

# **ENTRE TRAVAIL, CITOYENNETÉ ET MILITANTISME : UN PANORAMA DES TRAVAUX SUR LES RELATIONS POLYPHONIQUES ENTRE SYNDICALISME ET FORMATION**

**Nathalie Ethuin, Karel Yon**

**L'Harmattan** | « [Savoirs](#) »

2010/3 n° 24 | pages 9 à 57

ISSN 1763-4229

ISBN 9782296139473

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2010-3-page-9.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Nathalie Ethuin et Karel Yon, « Entre travail, citoyenneté et militantisme : un panorama des travaux sur les relations polyphoniques entre syndicalisme et formation », *Savoirs* 2010/3 (n° 24), p. 9-57.

DOI 10.3917/savo.024.0009  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Note de synthèse

---

# **Entre travail, citoyenneté et militantisme : un panorama des travaux sur les relations polyphoniques entre syndicalisme et formation**

Nathalie ETHUIN, Karel YON

---

Qu'est-ce que les syndicats ont à voir avec la formation ? Spontanément, le lien entre ces deux termes évoque deux ordres de phénomènes. Le premier est celui de la formation syndicale, qui désigne les dispositifs mis en œuvre par les organisations syndicales pour assurer auprès de leurs membres l'apprentissage des connaissances et techniques jugées nécessaires à l'activité syndicale. Le second est celui de la formation professionnelle, l'ensemble des institutions et pratiques censées garantir aux travailleurs l'acquisition et le perfectionnement des compétences et qualifications professionnelles. Les syndicats s'y investissent de multiples manières, depuis la formulation des revendications et l'élaboration des politiques de formation professionnelle jusqu'à la gestion des organismes paritaires qui assurent la coordination de la formation continue.

## **Formation et syndicalisme, une thématique peu étudiée**

Ce qui caractérise les activités relevant de l'éducation des adultes en France est, comme le note Lucie Tanguy (1999) « l'instabilité sémantique » des termes en usage pour les désigner. De l'« éducation » au « perfectionnement », de la « promotion » à la « formation », de l'« éducation permanente » à la « formation continue » et dorénavant « tout au long de la vie », la substitution d'un terme à l'autre porte les traces des luttes politiques pour imposer le sens de ces activités (Forquin, 2004). Le même terme peut en outre désigner des pratiques et des enjeux très divers selon les acteurs qui le promeuvent. La mise en réseau des chercheurs travaillant sur ces questions a indéniablement permis d'enrichir la connaissance des institutions et acteurs de l'éducation des adultes<sup>1</sup>. Bien que central, le

---

<sup>1</sup> Pour une présentation du groupe d'étude histoire de la formation des adultes, voir le site de l'association : <http://gehfa.com/>

rôle du syndicalisme dans cette histoire est cependant sous-étudié. C'est en partant de ce constat que nous avons lancé en 2006 une recherche collective sur la formation syndicale<sup>2</sup>. Cette enquête a tenté d'embrasser la diversité du syndicalisme français ainsi que ses connexions au syndicalisme européen. Basée sur ce travail collectif et sur les lectures qui l'ont accompagné, cette note de synthèse entend ainsi montrer en quoi les syndicats ont fait la formation et ce que la formation a, en retour, fait aux syndicats.

Nous avons centré notre analyse sur le cas français, car l'histoire de la formation est surdéterminée par les configurations nationales. Des éclairages étrangers seront cependant nécessaires, spécialement pour la période contemporaine qui voit nombre d'enjeux en la matière prendre une dimension européenne ou internationale plus affirmée.

Cette note de synthèse est construite autour de la succession de trois grands paradigmes qui définissent les relations changeantes entre syndicats et formation. Les premiers temps du mouvement ouvrier sont marqués par l'élaboration d'une doctrine originale, celle de l'éducation ouvrière. Il s'agira d'évoquer ses spécificités relativement aux autres doctrines éducatives qui prennent forme entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le milieu du siècle suivant. La période ouverte par la Libération correspond à la consolidation — matérielle et symbolique — de la catégorie de formation, comme l'illustre l'institutionnalisation conjointe des formations syndicale et professionnelle. Enfin, depuis les années 1980-90, de nouvelles approches éducatives se sont développées autour du label « formation tout au long de la vie ». Chacune de ces périodes correspond à une configuration particulière d'acteurs et d'idées nouant éducation et syndicalisme.

---

<sup>2</sup> <http://formasynd.net>. Recherche financée par l'ANR.

## **I – L'éducation ouvrière face à l'éducation populaire : génèses, distinctions et hybridations**

Comprendre la doctrine éducative des organisations syndicales naissantes implique de revenir sur la façon dont les révolutionnaires et les républicains ont posé la question de la démopédie, l'éducation du peuple, au cours du « long XIX<sup>e</sup> siècle ». Ce détour est nécessaire puisque le projet d'éducation ouvrière, qui prend forme avec le mouvement ouvrier organisé, s'est en grande partie construit en se distinguant des doctrines et des réalisations de l'école républicaine, d'une part, et de ce qu'il est convenu d'appeler l'éducation populaire, d'autre part. Il s'est traduit par des réalisations diverses et plus ou moins pérennes. Les différenciations internes au mouvement ouvrier ont cependant conduit à une hybridation croissante entre ces différentes logiques éducatives.

### ***I-1 – L'impératif démopédique aux sources de l'éducation populaire***

L'idée de créer un homme nouveau constitue le rêve central de la Révolution

Française : « Le projet révolutionnaire s'est largement identifié à un projet pédagogique, qui déborde de beaucoup les dispositifs scolaires pour s'attacher à une véritable conversion : du sujet au citoyen, de l'homme enchaîné à l'homme libre, du vieil homme à l'homme régénéré » (Ozouf, 1989, p. 116). La démopédie est la pierre angulaire de la philosophie des Lumières et des discours révolutionnaires. De ce point de vue, le texte qui connaît la plus longue postérité est le rapport Condorcet « sur l'organisation générale de l'instruction publique », présenté à l'Assemblée Nationale au nom du Comité d'Instruction Publique, les 20 et 21 avril 1792 (Poujol, 1986). Dans le grand récit de l'éducation populaire, celui-ci est présenté comme le texte fondateur de l'éducation permanente. Condorcet déclare en 1792 : « Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes : celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves ». Par l'éducation, il s'agit de « substituer enfin l'ambition d'éclairer les hommes à celle de les dominer » (Poujol, 1981, p. 126-133). De cette rhétorique

sourd une représentation individualiste de la société — l'éducation doit servir à produire des individus autonomes — et un grand partage entre « Raison » et « Croyance » — l'éducation doit faire reculer croyances et préjugés en transmettant à tous l'esprit des Lumières. L'ambivalence de ce discours pourra légitimer le suffrage censitaire, réservé aux citoyens suffisamment éclairés ou séculaires pour faire un usage autonome de leur raison, aussi bien que les entreprises pédagogiques visant à propager la raison dans le peuple.

La question sociale et la condition des travailleurs deviennent des enjeux politiques majeurs et on voit fleurir des projets très divers d'éducation du peuple tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle (Léon, 1983 ; Terrot, 1983). L'essentiel des projets n'émane pas d'organisations ouvrières, alors en gestation et très fortement réprimées, mais bien plutôt des milieux républicains et catholiques qui cherchent à accroître leur audience dans les rangs ouvriers pour contenir ou orienter les révoltes populaires. Le point commun de ces nombreuses expériences réside dans les représentations d'un peuple immature et potentiellement violent, qu'il faut moraliser et pacifier. Jean-Paul Martin étudie par exemple le rôle joué par la Ligue de l'enseignement dans l'éducation des adultes. Il souligne combien « au milieu des années 1890, l'adolescence populaire est construite en enjeu politique majeur, dans un contexte de perception dramatisée de la question sociale. [...] Les élites républicaines appellent de leurs vœux l'organisation du "lendemain de l'école" pour aider les jeunes adultes à franchir "cet âge du danger". » (Martin, 2008, p. 22).

L'éducation populaire a donc une visée d'intégration. Prenant comme point de départ indépassable la division du travail social, elle entend, au nom de l'idéal républicain, instruire les travailleurs en tant que citoyens pour les intégrer à la nation. Cette démarche se traduit dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle par un foisonnement d'actions éducatives menées par des associations relevant aussi bien de la mouvance laïque et du socialisme républicain que du catholicisme social, à l'instar du Sillon de Marc Sangnier qui crée les instituts populaires (Mayeur, 2007). Les universités populaires (UP) constituent l'une des expériences les plus connues (Mercier, 1986). Les UP sont créées et gérées principalement par des intellectuels républicains qui entendent éduquer les citoyens et moraliser le peuple. Cette volonté de moralisation, sous-tendue souvent par

l'équation « classes laborieuses, classes dangereuses », n'est d'ailleurs pas l'apanage des intellectuels de profession puisque Georges Deherme, ouvrier typographe et initiateur de la première université populaire de Paris écrit : « l'UP doit être un salon du travailleur et par là elle luttera efficacement contre le cabaret. Elle enraye la propagation de l'alcoolisme en détournant les ouvriers du cabaret, en leur donnant le goût des distractions saines et le sentiment de la dignité humaine » (Poujol, 1981, p. 98). Toutes les initiatives mises en œuvre « au nom de l'éducation populaire s'adressaient à un public jugé mineur » et reposent sur la représentation d'un « peuple ignorant, soumis, veule » qu'il faut instruire pour émanciper (Léon, 1983).

Le caractère primordial de l'enjeu éducatif se concrétise bien sûr également dans les années 1880 par l'avènement de l'école laïque, gratuite et obligatoire. L'école est présentée comme le plus puissant instrument de consolidation du régime républicain et l'allongement de la durée de scolarisation comme un progrès indispensable. Mais, face à la pression des milieux patronaux, soucieux de disposer d'une main d'œuvre formée aux nouvelles techniques du travail industriel, les républicains structurent progressivement un système scolaire dual : au-delà du niveau élémentaire est instituée une distinction entre l'enseignement technique et professionnel d'un côté et l'enseignement général supérieur de l'autre (Brucy et Troger, 2000).

**I-2 – L'éducation ouvrière au service de l'émancipation et de l'autonomie ouvrières** C'est en grande partie en les critiquant et en se distinguant des fondements de l'école républicaine et de l'éducation populaire que les organisations du mouvement ouvrier promeuvent, dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, une éducation propre, apte à assurer l'émancipation et l'autonomie de la classe ouvrière.

Les organisations du mouvement ouvrier ont très tôt porté une attention soutenue aux enjeux d'éducation. Gérard Chauveau (1998) présente les conceptions de l'éducation forgées par différents théoriciens du socialisme, au premier rang desquels Karl Marx. Le *Manifeste du parti communiste* affirme la visée de « produire des hommes complets ». La distinction entre d'une part enseignement théorique, d'autre part formation tech-

nique et productive est considérée par les théoriciens du mouvement ouvrier comme pédagogiquement inepte et politiquement inacceptable, quelle que soit leur tendance (Dommanget, 1951). Cette distinction a en effet comme conséquence la reproduction des classes sociales et porte en elle le risque d'une « aristocratie de l'intelligence », selon la formule de Bakounine (citée dans Lenoir, 2009, p. 42). Il faut donc une éducation « intégrale », à la fois théorique et technique.

Parmi les intellectuels du mouvement ouvrier tels Georges Sorel (Lenoir, 2009) et les instituteurs syndicalistes (Mole, 2009), la critique de l'école républicaine, rebaptisée « bourgeoise », est particulièrement vive. Elle est un instrument de l'État bourgeois et son ordre dual ne fait que reproduire et légitimer la division des classes. Ces intellectuels appellent de leurs vœux une « école des producteurs » et critiquent des enseignements trop livresques, abstraits et finalement « des humanités au rabais ». Dans ses *Réflexions sur l'éducation*, Albert Thierry esquisse le projet d'une école alternative, qui préfigure certaines méthodes de la pédagogie Freinet<sup>3</sup>. Récusant la distinction entre savoirs manuels et intellectuels, elle organiserait son curriculum en fonction des grandes familles économiques, reliant l'apprentissage des techniques aux sciences qui les fondent (Chambat, 2007) et se plaçant sous le contrôle des organisations syndicales. C'est cette conception de l'éducation ouvrière, indissociablement théorique et professionnelle, et entièrement contrôlée par la classe ouvrière elle-même, qui préside aux réalisations éducatives des Bourses du travail à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Y sont dispensées à la fois des formations professionnelles et une instruction générale (Lenoir, 1999). Pour Fernand Pelloutier, ces « universités des ouvriers » doivent éduquer politiquement les travailleurs en les faisant accéder à « la science de leur malheur » (Julliard, 1971, 1988). Il aura cependant fallu que les syndicalistes révolutionnaires détournent les Bourses du travail de leur but initial, celles-ci ayant été initialement fondées dans un but strictement économique de placement de la main-d'œuvre (Schöttler, 1985).

---

<sup>3</sup> Publiées en 1912-1913 dans la *Vie ouvrière* de Pierre Monatte, elles ont été rassemblées dans un recueil édité par la Librairie du travail en 1923, désormais introuvable.



À la différence de l'éducation populaire qui entend apporter la culture au peuple, l'éducation ouvrière vise à permettre au peuple de construire sa propre culture. Il ne s'agit donc pas de pacifier les rapports sociaux mais d'aiguiser la conscience de classe. Autre penseur de la mouvance syndicaliste révolutionnaire, Marcel Martinet célèbre ainsi la « culture prolétarienne » (Martinet, 1976 [1935]). L'éducation ouvrière désigne moins chez lui une institution éducative qu'un ensemble de formes d'autodidaxie individuelle et collective qui prennent racine dans le « rêve ouvrier » du XIX<sup>e</sup> siècle (Rancière, 1981) et au cœur desquelles se trouve l'organisation syndicale. Il répond au célèbre paradoxe pointé par Marx dans ses *Thèses sur Feuerbach* — « qui éduquera les éducateurs ? » — en abandonnant une conception transitive de l'éducation, fondée sur la relation entre un « apprenant » et un « appreneur ». Ce rapport, qui subordonne l'éducation à la transmission, s'est institutionnalisé dans la forme scolaire qui pose un « maître » dépositaire de la connaissance face à des « élèves » ignorants (Rancière, 1987). M. Martinet donne une description de cette « véritable coopérative de culture ouvrière » (1976, p. 63), à travers ses conseils pour organiser des groupes d'études et de lecture, pour mettre sur pied une librairie ou réaliser des enquêtes ouvrières, pour mettre en contact des initiatives qui n'ont de sens qu'impulsées localement par les intéressés. Les savoirs sont ainsi dissociés de ceux qui se les approprient par leurs titres ou par la parole — intellectuels, professeurs, spécialistes ou orateurs — pour être ramenés à ce qu'ils sont vraiment : un bien commun, symbolisé par les objets — revues, livres, journaux — qui les contiennent, qui circulent de main en main, sont approchés individuellement et discutés collectivement. D'où l'importance cruciale de la lecture, par laquelle se cultivent tant la conscience de soi que la conscience de classe.

Selon Maurice Carrez, « la logique éducationniste [est] à la source d'une survalorisation de l'acte éducatif dans le mouvement ouvrier » (Carrez, 2000, p. 79). Mais celle-ci se décline différemment selon les âges et les organisations. Parallèlement aux expériences syndicalistes révolutionnaires, la diffusion du « socialisme scientifique » et la fabrication d'une orthodoxie marxiste contribuent ainsi à importer la forme scolaire dans le mouvement ouvrier. Les organisations socialistes ont depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle développé toute une rhétorique relative à l'éducation

des militants et mis en place des moyens de formation plus ou moins durables, à l'instar du parti ouvrier français créé par Jules Guesde (Willard, 1965). En analysant précisément la propagande socialiste de 1889 à la Révolution bolchevique, Marc Angenot démontre qu'elle trahit un élitisme des militants « soldats de l'Idée, conscients, énergiques et virils » à l'égard de « la masse du prolétariat aveugle, abruti, amorphe, résignée, pour tout dire émasculée » (Angenot, 1991). Au lendemain de la Première Guerre mondiale, si les principes de l'éducation ouvrière pénètrent le mouvement communiste naissant, à mesure que les syndicalistes révolutionnaires rallient la Révolution russe, l'opposition entre éducations ouvrière et populaire se brouille rapidement. La « bolchévisation » rapide de la section française de l'internationale communiste conduit à subordonner les pratiques éducatives à la justification de la politique du parti. Les communistes français créent la première école du Parti communiste français (PCF) en 1924 (Tartakowsky, 1981). Le système éducatif communiste s'institutionnalise dans les années 1930 en s'inspirant largement des formes de l'école républicaine (Siblot, 1998) et devient un rouage essentiel de la politique des cadres du PCF (Pennetier et Pudal, 1996).

Parallèlement, les organisations syndicales créent aussi des écoles et des centres d'éducation, systématisant des expériences en germe dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans les Bourses du travail pour la Confédération générale du travail (CGT) et les cercles d'études pour les syndicats chrétiens (Chabot, 2009). Des expériences sont menées au niveau local ou régional, à l'instar de l'École normale ouvrière de Lille, créée par l'union régionale de la Confédération française des travailleurs chrétiens (CFTC) du Nord Pas-de-Calais en 1925 (Poucet, 2009). Mais c'est dans les années 1930 qu'émergent des dispositifs centralisés d'éducation des militants, aussi bien à la CGT qu'à la CFTC. Le Centre confédéral d'éducation ouvrière (CCEO) est créé au sein de la CGT en 1932 pour fédérer l'Institut supérieur ouvrier et les collèges du travail en régions (Poggioli, 2009). Du côté du syndicalisme chrétien, c'est aussi dans les années 1930, sous la houlette de Paul Vignaux, qu'est créée au sein de la CFTC une commission confédérale de formation pour centraliser les programmes des écoles normales ouvrières. Un cursus hiérarchisé de formation spécifiquement syndicale est alors mis en place, couronné par le passage par l'École normale ouvrière confédérale. L'objectif de Paul

Vignaux est de distinguer la formation syndicale de la CFTC de l'éducation chrétienne et morale dispensée dans les organisations de l'Action catholique ouvrière (Poucet, 2009 ; Richou, 1994 ; Chauvière et Duriez, 2009). L'institutionnalisation de l'éducation ouvrière répond en outre à un processus de reconnaissance croissante du mouvement syndical par l'État. Les responsabilités confiées aux syndicalistes dans l'organisation de la production, au cours de la Première Guerre mondiale, favorisent l'émergence d'un « programme constructif » dans le mouvement syndical, que symbolisera le Plan de la CGT dans les années 1930. Même si ce programme ne se déploie réellement qu'après la Seconde Guerre mondiale, des réalisations étrangères laissent augurer du rôle joué par l'éducation ouvrière dans cette évolution du rôle syndical, notamment dans les pays scandinaves et aux États-Unis (Crozier, 1951).

L'éducation ouvrière a dès lors tendance à se réduire à la formation dispensée par les organisations ouvrières, syndicales et partisans, tandis que l'éducation populaire tend à se résumer aux activités éducatives et de loisirs organisées par des associations en complément de la scolarité.

L'essor de l'éducation populaire est en effet également encouragé par l'État, surtout par le gouvernement de Front populaire qui impulse une politique de la culture et des loisirs. Celle-ci encourage la création d'organisations périscolaires et le développement de nombreux mouvements de jeunesse : scoutisme, unions laïques, auberges de jeunesse, clubs Léo Lagrange, etc. (Prost, 2008). Parallèlement, les milieux patronaux investissent dans la formation professionnelle en finançant des centres d'apprentissage et des écoles professionnelles (Brucy et Troger, 2000). On assiste donc à partir des années 1930 aux prémices d'une configuration qui se stabilisera au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, dans la dissociation entre éducation militante, éducation populaire et formation professionnelle.

## **II – L’institutionnalisation conjointe des formations « syndicale » et « professionnelle »**

À la Libération, les organisations syndicales, auréolées de leur rôle dans la Résistance, de nombreux acteurs associatifs et le personnel politique au pouvoir partagent la conviction que la reconstruction du pays passe par la formation. Des projets sont élaborés, des initiatives sont impulsées qui impliquent tant les acteurs de l’éducation populaire et ouvrière que l’école républicaine. Mais l’action de l’État et le contexte de la guerre froide provoquent de nouvelles recompositions : des processus d’institutionnalisation conduisent à une nette tripartition entre éducation populaire, formations syndicale et professionnelle, même si certains acteurs et motifs continuent de circuler entre ces trois univers.

### ***II-1 – Utopies et réalisations éducatives à la Libération***

lesquels les syndicalistes sont particulièrement actifs, se dessinent des projets d’« éducation nouvelle » dont certains servent de références à la Libération. L’École d’Uriage, « École nationale des cadres de la jeunesse », fondée sous Vichy pour former des cadres de l’animation socio-culturelle, constitue une expérience décisive car elle met en réseau des acteurs issus de la démocratie chrétienne, de la gauche non communiste et du gaullisme (Troger, 1999). C’est au sein de ce « réseau uriagiste » que se recrutent principalement les fondateurs de Peuple et Culture. Si des positions différentes coexistent au sein de l’association, la plupart de ses dirigeants, marqués par une socialisation dans la mouvance du catholicisme social, promeuvent « une troisième voie » entre la lutte des classes et le libéralisme. Au sein de Peuple et Culture, une conception de l’éducation populaire, associant activités culturelles et sportives et expérimentations pédagogiques, à travers la méthode de l’entraînement mental, essaime dans d’autres institutions d’éducation pour adultes, visant aussi bien la formation professionnelle, à l’instar de l’Association pour la formation professionnelle de la main d’œuvre créée en 1945 sous l’égide du ministère du Travail, que l’éducation des militants. Par exemple, le Centre d’éducation ouvrière de la CGT à Grenoble fait appel aux animateurs de

Pendant la Seconde Guerre mondiale et au sein des réseaux de résistance, dans

Peuple et Culture pour établir une méthode de formation des cadres syndicaux (Cacères, 1976 ; Troger, 1999, p. 31).

À la Libération, éducations populaire, syndicale et professionnelle ne sont donc pas nécessairement des projets distincts. Un relatif consensus existe pour ériger l'éducation en priorité. De nombreuses institutions d'éducation populaire et d'action culturelle se développent alors, plus ou moins liées aux partis et centrales syndicales du mouvement ouvrier, communiste, socialiste ou démocrate-chrétien. On peut citer par exemple, sans souci d'exhaustivité, l'association Tourisme et travail, créée en 1944 (Pattieu, 2010), le Théâtre national populaire et les Maisons des jeunes et de la culture (Poujol et Romer, 2000). Sur le plan de la formation des travailleurs, Guy Brucy retrace les débats et les positions de la CGT à la Libération, qui se réclame du programme du Conseil national de la Résistance pour promouvoir une véritable « démocratie économique et sociale ». Celle-ci porte alors un projet de promotion dans l'entreprise dans l'organisation duquel les syndicats auraient joué un rôle premier, via les comités d'entreprise (CE). La CGT développe un projet très précis de « perfectionnement volontaire », qui vise « une double finalité : l'épanouissement de la "personnalité professionnelle" de chaque individu et l'accroissement du "potentiel de production" du pays tout entier » (Brucy, 2001, p. 71). À ce titre, la formation professionnelle doit être placée sous le contrôle des organisations syndicales et la CGT préconise une gestion tripartite entre les pouvoirs publics, les syndicats ouvriers et les syndicats patronaux dans une commission supérieure de la formation professionnelle (Brucy, 2001, p. 75).

Mais à partir de 1947, une nouvelle phase s'ouvre dans l'histoire syndicale. Dans le contexte de guerre froide, la CGT se replie dans un « splendide isolement » (Dreyfus, 1995). Il n'est pas question pour les pouvoirs publics de donner un pouvoir autre que consultatif aux CE, et il n'est plus question pour la CGT de participer au consensus productiviste de la Libération. La Centrale dénonce alors l'usage que les « élites modernisatrices » (hauts fonctionnaires, employeurs « éclairés » et syndicalistes « libres ») font de la formation professionnelle, qui est présentée comme un antidote à la conflictualité sociale et comme le meilleur moyen d'œuvrer à la réconciliation du capital et du travail (Tanguy, 2001). L'entrée dans la guerre froide et l'action de l'État, à travers le fa-

çonnage juridique progressif d'une catégorie « formation », disputée par diverses catégories d'acteurs, va contribuer à dissocier durablement les activités d'éducation syndicale de celles relevant de la formation professionnelle.

***II-2 – Reconnaissance étatique et idéologisation de la formation syndicale***

Lors de la scission de 1947 entre la CGT et la CGT-Force ouvrière (FO), la direction du Centre confédéral d'éducation ouvrière de la CGT est reprise par un militant communiste, Marc Piolot, qui assumera cette responsabilité jusqu'en 1982. À partir de 1948, s'ouvre une période de « syndicalisation de la formation » à la CGT (Pudal, 1976). Il s'agit de transmettre un savoir soumis aux orientations syndicales qui se définit comme « un contenu théorique pour l'action ». En 1950, l'acquisition d'une propriété à Courcelles-sur-Yvette devenue « l'école centrale de la CGT » atteste la volonté de développer l'éducation syndicale (Pudal, 1976 ; Lombardo, 2005). Dans une logique inspirée des écoles communistes, il s'agit de transmettre aux militants les « fondamentaux » de la lutte des classes et des « vérités scientifiques » issues principalement du marxisme (Siblot, 2008 ; Ethuin et Yon, 2011). Parallèlement, les autres centrales syndicales développent également des dispositifs d'éducation des militants. Parmi les spécialistes américains des sciences sociales du travail, l'école des « relations humaines » a souligné l'importance des « facteurs psychologiques » pour instaurer un climat de dialogue entre représentants syndicaux et patronaux. Une partie des financements états-uniens accordés dans la continuité du Plan Marshall (amendement Blair-Moody, 1952) porte ainsi sur la formation des militants syndicaux aux enjeux de « productivité » (Cristofalo, 2008). Ils serviront à la CFTC, à FO et à la Confédération générale des cadres (CGC) pour créer ou moderniser leurs dispositifs pédagogiques. Ainsi, le Centre d'éducation ouvrière refondé par Vidalenc au sein de FO est progressivement supplanté par le Centre de formation des militants syndicalistes, créé en 1954. Dans la continuité des missions d'expertise censées sensibiliser les syndicalistes aux enjeux de productivité, 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 » (Tanguy, 2006a). C'est cette argumentation qui préside d'ailleurs à l'élaboration de

la loi du 23 juillet 1957 créant le congé d'éducation ouvrière. Albert Gazier, rapporteur de la proposition de loi à l'Assemblée nationale en février 1955 considère que si les chefs d'entreprise et les élites administratives sont formés dans l'enseignement supérieur, il est nécessaire de former les militants syndicaux chargés de l'application du droit du travail dans les entreprises (Palazzeschi, 1998, p. 74). À partir des années 1950 s'entame ainsi un processus d'institutionnalisation de la formation syndicale. (Geoffroy, 2003). Celui-ci est lié à deux facteurs : l'accroissement de la concurrence intersyndicale sur fond de guerre froide et l'action d'une nébuleuse d'élites réformatrices visant « à réconcilier le capital et le travail » et à promouvoir une troisième voie entre le communisme et le libéralisme. Au sein de cette nébuleuse réformatrice, nombreux sont les militants issus de la gauche chrétienne et du catholicisme social, dont certains jouent un rôle décisif sur le plan de la formation des syndicalistes, à l'instar de Marcel David, historien du droit et fondateur de l'Institut des Sciences du travail de Strasbourg en 1955 (David, 1989). En créant cet institut, il s'agit de mettre à portée des syndicalistes les travaux de droit, d'économie et d'histoire utiles pour l'action syndicale. Ce projet s'inspire d'initiatives déjà impulsées dans d'autres pays, comme aux États-Unis où se généralisent après guerre des cours supérieurs de « relations ouvrières » destinés aux cadres syndicaux (Crozier, 1951). Mais ce projet se heurte au départ à la réticence des syndicalistes, surtout à la CGT, tant pour ses origines américaines que parce que l'Université est associée à l'idéologie dominante et à la culture bourgeoise. C'est donc pour lever ces obstacles que le principe de la cogestion entre universitaires et syndicalistes est adopté. Les stages sont coorganisés et « une pédagogie hybride » est mise en place (Tanguy, 2006b).

Le pluralisme du champ syndical et la puissance de la CGT expliquent ainsi le fait que les dispositifs éducatifs soient en France plutôt centrés sur les organisations syndicales et contrôlés par elles. La prégnance de la philosophie de l'éducation populaire a cependant permis d'ouvrir la formation à tous les travailleurs. La situation est différente en Grande-Bretagne, comme le montre une comparaison entre les deux pays : outre-Manche, la formation syndicale est réservée aux détenteurs de mandats syndicaux, elle est confiée à des éducateurs extérieurs et doit porter sur des thèmes qui touchent exclusivement aux relations industrielles (Bridg-

ford et Stirling, 1988). La différence entre des dispositifs de formation externalisés et d'autres internalisés se retrouve dans l'opposition entre les syndicalismes états-unien et canadien (Taylor, 2001).

En France, la formation des militants syndicaux se trouve donc progressivement légitimée à partir des années 1950. À la loi de juillet 1957 instaurant le droit au congé d'éducation ouvrière, soit la possibilité de disposer de 12 jours par an pour se former dans un centre de formation agréé, s'ajoute en décembre 1959 une nouvelle loi permettant le financement par subventions de ces centres et l'éventuelle indemnisation des stagiaires en cas de perte de salaires. La formation syndicale est progressivement devenue un droit essentiellement collectif, orchestré par les organisations syndicales. Dans l'organisation concrète des instituts du travail (Guy, coord., 2006), comme dans le fonctionnement de la commission chargée de délivrer aux organismes de formation les agréments du ministère du Travail, l'État conforte ainsi le principe de présomption irréfragable de représentativité. Alors même que le droit au congé d'éducation ouvrière est ouvert à tous les salariés, l'État accorde de fait aux seules confédérations syndicales représentatives le monopole de cette formation (Guilbaud, 2003), tout en reconnaissant à chaque organisation sa pleine autonomie dans la définition des contenus, la sélection des stagiaires et l'organisation des sessions. S'il est attesté que cette reconnaissance par l'État de la formation syndicale avait bien une visée réformatrice (Brucy et al., 2007), dans le but de promouvoir le dialogue social et les institutions de concertation et de négociation (Guilbaud, 2003), il n'en demeure pas moins que dans les faits, les dispositifs d'éducation syndicale ont été subordonnés aux visées propres à chaque organisation. Si les travaux sur la formation syndicale sont rares, ils mettent tous l'accent sur la volonté de ses acteurs de promouvoir une culture d'institution et de transmettre une identité syndicale spécifique, distincte de l'identité des organisations concurrentes. Aussi bien à la CGT (Pudal, 1976 ; Lombardo, 2005), à FO (Yon, 2008, 2009) qu'à la Confédération française démocratique du travail (CFDT) (Meyer, 1978 ; Lestienne, 1979 ; Lombardo, 2005), les stages de formation, loin de se réduire à des contenus techniques, sont conçus comme des vecteurs d'idéologisation des pratiques militantes. Ils participent pleinement aux dispositifs de pouvoir internes aux organisations syndicales et ont joué un rôle impor-



tant dans les trajectoires de radicalisation et de déradicalisation de ces organisations. L'exemple le plus frappant est bien entendu celui de la CFDT, dont la naissance (Georgi, 1995 ; Berlivet et Sawicki, 1994), la radicalisation idéologique et le recentrage (Defaud, 2009) ont successivement pris appui sur la formation interne des militants.

### ***II-3 – De l'éducation permanente à la formation professionnelle***

Parallèlement à l'institutionnalisation de la formation syndicale comme domaine d'activités spécifiques, « un monde de la formation professionnelle » (Casella 1999a) se constitue progressivement après la Seconde Guerre mondiale. La formation professionnelle fait l'objet depuis les années 1980 de nombreuses études dont il est impossible de rendre compte en totalité dans le cadre de cette note. Nous avons privilégié la lecture des précieuses synthèses qui y ont été consacrées ces dernières années ainsi que les textes traitant directement des positions syndicales sur la formation professionnelle.

Dans les années 1950, une nébuleuse de réformateurs très divers se constitue. Se développent des initiatives associant à la fois des chefs d'entreprise désireux d'adapter les salariés aux évolutions de l'appareil productif, des hauts fonctionnaires en charge des politiques économiques et des enseignants et universitaires soucieux de développer les formations post-scolaires (Brucy et al., 2007). On peut citer par exemple le Centre universitaire de coopération économique et sociale de Nancy (CUCES) qui est créé en 1954 en partenariat avec l'Éducation nationale, l'école des mines et les organisations patronales, dans un contexte de restructuration des industries minière et sidérurgique (Laot, 1999 ; Tanguy, 1999) ou encore l'expérience de coopération entre Peuple et Culture et l'école d'apprentissage des Charbonnages de France (Troger, 1999).

Ce « monde de la formation professionnelle » n'est pas dénué de tensions. Deux conceptions peuvent être distinguées : pour les uns, « l'éducation et la formation sont considérées comme les instruments de la recomposition et du développement de l'économie » (Casella, 1999a, p. 97). Pour d'autres promoteurs de la formation des adultes, c'est avant tout l'épanouissement et la promotion des individus qui sont visés, dans la continuité de l'éducation populaire. C'est l'expression « éducation

permanente » qui sert alors à désigner ces activités visant tout à la fois à former les citoyens, à élargir l'accès à la culture et à permettre aux salariés de se perfectionner (Forquin, 2002). Selon Noël Terrot, « tel qu'il est présenté à l'époque, le terme éducation permanente revêt trois aspects :

- on apprend à tous les âges de la vie et sans discontinuité entre les temps de formation : le processus éducatif forme un tout ;
- on apprend pour satisfaire la totalité des besoins : professionnels, culturels, civiques, sociaux... ;
- on apprend par tous les moyens, formels et informels, institutionnels ou pas, individuels ou collectifs. » (Terrot, 2008, p. 116).

Noël Terrot parle à ce propos d'«un trois fois tout» qui fait l'unanimité en apparence mais qui masque en fait de profondes divergences entre des acteurs qui voient dans la formation un outil de gestion de la main d'œuvre à finalités principalement économiques et des élites réformatrices pour qui le changement social doit passer par la formation et plus largement par la conciliation des intérêts des employeurs et des salariés (Forquin, 2004). Tous les travaux réalisés depuis les années 1990 sur la genèse du système français de formation professionnelle convergent pour interpréter la loi du 16 juillet 1971 « instituant la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » comme un compromis entre les tenants de ces deux conceptions de la formation des adultes (Prost, 2001 ; de Lescure et al., 2004). La juxtaposition des termes « formation professionnelle » et « éducation permanente » dans l'intitulé de la loi atteste « ces deux héritages à la fois conflictuels et complémentaires » (Palazzeschi, 1998). Ces travaux attestent également la très forte influence des réseaux du catholicisme social sur les dispositifs mis en œuvre, comme en témoigne le rôle majeur de Jacques Delors, qui en 1971 est conseiller social du Premier ministre Jacques Chaban-Delmas, promoteur d'une « Nouvelle société ». La formation professionnelle est un des terrains privilégiés pour tenter de « pacifier les relations professionnelles » et concilier les intérêts des employeurs et des salariés, dans une logique de « dialogue social » qui doit se substituer à la logique de lutte de classes (Tanguy, 1999).

Du côté des organisations syndicales, les positions divergent. La signature de l'Accord national interprofessionnel (ANI) du 9 juillet 1970 sur la formation professionnelle initiale et continue par toutes les organi-

sations syndicales, y compris la CGT, ne doit pas pour autant mener à la conclusion d'un unanimité syndical sur la gestion de la formation. Alors que la CGT réclame un service public de la formation autour de l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) et de l'Éducation nationale, la CFDT et FO souhaitent une gestion paritaire et décentralisée d'organismes de formation autonomes de l'Éducation nationale (Isambert-Jamati, 1998). Au sein même des organisations syndicales, il peut y avoir des conceptions différentes des finalités de la formation. Guy Bruzy (1999) a étudié le cas de la fédération de la chimie de la CFDT qui est traversée par des tensions opposant les ouvriers, pour qui la formation doit avant tout permettre de rendre plus efficace l'action revendicative et les cadres qui voient dans la formation un moyen de s'adapter aux évolutions techniques. Finalement, c'est la position des cadres qui l'emporte et Edmond Maire, secrétaire général de la CFDT, entretenant des liens étroits avec Jacques Delors, sera l'un des avocats les plus actifs de la loi de 1971 qui établit le financement de la formation professionnelle par les entreprises. La formation des adultes est dès lors de plus en plus orientée vers des finalités économiques et utilisée dans le cadre des politiques d'emploi, érigées au rang de priorités politiques (Tanguy, 2002). La dimension émancipatrice contenue dans l'expression « éducation permanente » disparaît au profit d'une logique de gestion de la main d'œuvre et du chômage. Se développe alors à partir des années 1970 un vaste marché de la formation des adultes dont seulement 10 à 12 % dépend de l'Éducation nationale (Prost, 2008). C'est aussi la dimension collective de la formation qui tend à être minorée, au profit d'une logique d'individualisation des dispositifs. Si celle-ci est désormais explicite dans les termes même en usage, à l'instar du Droit individuel à la formation instauré en 2004, elle n'est pas récente. Dès les années 1970, la formation professionnelle est présentée comme un droit individuel mais aussi comme un devoir pour les salariés menacés par les restructurations industrielles. Pour Lucie Tanguy, « cette centration sur la formation des salariés (ou, différemment, sur celle de l'individu-citoyen) sous-entend implicitement que l'obstacle majeur à l'accomplissement des changements souhaités réside dans un "manque" de leur part : manque de connaissances, manque de capacités d'adaptation, manque de mobilité, manque d'ouverture d'esprit, d'attitudes, etc. » (Tanguy, 1999, p. 15).

S'il y a des points communs entre formation syndicale et formation professionnelle, notamment dans leur contribution à diffuser et légitimer une « injonction à la formation », dans le partage d'un discours critique sur l'école — érigée en contre-modèle pédagogique — et dans la valorisation des « pédagogies actives », les différences sont tout aussi importantes. La formation professionnelle des salariés s'est institutionnalisée dans une logique de promotion personnelle, alors que la formation syndicale est un droit collectif contrôlé de fait par les organisations syndicales. Si toutes ces activités souscrivent au discours du développement personnel, elles façonnent des subjectivités distinctes : celle de salarié subordonné à son employeur, car les usages de la formation professionnelle montrent que celle-ci reste largement dictée par les besoins des entreprises ; celle de militant loyal à son organisation, car les dispositifs de formation syndicale étant étroitement liés aux systèmes d'autorité de chaque organisation, ils contribuent à définir et façonner les rôles militants et, ce faisant, à légitimer les différentes lignes d'action des organisations. Codifiés à des périodes distinctes, ces deux ordres de formation portent la marque de leur époque. Au regard des évolutions récentes, on pourrait cependant s'interroger sur la pérennité de cette distinction.

### **III – Les enjeux contemporains des politiques syndicales de formation : entre professionnalisation et individualisation**

Dans un contexte marqué par le recul de la syndicalisation, la formation apparaît d'autant plus importante que les viviers — domestiques, militants, professionnels — de socialisation informelle au syndicalisme se sont étiolés. L'injonction à la formation se fait d'autant plus vive que le syndicalisme devient tout à la fois plus technique (inflation juridique, prise en compte de l'économie internationale) et plus concurrentiel avec la création de nouvelles organisations (Solidaires, Fédération syndicale unitaire, Union nationale des syndicats autonomes) et l'émergence de nouvelles concurrences (du mécénat d'entreprise aux associations de chômeurs, en passant par les mouvements altermondialistes).

Le registre de la formation est donc plus que jamais d'actualité. Parce que la formation est l'objet d'investissements pluriels et en partie contradictoires — entre renforcement de la professionnalité syndicale et sensibilisation au dévouement militant, entre renforcement de l'autorité orga-

nisationnelle et développement personnel — elle apparaît comme un observatoire des dynamiques contemporaines qui façonnent l'activité syndicale.

***III-1 – Le morcellement des formations :  
la fin du monopole syndical sur la définition  
de l'activité syndicale ?***

Le syndicalisme est souvent présenté comme étant aux avant-postes d'un

mouvement de « professionnalisation » de l'action collective, résultant de sa dépendance aux financements extérieurs, qu'ils soient publics (subventions étatiques), parapublics (gestion des organismes paritaires) ou privés (accords de droit syndical dans les entreprises). Qu'il soit espéré ou redouté, ce phénomène est cependant bien plus souvent montré que précisément analysé, et la confusion règne quant à ce qu'il désigne précisément. Si l'on peut effectivement noter un mouvement croissant de salarisation, qui touche autant les organisations professionnelles que les associations, il paraît excessif de parler d'une « profession syndicale » (Ubbiali, 1999, 2001). On l'a vu, l'institutionnalisation de la formation syndicale en France est pour l'essentiel passée par l'édification de dispositifs propres à chaque organisation. La mise en place d'une formation des responsables syndicaux ne pouvait dès lors pas empêcher l'existence d'une multitude de définitions légitimes du métier syndical. On peut cependant se demander si cet âge n'est pas révolu. Depuis les années 1980 se développent à différents niveaux — du local à l'Europe — une multitude de dispositifs de formation qui échappent aux organisations syndicales nationales.

La loi de décembre 1985 a rebaptisé le congé d'éducation ouvrière « congé de formation économique, sociale et syndicale » (FESS) et amélioré son financement. Si cette loi a bien permis un nouvel essor de la formation syndicale, elle contient un certain nombre de verrous quantitatifs et financiers qui conduisent à une sous-utilisation de ce droit par les salariés. Surtout, la loi « empile » sous la catégorie de FESS un ensemble de dispositifs de formation qui se trouvent de fait mis en concurrence (Monnier, 2003). Le souci de revitaliser la représentation du personnel en entreprise s'est en effet traduit entre 1982 et 1984, dans le cadre des lois Auroux, par la mise en place de formations réservées aux représentants

des salariés dans les institutions représentatives du personnel (IRP), comités d'entreprise (CE) et comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail (CHSCT). Or, la décentralisation de la régulation bureaucratique conduira à ce que cette nouvelle offre de formation se constitue sous la forme d'un marché : alors que la liste des organismes agréés pour le congé d'éducation ouvrière est établie nationalement (comme l'est la liste des organismes assurant la formation des conseillers prud'homaux instituée en 1981), les agréments pour la formation aux mandats d'IRP sont délivrés par chaque préfet de région. Une multitude d'organismes de droit privé vont s'engouffrer dans la brèche. S'ils sont d'origines diverses, ils échappent pour la plupart au contrôle des organisations syndicales (Cristofalo, 2011). Une étude réalisée en 1989 dénombrait ainsi 545 organismes agréés pour la formation économique des élus en comité d'entreprise. Seules 25 de ces structures dépendaient d'organisations syndicales, et elles n'avaient formé que 800 salariés pour un total de 14 565 passés en stage (Coffineau, 1993, p. 71).

Parallèlement à l'essor de cette offre locale émerge une offre de formation syndicale européenne. Se superposant aux dispositifs de formation mis en place par les organisations dans leurs pays respectifs (pour un panorama européen, voir : Offerlé, 1996 ; Bridgford et Stirling, 2000), la formation syndicale européenne entend faire converger des pratiques syndicales à l'origine très différentes. Étudiant l'histoire des relations entre le mouvement syndical et la construction européenne, Jean-Marie Pernot (1998) souligne l'importance de la « gestion Delors » de la Commission européenne, entre 1985 et 1995. Dans la continuité des entreprises de promotion du dialogue social impulsées en France par l'ancien syndicaliste chrétien, de multiples dispositifs sont financés par le budget communautaire. Les actions de formation occupent, comme en France, une place de choix, comme en attestent les créations au sein de la Confédération européenne des syndicats (CES) de l'Association européenne pour la formation des travailleurs aux nouvelles technologies en 1986 et de l'Académie syndicale européenne en 1990. L'Académie syndicale européenne, devenue Institut syndical européen / *European Trade Union Institute* (Etui) en 2005, s'est fixé comme but de faire acquérir aux syndicats une « culture européenne » en organisant des stages d'apprentissage des langues et des séminaires de formation. Hélène Michel (2009) et Anne-

Catherine Wagner (2009) ont étudié ces formations. Elles notent que la plupart des activités de formation européennes sont sans doute trop ponctuelles pour produire une conversion des militants à l'Europe. Les stages contribuent néanmoins à la mise en place progressive d'une « communauté européenne de formation » qui s'inscrit dans le cercle restreint d'une élite syndicale européenne. Plutôt que d'européaniser les syndicalistes nationaux, les formations de la CES contribueraient ainsi à creuser le fossé entre deux catégories de syndicalistes, les nationaux et les européens.

Si elle n'a pas pu imposer une définition univoque du métier syndical, l'émergence de ces dispositifs de formation distincts de l'offre des organisations syndicales nationales a néanmoins considérablement reconfiguré les représentations communes du syndicalisme. La multiplication des responsabilités confiées aux représentants du personnel dans les entreprises renforce la dimension experte de la légitimité syndicale, comme l'illustre bien la montée en puissance de la fonction syndicale du CHSCT (Théry, 2010). Cette tendance se retrouve au plan européen. Cette « injonction à la professionnalisation » a récemment été renforcée par la loi de « rénovation de la démocratie sociale » adoptée en 2008, qui oblige les grandes entreprises à intégrer la reconnaissance de l'expérience syndicale dans les négociations relatives à la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences. Dans cet esprit se sont récemment ouverts de nouveaux types de formation « au dialogue social » associant managers et cadres syndicaux d'entreprise (formation continue à Sciences Po, master professionnel à Paris Dauphine).

Quelles sont les conséquences de cette montée en puissance des logiques d'expertise dans le travail syndical ? On pourrait penser que les principes de légitimation de l'activité syndicale échappent de plus en plus au contrôle des instances syndicales. Les effets sont cependant plus nuancés. Le cas de la CFDT, qui est aux avant-postes de ce processus, permet de l'illustrer. Malgré des liens forts entre les secteurs de la formation syndicale interne et de la formation professionnelle continue, les tentatives récurrentes de professionnalisation de l'encadrement syndical se heurtent régulièrement aux dimensions irréductibles à une « logique compétence » tels que l'acquisition de savoirs et savoir-faire informels ou la conquête d'une légitimité politique. Ces velléités de professionnalisa-

tion ont malgré tout un effet, celui d'accroître la sélectivité sociale du travail syndical, le niveau de diplôme apparaissant comme le critère inavoué d'accès aux responsabilités syndicales (Guillaume et Pochic, 2009). C'est d'ailleurs un résultat du même type qu'Anne-Catherine Wagner avait livré à propos de l'eupéanisation du syndicalisme (2004, 2005), en constatant que le syndicalisme européen était le terrain d'une confrontation entre deux formes de légitimité syndicale, un « capital militant » et un « capital expert ».

Le resserrement des liens entre le monde de la formation syndicale et celui de la formation professionnelle continue (FPC) est plus récent du côté de la CGT et de FO. Nous avons étudié les conséquences de ce rapprochement en nous demandant si la formation des formateurs syndicaux par les mêmes chercheurs en sciences de l'éducation, spécialistes de la formation d'adultes, avait pour effet de rapprocher des définitions du métier syndical à priori très différentes entre les deux confédérations (Ethuin et Yon, 2011). Il apparaît que si la spécialisation des formateurs syndicaux peut nourrir une dynamique de relative professionnalisation, elle n'aboutit pas pour autant à une standardisation de l'activité. La comparaison montre à quel point les cultures organisationnelles pèsent sur la façon dont les acteurs sélectionnent et interprètent les instruments pédagogiques qui leur semblent pertinents.

Le monde syndical n'offre donc pas un espace cohérent de développement d'une carrière professionnelle. Le blocage moral lié à la représentation spontanée du syndicalisme sur le mode de la vocation militante interdit encore souvent d'en penser les rétributions. L'activité syndicale se prête néanmoins à des logiques d'investissement et de reconnaissance individuelle qui peuvent nourrir des trajectoires de professionnalisation hors du monde syndical, par exemple chez les syndicalistes devenus juristes via la défense prud'homale (Willemez, 2007b). Ces dynamiques, encouragées par le dispositif de Validation des acquis de l'expérience (VAE) institué en 2002 (Neyrat, 2007a), n'en conduisent pas moins, en retour, à redéfinir le dicible et le pensable en matière d'engagement syndical. Laurent Willemez note que « la VAE accompagne et reproduit la transformation des perceptions de l'engagement que l'on retrouve dans l'ensemble de la vie sociale » (2007a, p. 390) dans un sens techniciste, managérial et déconflictualisé. C'est à ce point qu'il convient de mesurer



dans quelle mesure l'émergence du thème du *lifelong learning* a redéfini les relations entre syndicalisme et formation.

**III-2 – La « formation tout au long de la vie » : un substitut au référentiel de l'éducation permanente ?**

Le sommet européen de Lisbonne en 2000, où fut formulé l'objectif de faire de l'Europe « l'économie de la connaissance » la plus compétitive du monde, a fait du *lifelong learning*, ou formation tout au long de la vie (FTLV), le référentiel des politiques éducatives européennes (Verdier, 2008). Frédéric Neyrat (2007b) a bien décrit ses caractéristiques. Comme son nom l'indique, la FTLV insiste sur la continuité des apprentissages tout au long de la vie, ce qui implique d'abandonner la distinction entre formations initiale et continue. Cette conviction est fondée sur la reconnaissance de la pluralité des sources et des formes de savoirs et d'apprentissages. Dès lors, le seul moyen de mesurer l'effectivité des apprentissages est de constater leur activation dans des situations concrètes, ce à quoi renvoie la notion de compétence. Autre dimension fondamentale : étant donné qu'il n'existe plus d'institution centrale dans les processus de formation, c'est l'individu, responsable et « entrepreneur de sa propre vie », capable de saisir toutes les opportunités de formation, qui se retrouve au centre du dispositif. Enfin, l'éducation est prioritairement pensée dans un registre économiciste : à la fois parce que les situations concrètes où se mesurent les apprentissages sont avant tout les situations de travail, et parce que la philosophie du modèle, inspirée de la théorie microéconomique du capital humain, repose sur une conception utilitariste faisant de l'intérêt à l'enrichissement individuel la source de la croissance collective. On le voit, la FTLV redéfinit profondément deux liens : celui entre l'école et la formation, et celui entre la formation et le travail. Il en découle un repositionnement syndical sur les enjeux de formation.

La promotion de la FTLV a permis aux instances communautaires d'investir un domaine d'action, l'éducation et la formation, qui relevait en principe de la compétence des États (Verdier, 2008). La FTLV est devenue une composante à part entière du « modèle social européen ». Un numéro spécial du *European Journal of Industrial Relations* a récemment étudié l'investissement des organisations syndicales européennes dans la né-

gociation de la formation (Stuart, 2007). Face à la concurrence des pays à bas salaires, le thème de la FTLV serait au cœur de la « modernisation » des relations professionnelles en Europe, en tant qu'il participe d'un dialogue social orienté vers les politiques d'offre (*supply-side industrial relations*). Ainsi, la formation est plus que jamais présentée comme une machine à fabriquer du consensus : l'investissement dans la formation offrirait un terrain de négociations mutuellement bénéfiques aux employeurs et aux syndicats, à la différence de politiques plus conflictuelles qui toucheraient à la fiscalité ou à la réforme de la protection sociale. Dans le même numéro, Jonathan Winterton (2007) s'interroge ainsi sur la convergence des stratégies de négociation syndicale en matière de formation. Ayant étudié treize pays, il conclut que malgré les disparités entre États, les différences dans l'implication des partenaires sociaux sont moins importantes que prévu. Des initiatives telles que le « Cadre d'action pour le développement tout au long de la vie des compétences et des qualifications », signé par les partenaires sociaux européens en février 2002, apparaissent comme des moyens d'encourager la convergence. Mais celle-ci se traduit paradoxalement par une diversité croissante au sein de chaque État. Cette hétérogénéité résulte de la tendance à la décentralisation/territorialisation des systèmes de formation professionnelle, et spécialement de FPC, sensible depuis les années 1990 dans tous les pays développés (Azaïs et Giraud, 2009 ; Bernier et al., 2002). Reprenant les conclusions d'un travail précédent (Vind et al., 2004), Jonathan Winterton confirme l'hypothèse selon laquelle la FTLV est investie par les organisations syndicales comme un moyen de renforcer leur présence auprès des salariés, en jouant un rôle d'intermédiaires entre les individus et les opportunités de formation. Il reste pour autant à définir « comment » les syndicats investissent ce thème. En resserrant la focale, il apparaît alors que le thème de la FTLV n'est pas nécessairement consensuel et *conflict-free* (Heyes, 2007 ; Martinez Lucio et al., 2007 ; Stuart, 2007). La définition des intérêts au service desquels mettre la formation reste un enjeu politique, comme l'illustrent bien les cas de la France et de la Grande Bretagne.

Le thème du *lifelong learning* a pénétré le droit français en plusieurs étapes. La première est celle du vote de la loi de « modernisation sociale », en février 2002, qui crée le dispositif de VAE. La seconde est la

signature, en septembre 2003, d'un Accord national interprofessionnel (ANI) « relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle » qui crée un nouveau « Droit individuel à la formation » (DIF). L'ANI, signé par toutes les organisations syndicales représentatives, est relayé par des dizaines d'accords nationaux de branche. Il sera transcrit dans la loi du 4 mai 2004 « relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social ». La loi de 2004 supprime l'expression « éducation permanente » du Code du travail pour la remplacer par celle de « formation professionnelle tout au long de la vie », ce qui conduit Frédéric Neyrat (2007b) à dire qu'un nouveau référentiel chasse l'autre en matière d'éducation. La VAE permet de séparer la formation de la certification en autonomisant cette dernière, qui tend par ailleurs à se marchandiser. Réduite à un *curriculum* traduit en compétences dans le Répertoire national des certifications professionnelles, la formation est niée comme lieu et comme moment spécifiques, propice à l'échange, à la socialisation et à la réflexivité. À partir d'une recherche empirique, Frédéric Neyrat montre le caractère illusoire de la liberté supposée des individus en matière de VAE : quand l'entreprise intègre la VAE à son plan de formation, les salariés sont fortement incités à adhérer « librement » au projet de l'employeur ; inversement, un individu qui entreprend seul une démarche de VAE risque de susciter la méfiance de son employeur, comme dans le cas du congé individuel de formation. Une même valorisation de l'initiative individuelle des salariés rapproche la VAE et le DIF. Pascal Caillaud (2007) analyse les implications juridiques de cette philosophie. Il note un changement majeur avec la loi de 2004 : le basculement du droit de la formation des adultes, fondé sur le droit du travail depuis 1971, vers le droit de la consommation. Il décrit la « transformation du rôle du salarié, aujourd'hui appréhendé comme un individu "informé" et "responsable" de ses choix, à qui il revient "d'investir" dans sa formation alors qu'il s'agissait jusque-là d'un rôle réservé à la seule entreprise » (2007, p. 200). Le seul rôle conféré aux syndicats et aux représentants du personnel est dans ce cadre d'éclairer les salariés sur les choix individuels qu'ils feront.

Le consensus syndical sur la FTLV, attesté par la signature de l'ensemble des organisations syndicales de l'Ani de 2003, peut dès lors surprendre. Frédéric Neyrat apporte un éclairage en rappelant les enjeux

financiers sous-jacents à la formation professionnelle : « Ne pas signer l'accord sur la formation tout au long de la vie, dès lors que le refus de signature n'était pas collectif, c'était ensuite ne pas participer à cette gestion des Fonds de formation et renoncer à ces précieuses ressources » (2007b, p. 161). Le rôle des partenaires sociaux, de la négociation et de la gestion paritaire reste en effet central dans le dispositif. Mais celui-ci s'inscrit désormais dans un cadre totalement régional, au point que Pascal Caillaud se demande si l'on ne devrait pas dorénavant plutôt parler de « droits régionaux de la formation professionnelle » (2007, p. 199). Olivier Mériaux et Éric Verdier décrivent les effets de ce redimensionnement territorial en se demandant si la formation ne tend pas désormais à se fondre dans un agenda plus large, celui d'une « politique du rapport salarial » dans laquelle pouvoirs publics, patronat et syndicats tentent désormais de lier formation et qualité du travail et de l'emploi dans des projets de « développement économique territorial » (Mériaux et Verdier, 2009).

Si l'importation de la FTLV en France contribue à redéfinir la philosophie d'un système qui lui préexistait, elle pose ailleurs ses propres fondations. Jonathan Winterton (2007) note ainsi que les initiatives pionnières en matière de *lifelong learning* proviennent des systèmes à régulation marchande centrés sur le lieu de travail, et particulièrement de Grande-Bretagne. C'est l'arrivée du *New Labour* de Tony Blair qui contribue à la promotion du thème de la FTLV. Celui-ci entend offrir des opportunités d'action et des moyens nouveaux aux syndicats sans pour autant revenir sur la législation antisyndicale des conservateurs. Un important effort financier de l'État est fourni à travers la création d'un fonds spécifique, le *Union Learning Fund* (ULF), en 1998. Parallèlement, les dirigeants du mouvement syndical britannique ont développé l'idée des *Union Learning Representatives* (ULR). Ce nouveau type de délégué syndical est chargé, sur le lieu de travail, de conseiller, d'orienter et de soutenir ses collègues dans les activités relatives à la formation, et de négocier avec les employeurs et les pourvoyeurs de formation la mise en place de dispositifs *ad hoc*. L'*Employment Act* de 2002 a donné une existence statutaire aux ULR. John Payne, chercheur en sciences de l'éducation, voit dans ces innovations la réponse adéquate à la situation de « modernité réflexive » marquée par le changement permanent (2001). Un regard plus critique nous

est donné par son collègue Keith Forrester (2004), qui pointe la convergence du discours syndical avec le langage de la gestion des ressources humaines : la FTLV entérine à ses yeux le passage d'une problématique structurelle — le manque d'emploi — à un enjeu de responsabilité individuelle — le manque d'employabilité des travailleurs. La FTLV enrôle-t-elle les organisations syndicales dans le façonnage d'un sujet néolibéral ? Le travail d'Helen Rainbird et d'Ann Munro montre que ce nouvel agenda crée également des marges de jeu supplémentaires pour les organisations syndicales qui réussissent à construire, par la négociation avec les employeurs, une offre de formation couvrant indifféremment l'acquisition des savoir-faire syndicaux et la promotion professionnelle (Rainbird, 2000 ; Rainbird, Munro, 2000). En Grande-Bretagne, la faiblesse des dispositifs institutionnalisés de formation professionnelle comme les limites du droit de la formation syndicale peuvent ainsi conduire l'*Union learning* à retrouver certains aspects du vieux modèle de l'éducation ouvrière.

Keith Forrester (2004) ne considère pas non plus que la FTLV soit condamnée à relayer le management néolibéral. L'enjeu est à ses yeux de réorienter la FTLV selon un paradigme alternatif, celui de l'éveil à la citoyenneté et de la démocratie économique et sociale. Le thème de la formation peut dans cette optique être l'occasion d'extraire les syndicats du strict rôle économique auquel les avait assignés l'âge industriel en consacrant la division entre le travailleur d'un côté, et le citoyen, consommateur ou habitant de l'autre (Muckenberger et al., 1995). Inscire l'*Union learning* dans l'optique d'une formation à la citoyenneté active impliquerait de définir les syndicats comme des acteurs sociétaux plutôt que comme de simples partenaires dans le cadre des « relations professionnelles », de manière à aborder des enjeux tels que les discriminations, la désindustrialisation, le multiculturalisme, les inégalités ou les nouvelles formes de solidarité. Cette conception de la formation se retrouve dans un autre ensemble de pratiques, là encore largement spécifique aux sociétés de relations industrielles à faible régulation étatique, qui s'est récemment renouvelé : l'*organizing*.

**III-3 – Entre empowerment militant  
et légitimation de l'autorité organisationnelle :  
les contradictions de l'organizing**

Si le registre de  
l'*organizing* — litté-  
ralement, « action

d'organiser », qu'on traduira par « syndicalisation » — est peu connu en France, il est central dans le monde syndical anglo-saxon. Il désigne les stratégies déployées par les organisations syndicales pour s'implanter sur les lieux de travail. Alors que le thème de la FTLV tend à définir la formation comme un service que les organisations syndicales rendraient aux individus, l'*organizing* véhicule une représentation totalement inverse de ce registre d'action. La formation joue en effet un rôle central dans les stratégies d'*organizing*, tout du moins telles qu'elles ont été redéfinies depuis les années 1980 pour désigner un « modèle syndical » censé s'opposer, précisément, au syndicalisme de services. Alors que ce dernier repose sur une stricte division du travail entre des permanents syndicaux prenant en charge la défense et la représentation des intérêts d'adhérents passifs, valorisant un rapport strictement utilitaire à l'organisation syndicale, elle-même réduite à une agence de services économiques et sociaux, l'*organizing model* impliquerait une conception plus militante et participative du syndicalisme. Dans ce cadre, le rôle des responsables est d'inciter les travailleurs et syndiqués de base à prendre en main leurs propres affaires. Ce nouveau modèle d'*organizing* est depuis 1995 la doctrine officielle du mouvement syndical états-unien, après que ses anciens dirigeants furent chassés par une nouvelle équipe (Fantasia et Voss, 2003). Il s'est rapidement diffusé à l'ensemble du monde syndical anglo-saxon (Australie, Grande-Bretagne, Nouvelle-Zélande) et au-delà en Europe (Gall, 2009). Certains traits typiques de ce modèle pourraient être retrouvés dans la politique de développement syndical mise en œuvre par la CFDT à partir de la fin des années 1980 (Piotet et al., 1994). Plus largement, alors que la réforme de la représentativité syndicale rend impérative l'implantation syndicale en entreprise, les débats relatifs à l'*organizing* peuvent entrer en résonance avec cette préoccupation des syndicalistes français.

Une abondante littérature, anglophone pour l'essentiel, souligne l'importance de la formation dans la mise en œuvre du modèle de l'*organizing* (Carter et Cooper, 2002 ; Kumar et Schenk, 2006 ; Voss et Sherman, 2000). La formation apparaît comme un moyen de développer

le pouvoir des syndiqués sur leur lieu de travail et dans l'organisation en développant leurs compétences et leur confiance. Si le vocabulaire utilisé en France est sensiblement différent et si les dispositifs de syndicalisation sont moins professionnalisés que dans le syndicalisme anglo-saxon, on assiste néanmoins à une valorisation analogue de la formation comme instrument de démocratisation interne et d'*empowerment* des syndiqués. Au sein de la CGT par exemple, depuis le 47<sup>e</sup> Congrès de 2003, la formation est présentée comme un des outils pour faire advenir un « syndiqué acteur, co-auteur et décideur » des orientations de l'organisation. 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 » (Ethuin et Yon, 2011). Le lien entre formation et *organizing* est au cœur d'un article rédigé par deux éducatrices syndicales états-uniennes, Teresa Conrow et Linda Delp (1999). La formation est selon elles un moyen de passer de la démocratie formelle à la démocratie réelle, à la condition de relier directement les pratiques éducatives aux préoccupations concrètes des syndiqués. La formation n'a pas seulement une fonction de sociabilité ou de transmission de connaissances, elle doit également servir au développement du *leadership*. C'est pourquoi la question des relations de pouvoir — de leur identification, de leur désignation, de leur expérience et de leur modification — est au centre de leur démarche. Cette posture renvoie aux thèses du fondateur des méthodes de *community organizing* aux États-Unis, Saul Alinsky (1971). Les références des auteures sont plus directement pédagogiques avec la tradition du « théâtre de l'opprimé » du pédagogue brésilien Augusto Boal (2006), lui-même fortement influencé par les thèses de Paulo Freire (1974). À travers la pratique du théâtre-forum, il s'agit d'organiser des *problem-solving interventions* : les sessions éducatives ne visent pas à transmettre un programme abstrait, elles ne sont pas structurées autour d'une opposition entre maître et élèves, mais elles visent à permettre aux participants de revenir ensemble, en les rejouant, sur les problèmes concrets rencontrés au cours de leur militantisme syndical. L'institutionnalisation de la formation syndicale en France a éloigné la plupart des organisations de ces méthodes qui sont pourtant relayées par des associations d'éducation populaire. Dans le cours de sa radicalisation post-68, la CFDT avait cependant repris nombre de ces thèmes (de

Montlibert, 1991, p. 175). On en trouve encore aujourd'hui la trace, sous une forme plus experte, dans sa pratique de la recherche-action (Théry, 2010).

Au-delà de l'objectif d'*empowerment* individuel, l'*organizing* se singularise par l'attention portée à la syndicalisation des groupes sociaux sous-représentés dans le mouvement syndical. Ce souci n'est pas nouveau et il n'est pas propre au monde anglo-saxon. Plusieurs travaux ont ainsi pointé le rôle de la formation dans la promotion des femmes au sein du mouvement syndical, en Grande-Bretagne (Kirton, 2006), et en France dans une perspective comparée (Guillaume et Pochic, 2010). Ce thème reste toutefois sous-exploré en France. Des thèses en cours sur la CFDT et la CGT pourraient venir consolider les analyses de quelques premières publications (Le Brouster, 2010 ; Liszek, 1994). La démarche anglo-saxonne a ceci d'original qu'elle mobilise la formation syndicale dans une optique ouvertement professionnelle. Dans un article consacré à l'analyse de la « revitalisation » du mouvement syndical états-unien, Kim Voss et Rachel Sherman (2000) ont énoncé les diverses fonctions assignées à la formation. Elles sont de trois ordres au plan local : faire prendre conscience aux syndiqués de la crise du syndicalisme et de la nécessité de prendre leurs affaires en main, enseigner les méthodes adéquates pour le développement syndical, et reconvertir les permanents syndicaux spécialisés dans le service aux syndiqués vers l'*organizing*. Mais l'impulsion décisive se situe au plan national avec la mise en place d'un dispositif spécifique de formation. Aux États-Unis, c'est la fondation en 1989 d'un *Organizing Institute*, à l'initiative de l'*American Federation of Labor* et de cinq de ses syndicats affiliés, qui a permis la montée en puissance de ce modèle (Foerster, 2001). En Grande-Bretagne, les dirigeants du *Trade Unions Congress* (TUC) s'en sont inspirés pour mettre sur pied en 1998 une *Organising Academy* (Heery et al., 2000). En créant une formation accélérée au développement syndical, alternant cours en salle et campagnes de syndicalisation réelles, il s'agit de favoriser l'afflux de « sang neuf » dans le mouvement syndical en offrant des perspectives immédiates de carrière syndicale. Les premiers bilans réalisés notent un renouvellement effectif des cadres syndicaux : les *organizers* ont souvent une expérience antérieure dans d'autres mouvements sociaux, ils sont souvent plus jeunes et diplômés que la moyenne des responsables syndicaux, et la part des



femmes et des groupes minoritaires y est plus importante (Rooks, 2004 ; Simms et Holgate, 2010).

Les promotions d'*organizers* sont cependant trop faibles pour modifier radicalement les rapports de forces internes. En dix ans, un peu plus de 200 individus ont été formés à cette tâche par les TUC britanniques, ce qui représente au mieux 5 % de la force de travail syndicale (Simms et Holgate, 2010). En outre, parce qu'il implique un pilotage centralisé du développement, le modèle d'*organizing* suscite la méfiance des organisations attachées au fédéralisme (Heery et al., 2000). Présenté comme une formidable opportunité d'intégrer le mouvement syndical, l'engagement dans l'*organizing* génère surtout une main-d'œuvre particulièrement corvéable, d'autant plus disponible qu'elle est largement composée de jeunes. Comparant cette activité à d'autres types de justice jobs comme le travail social ou l'assistance juridique auprès des populations défavorisées, Daisy Rooks (2004) souligne ainsi l'importance du turn-over chez les jeunes *organizers*. Entre impulsion du sommet et valorisation de la base, l'*organizing* est pris dans des contradictions auxquelles des sociologues britanniques ont donné le nom de *managed activism* (Simms, 2007). Confrontée aux mêmes problèmes à l'occasion de la mise en place d'un programme de formation de « développeurs » spécialisés, on peut d'ailleurs considérer que la CFDT faisait, dès les années 1980, de l'*organizing* sans le savoir (Guillaume et Pochic, 2009).

### **Les trois âges des relations entre syndicalisme et formation**

Entre les témoignages d'acteurs, la littérature grise et les travaux académiques, entre les grandes synthèses et les approches microscopiques, entre l'histoire, la statistique ou l'ethnographie des pratiques de formation, l'hétérogénéité des travaux convoqués dans cette note de synthèse nous a conduit à limiter ce travail à une mise en ordre des problématiques relatives aux relations entre syndicalisme et formation. Cette orientation de lecture n'en conduit pas moins à mettre en lumière certains enjeux théoriques et méthodologiques.

Le choix d'une approche historique nous a permis d'insister sur deux idées : il est possible d'identifier trois « âges » dans les relations entre syndicalisme et formation ; ces relations se nouent à chaque âge dans des

dispositifs institutionnels spécifiques qui configurent des acteurs, des discours et des pratiques. Avec le modèle de l'éducation ouvrière, l'organisation syndicale est le lieu primordial des activités éducatives. Mais il ne s'y trouve pas d'autorité pédagogique unique et les contenus et pratiques d'apprentissages sont hétérogènes : entre culture générale, histoire militante et savoirs professionnels ; entre conférences, lectures et expérimentations pratiques. La forme du cercle d'étude, autonome et polyvalent, évoque le mieux ce modèle. Dès l'entre-deux-guerres, mais surtout à partir des années 1950, s'opère un double processus d'institutionnalisation et de différenciation des formations syndicale et professionnelle. Les organisations syndicales conquièrent une position dans la conception et la gestion des institutions de la formation professionnelle continue, mais le contrôle sur les contenus et les pratiques pédagogiques leur échappe largement. En contrepartie, leur autorité pédagogique se renforce au sein de dispositifs de formation syndicale destinés aux militants. La forme du stage, comme espace-temps libéré pour l'apprentissage et, à ce titre, inspiré du registre scolaire, est emblématique de ce paradigme. Depuis les années 1980, enfin, on assiste à un phénomène de morcellement et de dédifférenciation des formations syndicale et professionnelle que l'émergence du paradigme de la formation tout au long de la vie contribue à accentuer.

Il ne faudrait pas pour autant déduire du recours au registre narratif l'idée que ces âges correspondraient à différents « stades » d'un développement historique. D'abord, on ne saurait réduire chaque âge à la logique dominante qui le caractérise. L'approche fine par les réseaux d'acteurs et les dispositifs organisationnels permet d'insister sur le caractère hybride des constructions éducatives et de dépasser l'opposition entre dimension technique et professionnalisante, d'une part, et aspects idéologiques de la formation, d'autre part, les deux dimensions étant fortement imbriquées. Entre exigence démocratique, acquisition de compétences et adhésion à des valeurs, la formation se prête à des usages qui sont non seulement multiples, mais, le plus souvent, entremêlés. Ensuite, identifier des périodes différentes n'implique pas de considérer leurs enchaînements comme des nécessités dès lors qu'on met en œuvre une analyse relationnelle en terme de configurations d'acteurs. Rendant compte de la socio-genèse de la catégorie « formation », Lucie Tanguy rappelait la pertinence

de l'approche de Norbert Elias (Tanguy, 1999, p. 7). Comprendre une configuration suppose d'en éclaircir les enjeux en la rapportant aux échanges de coups qui l'ont précédée : loin de nier les luttes politiques, cette démarche les situe au principe de la construction de la réalité sociale.

Cette approche distingue les travaux d'inspiration critique de la littérature « positive » qui, sans être nécessairement prescriptive, considère l'existence de la formation comme allant de soi. Ces travaux ont connu un récent regain dans la mesure où les politiques « qualitatives » et « participatives » de syndicalisation donnent aux chercheurs en sciences sociales l'occasion de valoriser directement leur expertise auprès des organisations syndicales. Ils se fixent souvent comme objectif de mesurer les « effets » d'une formation considérée à priori comme utile et nécessaire. En réalité, l'effectivité de la fonction d'inculcation assignée à la formation, considérée comme un résultat à démontrer, relève plutôt de l'axiomatique offrant la condition de possibilité d'un tel raisonnement. Les approches critiques n'échappent pas toujours à ce piège logique, qui fonde leur travail de dévoilement sur le présupposé d'une efficacité de la formation, généralement pensée dans le sens d'une « domestication » du syndicalisme.

Deux déplacements permettent d'appréhender sous un jour nouveau les relations entre syndicalisme et formation. Considérer l'institutionnalisation de la formation syndicale non plus seulement sous le prisme de ses contenus, mais également à travers les ruptures de forme qu'elle implique, et prendre en compte la façon dont les acteurs individuels et collectifs s'approprient effectivement les dispositifs éducatifs, conduisent à rompre avec le schème pédagogue de la « transmission », comme y invitaient déjà les théoriciens de l'éducation ouvrière. Dans une veine résolument non intellectualiste, il s'agit d'appréhender les savoirs, la culture, les idéologies non pas comme des contenus qui se « déposeraient » dans les têtes, mais comme des pratiques qui s'actualisent au sein de relations sociales. Cette perspective plaide en faveur d'approches interdisciplinaires articulant l'histoire, la sociologie et l'ethnographie.

## Bibliographie

- ANGENOT M. (1991). « Masses aveulies et militants virils ». *Politix*, n°14, p. 79-86.
- ALINKSY S. (1971). *Rules for radicals: a practical primer for realistic radicals*. New York : Random House.
- AZAÏS C., GIRAUD O. (dir.) (2009). « Formation, emploi, territoire ». *Espaces et sociétés*, n°136-137, numéro spécial.
- BABINET F., FREYSSINET J., LE GOFF J., OFFERLE M. (coord.) (1991). *Convergences, Études offertes à Marcel David*. Paris : Calligrammes.
- BERNIER C., JOBERT A., RAINBIRD H., SAGLIO J. (2002). *Formation, relations professionnelles et syndicalisme à l'heure de la société-monde*. Saint-Nicolas / Paris : Presses de l'Université de Laval / L'Harmattan.
- BERLIVET L., SAWICKI F. (1994). « La foi dans l'engagement : Les militants syndicalistes CFTC en Bretagne ». *Politix*, n°27, p. 111-142.
- BITOUN P. (1988). *Les hommes d'Uriage*. Paris : La Découverte.
- BOAL A. (2006). *Théâtre de l'opprimé*. Paris : La Découverte.
- BONNET B. (1999). *La Formation professionnelle des adultes : une institution et ses formateurs*. Paris, L'Harmattan.
- BOULAD-AYOUB J. (1996). *Former un nouveau peuple ? Pouvoir, éducation, Révolution*. Paris : L'Harmattan.
- BRIDGFORD J., STIRLING J. (1988). "Ideology or pragmatism ? Trade union education in France and Britain". *Industrial Relations Journal*, n°19-3, p. 234-243.
- BRIDGFORD J., STIRLING J. (2000). *Trade Union Education in Europe*. Bruxelles : European Trade Union College.
- BRIDGFORD J., KOSTAL M., MARTINEK D., SIMEONOVA Y., ZABIEGA J. (2003). "Trade Union Education in Central and Eastern Europe". *Transfer*, n°6-3, p. 486-497.
- BRUCY G. (1999). « Formation ou culture, l'action des cadres et des ouvriers de la chimie CFTC-CFDT (1946-1971) ». *Sociétés contemporaines*, n°35, p. 71-94.
- BRUCY G. (2000). « Le système français de formation professionnelle : mise en perspective historique ». *Entreprises et histoire*, n°26, p. 45-62.

- BRUCY G., TROGER V. (2000). « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? ». *Revue française de pédagogie*, n°131, p. 9-21.
- BRUCY G. (2001), « La doctrine de la CGT sur la formation des adultes : entre pragmatisme et lutte de classes (1945-1955) ». *Travail et Emploi*, n°86, p. 65-86.
- BRUCY G. (2001). « Les syndicats entre éducation de soi et formation permanente ». *Éducation permanente*, n°149, p. 97-111.
- BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E., TANGUY L. (dir.) (2007). *Former pour réformer : retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte.
- BRUCY G., LAOT F., DE LESCURE E. (dir.) (2009). *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. Paris : L'Harmattan.
- BRUGNOT T., PORTE E. (2007). « La transmission du savoir-faire prud'homal : entre formation syndicale et rôle des pairs ». In MICHEL H., WILLEMEZ L. (dir.) (2007). *Les prud'hommes, actualité d'une institution bicentenaire*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant., p. 181-200
- CACERES B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. Paris : Seuil.
- CACERES B. (1976). *Le Centre d'éducation ouvrière de Grenoble 1944-1950*. Thèse de sciences sociales du travail : Paris 1.
- CAHOUET M. (2005). *La validation des acquis d'expérience, quels enjeux ?* Paris : Syllepse.
- CAILLAUD P. (2007). « La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959-2004) ». In BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E., TANGUY L. (dir.) (2007). *Former pour réformer : retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte., p. 171-210.
- CARREZ M. (2000). « La formation au sein des partis ouvriers, un secteur de recherche encore en chantier ». *Cahiers d'Histoire*, n°79, p. 7-12.
- CARTER B., COOPER R. (2002). «The organizing model and the management of change: a comparative study of unions in Australia and Britain». *Industrial Relations*, n°57-4, p. 712-742.
- CASELLA P. (1999a). « La mobilisation par l'administration d'un "monde de la formation professionnelle" ». *Sociétés contemporaines*, n°35, p. 95-115.

- CASELLA P. (1999b), « Chronologie. Dates marquantes dans la mise en place de la formation des adultes, 1944-1971 ». *Sociétés contemporaines*, n°35, p. 127-129.
- CHABOT J. (2009). « La formation professionnelle et militante : l'exemple des organisations féminines chrétiennes en France durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle ». In BRUCY G., LAOT F., DE LESCURE E. (dir.) (2009). *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. Paris : L'Harmattan, p. 81-94
- CHAUDIERE M., DURIEZ B. (2009). « Aux racines de l'éducation ouvrière, la place et le rôle de la mouvance JOC ». In BRUCY G., LAOT F., DE LESCURE E. (dir.) (2009). *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. Paris : L'Harmattan, p. 127-144
- CHAUVEAU G. (1998). « L'école du travail dans la pensée ouvrière ». *Ville École Intégration*, n°113, p. 158-171.
- CHAMBAT G. (2007). « Albert Thierry, l'homme en proie aux enfants ». *L'Autre École*, n°14, p. 33-36.
- CHOSSON J.-F. (1995). *Peuple et Culture 1945-1995*. Paris : Peuple et Culture.
- COFFINEAU M. (1993). *Les lois Auroux, dix ans après : rapport au Premier ministre*. Paris : La Documentation française.
- CONROW T., DELP L. (1999). « Teaching organizing through workers' experiences ». *Labor Studies Journal*, n°24-1, p. 42-57.
- CRISTOFALO P. (2008). « Les missions de productivité dans les années 1950 : une tentative pour importer en France une fonction d'expertise syndicale ». *Travail et Emploi*, n°116, p. 69-81.
- CRISTOFALO P. (2011). « La formation des élus d'entreprises : le marché des cabinets de conseil », à paraître dans ETHUIN N., YON K. (dir.) (2011). *La formation syndicale dans les organisations de salariés en France*. Bel-lecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.
- CROZIER M. (1951). *Usines et syndicats d'Amérique*. Paris : Éditions ouvrières.
- DAVID M. (dir.) (1957). *Pour un bilan de la formation ouvrière : enquêtes sur les principaux types d'expériences nationales*. Paris : Dalloz.

- DAVID M. (1975). *L'Éducation ouvrière et les universités en France*. Paris : Unesco.
- DAVID M. (dir.) (1976). *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs. Approche historique 1944-1968*. Paris : Economica.
- DAVID M. (1989). *Témoins de l'impossible : militants du monde ouvrier à l'université*. Paris : l'Atelier.
- DEFAUD N. (2009). *La CFDT (1968-1995). De l'autogestion au syndicalisme de proposition*. Paris : Presses de Sciences Po.
- DOMMANGET M. (1951). *Les grands socialistes et l'éducation*. Paris : Armand Colin.
- DUBAR C. (2004). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- ETHUIN N., YON K. (2011). « La double nature de la formation syndicale à la CGT et à FO : entre militantisme et professionnalité ». *Regards sociologiques*, à paraître.
- ETHUIN N., YON K. (dir.) (2011). *La formation syndicale dans les organisations de salariés en France*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.
- FANTASIA R., VOSS K. (2003). *Des syndicats domestiqués : répression patronale et résistance syndicale aux États-Unis*. Paris: Liber-Raison d'agir.
- FOERSTER A. (2001). "Confronting the Dilemmas of Organizing. Obstacles and Innovations at the AFL-CIO Organizing Institute". In TURNER L., KATZ H., HURD R. (dir.) (2001). *Rekindling the movement. Labor's quest for relevance in the 21st century*. Ithaca : Cornell University Press, p. 155-181.
- FORQUIN J.C. (2002). *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente : analyse thématique d'un corpus international (Unesco)*. Paris : L'Harmattan.
- FORQUIN J.C. (2004). « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 ». *Savoirs*, n° 6, p. 9-44.
- FORRESTER K. 2004. "The quiet revolution? Trade union learning and renewal strategies". *Work, Employment and Society*, n°18-2, p. 413-420.
- FREIRE P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- FRITSCH P. (1968). *Formation et formateurs d'adultes*. Thèse de sociologie : Paris, EHESS.

- GALL G. (dir.) (2009). *Union Revitalization in Advanced Economies: Assessing the Contribution of Union Organizing*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- GEOFFROY M. (2003). « L'institutionnalisation de la formation syndicale ». *Éducation permanente*, n°154, p. 37-50.
- GEORGI F. (1995). *L'invention de la CFDT, 1957-1970*. Paris : L'Atelier / CNRS.
- GUILBAUD N. (2003). « Le rôle de l'État dans la formation économique, sociale et syndicale ». *Éducation permanente*, n°154, p. 123-127.
- GUILLAUME C., POCHIC S. (2009). « La professionnalisation de l'activité syndicale : talon d'Achille de la politique de syndicalisation à la CFDT ? ». *Politix*, n°85, p. 31-56
- GUILLAUME C., POCHIC S. (dir.) (2010). « Genre et syndicalisme. Regards croisés franco-anglais », *Revue du Mage*, n°14.
- GUY D. (coord.) (2006). « La formation syndicale universitaire ». *Revue Internationale des sciences de l'éducation*, n°16, numéro spécial.
- HEERY E., SIMMS M., DELBRIDGE R., SALMON J., SIMPSON D. (2000). « The TUC's Organizing Academy : an assessment ». *Industrial Relations Journal*, n°31-1, p. 400-415.
- HEYES J. (2007). "Training, Social Dialogue and Collective Bargaining in Western Europe". *Economic and Industrial Democracy*, n°28-2, p. 239-258.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1998). « CGT et CFDT devant les dispositions sur la formation continue 1969-1971 ». *CPC-Documents*, n°10.
- JULLIARD J. (1971). *Fernand Pelloutier et les origines du syndicalisme d'action directe*. Paris : Seuil.
- JULLIARD J. (1988). *Autonomie ouvrière. Études sur le syndicalisme d'action directe*. Paris : Gallimard/Seuil.
- KIRTON G. (2006). *The Making of Women Trade-Unionists*. Aldershot : Ashgate.
- KUMAR P., SCHENK C. (2006). « Union renewal and organisational change : A review of the literature ». In KUMAR P., SCHENK C. (dir.) (2006). *Paths to union renewal: Canadian experiences*. Orchard Park : Broadview Press, p. 29-60.
- LAOT F. (1999). *La formation des adultes : histoire d'une utopie en acte : le complexe de Nancy*. Paris : L'Harmattan.



- LAOT F. (2002). *40 ans de recherche en formation d'adultes : 1960-2000*. Paris : L'Harmattan.
- LAOT F., DE LESCURE E. (dir) (2008). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- LAUNAY M. (1986). *La CFTC, Origines et développements 1919-1940*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- LE BROUSTER P. (2010 à paraître). « Le rôle des sessions de formation "travailleuses" dans l'élaboration et la diffusion d'une stratégie syndicale pour les femmes : le cas de la CFDT (1961-1982) ». In BRUCY G., DE LESCURE E ET LAOT F. *Former les militants, former les travailleurs*. Paris : L'Harmattan.
- LENOIR H. (1999). « A l'origine du syndicalisme : l'éducation ou éduquer pour émanciper ». In LENOIR H., MARAIS J-L. (dir.) (1999). *Syndicalisme et formation*. Paris : L'Harmattan, p. 17-50
- LENOIR H. (2009). « Georges Sorel et l'éducation ». In BRUCY G., LAOT F., DE LESCURE E. (dir.) (2009). *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. Paris : L'Harmattan, p. 29-45
- LEON A. (1983). *Histoire de l'éducation populaire en France*. Paris : Nathan.
- DE LESCURE E. (dir.) (2004). *La construction du système français de formation professionnelle continue : retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*. Paris : L'Harmattan.
- DE LESCURE E. (2005). *Les formateurs d'adultes, un groupe professionnel incertain : marché du travail et professionnalisation*. Thèse de sciences de l'éducation : Aix-en-Provence, Université de Provence.
- DE LESCURE E. (2008). « Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination. Un exercice de rétroaction (1960-2000) ». In LAOT F., DE LESCURE E. (dir) (2008). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 89-110
- LESTIENNE B. (1979). Perspectives politiques et idéologiques de la formation syndicale à la CFDT. Thèse d'économie : Paris 1.
- LISZEK S. (1994). *Marie Guillot. De l'émancipation des femmes à celle du syndicalisme*. Paris : L'Harmattan.
- LOMBARDO M. (2005). *Formation et pédagogie syndicales CGT et CFDT 1968-1985*. Thèse d'histoire : Paris 1.

- LOPEZ S. (2004). *Reorganizing the Rust Belt: An Inside Story of the American Labor Movement*. Berkeley: University of California Press.
- MAGGI-GERMAIN N., PELAGE A. (dir.) (2003). *Les évolutions de la formation professionnelle : regards croisés*. Paris : La Documentation française.
- MARKOWITZ L. (1999). *Worker Activism after Successful Union Organizing*. Armonk : M. E. Sharpe.
- MARTIN J.-P. (2008). « La Ligue de l'Enseignement et la réforme des cours d'adultes au tournant du XX<sup>e</sup> siècle ». In LAOT F., DE LESCURE E. (dir.) (2008). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 19-36
- MARTINET M. (1976 / 1935). *Culture prolétarienne*. Paris : Maspero.
- MARTINEZ LUCIO M., SKULE S., KRUSE W., TRAPPMANN V. (2007). « Regulating Skill Formation in Europe: German, Norwegian and Spanish Policies on Transferable Skills ». *European Journal of Industrial Relations*, n°13-3, p. 323-340.
- MAYEUR J.-M. (2007). *Le Sillon de Marc Sangnier et la démocratie sociale*. Besançon : Presses universitaires de Besançon.
- MERCIER L. (1986). *Les universités populaires 1899-1914*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- MERCIER L. (2009). « Universités populaires et éducation ouvrière ». In BRUCY G., LAOT F., DE LESCURE E. (dir.) (2009). *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. Paris : L'Harmattan, p. 65-80
- MERIAUX O., VERDIER E. (2009). « Gouvernances territoriales et émergence d'une politique du rapport salarial ». *Espaces et sociétés*, n°136-137, p. 17-31.
- MEYER M. (1978). *La formation des militants dans les syndicats et partis de gauche. L'exemple de la CFDT*. Thèse de troisième cycle de Sociologie : Vincennes.
- MICHEL H., WILLEMEZ L. (dir.) (2007). *Les prud'hommes, actualité d'une institution bicentenaire*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.
- MICHEL H. (2009). « Les syndicalistes européens entre apprentissage des règles du jeu communautaire et accumulation de capital social ». In MICHEL H., ROBERT C. (dir.) (2009). *La fabrique des « Européens »*.

- L'Europe, objet, agent et enjeux de socialisation*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- MILKMAN R., VOSS K. (2004). *Rebuilding Labor. Organizing and organizers in the new union movement*. Ithaca : Cornell University Press.
- MOLE F. (2009). « Élever des producteurs dès l'école primaire ? Controverses autour du congrès de Nancy des amicales d'instituteurs (1909) ». In BRUCY G., LAOT F., DE LESCURE E. (dir.) (2009). *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. Paris : L'Harmattan, p. 47-64
- MONNIER J.-M. (2003). « Droit et financement de la formation syndicale : un cadre juridique inadapté ». *Éducation permanente*, n°154, p. 139-151.
- DE MONTLIBERT C. (1991). *L'institutionnalisation de la formation permanente*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- MUCKENBERGER U., STROH C., ZOLL R. (1995). « The Challenge of Modernisation : Towards a new Paradigm of Trade Unions in Europe ? ». *Transfer*, n°1-1, p. 14-30.
- NEYRAT F. (dir.) (2007a). *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.
- NEYRAT F. (2007b). « La validation des acquis de l'expérience : une reconnaissance de la formation tout au long de la vie ? ». In NEYRAT F. (dir.) (2007a). *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant. P. 129-162.
- OFFERLE M. (1996). *Rapport sur la formation syndicale en Europe*. Paris : ministère du Travail.
- OZOUF M. (1989). *L'homme régénéré*. Paris : Gallimard.
- PALAZZESCHI Y. (1998). *Introduction à une sociologie de la formation, Anthologie de textes français 1944-1994. Volume 1 : Les pratiques constitutives les modèles ; Volume 2 : Les évolutions contemporaines*. Paris : L'Harmattan.
- PALAZZESCHI Y. (coord.) (2003). « La formation syndicale ». *Éducation permanente*, n°154.
- PATTIEU S. (2010). *Tourisme et travail. De l'éducation populaire au secteur marchand (1945-1985)*. Paris : Presses de Sciences Po.

- PAYNE J. (2001). « Lifelong learning: a national trade union strategy in a global economy ». *International Journal of Lifelong Education*, n°20-5, p. 378-392.
- PENNETIER C., PUDAL B. (1996). « La certification scolaire au PCF dans les années 30 ». *Politix*, n°35, p. 69-88.
- PERNOT J.-M. (1998). « Une université européenne du syndicalisme ? L'Europe des syndicats ». *Politix*, n°43, p. 53-78.
- PINTE G. (2004). *De l'éducation permanente à la formation continue, la fin d'un mythe : le cas de la CFTC-CFDT (1919-2000)*. Thèse de sciences de l'éducation : Rennes 2.
- PIOTET F., CORREIA M., LATTES C., VINCENT J. (1994). *Le développement de la syndicalisation à la CFDT. Les exemples de la Fédération Intenco et de la Fédération nationale des syndicats de santé et services sociaux*. Paris : rapport de recherche Ires.
- POGGIOLI M. (2009). « Le centre confédéral d'éducation ouvrière : un mouvement d'éducation populaire dans les années 1930 ». In BRUCY G., LAOT F., DE LESCURE E. (dir.) (2009). *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. Paris : L'Harmattan, p. 111-123
- POUCET B. (2009). « La formation syndicale à la CFTC-CFDT : de la préhistoire à l'histoire des Ecoles normales ouvrières ». In BRUCY G., LAOT F., DE LESCURE E. (dir.) (2009). *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. Paris : L'Harmatta, p. 95-109
- POUJOL G. (1981). *L'éducation populaire : Histoire et pouvoirs*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- POUJOL G., ROMER G. (2000). *Dictionnaire biographique des militants, XIX - XIX<sup>e</sup> siècles. De l'éducation populaire à l'animation culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- PROFILE. (2004). *Besoins en formation et reconversion des dirigeants syndicaux : quelle situation en Europe ?* Paris/Bruxelles : Émergences / Socrates.
- PROST A. (2001). Introduction au dossier « Jalons pour une histoire de la formation professionnelle en France ». *Travail et Emploi*, n°86, p. 5-8

- PROST A. (2008). « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) ». In LAOT F., DE LESCURE E. (dir) (2008). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 37-54
- RANCIERE J. (1981). *La Nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*. Paris : Fayard.
- RANCIERE J. (1987). *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- RAINBIRD H. (dir.) (2000). *Training in the Workplace*. Londres : Macmillan.
- RAINBIRD H., MUNRO A. (2000). "The New Unionism and the New Bargaining Agenda: Union-Employer Partnership on Workplace Learning in Britain". *British Journal of Industrial Relations*, n°38-2, p. 223-240.
- Ires. (2007). « La Validation des acquis de l'expérience entre dans les mœurs ». *Revue de l'Ires*, n°55-3, numéro spécial.
- REYNAUD J-D. (1955). « Aspects psychologiques de la formation syndicale en France ». *Journal de psychologie normale et pathologique*, n°52-1, p. 125-135.
- RICHOU F. (1994). « Apprendre à combattre : l'engagement dans la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (1927-1987) ». *Le Mouvement social*, n°168, p. 51-82
- ROCCA M. (coord.) (2001). *Acteurs syndicaux et sciences sociales du travail : objets, méthodes et enjeux d'une coopération*. Toulouse : Octarès.
- ROCCA M. (2003). « Formation syndicale et validation des acquis de la militance : Une analyse des pratiques de reconnaissance ». *Éducation Permanente*, n°154, p. 165-177
- ROOKS D. (2004). « Sticking it Out or Packing it in ? Organizer Retention in the New Labor Movement ». In MILKMAN R., VOSS K. (dir.) (2004). *Rebuilding Labor. Organizing and organizers in the new union movement*. Ithaca : Cornell University Press, p. 195-224.
- ROPÉ F., TANGUY L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- ROPE F., TANGUY L. (2000). « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise ». *L'Année sociologique*, n°50-2, p. 493-520
- SANTELMANN P. (2006). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Documentation française.

- SANTELMANN P. (2007). « Enjeux syndicaux. L'enlèvement de la formation professionnelle continue ». *Revue de l'Ires*, n°53-1, p. 51-82
- SCHÖTTLER P. (1985). *Naissance des Bourses du travail. Un appareil idéologique d'État à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Presses universitaires de France (trad. all.).
- SHARPE T. (2004). « Union Democracy and Successful Campaigns : The Dynamics of Staff Authority and Worker Participation in an Organizing Union ». In MILKMAN R., VOSS K. (dir.) (2004). *Rebuilding Labor. Organizing and organizers in the new union movement*. Ithaca : Cornell University Press. p. 62-87.
- SIBLOT Y. (1998). « La formation politique de militants ouvriers. Les écoles élémentaires du PCF de leur constitution au Front populaire ». *Les Cahiers du centre fédéral*. Paris : Éditions de la FEN.
- SIBLOT Y. (2000). « Élever le niveau théorique du parti. Les écoles élémentaires du Parti communiste français (1925-1936) ». *Cahiers d'Histoire*, n°79, p. 77-94
- SIBLOT Y. (2002). « Ouvriérisme et posture scolaire au PCF. La constitution des écoles élémentaires (1925-1936) ». *Politix*, n°58, p. 167-188
- SIBLOT Y. (2008). « La formation syndicale à la CGT des années 1950 aux années 2000 : de la production d'un système éducatif et de "fondamentaux" à leur remise en cause ». Communication à la journée d'études organisée par l'équipe Formasynd *La production de la formation syndicale*, 24 octobre 2008, Lille.
- SIBLOT Y. (coord. avec N. ETHUIN ET K. YON) (2011). « Les frontières de la formation syndicale ». *Le Mouvement social*, numéro spécial à paraître.
- SIMMS M. 2007. « Managed activism : two union organizing campaigns in the not-for-profit sector ». *Industrial Relations Journal*, n°38-2, p. 119-135.
- SIMMS M., HOLGATE J. (2010). « Ten years of the TUC Organising Academy ». *International Journal of Human Resource Management*, n°21-3, p. 355-370.
- SOREL E., BOUTAN P. (1998). *Le plan Langevin-Wallon, une utopie vivante*. Paris : PUF.

- STUART M. (dir.) (2007). « The Industrial Relations of Learning and Training: a New Consensus or a New Politics? ». *European Journal of Industrial Relations*, n°13-3, numéro spécial.
- TANGUY L. (1999). Introduction au dossier « Les chantiers de la formation permanente 1945-1971 ». *Sociétés contemporaines*, n°35, p. 7-17
- TANGUY L. (1999b). « Reconversion professionnelle et culturelle en Lorraine ». *Sociétés contemporaines*, n°35, p. 43-70
- TANGUY L. (2001). « Les promoteurs de la formation en entreprise ». *Travail et emploi*, n° 86. p. 27-47
- TANGUY L. (2002). « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> Plans (1962-1970) ». *Revue française de sociologie*, n°43-4, p. 685-709
- TANGUY L. (2005). « Sciences sociales et construction de la catégorie "formation" en France (1945-1971) ». In DURAND J-P., LINHART D. (dir.) (2005). *Les ressorts de la mobilisation au travail*. Toulouse : Octarès.
- TANGUY L. (2006a). « Institutionnalisation de la formation syndicale et politique sociale du ministère du Travail (1950-1970) ». In CHATRIOT A., JOIN-LAMBERT O., VIET V. (dir.) (2006a). *Les politiques du Travail (1906-2006), acteurs, institutions, réseaux*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- TANGUY L. (2006b). *Les instituts du travail. La formation syndicale à l'université de 1955 à nos jours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- TARTAKOWSKY D. (1981). *Les premiers communistes français*. Paris : Presses de la FNSP.
- TAYLOR J. (2001). *Union Learning: Canadian Labour Education in the Twentieth Century*. Toronto : Thompson Educational Publishing.
- TERROT N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris : L'Harmattan.
- TERROT N. (2008). « De l'éducation permanente à l'éducation et la formation tout au long de la vie ». In LAOT F., DE LESCURE E. (dir.) (2008). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan, p. 111-122
- THERY L. (dir.) (2010). *Le travail intenable : Résister collectivement à l'intensification du travail*. Paris : La Découverte.

- TROGER V. (1999). « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de Peuple et Culture ». *Sociétés contemporaines*, n°35, p. 19-42
- UBBIALI G. (1999). « La reconversion des professionnels du syndicalisme ». *Travail et Emploi*, n°80, p. 141-155
- UBBIALI G. (2001). « Qu'est ce qu'un professionnel du syndicalisme ? ». In LABBE D., COURTOIS S. (dir.) (2001). *Regards sur la crise du syndicalisme*. Paris : L'Harmattan.
- VALENZA E. (1970). *La promotion sociale en France : historique et situation actuelle*. Thèse de lettres et sciences humaines : Paris I.
- VAUDIAUX J. (1974). *La formation permanente : enjeu politique*. Paris : Colin.
- VERDIER E. (2008). « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution ». *Sociologie et sociétés*, n°40-1, p. 195-225
- VINCENT C. (1997). « De l'accord de juillet 1970 à la loi de 1971, échec d'un paritarisme négocié dans la formation professionnelle continue ». *Revue de l'Ires*, n°24-2, p. 153-174
- VIND A., DELAMARE F. LE DEIST F., HEIDEMANN W., WINTERTON J. (2004). *European Trade Union Policies on Lifelong Learning*. Copenhague : Landsorganisationen i Danmark.
- VOSS K., SHERMAN R. (2000). « Breaking the Iron Law of Oligarchy : Tactical Innovation and the Revitalization of the American Labor Movement ». *American Journal of Sociology*, n°106, p. 303-349.
- VUILLOD-MOUNIER A. (1969). *La formation des militants dans les syndicats ouvriers*. Thèse de 3<sup>e</sup> cycle : École pratique des hautes études, Paris.
- WADDINGTON J., HOFFMANN R. (dir.) (2000). *Trade Unions in Europe - facing challenges and searching for solutions*. Bruxelles : Etui.
- WAGNER A.-C. (2004). « Syndicalistes européens. Les conditions sociales et institutionnelles de l'internationalisation des militants syndicaux ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°155, p. 13-33.
- WAGNER A.-C. (2005). *Vers une Europe syndicale. Une enquête sur la confédération européenne des syndicats*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du croquant.



- WAGNER A.-C. (2009). « La fabrique de syndicalistes européens : une enquête sur les formations européennes de la CES ». *Politique européenne*, n°27, p. 105-128.
- WILLARD C. (1965). *Les guesdistes*. Paris : Éditions sociales.
- WILLEMEZ L. (2007a). « Faire fructifier son engagement : conséquences et limites de la validation des expériences militantes ». In NEYRAT F. (dir.) (2007a). *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant, p. 377-394.
- WILLEMEZ L. (2007b). « Activités judiciaires et trajectoires juridiques. Les conseillers prud'hommes et le droit du travail ». In MICHEL H., WILLEMEZ L. (dir.) (2007). *Les prud'hommes, actualité d'une institution bicentenaire*. Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant, p. 121-138
- WINTERTON J. (2007). « Building Social Dialogue over Training and Learning: European and National Developments ». *European Journal of Industrial Relations*, n°13-3, p. 281-300.
- YON K. (2008). *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.
- YON K. (2009). « Quand le syndicalisme s'éprouve hors du lieu de travail : la production du sens confédéral à Force ouvrière ». *Politix*, n°85, p. 57-79