



HAL
open science

Introduction : Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin xixe et xxe siècles)

Clair Juilliet, Michael Llopart

► To cite this version:

Clair Juilliet, Michael Llopart. Introduction : Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin xixe et xxe siècles). Cahiers d'histoire du Cnam, 2018, Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin xixe et xxe siècles), vol.09 - 10 (1), pp.9-28. hal-03030592

HAL Id: hal-03030592

<https://hal.science/hal-03030592v1>

Submitted on 30 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Introduction

Former la main-d'œuvre industrielle en France.

Acteurs, contenus et territoires (fin XIX^e et XX^e siècles)

Clair Juilliet

FRAMESPA (UMR 5136), LabEx SMS, Université Toulouse – Jean Jaurès.

Michaël Llopart

FRAMESPA (UMR 5136), Université Toulouse – Jean Jaurès.

L'histoire de la formation professionnelle initiale et continue, se situe au cœur des enjeux de la vie économique et sociale. Bien qu'il ne s'agisse plus d'un « *chantier déserté* » de l'historiographie comme c'était encore le cas à la fin des années 1980 (Gaspard, 1989), l'histoire du développement de la formation professionnelle en France n'en reste pas moins un axe de recherche encore parsemé de nombreuses zones d'ombre. De la fin du XIX^e siècle à nos jours, la question de l'éducation de la main-d'œuvre industrielle a soulevé des débats récurrents à l'échelle nationale, portant notamment sur ses orientations, ses réussites et ses échecs ou encore sur son déclin supposé. Cependant, loin de refléter une quelconque véracité historique, cette impression d'une situation de crise permanente, renvoie plutôt à la

difficulté qu'ont eue les acteurs à trouver une place pour la formation au travail, au sein de la société française.

De fait, il demeure un sentiment d'inachevé dans l'esprit de nombreux acteurs politiques, économiques ou encore sociaux, dans la mesure où l'enseignement technique et professionnel ne répond encore que partiellement, à leurs yeux, aux besoins agricoles, industriels ou commerciaux. Ce constat a d'ailleurs conduit Stéphane Lembré à évoquer une « *constance de la déploration de la crise* » à propos de l'apprentissage (Lembré, 2015, p. 309). Dans le contexte de massification de l'enseignement à l'œuvre depuis les années 1960-1970, cette faiblesse découlerait pour partie d'un déficit de valorisation des filières professionnelles auprès d'un

public qui aurait tendance à les considérer, parfois un peu trop hâtivement, à des îlots de relégation. Semblant depuis plusieurs années placée dans une situation difficile au regard des pays voisins, l'Allemagne ou la Suisse par exemple, la formation professionnelle dans l'industrie française pose aujourd'hui de nouvelles questions aux pouvoirs publics¹. Dans un contexte de fort taux de chômage des jeunes depuis la fin des années 1980-1990, l'apprentissage et l'enseignement professionnel font l'objet de mesures nombreuses de la part des responsables politiques et économiques, dans le but d'en faire évoluer l'organisation. Toutefois, celle-ci est complexe à modifier dans la mesure où, depuis le XIX^e siècle, le système scolaire français n'a pas été conçu à partir d'un plan d'ensemble cohérent et clairement délimité.

Une lente harmonisation de la formation professionnelle en France

Objet d'histoire encore largement méconnu dans sa diversité sectorielle et territoriale, le développement du système français de formation professionnelle appelle encore des interrogations nombreuses. On considère de manière générale que la loi Astier du 25 juillet 1919, constitue pour la France

l'acte fondateur de l'enseignement technique industriel et commercial (Lembré, 2013, p. 215). Celui-ci s'accompagne à l'échelle nationale, d'une dynamique d'organisation inédite du système scolaire, avec la volonté de définir des règles communes en matière de qualification. Au cours de l'entre-deux-guerres, la mise en œuvre de cette politique se heurte néanmoins à de nombreux obstacles – financiers, techniques, sociaux et politiques – et se traduit par un développement assez désordonné des initiatives (Bathilde & Tramier, 2007, p. 182). Dans la seconde partie des années 1930, le Front populaire tente d'impulser une politique d'harmonisation des critères de reconnaissance de la qualification ouvrière, notamment par une légitimation du Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) au plan national. Le passage de l'examen comporte désormais des règles communes et s'inscrit pleinement dans le cadre des conventions collectives (Brucy, 1998). Les résultats restent toutefois très modestes. Exceptés peut-être pour les Centres d'apprentissage, dont la mission et le public visé tendent à se préciser, les diplômes nationaux continuent de coexister avec des diplômes départementaux ou même communaux ; mais aussi avec de nombreux autres, délivrés en leur nom propre par des écoles ou des structures privées d'enseignement.

Ainsi, à la veille de la Seconde Guerre mondiale, les établissements dédiés à la formation professionnelle constituent un ensemble très disparate selon les régions, les politiques muni-

¹ Les lois Rebsamen (2014) et El Khomri (2016) comportent par exemple un certain nombre de dispositions spécifiques concernant la formation professionnelle.

cipales ou encore les entreprises qui les financent. Durant le conflit, le régime de Vichy remplace la loi Astier par celle du 18 août 1941, qui a pour objectif de renforcer les pouvoirs des agents de l'État au détriment des instances locales (Brucy, 2005), amenant là à une inflexion importante. Celle-ci contribue notamment à un renforcement de l'institutionnalisation de la formation professionnelle ainsi qu'à une définition plus précise de ses missions : spécialisation, coordination, contenus, qualité, etc.

Après la Libération, le processus d'harmonisation enclenché avant-guerre se poursuit. Une série de transformations importantes s'amorce en 1959 avec l'ordonnance Berthoin, qui vise l'unification du système scolaire (Lembré, 2016, p. 84) et prolonge la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans. La création des collèges d'enseignement technique (CET) systématise alors l'intégration de la formation professionnelle dans l'école et son placement sous la responsabilité quasi exclusive de cette dernière (Solaux, 1994, p. 8). Cette orientation fait de la France un modèle éducatif original pour la formation professionnelle initiale, au regard de beaucoup d'autres pays qui responsabilisent davantage les entreprises. La refonte globale du système éducatif français, poursuivie dans les années 1960, s'accompagne aussi du rassemblement, dans les lycées, des baccalauréats du second degré, des baccalauréats de technicien et des brevets de technicien. Les trajectoires suivies par les acteurs impliqués dans la

mise au point de ces parcours d'apprentissage et dans la création de ces institutions en partie nouvelles, témoignent d'une certaine méfiance du monde politique et d'une partie du corps enseignant à l'égard des entreprises, dont on doute qu'elles puissent présenter des garanties de capacité de formation professionnelles comparables à celles que présente l'école. Ainsi, comme l'a bien montré Lucie Tanguy (1989), cette politique de mise en école de la formation professionnelle impulsée par l'État, s'effectue sur la base d'une attente ambivalente avec le patronat. D'un côté, celui-ci souhaite être libéré autant que possible des contraintes financières et organisationnelles qui découlent de l'apprentissage. De l'autre, il refuse d'être dessaisi de ses pouvoirs de contrôle et d'évaluation des contenus dispensés.

Mais, ce processus d'harmonisation à l'œuvre dans la deuxième moitié du xx^e siècle se heurte à une autre difficulté, celle de l'articulation difficile à trouver entre des formations spécialisées et d'autres plus généralistes. C'est le cas par exemple des Brevets de techniciens supérieurs (BTS) jugés trop spécialisés et trop scolaires par les promoteurs des Instituts universitaires de technologie (IUT) (Lembré, 2016, p. 85). De leur côté, certains acteurs du monde industriel entretiennent un discours tendant à opposer les compétences (jugées par les entreprises elles-mêmes et reconnues par elles) aux qualifications (collectivement sanctionnées par les acteurs et reconnues sous forme de diplômes ou conventions

sociales). Il est souvent reproché aux formations dispensées dans le milieu scolaire de ne pas répondre aux besoins réels du marché. Malgré cette aporie, le processus d'unification de l'enseignement technique se poursuit, de même que son intégration au sein d'un système éducatif français de plus en plus massifié. Si, entre 1945 et 1960, le mouvement effectué en faveur de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans a eu pour conséquence une relative relégation de l'apprentissage en entreprise, celui-ci connaît cependant un nouvel élan au tout début des années 1970. En 1971, la loi Delors « *portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente* »² a pour objectifs de faciliter l'adaptation des salariés aux grandes évolutions techniques, mais aussi de faire de la formation professionnelle un moyen de développement de la société française, amenant par-là de nouveaux débats entre ce qui relève de la formation professionnelle et ce qui n'en relève pas. Cette nouvelle impulsion a notamment eu pour résultat d'accroître le périmètre dévolu à l'apprentissage au sein de l'enseignement technique. En effet, depuis les réformes de 1987 et 1992, celui-ci prépare à tous les diplômes et ses effectifs, en France métropolitaine et départements d'Outre-mer, se sont sensiblement

étouffés, passant de 200 000 apprentis en 1975-1976 à 361 000 en 2001-2002 (Lembré, 2016, p. 89).

Pour résumer, si l'offre a eu tendance à s'harmoniser au plan national sous l'impulsion des pouvoirs publics et en particulier du ministère de l'Éducation nationale, les acteurs socio-économiques (patronat, entreprises, syndicats, etc.) ne sont pas restés inactifs et se sont efforcés d'en négocier les contours et d'en compléter l'armature, sur le territoire, en fonction de leurs besoins. Pourtant, cette ambition n'est aujourd'hui que partiellement atteinte, puisque des disparités importantes peuvent encore être constatées suivant les branches d'activités, les filières de formation ou encore les entreprises par exemple.

Les enjeux au cœur des journées d'études des 20 mars et 20 novembre 2017

Ces quelques évolutions historiques brossées à grands traits permettent de mieux comprendre pourquoi en France, il a longtemps perduré un « *flottement des désignations* » (Lembré, 2016, p. 4) utilisées pour qualifier les actions relevant ou non de la formation professionnelle. Formant un vaste ensemble d'enseignements orientés vers la pratique d'un métier, la formation professionnelle initiale regroupe l'ensemble des « *dispositifs partiellement ou totalement scolarisés, délivrant des savoirs et*

2 « Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (1) ». Version consolidée au 09 juillet 2018 », site de *Legifrance* [URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000687666>].

savoir-faire initiaux » (*ibid.*). La formation professionnelle continue se déploie quant à elle tout au long de la carrière de son bénéficiaire (Dubar, 2004). Dans sa globalité, elle se situe à la croisée de plusieurs courants historiographiques : histoire de l'enseignement, histoire économique et sociale, histoire des techniques et de l'innovation, sociologie du travail, management et gestion des ressources humaines, etc. Les contributions rassemblées dans ce double numéro des *Cahiers d'histoire du Cnam* sont issues de deux journées d'études³ qui avaient comme principal objectif d'examiner comment les acteurs collectifs (pouvoirs publics, institutions, associations, entreprises, organisations syndicales, etc.) et individuels (inspecteurs départementaux de l'enseignement professionnel) participent au développement d'un système de formation professionnelle plus ou moins cohérent. Elles visaient également à s'intéresser aux contenus pratiques et théoriques dispensés, ainsi qu'aux liens qui peuvent être noués avec le tissu socio-économique, sur un territoire donné.

Autrement dit, il s'agissait de comprendre comment se construit, à travers le temps, la relation entre industrie et formation professionnelle, dans le contexte des évolutions techniques et

du renouvellement des savoir-faire. Le choix de mener une réflexion sur un long *xx^e* siècle nous a paru pertinent afin de prendre en compte les permanences et les grandes mutations (technologiques, institutionnelles, politiques, économiques ou sociales) qui surviennent entre le dernier tiers du *xix^e* siècle et la fin du *xx^e* siècle, c'est-à-dire entre la deuxième et la troisième Révolution industrielle. Comme l'a bien montré François Caron (1997), on assiste entre la fin du *xix^e* siècle et la fin du *xx^e* siècle à deux révolutions industrielles principales. À partir de 1880, avec l'industrialisation permise par l'électricité, le moteur à explosion ou la chimie organique, des filières émergent, conduisant progressivement à la formation d'un système technique original. Son adoption concourt à la construction d'un système social inédit et à l'effacement progressif du précédent (Gilles, 1978). Au début des années 1970, le développement de l'électronique, de nouveaux matériaux ou encore l'arrivée de l'informatique, entraînent une recomposition des systèmes productifs au sein de la grande industrie. Ces transformations s'accompagnent également d'une évolution du droit du travail, par l'intermédiaire duquel émerge lentement un cadre juridique définissant les rapports entre les acteurs de la formation professionnelle, par exemple entre les apprentis et leurs employeurs (Didry, 2015 ; Cailaud, 2007).

Si l'on considère la formation professionnelle comme l'un des lieux « où s'acquièrent des savoirs spécifiques en

3 « Former la main-d'œuvre industrielle en France : acteurs, contenus et territoires (fin *xix^e* et *xx^e* siècles) », tenues à l'Université Toulouse-Jean Jaurès les 20 novembre 2017 et 20 mars 2018. Ces deux journées d'études ont été organisées par Clair Juilliet et Michaël Llopart, avec le soutien du laboratoire FRAMESPA (UMR 5136).

vue de prendre ou tenir sa place dans la division sociale et technique du travail, avec pour reconnaissance des acquis l'embauche, le salaire, la position ou le titre » (Dayan, 2011), il apparaît que celle-ci est fondamentale dans la capacité des entreprises – et de leur personnel – à assimiler les évolutions techniques qui peuvent intervenir dans les *process* de conception et/ou de production (machines, mécanographie, robotisation, etc.). Pendant de très nombreuses années la prise en charge de la formation professionnelle s'est opérée en marge de l'action étatique, par le biais d'initiatives menées à des échelles différentes (territoire, branche, etc.). Si les premiers dispositifs législatifs censés mieux l'organiser et la réguler apparaissent dès le début du xx^e siècle, elle ne devient « *une priorité réelle qu'au cours de la décennie 1970* » (Bussière & al., 1998), dans un contexte d'internationalisation de l'économie et d'évolution technologique accélérée, qui incite les acteurs politiques et économiques à en repenser les finalités. La formation professionnelle conjugue une intervention renforcée de l'État et la mise en place de moyens spécifiques d'accompagnement par les entreprises ou par d'autres acteurs (écoles internes, promotion du travail, structures de formation, etc.). L'émergence de nouveaux métiers nécessite de (re)penser sans cesse les méthodes et contenus des formations en vue de les mettre en adéquation avec les systèmes productifs. Une telle nécessité affichée conjointement par les acteurs politiques et économiques ne doit pas pour autant conduire

à occulter le déni de formation qui a pu prévaloir dans certaines branches de l'industrie telles que le textile ou les mines (surtout en ce qui concerne le personnel d'exécution). Il ne faut pas oublier que la formation professionnelle reste un sujet important de la négociation collective et de l'histoire du travail, amenant à l'appréhender, sur le moyen et le long terme, comme une « *construction sociale complexe* » (Lembré, 2016, p. 105) dont la prise en compte dans les « *politiques industrielles modernes* » (Charlot & Figeat, 1985, p. 9) s'est révélée très progressive.

Poursuivre l'élaboration d'une histoire de la formation professionnelle et de l'enseignement technique

En 2006, Brigitte Carrier-Reynaud constatait que « *si de nombreux travaux [avaient] été consacrés à l'histoire de l'enseignement à tous les niveaux, la formation technique et professionnelle s'[était], jusqu'à ces dernières années, trouvée exclue du champ des historiens, des sociologues ou des spécialistes de sciences de l'éducation* » (Carrier-Reynaud, 2006, p. 7). L'historiographie de la formation professionnelle et de l'enseignement technique est longtemps restée cantonnée à l'étude du volet institutionnel, en particulier du rôle de l'État dans sa mise en œuvre (Brucy, 2005, *op. cit.*). Guy Brucy a par exemple mis en lumière les différentes étapes de la construction

du système français de formation professionnelle selon une double logique de standardisation et de spécialisation des diplômés, qui s'est traduite par l'émergence d'un modèle unique assurant la distinction entre enseignement technique et apprentissage (Brucy, 2000). Cette approche institutionnelle a permis notamment, la réalisation d'une histoire comparée des dispositifs d'enseignement technique à une échelle internationale (Maurice, 1993 ; Matasci, 2012). Bien que son développement soit souhaitable, celle-ci demeure à ce jour assez embryonnaire, exceptée pour ce qui a trait à la formation des ingénieurs (Gouzevitch, Grelon & Karvar, 2004).

Par ailleurs, relativement peu d'études se sont concentrées sur les acteurs et les espaces de la formation professionnelle (Bodé & Marchand, 2003). Depuis quelques années cependant, ce champ de recherche est en plein développement, tant au niveau de ses questionnements que de ses objets et échelles d'analyses, comme en témoignent l'ouvrage dirigé par Guy Brucy, Gilles Moreau et Fabienne Maillard à l'occasion du centenaire du CAP (Brucy, Moreau & Maillard, 2013), ou celui codirigé par Renaud d'Enfert et Virginie Fonteneau (D'Enfert & Fonteneau, 2011). Le thème de la formation de la main-d'œuvre industrielle aux XIX^e et XX^e siècles y tient une place prépondérante. Les récentes études monographiques se révèlent tout aussi pertinentes, car elles contribuent à cerner de mieux en mieux le rôle des acteurs, à souligner davantage les spé-

cificités selon les approches (territoriale (Lembré, 2015, pp. 69-80), sectorielle (Lembré & Millet, 2014), professionnelle (Fraboulet, 2004), à l'échelle de l'entreprise (Hatzfeld & Quenson, 2015 ; Vindt, 2003), etc.) et à évaluer plus précisément la nature et l'impact des diverses initiatives, y compris au sein de l'univers usinier et, plus largement, au sein du monde ouvrier (Vigna, 2012).

Ces travaux plus ou moins récents sur les acteurs, contribuent à élargir les questionnements et à explorer les enjeux qui sont au cœur de l'analyse socio-historique en la matière. C'est par exemple le cas des besoins exprimés par les entreprises ou par les branches professionnelles (Marchand, 2006 ; Benoist, 1998), ou de l'analyse des relations entre les différents acteurs de la vie politique, économique et sociale : patronat (Thivend, 2010), municipalités (Schweitzer, 1999 ; Suteau, 1999), syndicats (Veyret, 2005), bourses du travail (Hamelin, 2011 ; Steiner, 2006), chambres de commerce et d'industrie (Llopart, 2016 ; Leroy & Omnès, 2008), associations diverses, etc. Les travaux portant sur l'après Première Guerre mondiale, donnent des clés de compréhension des modalités d'application, au plan local, des politiques impulsées par l'État (Bodé & Savoie, 1995). Ils soulignent également l'enchevêtrement des ruptures et des continuités, celles-ci étant plus marquées encore durant les périodes de crise (Thivend, 2016). En dépit du caractère centralisateur et parfois autoritaire des décisions gouvernementales, les acteurs locaux disposent d'un cadre

d'application assez flexible. Les rapports tissés avec les pouvoirs publics revêtent une large dimension relationnelle qui s'appuie sur des réseaux interpersonnels et/ou territoriaux. Par ailleurs, ces travaux présentent l'intérêt de ne pas opposer de façon dialectique le centralisme parisien et les particularismes locaux.

Bien que très fournies, ces études sont loin d'avoir épuisé toutes les interrogations (Tanguy, 1989). À titre d'exemple, la question de l'adéquation entre les structures de formation et les besoins réels des territoires, qui a déjà fait l'objet de plusieurs études économiques ou sociologiques (Grossetti, 1995), mérite désormais d'être étudiée au prisme d'une analyse diachronique privilégiant la moyenne et la longue durée. De plus, des champs d'exploration déjà entrouverts, notamment la formation professionnelle, initiale (Hatzfeld, 1996 ; Quenson, 2001 ; Gallet, 1995) et/ou continue dans l'entreprise (Tanguy, 2001), gagneraient à être explorés plus en profondeur ou à faire l'objet d'études comparatives ou plus systématiques.

La présente publication s'insère dans le cadre d'un double numéro des *Cahiers d'histoire du Cnam* dont l'objectif est de questionner deux thèmes principaux : les acteurs et leurs manières de s'approprier la formation dans leurs métiers ou dans leurs institutions d'une part ; les contenus proposés et leur adéquation avec l'espace dans lesquels ils s'insèrent, d'autre part. Étant donné l'étendue de ces objets d'étude, il n'a été

possible de retenir que quelques exemples choisis sur un long xx^e siècle, partant des débuts de la seconde industrialisation dans les années 1880 (électricité et électrotechnique industrielle, moteur à explosion, chimie de synthèse, métallurgie des alliages, etc.) pour s'étendre jusqu'au contemporain. Ce faisant, il importait d'éclairer la complexité et la multiplicité des cas de figure, tout en n'oubliant pas qu'il s'agit là d'une entreprise titanesque. Il est évident, en effet, que les questionnements qui ont été privilégiés, de même que les bornes chronologiques retenues, sont loin d'embrasser l'ensemble des thèmes relatifs à la formation professionnelle dans le secteur industriel (et au-delà). Les études de cas abordées et analysées ici touchent, pour l'essentiel, les couches ouvrières supérieures et la préparation à la maîtrise (contremaître, porions⁴, etc.).

En outre, il nous a paru intéressant de mettre l'accent sur les perspectives de recherche actuelles, rendues possibles grâce à des fonds d'archives divers. Afin de mieux les faire connaître et témoigner de la richesse des sources qu'ils renferment sur les questions liées à la formation professionnelle dans l'industrie, le deuxième tome consacre deux contributions à ce sujet. Chacune d'elle apporte des clés de compréhension sur les enjeux posés par l'existence de fonds d'archives nombreux et parfois assez vastes. Ils permettent notamment d'accéder aux points

⁴ Qualifie le contremaître ou l'agent de maîtrise dans les mines.

de vues économiques et sociaux d'une pluralité d'acteurs. C'est par exemple le cas des fonds d'entreprises conservés aux Archives nationales du monde du travail (ANMT) dont la richesse du contenu est analysée et présentée par Gersende Piernas dans le second volume sous le titre « La formation professionnelle dans les fonds d'entreprises industrielles aux Archives nationales du monde du travail : une approche archivistique de l'empreinte de ses acteurs (xx^e-xxi^e siècles) ». Il en est de même concernant les archives patronales détenues par l'Académie François Bourdon, notamment celles de Schneider et Compagnie et de l'Union des industries et métiers de la métallurgie (UIMM), présentées également dans le second opus par Yvan Kharaba sous le titre : « Les archives Schneider et C^{ie} et du syndicat UIMM sur la formation professionnelle ».

Le choix de privilégier la moyenne durée – XIX^e-XX^e siècles – paraissait cohérent du point de vue de la relative unité des mutations techniques, économiques, législatives et/ou sociales qui traversent ces deux siècles. Pour autant, il convient de souligner que d'autres bornages chronologiques seraient susceptibles d'offrir des clés de compréhension différentes. Ceux-ci pourraient également contribuer à une plus grande diversification des investigations, vers des secteurs ou des domaines d'activité encore peu mis en valeur, par exemple en menant des recherches plus poussées sur les cours professionnels avant la loi Astier, afin de mieux en connaître la variété sur le

territoire et de nuancer la vision d'un désert français. Mais il ne s'agit là d'un exemple parmi tant d'autres...

Malgré la pertinence de la démarche, qui permet d'englober un éventail assez large de branches d'activité, d'entreprises et d'acteurs, certaines questions ou objets d'étude non moins importants, n'ont pu être traités en profondeur ou même abordés dans ce double numéro. Parmi ceux-ci, la mise en exergue des spécificités des formations à dominante féminine et plus largement la question du genre, n'a été que peu mise en valeur. Il s'agit d'un objet d'étude que les historiens de la formation professionnelle ont à ce jour encore peu investi pour ce qui est de l'industrie, à la différence du secteur tertiaire où des recherches ont déjà été entreprises (Thivend, 2012). Il en va de même du rôle joué par certaines institutions, à l'image de l'enseignement catholique ou encore des municipalités dans les initiatives relatives à la formation dans l'espace local à partir de la fin du XVIII^e siècle. L'autre limite visible de ce travail est qu'il se focalise surtout sur la formation professionnelle des ouvriers et des agents de maîtrise. Or, dans l'industrie, elle peut également concerner les cadres, par exemple par le biais des formations proposées par le Comité national de l'organisation française (CNOF) sur l'organisation scientifique du travail et la mise en pratique du taylorisme dans les usines. Le sujet déborde même le cadre strict de la main-d'œuvre salariée, puisque le patronat jouit aussi de formations spécifiques : ainsi le Centre fran-

çais du patronat chrétien (CFPC) avait organisé dès les années 1940, une école du chef d'entreprise, tandis que plusieurs autres structures laïques étaient également montées (Chessel, Bremond d'Ars & Grelon, 2018).

En outre, ce travail rappelle la difficulté à insérer l'étude globale d'un sujet aussi vaste dans une chronologie contrainte par des bornes fixes, tant les situations peuvent être diverses selon les cas ou les dimensions retenues pour l'analyse (cadre territorial, secteur considéré, acteurs, etc.). Cette complexité à « découper l'histoire en tranches » pour reprendre les mots de Jacques Le Goff (2013), atteste du long chemin qu'il reste à parcourir pour être en mesure de mieux identifier les ruptures, les permanences ou les continuités dans la construction de la formation professionnelle. Parvenir à appréhender les héritages, les emprunts ou les modèles, au plan éducatif, politique ou encore socio-économique, dans une profondeur diachronique plus longue, peut amener notamment à repenser l'articulation des deux premières révolutions industrielles. En la matière, l'historiographie a eu tendance à insister sur la distinction entre une première phase d'industrialisation à partir des années 1830 et une seconde phase ne débutant qu'à partir de la décennie 1880. Or, les processus de formation professionnelle ne sont pas figés entre ces deux moments fondateurs. Cette transition gagnerait à être mieux connue étant donné qu'elle constitue une période de transformation importante, qui touche aussi bien la grande industrie avec

l'arrivée d'innovations majeures dans nombreux secteurs, par exemple dans la métallurgie (le marteau-pilon vapeur en 1841, le convertisseur Bessemer en 1856⁵, etc.) ; que la petite industrie, restée en marge de la croissance taylorienne puis fordiste et des évolutions rapides et massives qu'elles ont précipitées (Minovez, 2012).

Enfin, on constate que cet objet d'étude pose un réel problème épistémologique, dans la mesure où il n'est pas toujours simple de délimiter les frontières de la main-d'œuvre industrielle ou les contours précis de la formation professionnelle. Malgré la pertinence heuristique qu'il peut exister de l'appréhender à l'échelle de l'industrie et en prenant en compte la diversité des acteurs (promoteurs, publics concernés, etc.) et des objectifs qu'elle poursuit, il n'en demeure pas moins que la forte porosité entre l'industrie et l'agriculture ou entre l'industrie et le commerce, fait de la main-d'œuvre industrielle un objet historique fuyant. Il ne nous a pas échappé que non seulement celle-ci apparaît instable dans le temps et dans l'espace, mais également qu'elle est compliquée à définir tant elle est plurielle. Il en découle immanquablement des contrastes importants dans les filières de formation professionnelle. Ainsi, quels liens peuvent être établis entre la formation professionnelle dans l'industrie et l'enseignement agricole ou les formations du tertiaire par exemple ? Ce constat a le mérite de montrer la per-

5 Procédé permettant de réduire le coût de l'acier.

tinence de privilégier un dialogue entre ces trois secteurs de l'économie. Celui-ci serait notamment souhaitable pour mettre en évidence, sur le temps long, la persistance d'une interpénétration de ces divers secteurs de l'économie au sein du système éducatif français. Une telle démarche permet également d'en distinguer, sur le temps long, les liens de causalité principaux en diminuant le risque d'une vision téléologique des pratiques de formation professionnelle. Venons-en maintenant à la présentation du premier volume de ce double numéro⁶.

Premier volume : Une approche fondée sur les acteurs de la formation professionnelle

Loin d'être un construit social pensé et conçu *a priori* par les acteurs politiques, économiques et sociaux, la structure éducative française s'est développée de manière saccadée à force de tâtonnements. Sa physionomie actuelle, caractérisée par une forte dissymétrie entre l'enseignement général et les filières technologiques et professionnelles, apparaît comme le résultat complexe d'évolutions historiques qu'il convient d'étudier. Il serait donc malaisé d'interroger l'évolution de l'enseignement technique et professionnel sous l'angle de sa domination et de sa relégation dans le système éducatif actuel.

Il apparaît plus pertinent, eu égard à la diversité des enseignements existants, de replacer sa trajectoire à l'aune des mutations politiques, économiques et sociales qui ont contribué à lui donner le visage qui est le sien aujourd'hui. Dans le but de mieux appréhender l'originalité de cette construction et de mieux saisir les dynamiques conscientes et inconscientes qui la sous-tendent, il convenait ainsi de privilégier l'étude des jeux d'acteurs et d'analyser leurs interactions. En effet, « *les acteurs n'agissent ni ne décident comme des atomes en dehors de tout contexte social, pas plus qu'ils n'adhèrent servilement à des destins écrits pour eux par l'intersection des catégories sociales auxquelles ils appartiennent. Leurs tentatives d'action intentionnelles sont plutôt encastrées dans le système concret des relations sociales* » (Granovetter, 1985, p. 487). La notion d'encastrement mise en exergue par Mark Granovetter, se révèle particulièrement utile pour conjuguer les différentes échelles d'analyse, des simples individus jusqu'aux organisations considérées comme cadres de socialisation, mais aussi, à l'image du second axe, par l'articulation des espaces ou par la prise en compte des contenus dispensés.

Ce premier volume regroupe les articles issus des communications effectuées lors de la première journée d'étude du 20 novembre 2017. Il s'intéresse à la diversité des acteurs qui s'investissent dans les processus de formation professionnelle et aux relations qu'ils nouent entre eux. Acteurs collectifs (pouvoirs

⁶ La présentation de la deuxième partie de ce double numéro est à paraître dans le second volume.

publics, entreprises, organisations syndicales et patronales, associations, etc.) et acteurs individuels (inspecteurs départementaux de l'enseignement technique, bénéficiaires, professeurs, etc.) interviennent de plusieurs manières dans les processus de construction de la formation professionnelle. Ils participent à l'élaboration des lois, s'investissent activement dans les négociations pour en définir le cadre d'application, comme le montre par exemple le cas de la métallurgie. Au regard des enjeux spécifiques à ce secteur d'activité (machinisme, diversité des entreprises, etc.), l'UIMM joue un rôle déterminant dans la définition des contours de la loi Astier comme le démontre Danièle Fraboulet dans sa contribution intitulée « Le poids des organisations professionnelles de la métallurgie dans la genèse de la loi Astier », au même titre que d'autres groupements ou nébuleuses associatives, à l'image de la Ligue de l'enseignement qui existe depuis 1866, ou de l'Association Française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET) créée en 1902 (Martin, 2016). Les conduites individuelles et/ou collectives, ne sont en effet pas façonnées passivement par le poids des conditionnements, mais résultent « *des affrontements entre des rationalités divergentes* » (Ferréol, 2011, p. 6). Avant sa disparition en 1983, l'Institut national des industries et arts graphiques (INIAG), organisme paritaire de gestion de la main-d'œuvre depuis 1937, apparaît comme un lieu de définition des parcours de formation professionnelle. Les relations nouées, comme

la construction de l'institution, dans la longue durée, ne sont pas exemptes d'enjeux, notamment relatifs au contrôle de la définition des métiers entre le patronat et la CGT du Livre, à l'image de la contribution de Marie-Cécile Bouju intitulée « L'institut national des arts graphiques, 1937-1983 : stratégies autour d'un modèle de formation ».

L'adéquation entre les contenus des formations et les besoins industriels peut, en outre, poser un certain nombre de questions, notamment lorsque des changements de paradigme technique interviennent au sein d'une branche professionnelle. Les mutations socio-techniques amènent l'apparition de nouvelles professions, qui viennent progressivement se substituer à d'autres, plus anciennes, conduisant les acteurs à s'entendre sur la mise en place de nouvelles formations, susceptibles d'accompagner les transformations en cours (Marchand, 1995). L'évolution de la formation des mécanographes et des informaticiens entre 1931 et 1980 en constitue une bonne illustration. Lieu capital du changement vers l'actuelle société numérique, cette révolution technologique constitue encore un chantier de recherche en devenir au sein des sciences sociales ; et représente du même coup un carrefour de tensions – notamment entre divers intérêts socio-professionnels, entre différentes définitions des technologies et des systèmes d'information ou encore entre les promesses et les possibilités réelles de la technique comme le montre Cédric Neumann dans son article qui

s'intitule « La formation professionnelle des mécanographes : de la spécialisation sur machine à l'émergence d'une qualification générale (1945-1965) ».

Le fil conducteur de la formation professionnelle dans l'industrie permet également de s'interroger sur les ressorts de la mobilisation de la main-d'œuvre en vue de diversifier, spécialiser et/ou adapter les qualifications aux besoins des entreprises ou des espaces dans lesquels elles peuvent s'insérer. Dans les mines par exemple, l'apprentissage est rendu obligatoire par la loi Astier, même si celle-ci n'est que partiellement appliquée en raison des réticences de certains industriels, soucieux de la limiter à certains métiers ou de l'organiser directement dans les houillères. Aussi, elle n'est développée que plus tardivement par les pouvoirs publics, à partir du décret-loi du 24 mai 1938 puis pendant la Seconde Guerre mondiale, avant de connaître un nouveau souffle après la nationalisation de 1946 qui aboutit à la création de Charbonnages de France. Néanmoins, les difficultés que traverse le secteur dans les décennies suivantes imposent de reconverter la main-d'œuvre – plutôt que de la former – afin d'éviter, le plus possible, une crise des bassins miniers. C'est ce processus de mutation professionnelle que Jean-Louis Escudier s'efforce d'analyser dans son article intitulé « La formation professionnelle des ouvriers mineurs, entre qualification et conversion (1938-2000) ». Cette étude de la formation professionnelle au prisme des acteurs, des métiers et des institutions

permet donc d'approfondir la compréhension historique des relations entre la sphère éducative et la sphère productive. Elle donne également à voir comment s'est construit en France un modèle singulier de préparation à l'emploi dans lequel, à première vue, les entreprises semblent faiblement impliquées si l'on compare avec d'autres modèles : Allemagne, Suisse, Norvège ou encore Pays-Bas. Cette tendance lourde sur deux siècles a ainsi conduit Jean-Michel Chapoulie à montrer que l'école d'État était parvenue « à conquérir la France » (Chapoulie, 2010). Il importe toutefois de préciser que cette synthèse nationale aussi remarquable est-elle, mérite d'être nuancée au regard des études menées sur plusieurs autres systèmes locaux de formation à l'image de la région nantaise (Suteau, 1999), de l'agglomération lyonnaise (Thivend, 2006) ou encore des villes du Nord (Lembré, 2013).

Loin de s'en tenir aux cadres institutionnels déjà bien explorés, la réflexion souhaite prendre en compte la dimension sociale et les dynamiques de l'élaboration de processus de formation professionnelle cohérents, ou non, dans l'industrie. Longtemps centrée sur le rôle de l'État, l'historiographie s'est depuis plusieurs années tournée vers d'autres objets d'étude, par exemple en portant le regard sur des acteurs collectifs jusque-là peu pris en compte dans le processus de mise en école de l'apprentissage dans l'industrie : écoles, chambres de métier, chambres de commerce, syndicats professionnels, municipalités, bourses du travail, etc. Les

syndicats de salariés tiennent une place importante dans les dispositifs de formation professionnelle, dans la mesure où ils participent, par leurs discours et par leurs initiatives en la matière, à la définition d'actions de formation ou encore à l'élaboration d'une réflexion critique plus générale sur l'enseignement technique et professionnel. À l'image des autres thématiques socio-économiques, la formation professionnelle s'insère dans le champ des relations professionnelles. En ce sens, elle fait l'objet de négociations permanentes quant à ses règles, ses pratiques ou encore son organisation. À la suite des tenants de la « *régulation sociale* » (Reynaud, 1989), il s'agit de porter le regard sur la co-construction de normes et sur les interactions qu'entretiennent les acteurs impliqués dans la négociation collective.

Dès 1887 et jusqu'aux prodromes de la première guerre mondiale, les bourses du travail ont été particulièrement actives dans le développement de cours professionnels en direction du mouvement ouvrier. En se basant sur les discours syndicaux et les archives de diverses bourses du travail, il est possible de mieux comprendre les motivations de leurs initiateurs, de mieux saisir l'hétérogénéité du déploiement et des formes prises par ces cours, ou encore de mettre en lumière les débats parfois contradictoires qui peuvent intervenir entre les acteurs. C'est ce que fait David Hamelin dans sa contribution intitulée « De l'enseignement professionnel aux savoirs 'éclectiques'. Les Bourses du travail et l'éducation (1887-

1914) ». L'étude des discours syndicaux dans l'enseignement professionnel permet quant à elle, de mieux saisir le contenu des débats et/ou des confrontations entre les acteurs issus du monde syndical et ceux appartenant à la sphère éducative. C'est notamment le cas en ce qui concerne les évolutions relatives à la formation industrielle entre 1984 et 2002. Dans un contexte qui voit leur marginalisation croissante au sein de l'Éducation nationale, les enseignants des filières industrielles deviennent progressivement minoritaires au sein de l'enseignement professionnel. Cette situation découle en partie des diverses réformes ayant anticipé le déclin du secteur secondaire au profit du secteur tertiaire et manifesté la volonté d'adapter les formations professionnelles aux besoins des entreprises. À moyen terme, cette évolution a des répercussions sur un paysage syndical qui se transforme à l'orée des années 2000 comme le postule Olivier Chaïbi dans son article : « Le syndicalisme de l'enseignement professionnel public à la fin du xx^e siècle : un témoignage des évolutions relatives à la formation professionnelle industrielle en France ».

Il importe également d'accorder une attention particulière aux acteurs individuels, situés à l'interface du monde de l'entreprise et des administrations. Si avant 1914-1918, l'État intervient assez peu dans le développement de l'industrie, les « *zones d'interférence* » public-privé n'en sont pas moins fortes (Caron, 2006, p. 15), tendant à se multiplier pendant et plus encore après le conflit. À

cet égard, le rôle spécifique joué par les inspecteurs départementaux et régionaux de l'enseignement technique n'a pas fait l'objet, jusqu'ici, d'une grande attention de la part des historiens (Caplat, 1986). Pourtant, leur rôle mérite d'être mieux connu. L'intérêt peut par exemple se porter sur leur manière et leur capacité à concilier leurs responsabilités dans le cadre de leurs missions d'inspecteurs bénévoles et leurs obligations professionnelles, le plus souvent dans le secteur privé (directions d'entreprises, responsabilités au sein d'un syndicat professionnel, etc.). Leur fonction est définie dès 1888, mais elle évolue nettement à partir de 1911. Ces inspecteurs participent à la définition et à la formulation des besoins de formation. Ils contribuent ainsi, au cours de l'entre-deux-guerres, à un renforcement des liens entre le patronat industriel et les pouvoirs publics, comme l'explique bien Stéphane Lembré dans son texte : « Les inspecteurs départementaux de l'enseignement technique et les besoins de formation dans l'industrie en France (1888-1946) ».

Dans leur diversité, les acteurs, individuels et/ou collectifs, sont donc au cœur des enjeux posés par la formation professionnelle, qu'ils en soient les bénéficiaires, les concepteurs, les financeurs, les promoteurs, etc. Leurs objectifs peuvent converger, s'opposer ou être différents selon les époques, les branches, les situations ou encore les entreprises. Des thématiques spécifiques peuvent être mises en exergue selon le type d'acteur qui s'exprime. Les salariés

et leurs organisations syndicales font par exemple part de leurs attentes en matière de qualification, de déroulement de carrière ou encore de reclassement et de convention collective. Au sein du monde industriel, et plus largement dans l'ensemble du salariat, les modalités de conception et de reconnaissance des diplômes demeurent une problématique centrale, car d'elles dépend le degré de reconnaissance et d'insertion de l'individu au sein du collectif de travail qu'est l'entreprise (Castel, 1995), et, plus largement, sa place au sein de la société. C'est pourquoi, il apparaît important de questionner le rôle spécifique joué par les acteurs dans les tentatives de définition du champ de la formation professionnelle, ainsi que dans la résolution des problèmes qui se posent en matière de pénurie de main-d'œuvre qualifiée, de définition des contenus d'enseignement, de financement sur le long terme ou encore de mise en adéquation avec le territoire d'insertion de ces formations. Il s'agit là de thèmes qui seront abordés dans le second volume à paraître prochainement. Intitulé « Espaces et contenus de la formation professionnelle », celui-ci présentera l'aboutissement des travaux effectués lors de la seconde journée d'étude tenue à Toulouse, le 20 mars 2018.

Au total, les articles rassemblés dans ce premier volume, entendent contribuer à éclairer les logiques et les enjeux pluriels qui entourent la formation professionnelle industrielle aux XIX^e et XX^e siècles.

Bibliographie indicative

Allaire M. & Frank M. (1995). *Les politiques de l'éducation en France*. Paris : La Documentation Française.

Bathilde S. & Tramier J.-M. (2007). *Histoire de l'Éducation nationale de 1789 à nos jours : de la vocation à la fonctionnarisation*. Paris : Ellipses.

Benoist P. (1998). *Histoire de la formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics 1950-1990*. Thèse de doctorat soutenue à l'EHESS.

Bodé G. & Marchand P. (dir.) (2003). *Formation professionnelle et apprentissage XVIII^e-XX^e siècles*. Paris : Revue du Nord-INRP.

Bodé G. (2002). *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours. Tome 2 : 1926-1958*. Paris : Economica/INRP.

Bodé G. & Savoie P. (1995). « L'approche locale de l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires : nécessités et limites ». *Histoire de l'éducation*, n° 66, pp. 5-10.

Brucy G. (2005). « L'enseignement technique et professionnel français, Histoire et politiques ». *Les Cahiers de la Recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, pp. 13-34.

Brucy G. (2000). « Le système français de formation professionnelle : mise en perspective historique ». *Entreprises et histoire, Paris*, pp. 45-62.

Brucy G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*. Paris : Belin.

Brucy G., Moreau G. & Maillard F. (dir.) (2013). *Le CAP. Un diplôme du peuple 1911-2011*. Rennes : PUR.

Bussièrre É., Griset P., Bouneau C. & Williot J.-P. (1998). *Industrialisation et sociétés en Europe occidentale (1880-1970)*. Paris : Armand Colin.

Caillaud P. (2007). « La construction d'un droit de la formation professionnelle des adultes (1959-2004) ». In Brucy G. (et al.), *Former pour réformer*. Paris : La Découverte, pp. 171-210.

Caplat G. (1986). *Les Inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique 1802-1914*. Paris : INRP/CNRS.

Caron F. (2006). « Introduction ». In Barjot D., Dard O., Garrigues J., Musiedlak D. & Anceau É. (dir.), *Industrie et politique en Europe occidentale et aux États-Unis (XIX^e-XX^e siècles)*. Paris : PUPS.

Caron F. (1997). *Les deux révolutions industrielles du XX^e siècle*. Paris : Albin Michel.

Carrier-Reynaud B. (dir.) (2006). *L'enseignement professionnel et la formation technique du milieu du XIX^e au milieu du XX^e siècle*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Castel R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Gallimard.

Chapoulie J.-M. (2010). *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes : PUR.

Charlot B. & Figeat M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984)*. Paris : Minerve.

Chessel E., Bremond D'Ars (de) N. & Grelon A. (2018). *L'Entreprise et l'Évangile. Une histoire des patrons chrétiens*. Paris : Presses de Science Po.

Dayan J.-L. (2011). « Formation professionnelle ». In Bevort A., Jobert A., Lallement M. & Mias A. (dir.), *Dictionnaire du travail*. Dicos poche, Quadrige, Paris : PUF, pp. 320 à 327.

- D'Enfert R. & Fonteneau V. (2011). *Espaces de l'enseignement scientifique et technique. Acteurs, savoirs, institutions, xvii^e-xx^e siècle*. Paris : Hermann.
- Didry C. (2015). « L'apprentissage à l'épreuve du droit du travail. De la socialisation familiale à l'enseignement professionnel (1851-1936) ». *Artefact*, n° 3, pp. 39-52.
- Divert N. (2012). « De la promotion à la relégation. Le déclin des CAP de couture ». *Revue française de pédagogie*, n° 180.
- Dubar C. (2004). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte/Repères.
- Ferreol G. (2011). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand Colin.
- Fonteneau V. (2010). « D'un enseignement de chimie pratique et industrielle à une formation d'ingénieur-chimiste : les débuts de l'Institut de Chimie de Paris (1896-1948) ». In Lamard P. & Stoskopf N. (dir.) (2010). *L'industrie chimique en question*. Paris : Picard.
- Fraboulet D. (2004). « La formation professionnelle dans la métallurgie, une approche patronale (1901-1939) ». *Cultures et recherches*, n° 8.
- Gallet C. (1995). « L'École technique Berliet. Un exemple de formation initiale des ouvriers et techniciens en école d'entreprise de 1943 à 1970 ». Mémoire de maîtrise d'histoire, Université de Lyon II.
- Gaspard P. (1989). « Un chantier déserté : l'histoire de l'enseignement technique ». *Formation et emploi*, n° 27-28, pp. 193-197.
- Gilles B. (1978). *Histoire des techniques*. Paris : Gallimard.
- Gouzevitch I., Grelon A. & Karvar A. (2004). *La Formation des ingénieurs en perspective. Modèles de référence et réseaux de médiation, xviii^e-xx^e siècle*. Rennes : PUR.
- Granovetter M. (1985). « Economic Action and Social Structure : The Problem of Embeddedness ». *American Journal of Sociology*, vol. 91/3, pp. 480-510.
- Grelon A. (1986). *Les ingénieurs de la crise : titre et profession entre les deux guerres*. Paris : Éd. EHESS.
- Grossetti M. (1995). *Science, industrie et territoire*. Toulouse : PUM/Socio-logiques.
- Hamelin D., « Les Bourses du travail : entre éducation politique et formation professionnelle ». *Le Mouvement social*, n° 235, pp. 23-37.
- Hanne G. (2010). « L'enseignement technique à Toulouse ». In Foucault D., *Les recteurs et le rectorat de l'Académie de Toulouse (1808-2008)*. Toulouse : Méridiennes.
- Hatzfeld N. (1996). « L'école d'apprentissage de Peugeot-Sochaux, (1930-1970) : grandeur et limites d'un apprentissage d'entreprise à la française ». *Actes du GERPISA*, n° 17 [URL : <http://gerpisa.org/ancien-gerpisa/actes/17/index.html>].
- Hatzfeld N. & Quenson E. (2015). « Du métier au Technique. Les évolutions d'une formation ouvrière dans les écoles d'entreprise de l'automobile ». *Artefact*, n° 3, p. 53-66.
- Le Goff J. (2013). *Faut-il vraiment découper l'histoire en tranches ?* Paris : Seuil/Points Histoire.
- Lembré S. (2015). « La « crise » de l'apprentissage : de l'échec à la loi (fin xix^e siècle-années 1920) ». In Coquery N. & De Oliveira M. (dir.). *L'échec a-t-il des vertus économiques ?* Paris : CHEFF, pp. 309-318.
- Lembré S. (2013). *L'école des producteurs. Aux origines de l'enseignement technique, 1800-1940*. Rennes : PUR.

- Lembré S. (2015). « Le savoir et le changement. Une résilience par la formation technique dans les territoires miniers du Nord et du Pas-de-Calais (du milieu du XIX^e siècle aux années 1930) ». In Aprile S., De Oliveira M., Touchelay B. & Hoin K.-M. (dir.). *Les Houillères entre l'État, le marché et la société. Les territoires de la résilience XVIII^e-XX^e siècles*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, pp. 69-80.
- Lembré S. (2016). *Histoire de l'enseignement technique*, n° 668, Paris : La Découverte/Repères.
- Lembré S. & Millet A. (dir.) (2014). Dossier « Art et industrie. Les enjeux de la formation, XVIII^e-XX^e siècle ». *Artefact*, n° 2.
- Leroy S. & Omnès C. (2008). « La Chambre de commerce de Paris et les ateliers-écoles (1883-1939) ». In Lenormand P. (dir.). *La Chambre de commerce et d'industrie de Paris 1803-2003*. Genève : Droz, pp. 153-166.
- Llopart M. (2016). « La Chambre de commerce de Toulouse et l'organisation de la formation professionnelle en Haute-Garonne : 1919-1945 ». *Les Annales du Midi* n° 293. Toulouse : Privat, pp. 67-89.
- Marchand P., « Patronat et apprentissage dans le textile. Une approche locale » (2006). In Carrier-Reynaud B. (dir.). *L'enseignement professionnel et la formation technique du milieu du XIX^e au milieu du XX^e siècle*. Saint-Étienne : Publications de l'université de Saint-Étienne, pp. 71-106.
- Marchand P. (1995). « Le Cours municipal des chauffeurs-mécaniciens de Lille, 1858-1939. Une expérience professionnelle d'adulte ». *Histoire de l'éducation*, n° 66, pp. 137-158.
- Martin J.-P. (2016). *La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016)*. Rennes : PUR.
- Matasci D., « L'éducation, terrain d'action internationale : le Bureau international de l'enseignement technique dans les années 1930 ». *Relations internationales*, vol. 151, n° 3, pp. 37-48.
- Maurice M. (1993). « La formation professionnelle en France, en Allemagne et au Japon ». *Entreprises et Histoire*, n° 3, pp. 47-59.
- Minovez J.-M. (2012). *L'industrie invisible : les draperies du Midi, XVII^e-XX^e siècles. Essai sur l'originalité d'une trajectoire*. Paris : CNRS éditions.
- Omnès C. (2008). « La Chambre de commerce de Paris et les ateliers-écoles (1883-1939) ». In Lenormand P. (dir.). *La Chambre de commerce et d'industrie de Paris 1803-2003*. Genève : Droz, pp. 153-166.
- Quenson E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault (1919-1989)*. Paris : CNRS Éditions.
- Pelpel P. & Troger V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : L'Harmattan.
- Prost A. (1968). *L'enseignement en France (1800-1967)*. Paris : Armand Colin.
- Ravier J. (2006). « L'histoire de la formation technique et professionnelle à Roubaix ». In Carrier-Reynaud B. (dir.). *L'enseignement professionnel et la formation technique du milieu du XIX^e au milieu du XX^e siècle*. Saint-Étienne : Publications de l'université de Saint-Étienne, pp. 53-70.
- Reynaud J.-D. (1989). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin/U Sociologie.
- Schweitzer S. (2000). « L'enseignement professionnel lyonnais : la continuité ». In Dard O., Dumas J.-C., & Marcot F. (dir.). *L'Occupation, l'État français et les entreprises*. Paris : ADHE, pp. 165-180.
- Solaux G. (1994). *Les lycées professionnels*. Paris : Hachette.

Steiner J.-M., « Les cours professionnels de la Bourse du travail de Saint-Etienne ». In Carrier-Reynaud B. (dir.). *L'enseignement professionnel et la formation technique du milieu du XIX^e au milieu du XX^e siècle*. Saint-Étienne : Publications de l'université de Saint-Étienne, pp. 108-154.

Suteau M. (1999). *Une ville et ses écoles. Nantes 1830-1940*. Rennes : PUR.

Tanguy L. (1989). « L'enseignement technique et professionnel : du présent au passé ». *Formation et emploi*, n° 27-28, pp. 5-11.

Tanguy L. (2001). « Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971) ». *Travail et emploi*, n° 86, pp. 27-47.

Thivend M. (2006). *L'école républicaine en ville. Lyon, 1870-1914*. Paris : Belin.

Thivend M. (2010). « Les formations techniques et professionnelles entre l'État, la ville et le patronat : l'emploi de la taxe d'apprentissage à Lyon ». *Le Mouvement Social*, n° 232, pp. 9-27.

Thivend M. (2012). « L'enseignement commercial aux XIX^e et XX^e siècles approché par le genre : bilan historiographique et pistes de recherches ». *Histoire de l'éducation*, n° 136, pp. 5-24.

Thivend M. (2016). « Les formations professionnelles en temps de guerre : l'exemple lyonnais (1939-1944) ». In Douzou L., Durand J.-D., Joly H., Solchany J. & Von Bueltzingsloewen I. (dir.) *Lyon dans la Seconde Guerre mondiale. Villes et métropoles à l'épreuve du conflit*. Rennes : PUR, pp. 159-174.

Veyret J. (2005). « La CGT et l'enseignement technique long dans les années 1950 ». In Bressol E., Dreyfus M., Hedde J. et Pigenet M. (dir.). *La CGT dans les années 1950*. Rennes : PUR, pp. 307-312.

Vigna X. (2012). *Histoire des ouvriers en*

France au XX^e siècle. Paris : Perrin, 2012.

Vindt G. (2003). « La formation professionnelle chez Péchiney (1921-1971) : entre impératifs techniques et fonction sociale ». In Bodé G. & Marchand P. (dir.). *Formation professionnelle et apprentissage (XVIII^e-XX^e siècles)*. Actes du colloque international « L'histoire de la formation technique et professionnelle en Europe du XVIII^e siècle au milieu du XX^e siècle » Villeneuve-d'Ascq : Revue du Nord/INRP, pp. 273-280.

