



L'ORIGINE DES CENTRES INTEGRES

Eve-Laure MICHELON

Mai 1987 - YERRES

PREMIERE PARTIE

Pour comprendre l'origine des centres intégrés il faut remonter principalement à la période de l'immédiat après guerre avec deux phénomènes marquants, le plan Langevin-Wallon d'une part, la création des services de "la Jeunesse et de la culture populaire" de Jean GUEHENNO, d'autre part.

Certes les grandes idées qui s'incarnent alors dans ces deux tendances ne sont pas nées de rien : elles continuent les réflexions de la Résistance, et même plus loin, celles de la période du front populaire. Les hommes qui animent les commissions du plan Langevin-Wallon ou les débats sur l'éducation populaire sont souvent des personnalités marquantes de l'avant-guerre, issues de l'entourage de Jean ZAY ministre de l'Education en 1936, ou des compagnons de l'université nouvelle, des mouvements de jeunesse, en particulier du scoutisme laïque.

Au delà, on peut même, comme l'indique Jean ESTEVÉ, trouver dans la tradition des écoles primaires un antécédent de ces foyers d'Education populaires que voulaient être les Centres Intégrés.

L'Ecole primaire, dit-il, a été un lieu d'ouverture aux pratiques socio-culturelles ; puis elle s'est repliée, sous l'influence du modèle secondaire, lui-même marqué par les collèges Jésuites, lieux de fermeture au monde. Nous pouvons trouver quelques dates significatives, dans toute cette période

1°) En 1932 le ministère de l'instruction publique est devenu celui de l'Education, sous l'impulsion d'Edouard HERRIOT. L'idée était alors de confier à l'école la tâche de suppléer, dans son rôle éducatif, la famille, dont la solidité se désagrègeait avec l'urbanisation et l'exode rural.

Les conservateurs pensaient que l'école, devait assumer l'éducation morale nécessaire, et les socialistes faisaient de l'école le lieu d'une éducation progressiste dont les valeurs dominantes seraient le travail et la lutte.

Toute cette pensée plaçait les instituteurs au sein du dispositif ; on attendait tout d'eux, placés au centre du processus de socialisation.

Parallèlement les mouvements de Jeunesse se développent, en particulier le mouvement scout, avec le même souci d'oeuvrer pour reconstituer, un tissu social éducatif pour tous ces enfants de ruraux "déportés" en ville. Ces mouvements sont souvent d'obédience confessionnelle, catholiques, protestants, juifs.

2°) En 1936 les partisans de l'Ecole nouvelle se retrouvent en congrès au Havre.

Autour du ministre Jean Zay, partisan du développement d'un enseignement post-scolaire (après 14 ans), on trouve Albert CHATELET, son directeur de l'enseignement du 2nd degré, ancien président des Eclaireurs ; Gustave-Adolphe MONOD, protestant, ancien professeur à l'école des Roches, compagnon de l'université nouvelle, président des Eclaireurs aussi.

3°) Pendant la guerre la réflexion se poursuit ; on remet en cause certaines des certitudes, parfois. Les mouvements de jeunesse s'interrogent sur l'enrôlement des jeunes, un des piliers du fascisme et du pétainisme ; certains membres du mouvement scout se détournent alors avec fracas du pouvoir, et les animateurs de l'officielle "école des cadres d'Uriage" entrent dans la résistance et transforment cette école en centre de formation de la Résistance. Les mouvements de jeunesse d'opposition révèlent, au cours de cette période, leur efficacité en constituant des solidarités puissantes, des "réseaux", ou simplement en maintenant une vie sociale et culturelle "malgré tout". Ils sont actifs dans la Résistance, dans les camps de prisonniers, où ils organisent des cours et des séances d'examens universitaires (cf. E. Michelet. La rue de la liberté). Ces mouvements montrent que l'école n'est pas tout, que des activités éducatives, sociales, culturelles peuvent vivre sans elle.

C'est dans ces mouvements et dans leur vie militante que s'est formée alors toute une génération, celle des cadres d'après guerre, liées entre eux, par des relations très fortes, au delà des clivages politiques, relations nées des combats de la résistance ou de la déportation.

Par ailleurs les tenants de l'Education nouvelle restent en contact, du moins ceux qui le peuvent autour de GAL. Les amis de Weiler ont régulièrement leurs "réunions du Jeudi", ils restent en contact avec Paul Langevin exilé à Troyes

La réflexion politique s'organise, dans les deux grandes tendances de la Résistance :

- les communistes, avec leur organisme de Jeunes, rédigent une "Charte de la Jeunesse" qui préconise la création, dans chaque ville, d'un centre de culture, lieu artistique mais aussi foyer d'esprit, civique, en rapport avec "l'armée nouvelle", les groupements de Jeunesse et les organisations sociales.

Ainsi l'Education populaire se détacherait de l'enseignement pour se rapprocher de l'ensemble de la vie sociale.

- A Alger les gaullistes, CAPITANT et DURRY élaborent des propositions sur l'éducation populaire, faisant largement appel aux mouvements de Jeunesse

4°) C'est ce qui donnera, après guerre, naissance à la direction de la Culture populaire et des mouvements de Jeunesse, créée en octobre 1944 sous l'égide de Jean GUEHENNO, et ceci contrairement aux dispositions prévues à Alger par l'ordonnance du 2 octobre 1943, habilitant un conseil provisoire de la Jeunesse. Pour Jean GUEHENNO, enseignant, littéraire, l'école reste à la base de toute l'éducation populaire :

"Seuls les maîtres convaincus qu'ils ne sont devenus savants que pour changer la vie et pour augmenter l'espérance, pressés de partager tous leurs biens, peuvent entreprendre l'éducation populaire" (19-5-1945).

Pour réaliser ce projet il envisage de multiplier les oeuvres post et péri scolaires, pour lutter contre le fascisme, l'emprise de la propagande, le viol des foules. La culture est conçue comme un moyen de lutter contre les tentations totalitaires, lutte qui est l'objectif

essentiel de toute la génération d'après guerre. Il faut donc diffuser la culture "jusqu'aux instituteurs" pour qu'ils puissent entreprendre l'éducation populaire et "changer la vie".

Le 8 mai 1945 il développe les maisons de jeunes, par une de ses dernières circulaires : "J'entrevois dans chaque village une maison transformée, agrandie, où il y aura plusieurs grandes salles pour des jeux, pour le travail, pour la lecture aussi. Appelez-la du nom qu'il vous plaira; club du village, maison de la culture, foyer de la nation... oui c'est cela, elle serait un foyer, le foyer de l'esprit moderne... Elle serait animée par un instituteur formé tout exprès pour cela, devenu dans cette fonction comme l'instituteur des hommes, des adultes... Et la culture et le peuple seraient enfin réconciliés".

Ce texte n'est pas sans évoquer "la maison du peuple" de Louis GUILLOUX, qui raconte ses souvenirs d'enfant à SAINT-BRIEUC parmi les militants socialistes d'avant 1941 (1).

Mais rapidement les services de Jean GUEHENNO se trouvent privés de moyens financiers et d'autonomie, étant placés sous la tutelle du ministère de l'éducation de René CAPITANT, ce qui amène la démission de Jean GUEHENNO en juillet 1945. Il est alors remplacé par Albert CHATELET (ancien président des Eclaireurs - ancien directeur de l'enseignement du 2nd degré dans le ministère de Jean Zay).

5°) Curieusement l'action de Jean GUEHENNO, pourtant lié de près à l'Université, a peu de rapport avec tout ce qui se passe à ce moment-là pour la préparation du Plan Langevin-Wallon. Peut-être pour des raisons idéologiques voulait-il rester à l'écart d'un mouvement assez marqué par les communistes. Il est néanmoins présent aux réunions de la 4ème sous-commission sur l'Education Générale, présidée par L. FEBVRE. Il y expose son idée de faire des instituteurs les animateurs de la vie culturelle, de développer des échanges entre les écoles de musique ou les beaux Arts et l'Ecole :

"Le club ou le patronage peuvent se rapprocher de l'école dans une atmosphère de liberté et d'art. Il faut développer les contacts avec l'art vivant. Il faut rencontrer des artistes, des écrivains... Penser avec les mains et s'inspirer des centres d'entraînement à la pédagogie active". Ces idées furent reprises, dans cette 4ème sous-commission par WEILER, qui pense que "la formation des maîtres doit comprendre l'élargissement de la culture générale pour les futurs animateurs de maisons communales".

Le plan Langevin-Wallon, issu des réflexions de la Résistance et principalement du programme du CNR, réalise une synthèse entre deux grands courants réformateurs d'avant guerre : celui de "l'école unique", pour les structures qu'il propose (thème du SNI) et celui de "l'Ecole Nouvelle" pour

(1) Livre promotionné en 1986 par Paul CHASLIN président de la société des amis de Louis GUILLOUX, ancien élève du Lycée de St-BRIEUC, qui considère avoir construit à YERRES quelque chose comme le maison du peuple de L. GUILLOUX.

la pédagogie, affirmé au Congrès du Havre. Les hommes qui collaborent à ce plan sont animés par un idéal de fraternité et de justice par l'école. Les arguments invoqués dans le texte se réfèrent à "la justice, à l'intérêt collectif d'une meilleure distribution des tâches sociales, et au bonheur individuel".

L'optimisme de ces personnes s'appuie sur une sorte d'unanimité retrouvée après les déchirements de la guerre et sur les capacités qu'offre alors une économie en plein développement. Ils croient à l'Ecole Libératrice et aux bienfaits du "toujours plus d'Ecole". Pourtant ils perçoivent les inégalités qu'on ne nommait pas encore socioculturelles comme un obstacle à la démocratisation. Mais pour réduire ces inégalités ils font confiance à l'école ; il faut donc allonger la scolarité, promouvoir un important tronc commun d'enseignement, et éviter toute sélection, et même toute orientation précoce :

"L'enseignement doit se démocratiser, moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la population"

Puisque l'école touche de façon identique tous les jeunes, elle a donc une action forcément démocratique ; tout ce qui peut se faire dans le cadre de l'école sera donc démocratique. Ce texte revendique l'égalité de tous sur la ligne de départ : les mêmes chances, puis "que le meilleur gagne".

Ce texte intègre donc aussi le souci de la culture, du "niveau culturel" de l'ensemble de la population. "La formation du travailleur ne doit en aucun cas nuire à la formation de l'homme. Elle doit apparaître comme une spécialisation complémentaire d'un large développement humain".

Ainsi donc l'école est d'abord un lieu de "large développement humain", de découverte de "Culture générale".

"Nous concevons la Culture générale, dit Paul Langevin, comme une initiation aux diverses formes de l'activité humaine, non seulement pour déterminer les aptitudes de l'individu, lui permettre de choisir à bon-escient, avant de s'engager dans une profession, mais aussi pour lui permettre de rester en liaison avec les autres hommes, de comprendre l'intérêt et d'apprécier les résultats d'activités autres que la sienne propre, de bien situer celle-ci par rapport à l'ensemble".

Puis les idées de formation continue et d'école ouverte sur la cité sont évoquées, certes discrètement, dans le même passage "principes généraux"

"Le rôle de l'école ne doit pas se borner à éveiller le goût de la culture pendant la période de scolarité obligatoire, quelle qu'en soit la durée. L'organisation nouvelle de l'enseignement doit permettre le perfectionnement continu du Citoyen et du travailleur. En tout lieu, des immenses agglomérations jusqu'aux plus petits hameaux, l'école doit être un centre de diffusion de la culture. "Par une adaptation exacte aux conditions régionales et aux besoins locaux, elle doit permettre à tous le perfectionnement de la culture".

(Il est à noter que la culture est assimilée ici au perfectionnement continu du citoyen et du travailleur ; il n'est pas question de culture pour soi, ni de culture ludique, de loisir ; ceci

rejoint l'analyse de J. DUMAZEDIER).

Puis le plan Langevin-Wallon développe toute une partie sur l'Education morale et civique, formation de l'homme et du citoyen. L'accent est mis sur l'instruction civique, dont le chantre est Louis FRANÇOIS (frère de Pierre FRANÇOIS, responsable des Eclaireurs). Il préconise non seulement la transmission des savoirs mais aussi l'entraînement à l'action, dans le cadre de coopératives scolaires ou de travaux d'intérêt général. A maintes reprises, dans ce passage sur l'Education morale et civique, le texte utilise la notion de "vie scolaire".

"C'est la vie scolaire toute entière qui offre le moyen d'élever l'enfant".

"L'école toute entière est une véritable entreprise de culture dont l'individu, ne profite que s'il est entraîné et soutenu par le milieu scolaire" (LANGEVIN)

La vie scolaire est élargie à la découverte de la réalité hors de l'école :

"l'élargissement de l'horizon et la préparation à la vie dans la cité se feront par l'initiation progressive, le plus souvent par contact direct, à la réalité sociale".

On peut donc trouver, dans le plan Langevin-Wallon, les thèmes qui seront à l'origine de la création des Equipements Intégrés, thèmes d'ouverture, d'environnement, rôle culturel de l'école, perfectionnement continu de l'homme et du citoyen ; pourtant les idées exposées à la IVème sous-commission, qui vont plus loin et sont légèrement déviantes par rapport au tout-école, ne sont pas reprise dans le texte final du projet. L'idée de faire entrer dans l'école des artistes, des écrivains, donc de ne pas compter que sur le maître, ne s'y retrouve pas. L'idée qu'il existe en dehors de l'école d'autres institutions éducatives, les clubs ou les patronages, desquels l'école peut se rapprocher, n'y est pas non plus reprise. En fin de compte l'Education populaire est confiée à l'école, on ne fait plus appel ni aux mouvements de Jeunesse, ni aux clubs...

DEUXIEME PARTIE
LA PERIODE 1947 - 1965

Quoi qu'il en soit de ces débats, à propos de l'Education, populaire ou scolaire, débats qui semblent assez peu virulents - le Plan Langevin-Wallon n'est pas suivi d'effets. Aucune réforme globale de l'enseignement n'en sort. Le projet est enterré par le gouvernement en 1947.

1°) En 1945 ont été créées les "classes nouvelles", à partir des classes d'orientation de Jean Zay en 1938.

En 1952 les "lycées pilotes" sont créés, formés uniquement de classes pilotes, tandis que les principes des classes nouvelles sont censés se généraliser à toutes les sixièmes et cinquièmes de lycées et collèges.

L'intention de la réforme s'accompagnait du maintien de "laboratoires" pédagogiques à raison de deux séries de classes pilotes par Centre Pédagogique Régional. Les expériences menées là seraient connues grâce à la coordination et à l'information réalisée par les "Cahiers Pédagogiques", et les futurs enseignants effectueraient une partie de leur stage de formation dans ces classes pilotes. (1957).

2°) En 1957 enfin les expériences de classes pilotes sont concentrées dans les lycées-pilotes (il n'y en a que six en France, dont quatre en région parisienne).

En fait l'expérience est à chaque fois réduite en nombre :

En 1952, le nombre d'élèves concernés passe de 18 130 à 5 541... Puis en 1957 de 12 080 à 8 497... sous couvert de réorganisation, on assiste donc à chaque fois à une restriction de l'innovation. Et les lycées-pilotes se sont transformés petit à petit en "ghettos", sauvegardant leur identité, leur réputation, leur autonomie mais de plus en plus coupés du reste des établissements. Leur petit nombre empêche qu'ils deviennent réellement des centres de formation des stagiaires des CPR. En 1967, dix ans après la décision d'y envoyer les stagiaires pour au moins un de leurs stages, (ce qui ne peut d'ailleurs concerner que les régions possédant un tel établissement, Paris, Marseille, Toulouse), les CPR se contentent d'y envoyer leurs stagiaires y passer une journée de visite.

Pourtant ces lycées pilotes restent dans la filiation du plan Langevin-Wallon pour tout ce qui est des méthodes pédagogiques. Quant aux structures, elles sont régies nationalement pas les décisions du gouvernement, en particulier par la réforme de 1959 créant les collèges, établissements uniques de 1er cycle (dont l'idée était bien celle du plan Langevin-Wallon).

Les méthodes pédagogiques appliquées là sont centrées sur les méthodes actives, la coordination des disciplines, les contacts avec la vie, la recherche d'aptitudes, et la création d'une atmosphère de classe favorable à l'épanouissement...

Tout cela se retrouvera dans les collèges des Centres Intégrés, tous partisans de l'éducation nouvelle, mais les lycées pilotes sont des écoles et seulement cela. Ce sont des super-écoles, qui prétendent être des foyers, des maisons ; l'école y est envahissante ; les élèves doivent trouver à l'école la satisfaction de tous leurs besoins autour d'enseignants totalement dévoués et investis...

L'idée est donc d'améliorer de l'intérieur, le fonctionnement de l'école, d'ouvrir l'école en faisant sortir les élèves de son cadre géographique

(par les études de milieu - et encore souvent le milieu se limite aux arbres du parc !) On ne remet pas en cause, au contraire l'emprise globale de l'école sur la vie des élèves - et des maîtres.

Cette conception, animée par des pédagogues progressistes, hommes de gauche, que l'on retrouve aussi à l'école Decroly par exemple, et exempte d'analyse sociale. On ne se demande pas qui fréquente ces établissements, tous situés dans les banlieues chic des grandes villes.

3°) c'est pendant cette période où la vie politique est animée par les débats, les luttes à propos des guerres coloniales, Indochine, Algérie, que se fait peu à peu la prise de conscience du caractère élitiste, sélectif de l'enseignement français, jusqu'à la grande réforme de 1959. C'est à la fois le résultat d'une prise de conscience et d'une nécessité économique d'améliorer la formation des jeunes.

La vie politique et intellectuelle du pays, longtemps obsédée par les guerres en est en fin libérée en 1962, ce qui amorce un tournant fondamental dans les préoccupations. Les étudiants, les intellectuels se penchent alors sur le problème de l'université. Sa routine, sa sclérose, doublée de son incapacité physique à accueillir les classes pleines des jeunes nés après guerre, sont dénoncées et analysées.

L'Université est étudiée par des chercheurs qui se réclament du marxisme ou qui sont largement influencés par cette pensée. On met donc au premier plan l'analyse macro sociale des inégalités... (période décrite par Hamon/Rotman). Et c'est alors que paraissent les livres phares de cette époque :

1964 "Les Héritiers" de Bourdieu-Passeron

"L'école capitaliste en France" de Baudelot Establet
Louis Althusser étudie le fonctionnement des Appareils Idéologiques d'Etat...(1970)

Malgré la création des collèges en 1959, le système d'enseignement n'est pas unifié les filières existent, permettant le maintien des privilèges culturels et sociaux de la bourgeoisie.

Ces travaux alimentent toute une polémique, et des recherches de plus en plus radicales, allant jusqu'à préconiser l'effacement du maître dans la non-directivité, ou la suppression de l'Ecole, selon les Illychiens.

Face à cette tendance, les communistes, avec "l'Ecole et la Nation", rappellent leurs analyses anciennes et continuent de s'en tenir au Plan Langevin-Wallon. Le GFEN largement influencé par les communistes organise en 1964 un colloque pour remettre à l'ordre du jour le plan Langevin-Wallon.

4°) Cette critique fondamentale de l'Ecole, tout à fait nouvelle, s'accompagne, dans le même temps, du développement d'autres phénomènes ou organismes, culturels et sociaux, qui peu à peu amènent d'autres problématiques.

L'école était tout, pour les intellectuels de l'immédiat après guerre ; l'éducation, qu'elle soit scolaire ou populaire concentrait toute leur énergie.

a) Pourtant dans les années 50-60 le phénomène du "loisir" commence à être étudié, perçu en tant que tel, à être analysé en lui-même. "L'heure est venue de traiter sérieusement de cette futilité qui agaçait Paul Valéry" écrit Joffre DUMAZEDIER en 1962 dans son livre "Vers une civilisation du loisir".

Le loisir, pensé comme oisiveté ou futilité par les théoriciens du 19ème siècle, comme temps de repos, de reconstitution de la force de travail par Marx a été pris peu à peu en considération. Mais il n'est encore vu que comme un temps de formation du travailleur et du citoyen, par des activités éducatives ou civiques dans le plan Langevin-Wallon. Il n'est guère de mise, dans la France des années 50, de s'intéresser au loisir, on parle plus volontiers de l'Education permanente.

"C'est seulement depuis 1958 que les sociologues américains analysent le loisir dans toute la complexité de sa structure..."

"En moins de 50 ans le loisir s'est affirmé non seulement comme une possibilité attrayante mais aussi comme une valeur" écrit J. DUMAZEDIER. Ce sociologue est un militant, animateur de l'école des cadres d'Uriage; il a, après guerre continué son oeuvre de la Résistance en créant "Peuple et Culture" avec Begnino CACERES, ROVAN etc..

b) Les recherches de DUMAZEDIER ont influencé les cadres, les animateurs des mouvements de Jeunes, auxquels il est lié par cette puissante solidarité des Résistants.

Des "instructeurs" de la jeunesse sont recrutés après guerre, pour animer les maisons de Jeunes relancées en 1945 par J. GUEHENNO, mouvement impulsé encore par André PHILIP qui a créé "la République des Jeunes", ce qui deviendra "la fédération des Maisons de Jeunes" (En 1946 il existait environ 60 Maisons de Jeunes). Ces instructeurs devaient préparer les animateurs ainsi que les jeunes instituteurs (Normaliens) à la pratique des méthodes actives, leur enseigner les techniques d'expression artistique arts plastiques, art dramatique, chant choral, musique, danse, cinéma. Ces techniques, qui font appel à la sensibilité, à l'imagination, à la créativité sont privilégiées dans les années qui suivent la libération; elles forment un contrepoids à la formation scolaire, jugée trop intellectuelle, trop rationnelle et trop passive. Dès 1945, dans les centres éducatifs de la direction de la Jeunesse et de l'Education populaire sont formés les instructeurs des Centres de Jeunesse, de pédagogie active de cinéma et de musique, de techniques artistiques (par exemple pour les chorales "à coeur joie"), d'art dramatique.

Mais en 1947 la direction des mouvements de Jeunesse et de l'Education populaire fusionne avec la direction de l'Education physique et sportive, au grand dam des intellectuels qui y voient une domination de l'esprit par la matière !

Les crédits diminuent; des postes sont supprimés par les Commissions dites de la "Hache" et "de la guillotine".

Dans chaque département, sur deux postes de délégués - l'un pour les sports, l'autre pour la Jeunesse et l'éducation populaire - il ne doit plus en rester qu'un seul.

c) Plusieurs artistes démissionnent alors de leurs fonctions d'instructeurs et s'investissent alors dans d'autres tâches culturelles: c'est ainsi que sont fondés la compagnie théâtrale Grenier-Hussenot, le TNP

de Jean Vilar, les centres dramatiques qui relèvent de la direction générale des Arts et des Lettres (MEN). Ces artistes, passés donc dans une sorte d'opposition de gauche, se regroupent autour de Jean Vilar qui a fondé le festival d'Avignon en 1946 (L'adjoint de Jean VILAR est Paul PUAUX, délégué régional Jeunesse et sports après 1947 en Avignon, et membre des Éclaireurs de France).

d) Parmi ces mouvements issus directement de l'après guerre, il faut compter aussi avec les chrétiens sociaux groupés autour de Marc SANGNIER, dans les mouvements "Le Sillon" puis "Jeune République". (Ce sont les antécédents du MRP), Ils impulsent, dans des milieux influents, toute une réflexion sur la vie sociale, l'action sociale, les foyers de jeunes, les m2 sociaux dans les immeubles... Parmi les animateurs de ce mouvement, citons André VALLERY, éclaireur, fondateur de la Maison Pour Tous de la rue Mouffetard, Edmond MICHELET - futur ministre de la culture du Général DE GAULLE, ancien déporté à DACHAU. (Une date essentielle, dans cette période, est 1958, quand avec le retour du Général DE GAULLE, est créé le ministère de la Culture confié à André MALRAUX. Par cette décision, il réconcilie un certain nombre d'artistes et de résistants avec son gouvernement ; un certain nombre d'anciens de la résistance reviennent dans les sphères du pouvoir.)

La période 1947-65 est donc fertile en mouvements divers qui animent et bouleversent la pensée politique. En 1959 une conférence internationale, réunie à Montréal, remet en question la conception selon laquelle l'Éducation se limite à l'action scolaire. C'est un revirement total, affirmant le souci d'une éducation globale.

Dans les domaines de l'enseignement, de la culture, de la vie sociale, du loisir, affluent les idées, les contestations, les propositions. Ces mondes divers, ceux des artistes, des animateurs, des pédagogues.. sont liés entre eux par l'existence de réseaux transversaux : ceux de la Résistance, ceux des Éclaireurs en particulier, qui ramifient dans tous les milieux - ainsi que dans la classe politique - c'est ce qu'on pourrait appeler "les agents de liaison".

Là encore, dans ce groupe "culturel", le grand souci est celui de la démocratisation de la culture, de l'accès de tous à la culture, à la lecture, à l'éducation ; mais aussi le souci d'une culture active, faisant de l'homme un acteur de sa vie, capable de résister aux dominations idéologiques et à l'aliénation fasciste. Autour du festival se créent les "rencontres d'Avignon", grand lieu de débat et d'élaboration de la pensée culturelle.

TROISIEME PARTIE

1965 - 1967

LE MONTAGE DU PREMIER CENTRE INTEGRE

1°) II est désormais dans l'air du temps de s'interroger sur les relations possibles entre tous ces secteurs. Les "agents de liaison" poussent au développement de ces relations.

En 1965 les rencontres d'Avignon ont pour thème "formation et culture". En 1966 F. MISSOFFE, nouveau ministre de la Jeunesse et des Sports, réunit un groupe d'études pour "une politique concertée de la Jeunesse et du Développement Culturel". En 1966 encore "l'association pour le développement de la recherche scientifique" tient un colloque à Caen sur le thème...

Les Comptes-rendus de ces rencontres, colloques etc.. sont publiés (Les Cahiers Pédagogiques évoquent les Rencontres d'Avignon, la Revue "Pour" rend compte du travail sur la Jeunesse et le développement culturel) Des articles paraissent dans la presse, ce qui permet la diffusion d'une nouvelle façon de penser "intégrante",

2°) Le ministère de la Jeunesse et des Sports est en pointe sur cette voie. Maurice HERZOG, ministre de 1958 à 1966, pousse au "plein emploi" des équipements sportifs". Le 5ème plan reprend cette idée et propose la banalisation de ces équipements. En 1967 le ministère lance la construction des 1 000 clubs.

Le monde universitaire de son côté, réuni à Caen en 1966 continue à penser que l'université est la clé de l'Education, que le seul problème est que l'Université s'adapte, puisse mieux préparer les élèves à la vie ; il recommande que les maîtres puissent bénéficier d'une formation pédagogique.... Revendication certes fort timide et banale qui ne satisfait pas les interrogations de plus en plus pressantes des autres sphères intellectuelles :

"dans une société en tranformation et en développement, l'animation devient un problème majeur et quasi universel" affirment les membres du groupe de travail réuni par le ministre de la jeunesse et des sports.

Ces experts définissent enfin des types d'animateurs de divers niveaux.

"Pour les besoins de la formation et dans le souci de se référer à l'Université, il faut tenter une classification des animateurs par niveaux, ce qui n'implique pas dans l'esprit des rédacteurs, la nécessité pour les animateurs de posséder les titres cités en référence".

L'inspecteur jeunesse et sports verrait ses compétences élargies à l'action sociale et culturelle, l'éducation des adultes, aux activités de plein air et de sports, aux problèmes de la Jeunesse.

3°) dans la sphère culturelle l'année 1965 est importante

a) Tout d'abord un colloque (de l'association pour le développement de la recherche scientifique) se réunit à Bourges début 1965 et propose la création d'un Institut National de développement Culturel, formé de chercheurs, sociologues, créateurs, animateurs de haut-niveau. Cette idée du développement culturel, que l'on retrouve au centre des argumentations pour les Equipements Intégrés - est un thème cher à Joffre DUMAZEDIER et à Peuple et Culture-. (cf. Problématique du développement Culturel p. 30 à 37. Loisirs et Culture - Tome I)

b) Durant l'été 1965 les rencontres d'Avignon traitent du thème "Formation et Culture". S'y retrouvent des hommes de théâtre, (Jean Vilar, G. Garran), des hommes de l'Ecole (B. Schwartz, Gilles Ferry (Nanterre), Paul Puaux (Avignon... il est étonnant de le voir rangé parmi les hommes de l'école), R. Laubreaux (Paris) A. Gisselbrecht (Nantes, PC), R. Humm (Cahiers Pédagogiques), des animateurs culturels et sociologues (J. Dumazedier, H. Laborde (CEMEA), Georges Jean, (Ecole normale Caen), Maurice Imbert (centre d'études des groupes sociaux), des représentants de l'UNESCO, de l'UNEF, du ministère de la commission préparatoire du 5ème plan...

Paul Chaslin, très lié au festival d'Avignon, depuis le temps où il travaillait au chantier de Donzère Mondragon, ami de l'Eclaireur Paul Puaux, participe depuis longtemps à ces rencontres d'Avignon. Il est sans doute un des responsables du choix de ce thème "Formation et culture".

Dans le compte-rendu publié par les Cahiers Pédagogiques (n°60) (Avril 66) Jean Vilar prononce une phrase que l'on retrouvera ensuite dans les textes pour le CEC d'Yerres.

"C'est à l'école que se prépare l'avenir du public" et il pose les problèmes : quelles sont les relations possibles entre le système scolaire et les institutions culturelles ? Quelles sont les relations possibles entre la formation continue des adultes et les activités culturelles ?

Paul chaslin se souvient de ces rencontres comme d'un déferlement de rancœurs, de querelles ou de haines contre l'école.

"La demande unanime des participants aux rencontres est, semble-t-il, que l'on cesse d'étouffer la culture sous le poids des connaissances" (phrase de Claude BERNARD ?)

Les "gens de l'école" présents à Avignon s'interrogent sur sa mission nouvelle, face à la création des collèges, à l'enseignement de masse : "la vraie démocratisation de l'enseignement consisterait à offrir à tous ce que quelques uns s'offrent à côté de l'école ou après elle".

C'est dans le droit fil de cette pensée que se situe la création des Centres Intégrés qui démarre en 1966. Certaines des phrases définissant les objectifs du CEC ou de son collège semblent des copies de ces textes :

"Une telle conception (du développement culturel) suppose que l'on accepte de réduire la quantité des connaissances transmises".

"On peut concevoir un enseignement adapté au rythme, au niveau de chacun, et qui ne puisse pas, en principe, rencontrer d'échec" B. SCHWARTZ. "Pour le professeur, quelle que soit la matière qu'il enseigne, il devient indispensable d'avoir lu les journaux et la littérature contemporaine, d'être allé au cinéma, au théâtre, d'avoir regardé la télévision, peut-être même d'avoir pris à tâche d'écouter les mêmes disques que ses élèves".

"L'école ne peut plus, ne doit plus préserver l'élève du monde extérieur. Il lui faut, au contraire, s'ouvrir à ce monde, le comprendre, l'expliquer".

4°) II convient maintenant, de présenter Paul CHASLIN, fondateur du premier centre intégré, l'un des agents de liaison évoqués plus haut.

Il réunit deux expériences principales, étant à la fois un constructeur et un militant des mouvements d'éducation populaire. Ainsi il réalise une synthèse entre les idées, les pratiques des animateurs des éclaireurs, de Peuple et Culture, des Rencontres d'Avignon, et les connaissances, les soucis des techniciens du bâtiment qui oeuvrent pour Jeunesse et Sports, pour les municipalités, pour les VVF. Paul CHASLIN est donc informé précisément des expériences visant au plein emploi des locaux sportifs, lancées sous l'impulsion de Maurice HERZOG ; les municipalités essayent aussi de rentabiliser leurs équipements : centres aérés, colonies de vacances, maisons de l'enfance.

C'est par P. CHASLIN que se combinent la pensée technique et les idées d'ouverture de l'école, d'action sociale et culturelle, d'éducation permanente. En effet dans le domaine culturel il a participé aux commissions préparatoires du 5ème plan ; il est ainsi entré en contact avec un grand nombre de "décideurs" au niveau national, et d'autant plus qu'il a des relations anciennes avec plusieurs hauts fonctionnaires et magistrats, journalistes, chercheurs, qu'il a connus dans le mouvement éclaireur, dans la Résistance, par Peuple et Culture, par "la Mouffe", et dans la politique (en tant que membre du PSU).

Ayant fondé sa propre entreprise de construction, "GEEP Industries", il peut aider ses amis par des actions de mécénat : ainsi c'est lui qui finance la publication du livre de DUMAZEDIER "loisirs et Culture". De même il financera un peu plus tard le colloque d'Amiens, à parts égales avec le ministère de l'éducation nationale (en 1968).

Le premier Centre Intégré d'Yerres est une idée personnelle de P. CHASLIN.

"Le fond du problème était d'obliger l'école à s'ouvrir, de trouver un moyen vicieux pour entrer dans l'école ; c'était de développer une offensive de séduction pour l'amener à s'ouvrir ; on voulait la déstabiliser un peu en mélangeant les enseignants, les animateurs, les bibliothécaires ; provoquer une évolution en mettant un grain de sable dans la machine." "déjà aux rencontres d'Avignon j'avais deux thèmes, la formation des maîtres et l'ouverture de l'école".

L'entreprise Geep-Industries, se spécialise dans la construction d'écoles, P. CHASLIN est donc intéressé de près à la conception architecturale d'écoles différentes ; il connaît bien par ailleurs l'Ecole Decrolly - fondée en 1946 par VALLOTON, ancien commissaire général des éclaireurs - où les enfants CHASLIN ont fait leurs études. Il connaît bien aussi l'école des Roches, dont le fondateur BERTHIER était aussi un éclaireur. Et autour des éclaireurs tournent divers mouvements de jeunes, mouvements pédagogiques: les Francas (Francs et Franches Camarades - créés par les éclaireurs), les CEMEA... CHASLIN fréquente aussi Peuple et culture;

un des membres de cette association était GILMAN, qui en 1965 devient maire-adjoint à GRENOBLE, pour les affaires culturelles, et qui fut le "père" de la Villeneuve. Il connaît bien aussi Paul Puaux, organisateur avec VILAR du festival d'Avignon, ancien éclaireur (c'étaient les éclaireurs et Peuple et Culture qui organisaient l'accueil des festivaliers). Mais "lors des Rencontres d'Avignon c'était un déferlement contre l'école ; tous avaient été des enseignants et en avaient gardé une profonde amertume. Tous leurs efforts pour développer l'action culturelle ne faisaient que priver l'école des hommes les plus créatifs. Tous

pensaient qu'on ne pouvait pas faire passer la culture par le cadre scolaire".

Pourtant P. CHASLIN est convaincu du contraire ; il pense que la formation scolaire marque l'homme pour toujours ; il est prouvé, dans l'enquête statistique "des chiffres pour la culture" réalisée en 1964 dans le cadre de la préparation du colloque de Bourges, que la fréquentation des musées et des bibliothèques, des théâtres, est directement proportionnelle au niveau d'études.

"Si on ne faisait pas l'action culture dès l'école maternelle, ceux qui quittent l'école de bonne heure n'y auraient pas droit"

Ainsi il alimente les débats, aux rencontres d'Avignon, en proposant de rapprocher "Decrolly et la Mouffe".

Avec son ami Augustin GIRARD, des affaires culturelles, connu par l'intermédiaire des éclaireurs, il organise en 1963 un voyage en Angleterre pour visiter les "Community Collèges". C'est à la suite de ce premier voyage que fut construit le collège expérimental de Sucy-en-Brie ; CHASLIN, constructeur d'écoles, soucieux de ne pas construire n'importe quoi, entre en contact alors avec des membres de l'administration de l'éducation nationale animés du même souci que lui : Jean-Baptiste GROSBORNE, ingénieur des constructions scolaires, Pierre RENARD, inspecteur général de l'administration, membre du cabinet de Christian FOUCHET, Ministre de l'Education.

En 1965, GEEP construit Marly, un peu comme un pari. Puis germe l'idée, avec J.B. GROSBORNE, de construire une école associée à une maison des jeunes, qui disposeraient d'un terrain commun pour les récréations et pour les jeux après les cours. CHASLIN voudrait aller plus loin, et associer à l'opération des Affaires Culturelles mais le Ministère de l'E.N. y est fortement opposé. "Ca ne marchera pas si nous y mettons la culture" pensent-ils. En effet le Ministère des affaires Culturelles, de création récente, en 1958, est encore une petite maison sans règles, sans grande structuration - au contraire de l'E.N. -, réputée pour son désordre, son inefficacité.

Par **Augustin GIRARD** nous touchons à la Culture, puisqu'il est chef du service de la recherche au ministère de la Culture - mais c'est aussi un pédagogue, professeur d'anglais à l'Ecole Decrolly - sa mère pédagogue également, a introduit les idées de Montessori en France, a fondé "l'Ecole du père Castor". Avec **Pierre RENARD** nous sommes dans la filiation des classes Nouvelles puisqu'il a été secrétaire de G. MONOD.

Les autres "pères fondateurs" sont encore Paul TEITGEN, ami de la résistance, déporté au camp de Dachau comme Jean ESTEVE, comme ROVAN, comme MICHELET..., rapporteur de la commission des affaires culturelles du plan - qui devient en 1968 le président du conseil d'administration du CEC. Pierre MOINOT, ami de MALRAUX, un des premiers membres du ministère de la culture, écrivain, académicien, ami d'A. GIRARD. Paul DELOUVRIER, ancien préfet de région à l'époque. FAIVRE D'ARCIER, aux affaires culturelles.

Ainsi c'est en 1966 que ces gens, au retour d'un 2nd voyage en Angleterre, se réunissent pour tirer les conclusions de leur voyage et se laissent tenter par l'idée de faire un équipement intégré, inspiré des Community Colleges visités, à YERRES. C'est le fameux "J'ai une ville à ma disposition", (phrase de CHASLIN lorsqu'il racontait, ultérieurement,

la genèse du CEC.)

CHASLIN était alors Maire-adjoint à YERRES depuis les élections municipales de 1965. Il s'occupait des questions scolaires et culturelles, dans une municipalité vaguement MRP.

Le Projet est lancé. Les bâtiments dessinés sont présentés morceau par morceau aux administrations concernées, qui signent sans s'occuper de ce qu'il y a autour du secteur qui les concerne. (Sur les plans certains bâtiments sont mêmes tournés autrement qu'ils ne le seront ensuite)

Le collège, premier bâtiment, vu l'urgence de sa construction, ouvre à l'Ascension 1967. Le vieux CEG d'YERRES s'y transporte au milieu du chantier de tous les autres équipements environnants. Les "pères fondateurs" forment un groupe de travail qui élabore un texte : avec P. CHASLIN il y a P. TEITGEN, A. GIRARD, J.B. GROSBORNE, P. RENARD; Mme BASTIDE, X. LA TOURNERIE... Le CEC n'a pourtant pas d'existence légale en tant que centre intégré avant mai 1968. C'est seulement alors, entre le 13 et le 15 mai 1968, que l'équipe fait signer le texte, préparé à l'avance, par les trois ministères concernés, en profitant du désordre et du vide des administrations. Les trois signataires sont les ministres de l'Education, de la culture, de la jeunesse et des sports, plus le maire de la ville d'YERRES.

QUATRIEME PARTIE
LES DEBUTS DU C.E.C.
1967-68

1°) Ce centre, tel qu'il est décrit alors, correspond d'abord à un projet culturel. Pour P. CHASLIN, "la démocratisation de la culture passe par l'école", (idée déjà avancée en 1965 en Avignon). "Car même l'action culturelle la plus populaire ne fait que profiter aux gens les plus cultivés".

Il s'agit, encore sur ce plan, de "mélanger les publics" : le mot "publics" évoque ici le théâtre, ce qui nous ramène à nouveau au festival d'Avignon, et au souci de mettre le peuple au contact avec les oeuvres théâtrales. "Il faut réintégrer les adultes dans l'école, ouvrir le monde enseignant aux besoins de la ville, la ville aux aspirations des enseignants, développer la participation de tous sans laquelle il n'y a ni développement culturel ni édification volontaire de la cité".

2°) S'ajoutent donc à ces objectifs, directement venus des rencontres d'Avignon, deux autres buts, l'un civique, l'autre social, très généraux : "l'édification volontaire de la cité" et "changer la vie" : le CEC est un outil nouveau pour changer la vie. C'est une époque où l'on commence à s'inquiéter de la "société de consommation", où DUMAZEDIER crée le terme de "civilisation des loisirs", où CHABAN DELMAS parle de "nouvelle société". Toutes ces interrogations sociales sont présentes dans l'idéologie des textes d'origine du CEC.

3°) Cependant on ne peut pas se contenter de déclarations aussi globales et idéalistes. Il faut "accrocher" le projet à une réalité, à des soucis concrets : c'est ainsi qu'on insiste particulièrement ensuite, sur la formation permanente (thème en essor qui aboutira à la loi de Juillet 71), on accroche encore le projet au thème de l'animation de la banlieue - lorsqu'on s'adresse à des élus locaux ou régionaux - ou de la décentralisation culturelle - lorsqu'on s'adresse à l'ATAC. Lorsqu'on plaide la cause devant les financiers, on insiste davantage sur les arguments économiques, le plein emploi des locaux, la rentabilisation des investissements ; lorsque c'est devant des architectes, le CEC est vanté pour ses conceptions techniques avancées - procédé de construction industrialisée, emploi du verre et de l'aluminium. Enfin l'argument écologique n'est pas oublié pour la grande presse : "GEEP construit autour des arbres".

4°) Dans les textes les plus anciens l'équipement est encore défini de façon ambiguë : son nom est flou ; parfois on l'intitule "Collège Culturel" peut être par analogie avec le modèle anglais des "Community Colleges" - centrés, eux, plus sur la vie sociale, l'ouverture aux adultes. L'élément nécessaire, dans la programmation, était le collège : la ville devait réaliser un établissement secondaire en raison de sa rapide croissance démographique. Profitant de l'opportunité on accompagne, on entoure le collège d'équipements divers - sept au total - dont la réalisation se serait sans doute fait attendre longtemps sans le dynamisme de P. CHASLIN.

On dit aussi, dans les textes, que les équipements sont "autour du collège" - ce qui n'est pas sans importance pour l'évolution ultérieure des objectifs (géographiquement, pourtant, ils ne sont pas "autour" ; les équipements socio-culturels sont plutôt constitués en bloc autour du gymnase, le collège étant, lui, juxtaposé à l'ensemble)

On affirme encore : "tout est entre les mains des enseignants", "les enseignants n'auront qu'un geste à faire", "l'Education est le moteur de l'expansion"...

Le projet est donc centré sur l'école, mais il ne s'agit pourtant pas d'un projet pédagogique. Il n'y a rien dans les textes d'origine qui se réfère à une analyse profonde de l'enseignement, des pratiques pédagogiques. Il n'est pas question, à ce moment là, de faire un collège expérimental : simplement on dit que l'école ne suffit pas et doit s'ouvrir à des activités non scolaires ; il faut moins d'école : ce qui intéresse les fondateurs, c'est ce qui est non scolaire, parallèle, péri-scolaire.

Comme le dit J. ESTEVE, l'idée des Centres intégrés ne vient pas de pédagogues, qui sont enfermés dans leurs problèmes ; elle vient de ceux qui sont sortis du scolaire."

C'est donc un projet différent de ceux des réformateurs de l'école, qui veulent améliorer les pratiques pédagogiques ou la vie scolaire de l'intérieur, comme dans les classes nouvelles ou les lycées pilotes.

5°) La Déclaration d'intentions (mai 1968) définit enfin officiellement la "mission" confiée au Centre Educatif et Culturel d'YERRES.

Les arguments exposés se réfèrent :

- à la formation permanente (depuis mai 1966 existait un groupe interministériel pour la formation professionnelle et la promotion sociale)
 - aux problèmes liés à l'urbanisation, aux besoins de loisirs, sports, culture, au développement de la vie sociale (appelée ici "vie communautaire")
 - à la nécessité de l'ouverture de l'école qui doit s'adapter au rôle croissant des média
 - au plein emploi des locaux et à la rentabilisation des investissements
- Ainsi le centre Intégré est défini - en mai 1968 - comme un moyen de répondre aux nouveaux problèmes sociaux, d'éviter les crises sociales, liées à l'urbanisation et à l'ennui, et d'éviter la sclérose de l'enseignement.

Cette déclaration d'intentions est un texte assez vague, écrit et signé pour des raisons d'opportunité. On ne peut pas se satisfaire de ce document pour comprendre la nature réelle du projet.

CINQUIEME PARTIE
LES PREMIERS TEMPS DE FONCTIONNEMENT

Les textes étaient sans doute volontairement vagues ; en effet les fondateurs du CEC ne voulaient pas priver de toute initiative les personnes appelées à faire vivre le centre. En fait il s'agissait de mettre en place des infrastructures, de recruter des gens, de faciliter les contacts et les initiatives : de la rencontre sortirait forcément quelque chose de neuf.

Le projet est donc, à partir de 1967, date de l'ouverture du collège, défini de plus en plus de l'intérieur, par ceux qui le vivent.

1°) Le rôle des enseignants

Parmi le personnel - présent sur place bien avant les publics - les plus nombreux et les premiers arrivés sont les enseignants. Ils sont un élément essentiel de la réussite de l'opération puisque "tout est entre les mains des enseignants". C'est pourquoi "les enseignants, premier public des activités culturelles, ne tarderont pas à en devenir les animateurs" prévoit Paul CHASLIN. De plus comme on fait porter l'effort sur les enfants, pour les "exposer à l'action culturelle", on attend beaucoup de leurs maîtres ; il faut d'abord les convaincre de participer à l'entreprise. C'est pourquoi, à partir de 1967, mais surtout de 1968, le projet prend des résonances pédagogiques. Paul CHASLIN en particulier, qui est président des parents d'élèves du collège et maire adjoint de la ville, s'adresse aux enseignants et cherche à les convaincre par un langage qui les concerne, par des arguments qui les sensibilisent et les impliquent.

Il rassemble à YERRES des enseignants d'origine diverses et pour les autres établissements du centre, des animateurs issus d'horizons variés. A la maison pour Tous une Eclaireuse ; à la culture un homme de théâtre. P. CHASLIN n'a sans doute par totalement convaincu les culturels, mais les a au moins décidés à jouer le jeu, à tenter l'aventure de l'intégration.

Les conceptions des uns et des autres différent mais CHASLIN et ses amis pensent qu'on peut rassembler des points de vue différents de façon à enrichir la réflexion commune ; qu'en offrant des moyens, des ressources, cela suffirait à créer un dynamisme. L'époque s'y prête, le colloque d'Amiens et le mouvement de mai 1968 ont préparé le terrain. Les textes définissant le CEC sont vagues et mal connus des acteurs. Ils doivent donc improviser, créer par eux-mêmes : le projet devient ainsi leur projet. Cela suppose qu'ils s'y impliquent et se lient les uns aux autres dans un climat de convivialité. Le terme aussi est à la mode. P. CHASLIN participe à cette entreprise "de vie communautaire" en organisant tous les ans à YERRES la fête au village, qui n'est autre que la fête du GEEP.

Au CEC tout le personnel est nouveau (environ 100 personnes), les gens se découvrent et, avec l'aide des pères fondateurs se lancent dans l'aventure. La plupart sont venus volontairement, (sauf les enseignants du vieux CEG) et sont pleins d'enthousiasme. L'administration assure une aide et une protection efficace ; les projets peuvent donc déboucher sur des décisions ; aucune crainte de la hiérarchie supérieure ne les freine, les directeurs et les pères fondateurs se chargeant des contacts.

Il reste à encadrer les initiatives, les rendre convergentes, en marquer les possibilités et les limites : c'est là le rôle du directeur général choisi, Jean ESTEVE. C'est une nouvelle recrue dans l'équipe des

fondateurs, il n'a pas participé aux prémisses du CEC mais s'intègre rapidement à ce groupe auquel le lient de nombreuses convergences : Eclaireur comme beaucoup de l'équipe, il quitte en 1968 la direction du mouvement EEDF ; ancien résistant, déporté à Dachau, il y a connu les "intellectuels délirants" dont parle E. MICHELET dans son livre "La rue de la liberté". Il a une longue expérience d'enseignant de philosophie et il vient d'une famille d'enseignants (père, grand-père). Entre l'enseignement et la direction des Eclaireurs il a dirigé des établissements scolaires, comme proviseur. Il est nommé à YERRES en Sept. 68, avec le statut de proviseur chargé de la direction générale du Centre (il a fallu attendre la signature de mai 68 pour que le centre existe officiellement et puisse être doté d'un directeur), mais il n'est pas principal du collège.

C'est dans un texte de Septembre 68 que J. ESTEVE exprime pour la première fois ses conceptions. Le souci pédagogique est approfondi.

Jusque là les seules modifications, d'ailleurs mal acceptées par les enseignants, avaient été celles de la notation et celle de l'horaire de cours ramené à 45 mn.

Dans ce texte le directeur général s'inspire du Colloque d'Amiens pour affirmer trois axes de réformes : le tiers temps, la vie scolaire, les programmes. Le tiers temps permettra l'ouverture sur les pratiques et les oeuvres culturelles, sur l'environnement. La vie scolaire évoluera vers l'autonomie des élèves, l'autodiscipline, la responsabilité, le travail personnel, la libre démarche vers l'équilibre et le bonheur. Les programmes traditionnels céderont la place à une nouvelle hiérarchie des savoirs, revalorisant les matières qui ont une ambition éducative (et dont l'intitulé contient le mot éducation) : éducation physique, manuelle, artistique. Dans ce texte, pourtant de portée générale, l'avenir et le fonctionnement des autres établissements du CEC sont assez peu définis, et assez réducteurs. Il semble que le souci du directeur général, porte alors surtout sur le collège. En ce qui concerne les autres secteurs - le social, le culturel, le socioculturel etc.. - qui sont moins lourds, moins difficiles à manier qu'un collège, il est sans doute prévu de leur laisser davantage le champ libre, pour qu'ils se définissent eux-mêmes dans leurs relations avec les autres. Là encore cette attitude de départ ne manque pas de conséquences pour l'avenir de cette hypothétique "intégration".

Enfin de compte, dans cet ensemble de sept établissements à vocations éducatives et culturelles, seul le collège fait l'objet d'une action volontariste pour qu'il se remette en question. Tout en "inventant" de l'intérieur un fonctionnement nouveau, le collège a fait ce qu'on attendait de lui, il s'est "rénové"... Sans que les acteurs du collège s'en rendent compte, ils innoveront dans le droit fil du colloque d'Amiens, où la présence de CHASLIN a été si prégnante : toute "l'expérience" du collège était programmée d'avance par les pères fondateurs mais personne ne connaissait vraiment leur programme.

En conclusion il apparaît donc que les centres intégrés ont été une aventure, mais non pas une utopie, car ce n'était pas un projet de théoriciens ou d'idéologues, c'était un projet de réalisation concrète, immédiatement en prise sur son temps, sur le mouvement social et politique; c'est ce qui a fait la force de cette idée mais aussi sa faiblesse. C'était

aussi une initiative très volontariste, qui prétendait pousser à la roue l'évolution historique, accélérer son processus.

C'était enfin une expérience de mise en contact de milieux différents ; elle fonctionnait donc sur le conflit : là était le risque, car le contact conflictuel est générateur de nouveauté, dans certaines conditions, mais peut aussi mener à la paralysé où à l'implosion.

Les hommes qui ont tenté cette aventure, ce "pari" comme ils le disent eux-mêmes, étaient seuls à pouvoir le faire, étant liés à toutes sortes de réseaux et de milieux socio-professionnels d'avant 1968. De plus, ils étaient pour la plupart "intouchables" moralement.

Mais l'échec de l'entreprise GEEP en 1971, sa faillite a affirmé la faiblesse du lien de P. CHASLIN avec la haute finance et les milieux industriels, dont il n'était pas originaire, auxquels il ne s'est pas intégré ; cet échec a marqué la fin de son rôle personnel, essentiel dans la "mobilisation des ressources" pour faire vivre et grandir les équipements intégrés.

Puis la génération des pères fondateurs a perdu le contact, peu à peu avec la nouvelle classe politique aussi bien à droite qu'à gauche, plus personne n'a voulu reconnaître les centres intégrés....

Mais c'est une autre histoire.

