les pratiques de Rogers². Tout cela poussait à un regard critique vis-à-vis de l'Education nationale dont nous nous démarquions avec soin en revendiquant la spécificité de la formation des adultes. En fait, nous mesurons mal les contraintes de l'Education nationale en tant que système d'enseignement. Nous avons beaucoup de libertés, beaucoup de moyens aussi et nous ne nous en rendions pas compte.

Enfin, chacun de nous avait des préoccupations sociales, une sensibilité de gauche. Face aux inégalités sociales, il nous semblait faire du bon travail en agissant sur la formation. C'était rendre à ceux qui n'avaient pas eu la chance de faire des études la possibilité d'accéder à la connaissance et aux diplômes. Cette motivation explique la grande énergie dépensée pour faciliter aux gens l'effort de formation.

■ *Quel bilan tirez-vous de ces années de réflexion et de travail accompli ?*

Il n'y a pas eu d'évaluation de l'action dans son ensemble. Qu'aurait-il fallu évaluer ? Nous n'en avons pas idée, et était-ce à nous de conduire cette évaluation ? Par contre, nous étions très attentifs à l'évaluation pédagogique. C'est sur le plan pédagogique que le travail a été considérable : découpage des contenus, choix de leurs articulations, conception des outils pédagogiques et des outils d'autoévaluation, formation des formateurs. Mais ce travail n'a dû sa réussite qu'à l'action « politique » toujours conduite parallèlement. B. Schwartz a toujours réalisé les deux en même temps : mener une réflexion pédagogique intense, méticuleuse, et mener les négociations propres à assurer le consensus social autour de cette opération. Les réunions assurant la conduite de l'action de formation collective comprenaient le sous-préfet, les représentants des maires des communes concernées, de l'Education nationale, des organisations professionnelles patronales et des syndicats de salariés. Ceux-ci ont joué un rôle important et moteur, même dans les périodes de fortes tensions sociales. C'est parce qu'il y a eu consensus social que la réflexion pédagogique a été efficace.

² Cf. Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, Dunod, 1984. Les travaux de Skinner et Crowder ont été à l'origine de la réflexion sur l'enseignement programmé.

Quelques points d'histoire...

Le CUCES (Centre universitaire de coopération économique et sociale) était, à sa création en 1954, un institut d'université rattaché à la faculté des sciences de Nancy. L'ACUCES (Association du centre universitaire de coopération économique et sociale) était une institution de droit privé (association loi 1901). Ces deux structures ont été créées quasiment en même temps et ont vécu en étroite symbiose, au sens même du dictionnaire (« *Association durable et réciproquement profitable entre deux organismes vivants* ») : mêmes missions, moyens mis en commun, recouvrement partiel des conseils d'administration (constitués selon une certaine forme de paritarisme), « libre circulation » des personnes, etc. A cette époque, la mission d'éducation permanente était tout au plus un vœu pieux dans les universités qui ne permettaient pas un fonctionnement très souple du fait des contraintes administratives... et culturelles. L'association offrait la possibilité de recruter du personnel (ingénieurs, psychologues...) dans des conditions de rémunération et de plan de carrière voisines de celles rencontrées dans les entreprises. De même, tant au niveau des recettes qu'à celui des dépenses, le fonctionnement financier était plus cohérent avec les activités qui se développaient : cours de promotion sociale, bien sûr, mais aussi interventions dans les entreprises en France et à l'étranger, production d'outils pédagogiques...

En 1965, Bertrand Schwartz, qui dirigeait déjà depuis plusieurs années le CUCES/ACUCES, créa l'Institut national pour la formation des adultes (INFA) où des chercheurs conduisaient des études sur la pédagogie des adultes, soit sur des sujets transversaux (évaluation, enseignement programmé...), soit relativement à certaines disciplines (mathématiques, physique...). La proximité de tous ces organismes (même directeur mais aussi même campus et, là encore, circulation des personnels) a donné un grand essor à ce que certains appelaient « l'Ecole de Nancy » en matière d'éducation des adultes, même si les relations entre les « praticiens » et les « théoriciens » posaient parfois problème.

Bertrand Schwartz a quitté en 1969 la direction de ces organismes lorrains pour assumer des responsabilités plus larges au plan national.

Le CUCES et l'ACUCES se sont séparés au début des années 70. L'ACUCES a disparu en 1981 et le CUCES poursuit, en tant qu'institution de formation continue de l'université de Nancy, un grand nombre d'activités.

L'INFA a disparu en 1973. Certaines de ces missions ont été alors reprises par l'ADEP (Agence pour le développement de l'éducation permanente). L'ADEP a cessé ses activités en application de la décision ministérielle du 29 juillet 1991.

En dehors de ce bilan général, cette réflexion a eu des conséquences sur l'ensemble des activités de l'ACUCES, conséquences plus ou moins directes. Mais les méthodes pédagogiques progressivement mises au point ont servi pour les autres niveaux de formation, et notamment la formation de niveau « bac + 2 » dont j'ai parlé au début. Elles ont servi aussi pour d'autres formations, qui n'avaient pas forcément de visées professionnelles.

A long terme, on peut avoir des sentiments mêlés. La mémoire du travail accompli a été presque entièrement perdue : les quelques livres consacrés à la reconversion du Bassin Lorrain, des mines de fer et de la sidérurgie ne consacrent quasiment pas une ligne à l'action de l'ACUCES.

Sur le plan institutionnel, le CUCES, l'ACUCES et l'INFA ont connu un développement considérable à la fin des années 60. B. Schwartz a quitté Nancy en 1969 pour rejoindre le cabinet d'Edgar Faure. La

réforme des universités ayant assigné à celles-ci une mission d'éducation permanente, le CUCES est alors retourné dans le giron de l'université où il était dorénavant assuré d'obtenir une légitimité moins discutée et les moyens de remplir sa mission. Il y a eu rupture avec l'ACUCES, rupture vécue par la plupart des acteurs comme un véritable déchirement. Cependant chacun d'eux a continué le travail commencé, dans l'Education nationale ou ailleurs. L'INFA a disparu. L'ADEP est née. Les CAP par unités capitalisables se sont développés en particulier pour les élèves de l'enseignement professionnel. Cette réforme des CAP et d'autres diplômes, pensée à l'intérieur même du ministère de l'Education nationale, s'est appuyée sur les idées – et parfois sur les hommes – qui avaient fait leur preuve en Lorraine.

Propos recueillis par
Marie-Christine Combes