



HAL
open science

Former la main-d'oeuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin xixe et xxè siècles) – I/II

Clair Juilliet, Michael Llopart

► To cite this version:

Clair Juilliet, Michael Llopart. Former la main-d'oeuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin xixe et xxè siècles) – I/II. Cahiers d'histoire du Cnam, vol.09 - 10 (1), 195 p., 2018, Former la main-d'oeuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin xixe et xxè siècles). hal-03789678

HAL Id: hal-03789678

<https://hal.science/hal-03789678v1>

Submitted on 27 Sep 2022

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.

le **cnam**

Cahiers d'histoire du Cnam

• vol. 9-10

Dossier

**Former la main-d'œuvre industrielle en France.
Acteurs, contenus et territoires
(fin XIX^e et XX^e siècles) – I/II**

Coordonné par Clair Juilliet et Michaël Llopart

2018 / Premier semestre
(nouvelle série)



Cahiers d'histoire du Cnam

• vol. 9-10

Dossier

**Former la main-d'œuvre industrielle en France.
Acteurs, contenus et territoires
(fin XIX^e et XX^e siècles) – I/II**

Coordonné par Clair Juilliet et Michaël Llopart

2018 / Premier semestre
(nouvelle série)

Cahiers d'histoire du Cnam. Vol. 9-10, 2018 /1 (nouvelle série).

Dossier « Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin XIX^e et XX^e siècles) – I/II », coordonné par Clair Juilliet et Michaël Llopart.

Direction de la publication

Olivier Faron, *administrateur général du Conservatoire national des arts et métiers*

Rédacteur en chef

Loïc Petitgirard

Comité de rédaction

Andrée Bergeron, **Marco Bertilorenzi**, **Jean-Claude Bouly**, **Serge Chambaud**, **Lise Cloître**, **Renaud d'Enfert**, **Claudine Fontanon**, **Virginie Fonteneau**, **Clotilde Ferroud**, **Hélène Gispert**, **Irina Gouzévitch**, **André Grelon**, **Cédric Neumann**, **Loïc Petitgirard**, **Catherine Radtka**, **Laurent Rollet**, **Ferruccio Ricciardi**, **Jean-Claude Ruano-Borbalan**, **Henri Zimnovitch**

Comité de lecture du numéro

Philippe Bongrand, **Guy Brucy**, **Anne-François Garçon**, **Charles Hadji**, **Laure Machu**, **Anne-Lise Mathieu**, **Frédéric Mole**, **Pascal Raggi**, **Patricia Sorel**, **Vincent Troger**, **Maurice Zytnicki**

Un comité de lecture *ad hoc* est constitué à chaque numéro.

La liste complète des lecteurs est publiée sur la page Web de la revue :

<http://technique-societe.cnam.fr/les-cahiers-d-histoire-du-cnam-696687.kjsp>

Secrétariat de rédaction

Camille Paloque-Bergès, avec la collaboration de **Bilel Osmane**

Laboratoire HT2S-Cnam, Case 1LAB10,

2 rue Conté, 75003 Paris

Mél : camille.paloque_berges@cnam.fr

Maquettage

Françoise Derenne, *sur un gabarit original créé par la Direction de la Communication du Cnam*

Impression

Service de la reprographie du Cnam

Crédits, mentions juridiques et dépôt légal :

©Cnam

ISSN 1240-2745



Illustrations photographiques :

Archives du Cnam ou tous droits réservés

Fondateurs (première série, 1992)

Claudine Fontanon, **André Grelon**

Les 5 premiers numéros de l'ancienne série (1992-1996) sont disponibles intégralement sur le site Web du Conservatoire numérique du Cnam : <http://cnum.cnam.fr>

Sommaire

Dossier

Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin XIX ^e et XX ^e siècles) – I/II	7
Introduction au premier volume Clair Juilliet et Michaël Llopart	9
<i>Le poids des organisations professionnelles de la métallurgie dans la genèse et la mise en place de la loi Astier</i> Danièle Fraboulet	29
<i>L'Institut national des industries et arts graphiques (1937-1983) : stratégies autour d'un modèle de formation</i> Marie-Cécile Bouju	43
<i>La formation professionnelle des mécanographes : de la spécialisation sur machine à l'émergence d'une qualification générale (1945-1965)</i> Cédric Neumann	61
<i>La formation professionnelle des ouvriers mineurs, entre qualification et conversion (1938-2000)</i> Jean-Louis Escudier	79
<i>De l'enseignement professionnel aux savoirs éclectiques. Les Bourses du travail et l'éducation (1887-1914)</i> David Hamelin	103
<i>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</i> Olivier Chaïbi	125
<i>Les inspecteurs départementaux de l'enseignement technique et les besoins de formation dans l'industrie en France (1888-1946)</i> Stéphane Lembré	149
Varia	167
<i>La médiation culturelle : du concept à l'activité</i> Jamila Al Khatib et Marie-Josée Gacogne	169
<i>La démocratie technique</i> Adeline Barbin	189



Dossier

**Former la main-d'œuvre industrielle en France.
Acteurs, contenus et territoires
(fin XIX^e et XX^e siècles) – I/II**

Coordonné par Clair Juilliet et Michaël Llopart

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/Reperes.
- 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.

Le poids des organisations professionnelles de la métallurgie dans la genèse et la mise en place de la loi Astier

Danièle Fraboulet

Professeur émérite, Université de Sorbonne Paris Cité Paris 13, Laboratoire Pléiade Paris XIII / IDHES Paris I.

Résumé

La pénurie de travailleurs qualifiés et la crise de l'apprentissage constituent un souci constant des métallurgistes dans une branche essentielle à la croissance industrielle du XIX^e et de la première partie du XX^e siècle. Les industriels et leurs syndicats s'en inquiètent mais ne peuvent à eux seuls résoudre cette question. Compte tenu des enjeux financiers et sociaux et de sa volonté de laïcisation, l'État républicain joue un rôle de plus en plus important, mais à l'origine de controverses. Il s'agit ici de présenter le rôle de l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) et de certains syndicats de la métallurgie dans la genèse et les premières applications – complexes – de la loi Astier (25 juillet 1919).

Mots-clés : patronat, métallurgie, formation, loi Astier.

La métallurgie, branche essentielle à la croissance industrielle du XIX^e et de la première partie du XX^e siècle, fait face à une pénurie chronique de travailleurs qualifiés que l'apprentissage ne parvient pas à résoudre. Les industriels et leurs syndicats professionnels, notamment dès sa constitution en 1901, l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), fédération de syndicats professionnels et de groupements régionaux, s'inquiètent de la croissance des difficultés de recrutement de la main-d'œuvre au début du XX^e siècle. Le problème est complexe. La formation professionnelle, alliant l'apprentissage, le perfectionnement technique et l'orientation professionnelle, relève à la fois de l'ordre économique (souci de productivité) et de l'ordre social (mieux-être ouvrier, possibilité de promotion, stabilité du personnel).

Ainsi, compte tenu des enjeux financiers et sociaux, l'État républicain joue

un rôle de plus en plus important dans ce domaine. Mais la controverse sur les acteurs de la formation, sur les lieux, écoles ou entreprises, est une constante durant le début du xx^e siècle. Les métallurgistes s'intéressent donc de très près aux études et aux discussions menées au Parlement sur ce sujet (par exemple en 1910 et 1913).

La Première Guerre mondiale accentuant encore les carences de la formation professionnelle, la métallurgie souffre particulièrement de la pénurie d'ouvriers qualifiés du fait de la mobilisation et de la demande très forte de produits métallurgiques. L'arrêt des hostilités ne résout pas le problème puisque l'apprentissage désorganisé par le conflit peine à faire face à une demande accrue de main-d'œuvre consécutive à la reconstruction et à la reprise de l'essor économique. Il est urgent de repenser l'enseignement technique.

Il s'agit ici de présenter le rôle de l'UIMM et de certains syndicats de la métallurgie dans la genèse et les premières applications – complexes – de la loi Astier, enfin votée le 25 juillet 1919.

L'analyse de leurs archives permet d'une part d'apprécier leur rôle dans la gestation de la loi, d'autre part de cerner la position patronale dans les débats sur les finalités de cette formation, sur l'évolution des qualifications et sur leur formalisation¹.

Une pénurie chronique de main-d'œuvre qualifiée

L'ouvrier métallurgiste doit maîtriser toutes les étapes du travail du métal durant une grande partie du xix^e siècle². Mais l'apprentissage est long et mal organisé. L'évolution des savoir-faire s'effectue au gré des transformations techniques, de la diversification de l'outillage et de l'apparition des aciers à coupe rapide. La diffusion de la machine-outil, puis celle du travail parcellisé impliquent des compétences nouvelles (Fridenson, 1979, pp. 297-325, et plus précisément pp. 309-310, 316-318 ; Moutet, 1997 ; Quenson, 2001).

La formation est alors le fait d'initiatives privées. Certaines entreprises créent des écoles d'apprentissage. Ainsi, les établissements Schneider du Creusot organisent, en 1838, d'une part une école spéciale préparant au concours des Arts et Métiers pour les sujets les plus brillants, d'autre part une école de formation professionnelle avec deux sections de préapprentissage, la section supérieure formant des jeunes gens non admis au cours supérieur, mais étant destinés à devenir des ouvriers professionnels, la section élémentaire préparant à l'entrée dans un atelier d'apprentissage. Seules les grandes entreprises peuvent se permettre de posséder une école car le coût est élevé, l'apprenti ne devenant rentable qu'après avoir acquis un savoir-

¹ Cet article est un complément à Fraboulet D. (2004), pp. 51-67 et (2007), pp. 192-200.

² La métallurgie implique toutes les industries travaillant le métal de la production à la transformation (forges, constructions mécaniques, aéronautiques, électriques, orfèverie, etc.).

faire suffisant. Généralement dans les firmes petites et moyennes, la formation est informelle et se fait sur le tas dans l'atelier. Pour l'industriel, il est tentant d'utiliser des jeunes non qualifiés, ce qui permet d'abaisser le coût de la main-d'œuvre, mais cela pose, à terme, le problème du renouvellement des ouvriers qualifiés.

D'autres organisations ont également le droit d'ouvrir des cours d'instruction professionnelle : les Chambres de commerce depuis le décret du 3 septembre 1851 et les syndicats professionnels depuis la loi du 21 mars 1884.

La question intéresse aussi l'État républicain, et l'enseignement professionnel n'échappe pas à sa volonté de laïcisation. Pour les républicains, il est nécessaire de répondre aux aspirations de la société, d'accompagner les mutations économiques et enfin de soustraire les jeunes consciences à ce que l'on nomme alors « l'esprit rétrograde ». « *Une démocratie libérale et générale* [se devait d'] *assurer aux enfants de ses classes laborieuses [...] un complément décisif d'instruction intellectuelle et morale* » écrit en 1887 Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire (cité in Prost, 1968, p. 384). Sont alors créées les écoles manuelles d'apprentissage contrôlées par le ministère de l'Agriculture et du Commerce (loi de décembre 1880), les écoles publiques d'enseignement primaire complémentaire avec cours d'enseignement professionnel (décret du 30 juillet 1881). Ces dernières dépendent du ministère de l'Instruction publique. Cette dualité de contrôle est le reflet de deux

conceptions de la formation : pour les uns, l'enseignement doit être « *en prise directe sur les réalités professionnelles locales* », pour les autres, l'apprentissage doit être « *encadré dans la culture générale* » (cité in Bruzy, 1998, p. 34). En 1888, les écoles manuelles d'apprentissage et les écoles primaires supérieures à sections professionnelles sont placées sous la double tutelle des deux ministères. En 1892, les secondes sont transformées en Écoles pratiques de commerce et d'industrie sous le contrôle du ministère du Commerce, de l'Industrie et des Colonies.

Les contrastes du monde productif s'accroissent entre la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle quand se juxtapose à un système de production encore très traditionnel l'usine rationalisée qui s'implante très progressivement. Se côtoient alors de nombreux ouvriers sans qualification et une quantité non négligeable d'ouvriers très qualifiés (tourneurs, ajusteurs dans la grosse mécanique, traceurs dans la construction navale, réglieurs, outilleurs...). Une nouvelle classification des métiers et donc une nouvelle hiérarchie s'imposent. Le passage par une école d'apprentissage différencie le professionnel de l'ouvrier formé sur le tas. La volonté d'enrayer la mobilité et de réguler le marché du travail constitue aussi l'une des causes de l'intérêt patronal pour la question (Moutet, 1997, p. 145-160).

Les débats sur les acteurs et les lieux de la formation perdurent au début du XX^e siècle. Se pose une série de questions sur le financement de l'apprentissage, sur

sa finalité et sur le rôle dévolu à l'État (Troger, 1989, pp. 593 et suiv. ; Dumas, 2016, pp. 128 et suiv.). Les dirigeants patronaux de la métallurgie estiment que les professionnels sont plus compétents et capables de mieux administrer les intérêts économiques que les agents de l'État, ce dernier devant seulement subventionner les organismes de formation. Pour les patrons, l'enseignement public méconnaît les réalités du monde de la production et les singularités régionales et professionnelles (Galloro, 2001 ; Lamard, 2014). Une enquête du Conseil supérieur du Travail de 1901 révèle alors la dégradation quantitative et qualitative de l'apprentissage à l'atelier et les carences de l'État en la matière³, alors que la question de la formation prend une acuité nouvelle. Avec l'augmentation des tensions internationales poussant au réarmement, tous les agents économiques, et particulièrement la jeune UIMM, ont conscience de l'urgence de la réorganisation de l'apprentissage. *« On voit aujourd'hui les jeunes ouvriers désertier de plus en plus les industries exigeant un long apprentissage, et chercher à gagner immédiatement dans un emploi quelconque. Il ne se présente plus que peu d'apprentis et, de leur côté, les chefs d'entreprises hésitent à les embaucher. Il en résulte une crise très grave de l'apprentissage »*⁴.

3 Elle a été proposée par le directeur de l'Office du Travail, Arthur Fontaine, et l'un des membres de la Commission permanente du Conseil, Eugène Briat, ex-ouvrier mécanicien, rédige le rapport final en 1905.

4 [Archives de l'UIMM, Bureau du comité de direction de l'Union, 12 février 1903.]

Initiatives privées et publiques se multiplient. Des organismes départementaux sont créés par certaines Chambres de Commerce, telles la Chambre des métiers de Haute-Vienne en 1911 et celle de l'Anjou en 1913. Les syndicats patronaux professionnels interviennent également avec des nuances selon les secteurs de production, les formations étant spécifiques à chaque secteur. Le Syndicat des Mécaniciens, Chaudronniers et Fondeurs de France donne à partir de 1910 des directives précises en matière d'enseignement professionnel et organise des cours professionnels, notamment en région parisienne. La formule d'apprentissage la plus courante comporte une formation pratique à l'atelier et une instruction théorique par cours complémentaires. Les professions de l'industrie mécanique valorisent l'apprentissage complet à l'école dépendant de l'atelier, alors que celles de la Chaudronnerie et de la Fonderie privilégient un supplément ou même la totalité de l'instruction théorique à l'extérieur de l'usine. La rédaction des programmes et le recrutement du personnel enseignant, notamment parmi les ingénieurs et les dessinateurs sortant des Arts et Métiers, incombent au Syndicat. Des concours pratiques sont organisés afin de stimuler le zèle des apprentis ajusteurs, tourneurs, chaudronniers et modeleurs, dont les meilleurs reçoivent des récompenses (médailles, livrets de caisse d'épargne, diplômes...).

De son côté, le législateur s'intéresse à la question.

Les métallurgistes et la genèse de la loi Astier

La loi Astier est l'aboutissement d'une série d'études entamées au début du siècle. Un projet de loi est déposé en juillet 1905 par Fernand Dubief alors ministre du Commerce. Il retient le principe de cours professionnels sanctionnés par un diplôme spécifique, mais les divergences persistantes sur « *la représentation que les partenaires se font du diplôme* » (Brucy, 1998, p. 62) empêchent le législateur d'aller plus loin.

La question de la formation professionnelle est de nouveau, en 1910, à l'ordre du jour de la législature. Le conseil de direction de l'UIMM demande alors à chaque syndicat de dresser un état des besoins et des expériences menées dans leurs régions. Il ressort de l'enquête que, si l'instruction purement pratique peut être donnée à l'atelier, il est nécessaire de la compléter par des cours techniques élémentaires pour les ouvriers spéciaux, les contremaîtres et les surveillants. Il est proposé de les faire suivre dans un premier temps par tous les apprentis, puis de sélectionner les plus doués⁵. Dans certaines régions industrielles, comme dans la Loire, des écoles pratiques déjà installées comptent de nombreux élèves. Dans le Nord, à Tourcoing, Edmond Labbé, alors inspecteur général de l'enseignement technique, a organisé et coordonné un

important ensemble d'institutions professionnelles « *concourant toutes, par des voies diverses à la formation des apprentis* »⁶. L'enseignement à l'atelier y est complété par des cours professionnels. Mais le mouvement de rénovation de l'apprentissage se développe vraiment après le Congrès de l'apprentissage tenu à Roubaix en octobre 1911, où un certain nombre de propositions sont adoptées. À la suite du Congrès et prenant en compte le retard sur cette question lié au report du vote de la loi Dubief, le ministre du Commerce, Charles-Maurice Couyba, institue par décrets un Comité de l'enseignement technique dans chaque canton et un certificat de capacité professionnelle qui peut être accordé selon un programme déterminé pour chaque profession⁷. Même si dès 1912, la plupart des départements ont constitué leur comité départemental⁸ et organisé des cours d'apprentissage, cette réglementation officielle ne répond qu'en partie à l'attente des métallurgistes qui définissent alors le diplôme comme une propriété classant l'ouvrier dans l'entreprise. L'UIMM souhaite aller plus loin et multiplie les enquêtes, projets, et prises de position. Elle envisage la pos-

6 [Archives de la CSIMR, *L'apprentissage à Lyon et dans le département du Rhône*, Commission locale professionnelle de Lyon, Imprimerie nouvelle lyonnaise, 1921, p. 12-13.] Edmond Labbé deviendra le Directeur de l'enseignement technique au ministère de l'Instruction publique (1920-1923).

7 Décrets Couyba du 24 octobre 1911.

8 Ainsi le Comité départemental du Rhône le 24 décembre 1912 qui fixe dès la première séance la date des examens pour le certificat de capacité professionnelle (octobre 1913). Ils ont lieu en fait en novembre et décembre.

5 [Archives de l'UIMM, Comité de l'Union, 26 janvier 1911.] Cf. Robert-Hauglustaine A.-C. (2000), pp. 46-47 sur les cas de soudure.

sibilité de compléter le système public par des organisations privées dans certaines branches ou régions. Toutefois, elle n'entend pas chercher à élaborer un dessein général. S'il semble nécessaire à tous de former plus d'apprentis, la diversité des industries est telle dans la métallurgie que des écoles d'apprentissage sont un besoin pour certaines, l'enseignement professionnel est moins indiqué pour d'autres. L'UIMM éprouve quelques problèmes à définir clairement sa position.

Elle intervient en 1913 auprès du Sénat à l'occasion de la discussion d'un nouveau projet présenté par Placide Astier⁹. Son secrétaire général, Robert Pinot, insiste sur la nécessaire participation de l'État à l'éducation des apprentis, ne serait-ce que parce que celui-ci utilise dans ces établissements des ouvriers déjà formés. Il rejoint là les vœux de la section de la Construction mécanique et de la Chaudronnerie : « *Nous sommes très sincèrement partisans d'une loi qui règle l'enseignement professionnel, mais nous demandons qu'à l'exemple de l'Allemagne, de l'Autriche et de la Suisse, cette loi vienne simplement consacrer l'organisation créée avec le concours financier de l'État, concours qui n'a pas fait défaut aux pays ci-dessus désignés* »¹⁰. Robert Pinot estime

aussi que l'enseignement technique, étant une question professionnelle, relève plutôt des syndicats professionnels que de l'Union. Celle-ci doit prioritairement présenter un front uni face aux Pouvoirs publics et orienter les projets dans l'intérêt de la métallurgie. Jouant son rôle traditionnel de groupe de pression, elle poursuit ses démarches auprès des commissions parlementaires et de la direction de l'enseignement technique. Entre autres, il s'agit de veiller à ce que ne soit précisé dans la loi que le droit d'organiser des cours appartient bien aux groupements professionnels.

La guerre non seulement met en évidence les faiblesses de la formation professionnelle, mais amplifie la crise de l'apprentissage, la mobilisation privant d'ouvriers les entreprises métallurgiques alors que la demande d'armement est très forte. Cette crise n'a pu être résolue par le retour du front de certains travailleurs suite à la loi Dalbiez d'août 1915, ceux-ci, selon les industriels, manquant d'entraînement voire étant inadaptés.

De ce fait, en 1916, en pleine guerre, l'organisation de l'enseignement est de nouveau mise à l'ordre du jour d'une séance au Sénat. Eugène Touron¹¹ en informe immédiatement par lettre le

⁹ Il reprend en partie le projet Dubief. [Archives de l'UIMM, Conseil de direction du 13 juin 1913.]

¹⁰ L'enquête dénonce aussi les carences de l'État en la matière, les arsenaux et les établissements de guerre ne formant qu'une proportion très restreinte des ouvriers dont ils ont besoin. [Archives de l'UIMM, Rapport de

la section de la construction mécanique et chaudronnerie, décembre 1913, 44 32 11.]

¹¹ Industriel du coton, président fondateur de l'Union des syndicats patronaux du textile, de l'AIAF et sénateur de l'Aisne (1905-1924).

comité de l'Union¹², cette discussion lui semblant particulièrement inopportune « *dans les circonstances actuelles et au moment où le pays traverse une crise de main-d'œuvre* » et où une grande partie de la France industrielle est occupée. Eugène Tournon demande au comité « *de vouloir bien insister d'urgence auprès de M. le ministre du Commerce pour qu'il soit sursis à la discussion de la proposition Astier* », ce qui est fait. Il semble estimer que les responsables de l'UIMM ont plus de chance d'être entendus que certains sénateurs. Des dirigeants de syndicats régionaux ajoutent qu'Astier, soit n'a pas tenu compte de leurs observations (T. Robatel dans le Rhône), soit ne les a pas consultés (J. Leflaive dans la Loire et Gil à Lille). À Lyon, les apprentis sont envoyés trois fois par semaine au cours d'enseignement professionnel et le temps passé leur est payé. Dans les régions du Nord et de l'Est, l'apprentissage se développe, mais, compte tenu de la désorganisation syndicale due à l'invasion, il est difficile de dresser un état précis de la situation¹³. Léopold Pralon insiste de nouveau sur l'adaptation de la formation aux diverses professions de la métallurgie¹⁴. Malgré l'interven-

tion d'Eugène Tournon et les démarches de l'UIMM, le Sénat adopte la proposition de la loi Astier. L'UIMM sollicite les vœux de l'ensemble des chambres syndicales adhérentes pour pouvoir ensuite unifier les points de vue et agir¹⁵. En mars 1917, l'Assemblée générale de l'Union réitère auprès de la Commission du Commerce et de l'Industrie de la Chambre ses demandes d'amendements du projet, notamment que le contrôle sur les cours privés soit dévolu au Comité départemental plutôt qu'à la Commission locale professionnelle « *jugée trop partielle*¹⁶. »

L'arrêt des combats ne résout pas les carences de la formation professionnelle. Les problèmes visibles pendant le conflit perdurent par la suite et tendent même à s'accroître. En effet, à la désorganisation de l'apprentissage s'ajoute le problème de la demande accrue de main-d'œuvre liée à la reconstruction et celui lié à la reprise de l'essor économique. La guerre a également contribué à diffuser des innovations techniques et organisationnelles engendrant de nouvelles formes de travail liées à l'extension de la rationalisation. Une réforme de l'enseignement technique s'impose plus que jamais.

¹² [Archives de l'UIMM, Lettre au Comité de l'Union, 13 juin 1916.]

¹³ Dans le Nord, Gil précise que l'enseignement professionnel était dispensé à environ 500 élèves par leurs groupements. Pinot ajoute que l'État, sauf dans les Arsenaux de la Marine, ne forme pas d'apprentis.

¹⁴ Si l'utilité des écoles d'apprentissage est indéniable, l'enseignement professionnel obligatoire est moins indiqué par exemple comme pour les fondeurs pour fours Martin qui ne peuvent être formés que dans l'usine. [Archives de l'UIMM, Comité de l'Union, 13 juin 1916.]

L. Pralon, vice-président de l'UIMM, est aussi président de la Chambre syndicale des mines de fer de France, vice-président du Comité des Forges, membre du Conseil supérieur du travail, etc.

¹⁵ [Archives de l'UIMM, Comité de l'Union, 16 septembre 1916.]

¹⁶ L'AG ne fournit pas d'explication sur cette appréciation.

Une application de la loi étroitement surveillée

La loi Astier, finalement votée le 25 juillet 1919, donne un cadre légal aux initiatives privées désormais encouragées par les Pouvoirs publics. Ces derniers suscitent la création des écoles pratiques de commerce et d'industrie ainsi que celle des écoles de métiers placées sous le contrôle de conseils de perfectionnement composés majoritairement d'industriels associés aux inspecteurs de l'Enseignement technique. Les cours professionnels peuvent donc être organisés à la fois par les industriels dans leurs locaux, par les syndicats, par l'État et par les collectivités locales. La loi innove en imposant trois ans de cours préalables à la délivrance du certificat d'aptitude professionnel (CAP). L'introduction du mot aptitude satisfait les milieux patronaux puisque l'examen ne fait que constater des aptitudes demandant à être confirmées dans l'atelier, ce qui signifie que les détenteurs d'un CAP ne peuvent pas prétendre au salaire d'un ouvrier qualifié. L'examen étant compris comme un constat de fin d'apprentissage, les jeunes ouvriers doivent ensuite faire leurs preuves et les patrons peuvent espérer récupérer « *le temps initialement perdu pour la formation* » (Brucy, 2000, pp. 54-55). Les élèves des écoles d'enseignement technique ont aussi la possibilité de se présenter au CAP, ce qui signifie que leur formation peut concurrencer celle des écoles d'apprentissage. Enfin sont créées les Commissions locales professionnelles dans les communes où existent des cours professionnels. Elles ont pour mission

d'élaborer les programmes et les examens et de proposer les membres du jury.

L'UIMM approuve finalement les grandes orientations définies par la loi tout en réclamant des modifications de détail. Entendant en surveiller l'application, elle définit des objectifs à deux niveaux. Au niveau de l'entreprise, il s'agit de ne pas faire supporter les frais de l'application de la loi aux industriels en veillant notamment à ce que les heures de cours ne soient pas comprises dans les heures supplémentaires dont peut disposer un établissement. Au niveau de la politique patronale d'ensemble, l'Union s'oppose au rattachement de l'apprentissage au ministère de l'Instruction publique¹⁷, en vain. Elle espère en outre, obtenir plus de représentants patronaux dans les différents comités de l'enseignement technique (départementaux, cantonaux...) ainsi que l'attribution de la présidence des conseils de perfectionnement à un homme de métier. Ces conseils jouent un rôle important puisqu'ils donnent leur avis sur la titularisation ou la révocation des maîtres, sur la constitution des jurys, et élaborent un programme détaillé de l'enseignement.

Afin de mieux connaître la position de ses adhérents et d'apprécier leurs besoins, est constituée une Commission

¹⁷ Rattachement non prévu décidé par Alexandre Millerand qui, compte tenu des violentes oppositions au sein du Parlement, dut menacer de poser la question de confiance lors du vote du budget. [Archives de l'UIMM. Lettre à E. Clémentel. Conseil de direction du 17 février 1920.]

d'apprentissage¹⁸, présidée par l'un des vice-présidents de l'UIMM, Pierre Richemond¹⁹. Il est assisté des secrétaires généraux des syndicats professionnels, de dirigeants d'entreprises et d'un secrétaire, M. J. Pluyette²⁰. Les tâches de la Commission sont multiples : examen de la réglementation, enquêtes auprès des Chambres syndicales sur les désirs des industriels et l'état des projets en cours, formulation de vœux, étude des systèmes des pays voisins (spécialement en Suisse et au Luxembourg où les cours professionnels sont florissants²¹), et enfin établissement d'accords avec d'autres organisations patronales, des Chambres de commerce, notamment celle de Paris²². Le rôle des patrons dans la définition des aptitudes est sauvegardé par la loi qui tend aussi à homogénéiser les conditions de certification, ce qui est souhaité par les métallurgistes. Toutefois de nombreuses questions restent en suspens, ce qui engendre des contacts réguliers entre l'Union et les représentants des Pouvoirs Publics. Les fréquentes démarches auprès des diverses instances publiques (sous-

secrétariat d'État à l'enseignement technique, Chambre des députés, Sénat) en témoignent. Pierre Richemond cultive, de son côté, des relations étroites avec l'Inspecteur général de l'enseignement technique, Gaillard, qui lui communique « *officieusement et confidentiellement [...] des avant-projets de décrets relatifs au Comité départemental de l'enseignement technique, à la composition et aux attributions du Conseil de perfectionnement dans les Écoles de métiers [...]* »²³. La Commission d'apprentissage de l'UIMM a été admise à faire partie du Conseil supérieur de l'Enseignement technique et de son Comité permanent²⁴.

En effet la mise en application de la loi se révèle compliquée. L'un des premiers problèmes rencontrés est lié à l'hétérogénéité des CAP due à l'extrême diversité des spécialités et des attentes régionales²⁵. Par exemple, en 1926, 50 métiers dans la transformation des métaux peuvent donner lieu à la délivrance du CAP ; un même métier est divisé en de nombreuses spécialités : il existe par exemple sept variétés d'ajusteurs. Il faut y ajouter la multiplicité des structures d'enseignement, les syndicats régionaux ou locaux s'étant

18 [Archives de l'UIMM, Assemblée générale (AG) du 14 octobre 1919.]

19 Il est aussi Président du Groupe des industriels de la région parisienne, puis du GIM (1918-1936). Vice-président depuis octobre 1918, il devient président de l'UIMM en 1925. Il est alors remplacé à la Commission par Jules Quantin, vice-président du Syndicat des mécaniciens, chaudronniers et fondeurs de France.

20 Licencié en droit, il s'occupe de la formation professionnelle et des accidents du travail à l'UIMM.

21 [Archives de l'UIMM, AG du 17 février 1920.]

22 De multiples rapports des Conseils de direction font allusion à ces travaux (avril et décembre 1922, octobre 1923, novembre 1925...).

23 [Archives de l'UIMM, Conseil de direction du 15 juin 1920.]

24 [Archives de l'UIMM, AG du 15 février 1921.]

25 Sur la complexité des CAP, cf. Conférence de Joseph Dupin, Inspecteur général adjoint de l'enseignement technique « Le certificat d'aptitude professionnelle et le certificat d'études pratiques industrielles » in Druot A.(dir.) (1926), *Apprentissage. Compte rendu de la Semaine du travail manuel (27 au 31 octobre 1925), premier volume : section des industries mécaniques*, Paris : Eyrolles, pp. 153-186.

souvent investis dans des établissements de formation locale. Ainsi dans la région parisienne, le Groupement des industriels de Saint-Denis (GIRD) finance aussi les deux institutions d'enseignement de la municipalité dans lesquelles le Syndicat des mécaniciens, chaudronniers et fondeurs contrôle et unifie les programmes concernant la métallurgie (Rousselier-Fraboulet, 1998, pp. 42-44). Lorsque la loi Astier y est mise en vigueur – seulement en 1927 –, des patrons du GIRD, nommés par la Chambre de commerce, participent à la Commission locale, leur principal souci étant alors l'utilisation des structures existantes afin de limiter les charges nouvelles²⁶.

Autre sujet d'inquiétude : les horaires des cours professionnels. Les industriels contestent que ces cours aient lieu pendant les heures de travail en cas de dérogations à la loi des huit heures votée le 23 avril 1919. Ils obtiennent gain de cause après la démarche d'une délégation de l'UIMM en décembre 1922 dans le cas où la journée de travail n'excède pas dix heures.

Mais c'est le financement de l'apprentissage qui crée le plus de contentieux²⁷. En juillet 1925 est instituée la taxe d'apprentissage payée par les en-

treprises destinée à financer les écoles techniques. Si le principe de cette contribution obligatoire est admis par l'Union, elle a œuvré pour que la taxe perçue soit affectée exclusivement à l'apprentissage et utilisée localement, pour que soient exonérés les assujettis « *jusqu'à concurrence des sommes effectivement consacrées par eux* » à cette formation²⁸. La loi prévoit également l'éventuelle exonération pour les industriels qui justifient de salaires payés à des apprentis « *soumis à un programme d'apprentissage méthodique* »²⁹. L'UIMM semble avoir été entendue mais son secrétaire général souligne que les dispositions de l'article 25 de la loi de finance « *ne seront applicables qu'après la publication d'un règlement d'administration publique* », ce qui soulève « *des problèmes très complexes* »³⁰. Les débats à propos des exonérations, du montant de la taxe et de son affectation se poursuivent effectivement durant des années³¹. Le secrétaire général de l'Union s'inquiète encore en 1929 du « *glissement continu qui [...] a*

28 [Archives de l'UIMM, Commission spéciale d'apprentissage, réunion du 20 novembre 1924, 44 32 11.] Voir aussi les résolutions en faveur de l'abaissement de la quotité et des exonérations de la taxe (CD du 16 juin 1925).

29 [Archives de l'UIMM, CD du 21 juillet 1925 à propos des articles 25 et 26 de la loi de finances du 13 juillet 1925.] Cf. aussi Brucy, 1998, *op. cit.*, p. 101.

30 [Archives de l'UIMM, CD du 21 juillet 1925.]

31 Ainsi les conseils de direction de 1927 y font allusion dans presque toutes leurs séances. Par exemple, l'UIMM estime que les demandes d'exonération doivent transiter par les groupements professionnels qui, après examen, les transmettront au Préfet, président du Comité départemental de l'Enseignement Technique (AG du 14 février 1928, du 19 février 1929).

26 Ce qui n'empêche pas la création de cours nouveaux en 1929-1930 [Archives du GIRD, rapports aux assemblées générales des 26 mai 1929 et 4 avril 1930].

27 [Archives de l'UIMM, les notes critiques remises aux parlementaires contre l'article 25 relatif à la taxe d'apprentissage lors de la discussion du projet de loi de finances (CD du 17 mars 1925).]

tendu à absorber chaque jour davantage l'enseignement technique dans l'enseignement général et finit par détourner de son but la taxe d'apprentissage ». Il redemande que l'Enseignement technique soit de nouveau rattaché au ministère du Commerce.

La loi complémentaire du 20 mars 1928 imposant les contrats d'apprentissage provoque aussi de multiples interventions de l'Union qui demande plus de souplesse dans son application³².

Quel bilan tirer de la mise en place de la loi Astier dans la métallurgie ?

Les dispositifs de la loi auxquels s'ajoute la croissance économique des années 1928-1929 incitent les métallurgistes, particulièrement ceux qui ont adopté la rationalisation du travail³³, à accroître leurs efforts en matière d'apprentissage (Moutet, 1997, p. 147). De nombreuses écoles d'apprentissage et des cours professionnels sont créés sous une double forme :

- individuelle, essentiellement par de grands établissements où souvent des cours d'apprentissage avaient été organisés avant la loi : dès 1919, les usines Schneider, la Société des Ateliers et des Chantiers de

France, les Établissements J.-J. Carnaud et Forges de Basse-Inde, Renault (Quenson, 2001, pp. 63-65), Peugeot³⁴, etc. ;

- collective, par des chambres syndicales, comme dans les régions lyonnaise (Fraboulet, 2002, pp. 142-143) et nantaise. Ces formations intéressent surtout les établissements de taille moyenne.

En 1929-1930, les écoles et les cours privés forment la majorité des apprentis (68 %) de l'industrie des métaux³⁵.

Les rapports de l'UIMM mentionnent des « *initiatives intéressantes* » tout en insistant sur « *l'importance primordiale de l'apprentissage et de l'en-*

³⁴ Les sociétés de constructions automobiles souhaitent « *former la main-d'œuvre en fonction de l'évolution des techniques et de l'organisation du travail et de la stabiliser dans les entreprises* » [archives de l'UIMM, 44 32 11, note de M. J. Pluyette sur l'organisation de l'apprentissage, août 1936]. La firme Peugeot choisit quant à elle son usine de Beaulieu pour proposer trois années de cours aux fils de ses employés et de ses ouvriers âgés de quatorze ans et possédant le certificat d'études.

³⁵ Cette statistique de l'UIMM n'est pas exhaustive, un grand nombre d'établissements n'ayant pas répondu. L'UIMM souligne l'effort « *méritoire* » de ses adhérents du fait de la baisse de la natalité qui engendre une grande difficulté pour le recrutement des apprentis : 1906 = 5 500 000 élèves dans les écoles primaires publiques et privées ; 1931 = 4 635 000 (*Annuaire de la Statistique générale de France*), alors que, aux mêmes dates, les industries de la métallurgie et du travail des métaux ordinaires occupaient 828 000 ouvriers (1906), puis 1 600 000 ouvriers (1931). S'y ajoute durant cette période l'attrait des emplois non manuels [Archives de l'UIMM, 44 32 11, note du 10 février 1933 et note de M.-J. Pluyette, août 1936].

³² [Archives de l'UIMM, AG du 19 février 1929.]

³³ Dans son travail de thèse publié en 1997, l'historienne Aimée Moutet insiste sur « *la coïncidence entre rationalisation et mise en œuvre de la formation professionnelle* » dans certaines branches de la métallurgie.

seignement professionnel », la carence de main-d'œuvre obligeant certaines industries à embaucher du personnel étranger³⁶. Outre l'édition de multiples notes et d'ouvrages sur les applications pratiques de la loi (par exemple, des programmes types de cours professionnels), elle donne annuellement des prix aux apprentis qui suivent des cours théoriques « *créés ou administrés par les Chambres syndicales adhérentes* »³⁷ et participe à des réunions internationales et nationales³⁸.

Quelques points de satisfaction sont soulignés en assemblée générale, notamment le poids des industriels de la métallurgie dans la Commission permanente du Conseil supérieur de l'Enseignement technique et les Comités départementaux³⁹. Néanmoins de nombreux sujets d'insatisfaction demeurent : entre autres, l'application du contrat d'apprentissage, l'instabilité du régime de l'Enseignement technique avec les tentatives d'absorption par l'enseignement primaire, les menaces renouvelées contre le système des exonérations, une « *connaissance insuffisante des besoins de l'industrie, des désirs mêmes de l'ou-*

vrier »⁴⁰, la volonté de dresser une liste des métiers dans lesquels l'apprentissage serait obligatoire⁴¹.

Malgré tous ces efforts, les résultats demeurent modestes. La crise des années 1930 ayant amené un recul de l'apprentissage, le problème de la pénurie de travailleurs qualifiés se pose de nouveau avec acuité à partir de la légère reprise de 1936⁴², amplifié par la loi sur les 40 heures, puis par la politique de réarmement.

Conclusion

Dans la gestation, puis la mise en application de la loi Astier, l'UIMM, selon la stratégie habituelle de l'organisation, coordonne l'action des syndicats patronaux de la métallurgie face aux pouvoirs publics afin de peser plus efficacement sur les prises de décisions. Sur cette question, elle a particulièrement souhaité l'intervention de l'État dans la mesure où celui-ci respectait la primauté de la profession et la diversité des situations locales et régionales. C'est pourquoi, dès la mise en place des premières écoles techniques, les dirigeants patronaux sont intervenus dans la définition des objectifs, les contenus et les validations des formations. Cependant,

36 [Archives de l'UIMM, AG du 20 février 1923.] Les arguments sont repris dans les assemblées suivantes.

37 [Archives de l'UIMM, AG du 19 février 1924].

38 Par exemple, la réunion de Gand durant l'été 1923 ou la Conférence patronale organisée par la CGPF en novembre 1925.

39 [Archives de l'UIMM, AG des 19 février 1929, 17 février 1931] où l'UIMM se félicite de l'augmentation des représentants patronaux au Conseil supérieur.

40 [Archives de l'UIMM, AG du 18 février 1930].

41 [Archives de l'UIMM, AG du 17 février 1931].

42 Indice du volume de la production industrielle (Base 100 en 1938 – Source INSEE) : 92,9 en 1935, 101,8 en 1936, 109 en 1937.

au cours de cette première partie du siècle, l'institution scolaire d'État a pris de plus en plus d'importance, en obtenant à moyen terme le monopole de la délivrance des diplômes professionnels. L'UIMM a finalement accepté cette hégémonie pour plusieurs raisons :

- le fort investissement dans la métallurgie du fait de l'innovation dans le machinisme entraînant un enseignement en adaptation constante ;
- la diversité des entreprises imposant la scolarisation de l'apprentissage, l'effort de formation étant trop onéreux pour les PME, ce qui entraînait, selon les grandes entreprises, une concurrence déloyale et une surcharge salariale provoquant la migration du personnel qu'elles avaient formé⁴³.

Construite au gré des mutations de la production, de l'évolution des rapports sociaux, par la recherche de compromis entre les attentes des industriels, les aspirations des syndicats ouvriers et les objectifs de l'État républicain, la formation professionnelle n'a pas bénéficié selon les industriels d'une politique novatrice. L'UIMM s'est souciée de concilier les divergences internes et surtout de s'adapter à la conjoncture, l'État, quant à lui, s'est contenté d'entériner les pratiques

habituelles des chefs d'entreprise ou d'esquisser de timides réformes. Les efforts déployés n'ont donc pas répondu totalement aux besoins.

Bibliographie

Prost A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*. Paris : A. Colin.

Fridenson P. (1979). « Les premiers ouvriers français de l'automobile (1890-1914). *Sociologie du travail*, n° 3, p. 297-325.

Troger V. (1989). « L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'État, la recherche d'une identité ». *Histoire, Économie et Société*, 8^e année.

Moutet A. (1997). *Les logiques de l'entreprise. La rationalisation dans l'industrie de l'entre-deux-guerres*. Paris : Éditions de l'EHESS.

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.

Rousselier-Fraboulet D. (1998). *Les entreprises sous l'Occupation. Le monde de la métallurgie à Saint-Denis*. Paris : CNRS Éditions.

Robert-Hauglustaine A.-C. (2000). « Les métiers du soudage en France et les filières de formation ». *Le Mouvement Social*, n° 193, octobre-décembre, pp. 43-59.

Brucy G. (2000). « Le système français de formation professionnelle : mise en perspective historique ». *Entreprises et Histoire*, n° 26, p. 54-55.

Quenson E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault 1919-1989*. Paris : CNRS, Éditions.

⁴³ F. Niel est le président de la commission d'apprentissage de l'UIMM. Il s'exprime dans la revue *Techniques, Art et Sciences*, janvier-février 1949.

Galloro P. (2001). *Ouvriers du fer, princes du vent. Histoire des flux de main-d'œuvre dans la sidérurgie lorraine (1880-1939)*. Metz : Éditions Serpenoise.

Fraboulet D. (2002). « L'organisation patronale de la métallurgie dans le Rhône (1872-1939) ». In Vernus P. (dir.). *Cahiers du Centre Pierre Léon d'histoire économique et sociale* n° 1, « Les organisations patronales, une approche locale (XIX^e-XX^e siècles) », pp. 123-144.

Fraboulet D. (2004). « L'UIMM et l'apprentissage, La région parisienne industrielle et ouvrière ». *Cultures et recherches*, n° 8, pp. 51-57.

Fraboulet D. (2007). *Quand les patrons s'organisent. Stratégies et pratiques de l'Union des industries métallurgiques et minières 1901-1950*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Lamard P. (2014). « Le paysage de la formation ouvrière chez Peugeot et Alstom (1914-1970) ». *Cahiers de RÉCITS*, « Cultures et formations techniques des ouvriers et des techniciens (XVIII^e-XX^e siècles) », n° 10, partie I, pp. 125-149.

Dumas J.-P. (2016). *L'État, moteur du progrès. Le ministère du Commerce et de l'Industrie 1870-1914*. Paris : IGPDE, Comité pour l'histoire économique et financière de la France.

L'Institut national des industries et arts graphiques, 1937-1983 : stratégies autour d'un modèle de formation

Marie-Cécile Bouju

Centre de recherches historiques : Histoire des Pouvoirs, Savoirs et Sociétés (EA 1571), Université Paris 8 (Vincennes Saint-Denis).

Résumé

De 1937 à 1983, l'INIAG (Institut national des industries et arts graphiques), organisme paritaire, a organisé la formation initiale et continue des ouvriers et cadres des industries du livre. Cette branche industrielle avait prêté une attention précoce aux questions de formation, en affichant une hostilité de principe aux formations dans un cadre scolaire et une forte défiance à l'égard des interventions de l'État. L'INIAG fut un lieu de tensions et de dialogues entre les syndicats patronaux et ouvriers et l'État, stabilisant après-guerre l'apprentissage des adolescents. Il fut surtout le théâtre des changements d'alliances faisant de l'État tantôt l'ennemi tantôt un partenaire pour le patronat ou la CGT. À partir de la fin des années 1960 le patronat considéra que l'INIAG avait perdu son utilité en raison de la progression des formations dans les établissements publics, et sa disparition lui permettait de prendre le contrôle de la formation continue, enjeu essentiel dans une branche en pleine restructuration.

Mots-clés : apprentissage, industries graphiques, imprimerie, ouvriers du livre, formation continue, paritarisme.

La disparition de l'Institut national des industries graphiques (INIAG) en 1983 est un événement marquant de l'histoire contemporaine des industries graphiques en France. Cette association était considérée par les professionnels comme l'acteur central de la formation professionnelle de la branche, et sa disparition comme un des symptômes de la crise que traversaient alors les industries graphiques depuis le début des années 1970¹. Malgré

¹ Les arts et industries graphiques sont divisés en deux spécialités : la presse (imprimeries des quotidiens) et le labeur (tous les imprimés sauf les quotidiens). Des années 1930 au milieu des années 1960 cela représentait environ 7 000 entreprises. Le nombre de salariés a baissé de 110 000 à 90 000 (dont environ 15 000 pour la presse). 90 % des entreprises employaient moins de 10 employés. Plus de la moitié du chiffre d'affaires était réalisé par la région parisienne.

son importance sociale et symbolique, l'histoire de l'INIAG est méconnue, comme l'est celle de la formation professionnelle de manière générale².

La question de la formation professionnelle est pourtant majeure pour les patrons et salariés du Livre et ce depuis la Révolution française. Il s'agit d'un enjeu social, économique mais aussi culturel, ces trois aspects étant entremêlés. Si la profession se désole pendant tout le XIX^e siècle de la crise de l'apprentissage et célèbre un soi-disant âge d'or d'avant les décrets d'Allarde et Le Chapelier, elle défend aussi ses revendications. Du côté ouvrier, on lutte pour un contrat d'apprentissage obligatoire, et surtout pour contrôler l'accès au métier en limitant le nombre d'apprentis et en interdisant l'accès aux femmes, deux catégories susceptibles de faire baisser les salaires. Le patronat – artisan (moins de cinq salariés) comme maître imprimeur – ne partage pas les mêmes inquiétudes : le niveau de qualification parfois élevé de certaines spécialités fait des ouvriers du Livre une main-d'œuvre rare et chère. De fait, le contrat, les garanties salariales et la limitation du nombre d'apprentis ne sont

pas admissibles. Mais il rejoint sans hésitation les ouvriers du Livre sur un combat : seuls l'usine ou l'atelier sont légitimes pour former des apprentis, l'environnement immédiat, concret, de l'atelier assurant à l'apprenti une véritable insertion sociale et culturelle dans une profession, avec ses solidarités, ses usages, ses rites. En bref, seul l'atelier fera de lui un ouvrier au sens technique et social du terme ; l'école fera de lui un pseudo-bourgeois, un déclassé. Patronat et organisation ouvrière du Livre se rejoignent également sur leur hostilité foncière à l'intervention des pouvoirs publics dans les questions corporatives.

L'ouverture en 1889 de l'école Estienne, école des imprimeurs de Ville de Paris, fut extrêmement mal accueillie par la profession. Cette crise passée, la profession est désormais convaincue que, en raison de son coût, le modèle scolaire ne pourra pas s'imposer ni dominer. Les industries du Livre peuvent en revenir à la défense d'un modèle d'apprentissage idéal, celui d'avant 1789, qui n'a probablement jamais existé : un apprentissage en atelier sous le contrôle paritaire d'une profession responsable, sans l'intervention de l'État.

L'histoire de l'INIAG illustre cette tension entre une culture professionnelle singulière (syndicalisme d'ouvriers de métier, apprentissage dans l'atelier, malthusianisme professionnel, refus de l'ingérence de l'État) et l'extension de la scolarisation de la formation professionnelle, prise en charge par

² Les archives de l'INIAG restent à ce jour introuvables. Les archives syndicales ont disparu ou sont difficilement accessibles. Ce travail repose donc sur l'exploitation de la presse professionnelle et syndicale et sur les archives des ministères de l'Éducation nationale et du Commerce, et celles de la Ville de Paris. Il existe très peu d'études historiques récentes sur les industries graphiques et presque aucune sur la formation dans cette branche, mise à part notre thèse de l'école des chartes (Bouju, 1998).

l'État. La dernière période, celle des années 1970, est sans doute celle de la dernière illusion, celle de la formation continue organisée par une profession unie, dans un contexte de révolution technique comme elle n'en avait pas connue depuis 150 ans. Elle illustre aussi celle du paritarisme comme mode de gestion des rapports sociaux dans les industries graphiques, qui est d'abord et surtout celui des rapports de force.

La naissance de l'INIAG ou la première crise du paritarisme

En 1937, les syndicats patronaux, l'école Estienne et la Direction de l'enseignement technique (DET) s'allient pour fonder une association, l'Institut national des industries et arts graphiques (INIAG), qui est chargée d'organiser la formation professionnelle en France. Lorsque l'on connaît l'histoire de cette branche, une telle fondation est incongrue, par l'alliance improbable de ces acteurs et par l'objet même de cette association, alors que la profession était parvenue à une situation relativement équilibrée.

1919-1937 : une profession très engagée dans la formation professionnelle

Entre 1919 et 1928, l'État impose aux partenaires sociaux, et surtout au patronat, trois lois majeures qui vont dessiner jusqu'aux années 1960 le paysage de

la formation professionnelle initiale de la majorité des ouvriers.

La loi Astier, votée le 25 juillet 1919, porte sur l'organisation de l'enseignement industriel et commercial. Elle rend obligatoire un apprentissage qualifié de méthodique et complet, qui oblige à la fréquentation d'un cours, qui a lieu pendant la journée de travail (au moins quatre heures hebdomadaires) et sanctionné par un examen (le certificat d'aptitude professionnelle, CAP).

La profession n'exprime pas d'enthousiasme à l'égard de cette loi mais ne peut pas la condamner non plus. Le Congrès national du Livre qui s'était tenu en 1917 et en 1920 avait réaffirmé l'importance d'un apprentissage de qualité. L'apprenti, âgé de quatorze ans au moins, devait suivre un cours professionnel, formation placée sous la surveillance d'une organisation paritaire. De fait, il est difficile pour les partenaires sociaux de refuser le principe d'un apprentissage « méthodique et complet », même si le patronat s'inquiète principalement du fait que les cours aient lieu dans la journée et non le soir. La Fédération française des travailleurs du Livre (FFTL, CGT) approuve aussi ce texte, mais le soutien est modéré. Auguste Keufer, secrétaire général et figure quasi légendaire de la FFTL jusqu'en 1920, avait en effet combattu avant-guerre le modèle scolaire qui est promu par la loi Astier : où trouver une formation méthodique et complète sans l'aide d'un cours professionnel en

alternance ? Il faut attendre 1937 pour que la FFTL admette le principe d'une formation dans un cadre scolaire. Autre reproche de la CGT du Livre, la loi ne fait pas mention du caractère obligatoire du contrat d'apprentissage, une vieille revendication syndicale.

La loi Astier s'impose finalement dans les industries graphiques lorsqu'un accord de branche est trouvé en 1923. Pour la composition et l'impression typographique et l'impression lithographique, il est admis par les partenaires sociaux que tous les apprentis doivent suivre un cours professionnel et la formation sanctionnée par un examen. Cette formation doit durer quatre années, donner lieu à un contrat, et le nombre d'apprentis ne doit pas dépasser le ratio 1/5 du nombre de salariés. Un règlement équivalent est trouvé pour la reliure en 1929³.

La loi de finance du 13 juillet 1925 donne naissance à une nouvelle taxe, la taxe d'apprentissage (TA), qui ponctionne 0,20 % de la masse salariale au profit de l'organisation de l'apprentissage tel que pensé et voulu par la loi Astier. Les organismes soumis à cette taxe peuvent en être exonérés s'ils or-

3 « Contrat-type réglementant l'apprentissage », *L'Imprimerie française*, n° 72, 1^{er} juillet 1923, p. 3 ; Paul Chauvet, *Les Ouvriers du livre et du journal : la Fédération française des travailleurs du Livre*, Paris, Éditions ouvrières, 1971, p. 259 ; *Mémoire de la Chambre syndicale nationale de la reliure-brochure-dorure, 1891-1991*, Paris, Association du Centenaire de la Chambre syndicale nationale de la reliure-brochure-dorure, 1991, p. 236-237.

ganisent une formation « méthodique et complèt[e] » ou s'ils subventionnent des cours de ce type. Là encore, la profession peut difficilement se récrier devant pareille mesure : en 1923 certains maîtres imprimeurs avaient demandé l'institution d'une taxe pour financer des cours professionnels, considérant que tous les employeurs n'agissaient de manière responsable. Des négociations ont lieu entre la DET et les syndicats patronaux sur le niveau d'exonération : les seconds obtiennent 80 % d'exonération au lieu de 90 % demandées⁴. Désormais, les partenaires sociaux du Livre sont financièrement associés et les syndicats ouvriers et patronaux sont membres de droit des comités départementaux qui réaffectent le fruit de cette taxe aux cours professionnels. La FFTL, qui siège dans les comités départementaux de l'Enseignement technique, a donc un droit de regard sur les établissements de formation régis par le patronat.

La loi du 20 mars 1928 achève le dispositif de l'apprentissage de l'entre-deux-guerres : le contrat écrit devient obligatoire. Pour les industries graphiques, la règle qui prévalait pour la composition, l'impression typographique et l'impression lithographique depuis 1923 devient la norme pour toutes les spécialités.

4 « Exonération de la taxe d'apprentissage », *Bulletin officiel de l'Union syndicale et de la Fédération des maîtres imprimeurs de France*, mars 1927, p. 71-73. [Archives nationales. Barème adopté par la commission permanente du Conseil supérieur de l'Enseignement technique, s.d., p. 3, F17 17910].

Les premiers examens de CAP ont lieu en 1932⁵, dans un lieu hautement symbolique, l'École Estienne. Depuis les années 1900, les relations entre l'École Estienne et la profession se sont pacifiées, jusqu'à l'indifférence. Pendant l'entre-deux-guerres, l'École municipale peine à trouver les financements pour rénover le matériel et le bâtiment. En 1934, le nouveau directeur de l'école, Sylvain Sauvage, fait de la modernisation des locaux et des enseignements son cheval de bataille. Surtout, sans que la profession ne le reconnaisse officiellement, l'École Estienne est en réalité devenue la référence en matière de formation. Les quatre années nécessaires pour un apprentissage sont inspirées par les quatre années de scolarité à Estienne : le programme des trois CAP sont ceux des ateliers de spécialités de l'école municipale. Les premiers auteurs des manuels des CAP de cette branche sont d'ailleurs écrits par ses enseignants, comme Georges Valette⁶.

Le double dispositif législatif loi Astier/taxe d'apprentissage a permis à la profession de consolider ses structures de formation. Les syndicats rattachés à FFTL obtiennent des subventions pour leurs cours. Et en 1924, la FFTL obtient de la DET une subvention globale. Ce support financier est sans doute important pour maintenir les cours ouvriers. En

1923, il existait des cours dans une vingtaine de villes, en 1933 on en dénombre 26 contrôlés par les syndicats de salariés, et en premier lieu ceux de la Chambre syndicale typographique parisienne, qui existent depuis 1903⁷.

Les cours « Astier », c'est-à-dire les cours reconnus comme pouvant recevoir des apprentis et bénéficiant de la taxe d'apprentissage, intègrent aussi l'existence de l'École Estienne. Pendant la Première Guerre mondiale, Estienne avait accueilli les apprentis de la Seine qui s'étaient retrouvés sans lieu d'apprentissage avec la fermeture de leur atelier. Cette expérience est poursuivie en 1924 : Estienne propose des cours pour apprentis en typographie et en lithographie, puis en reliure à partir de 1929. L'École Estienne a poursuivi sa politique d'accueil des apprentis ou autres par la suite, puisqu'en 1940 elle ouvre un centre de formation professionnelle.

À la veille de la crise économique, les professionnels du Livre ont tout lieu d'être satisfaits. L'État est présent, sans ingérence. La culture de l'atelier est remise en cause de manière tellement discrète qu'elle donne l'impression de ne pas l'avoir été. C'est pourtant une autre organisation de la formation professionnelle que le patronat choisit dans les années 1930.

⁵ CAP compositeur typographe et imprimeur typographe, arr. 08/06/1931 ; CAP imprimeur lithographe arr. 30/04/1932.

⁶ *Typographie, cours de perfectionnement à l'usage des candidats au certificat d'aptitude professionnelle*. Paris, 115, Bd. Saint-Germain, 1943. 270 p.

⁷ Ces cours étaient initialement ouverts aux adultes seuls, puis ils furent accessibles aux apprentis. Interrompus pendant la guerre, ils reprirent en 1923 et bénéficièrent du Comité départemental de l'enseignement technique d'une subvention de 10 000,00 F (franc courant), soit 10 285 euros constants.

1937 : L'INIAG, une naissance ambivalente

En janvier 1937, l'Institut national des industries et arts graphiques (INIAG) est fondé sous le patronage de la DET. De statut associatif (loi 1901), il est composé de 30 membres dont dix représentants de syndicats patronaux et deux pour les ouvriers⁸. L'Institut doit fédérer et coordonner l'apprentissage dans les industries graphiques, et en particulier fixer les programmes des CAP – qui sont alors limités à trois spécialités et uniquement en région parisienne, – des brevets professionnels et des brevets de maîtrise. La question des moyens est rapidement réglée : la direction de l'enseignement technique octroie aux employeurs méritants de la Seine en 1938 jusqu'à 80 % de la TA collectée dans le département. En 1939, l'Institut attend que lui soit reconnu le statut d'utilité publique.

La naissance de l'INIAG repose sur une double rupture. L'Institut n'est pas un organisme paritaire. Jusqu'en 1937, l'organisation de formation professionnelle dans les industries graphiques était le résultat de négociations entre syndicats patronaux et ouvriers. Dans ce dispositif, les syndicats ouvriers, la CGT en l'occurrence, n'ont qu'un rôle formel. En outre, le patronat a décidé de s'associer avec les pouvoirs publics, représentés par la DET,

autant dire avec l'ennemi. Après l'école Estienne en 1889 et l'école Baggio en 1899 à Lille, les pouvoirs publics s'immiscent dans les « affaires corporatives » pour reprendre l'expression couramment utilisée par les professionnels.

Ces deux ruptures, à la fois hautement symboliques et concrètes, s'expliquent par la conjonction de trois facteurs.

La DET, transférée en 1920 au ministère de l'Instruction publique, où elle reste rattachée jusqu'à sa disparition en 1960, est le lieu de défense d'une politique particulière de formation, le « *verticalisme* » (Troger, 1989) : l'État doit être l'organisateur et le contrôleur de cet enseignement, d'autant que le poids des PME sur l'économie française fragilise l'apprentissage. Mais la formation manuelle et/ou technique nécessite une organisation spécifique distincte de l'enseignement général, avec sa propre hiérarchie, de l'apprenti à l'ingénieur, qui exige une collaboration avec les acteurs privés. Edmond Labbé, directeur de la DET de 1920 à 1934, avait suivi les négociations de 1923 dans les industries graphiques. Il avait alors poussé à la création d'un « *Institut chargé de coordonner les efforts de tous les industriels et de tous les groupements professionnels des industries du papier, de l'imprimerie et du Livre, afin de chercher les remèdes à cette situation [la crise de l'apprentissage] déplorables pour elle.* »⁹ Cette délégation

⁸ La tradition voulait que l'INIAG fût dirigée quasiment systématiquement par un maître imprimeur, ou un adhérent important d'un syndicat patronal en commençant par Émile Maulde.

⁹ « La crise de l'apprentissage en France. La loi Astier et l'obligation des cours professionnels », *Revue des industries du Livre*, n° 225, octobre 1923, p. 12-13.

gation de l'autorité de contrôle de l'État vers un acteur privé, mais sous la tutelle des pouvoirs publics, permettrait à la DET d'assurer sa mission de régulation et de réglementation à moindre coût et au plus près des besoins des professionnels. Labbé ne fut pas entendu, la profession consacrant toute son énergie à l'application de la loi Astier par les cours professionnels des organisations syndicales.

Du côté patronal, le contexte des années 1930 a radicalement changé les points de vue. Tout d'abord, si la crise économique permet aux patrons d'embaucher beaucoup plus facilement, leur attention est désormais attirée par la question de la formation des cadres et par l'apprentissage des nouvelles techniques de reproduction de l'image, la photogravure et l'héliogravure. Il y a très probablement aussi le souhait de contrebalancer le pouvoir de contrôle qu'avait acquis la FFTL depuis 1919 au sein des Comités départementaux de l'Enseignement technique.

Pour Estienne, l'alliance avec l'INIAG lui permettrait d'obtenir des moyens complémentaires, que la Ville lui refuse, et peut-être même de transformer l'école en école supérieure des arts et métiers graphiques, vœu cher à Sauvage et à la DET. Sauvage souhaite en effet moderniser le bâtiment et proposer des nouvelles formations réclamées par les employeurs, en photogravure et héliogravure principalement. En outre, Estienne se trouve associée aux premières expériences de formation spé-

cifique destinée aux cadres, organisées dans ses murs depuis 1933 sous forme de conférences (Bouju, 1998, p. 500-505).

En 1936, Hyppolite Luc, directeur de la DET de 1934 à 1946, a donc repris le projet d'E. Labbé et l'a proposé à la direction d'Estienne et du patronat : un organisme unique, l'INIAG, régi par la profession en accord avec le ministère, doit parvenir à organiser la formation dans les industries graphiques.

Pour Estienne, un tel accord est d'emblée une réussite. Sauvage parvient à trouver les financements par le biais de cet institut pour lancer des travaux à partir de 1938. Le gros œuvre achevé en 1939, mais le projet est interrompu par la guerre et se sera terminé que dans les années 1950.

Mais la lecture par la DET de la situation sociale dans les industries graphiques était curieusement partielle. Au sein de l'INIAG, les représentants ouvriers sont extrêmement minoritaires, alors que la profession connaît comme ailleurs d'importantes luttes sociales entre 1936 et 1939. L'apprentissage figure dans les conventions collectives, devenues obligatoires par la loi du 11-12 juin 1936. Les 2 et 7 août 1936, la presse puis le labour disposent d'une convention. L'apprentissage figure dans celle du labour, convention qui oblige la renégociation de l'accord de 1923. Pour la FFTL, la situation est claire : il n'existe rien à côté des accords paritaires ; cet organisme n'a aucune autorité. Mais cette

position ferme de la FFTL n'empêche pas les négociations de s'enliser. À la déclaration de la guerre, c'est le *statu quo*, l'accord de 1923 n'est toujours pas mis à jour, alors que le règlement général de l'apprentissage préparé par l'INIAG a été validé en juin 1940 par la DET. L'entre-deux-guerres démontre que le paritarisme n'est pas une loi d'airain : les syndicats ouvriers et patronaux, alliés pour défendre une culture et une identité professionnelles face aux autorités publiques, peuvent parfaitement utiliser les armes ou le soutien de l'État pour faire avancer leurs revendications ou leur projet.

1945-1983 : un paritarisme triomphant ?

L'après-guerre et le début des Trente Glorieuses remettent en selle l'INIAG qui n'avait pourtant aucune crédibilité. Les rapports de force politiques et sociaux à propos de l'apprentissage expliquent cette reconnaissance miraculeuse. Mais, du même coup, le rôle essentiel de l'Institut dans l'organisation de la formation professionnelle dans les industries graphiques masque certaines faiblesses structurelles.

L'âge d'or de l'apprentissage moderne ?

Pendant la Seconde Guerre mondiale, le Comité d'organisation des arts et métiers du Livre, fondé en mai

1941 (Fouché, 1987, p. 99-105)¹⁰, était compétent en matière de main-d'œuvre. Mais il avait confié à l'INIAG l'organisation de la formation professionnelle, en accord avec la DET. Concrètement, son action se limita aux programmes des CAP. À partir de 1941, les examens du CAP photogravure se sont tenus dans la Seine, et à partir de 1944 pour la reliure et la dorure. À la fin de la guerre, en 1944, six CAP étaient homologués¹¹.

Logiquement, son marquage pétainiste décrédisait totalement l'Institut en 1944. De plus, la Libération est également une rupture dans la culture de la DET, dont il aurait dû faire les frais. Luc, mis en cause à la Libération pour son attitude pendant la guerre, décède en 1946. Il est remplacé en 1944 par Paul Le Rolland, puis de 1948 à la disparition de la DET en 1960, par Albert Buisson. La DET de l'après Seconde Guerre mondiale vit plus difficilement sa place au sein de l'Éducation nationale. Le premier coup contre la culture verticaliste du ministère vient de Paul Le Rolland, communiste, qui défend lui l'idée d'une école unique. C'est bien au ministère de l'Éducation nationale de contrôler totalement la formation professionnelle. Il préfère à l'INIAG une commission nationale consultative d'apprentissage du papier, carton, et arts graphiques, sur le modèle

¹⁰ Note d'information du comité d'organisation des industries, arts et commerces du Livre, n° 1, 25 septembre 1941, p. 5-11.

¹¹ Photomécanique, lithogravure, héliogravure, composition, impression typographique, brochure reliure dorure.

des commissions consultatives mises en place pour tous les secteurs en 1948.

La profession, CGT du Livre comprise, réagit vivement et collectivement à cette initiative. Afin de contre-carrer au plus vite et au mieux l'Éducation nationale, elle choisit de faire renaître l'INIAG, devenu soudainement rempart contre le ministère, avec pour objectif de réduire au maximum l'influence de ce dernier dans l'organisation de l'apprentissage de métiers des industries graphiques en France. L'affrontement entre les syndicats du Livre et le ministère dure pendant un an et demi, jusqu'à pousser les professionnels à interdire aux représentants du ministère d'y siéger. Finalement l'État reconnaît l'INIAG le 16 décembre 1947.

En 1947, l'INIAG a toujours pour mission d'être un centre de renseignement et d'action au service de la profession et des pouvoirs publics, et doit étendre, perfectionner et unifier l'éducation professionnelle dans les divers métiers des industries et arts graphiques. Son conseil d'administration (CA) est composé de douze membres : six membres de la Fédération française des syndicats patronaux de l'imprimerie et des industries graphiques (syndicats patronaux), quatre de la FFTL ; un du syndicat national des cadres CGT ; un du syndicat national des cadres de direction et de maîtrise. L'Institut étant toujours sous le patronage du ministère, la DET a huit membres au sein du comité de contrôle. En 1956, le CA passe à seize membres : sept pour

la Fédération française des syndicats patronaux de l'imprimerie et des industries graphiques, un pour la Chambre syndicale nationale de la reliure, brochure et dorure, quatre pour la FFTL, un pour Syndicat du Livre et des industries annexes (Force ouvrière, FO), un pour la Fédération nationale des syndicats chrétiens du Livre, papier, carton et industries connexes (Confédération française des travailleurs chrétiens, CFTC), un pour le Syndicat national des cadres (Confédération générale du travail, CGT), un pour le Syndicat national des cadres de direction et de maîtrise et un siège avec voix consultative à un membre de la Fédération nationale des Maîtres artisans du Livre. Du point de vue syndical, l'INIAG est désormais un organisme représentatif et inclut les PME ainsi que les cadres.

Dans la convention collective du labeur, revue en 1947 et en 1951, l'INIAG est l'organisme légitime en charge de la formation¹². Il publie depuis les années 1930 les manuels de formations des apprentis candidats au CAP (douze titres en 1961). Il organise l'apprentissage dans la Seine : les candidats doivent passer par lui pour se placer dans une entreprise et avoir accès aux cours Astier qu'il a reconnus, soit trois établissements ; il centralise les contrats d'apprentissage dans ce département¹³. En matière de diplômes, il poursuit le chantier des homologations des CAP qui ont désormais

¹² *L'Imprimerie française*, n° 499, juillet 1947, p. 3 ; *id.* n° 510, juillet 1948, p. 3 ; *id.* n° 538, avril 1951.

¹³ *Bulletin de l'INIAG*, n° 1, 1955, p. 10.

valeur nationale. Neuf CAP sont homologués en 1953, puis 30 en 1954-1955. Dans les années 1960, il accepte la simplification des diplômes, qui ne sont plus des diplômes de spécialités techniques mais par domaines professionnels (pré-presse, impression, finition), nouvelle nomenclature élaborée à partir de 1962 qui prend effet en 1970-1971.

C'est également un organisme prospère. Il peut bénéficier jusqu'à 90 % du versement de la TA par les entreprises des industries graphiques dont le siège est implanté dans la Seine et dans la Seine-et-Marne. En 1955, l'INIAG a obtenu le versement de 37 908 817 F (81,7 millions d'euros constants), en 1957, 51 178 538 F (102,7), et en 1958 : 65 751 137 F (109,2). Estienne bénéficie aussi indirectement et largement de cette situation : en tant qu'organisme de formation pour les apprentis « de l'extérieur », l'Institut lui reversait dans les années 1950, 3 millions de francs (8,4 millions d'euros constants)¹⁴. Mais le pouvoir de l'Institut a ses limites.

En matière de réglementation, il doit passer par les fourches caudines du ministère, motif permanent de conflits entre les partenaires sociaux et l'État. En 1949, l'INIAG remet aux autorités un règlement général de l'apprentissage. Le ministère exige trois années de CAP contre quatre demandées par l'Institut ; de même les

autorités refusent de prendre en considération la revendication sur la limitation du nombre d'apprentis auquel les syndicats ouvriers restent attachés. Le règlement est finalement homologué en septembre 1950 – la profession demandant officieusement aux apprentis de se présenter à l'examen au terme de leur quatrième année d'apprentissage. Lors de la révision du règlement général en 1960, la réforme du CAP oblige à passer d'une formation de trois à deux années pendant les années 1960 (la FFTL cède en partie acceptant finalement la réduction à trois années) ; la profession lutte à nouveau (en vain) pour le maintien d'un quota d'apprentis de 20 à 30 % du nombre de salariés dans le labeur.

L'INIAG n'a aucune autorité sur l'organisation de l'apprentissage en province, alors que l'Institut a effectivement un rôle important en matière de normalisation de la formation des ouvriers qualifiés sur l'ensemble du territoire¹⁵. Le ministère se fait fort de lui rappeler que son autorité ne dépasse par la région parisienne, lorsque l'Institut demande au printemps 1949 l'autorisation de percevoir une part de la TA des entreprises de province, afin d'organiser des cours par correspondance. Cela lui est refusé¹⁶.

En 1963, on estime que les trois quarts des apprentis sont formés en

14 [Archives nationales. 19771226/170] ; « La Vie fédérale », *L'Imprimerie française*, n° 103, mars 1962, p. 4.

15 Édouard Hemmerlé, « Pourquoi ce bulletin ? », *Bulletin de l'INIAG*, n° 1, 1954, p. 1-2.

16 [Archives nationales. Lettre de la DET (inspection générale), à l'INIAG, 16 juin 1950, 19771226/170.]

atelier et donc un quart seulement dans un établissement scolaire. En 1966, l'INIAG estime que 70 à 80 % des jeunes actifs de la branche sont passés par des cours Astier¹⁷. À cette époque, la formation « traditionnelle » est la norme : dans les années 1960 un jeune apprend son métier en entreprise et suit en complément des cours dits cours Astier. Pourtant, l'École Estienne reste le modèle sur le plan des contenus et de l'innovation pédagogique, position confortée par ses équipements et ses enseignants¹⁸. Lors des examens de CAP de 1956, 367 reçus sur les 488 sont passés par Estienne, comme élèves ou apprentis¹⁹.

1959-1970 : Une remise en cause culturelle et sociale

En 1976, dans ses statuts, l'INIAG est toujours un organisme d'études, de recherches pédagogiques et d'action au service de l'imprimerie, des industries graphiques et des pouvoirs publics. Il est même précisé dans ses statuts que c'est à lui d'« améliorer, intensifier et unifier l'enseignement et la formation dans les métiers graphiques », « organiser et réaliser toutes les actions de formation dans le cadre des textes légaux et convention-

nels afin de répondre aux besoins de la profession »²⁰. Or, depuis 1959, les faits font de ce cadre un principe et de moins en moins une réalité.

L'enseignement technique subit les effets de la réforme Berthouin de 1959, qui prévoit l'allongement de la scolarité à seize ans et réorganise le ministère dans une logique d'école unique. La suppression de la DET en 1960 est un tournant pour les industries graphiques : pour l'Éducation nationale, la formation professionnelle initiale relève désormais de l'État et doit intégrer le modèle scolaire. Dès 1961, la FFIL s'étonne et s'inquiète de ce retournement²¹.

Outre la durée des formations et le quota d'apprentis, la profession réclame désormais aussi et en vain, le contrôle de la carte scolaire. Depuis les années 1940, la plupart des structures de formation, type cours Astier, sont progressivement absorbées par les pouvoirs publics. En 1940, sont institués les centres d'apprentissage, qui deviennent en 1960 des collèges techniques puis des lycées d'enseignement professionnel, ou bien des centres de formation d'apprentis (CFA). Progressivement, les lieux de formation qui dépendent au moins en partie de l'INIAG vont être placés sous le contrôle du ministère ; dans le cas des CFA les syndicats de branche perdent leur pouvoir de contrôle. Certains anciens

17 A. Mallard, « L'Argent et les résultats », *Bulletin de l'INIAG*, n° 2, 1966, p. 1-2.

18 En 1956, hors élèves (400 maximum), Estienne accueille 1 266 apprentis qui suivent des cours en semaine ou le samedi.

19 [Archives nationales. Bardon, rapport, 13 juin 1957. 19771226/170.]

20 INIAG. *Statuts*, 29 septembre 1976, 1977.

21 « Notre XXI^e congrès national », *L'Imprimerie française*, n° 648, mai 1961, p. 7.

centres de formation des années 1930 ou 1940 se transforment même en école publique. C'est le cas par exemple du cours de préapprentissage de la rue Madame à Paris qui est transformé en 1942 en cours complémentaire industriel du Livre par la Ville de Paris. Devenu établissement public d'enseignement technique, l'école de la rue Madame préparait aux CAP de relieur, doreur, imprimeur et compositeur typographe. Elle devient en 1956 un collège technique et en 1987 un lycée du Livre et Arts Graphiques Maximilien-Vox. L'actuel lycée professionnel Corvisart-Tolbiac à Paris connut cette même évolution. Non seulement, la profession perd la main sur des structures d'enseignement qu'elle avait contribué à construire, mais elle n'a aucun pouvoir sur l'ouverture de section « industries graphiques » dans des collèges puis lycées d'enseignement professionnel. La loi du 16 juillet 1971 sur la formation place l'INIAG au cœur des négociations, mais il est fait obligation aux patrons d'envoyer leurs apprentis dans des CFA. C'est la fin des cours Astier, relais et raison d'être de l'INIAG.

Un autre dossier lui échappe, celui de la formation des cadres. L'Institut statutaire avait la responsabilité aussi de la formation des cadres des industries graphiques, du moins dans la Seine. Il a soutenu les conférences qui étaient organisées depuis 1933 par Estienne, l'Association des anciens élèves de l'école et l'Office technique du Livre (OTI). Ces cours avaient repris en 1945 à Estienne sous le titre « cours supérieurs d'arts et de techniques graphiques »,

qui s'adressaient, expliquait-on alors, à des « *ouvriers déjà en possession de leur métier – contremaîtres, chefs d'ateliers, fils de patrons – désireux de se perfectionner.* »²² En 1955, ces conférences sont baptisées cours supérieurs de cadres. Elles sont organisées le soir une fois par semaine à Estienne pendant deux ans²³, soutenues par l'INIAG et l'École Estienne. En 1956, ce cours supérieur de cadres accueille 281 personnes et ses journées spéciales sur l'*offset* sont suivies par 600. En 1962, ils sont désignés comme « Cours de formation du personnel d'encadrement »²⁴.

De surcroît, indépendamment de l'INIAG, l'École Estienne proposait également des cours de perfectionnement, dans le cadre des « Cours de promotion du travail de l'Enseignement technique » aux titulaires du CAP depuis 1950²⁵. En 1954, l'École ouvre une section de formation d'agents de fabrication. Pour l'Institut, qui se félicite de ces initiatives, cette construction devait inspirer le futur Brevet professionnel. Or, c'est finalement Estienne qui garde la main sur le dossier. À partir de 1957, outre le diplôme de l'école et le CAP, l'école permet à certains élèves de suivre à partir de 1957 une cinquième année

22 « L'école Estienne fournira-t-elle les techniciens nécessaires aux industries du livre ? », entretien de Sylvain Sauvage avec Pierre Herbin, *France Graphique*, n° 1 janvier 1947, p. 19-21.

23 *Bulletin de l'INIAG*, n° 2, 1955, p. 10.

24 *Bulletin de l'INIAG*, n° 1, 1962, p. 15.

25 *Bulletin de l'INIAG*, n° 3, 1956, p. 10. Ces cours avaient lieu le soir et le samedi. Ils ont été supprimés en 1982.

de formation qui préparait aux fonctions de maîtrise. Cette section servit de laboratoire pour le brevet technique en 1962 et devient en 1965 le brevet de technicien auxiliaire de fabrication des industries graphiques²⁶. *In fine*, elle servira de matrice au premier BTS proposé par l'école en 1970. Alors que les programmes et l'homologation des CAP ont été le résultat depuis 1937 de la collaboration entre l'INIAG, les partenaires sociaux et l'École Estienne, les nouveaux diplômés, comme la formation initiale dans son ensemble, échappe en bonne part à la profession.

Cette marginalisation en cours est accélérée par les syndicats patronaux. Dès le début des années 1960, les directeurs successifs de l'INIAG, Édouard Hemmerlé puis A. Mallard²⁷ expriment dans le *Bulletin de l'INIAG*, de fortes réserves sur une politique d'opposition systématique à la politique du ministère de l'Éducation nationale. Cette position s'explique par au moins deux raisons : l'entrée dans le Marché commun devient l'opportunité de revoir la formation des ouvriers et des cadres²⁸ ; à la fin des années 1960, la profession parvient à former environ 1 500 apprentis alors que le patronat estime en avoir besoin de 2 000. Il n'est donc pas étonnant qu'en 1969 les organisations patronales demandent au ministère de l'Éducation

nationale de créer une commission nationale professionnelle consultative, cette même commission qui avait été vouée aux gémonies à la Libération. Et c'est effectivement la CNPC qui entérine la création des BEP en 1971 et des premiers BTS en 1970-1973, et non l'INIAG, même si la presse syndicale présente une coexistence comme équilibrée et même si les conventions collectives dans le labeur donnent à l'Institut seule la compétence en matière de formation²⁹.

Au début des années 1970, la profession forme 4 200 apprentis, dans 25 lycées d'enseignement professionnel (LEP) et quinze centres de formation professionnelle. En 1980, il y a quatre lycées techniques (Grenoble, Baggio, Estienne et Rennes), 22 LEP et quinze Centres. Seuls trois établissements sont gérés par l'INIAG : Nantes, Paris (50 rue du Charolais, 12^e arrondissement) et Rouen³⁰. Son rôle de coordinateur de la formation professionnelle initiale est désormais réduit à une portion congrue.

1971-1983 : l'INIAG et la formation continue

Le développement à partir de 1971 de la formation continue a sans doute encouragé les responsables de l'INIAG

²⁶ Arrêté du 16/08/1965.

²⁷ Prénom inconnu.

²⁸ Édouard Hemmerlé, « Alerte », *Bulletin de l'INIAG*, n° 1, 1959, p. 1.

²⁹ « Accord national sur la formation et le perfectionnement professionnels dans l'imprimerie du labeur », *L'Imprimerie française*, n° 41, novembre 1972, p. 5-6.

³⁰ *Établissements préparant aux métiers de l'imprimerie*, INIAG, février 1980, 15 p.

à croire que l'Institut restait central, malgré la stratégie mouvante des syndicats patronaux en matière de formation initiale.

La profession s'est toujours intéressée à cet aspect. Presse et brochures à destination des ouvriers désirants s'auto-former sont nombreuses pendant le XIX^e siècle. Les cours destinés aux apprentis sont bien souvent aussi organisés pour les ouvriers déjà en poste³¹. La Bibliothèque des arts graphiques (BAG), fondée par Edmond Morin en 1929 était aussi destinée à la formation continue des ouvriers du Livre³². Pendant le XIX^e siècle et la Belle Époque, la formation aux nouvelles techniques – composition mécanique, photomécanique, héliogravure – a probablement été organisée par les fabricants eux-mêmes. Pendant l'entre-deux-guerres, cette situation ne semble plus convenir. D'une part, c'est le patronat parisien qui encourage Estienne à créer de nouvelle formation pour les techniques modernes de reproduction des images et c'est aussi ce patronat allié à Estienne qui s'intéresse à la formation continue des futurs cadres. En septembre 1932, l'Union parisienne des maîtres imprimeurs et l'association des anciens élèves de l'École Estienne créèrent l'Office Technique du Livre. Cet office était à la fois un centre de

documentation, un organisme d'aide à la recherche industrielle et d'organisation de « *cours destinés à la formation des cadres dans l'imprimerie* »³³, cours qui débutèrent en janvier 1933. En 1945, Estienne renoue avec l'expérience de l'OTI pour qu'elle organise des conférences à destination des cadres³⁴, expérience qu'elle mène aussi de manière autonome avec la création de la cinquième année de formation en 1957.

La situation socio-économique et la législation font de la formation continue un enjeu social important à partir de la fin des années 1960. Les gouvernements gaullistes de ce début de V^e République souhaitent construire un programme politique sur cette question, avec pour objectif de répondre aux besoins de l'économie, construire un programme de justice sociale mais aussi de proposer au monde ouvrier une alternative à la culture politique communiste. Plusieurs textes posent les jalons : la loi Debré du 31 juillet 1959 qui fait de l'État un acteur essentiel sur ce terrain ; la loi du 18 décembre 1963 qui crée le Fonds national de l'emploi (FNE) : la loi du 3 décembre 1966 prévoit en effet la possibilité de « *compléter les actions tradi-*

31 P. Marchand note qu'un des rares cours du soir organisés dans le Nord par les ouvriers pour les adultes est celui de la chambre des typographes lillois.

32 La Bibliothèque des arts graphiques a été aujourd'hui intégrée à la Bibliothèque Forney, bibliothèque de la Ville de Paris.

33 « Informations diverses », *Bulletin officiel de l'Union syndicale et de la Fédération des maîtres imprimeurs de France*, janvier 1933, p. 15.

34 *Industries et techniques graphiques, papier, carton, organe officiel des industries graphiques françaises*, n° 1 mai-juin 1947, p. 34. Transformé en Centre technique des industries graphiques en 1952, OTI est pourtant fermé en 1953 : *L'Imprimerie française*, n° 548, mars 52, p. 6 et n° 564, septembre 53, p. 7.

tionnelles menées au sein de l'appareil public de formation par la mise en place d'activités de formation professionnelle organisées par des centres créés par des établissements publics, les entreprises, les organisations professionnelles ou syndicales » (Dubar, 2015, p. 31) ; la loi du 31 décembre 1968, surtout, qui reprend l'ensemble des mesures, mais en liant plus que jamais besoin du marché du travail et formation, au détriment de la promotion sociale. Pour mettre en œuvre ce dernier texte, d'autres mesures sont complétées par la loi du 16 juillet 1971, qui organise le financement du dispositif : une autre taxe sur la masse salariale (1 % patronal) ; et pose comme principe que cette formation sera prise en charge des organismes de toute nature, sur la base de convention. En 1975, réagissant aux grèves spectaculaires qui agitent cette industrie, le gouvernement commande un rapport, rendu public la même année, sur l'état économique de l'imprimerie. Les auteurs estiment, entre autres choses, que l'urgence ne concerne pas la formation initiale mais la formation continue dans une perspective de « *reconversion professionnelle* »³⁵.

Le monde du Livre ne pouvait être que satisfait : s'il avait perdu la bataille contre le ministère de l'Éducation nationale en matière de formation initiale, l'État confiait clairement aux

seuls partenaires sociaux la gestion de la formation continue. Ce cadre législatif arrive à point nommé pour les industries graphiques : la branche est en train d'absorber deux chocs techniques, l'extension de l'*offset* et la photocomposition ; elle subit les effets doublés de la crise de la presse et de la crise économique dans le labeur (grève du Parisien libéré de 1975 à 1977, crise et grèves de l'imprimerie Chaix de 1975 à 1980). Les seuls organismes capables d'assurer leur rôle de lieu de formation sont les GRETA (Groupements d'établissements publics d'enseignement), les Chambres de commerce et d'industries (CCI) et l'INIAG. Ce dernier assurait au début des années 1980 les trois quarts des stages de formation dans le labeur. Cette situation de quasi-monopole l'a conduit à développer une politique ambitieuse : l'Institut espère alors s'étendre en province et crée un centre à Marne-la-Vallée³⁶.

Mais cette compétence en matière de formation continue est distincte sur un point important de la formation initiale : c'est bien l'employeur qui a le pouvoir de décision sur les projets de formations de ses salariés, et l'INIAG reste un organisme paritaire. La crise technique, sociale et économique que traversent les industries graphiques pendant les années 1970 a peut-être été vécue par le patronat comme une occasion unique de revoir les rapports de force sociaux, en l'occur-

³⁵ Ministère de l'industrie et de la recherche. *Rapport du groupe de travail sur la situation et les perspectives de l'Imprimerie française, présenté par J.-Ph. Lecat président du groupe de travail*, mars 1975, 72 p.

³⁶ PF. Comment devient-on imprimeur ? Le dédale de la formation continue, *Caractères*, N° 62, 2 au 15 juin 1981, p. 18-23.

rence remettre en cause la puissance de la CGT dans cette branche, et en particulier dans la Presse. Après avoir décidé de laisser à l'État la charge de la formation initiale dans les années 1960, les organisations patronales auraient-elles décidé de reprendre leur autonomie en matière de formation continue ? Les syndicats patronaux choisissent en tout cas de ne pas sauver l'INIAG lorsqu'il rencontre des difficultés à partir de 1981³⁷ puis lorsqu'il fait face à un déficit de vingt millions de francs deux ans plus tard : l'Institut avait probablement vu trop grand. Le 8 novembre 1983, le dépôt de bilan est prononcé³⁸, entraînant le licenciement de 113 personnes³⁹.

Conclusion

Comment expliquer la disparition de cet outil de travail qui avait fait ses preuves depuis presque de 50 ans ? L'INIAG a de manière certaine organisé la formation initiale dans les industries graphiques entre 1937 et le début des années 1970. Organisme paritaire, l'INIAG était le lieu légitime pour le faire, portant un discours cohérent en matière de formation, faisant de l'encadrement et la normalisation de la formation une nécessité, tout en ayant des revendications constantes sur le lieu légi-

time de formation – l'atelier –, la durée – quatre puis trois années – et le quota d'apprentis.

Mais cette légitimité ne fut pas suffisante pour contrer le triomphe du modèle scolaire, annoncé pourtant par les résultats de l'École Estienne depuis la Belle Époque, qui fit glisser l'organisation de la formation initiale vers la tutelle partielle puis totale de l'État. Du côté des pouvoirs publics, cette histoire est tout à fait emblématique du changement de politique qui s'opère au début des Trente Glorieuses avec un transfert des compétences au profit des pouvoirs publics.

En outre, la formation des ouvriers, qui concernait au début des années 1960 surtout leur formation initiale, s'est élargie à la formation continue. À nouveau, comme pour la formation initiale pendant l'entre-deux-guerres, l'État se présenta alors comme un coordonnateur et non un acteur direct. Et à nouveau, ce changement fut vécu par un des partenaires sociaux, les syndicats patronaux en l'occurrence, comme une opportunité afin de prendre le contrôle de ce dossier.

Cette histoire illustre et nuance une pratique du paritarisme, où l'État – désigné traditionnellement comme un intrus dans les négociations paritaires – est surtout instrumentalisé lorsque la stratégie d'un des partenaires l'exige. La FFTL s'est appuyée sur la loi Astier et l'instauration de la taxe d'apprentissage pour imposer ses vues au patronat. Le patronat n'a pas hésité à se saisir de

37 « INIAG », *Caractères*, n° 123, 29 novembre au 12 décembre 1983, p. 7.

38 « INIAG, quelles solutions ? », *Caractères*, n° 122 du 15 au 28 nov. 1983, p. 5.

39 « L'INIAG, un outil qu'il faut sauver », *L'Imprimerie française*, n° 162, novembre 1983, p. 15.

l'INIAG proposé par l'État en 1937 et l'a finalement laissé disparaître à partir des années 1960 lorsque ce modèle d'organisation de l'apprentissage ne correspondait plus à ses besoins. L'État pouvait désormais fournir une main-d'œuvre en nombre et correctement formée. De plus, outre le coût financier, elle le dégageait aussi du poids de la CGT dans cette gestion paritaire de la main-d'œuvre.

L'INIAG ne survécut pas à ce dernier retournement stratégique : le contrôle de la formation initiale, des cadres puis des ouvriers, lui ayant échappé, les organisations patronales profitèrent d'un moment de crise pour lui retirer la gestion de la formation continue, ce qui revenait à retirer à la CGT une arme de poids dans la vie économique et sociale des salariés du livre. Depuis 1984, les organismes de formation continue dont désormais divers, dépendant selon les cas des syndicats patronaux, de ceux des salariés (la CGT pour l'essentiel) et des GRETA.

Bibliographie

- Bouju M.-C. (2013). *L'École Estienne de 1889 à 1949 : la question de l'apprentissage dans les industries du Livre*. Thèse d'archiviste-paléographe / Histoire contemporaine. Paris : École nationale des chartes, 1998 [URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00157091/>].
- Bouju M.-C. (2013). « Les CAP des métiers du Livre, de la Belle Époque aux années 1970 ». In G. Brucy, F. Maillard et G. Moreau (dir.), *Le CAP : un diplôme du Peuple 1911-2011*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 135-148.
- Brucy G. & Troger V. (2000). « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 131, pp. 9-21.
- Chauvet P. (1971). *Les Ouvriers du livre et du journal : la Fédération française des travailleurs du Livre*. Paris : Éditions ouvrières.
- Dubar C. (2015). *La Formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- Fouché P. (1987). *L'Édition française sous l'occupation, 1940-1944*, T. I. Paris : Bibliothèque de littérature française contemporaine de l'université Paris-VII.
- IHS CGT Livre-Parisien (2008). « Les Syndicats graphiques parisiens et la formation professionnelle ». Conférence-Débat. Paris : Institut d'histoire sociale CGT du Livre-parisien.
- Lembré S. (2016). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : La Découverte.
- Marchand P. (2003) « Pour une histoire de la formation professionnelle des adultes : le cas du Nord de la France (milieu du XIX^e siècle-1914) ». In G. Bodé et P. Marchand, *Formation professionnelle et apprentissage, XVIII^e-XX^e siècle*, Villeneuve d'Ascq : Revue du Nord ; Paris : INRP, p. 157-173.
- Rebérioux M (1981). *Les Ouvriers du livre et leur fédération, 1881-1981*. Paris : Mésidor/Temps actuels.
- Troger V. (1989). « L'Histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'État, la recherche d'une identité ». *Histoire, économie et société*, n° 4, pp. 593-611.
- Troger V. (1989). « Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960 : le temps des initiatives ». *Formation Emploi*, n° 27-28, pp. 147-1962.

Terrot N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France : la part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs, 1789-1971*. Paris : L'Harmattan.

La formation professionnelle des mécanographes : de la spécialisation sur machine à l'émergence d'une qualification générale (1945–1965)

Cédric Neumann
HT2S, Cnam.

Résumé

La formation des mécanographes est un élément de la politique commerciale des constructeurs. Après la Seconde Guerre mondiale, elle permet à ces derniers de consolider leurs marchés en contrôlant partiellement les marchés du travail de leurs clients et en faisant correspondre leurs catégories de machines à des catégories professionnelles. La place prépondérante des constructeurs dans la formation s'explique par l'homologie entre leurs pratiques et la division du travail mise en place par les clients. Dans le même temps cette position des constructeurs dans la formation semble avoir pour corollaire la marginalité de l'enseignement technique. En effet, les programmes des diplômes de mécanographie de cette formation sont trop spécialisés pour correspondre à sa vocation pédagogique et n'apportent pas davantage de possibilités de promotions professionnelles que les diplômes proposés par les constructeurs. Cependant dans la première moitié des années 1960, les

investissements de forme construits autour des usages des ordinateurs en gestion conduisent à une diversification des structures de formation. En outre, celle-ci s'accompagne de l'émergence de formations davantage généralistes et de la critique du caractère jugé trop spécialisé des formations des constructeurs.

Mots-clés : constructeurs (de matériel de traitement de l'information), enseignement technique, mécanographes, programmeurs, service et Ingénierie informatiques.

Jusqu'à une période récente l'histoire de la formation professionnelle des métiers liés au traitement de l'information a été peu étudiée¹. Ce manque d'intérêt s'inscrit d'abord dans le peu d'attention

¹ Pour des exceptions, voir Mounier-Kuhn, 2010 ; Neumann 2013.

accordée à l'étude des relations concrètes s'établissant entre la mécanographie – les machines comptables et surtout les tabulatrices – et l'informatique. Certaines études adoptant une démarche de longue ou de très longue durée (Beniger, 1986 ; Gardey, 2008) ont eu tendance, en raison de la focale adoptée, à délaissier les problèmes concrets qui se posaient aux utilisateurs lors du choix des machines, de leur installation et du renouvellement du matériel. Cette démarche revient à laisser dans l'ombre le travail effectué par les entreprises et administrations utilisatrices pour ajuster les machines à leurs contextes organisationnels et à les faire accepter et assimiler par leur personnel, notamment par le biais d'actions de formation. Les travaux relevant de la *Business History* se sont montrés plus attentifs à la continuité des structures de l'offre et des pratiques marchandes entre la mécanographie et l'informatique (Cortada, 1992 et 2004-2006) ainsi qu'aux relations entre formes organisationnelles et utilisation/choix des machines (Yates, 2005). Dans le même temps, ils ont ouvertement considéré que les questions relatives aux professionnels, dont la formation, étaient d'un intérêt secondaire pour analyser le processus de mécanisation puis d'informatisation des entreprises (Cortada, 2004 ; Yates, 2006).

Pourtant, ces derniers, en raison de la nécessité de rentabiliser des instruments coûteux et de l'incertitude initiale concernant leur utilisation, posaient directement la question du recrutement des professionnels, de leur éventuelle

qualification ainsi que du type de formation ou de sélection nécessaires. Ainsi, en France, dès les années 1930, une série d'acteurs variés – les constructeurs, des entreprises et des administrations utilisatrices, l'enseignement technique puis supérieur, l'État – se sont interrogés sur le contenu des formations, leur inscription dans des conventions collectives ou des statuts professionnels et, à des degrés divers selon les périodes, ont mis en place des politiques de formation professionnelle. En effet, les entreprises et les administrations utilisatrices ont été confrontées à la pénurie de personnels ainsi qu'à leur instabilité en raison de l'usure professionnelle ou de défections.

Cette continuité des questions portant sur la main-d'œuvre entre les machines classiques, les tabulatrices et les machines comptables, et les ordinateurs ne s'est cependant pas traduite par la stabilité des pratiques et des structures de formation. La sélection et la formation des mécanographes est essentiellement assurée par les constructeurs tandis que réciproquement la part de l'enseignement technique est inexistante. Dans les années 1960, l'expansion du parc d'ordinateurs employés dans les tâches de gestion s'accompagne d'un rôle de plus en plus important de l'État et de l'enseignement supérieur dans la formation professionnelle. Cette évolution n'est en rien une réponse dictée par des besoins apparus spontanément autour des ordinateurs. Initialement, la formation des premiers programmeurs s'inscrit dans les structures et les pratiques de

formation de la mécanographie. Ainsi, la présentation et l'analyse de celles-ci doit restituer leur cohérence, en particulier l'ajustement des pratiques des constructeurs aux conceptions des utilisateurs concernant le personnel, au lieu de reprendre des thématiques construites dans la deuxième moitié des années 1960 qui établissent une relation entre une crise supposée du marché du travail dans le domaine – caractérisée par la pénurie de techniciens, l'envol des rémunérations et l'incapacité d'évaluer leur qualification réelle – et l'inadaptation présumées des structures de formation².

Dans un premier temps, nous montrerons que la formation des mécanographes est un élément de la politique commerciale des constructeurs. Elle permet à ces derniers de consolider leurs

² Le diagnostic d'une crise de ce marché du travail est porté par les différentes institutions utilisant des ordinateurs ainsi que par les sociétés de services et d'ingénierie en informatique (alors appelées SSII). Cette vision est le produit de l'évaluation différente du rôle des ordinateurs comparé à celui de la mécanographie (de l'exécution des tâches à la conception de la gestion et de l'organisation) qui entraîne une appréciation différente des qualifications des techniciens. Parallèlement, les constructeurs souhaitent se décharger d'une partie de leurs activités de formation tandis que la rigidité de la programmation des ordinateurs incite les utilisateurs à rechercher des professionnels à la qualification technique plus générale. Dans la deuxième moitié des années 1960 émerge la revendication d'une formation publique assurée par l'enseignement supérieur pour les programmeurs et les analystes, revendication s'inscrivant elle-même dans la dénonciation plus générale de la pénurie en techniciens et de l'émergence de la relation formation-emploi. Les caractéristiques générales de la crise de ce marché du travail sont une représentation de celui-ci motivée par la volonté de créer un cadre durable des échanges de main-d'œuvre différent de celui de la mécanographie.

marchés en contrôlant partiellement l'approvisionnement en techniciens des marchés du travail interne de leurs clients et en faisant correspondre leurs catégories de machines à des catégories professionnelles. La place prépondérante des constructeurs dans la formation renvoie à l'homologie entre leurs pratiques et la division du travail mise en place par les clients. Ensuite, nous verrons que la marginalité de l'enseignement technique dans la formation à la mécanographie s'explique à la fois parce que les programmes des diplômes de mécanographie sont trop spécialisés pour correspondre à la vocation pédagogique de celui-ci et n'apportent pas davantage de possibilités de promotions professionnelles que les diplômes des constructeurs. Enfin nous montrerons que dans la première moitié des années 1960, les investissements de forme³ construits autour des usages des ordinateurs en gestion conduisent à une diversification des structures de formation qui s'accompagne de l'émergence de formations plus générales et de la critique du caractère spécialisé des formations des constructeurs.

³ Nous reprenons le terme à Laurent Thévenot. Il désigne ainsi la constitution de relations d'équivalences durables entre des dispositifs hétérogènes. Ainsi, les ordinateurs ont été associés à la direction des affaires, aux cadres, à la connaissance des mathématiques appliquées, à la polyvalence, à l'enseignement supérieur et à la remise en cause permanente des qualifications professionnelles etc. L'ensemble de ces relations d'équivalence induit des déplacements majeurs par rapport à la mécanographie qui englobent ceux-ci dans une catégorie antinomique : l'informatique. Sur la notion d'investissement de forme voir (Thévenot, 1985).

Les constructeurs, acteurs principaux de la formation des mécanographes

Dans le cas des machines à cartes perforées, l'essentiel de la formation des futurs mécanographes – comprenant des « perforeuses » qui saisissent les données en perforant les cartes, des « aides-opérateurs » et des « opérateurs » qui surveillent le bon déroulement du travail le long de la chaîne mécanographique et pouvant opérer les branchements des tableaux de connexion des tabulatrices déterminant les opérations – est pris en charge par les constructeurs⁴. Cette situation s'explique parce que la sélection et la formation des mécanographes sont des éléments de stratégie commerciale. Comme le remarque un article de *Courrier Bull*, la compagnie « a dû prévoir la formation de tous les personnels appelés à travailler sur ses matériels [...] elle ne peut les vendre ou les louer sans assurer cette formation ». Ainsi, l'école professionnelle de la Compagnie des machines Bull dépend de la direction commerciale, dont elle est un service car la formation est « une partie de l'acte commercial »⁵. Jusqu'aux années 1960, en raison de l'importance commerciale attribuée à la formation, les

constructeurs délivrent un enseignement gratuit⁶ destiné à des auditeurs libres. Ces derniers n'ont aucune relation commerciale avec un constructeur ou avec le personnel envoyé par les clients pour être formé à la mécanographie⁷.

Cette fonction commerciale détermine le contenu et l'organisation des écoles professionnelles des constructeurs. En premier lieu, les formations sont généralement brèves et spécialisées en fonction des machines sur laquelle les perforeuses et les opérateurs seront affectés. Pour les perforeuses, il s'agit essentiellement d'éliminer les candidates inaptes à tenir les rendements requis⁸. Pour les opérateurs, la formation consiste à connaître le fonctionnement des différentes machines constituant la chaîne de travail, généralement sans principes généraux de technologie, afin de pouvoir intervenir en cas d'incident sur celle-ci. Elle s'achève par des examens portant sur la tabulatrice et le branchement de son

⁶ Le prix réel de la formation est inclus dans les coûts globaux de la politique commerciale du groupe. On est alors avant l'*unbundling* (dégrouper), qui, suite à une plainte pour infraction à la loi antitrust contre la compagnie, désigne la facturation séparée du matériel, du logiciel et de la formation du personnel par IBM. Les entreprises ne vendent qu'une seule gamme de produit à la fois.

⁷ Il n'y a aucune trace dans les archives de Bull d'une contribution directe des activités d'enseignement à la formation des prix de location des machines. Cette activité est considérée comme gratuite tant par les constructeurs que par leurs clients. Par ailleurs, la question de la facturation des cours se pose avant l'*unbundling*.

⁸ C'est-à-dire 8 000 perforations à l'heure avec un pourcentage variable d'erreurs selon les écoles.

⁴ Il faut néanmoins souligner que l'INSEE et l'armée, qui délivre les brevets militaires de perforeur et de technicien mécanographe, forment aussi des mécanographes.

⁵ [Archives historiques de Bull (AHB) 92 HIST-COM 22-1 « L'école d'application forme des hommes », *Courrier Bull*, 38, 1958, non paginé].

tableau de connexion qui constitue la spécialité propre des opérateurs complets⁹.

Cette spécialisation permet de consolider la relation commerciale entre les constructeurs et leurs clients car, dans un contexte où ces derniers peinent à trouver le personnel mécanographique nécessaire à l'accroissement de l'activité des ateliers ou permettant de faire face au turn-over, elle leur permet de contrôler partiellement l'approvisionnement de leur marché du travail. De cette manière, les constructeurs jouent le rôle de bureau de placement auprès de leurs clients. Par exemple, entre 1957 et 1960, la Compagnie des machines Bull place chez ses clients plus de 700 perforeuses, 185 opérateurs auxquels il faut rajouter les différentes catégories du personnel d'encadrement : vérifieuses, chefs opérateurs, chefs d'ateliers et chefs de services¹⁰. Cette fonction de bureau de placement se voit le plus clairement dans le cas des perforeuses car la formation de celles-ci se limite à l'apprentissage du rendement et est dépourvue de connaissances technologiques. Leur

travail demeure identique qu'il soit effectué sur du matériel Bull ou IBM. Il n'existe pas de justification technique à ce que leur formation soit prise en charge par les constructeurs¹¹. Par exemple, en 1961, l'école d'application de Paris de la Compagnie des machines Bull forme 548 perforeuses contre 385 opérateurs et, en 1964, 690 contre 799 opérateurs. La forte implication des constructeurs dans la formation des perforeuses s'explique par les difficultés qu'éprouvent les clients à se procurer ces dernières ainsi que les possibles défections dans les ateliers de mécanographie. Les entreprises et administrations utilisatrices sont obligées de maintenir ou de renouer des contacts avec les constructeurs parce que ces derniers, en assurant la plus grande partie de la formation des perforeuses, disposent d'un réservoir de main-d'œuvre sans lequel le fonctionnement des chaînes de travail mécanographique serait interrompu ou sous-optimal. Par exemple, à Bull, « *le Service du personnel commercial est constamment sollicité par les clients qui [...] demandent de les aider à recruter le personnel faisant défaut à leur atelier de perforation* »¹².

Le contrôle de l'approvisionnement des postes de mécanographes des clients par les constructeurs est d'autant plus

⁹ Les archives de la Société générale conservent plusieurs lettres d'un gradé de la SOGENAL (Société générale alsacienne de banque) envoyé suivre les cours d'opérateur d'IBM en vue de devenir chef de service [archives historiques de la Société générale (AHSB) B 81981]. Ces lettres donnent un clair aperçu des cadences et du bachotage des écoles professionnelles d'IBM. Pour la Compagnie des Machines Bull on trouvera différents témoignages dans [AHB 92 PER 04-3 et 04-4].

¹⁰ [AHB, 92 PER 04-4, A. Chargeraud, « Organisation d'une école d'application commerciale du matériel Bull », non paginé.]

¹¹ Comme cela est remarqué par les contemporains. Par exemple, Anonyme (1956), « Quatrième colloque des cadres de la maîtrise de la mécanographie. Compte rendu de la réunion du 2 juin 1956 », *Revue de la Mécanographie*, 109, p. 21.

¹² [AHB, 92 HIST-COM 22-1, « Lettre du service du personnel commercial de Bull », non datée, p. 1.]

fort que, pour ceux qui ne relèvent pas de la perforation, la spécialisation fonctionnelle¹³ se double d'une spécialisation selon la marque. Il y a donc une segmentation du marché du travail en fonction du matériel acheté. En effet, les constructeurs ne fournissent pas une qualification générale d'opérateur ou de programmeur, car celle-ci est toujours délimitée par le matériel sur lequel la formation a porté. Par exemple, Bull forme des opérateurs sur série 150 et sur série 300 TI ou encore des programmeurs Gamma 60. De cette manière, les machines ne sont pas un outil de formation mais l'objet et le principe de celle-ci.

Le travail de formation des constructeurs, parce qu'il consiste en une spécialisation des employés sur des technologies particulières à des séries et des marques de machines, n'est donc que la poursuite de leur « *propagande commerciale* »¹⁴. Comme l'information commerciale proprement dite, il obéit à un objectif général de valorisation des machines et de démonstration de leur efficacité. Les cours délivrés par les constructeurs ne se distinguent pas des démonstrations commerciales

¹³ Par là nous entendons la spécialisation sur un type général de machine en fonction de sa position dans la chaîne de travail mécanographique par exemple une perforatrice, une vérificatrice, une tabulatrice etc.

¹⁴ Cette connotation dépréciative de la communication commerciale pourrait apparaître comme une prise à partie des constructeurs. Or, c'est précisément le terme employé par Bull pour désigner ses opérations de communication commerciale, c'est aussi le terme usité par les entreprises et administrations utilisatrices d'appareils mécanographiques.

et des conférences d'information sur les machines par leur contenu mais par leur durée, leur degré de spécialisation et le public auquel ils sont destinés – des employés d'exécution destinés à travailler sur les machines dans le premier cas, des cadres intervenant dans le choix des machines dans le second. Ces activités de formation renforcent ainsi l'effort de consolidation des marchés opéré par les constructeurs. En effet, les classes de machines – par exemple un IBM 1401 ou un Gamma 3 –, catégories constituées à travers la propagande commerciale, deviennent des classes professionnelles par la spécialisation des opérateurs puis des premiers programmeurs sur une marque et une série donnée. La segmentation par marques et séries d'une partie des mécanographes permet aux constructeurs de relier le marché des machines au marché du travail et d'exercer une influence simultanée sur les deux.

Si la prise en charge par les constructeurs de la formation semble étroitement subordonnée à leurs intérêts commerciaux, on ne peut, pour autant, entièrement expliquer son caractère dominant dans les années 1940-1950 par un pouvoir qu'ils exerceraient sur leurs clients. En raison de la nature commerciale des activités de formation, les utilisateurs ont une réelle influence sur le contenu et les modalités de celles-ci. Ainsi, à Bull, dans les années 1950, le directeur de l'école professionnelle, Lucien Duverger, inspiré par l'enseignement technique, tente d'approfondir et d'allonger la formation destinée aux opé-

rateurs. Cependant, ses initiatives sont abandonnées car elles ne correspondent pas aux désirs des clients. En effet, « *les ingénieurs commerciaux estimaient que la clientèle se plaignait, d'une part [sic] de la longueur des cours et de la sanction trop sévère* »¹⁵. Pour des matériels chers et inversement pour des techniciens considérés comme sans qualités, on considère qu'il n'y a nullement besoin d'une formation longue.

Plus généralement, le succès des formations assurées par les constructeurs renvoie à l'homologie existant entre leurs principes et leurs modalités de mise en œuvre et l'organisation du travail qui accompagne l'implantation de la mécanographie. La brièveté des formations correspond aux besoins des institutions utilisatrices d'appareils mécanographiques d'obtenir rapidement un personnel prêt à l'emploi pour éviter les immobilisations de l'atelier, de même que la spécialisation renvoie à l'organisation du travail parcellisée des ateliers, particulièrement pour la perforation. Enfin, dans les secteurs qui utilisent massivement la mécanographie – banque, assurance, administration publique – c'est la compétence du secteur qui est synonyme de qualification reconnue et non

la maîtrise d'une technique mécanographique. Celle-ci jouit donc d'une considération toute relative comme le montre le jugement d'A. Cantegreil, administrateur civil au ministère du travail et de la sécurité sociale en 1953 :

Trop de mécanographes, souvent pauvres en diplômes universitaires, ont devant l'administratif, sortis d'une faculté, un complexe d'infériorité qui s'extériorise par un comportement agressif, par l'emploi de termes techniques généralement d'origine étrangère (*skip-bar, planning, listing, split*, etc.) par des jugements absolus tendant à condamner sinon à mépriser les méthodes manuelles etc. Nous leur conseillerions plutôt de s'efforcer de comprendre les désirs des services administratifs en s'appliquant à distinguer les besoins réels auxquels l'Atelier devra répondre¹⁶.

Ainsi, la place occupée par les constructeurs dans la formation ne peut être analysée comme la simple expression d'un rapport de forces favorable à ceux-ci mais plutôt comme celle d'une coopération, certes asymétrique, entre les fournisseurs et leurs clients. De fait, l'activité de formation des constructeurs est considérée par les utilisateurs comme un service normal faisant partie intégrante de l'acquisition ou de la location du matériel. Il leur permet

¹⁵ Duverger L. (1971), *L'efficacité des systèmes informatiques*, Paris : Hommes et Techniques, p. 285. Lucien Duverger ne précise pas la nature de la sanction. Cependant, en raison de l'influence exercée par l'enseignement technique, il s'agit de renforcer la place de l'apprentissage de la technologie générale au lieu de limiter la formation à la technologie particulière des machines c'est-à-dire la description de leurs différents organes et de leur fonctionnement.

¹⁶ [Centre des archives contemporaines (CAC) de Fontainebleau, 33 AS 16 A. Cantegreil, « La direction technique d'un atelier de machines à cartes perforées », Conférence du 8 décembre 1953, Semaine d'études mécanographiques de l'ITAP, p. 7.] L'auteur vise ici explicitement les anciens opérateurs formés sur le tas aux fonctions de chef d'atelier.

de se décharger du coût de la formation – lorsqu’une entreprise fait appel à un constructeur son investissement propre se limite à choisir des candidats parmi ses employés d’exécution que le constructeur sélectionnera – tout en obtenant rapidement un personnel prêt à l’emploi. Cette coopération entre utilisateurs et constructeurs se révèle bien dans le statut accordé à leurs formations. À partir de 1953, celles-ci ne fournissent plus de simples diplômes maison car elles reçoivent une homologation officielle de la présidence du conseil et un représentant de la Direction de la fonction publique assiste à toutes les épreuves et participe aux délibérations du jury. Les diplômes des constructeurs portent des intitulés officiels calqués sur ceux de l’enseignement professionnel – certificat d’aptitude physique et technique aux fonctions de perforateur-vérifieur sur machines à cartes perforées, brevet d’opérateur mécanographe sur machines à cartes perforées, brevet supérieur de la mécanographie, mention chef-opérateur, certificat d’aptitude à l’emploi de chef d’atelier mécanographique, brevet supérieur de mécanographie, mention chef de centre¹⁷ – et permettent l’accès aux grades du statut des mécanographes de la fonction publique au même titre que les diplômes

¹⁷ Voir par exemple Raoult M. (1962), « La formation professionnelle des mécanographes en France et en particulier à l’école nationale de commerce de Paris », *Revue de la mécanographie*, 177-178, 1962, p. 1025. L’énumération présente les titres officiels des diplômes après l’arrêté du 19 novembre 1953.

de l’enseignement public¹⁸. La reconnaissance de la valeur des formations délivrées par les constructeurs se retrouve aussi chez des utilisateurs pour lesquels le statut des mécanographes de la fonction publique ne s’applique pas. Par exemple, à la Société Générale, en 1954, la possession du diplôme d’opérateur IBM entraîne une majoration de 10 points par rapport aux 190 points de base accordés à « *l’opérateur qualifié* » c’est-à-dire « *capable de monter un tableau de connexion simple* »¹⁹. Cette reconnaissance se retrouve aussi au niveau des mécanographes. En 1950, deux mécanographes définissent le Brevet d’opérateur IBM de la manière suivante :

Cet examen est en quelque sorte l’élément de base de notre profession, et chacun de nous doit tendre vers ce but. Il est une source de satisfactions morales et matérielles. Satisfaction morale d’être un élément actif et compréhensif au service. Preuve de votre qualité professionnelle et réplique aux insinuations de certains collègues plumitifs, nous considérant comme robots incapables d’initiative ou de travail personnel²⁰.

¹⁸ A. Cantegreil, « L’organisation des ateliers de machines à cartes perforées, Discipline de travail, formation du personnel, préparation et contrôle du travail, prix de revient », 2 mars 1956, Conférence 251, ITAP p. 2, *Vingt conférences d’études supérieures de mécanographie* (10 janvier-16 mars 1956).

¹⁹ [AHSG B 81981, Service du personnel, « Situation du personnel des ateliers mécanographiques », 13 août 1954, p. 1.]

²⁰ Bernard et Maurel (1950), « Quelques réflexions après l’examen d’opérateur IBM », *Revue de la mécanographie*, 40, p. 20.

Un enseignement technique marginal

L'orientation des utilisateurs et des futurs mécanographes vers les écoles des constructeurs a pour contrepartie un rôle quasi-inexistant de l'enseignement technique et professionnel jusqu'à la fin des années 1950. En effet, bien que les formations de CAP et Brevets Professionnels de mécanographie aient été créés dès 1944 et réformés en 1949, ils sont soit ignorés, soit dédaignés par les employeurs – qui leur préfèrent celles des constructeurs et ne leur envoient aucun auditeur – les mécanographes potentiels et même par l'enseignement professionnel. Pourtant, rien n'oblige une administration à recourir à la formation proposée par le constructeur. Le fait de choisir cette dernière revient à de fait, à refuser de passer par l'enseignement technique. De même, inscrire les diplômes des constructeurs dans les conventions collectives c'est organiser une concurrence entre ceux-ci et les diplômes publics. À ce titre, il est frappant de constater la position hégémonique occupée par les formations dispensées par les constructeurs. Celle-ci est telle que lorsque des réunions de l'ITAP portent sur la formation des mécanographes, les participants ne mentionnent même pas l'existence de l'enseignement technique. Ainsi, entre 1945 et 1965, un nombre réduit de candidats passe les diplômes de mécanographie délivrés par l'enseignement technique. En 1958, lors d'une réunion de la Commission nationale consultative professionnelle (CNPC) de la mécanographie portant sur une nouvelle réforme des

CAP de mécanographie, un Inspecteur général de l'enseignement technique note que depuis que les formations de CAP mécanographe option C (manipulateur de perforatrice) et option D (conducteur de machines à cartes perforés) ont été créées seul « *quatre ou cinq candidats ont demandé à en subir les épreuves* »²¹. De même, en 1960, un professeur de l'enseignement technique, Pierre Poulain, note que sur les dix dernières années, seuls une dizaine de candidats se sont présentés au Brevet de chef-mécanographe²². En 1965, si le nombre de candidats qui se présentent aux CAP augmente, cette augmentation est très inégalement répartie selon les options suivies. Pierre Poulain constate que 200 candidats par an se présentent pour l'option « machines à calculer et machines comptables », qu'entre 60 et 100 candidats annuels passent l'option « conducteur de machines à cartes perforées » tandis que l'option « perforeuse-vérifieuse » « *n'a presque jamais de candidats* »²³. Enfin, si dès 1947, un centre d'études mécanographiques est créé au Cnam par Alain Brunet sur demande du CNOF, ce dernier ne s'adresse pas aux mécanographes mais

21 [CAC de Fontainebleau 19810221, Art 19, Sous-commission spéciale équivalence entre les brevets militaires premier degré « technicien mécanographe » et « perforeuse-vérifieuse » et le CAP Mécanographe », Réunion du 11 décembre 1958, p. 1.]

22 Anonyme (1960) « Procès-verbal de l'Assemblée générale du 15 octobre 1960 de l'Association française de mécanographie », *Revue de la mécanographie*, 158, p. 500.

23 Poulain P. (1965), « Bilan de l'enseignement de la mécanographie en France », *Revue de la Mécanographie*, 209, p. 201.

dispense des conférences destinées aux cadres et aux comptables afin de les familiariser aux utilisations comptables de la mécanographie.

Le faible nombre de candidats aux CAP et Brevets professionnels de mécanographie ne trouve pas une explication homogène parmi les différents acteurs intervenant dans la définition des programmes de ces examens. Certains membres de la CNPC de mécanographie expliquent spontanément que la désaffection subie par les CAP et Brevets professionnels de mécanographie découle de la présence d'épreuves écrites de culture générale qui rend ces derniers d'un niveau plus élevé que les brevets militaires et les diplômes délivrés par les constructeurs. Ainsi, lors de la réunion de la CNPC de mécanographie du 11 décembre 1958, un des participants, Grolleau, avance que « *le CAP mécanographe n'a pas la faveur des candidats, notamment des adultes, en raison des épreuves écrites obligatoires qu'il comporte. Les candidats préfèrent passer le Brevet militaire, uniquement technique* ». Plus tard dans la réunion, il avance que changer la dénomination du CAP « de conducteur de machines » en CAP « d'opérateur » ne permettra pas d'attirer un nombre plus élevé de candidats car ceux-ci « *continueront à ne pas s'inscrire au CAP quel que soit son titre, si le niveau est trop élevé* »²⁴. Inversement, pour les profes-

seurs de l'enseignement technique, les programmes des enseignements de mécanographie sont trop spécialisés et ne correspondent pas à la vocation pédagogique de l'enseignement technique. Ainsi, dans la première moitié des années 1950, les collèges nationaux techniques et les collèges techniques n'assurent aucune préparation aux diplômes de mécanographie²⁵. De même, si, en 1962, l'École Nationale de Commerce de Paris assure la préparation de plusieurs diplômes de mécanographie (CAP d'opérateur, Brevet professionnel de chef-opérateur et brevet de technicien de chef d'atelier), le CAP de perforeuse-vérifieuse ne fait pas partie de son cursus car, d'après le directeur de l'École, celui-ci relève « *plus d'un dressage que d'une formation* »²⁶.

Cette différence d'interprétation se retrouve dans les rares réunions de la CNPC de mécanographie ayant été conservées qui abordent la question de la réforme des diplômes professionnels de la mécanographie. En 1959, la réforme du CAP de perforeuse-vérifieuse prévoit la création d'une épreuve de technologie générale en plus de celle concernant la technologie de spécialité c'est-à-dire la capacité d'un candidat à décrire

et « perforeuse-vérifieuse » et le CAP Mécanographe », Réunion du 11 décembre 1958, p. 2-3.]

²⁵ P. Poulain, « D'un enseignement de la mécanographie à celui de l'informatique de gestion dans certains lycées de l'enseignement secondaire », vol. 2, p. 327.

²⁶ Raoult M. (1962), « La formation professionnelle des mécanographes en France et en particulier à l'École Nationale de Commerce de Paris », *Revue de la Mécanographie*, 177-178, p. 1024.

²⁴ [CAC de Fontainebleau 19810221, Art 19, Sous-commission spéciale équivalence entre les brevets militaires premier degré « technicien mécanographe »

les machines sur lesquelles il travaille. L'épreuve de technologie générale, commune aux opérateurs et perforeuses, consiste en partie dans la connaissance de notions d'électricité. Lors des différentes réunions se tenant en 1959, les membres de la CNPC de mécanographie se divisent entre ceux qui considèrent qu'un enseignement, même modeste, de l'électricité est utile parce qu'il faciliterait la reconversion professionnelle ultérieure des perforeuses, ceux qui estiment l'enseignement de technologie générale nécessaire mais en le limitant à l'apprentissage des techniques mécanographiques et enfin ceux qui pensent que celui-ci n'a que peu d'intérêt en raison de la nature du travail des perforeuses et de leur inaptitude présumée à comprendre la technologie. Par exemple, un participant « *s'étonne qu'il soit question d'inculquer des notions d'électricité à des jeunes femmes qui, ayant choisi d'être mécanographes-Perforeuses, n'ont certainement pas d'autres ambitions que de rester des exécutantes.* »²⁷ Pour parvenir à un compromis entre membres de la CNPC, l'épreuve de technologie générale est maintenue mais pour les perforeuses sa note n'est pas éliminatoire et son coefficient est ramené à 1. Inversement, l'épreuve pratique de perforation – 7 000 à 8 000 perforations l'heure avec 3 % d'erreurs et 5 % de gâche – est affublé du coefficient 8 et toute note inférieure à 10 est éliminatoire.

²⁷ [CAC de Fontainebleau 19810221 Art 19, Commission spéciale « Réforme du CAP de mécanographie », 27 juin 1959, p. 3.]

C'est donc le caractère étroitement spécialisé des diplômés de l'enseignement professionnel qui explique les difficultés de celui-ci à produire des diplômés. Si aucune candidate ne se présente au CAP de perforeuse, ce n'est pas simplement en raison de la présence d'épreuves écrites de culture générale, mais vraisemblablement parce que celles-ci ne se traduiraient pas par des chances supérieures de promotion professionnelle par rapport aux Brevets militaires et aux diplômés des constructeurs²⁸. En d'autres termes, alors qu'un CAP a pour fonction de permettre l'évolution professionnelle de ses détenteurs, celui de perforeuse ne permet que d'être perforeuse. L'équivalence établie sur le marché du travail entre, d'un côté, les diplômés des constructeurs et les brevets militaires, de l'autre, les CAP, renforce l'incitation à ne pas se présenter à ces derniers. Inversement, lorsque le diplôme de l'enseignement technique se distingue de ceux délivrés par les institutions privées, c'est-à-dire qu'il ne se limite pas à être le reflet d'une division du travail qui réduit les mécanographes au statut d'exécutants étroitement spécialisés, l'effectif de ses candidats est plus important. Cumulé

²⁸ Il s'agit d'une interprétation des très rares sources disponibles sur l'enseignement technique de la mécanographie. Par exemple, les archives de la CNPC ont disparu à plus de 90 %. Et le peu qui reste consiste en des points de vue sur les mécanographes extérieurs à ceux-ci. Les témoignages directs des perforeuses sont inexistantes. Il s'agit donc d'une interprétation effectuée sur la base d'archives très lacunaires mais qui relie deux éléments factuels : personne ne passe le CAP et ce CAP n'offre aucune des garanties d'un CAP (qui normalement est le synonyme de polyvalence et de qualification).

avec un stage chez les constructeurs, le diplôme peut alors permettre à ses détenteurs de passer vers des fonctions de maîtrise ou de direction d'atelier. Ainsi, en 1952, le collège technique de Macon crée une section de mécanographie. La première année est équivalente à une formation d'opérateur et la seconde consiste dans l'apprentissage du dépannage des machines. À l'issue de ces deux années d'études, l'élève peut obtenir le Brevet de Technicien de mécanographie sur cartes perforées. Dans ce cas, la faiblesse quantitative des promotions, pas plus de quinze élèves par an, résulte du caractère élitiste et malthusien de la formation. Les élèves sont recrutés sur titres – Baccalauréat technique ou formation équivalente, diplôme breveté des Écoles Nationales professionnelles en section d'électricité ou diplôme de conducteur électricien du collège technique de Vaucanson – et lorsque le nombre de candidats est supérieur à quinze ceux-ci sont départagés par concours²⁹. Cependant, les débouchés de ce diplôme semblent se situer davantage chez les constructeurs qui peuvent ainsi recruter des techniciens commerciaux intervenant chez les clients sans avoir à les former que parmi les entreprises utilisatrices. De même, la création du brevet de programmation au Cnam en 1956 répond à une demande des constructeurs dont le personnel d'encadrement réalise les travaux pratiques de cette formation.

²⁹ Anonyme (1957), « La Direction générale de l'enseignement technique et les cartes perforées », *Revue de la Mécanographie*, 114, pp. 58-59.

Entre continuité et diversification des structures de formation : de la mécanographie à l'informatique

S'il existe bien une continuité des structures de l'offre entre les tabulatrices et les ordinateurs, tant les constructeurs, que les Sociétés de service en ingénierie informatique (SSII) et les utilisateurs ont attribué à ces derniers un rôle différent dans la gestion. Alors que la mécanographie n'est qu'un ensemble de techniques d'exécution, les ordinateurs sont conçus comme un instrument de direction permettant l'intégration des tâches et l'amélioration de la qualité de la gestion. Ce travail de construction des propriétés managériales des ordinateurs est intégré dans l'informatique, celle-ci étant conçue comme une catégorie antinomique de la mécanographie (Neumann, 2013). Cette mutation sectorielle implique une redéfinition des caractéristiques professionnelles des techniciens davantage perçus comme des cadres et sur le type de formation qu'ils doivent recevoir.

Ainsi, dans la première partie des années 1960, une série de formations nouvelles, provenant tant du secteur public que du secteur privé, porte sur les calculateurs et se rajoute aux actions de formation menées par les constructeurs. Par exemple, à la suite du brevet de programmation le Cnam crée un certificat de machines mathématiques en 1962, un Diplôme d'Études Supérieures Techniques (DEST) en 1963 et d'un cer-

tificat de formulation des systèmes en 1965 (Neumann, Paloque-Bergès & Petitgirard, 2016³⁰). De même, sont créés les Instituts de programmation, d'abord à Paris, en 1962, puis à Grenoble en 1966 dont l'objectif est de former les différentes catégories de programmeurs. Dans le cadre des Facultés de sciences, les étudiants peuvent obtenir un Diplôme d'Études Supérieures Techniques (DEST) mention programmation et une Licence ès-sciences appliquée, mention traitement de l'information³¹. À la même époque, même s'il ne délivre pas de diplômes spécialisés correspondant à la programmation ou à l'analyse, l'enseignement technique s'intéresse à ces domaines. À partir de 1962, l'Inspection Générale de l'Enseignement Technique amorce la refonte des diplômes concernant la mécanographie dans le but d'intégrer les calculateurs à leurs programmes. Cette réforme aboutit à la création en 1965 d'un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) du traitement de l'information³². De même, dans

le cadre des cours de Promotion sociale, l'École Nationale de Commerce de Paris (ENCP)³³ inaugure à partir de 1963 des cours d'initiation à la « gestion mécanisée », à la programmation et à l'analyse³⁴. À la rentrée 1964, l'ENCP ouvre, en plus des enseignements précédents, des cours de programmation sur l'IBM 1401, ainsi que des cours de recyclage en mathématiques et en électronique³⁵. Sur la même période, la diversification de l'offre de formation se saisit aussi au niveau de l'initiative privée. Ainsi, la formation des clients et de leur propre personnel figure au sein des activités des sociétés de conseil en informatique rapidement après leur fondation. Par exemple, le Centre pour le traitement de l'information (CENTI) et Cegos-Informatique développent des activités de formation spécifiques à l'informatique dès 1962. Cela montre donc que les constructeurs ne sont pas les seuls à la manœuvre. L'initiative privée s'effectue aussi au sein des groupements d'utilisateurs, en 1961, le Groupement National Professionnel de la Mécanographie ouvre une école de formation dispensant des cours du soir et des cours par correspondance.

À première vue, la multiplication des actions de formation n'implique pas de transformations décisives des formes

30 Voir aussi Neumann C. (2016), « Configuration locale des savoirs et naissance de nouveaux curricula : l'exemple de la construction des programmes et des filières d'enseignement de l'informatique au Cnam (1945-1970) », communication donnée aux Journées d'études du réseau d'études sur l'enseignement supérieur (RESUP), « La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur : Institutions, pratiques enseignantes et reconfigurations curriculaires », Lyon, ENS de Lyon.

31 de Possel R. (1963), « Le fonctionnement du laboratoire de calcul numérique de l'Institut Blaise Pascal », in AICA (Associazione italiana per il calcolo automatico), Actes du premier congrès, Organizzazione dei centri di calcolo automatico Bologna, p. 16.

32 Poulain P. (1965), « Bilan de l'enseignement de la mécanographie en France », *Revue de la Mécanographie*, 209, p. 204.

33 L'ENCP est un lycée technique d'État créé en 1957.

34 Poulain P. (1964), « Faisons le point dans le domaine de la formation professionnelle », *Revue de la Mécanographie*, 196, p. 142.

35 Direction de l'ENCP. (1964), « Cours de promotion sociale à l'École Nationale de Commerce. Année 1964-1965 », *Revue de la Mécanographie*, 201-202, p. 732.

de reproduction de la main-d'œuvre issues de la mécanographie. En effet, les constructeurs constituent toujours les premiers fournisseurs de main-d'œuvre aux entreprises jusqu'à la fin des années 1960³⁶. De même, cette diversification de l'offre ne s'accompagne pas nécessairement de la mise en place de principes de formation différents. Les écoles privées reprennent fréquemment le matériel pédagogique des constructeurs formant ainsi des programmeurs sur une machine donnée (Neumann, 2013). Néanmoins, sous l'apparente inertie des structures et des conceptions de la formation, l'élargissement de l'offre fait émerger de nouveaux points de vue. L'intérêt accru de l'enseignement technique pour la mécanographie au début des années 1960 implique que son enseignement se démarque de celui des constructeurs en étant plus généraliste. Ainsi, selon Pierre Poulain l'enseignement pratique du BT (Brevet de technicien) ne doit jamais être séparé de l'enseignement théorique qui lui fournit ses cadres d'interprétation :

Notre enseignement doit être marqué par cette recherche des principes. Ainsi, partant des fonctions à remplir, il nous est possible de décrire ce que doit être l'organigramme d'une machine. Ce n'est qu'après cette généralisation

que nous abordons une technologie particulière, et que nous décrivons la machine d'un constructeur, en utilisant son vocabulaire. Cette description doit nous orienter vers le câblage du tableau de connexions de la machine que nous effectuons dans des séances de travaux pratiques où l'élève apprend d'abord la réalisation des câblages types, puis élabore la solution de problèmes de plus en plus complexes. Mais dans une telle pédagogie il est constamment fait appel à des théories de physique générale³⁷.

Lorsque le BTS de traitement de l'information remplace le BT en 1965, il est conçu de telle manière que « *les titulaires de ce diplôme ne soient pas enfermés dans un 'carcan' les liant trop étroitement à une technique ou à une spécialisation particulière* » et qu'il puisse les « *former [...] à un éventail de professions qui s'inscrivent dans les métiers actuels de la mécanographie* »³⁸. En 1966, le BTS peut être préparé à l'ENCP, où son enseignement a démarré à titre expérimental dès 1964, ainsi que dans six lycées techniques de province³⁹. Il s'agit à travers ce nouveau diplôme non de former des chefs d'atelier mais d'orienter les étudiants vers les

36 Ainsi, la délégation à l'informatique constate, en 1969, que les constructeurs accueillent 20,5 % des personnes ayant suivi une formation à l'informatique, les sociétés de conseil 14,5 %, la formation interne des utilisateurs 10,5 % contre 0,6 % pour l'enseignement secondaire et 12,9 % pour les Universités. Cf. Délégation à l'informatique (1969), *Annuaire des formations à l'informatique*, Paris : 1969, p. 3.

37 Raoult P. et Poulain P. (1961), « L'enseignement technique de la mécanographie », *Revue de la Mécanographie*, 161, p. 142.

38 Poulain P. (1966), « Brevet de Technicien supérieur du traitement de l'information », *Revue de la Mécanographie*, 225, p. 616.

39 Il s'agit des établissements suivants : les lycées techniques commerciaux de Lille et Strasbourg et les lycées techniques, de Mâcon, de la Martinière à Lyon, Louise Michel à Grenoble et Marie Curie à Marseille. Sur ce point, voir P. Poulain, *ibid.*

études d'analyse des problèmes à mécaniser. Dans les Instituts de programmation, l'apprentissage du langage machine ne conduit pas à une spécialisation précoce sur machines comme chez les constructeurs⁴⁰.

L'émergence de formations plus générales concernant les ordinateurs doit son succès à la remise en cause dans le champ économique de la spécialisation opérée par les constructeurs. Pour les SSII, celle-ci ne correspond nullement à leurs besoins et à ceux des utilisateurs qui expriment surtout des besoins concernant des tâches davantage analytiques. Il s'agit de tâches consistant à définir de nouveaux projets d'informatisation et qui supposent donc, d'arriver à former des cadres polyvalents et généralistes. Seule une formation technique plus générale comportant une part de gestion permettrait de former les analystes-programmeurs⁴¹. Par exemple, *L'informatique de gestion* de Gérard Bauvin, directeur de la Cegos-Informatique, apparaît comme une bonne synthèse des reproches faits par les SSII aux enseignements des constructeurs. Chez les constructeurs, « rien n'est enseigné sur la meilleure façon de trouver une solution utilisant efficacement l'ordinateur [...] ni sur le fond des problèmes

administratifs de gestion » et les programmeurs formés par les constructeurs se caractériseraient par « le manque de méthode, de logique, le désordre des organigrammes, l'absence de rigueur dans les procédures »⁴². Dans le même temps, les cours proposés par les constructeurs ne sont plus ajustés à ce que les clients définissent comme leurs besoins en techniciens. Parce qu'elles sont directement déterminées par leur aspect commercial, les formations des constructeurs ne seraient pas orientées en fonction de l'intérêt des institutions clientes et des personnels formés et constitueraient ainsi un « bachotage effréné à grande cadence »⁴³. Plus spécifiquement, il ressort que le maintien de la spécialisation des formations conduirait à former

40 Pour un résumé des pratiques pédagogiques de l'Institut de programmation, voir Arsac J. (1973), « Les enseignements de la programmation », *Informatique et Gestion*, 47.

41 Pour avoir une vision synthétique du point de vue des SSII, voir Schlumberger A.-R. (1964), « Former des analystes », *Automatisme*, 10.

42 Bauvin G. (1971), *L'informatique de gestion*, Paris : Hommes et Techniques, 1968, p. 316-317. Dès 1964, les différences entre la conception de la formation professionnelle des SSII et celle des constructeurs sont remarquées par Paul Namian dans « La formation de l'ingénieur de gestion », *AFIRO* (1965), Quatrième congrès de calcul et de traitement de l'information, Versailles, 21-24 avril 1964, Paris : Dunod. P. Namian constate que la formation dispensée par les SSII ne met pas l'accent sur la « technique de traitement proprement dite » mais sur « l'aspect organisation » (p. 412). La place inexistante de l'analyse et de l'organisation dans la formation professionnelle des constructeurs est clairement perçue par Bull : « L'un des objectifs immédiats de la formation est de préparer le plus possible à la fonction d'analyste ; cette fonction a toujours été négligée, non seulement dans le domaine de la formation mais aussi dans celui du personnel qui n'a reconnu dans le passé que les emplois d'opérateurs et de techniciens ». [AHB, 92 HIST-PER 05-3 Bull General Electric, *Cahier des charges et structure de la formation technique*, premier semestre de l'année scolaire 1965-1966, p. II.13.]

43 Gold V. (1961), « La formation des programmeurs », in Premier congrès AFCAL, Grenoble 14, 15, 16 décembre 1960, Paris : Gauthier-Villars, pp. 474-475.

des programmeurs-codeurs caractérisés par leur insuffisance professionnelle. Leur spécialisation risquerait d'en faire des exécutants dépourvus d'initiative, ignorant les réalités de la gestion et incapables de reconversion professionnelle lorsque le matériel change, soit les caractéristiques activement recherchées dans la formation des mécanographes. Ce changement de perspectives des utilisateurs s'explique par le fait que la stratégie de segmentation du marché des ordinateurs par les constructeurs, dont la formation de programmeurs-codeurs est une conséquence, conduit à faire de la programmation le goulot d'étranglement des services d'organisation et de traitement de l'information. Dans ces conditions, la pratique de spécialisation sur machines héritées de la mécanographie classique rend impossible la rentabilité des activités de programmation. Ainsi en 1963, l'école d'application de Bull note l'inadaptation de la qualification de programmeurs-codeurs aux méthodes de travail des clients de la compagnie : *« Il semble que le besoin d'assistants-programmeurs (ou codeurs) soit de plus en plus faible, et que les premières expériences ont montré une préférence générale pour les programmeurs complets. En conséquence, et avec l'accord du service du personnel commercial, le cours sera purement supprimé⁴⁴. »*

44 [AHB, 92 PER 04-4, M. Dulieu, « Formation Gamma 30, année scolaire 1963-1964 », Paris le 5 juin 1963, p. 4.]

Conclusion

Dans la première moitié des années 1960 s'opère progressivement une autonomisation du marché du travail des techniciens du traitement de l'information par rapport au marché des machines dont il n'est initialement qu'un sous-produit. En effet, avec l'apparition des premières formations publiques à la programmation et parallèlement à la contestation des principes de formation des constructeurs émerge une représentation des programmeurs comme dotés d'une qualification générale et relativement indépendante des machines. Celle-ci se généralise véritablement dans la seconde moitié des années 1960 lorsque le constat des SSII, des grandes entreprises utilisatrices et même des constructeurs, d'un marché du travail des programmeurs et des analystes anarchique – se caractérisant par la pénurie des professionnels, l'évolution incontrôlable de leurs rémunérations ainsi que l'incertitude et le désordre des qualifications – est repris intégralement par la délégation à l'informatique (Neumann, 2013, pp. 292-306 et 368-380). La politique de formation soutenue par celle-ci, qui consiste à favoriser le développement de l'enseignement supérieur de l'informatique de gestion par la réorientation des IUT (Institut universitaire de technologie) vers l'enseignement de celle-ci et la création des Maîtrises d'informatique appliquée à la gestion des entreprises (MIAGE), doit ainsi permettre de rompre la pénurie de personnel et fluidifier le marché du travail

tandis que l'ensemble des postes sont définis et hiérarchisés en fonction des niveaux scolaires.

Cette politique de formation professionnelle, radicalement différente de celle des années 1950 concernant les postes de la mécanographie, traduit l'évolution de la perception du rôle des techniques du traitement de l'information dans la gestion ainsi que celle de l'importance des techniciens par les milieux managériaux. En effet, la situation du marché du travail des programmeurs et des analystes dans la deuxième moitié des années 1960 ne présente en elle-même rien d'inédit par rapport à celle des années antérieures. C'est sa perception comme un problème remettant en cause la rentabilité des installations et le type de solution envisagé qui l'est. Comme le remarque L. Duverger à propos du recrutement : « *le bilan n'était pas meilleur au temps de la mécanographie. Mais on s'accommodait mieux de former par tradition, sur le tas de façon empirique, les personnels recrutés sans spécialisation. Et aussi, on admettait plus volontiers que maintenant d'utiliser des personnels qui auraient pu être meilleurs*⁴⁵ ». Dans ces conditions le développement de l'enseignement supérieur de l'informatique à la fin des années 1960 apparaît comme une des illustrations les plus complètes de la création d'une relation formation-em-

ploi (Tanguy, 2002) et par là une forme précoce de détermination du contenu de l'enseignement supérieur d'une discipline générale et de la politique nationale de formation associée par les besoins du champ économique.

Bibliographie

Beniger J. (1986). *The Control revolution. Technological and economic origins of the information society*. Cambridge : Harvard University Press.

Cortada J. (1992). *Before computers. IBM, NCR, Burroughs and Remington Rand and the industry they created, 1865-1956*. Princeton : Princeton University Press.

Cortada J. (2004-2006). *The Digital Hand*, 3 Vol. Oxford : Oxford University Press.

Gardey D. (2008). *Écrire, calculer, classer. Comment une révolution de papier a transformé les sociétés contemporaines (1800-1940)*. Paris : La Découverte.

Mounier-Kuhn P-E. (2010). *L'informatique en France. L'émergence d'une science*. Paris : Presses Universitaires de la Sorbonne.

Neumann C. (2013). *De la mécanographie à l'informatique. Les relations entre catégorisation des techniques, groupes professionnels et transformation des savoirs managériaux*. Thèse de doctorat en histoire de l'Université Paris-Ouest Nanterre-La Défense.

Neumann C., Paloque-Bergès C. & Petitgirard L. (2016). « Le Cnam. Un lieu d'accueil, de débat et d'institutionnalisation pour les sciences et techniques de l'informatique ». *Technique et Science Informatique*, 35, 4-5, pp. 584-600.

⁴⁵ Duverger L. (1971). *L'efficacité des systèmes informatiques*. Paris : Hommes et Techniques, pp. 198-199.

Tanguy L. (2002). « La mise en équivalence de la formation et de l'emploi dans les IV^e et V^e Plans (1962-1970) ». *Revue Française de Sociologie*, 43/4, pp. 685-709.

Thévenot L. (1985). « Les investissements de forme ». *Cahiers du centre d'études de l'emploi*, 29, pp. 24-71.

Yates J. (2005). *Structuring the information age : Life insurance and information technology in the 20th century*. Baltimore : The John Hopkins University Press.

Yates J. (2006). « How Business enterprises use technology : Extending the demand-side turn ». *Enterprise and society*, 3, pp. 422-455.

La formation professionnelle des ouvriers mineurs, entre qualification et conversion (1938-2000)

Jean-Louis Escudier

CEM-M/Université de Montpellier.

Résumé

En conformité avec le décret-loi du 24 mai 1938, le Comité d'organisation de l'industrie des combustibles minéraux solides instaure en 1942 un dispositif de formation financé par une taxe sur la production. Suite à la nationalisation du 17 mai 1946, les Charbonnages de France (CDF) consacrent une part croissante de leur masse salariale à la formation professionnelle. Plusieurs Certificats d'aptitude professionnelle (CAP) sont mis en place mais les contours d'un système de formation à trois « vitesses » se dessinent dès 1948 : une formation solide pour les futurs ouvriers qualifiés, un apprentissage plus succinct pour les ouvriers non pourvus du CAP et une formation sommaire pour les travailleurs immigrés.

Avec la régression de la production charbonnière, la politique de conversion vise, durant les années 1960-1970, à renforcer les compétences techniques des mineurs par le biais de la Formation professionnelle pour adultes (FPA puis AFPA). Par la suite, la conversion de ces salariés sera focalisée sur

la mobilisation de leurs compétences comportementales. Dès lors, les formations privilégieront l'acquisition de connaissances managériales et comptables.

Mots-clés : apprentissage, formation professionnelle, Charbonnages de France, centre d'apprentissage, conversion professionnelle, qualification.

La loi du 25 juillet 1919 relative à l'organisation de l'enseignement technique énonçait les principes de l'apprentissage dans l'industrie et le commerce. Les apprentis ayant suivi pendant au moins trois ans les cours professionnels dispensés pendant la journée légale de travail à raison de 150 heures par an étaient admis à concourir pour le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Mais la mise en application de ce cadre législatif dans les houillères fut très lacunaire. La formation technique des ouvriers mineurs s'opérait *in situ* sous la forme de consignes, de re-

marques et d'admonestations des contre-maîtres et ouvriers expérimentés. Nous examinerons dans une première partie les modalités d'institutionnalisation d'un dispositif de formation professionnelle et ses liens organiques avec la rationalisation du système productif. Dans une seconde partie, nous analyserons comment ce dispositif fut enrichi et transformé dans le cadre des houillères nationalisées. Enfin, la troisième partie de cet article vise à apprécier la contribution de la formation professionnelle à la réussite des actions de conversion des ouvriers mineurs durant le long processus de régression de l'activité charbonnière en France.

Les fondements d'un dispositif de formation professionnelle

Le jeune mineur, dénommé communément galibot, gamin ou gafet selon les lieux, ne fut longtemps qu'un travailleur subalterne faiblement rémunéré vis-à-vis duquel l'employeur n'avait aucune obligation en matière de formation professionnelle (Escudier, 2005). À la veille de la Seconde Guerre mondiale, l'apprentissage reste soumis au bon vouloir de chaque compagnie ; les plus importantes telles Anzin, Aniche, Lens, Courrières, La Grand-Combe ou Roche-la-Molière et Firminy décernent des « diplômes-maison » sans aucune valeur hors de leur périmètre. Au 1^{er} janvier 1939, seulement 8 % des 20464 jeunes de 14 à 17 ans employés par les houillères sont titulaires d'un

contrat d'apprentissage¹. En rendant obligatoire l'apprentissage des enfants de 14 à 17 ans dans les entreprises industrielles et commerciales, le décret-loi du 24 mai 1938 induit une institutionnalisation de la formation professionnelle des houillères qui deviendra effective sous le gouvernement de Vichy.

Une rapide et efficace structuration des centres d'apprentissage

La loi du 27 juillet 1942 relative à l'organisation de l'apprentissage dans les entreprises crée deux cotisations obligatoires, l'une due par tous les établissements, l'autre supportée par les seuls chefs d'entreprise déléguant la formation de leurs apprentis à leur groupement professionnel. Le Fond d'organisation de l'apprentissage (FOA) instauré en septembre 1942 est alimenté par une redevance d'un franc par tonne nette de charbon extraite, redevance portée à deux francs la tonne à partir du 1^{er} juillet 1943. Les sommes ainsi collectées participent à la couverture des dépenses : salaires et charges des apprentis, traitements du directeur et des moniteurs, dépenses d'investissement et de fonctionnement des centres, versement d'une indemnité forfaitaire pour chaque apprenti sous contrat (Conus &

¹ Communauté européenne du charbon et de l'acier (1956), La formation professionnelle dans les houillères des pays de la Communauté. Luxembourg : Haute autorité de la CECA, p. 238.

Escudier, 2004, p. 274). Pour bénéficier de subventions, les écoles d'apprentissage doivent embaucher les jeunes hommes avec un contrat d'apprentissage, avoir à leur tête un ingénieur spécialisé employé à plein temps, dispenser la formation pendant les heures de travail avec rémunération aux taux normaux et assurer une durée minimale des études de trois ans. Le FOA prend en charge la totalité des frais de premier établissement et de fonctionnement des écoles de moniteurs et alloue aux entreprises une indemnité forfaitaire pour chaque apprenti sous contrat ayant une assiduité minimum de 75 %. Il peut également accorder des subventions ou des avances aux entreprises à titre de participation aux frais de premier établissement des centres de formation et de toutes dépenses visant à améliorer l'apprentissage.

La loi du 21 septembre 1943 spécifique à l'apprentissage dans l'industrie houillère confie la définition des orientations à un Comité national. Rémunérée et obligatoire pour tous les jeunes ouvriers et employés, la formation technique élémentaire est dispensée pendant la durée légale du travail. L'apprentissage dure trois ans, les deux premières années étant effectuées dans des centres collectifs ou des écoles, la troisième en atelier.

Les infrastructures sont rapidement opérationnelles. Le centre d'apprentissage de la Société des mines de la Bouble (Allier), est officiellement inauguré le 19 juillet 1942. Plusieurs

compagnies houillères font de l'apprentissage une priorité. La société des mines de Carmaux consacre quelque 10,4 millions de francs pour la seule construction de son école d'apprentissage qui ouvre dès 1943 (Kowalik, 1990, p. 88-89). Tout au long des années 1940 à 1944, la *Revue de l'Industrie minière* financée et animée par la puissante Société de l'industrie minière dont le siège est à Saint-Étienne, joue un rôle déterminant dans la vulgarisation des vertus de la formation professionnelle auprès des ingénieurs d'exploitation. La revue détaille tous les dispositifs mis en place dans les houillères allemandes puis dans les houillères britanniques (Escudier, 2016). Son comité de rédaction se fait l'écho de l'activité des plus performants des centres d'apprentissage des houillères. Les initiatives de Decazeville (Aveyron), de Saint-Éloy-les-Mines (Allier) ou encore de La Mure (Isère) donnent lieu à des articles détaillés². À partir du dépouillement des publications d'entreprises et de la *Revue de l'Industrie minière*, nous livrons, une liste, non exhaustive, des ouvertures de centres d'apprentissage pour quelques bassins (figure n° 1).

2 Anonyme (1941), « Un effort pour la formation des jeunes (Société de Commentry-Fourchambault et Decazeville) », *Revue de l'industrie minière*, n° 460, septembre-octobre, pp. 109-120 ; Armengaud M. (1943), « La formation des jeunes ouvriers mineurs aux mines de la Bouble et de Saint-Eloy », *Revue de l'industrie minière*, n° 474, mai, pp. 283-294 ; Garnier P. & Gonon G. (1944), « Note sur l'École d'apprentissage du Fond de la Compagnie des Mines de la Mure au Villaret », *Revue de l'industrie minière*, n° 491, octobre, pp. 423-426.

BASSIN	ENTREPRISE	DATE D'OUVERTURE DU CENTRE D'APPRENTISSAGE
Allier	Mines de la Bouble et de Saint-Éloy-les-Mines	21 septembre 1941
Aveyron	Société de Commentry-Fourchambault et Decazeville	1 ^{er} mars 1941
Cévennes	C ^{ie} des Forges d'Alais	Début des années 1940
Dauphiné	C ^{ie} des Mines de la Mure	Début des années 1940
Loire	C ^{ie} des mines de Roche-La-Molière et Firminy	Avril 1941
Lorraine	Société houillère de Sarre-et-Moselle	Années 1940
Nord et Pas-de-Calais	C ^{ie} des Mines de l'Escarpelle Société des mines de Lens C ^{ie} des mines de Béthune	Décembre 1943 1941-1942 Octobre 1942
Tarn	Société des mines de Carmaux Société des mines d'Albi	2 juillet 1943 1 ^{er} avril 1944

Figure 1 – Dates de création de quelques centres d'apprentissage selon les bassins de production.

En dépit de la profonde désorganisation de l'appareil productif charbonnier, les effectifs en formation progressent rapidement : 1 628 apprentis en 1942, 6 975 en 1943, 7 024 en 1944 (figure n° 2). Entre septembre 1942 et février 1944, 30 compagnies représentant un effectif de 208 507 salariés et de 18 745 apprentis âgés de 14 à 18 ans émargent au FOA. À la Libération, les trois quarts des jeunes hommes du fond sont en formation et les différents centres en activité regroupent 330 moniteurs.

L'« invention » de la formation des formateurs

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, la formation professionnelle dispensée dans les compagnies houillères auprès des ouvriers est, là où elle existe, le fait de contremaîtres, plus sensibles aux exigences de la production qu'aux vertus des méthodes pédagogiques. L'équipe dirigeante du Comité d'organisation de l'industrie des combustibles minéraux solides (COICMS) estime que, pour

s'avérer efficace, le dispositif d'apprentissage des houillères doit reposer sur un corps de formateurs compétents. À défaut d'expérience en la matière, le COICMS fait appel en mai 1942 aux établissements Michelin pour assurer la formation de ses formateurs, c'est-à-dire des moniteurs, des directeurs d'exploitation et des ingénieurs des centres d'apprentissage. Michelin est alors, en France, l'entreprise pionnière des techniques de rationalisation et de l'apprentissage industriel (Gueslin, 1993, p. 113-114). Elle possède à Clermont-Ferrand une école de formation des cadres d'apprentissage dite École nationale des moniteurs de Belle-Ombre et vient d'obtenir l'amodiation de la concession houillère de Grosménil (Haute-Loire). L'école de formation des cadres de Michelin s'est attachée depuis plusieurs années les services d'Alfred Carrard, professeur à l'Institut de Psychologie de Lausanne et spécialiste des méthodes actives de formation professionnelle (Ploix, 1949). La « méthode Carrard » visant à étudier les aptitudes de l'individu pour assurer son orientation et sa mise au travail dans des délais rapides connaît alors un vif succès auprès des grandes entreprises : Merlin Gérin et Renault y recourent également (Quenson, 2001, p. 147-151). En contrepartie d'un certain tonnage abattu par les stagiaires, Michelin s'engage à faire bénéficier la profession minière de la « méthode Carrard » ; lors de chaque stage, dix places seront réservées aux moniteurs mineurs³.

Un premier stage d'essai en vue de la formation des moniteurs d'enseignement technique est organisé en septembre 1942, un second en janvier 1943. D'une durée de trois à quatre semaines, ces stages se subdivisent en deux temps : le premier à caractère théorique se déroule à l'école de Belle-Ombre, et le second, d'ordre pratique, est dispensé à l'exploitation houillère de Grosménil. 25 moniteurs d'enseignement technique suivent l'un ou l'autre de ces stages. Pendant l'été 1943, 210 moniteurs des houillères participent à l'une des quatre sessions d'une durée de 15 jours⁴. Les directeurs d'exploitation découvrent également la formation permanente. La journée d'étude organisée en octobre 1942 à Grosménil pour les ingénieurs des compagnies du Centre-Midi donne lieu à publication d'une brochure éditée à un millier d'exemplaires. En mars 1943, une session d'information réunit à Clermont-Ferrand 60 directeurs et ingénieurs en chef de compagnies houillères des différents bassins. 25 ingénieurs dirigeant un centre d'apprentissage suivent un stage à Belle-Ombre en mai et juin 1943 et 23 autres en janvier et février 1944. De mars 1943 à octobre 1945, 121 directeurs et ingénieurs en chef assistent à des sessions d'information et de travail, 45 ingénieurs reçoivent une formation pédagogique spéciale, 475 moniteurs suivent des stages de formation.

L'ouverture en 1945 de l'École de moniteurs de Bergoïde, située dans la

3 [Archives du centre historique minier de Lewarde, 3D307, Groupe de Lens Liévin, Apprentissage,

Formation professionnelle 1943-1946].

4 *Ibid.*

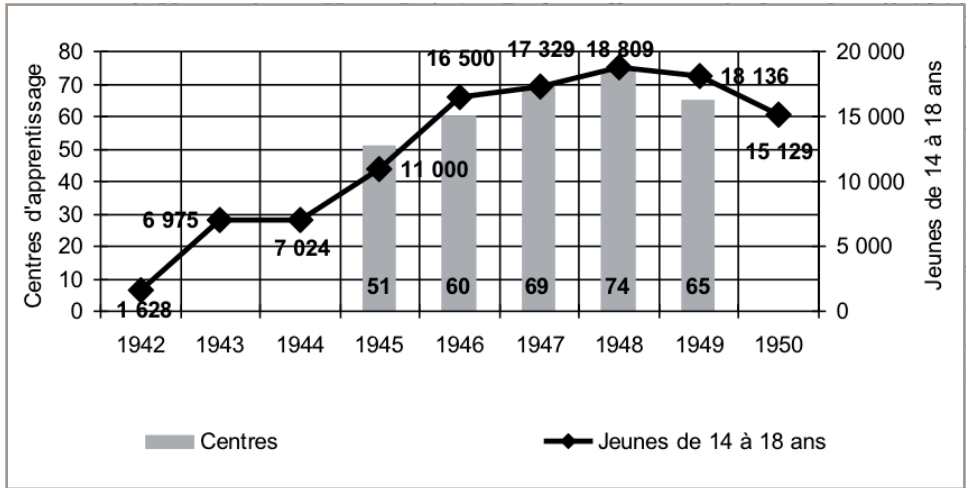


Figure 2 — Nombre de centres d'apprentissage et d'apprentis de 14 à 18 ans (Industrie houillère de la France 1942-1950).

l'organisation de l'appareil productif et du rapport salarial. Le rétablissement du système de chronométrage et de rémunération dit « des points Bedaux », instauré à l'orée des années 1930 et aboli au printemps 1936, est au centre des préoccupations de la plupart des dirigeants des compagnies houillères (Moutet, 1986). Tout au long des années d'Occupation, plusieurs d'entre eux s'efforceront de restaurer ce système de contrôle des ouvriers et de leur productivité. Que ce soit dans les houillères de la zone sud ou de la zone interdite (Kourchid, 1990, 1993), la formation technique est étroitement corrélée avec les objectifs de rationalisation de l'appareil productif, eux-mêmes déterminés par la forte pression de la demande (Dejonghe, 1976). Deux des principaux dirigeants des houillères du Valenciennois, Michel Duhameaux et Pierre-André

Dès lors, l'apprentissage participe de la formation d'individus beaucoup moins réticents que leurs aînés à la rationalisation. Le marteau-piqueur, dont l'usage se généralise dans les années 1920-1930 s'inscrit parfaitement dans cette doctrine dans la mesure où il ouvre la porte au recrutement massif d'une main-d'œuvre peu qualifiée, souvent d'origine étrangère. Marteaux-piqueurs et marteaux-perforateurs présentent l'avantage de ne nécessiter qu'une formation rapide et sommaire des individus appelés à les manier quotidiennement.

Alors que le travail au pic et à la rivelaine exigeait une bonne appréciation de la dureté et de la texture du minerai, la maîtrise du marteau-piqueur est accessible à tout ouvrier robuste et endurant. Le plan de formation reproduit en figure n° 3 illustre la déqualification du métier

BASSIN	ENTREPRISE	DURÉE
Connaître le marteau-piqueur	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître le fonctionnement et le nom des organes du marteau-piqueur - Démonter et monter le marteau - Changer la pointerolle en prévenant les accidents. - Entretenir le marteau. 	30 mn + 2 fois 15 mn
Trouver les avantages du marteau-piqueur	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver l'effort à exercer pour obtenir le maximum d'efficacité. 	30 mn
Utiliser le marteau-piqueur	<ul style="list-style-type: none"> - Tenir le marteau-piqueur horizontalement et trouver la position correcte. - Tenir le marteau-piqueur obliquement. - Actionner le marteau-piqueur dans les diverses positions. 	30 mn + 3 fois 15 mn
Connaître les principes d'abattage au marteau-piqueur	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître la structure du charbon - Connaître les plans de décollement et les accidents d'une masse de charbon. 	30 mn
Connaître les principes d'abattage au marteau-piqueur (suite)	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver les points d'action du marteau-piqueur. - Connaître l'intérêt des plans de décollement. 	3 fois 30 mn
Connaître les principes d'abattage au marteau-piqueur (suite)	<ul style="list-style-type: none"> - Résumer et apprendre les principes de l'abattage au marteau-piqueur. 	2 fois 30 mn
TOTAL		5 HEURES 45 MN

Figure 3 – Plan de formation d'un apprenti à l'abattage au marteau-piqueur en 1943.

Source : Comité d'organisation de l'industrie des combustibles minéraux solides (1943), Mine.

Méthode d'apprentissage de piqueur-boiseur. Belle-Ombre, Clermont-Ferrand :

Imprimerie générale, p. 18.

de piqueur : le temps de formation spécifique à cet outil est chiffré à 5 h 45 min. Mise en relation avec l'apprentissage indispensable aux travaux de boisage ou à la pratique des explosifs, une telle durée

apparaît insignifiante. Qui plus est, la généralisation du marteau-piqueur réduit considérablement l'usage des explosifs et, par voie de conséquence, le recours à l'une des fonctions les plus qualifiées de

la mine, celle de boutefeux. Au total, marteaux-piqueurs et marteaux-perforateurs sont à ranger au rayon des innovations socialement régressives dans la mesure où ils déqualifient l'opérateur sans réduire sa fatigue ni préserver son intégrité physique puisque le dégagement de micropoussières est majoré (Escudier, 2013). En l'espèce, la formation professionnelle est réduite à sa plus simple expression, celle d'une adaptation optimale au rendement potentiel d'un outil hors de toute considération ergonomique et physiologique.

L'amplification de la formation professionnelle par les houillères nationalisées

À la Libération, la politique de formation professionnelle s'intègre dans un nouveau cadre politique, social et économique. L'effort de formation des salariés des mines est poursuivi et systématisé après la nationalisation de la quasi-totalité des entreprises charbonnières par la loi du 17 mai 1946. Le décret d'application daté du 28 juin 1946 crée les Charbonnages de France (CDF) et neuf Houillères de bassin (Nord et Pas-de-Calais, Lorraine, Loire, Cévennes, Blanzky, Aquitaine, Provence, Auvergne et Dauphiné). La contraction de l'extraction conduira à regrouper à compter du 1^{er} janvier 1969, les Houillères d'Aquitaine, d'Auvergne, de Blanzky, des Cévennes, du Dauphiné, de la Loire et de la Provence en une entité unique : les Houillères de bassin du Centre et du Midi (HBCM), les contours

des Houillères de Lorraine et du Nord et Pas-de-Calais restant inchangés. La formation professionnelle des ouvriers sera assurée par chaque Houillère de bassin dont les cadres dirigeants ont toute latitude pour échafauder programmes et méthodes pédagogiques.

Le renforcement du dispositif technique et financier

Le 13 avril 1945, le FOA est remplacé par le Fonds de formation professionnelle de l'industrie houillère (FFPH) à la finalité identique : financer la formation professionnelle des jeunes mineurs, faciliter l'ouverture de nouveaux centres de formation, former des cadres et mettre au point les méthodes d'enseignement. Désormais, les chantiers et les tailles-écoles au fond (tailles d'exploitation normales acceptant des jeunes en formation) donnent lieu à remboursement des dépenses de fonctionnement ou du manque à gagner lorsqu'ils ne comprennent que des équipes de jeunes de 19 ans et moins, non soumis au rendement.

Originellement fixée à 10 francs la tonne extraite, la cotisation au FFPH est portée à 15 francs le 7 novembre 1947 et à 30 francs à compter du 1^{er} janvier 1948⁵. Si ces revalorisations successives résultent pour une large part de l'inflation galopante sévissant durant ces années, elles traduisent également une accentua-

⁵ [Statistique de l'industrie minérale pour l'année 1948, p. (7)].

tion de l'effort financier pour la formation. Nous avons rapporté les sommes attribuées annuellement par le FOA puis par le FFPH à l'ensemble de la masse salariale ouvrière. Ce ratio dépasse 1 % de la masse salariale dès 1944 et atteint 2 % en 1948 (figure n° 4). Un tel niveau de financement de la formation professionnelle est dix fois supérieur à celui généré durant les années 1930 par le biais de la seule taxe professionnelle.

Le statut du mineur applicable à partir du 1^{er} juin 1946 prévoit en son article 29 la création par les entreprises minières de véritables « centres d'apprentissage » et la prise en charge par l'exploitant de la totalité des frais d'apprentissage et d'éducation professionnelle ; les salaires sont garantis aux

apprentis suivant les cours et les écoles supérieures (Escudier, 2011b). Les effectifs des jeunes en formation progressent jusqu'en 1948 (figure n° 2). Par la suite, l'effort de formation reste soutenu mais sous le double effet de la contraction de l'embauche et de l'augmentation de la technicité du système productif, les publics concernés se diversifient : électromécaniciens, accession à la maîtrise du fond et du jour...

La formation des formateurs est intensifiée. L'École de moniteurs de Bergoïde, opérationnelle le 1^{er} mai 1945, sélectionne les futurs moniteurs d'apprentissage, les prépare à leur tâche de formation technique et morale des jeunes. Elle reçoit les moniteurs en poste en stages de perfectionnement, tend à

Années	Production	Valeur de la production	Subvention du fonds	Masse salariale ouvrière	Subvention/masse salariale
	<i>en millions de tonnes</i>	<i>en millions de francs courants</i>			<i>en pourcentage</i>
1942	43,827	9 744	2,7	5 307	0,05
1943	42,427	11 323	23,4	6 327	0,37
1944	26,577	7 503	74,0	6 080	1,22
1945	35,017	17 793	125,5	14 949	0,84
1946	49,289	52 195	398,3	27 938	1,43
1947	47,309	70 012	787,5	39 872	1,97
1948	45,136	131 652	1 140,7	57 158	2,00

Figure 4 – Ressources et subventions allouées pour la formation professionnelle dans l'industrie houillère (1942-1948).

Source : d'après *Statistique de l'Industrie Minière*.

Années	Production	Valeur de la production	Subvention du fonds	Masse salariale ouvrière	Subvention/masse salariale
	<i>en millions de tonnes</i>	<i>en millions de francs courants</i>			<i>en pourcentage</i>
1942	43,827	9744	2,7	5 307	0,05
1943	42,427	11 323	23,4	6 327	0,37
1944	26,577	7 503	74,0	6 080	1,22
1945	35,017	17 793	125,5	14 949	0,84
1946	49,289	52 195	398,3	27 938	1,43
1947	47,309	70 012	787,5	39 872	1,97
1948	45,136	131 652	1 140,7	57 158	2,00

Figure 4 – Ressources et subventions allouées pour la formation professionnelle dans l'industrie houillère (1942-1948).

Source : d'après *Statistique de l'Industrie Minérale*.

améliorer les méthodes d'apprentissage et organise des sessions spécialement réservées aux chefs de centres d'apprentissage. Chaque stage d'une durée de quatre semaines s'adresse à une trentaine de moniteurs : au programme, causeries, cercles d'études, séances pratiques, éducation physique, secourisme, visites à l'extérieur, loisirs.

Les Houillères de bassin prennent contact avec l'Institut de psychologie appliquée de Lausanne et Alfred Carrard dirige régulièrement des cours de formation pour leurs cadres. Chaque siège se dote d'un ingénieur de formation professionnelle. Considérée à l'origine comme peu valorisante, dédaignée par les ingénieurs issus des grandes écoles des Mines (Paris, Saint-Étienne et Nancy),

la fonction va souvent être occupée par des hommes sortis du rang qui y voient, à juste titre, un moyen de promotion sociale comme le démontre le parcours d'un Augustin Viseux, ancien élève de l'école des maîtres-mineurs de Douai (Viseux, 1991). Ces « ingénieurs formation » vont être rapidement l'objet de toutes les sollicitudes. CDF confie à l'Institut de psychologie appliquée l'organisation d'un premier stage de formation pour seize d'entre eux en février et mars 1947. Dans un second temps, tous les ingénieurs formation sont conviés à des réunions d'information à Paris au printemps 1947 et en Lorraine à l'automne suivant⁶. Huit sessions de formation psychologique et pé-

⁶ [Statistique de l'industrie minérale pour l'année 1947, p. (13)].

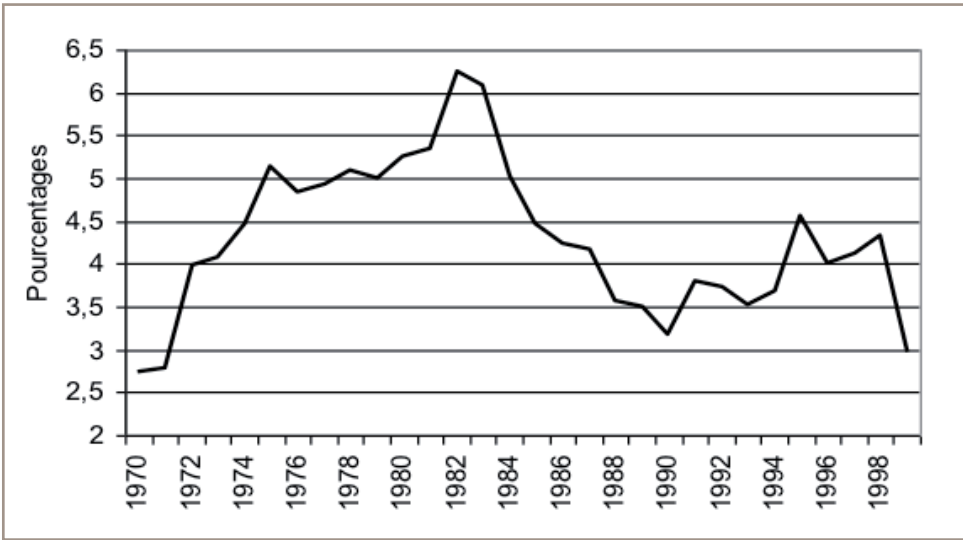


Figure 5 – Évolution des dépenses de formation rapportées à la masse salariale, 1970-1999.
Source : rapports de gestion de CDF (archives des Charbonnages de France).

dagogique selon la méthode Carrard sont prodiguées à 162 ingénieurs et dix chefs d'entreprise. En 1948, 106 ingénieurs formation participent à des stages de formation psychologique et pédagogique, et 41 l'année suivante⁷. Au total, près de 500 ingénieurs des mines seront formés selon la méthode Carrard.

L'École de moniteurs de Bergoïde devient en 1956 le Centre national de perfectionnement des cadres (CNPC) de CDF. En 1968, cette structure de formation des cadres est transférée à Verneuil-en-Halatte (Oise) où était déjà implanté le Centre de recherche de Charbonnages de France (CERCHAR). Vingt ans durant,

CNPC et CHERCHAR développeront de fructueuses collaborations notamment en matière de prévention et d'ergonomie. Enfin, en 1988, le CNPC rejoint le siège de CDF à Rueil-Malmaison (Hauts-de-Seine) mais, depuis l'arrêt total des embauches, les préoccupations des cadres sont davantage centrées sur la question du redéploiement des effectifs que sur la formation à l'exploitation, cœur de métier du mineur (Piernas, 2013 et 2017).

Une formation professionnelle à plusieurs vitesses

L'automatisation des houillères exige une profonde remise en question de l'organisation du travail au fond. Utiliser correctement un matériel de plus en

⁷ [Statistique de l'industrie minière pour l'année 1949, p. (8)].

plus complexe et coûteux et réagir rapidement en cas d'incident exige des qualités d'initiative et de nouvelles compétences techniques. Le niveau de qualification de la plupart des ouvriers s'élève. Une partie des fonctions de l'ingénieur du fond est transférée aux agents de maîtrise lesquels doivent désormais gérer le matériel et le personnel, prévenir ou neutraliser rapidement des pannes ou incidents, lire plans et graphiques. Les innovations fondamentales du système productif (électrification du fond, substitution des haveuses aux marteaux piqueurs, évacuation du charbon par tapis roulant et skips) imposent de compléter l'apprentissage initial par une formation professionnelle continue (Conus, 2007). Dès lors, de 1950 à 1970, la part des dépenses de formation professionnelle varie entre 2,5 et 3 % de la masse salariale des houillères. L'effort de formation s'accroît dans la décennie 1970 et représente désormais 5 % de la masse salariale. L'apogée est atteint en 1982-1983 en relation directe avec l'éphémère plan de relance charbonnière acté par le gouvernement de Pierre Mauroy. Par la suite, les dépenses de formation se situent entre 3 et 4 % de la masse salariale (figure n° 5).

L'apprentissage est systématisé par la création de plusieurs CAP dont la validité d'ordre national ôte à la formation des ouvriers mineurs le caractère local et privé qu'elle revêtait jusqu'alors. Il s'agit du CAP de « Mineur des mines de houille » institué par l'arrêté du 20 janvier 1947 et des CAP « Mineur électromécanicien des mines de houille » et « Mécanicien

du fond des mines de houille », créés par arrêté du 5 janvier 1949. Dorénavant, tout ouvrier pourra faire valoir son diplôme sur l'ensemble du territoire national auprès de chaque Houillère de bassin. En revanche, la nationalisation génère, de facto, une situation de monopole à l'embauche au profit de CDF. Dans la mesure où ces CAP ne sont valorisables qu'auprès d'un employeur unique, CDF, celui-là même qui décerne le diplôme, la variation du nombre « d'élus » au CAP selon les bassins de production et les années tend à devenir un outil de régulation de ses besoins en travailleurs qualifiés.

Au début des années 1950, environ 60 % des élèves présentés au CAP réussissent l'examen. Mais les taux de réussite extrêmement variables laissent supposer que les critères d'exigence varient fortement d'un bassin à un autre (figure n° 6). Dans la mesure où certains apprentis ayant suivi le cursus ne s'inscrivent pas aux épreuves de l'examen et d'autres interrompent la formation en cours de route, la moitié des apprentis mineurs seulement obtiendra un CAP. Les premières crises de mévente se traduisent par une sévérité accrue des jurys d'examen au point qu'en 1956, la Haute Autorité de la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA) estime que « *le Certificat d'aptitude professionnel prend l'allure d'un véritable concours auquel ne réussit qu'un apprenti sur trois environ* » (CECA, 1956, p. 260). Les élèves ayant terminé la formation sans « décrocher » le CAP se voient décerner un Certificat de fin d'apprentissage. Les directions des Houillères

Bassins de production	Candidats présentés au CAP de mineur	Candidats reçus au CAP de mineur	Reçus par rapport au nombre de candidats
Aquitaine	194	167	86,1 %
Auvergne	88	64	72,7 %
Blanzey	160	95	59,4 %
Cévennes	128	39	30,5 %
Dauphiné	26	14	53,8 %
Gardanne	21	12	57,1 %
LOIRE	103	84	81,5 %
Lorraine	490	186	38,0 %
TOTAL	1210	661	59,8 %

Figure 6 — Candidats présentés et reçus au CAP de mineur de fond (année 1950).

Source : *Annales des mines. Statistique de l'industrie minière et des appareils à vapeur* (éditions Bureau de documentation minière), pp. 8-10.

de bassin disposent ainsi d'une main-d'œuvre potentielle sans être moralement tenues de l'embaucher. Selon la conjoncture charbonnière, ces jeunes seront plus ou moins nombreux à être intégrés.

Dans les faits, les instructeurs réparent les apprentis en classes de niveau dès l'instauration du CAP de mineur de fond et la sélection *a priori* est institutionnalisée en 1966. Désormais, à 15 ans, âge minimum d'embauche, le jeune homme est admis en année d'orientation et, à son issue, il effectue soit un « apprentissage normal », au cours duquel il préparera l'examen de CAP de mineur qu'il passera en fin de deuxième année, entre 17 et 18 ans, soit un « apprentissage pratique » ponctué par un simple examen de fin d'ap-

prentissage. Le jeune ouvrier ayant obtenu le CAP est intégré à la catégorie III ; il connaîtra donc une progression salariale significativement plus rapide que ses collègues non diplômés (Escudier, 2011a). Les ouvriers relevant de la catégorie II sont nombreux, ceux classés en catégories IV et V, également. En revanche, la catégorie III est fort peu fournie. Point de départ de leur carrière, les ouvriers diplômés y restent peu de temps ; en revanche, la majorité des ouvriers non qualifiés n'y accédera jamais.

Le CAP de mineur du fond fonctionne comme un outil de promotion économique et sociale dans la mesure où, au cours de leur dernière année d'apprentissage, les éléments les plus brillants ont la possibilité de suivre une formation leur ouvrant les

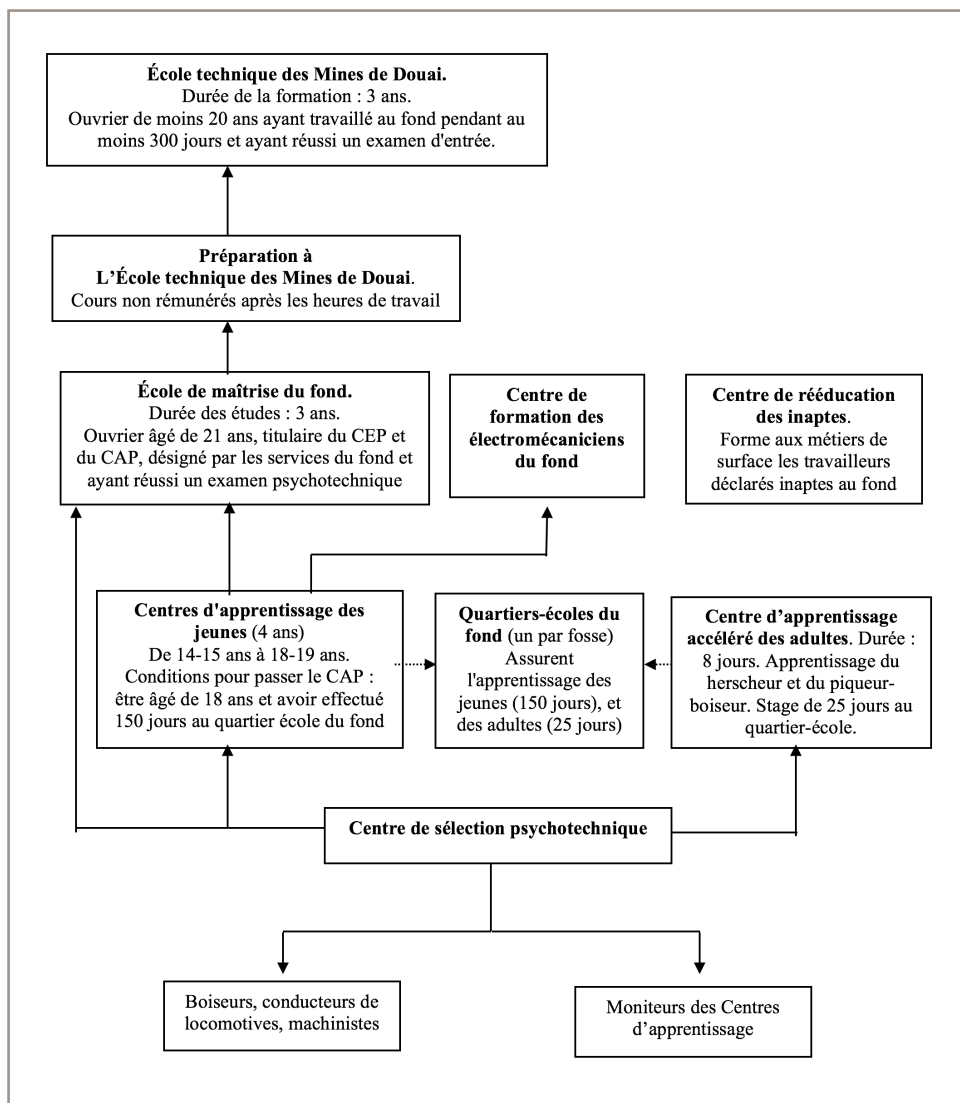


Figure 7 – Organigramme de la formation professionnelle dans le bassin houiller du Nord et Pas-de-Calais (années 1950).

portes de la maîtrise. L'article 29 du statut du Mineur énonce clairement que le dispositif de formation professionnelle a pour but de « *sortir les meilleurs éléments pour les diriger vers les écoles supérieures afin*

d'en faire des cadres, agents de maîtrise, géomètres, ingénieurs »⁸.

⁸ [Décret n° 46-1433 du 14 juin 1946, *Journal officiel de la République française*, 15 juin 1946, p. 5277].

Le dispositif de formation repose sur une structure pyramidale avec des passerelles entre ses différents niveaux : les centres d'apprentissage, les écoles de maîtrise et, au sommet, les écoles d'ingénieurs et de cadres. À partir d'une base polyvalente, le titulaire d'un CAP peut soit suivre la formation d'électromécanicien du fond soit choisir la voie de la maîtrise en passant par l'école de maîtrise du fond et, par la suite, préparer l'entrée à l'école technique des mines de Douai ou d'Alès (cf. figure n° 7).

À cette dichotomie du cursus des jeunes apprentis vient s'adjoindre la formation destinée aux adultes, c'est-à-dire, dans le langage minier des années 1950-1960, les ouvriers recrutés après 18 ans. Cette formation accélérée s'adresse essentiellement aux travailleurs immigrés. Son objectif premier est de familiariser rapidement les hommes avec les différents travaux, la vie souterraine et les consignes de sécurité : un mois en mine-image puis deux mois, au fond, dans les quartiers-écoles ou en compagnonnage. « Les accélérés », selon le terme couramment utilisé par l'encadrement, sont groupés par équipes de cinq à huit. Dispensée par des ouvriers-moniteurs de nationalité marocaine, le contenu de cette formation est finalisé selon l'affectation future des travailleurs : chantier de production ou de creusement, installation, démontage et transport de matériel.

Les progrès en matière de protection sanitaire tendent à modifier le tempo de la formation des futurs ou-

vriers. Le temps de travail quotidien au fond et les conditions de travail des apprentis font l'objet de règlements de plus en plus contraignants. Tout au long de ses trois ans de formation, le jeune apprenti bénéficie d'un suivi médical⁹. Avant l'embauche, le jeune homme est soumis à une visite médicale et à des tests psychotechniques à l'issue desquels 15 % des postulants sont écartés¹⁰. De 15 à 16 ans en 1966, l'âge moyen au recrutement va, en l'espace de quelques années, grimper à 18 ou 20 ans (Escudier, 2002). Le décret du 18 juin 1969 restreint l'emploi des individus de moins de 18 ans dans les mines : les fonctions les plus exposées leur sont interdites et ils ne peuvent désormais pratiquer l'essentiel des travaux du fond que dans le strict cadre de leur formation professionnelle. De plus, le service national « contrariant » le temps de formation technique, l'embauche n'intervient qu'une fois le jeune homme libéré de ses obligations militaires.

À partir des années 1970, les jeunes français embauchés à 20-22 ans disposent d'un niveau de formation initiale plus solide (BEPC, baccalauréat). Certains d'entre eux ont déjà occupé un ou plusieurs emplois (Mazade, 2000, p. 132-134). Parallèlement, la forma-

⁹ Amoudru C., Dutilleul J. & La Fay G. (1952), « La surveillance médicale de l'apprenti en milieu minier », *Revue médicale minière*, n° 17, pp. 41-60.

¹⁰ Amoudru C. (1954), « Problèmes de sélection psychique chez l'apprenti mineur », *Compte rendu des journées françaises de pathologie minière*, Paris : Charbonnages de France, octobre, pp. 117-143.

tion professionnelle doit intégrer les savoirs inhérents aux mutations technologiques, notamment à l'automatisation des houillères. Désormais, les multiples informations captées au fond sont transmises à un central unique installé à la surface, la salle de télévigile, d'où agents de maîtrise et ingénieurs prennent les décisions *ad hoc*.

Des potentialités de conversion valorisant les compétences des ouvriers mineurs

À partir de 1953, CDF organise la mobilité interne au sein d'un même bassin de production puis la mobilité inter-bassins. Mesurant les limites de cette politique, l'État encourage la conversion des mineurs vers d'autres secteurs d'activité. Grâce à leurs compétences techniques, les ouvriers titulaires d'un CAP et les agents de maîtrise disposent au cours des années 1960-1970 de sérieux atouts pour retrouver un emploi qualifié. En revanche, pour les générations engagées à quitter la mine après 1984, la qualification technique est moins cruciale. Ces salariés réactiveront les compétences acquises avant leur embauche à CDF pour s'adapter à leur nouvel environnement technologique et humain.

La formation au service d'une conversion d'adaptation.

Dans les années 1950-1960, les qualifications des mineurs convertis reposent

sur une scolarité réduite à l'enseignement primaire et à une formation technique à plusieurs vitesses. Les conversions professionnelles sont concentrées sur quelques branches industrielles d'autant que les ouvriers mineurs sont fortement incités à se tourner vers les entreprises nouvellement implantées sur les sites miniers en contrepartie d'aides publiques. Entre 1959 et 1966, les premiers mineurs convertis sont reclassés dans deux secteurs : la mécanique et la transformation. Embauchés à 14 ou 15 ans, ces ouvriers avaient, dans leur très grande majorité, moins de 45 ans. Un certain nombre d'entre eux se sont retrouvés sans emploi après la fermeture de leur entreprise de mécanique ou de sidérurgie. Les constructeurs d'automobiles et leurs sous-traitants créeront en une quinzaine d'années une vingtaine de milliers d'emplois dans le Nord-Pas-de-Calais, mais relativement peu d'anciens mineurs intégreront ces unités. Dans la plupart des secteurs industriels, la mécanique s'effacera bientôt devant l'électronique, l'informatique et la robotique. Le faible niveau de formation initiale et la spécialisation technique de la plupart des ouvriers mineurs rendent indispensable leur remise à niveau. L'arrêté du 25 août 1967 institue un système d'incitation financière : le travailleur licencié, stagiaire dans un centre de formation professionnelle pour adultes, perçoit une indemnité compensatrice égale à la différence entre son salaire mensuel net antérieur et sa rémunération mensuelle de stagiaire.

Le réseau des centres de Formation professionnelle pour les adultes (FPA

puis AFPA) est alors le partenaire-formation privilégié des Houillères dont les salariés sont admis prioritairement dans les centres fonctionnant dans leur région. La FPA intervient pour la première fois auprès des ouvriers mineurs en 1962 : deux sections d'ajusteurs et de tôliers, détachées du centre FPA de Rodez, sont ouvertes à Decazeville dans des locaux des houillères. Des sections ou centres AFPA sont créés ou détachés au sein des bassins houillers. Mais ces formations sont alors très peu diversifiées : en 1969, sur 2 127 sections, 1 007 sont spécialisées dans les métiers du bâtiment et 787 dans les métiers de la branche des métaux¹¹. Cette omniprésence de l'AFPA dans le processus de conversion des ouvriers mineurs durant les années 1960 a incontestablement contribué à les orienter vers d'autres métiers industriels.

Avec les évolutions intégrées dans l'appareil productif des houillères au cours des années 1960-1970, bien des aspects du métier de mineur de fond se rapprochent du génie civil. Les galeries d'accès (travers-banc) sont creusées avec des engins de travaux publics ; en taille, l'introduction des haveuses et rabots confère une place primordiale au conducteur d'engin. La spécificité de travail en milieu souterrain est partagée avec les chantiers de forage de tunnels. Plusieurs cas de conversion des mineurs dans les travaux publics et le

génie civil reposent sur ces similitudes de métiers. Mais, à l'issue du chantier initial, la plupart des mineurs éprouvent de grandes difficultés d'adaptation à ce nouveau milieu professionnel. Ils pâtissent tout à la fois d'un déficit de connaissances techniques spécifiques à cette branche d'activité et d'un déphasage avec des collègues de travail imprégnés d'une culture moins corporatiste et jouissant de statuts nettement moins protecteurs : sous-traitance, CDD, intérim...

Un rendez-vous manqué : la reconversion des Écoles techniques des mines en centre de formation professionnelle

Durant cette première période de la conversion des mineurs, la formation ne relève pas de l'éducation permanente. Seuls les salariés des mines de fer de Briey, en Lorraine, bénéficieront tout au long des années 1960 du programme élaboré par le Centre universitaire de coopération économique et sociale (CUCES), structure regroupant ingénieurs et psychosociologues sous la direction éclairée de Bertrand Schwartz (1919-2016). Pour Lucie Tanguy (1999) qui a analysé ce programme de formation, la situation professionnelle des ouvriers est considérée par ses promoteurs comme une occasion privilégiée de proposer des actions de formation en adéquation avec les besoins, entendus d'un triple point de vue : besoins économiques par adaptation aux changements tech-

¹¹ Avesque C-L. (1965), « La FPA et les conversions industrielles », *Revue de l'Action Populaire*, février, n° 185, pp. 225-234.

niques, besoins sociaux en favorisant les changements dans les relations de travail et besoins personnels en servant l'épanouissement individuel. Pensée non seulement comme un facteur d'adaptation au changement mais comme un facteur de changement, la formation doit partir du travailleur, de ses expériences professionnelles pour finalement concerner la personne dans sa totalité. On mesure là le caractère profondément novateur d'une telle démarche dans le milieu industriel des années 1960. L'univers fortement hiérarchisé, pour ne pas dire militarisé, de CDF n'était pas forcément perméable à une telle révolution de pensée et d'action.

Cet exemple ne sera pas suivi dans la conversion des salariés de CDF alors même qu'avec les Écoles techniques des mines d'Alès et de Douai, le ministère de l'industrie, autorité de tutelle de CDF, disposait d'outils pédagogiques de grande valeur inscrits dans l'histoire séculaire de l'industrie minière (Lembré, 2013). Au milieu des années 1950, ces établissements sont en proie à des difficultés majeures de recrutement en raison de la contraction de l'embauche à CDF. À notre sens, ces institutions auraient pu alors être reconverties, partiellement sinon en totalité, en centres de formation professionnelle de haut niveau. Or, le ministère de l'Industrie opte pour l'abandon du stage en milieu minier et le relèvement du niveau de recrutement. Dès 1960, à l'école des mines d'Alès, 80 % des entrants de nationalité française sont bacheliers. En 1966, les deux écoles obtiennent le droit de délivrer un diplôme

d'ingénieur¹² ; le baccalauréat devient un préalable à toute admission et le stage ouvrier n'est plus obligatoire. À partir de 1970, le recrutement s'opère au niveau bac + 1 et la durée des études est portée à quatre années, y compris seize mois de stage en entreprise. La composition sociale de ces deux établissements s'en trouve bouleversée. Alors que les enfants d'ouvriers représentaient en 1968 encore 42,5 % des élèves de l'école d'Alès, les entrants dont les parents relèvent de catégories socioprofessionnelles favorisées (cadres supérieurs, chefs d'entreprises et professions libérales), sont, dès 1975, plus nombreux que les enfants d'ouvriers et employés (Turion, 2002, p. 491-492).

Cette mutation des établissements d'Alès et de Douai en écoles d'ingénieurs fut peut-être indispensable à leur pérennité mais elle ne prit pas en compte le devenir des salariés des houillères eux-mêmes. Après avoir formé des générations de contremaîtres et de géomètres, ces établissements n'avaient-ils pas vocation à doter ouvriers professionnels et agents de maîtrise des houillères de solides formations techniques leur permettant de prétendre à des postes plus qualifiés ? Certes, une telle orientation eut été moins prestigieuse pour les responsables desdites écoles, pour les élus locaux, pour le ministère de tutelle et pour les anciens élèves, ravis d'assister à l'accession de leur institution de

12 [Articles 1^{ers} des décrets n° 66-611 et 66612 du 8 août 1966, *Journal officiel de la République française*, pp. 7266 et 7268].

formation au rang de « *grande école* » (Defrance, 2016). En revanche, si cette voie avait été explorée, les agents ainsi recyclés auraient bénéficié d'un potentiel pédagogique de haut niveau et d'efficaces réseaux tissés par les anciens des deux écoles.

La mobilisation des compétences comportementales

Après la courte embellie de 1981-1983, la politique de conversion évolue. De 1984 à 1994, le taux brut de reclassement, calculé en rapprochant l'ensemble des convertis aux effectifs, est de l'ordre de 33 %. À partir des années 1980, le marché de l'emploi privilégie un personnel aux qualifications bien différentes de celles d'un mineur de fond ; un simple stage AFPA de six mois ne suffit plus pour être opérationnel. Dans ce nouveau contexte, les embauches dans l'industrie des métaux et de la mécanique deviennent marginales.

Les agents dont la formation initiale est jugée trop faible suivent des sessions de remise à niveau avant d'envisager toute formation qualifiante. À partir de 1984, date de l'arrêt définitif des embauches, l'appareil de formation des houillères se réoriente autour de trois axes : le perfectionnement du personnel, l'adaptation des qualifications des agents et le soutien aux actions de conversion. En 1989, plus de 60 % de l'effort de formation de CDF est dirigé vers des actions de conversion. Les formations répertoriées sous le vocable

« adaptation des qualifications » tendent tout à la fois à rendre l'agent plus performant dans son activité aux houillères et à le doter d'outils intellectuels pour une éventuelle conversion.

Durant les années 1990, les champs couverts par les stages se multiplient (apprentissage des langues étrangères, comptabilité, bureautique...) afin de permettre aux salariés d'acquérir des diplômes valorisables dans d'autres structures professionnelles. Cette mutation tardive mais significative pour une entreprise qui ne discernait que des « diplômes maison » se traduit par l'homologation des diplômes et la validation des acquis professionnels. À l'issue d'une formation spécifique de neuf semaines, CDF délivre à ses employés, techniciens et agents de maîtrise (ETAM) soit un « Certificat d'aptitude aux fonctions supérieures d'encadrement », soit un « Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement ». En 1996, ces diplômes maison sont inscrits sur la liste d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique : le Certificat d'aptitude aux fonctions supérieures d'encadrement (niveau III), valide la formation « ETAM supérieur » et le Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement (niveau IV), la formation « agent de maîtrise ». La procédure de validation des acquis professionnels (VAP), instaurée par la loi du 20 juillet 1992, tend à conférer une légitimité à une qualification que le salarié pourra revendiquer dans un processus de conversion. L'ingénierie est en soi une voie potentielle de conversion dans la mesure où elle vise à valoriser le

savoir-faire du personnel auprès d'entreprises du même secteur ou d'autres secteurs d'activité. De fait, la filiale CDF-Ingénierie concevra essentiellement son activité comme un transfert international de technologies mais, par nature, ces réalisations mobilisent bien plus d'ingénieurs que d'ouvriers, l'essentiel de la main-d'œuvre d'exécution étant fournie par le pays d'accueil.

Avec l'électrification croissante des houillères et l'augmentation de leur parc de centrales thermiques, la conversion de mineurs vers EDF relevait de la logique. Les deux entreprises publiques signent le 2 mars 1984 une convention prévoyant le transfert annuel d'un millier d'agents, une formation de mise à niveau et le transfert vers le statut des gaziers et électriciens après une période optionnelle

d'un an. Ce dispositif s'adresse aux seuls ouvriers de nationalité française, le statut d'EDF-GDF comportant une clause de nationalité. Les mineurs vont occuper à EDF différents postes relevant de l'exploitation ou de la production. Une nouvelle convention signée le 15 mars 1993 couvrant la période 1994-1998, ramènera le contingent annuel à 200 par an. Au total, environ 3 000 agents des houillères seront intégrés à EDF et 425 à la Société nationale d'électricité thermique, filiale chargée de la gestion et du fonctionnement des centrales thermiques (figure n° 8).

La forte régression de l'emploi industriel et la dynamique du secteur tertiaire, qu'il soit marchand ou public, incitent les acteurs du processus de conversion à orienter à partir des années 1980

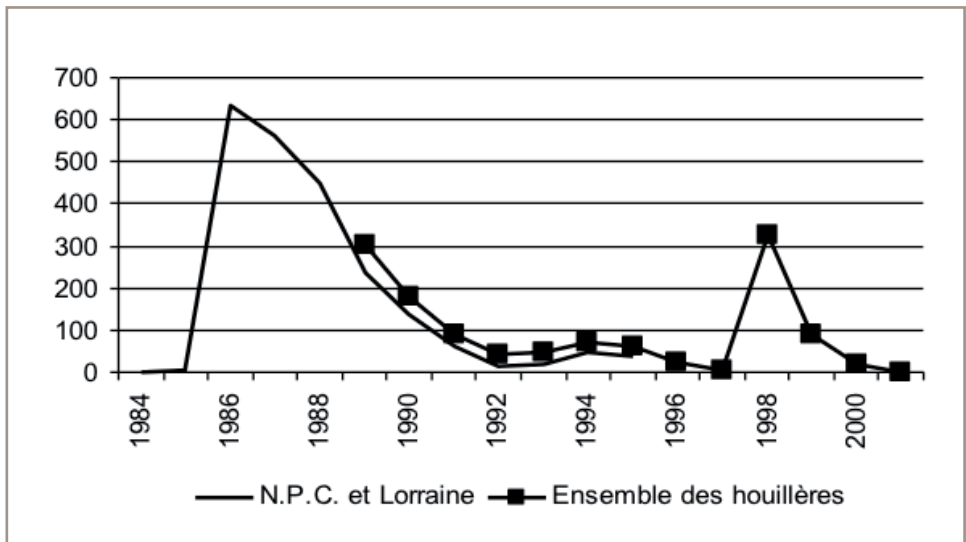


Figure 8 – Nombre de conversions E.D.F. et S.N.E.T. (1984-2001).

davantage d'agents des Charbonnages vers des métiers du tertiaire. La première expression de cette réorientation est l'incitation par CDF à la création d'entreprise par l'octroi d'une prime aux agents désireux de reprendre un commerce ou un artisanat. Environ un millier de salariés des houillères choisiront cette conversion. Ces nouveaux travailleurs indépendants optent pour des secteurs d'activité spécifiques : 30 % créent ou reprennent des hôtels-café-restaurants, 40 % des commerces de détail alimentaire (30 %) ou non alimentaire (10 %), 14 % des services et activités diverses (salon de coiffure, laverie, garage, vidéoclub, gérance de location automobile, fleuriste...), 6 % seulement des entreprises de maçonnerie (Mazade, 2000, p. 216). *Ex post*, l'incitation à la reprise d'un débit de boisson ne paraît pas très judicieuse, une large partie de ce parc étant vouée à la disparition dans un contexte de contraction démographique et de mutations des pratiques sociales. Qui plus est, la direction d'un commerce ou d'un artisanat suppose des aptitudes (gestion des stocks, relations avec les fournisseurs et la clientèle, adaptation aux évolutions du marché...), fort éloignées de la culture et des savoir-faire des ouvriers mineurs. Or, très peu d'entre eux suivront des stages de formation suffisamment solides afin d'acquérir ces compétences et, par là même se doter des meilleures chances de succès.

A contrario, la mobilisation des compétences a connu certains succès lorsque la conversion s'est doublée d'une formation adéquate. Par une conven-

tion signée en novembre 1994, la Poste propose à CDF 150 emplois entre 1995 et 1997, en priorité sur des sites proches des régions minières. Les candidats effectuent une période d'intégration optionnelle de six mois, le recrutement définitif intervenant à son issue après accord des deux parties. Il s'agit essentiellement d'emplois de facteur, mais, dans quelques cas, de conseiller financier. Évidemment, ce métier, plus valorisant, sera mis en avant dans les colonnes de Mineurs de France, le mensuel diffusé par CDF auprès de ses agents. Autre exemple de conversion mobilisant des compétences et doublée d'une formation des mineurs convertis, celle de gardiens d'immeubles. La première formation à ce métier est dispensée en 1988, en partenariat avec HLM Logirep, gestionnaire de 22 000 logements. La création en 1994 de l'association « Franchir » par CDF et la Fédération des sociétés anonymes d'HLM étend et consolide cette filière de conversion. À l'issue d'une formation de six semaines alternant expérience sur le terrain encadrée d'un tuteur et enseignements par des praticiens de l'immobilier, « Franchir » assure un travail dans les trois mois. En novembre 1995, environ 120 anciens mineurs de Lorraine et de Provence étaient devenus gardiens d'immeubles.

De manière quelque peu inattendue, les travailleurs immigrés, nombreux dans la plupart des bassins charbonniers, furent parmi les premiers à emprunter cette voie de conversion vers les métiers du tertiaire. En juin 1977, le secrétaire d'État en charge des travailleurs manuels et des

immigrés, Lionel Stoléru, instaure une « aide au retour » afin d'inciter les ressortissants étrangers au chômage à regagner leur pays d'origine. Cette aide est assortie d'un renoncement aux droits et avantages acquis et d'un engagement de non-retour en France. À partir du 1^{er} janvier 1984, les travailleurs migrants retournant dans leur pays d'origine bénéficient d'une allocation égale au montant de la prime de conversion des agents quittant CDF pour une autre entreprise et d'un capital correspondant au rachat des avantages en nature, les frais de transport et de déménagement étant financés conjointement par l'État et l'entreprise. *In fine*, ces personnes sont détentrices d'un capital non négligeable s'élevant, selon les situations individuelles, de 140 000 à 270 000 francs. Environ un millier d'anciens mineurs optent pour le retour au pays entre 1984 et 1994. On dispose de peu d'éléments sur le destin de ces hommes retournés dans leur pays d'origine, en l'occurrence, pour la plupart au Maroc. Or, selon leur implantation, en milieu urbain ou rural, selon le degré d'insertion familial et/ou communautaire, la diversité des parcours ne fait guère de doute. La faiblesse de leur formation initiale et technique qui serait assurément un frein à leur reclassement en France ne l'est pas forcément au sein d'une économie essentiellement agro-artisanales. Leur conversion est spécifique dans la mesure où très peu d'entre eux retrouvent un statut de salarié. Le plus souvent, les activités agricoles se cumulent avec des activités artisanales et de services les plus diverses (électricien, alimentation, café-restaurant, concession

automobile, moulin à grains, fourniture de courant par pile photovoltaïque...).

Conclusion

L'institutionnalisation de l'apprentissage dans les houillères s'opère au tournant des années 1940 en liaison directe avec la volonté de rationalisation du système productif et de contrôle des mineurs. Le financement des actions de formation initiale et continue implique la mise en place d'un système financier contraignant. Suite à la nationalisation des houillères en 1946, le dispositif de formation est étendu et adapté en fonction des incessantes mutations de l'appareil productif. Toutefois, l'obtention du CAP de mineur du fond reste l'apanage d'une fraction des ouvriers, celle appelée à occuper à terme les fonctions de technicien et de contremaître. Dès le milieu des années 1950, la dégradation du marché charbonnier induit contraction de la main-d'œuvre et fermeture des puits les moins rentables. Dès lors, les objectifs des centres de formation doivent composer avec les plans de conversion des ouvriers mineurs échafaudés et mis en œuvre par CDF. À une première phase de conversion vers d'autres secteurs industriels faisant appel à des compétences techniques succédera après 1984 une seconde phase où les anciens mineurs mobiliseront essentiellement leurs compétences comportementales. De 1950 à 2004, date de l'arrêt de toute exploitation charbonnière sur le territoire national, entre 15 000 et 20 000 salariés des Charbonnages de France

se sont engagés dans un processus de conversion professionnelle.

L'enjeu de la conversion des territoires ayant rapidement pris le pas sur celui de la conversion professionnelle des salariés, la réussite ou l'échec des conversions, leur nature (déclassement, continuité ou promotion) résultèrent largement de l'évolution du marché de l'emploi et de la dynamique des entreprises créées sur les anciens territoires miniers. Certaines d'entre elles connurent de sérieuses difficultés jusqu'à disparaître à leur tour, les salariés se retrouvant alors à nouveau en situation de recherche d'emploi, de reconversion. Les entreprises solidement implantées sur leur territoire d'accueil embaucheront plutôt les enfants des anciens mineurs, hommes et femmes jeunes, au profil nettement différent de la génération précédente : formation initiale plus solide, formation professionnelle davantage tournée vers les nouvelles technologies de l'information, culture de la mobilité.

Bibliographie

Conus M.-F. (2007). « Une analyse de la relation capital/travail dans le cadre de la Révolution Informatique : l'industrie houillère française (1945-2004) ». In Rasselet G. (dir.), *Les transformations du capitalisme contemporain faits et théories. État des lieux et perspectives*. Paris : L'Harmattan, pp. 413-430.

Conus M.-F. & Escudier J.-L. (2004). « Le CO de l'industrie des combustibles minéraux solides et la formation professionnelle :

entre rupture et continuité 1938-1948 ». In Joly H. (dir.), *Les Comités d'Organisation et l'économie dirigée du régime de Vichy*. Caen : Centre de recherche d'histoire quantitative de Caen, pp. 265-279.

Defrance G. (2016). *L'école des mines de Douai*. Villeneuve-d'Ascq : Les Presses universitaires du Septentrion.

Dejonghe E. (1976). « Pénurie charbonnière et répartition en France (1940-1944) ». *Revue d'Histoire de la Seconde Guerre mondiale* n° 102, avril, pp. 21-55.

Escudier J.-L. (2002). « De la validité et de l'usage des statistiques de démographie professionnelle. Application aux ouvriers mineurs (1840-1975) ». In Barjot D. & Faron O. (dir.), *Histoire, Économie, Démographie. Migrations, cycle de vie familiale et marché du travail*. Paris : Cahiers de démographie historique, Éditions Odile Jacob, pp. 45-62.

Escudier J.-L. (2005). « L'enfance du mineur ou travail et formation des enfants dans l'industrie houillère de 1780 à 1940 ». In Charmasson T. (dir.), *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*. Paris : Éditions du Comité des Travaux historiques et scientifiques, pp. 217-239.

Escudier J.-L. (2011a). « Du statut de 1946 aux conversions. Embauche, formation et qualification du mineur de fond ». In Actes de colloque *Entre relance et fermeture : mémoires de mines — Mémoires de luttes — 1945-1985*. Centre d'études et de documentation sur l'histoire, la culture et la mémoire du mouvement ouvrier. Saint-Étienne : Éditions CEDMO42, pp. 23-37.

Escudier J.-L. (2011b). « La résistible construction d'un statut social protecteur des ouvriers mineurs en France 1880-2000 ». In Actes de colloque *Le statut social des mineurs de charbon dans le monde*. Lewarde : Centre historique minier du Nord-Pas-de-Calais, pp. 40-49.

Escudier J.-L. (2013). « Le marteau-piqueur : innovation ou régression ? ». In Actes de colloque *Des machines et des hommes : Émergence et mise en œuvre des innovations techniques dans les mines de charbon*. Lewarde : Centre historique minier du Nord-Pas-de-Calais, pp. 52-59.

Escudier J.-L. (2016). « La statistique de l'industrie houillère durant les deux conflits mondiaux ». In Actes de colloque *Charbon et conflits dans le monde*. Lewarde : Centre historique minier du Nord-Pas-de-Calais, pp. 116-121.

Gueslin A. (dir.) (1993). *Michelin, les hommes du pneu, Les ouvriers Michelin à Clermont-Ferrand de 1889 à 1940*. Paris : Les Éditions de l'Atelier.

Kourchid O. (1985). *Production industrielle et travail sous l'occupation. Tome 1 : Les Mines de Lens et les mineurs, 1940-1944*. Paris : Groupe de Sociologie du Travail, CNRS/Université Paris VII, 1985, pp. 248-315.

Kourchid O. (1990). « Un leadership industriel en zone interdite : la Société des Mines de Lens et la Charte du Travail ». *Le Mouvement Social* n° 151, avril-juin, pp. 55-78.

Kourchid O. (1993). « Production et travail dans une industrie stratégique : sociologie, histoire, archéologie du monde de la mine ». Thèse de doctorat d'État, Université Paris VII, 2 vol.

Kowalik J.-F. (1990). « La formation professionnelle aux houillères du bassin d'Aquitaine, groupe Tarn (1941-1971) ». Thèse de doctorat en Histoire, Université de Toulouse 2, 2 vol.

Lembré S. (2013). « L'enseignement professionnel pour l'exemple ? Économie minière et besoins de formation aux origines de l'école des maîtres-mineurs de Douai (1860-1914) ». *Histoire, économie et société* n° 3, pp. 87-100.

Mazade O. (2000). « Reconversions et socialisations professionnelles : le cas des agents des Houillères du bassin du Nord-Pas-de-Ca-

lais ». Thèse de doctorat en Sociologie soutenue à l'Université de Lille I.

Moutet A. (1986). « La rationalisation dans les mines du Nord à l'épreuve du Front Populaire. Étude d'après les sources imprimées ». *Le Mouvement social* n° 135, avril-juin, pp. 63-99.

Piernas G. (2013). « Le Centre national de perfectionnement des cadres (CNPC) des Charbonnages de France et la mise en place de la formation professionnelle du mineur ». In Actes de colloque *Des machines et des hommes : Émergence et mise en œuvre des innovations techniques dans les mines de charbon*. Lewarde : Centre historique Minier du Nord-Pas-de-Calais, pp. 156-161.

Piernas G. (2017). « Le geste minier à partir des fonds des Charbonnages de France conservés aux Archives nationale du monde du travail ». In D. Bouillon, A. Guillerme, M. Mille & G. Piernas (dir.). *Gestes techniques, techniques du geste. Approches Pluridisciplinaires*. Villeneuve-d'Ascq : Les Presses universitaires du Septentrion, pp. 65-85.

Ploix A. (1949). *Alfred Carrard : 1889-1948*. Paris : Charbonnages de France.

Quenson E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault 1919-1989*. Paris : Les Éditions du CNRS.

Tanguy L. (1999). « Reconversion industrielle et conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années 1960 ». *Sociétés contemporaines* n° 35, pp. 43-70.

Turion C. (2002). *L'école des mines d'Alès de 1841 à nos jours*. Villiers-sur-Marne : Phénix Éditions.

Viseux A. (1991). *Mineur de fond. Fosses de Lens. Soixante ans de combat et de solidarité*. Paris : Plon.

De l'enseignement professionnel aux savoirs éclectiques. Les Bourses du travail et l'éducation (1887-1914)

David Hamelin

CRIHAM, Université de Poitiers.

Résumé

Le mouvement des Bourses du travail s'est déployé en France entre 1887 et 1914. Ces structures, pensées et animées par les militants syndicalistes se développèrent dans la perspective d'aider au quotidien les populations laborieuses et de préfigurer la société de demain qui sortirait d'une révolution sociale et économique à laquelle aspirait et se préparait la plupart de leurs fondateurs. Parmi les très nombreuses activités déployées par ces Bourses du travail, les cours professionnels, imaginés comme un rempart à la déqualification des travailleurs, furent assurément les services ayant le plus de succès notamment en matière de nombre de bénéficiaires, et ce malgré des moyens limités et le manque de réel de soutien au sein de la Confédération générale du travail (CGT). Plus largement, ces cours permettaient de légitimer le rôle de ces Bourses auprès des pouvoirs publics locaux et nationaux qui apportaient l'essentiel des financements dans un contexte très conflictuel, mais aussi auprès de la masse des travailleurs que les syndicalistes souhaitaient atteindre et attirer au sein de la CGT. Cependant le modèle des cours professionnels porté par les Bourses du travail

rencontre des limites à la fin des années 1900, du fait de l'entrée des enseignants à la CGT et d'une meilleure prise en considération de l'enseignement professionnel par les pouvoirs publics, affaiblissant des cours qui profitèrent pourtant à des dizaines de milliers d'apprentis.

Mots-clés : bourses du travail, enseignement professionnel, syndicalisme, apprentissage, éducation intégrale.

Par-delà les relations qu'ont entretenues les Bourses du travail avec l'enseignement et l'éducation entre 1887 et 1914¹,

¹ Les activités des Bourses du travail ne s'effacent pas totalement avec la Première Guerre mondiale. Plusieurs Bourses seront même aux avant-postes de la collaboration avec la puissance publique et à l'effort de guerre en mettant à disposition leurs locaux pour l'accueil d'ateliers de confection, comme à Poitiers par exemple. Les décisions de la CGT, puis la Guerre accentuent le déclin de ces institutions dont une partie des activités est progressivement reprise à compter de 1913 par les unions départementales de syndicats naissantes, mais aussi par les pouvoirs publics qui s'investissent dans la sphère sociale à compter des années 1920.

l'objet « Bourses du travail » doit cependant être défini, tant les travaux historiques que la mémoire de ces lieux donnent une image biaisée de ce que furent ces institutions ouvrières au tournant du siècle. Il est important de préciser que les Bourses du travail, bien qu'elles aient mobilisé l'attention de leurs promoteurs ou détracteurs en leur temps, n'ont généré qu'une très modeste historiographie. L'objet « Bourses du travail » se situe en effet à l'intersection de plusieurs champs historiographiques (histoire du travail, histoire du socialisme, histoire de l'éducation...) et son traitement par la littérature scientifique n'a été qu'ébauché. La seule étude d'ensemble, initiée et documentée par Peter Schöttler, date de 1984 mais se limite à la période 1887-1901². À cela il faut ajouter quelques monographies locales (Baal, 1971 ; Masclot, 2000 ; Sassot, 2002 ; Rannou, 2009), ainsi que certains paragraphes ou chapitres au sein d'enquêtes plus vastes et de rares travaux thématiques notamment sur l'œuvre éducative des Bourses (Pica, 1981) ou leur activité de placement (Maillefert, 2001). Plus récemment, un dossier dédié à ce sujet était publié par la revue *Cahiers d'Histoire. Revue d'histoire critique* (Hamelin, 2011), qui aborde différentes dimensions des Bourses (implantation locale, rapport à la culture, à la lutte contre le chômage...) invitait à réinvestir ce terrain de recherche, en

2 Au travail pionnier de Peter Schöttler, il faut bien entendu ajouter le bel ouvrage documenté de Rolande Trempe ; toutefois, celui-ci qui constitue davantage un hommage qu'une approche nouvelle de ces organismes.

vain pour le moment. La mémoire de ces lieux subsiste, notamment dans certaines franges du socialisme comme le mouvement anarchiste ou le mouvement syndicaliste révolutionnaire³. Elle a pu être réactivée ces dernières années au gré des velléités de plusieurs municipalités de se réapproprier ou de générer un loyer à partir des locaux occupés par les syndicats, locaux traditionnellement mis à disposition de façon gracieuse, entraînant une dynamique mobilisatrice et mémorielle inédite⁴.

En définitive de quoi parlons-nous quand on appréhende les Bourses du travail ? Durant près de trente ans, elles ont été un élément constitutif et incontournable du syndicalisme français. Elles jouent un rôle central, déterminent et marquent profondément la nature du syndicalisme et, particulièrement, de la Confédération générale du travail (CGT) qui est fondée en 1895. Sans gommer les nombreuses sensibilités socialistes (guesdistes, allemanistes, anarchistes, syndicalistes révolutionnaires...), sectorielles ou territoriales, qui cohabitent en leur sein, elles donnent naissance à

3 Notons simplement, pour les vingt dernières années, les nombreuses évocations de l'histoire des Bourses du travail, l'affirmation de la nécessité d'en réhabiliter l'œuvre et les idées au sein de périodiques du mouvement anarchiste tels *Le Monde Libertaire* ou *Alternative Libertaire* par l'intermédiaire de la publication de brochures ou de rééditions.

4 Voir l'article du quotidien *Libération* évoquant les difficultés des Bourses de Bobigny ou de Toulouse [URL : http://www.liberation.fr/france/2015/09/23/la-bourse-du-travail-c-est-le-dernier-rempart-pour-les-salaries_1388277].

un modèle intégral et autonome de syndicalisme, comprenant une tactique de lutte au travers de l'action directe, une stratégie de transformation sociale par la grève générale et des cadres pour une organisation actuelle et future, les Bourses du travail et les syndicats ouvriers étant appelés à remplacer les institutions portées par l'État et le patronat.

Les Bourses du travail sont le fruit de plusieurs dynamiques sociales, politiques et juridiques qui se conjuguent entre les années 1870 et 1880. En France, la reconnaissance du fait syndical a été lente et complexe et il faut attendre la loi du 21 mars 1884 (Siro, 2014), pour que les syndicats professionnels aient voix au chapitre au sein de cette III^e République qui se construit. Ces nouvelles structures de défense des intérêts économiques et moraux permettent alors aux militants socialistes de différentes sensibilités d'intégrer des syndicats pour organiser une défense quotidienne de travailleurs et préparer, selon leurs vœux, la société socialiste de demain. La Fédération nationale des syndicats et des groupes corporatifs (FNS) est fondée dès octobre 1886 à Lyon. Elle sera dirigée par les militants réunis autour de Jules Guesde (Ducange, 2017). Ce processus, permettant le développement et l'organisation du syndicalisme sur le territoire national, se double de la création des premières Bourses du travail, dont la première naît à Paris en 1887. Ce modèle qui essaime dans les grandes villes industrielles rend possible la création d'une Fédération des Bourses

du travail (FBT) en 1892, concurrente de la FNS, du fait de divergences stratégiques et politiques. Victorieuse de sa rivale la FBT participe à la création de la CGT en 1895 tout en conservant jalousement son autonomie. La mort prématurée en 1901 de Fernand Pelloutier, figure emblématique de la FBT et théoricien des Bourses du travail⁵, favorise le rapprochement et en définitive l'absorption de la FBT au sein de la CGT, la FBT devenant en 1902 la section des Bourses du travail de la CGT, qui représente ainsi le syndicalisme CGT à un niveau territorial, généralement celui de la ville (Julliard, 1971).

Ces Bourses, qui ne sont pas encore des institutions, sont d'essence nouvelle et leur origine précise reste l'objet de discussions tant pour les contemporains que pour les chercheurs⁶. Il s'agit pour les ouvriers de pouvoir se réunir à l'abri de la police, en dehors des cafés, dans des locaux adaptés, sûrs et gratuits. Leurs promoteurs veulent en outre échapper aux bureaux de placement privés qui sont contestés, insuffisants et déficients et or-

⁵ La figure de Fernand Pelloutier est certes déterminante dans l'histoire des Bourses et a été fort bien analysée par Jacques Julliard, mais il n'est pas possible de réduire la diversité de leurs parcours aux seules options de leur secrétaire général, aussi brillantes et efficaces soient-elles.

⁶ L'origine ou les intentions des Bourses du travail font l'objet de débats comme en témoignent les ouvrages tels que celui de l'économiste libéral Gustave de Molinari paru en 1893 ou celui de Fernand Pelloutier publié à titre posthume en 1921. Molinari théorise dès 1843 le concept de Bourses du travail mais désapprouve le modèle syndical qui s'y applique à la fin du XIX^e siècle.

ganiser eux-mêmes la recherche de travail et contrôler l'embauche. Elles font assez rapidement tache d'huile, surtout après 1889. Les élections municipales facilitent leur développement, les organisations syndicales soutenant dès lors les candidats promettant d'en ouvrir une dans la localité. Aussi, même si les chiffres divergent sensiblement en fonction des sources retenues, on en dénombre 27 au moment du congrès fondateur de la Fédération nationale des Bourses du travail en 1892 à Saint-Étienne, 44 en 1895, année de la création de la CGT (688 syndicats sur 2 314 existants soit 29,7 % et 209 558 syndiqués soit 47,9 % des effectifs), 93 en 1902, date du congrès de Montpellier présenté comme le second congrès fondateur de la CGT⁷, et on compte enfin 103 unions de syndicats et Bourses du travail en 1913⁸.

Les Bourses, par-delà leur capacité à accueillir physiquement les organisations syndicales, se caractérisent par leur extraordinaire capacité à développer des services aussi variés qu'utiles à

7 *XIII^e congrès national corporatif, tenu à Montpellier les 22, 23, 24, 25, 26 et 27 septembre 1902 dans la salle des concerts du grand théâtre, sous les auspices de la Bourse du travail de Montpellier : compte rendu officiel des travaux du congrès, publié par les soins de la Commission d'organisation.* Montpellier : Imprimerie Delord-Boehm et Martial, 1902. Les publications citées, tirées des congrès syndicaux sont issues des archives de l'IHS-CGT consultables en ligne ou à la BNF.

8 *XVIII^e congrès national corporatif (XIV^e de la C.G.T.) et 5^e conférence des bourses du travail ou unions de syndicats tenus au Havre du 16 au 23 septembre 1912 : compte rendu des travaux.* Le Havre : impr. de l'Union, 1912.

la population ouvrière locale, dans une période où la prise en charge par les pouvoirs publics des besoins sociaux est très réduite. Aux services de placement des ouvriers, aux cours professionnels qui permettent aux Bourses de bénéficier de subventions, s'ajoutent le *viaticum* (secours de voyage pour la recherche d'un emploi), la mise en place de bibliothèques, de commissions et services juridiques, de services de propagande, de dispensaires médicaux parfois... Elles seront également à l'origine de l'organisation de nombreuses luttes sociales pour défendre ou acquérir des droits nouveaux (Journée des huit heures) ou du soutien qui sera apporté à ces luttes à des échelles locales ou internationales. Pour les animateurs des bourses, les questions de l'enseignement, de l'éducation et plus tardivement de la pédagogie, dans et hors les lieux traditionnels de formation apparaissent très rapidement prioritaires et déterminants tant pour le quotidien que pour le futur des travailleurs et de leurs organisations syndicales. Pour la figure la plus connue du mouvement des bourses du travail, à savoir Fernand Pelloutier, l'ensemble de l'activité syndicale est affaire d'éducation. Ce sont des sujets très discutés, qui trouvent des applications concrètes et qui portent des enjeux très forts où se mêlent certaines permanences mais aussi de nombreuses discontinuités et transformations⁹.

9 Cet article est une version remaniée et réactualisée d'un chapitre de l'ouvrage collectif intitulé *Socialismes et éducation au XIX^e siècle*, paru aux éditions du Bord de l'eau en 2018 sous la direction de Gilles Candar, Guy Dreux et Christian Laval.

Pourquoi l'enseignement professionnel ? Genèse et développement de l'enseignement professionnel au sein des Bourses du travail.

Les Bourses du travail et la « crise de l'apprentissage »

Les Bourses du travail se développent dans un contexte marqué par la « crise de l'apprentissage » qui s'étend tout au long du XIX^e siècle et qui tend à s'aggraver encore en cette fin de siècle. Cette crise, du moins perçue comme telle par les organisations patronales ou ouvrières, est déjà au cœur des débats des congrès ouvriers des années 1870-1880 et celle-ci engendrerait au moins trois fléaux selon les syndicalistes : la spéculation du patronat sur le travail des enfants ; la dépréciation de la qualité de l'apprentissage ; la sous-concurrence des apprentis sur le marché du travail. Il importe pour les militants ouvriers de répondre à cette crise de façon organisée et autonome, d'autant que l'enseignement professionnel « *contrairement aux autres ordres d'enseignement – primaire et secondaire –, n'est pas né d'un principe fondateur exprimé dans un cadre législatif unitaire et cohérent et [...] naît de l'amalgame progressif d'établissements hétérogènes qui s'unifient tardivement* » (Marchand, 2005). Le développement de l'industrie et de nouveaux procédés techniques complexes donnent une certaine gravité et une certaine récurrence au discours de certains industriels, certains

édiles locaux ou figures politiques sur la crise de l'apprentissage tout au long du XIX^e siècle, autrement dit bien au-delà des franges ouvrières. Cette préoccupation s'inscrit pleinement au cœur du mouvement ouvrier. Le sujet figure par exemple dès 1876 dans l'ordre du jour du Congrès ouvrier de Paris¹⁰. Il fait l'objet de débats au sein des congrès ouvriers et s'inscrit aussi au cœur même des statuts des syndicats. Par exemple la chambre syndicale corporative des deux cantons de Niort dans les Deux-Sèvres consacre un article complet à l'apprentissage. Il s'agit « *d'établir les usages qui régissent les contrats d'apprentissage, en réformer les abus et en assurer l'exécution entre les parties* ».

À l'échelle nationale, la protection des apprentis constitue une préoccupation majeure pour les syndicalistes. Plusieurs vœux sont par exemple formulés lors du congrès d'Alger en 1902¹¹, le dernier de la FBT, dans le cadre du projet de modification de la Loi du 22 février 1851 sur l'apprentissage. Les congressistes exigent alors au moins quatre mesures : la nécessité que les contrats d'apprentissage soient écrits : « *Le contrat verbal donne lieu à des jugements contradictoires de la part des tribunaux, et il ne garantit pas suffisamment le droit des*

¹⁰ *Séances du congrès ouvrier de France : session de 1876, tenue à Paris du 2 au 10 octobre*. Paris : Sandoz et Fischbacher, 1877.

¹¹ *X^e congrès national des Bourses du travail de France et des colonies : tenu à Alger les 15, 16, 17 et 18 septembre 1902*. Alger : Typographie et Lithographie Adolphe Jourdain, 1902.

parties » ; la surveillance de l'apprentissage qui doit être confiée aux conseils de prud'hommes ou à défaut à des commissions mixtes employeurs/salariés ; l'institution d'un examen théorique et pratique, autrement dit l'introduction d'un certificat d'instruction professionnelle ; enfin le souhait que le conseil des prud'hommes, en cas d'abus grave, puisse par jugement réduire et limiter le nombre des apprentis d'un établissement et qu'en cas de récidive ou après des fautes très graves il puisse retirer le droit d'avoir des apprentis pour un temps ou même définitivement. Ce congrès exige enfin qu'« *une instruction professionnelle, en rapport avec l'état choisi et exercé, doit être donnée à l'enfant de moins de 18 ans qui n'a pas de contrat d'apprentissage de façon à ce qu'il ne reste définitivement manœuvre. [...] Le degré d'instruction serait constaté par un examen et un certificat. Le certificat affranchira le patron et l'enfant de moins de 18 ans des obligations prescrites par la loi* ». Cette crise de l'apprentissage s'insère dans une crise aux contours plus larges. La société française connaît une période d'industrialisation mais dans le même temps est confrontée à une crise économique, la Grande dépression, qui dure jusqu'au milieu des années 1890 et génère une forte instabilité qui affecte les ouvriers les moins qualifiés. Maintenir ou développer des compétences ou qualification est un enjeu pour éviter le déclassement des travailleurs.

La recherche de légitimation du syndicalisme

Parmi leurs nombreuses activités, les Bourses obtiennent des aides et *subsides* publiques du fait de deux activités principales : le placement des ouvriers et les cours professionnels. L'existence de cours professionnels permet souvent l'existence même des Bourses dans une ville et permet au regard des services rendus à la population locale de limiter l'hostilité municipale quand elles développent parallèlement leurs activités revendicatives.

Elles souhaitent en outre contrecarrer l'activité jugée néfaste des écoles professionnelles. Celles-ci ne formeraient, selon les syndicalistes, que des spécialistes, instruments d'une restructuration du travail au service du patronat pour envahir l'autonomie professionnelle des ouvriers. Les cours professionnels des Bourses agiraient ainsi comme un moyen de conserver et promouvoir la qualité du travail et des savoir-faire ouvriers.

En cette fin de XIX^e siècle l'idée de mettre sur pied des écoles professionnelles obligatoires et par conséquent dépendantes de la puissance publique apparaît impensable et ce sont donc des initiatives privées et locales qui viennent combler les besoins en la matière, d'autant que la formation traditionnelle des apprentis au sein des entreprises est en régression constante. En 1900, Édouard Treich, secrétaire de la Bourse du travail de Limoges, rapporteur de la commission du congrès dédiée à l'apprentissage

exprime cette nécessité en ces termes. Après avoir appelé à la création de cours professionnels, ce dernier considère que « *Nous démontrerons en même temps à nos adversaires que le rôle des associations ouvrières ne se borne pas, comme on nous le reproche souvent, à parler beaucoup, à perdre notre temps en discussions et protestations inutiles, mais que nous savons sur le terrain pratique être utiles à notre pays et aux travailleurs* »¹².

À la même période, organismes patronaux et syndicats tentent de constituer des écoles professionnelles, mais les syndicats ouvriers doivent avoir recours à la philanthropie en raison des moyens limités dont ces groupements disposent. Cette recherche de légitimité cible deux catégories de publics : les travailleurs et leurs familles de la localité que les Bourses tentent d'attirer et d'organiser d'une part, les pouvoirs publics d'autre part. Nombre de Bourses organisent, reprenant ainsi certains codes et usages du système scolaire traditionnel, des remises de prix ou des fêtes de fin d'année en présence de notables locaux (maires, préfets, conseillers généraux...) qui sont alors amenés à prendre la parole pour vanter la plupart du temps les efforts fournis par les Bourses et la qualité des enseignements, témoignant ainsi d'une réelle reconnaissance du travail effectué, d'autant qu'elles peuvent réunir des centaines de participants à cette occasion.

Construire la société post révolutionnaire

Développer des cours professionnels ne relève pas d'une mission de service public ou désintéressée, même si cette dimension peut faire l'objet de débats parmi les syndicalistes. L'objectif des Bourses et de la CGT tel que rappelé au sein des congrès ou par la presse ou la CGT elle-même est de parvenir à une révolution sociale et économique. Les animateurs des Bourses, par-delà leurs options politiques, ne sont pas insurrectionnalistes, au sens où selon eux la révolution doit être préparée au mieux. C'est une révolution qui doit de surcroît être gestionnaire, c'est-à-dire que les ouvriers continueront à produire mais auront en plus en charge la gestion de la cité et de l'entreprise. Dans cette optique syndicaliste révolutionnaire, l'éducation et la formation jouent un rôle prépondérant. Il faut en définitive former ces futurs gestionnaires non spécialistes, pour qu'ils ne soient pas coupés des autres ouvriers et restent attachés aux idéaux syndicalistes et autogestionnaires.

C'est au cours du cinquième congrès des Bourses du travail de Tours en 1896¹³ qu'apparaît avec clarté la finalité révolutionnaire de l'enseignement professionnel. Trois rapports sont alors présentés par les bourses de Nîmes, d'Alger et par Fernand Pelloutier lui-même dans la perspective de préciser les objectifs de cet enseigne-

¹² *x^e congrès national corporatif. v^e congrès de la CGT. Paris 10-14 septembre 1900.* Paris : Imprimerie nouvelle, 11 rue Cade, Paris, 1900, p. 182-183.

¹³ *v^e congrès tenu à Tours du 9 au 12 septembre 1896. Compte rendu analytique, Fédération des bourses du travail.* Tours : Impr. Debenay-Lafond, Tours, 1896.

ment. Pour Fernand Pelloutier, dirigeant de la Fédération nationale des Bourses du travail, la société socialiste issue des Bourses du travail devait voir le triomphe des organisations économiques ouvrières sur toute forme de structure étatique. La Bourse du travail avait donc vocation à se muer en une « *commune ouvrière en voie d'organisation* » dépourvue de tout fonctionnement bureaucratique. Cette ambition transformatrice alliant éducation et révolution réapparaît à périodicité régulière. Au cours du Congrès de Paris de 1900, la Bourse du travail de Saint-Étienne rend compte du processus attendu :

Lorsque les syndicats de la Bourse du travail prirent la résolution de créer des cours professionnels, c'est qu'ils avaient unanimement compris qu'ils étaient le complément indispensable d'une bonne organisation syndicale, parce que si au sein du syndicat on apprend à connaître ses droits et ses devoirs de travailleurs, dans les cours professionnels, on apprend à devenir bon ouvrier dans sa profession. Et lorsque devenu bon ouvrier, connaissant en même temps que ses droits, sa valeur technique, on sera en même temps devenu conscient de sa situation de prolétaire ; alors sentant mieux tout le poids des iniquités sociales, on sera toujours debout au premier rang, pour défendre et soutenir avec plus d'énergie, les revendications prolétariennes ou corporatives ; et on fera cela avec d'autant plus de force et de conviction que la capacité intellectuelle et morale sera plus développée au contact de la science enseignée et apprise dans les cours professionnels¹⁴.

14 VIII^e Congrès de la Fédération nationale des Bourses du Travail de France et des colonies, Paris, 5-8

Cette finalité est rappelée dans les congrès ou dans certains articles de la presse syndicale. *La Bataille syndicaliste* dans un article du 2 septembre 1912 revenant sur les motivations du syndicalisme révolutionnaire interpelle les lecteurs : « *Et tant que nos syndicats ne pourront pas assurer la question de la production, toutes les révolutions que nous pourrons faire seront vaines. Or, il faut se préparer à cette grande tâche, vous voyez l'importance révolutionnaire de l'apprentissage. Le patronat veut mettre la main sur l'organisation de cette éducation technique et parle d'instituer un certificat de fin d'apprentissage. La direction de cette éducation, il veut se la réserver en la confiant aux chambres de commerce. Nous devons la lui arracher et porter la lutte sur ce terrain* »¹⁵.

Quelle dynamique nationale et locale ?

Une stratégie nationale erratique

Tout au long de la vie de la fédération des Bourses du travail ou de la CGT jusqu'en 1914, la question des cours professionnels, de leur fonctionnement, de leur utilité, de leur retour d'expé-

septembre 1900, Paris : Imprimerie typographique Jean Allemane, 1900 p. 110-111.

15 Non signé, « Les congrès. Les jeunesses syndicalistes », *La Bataille syndicaliste*, n° 495 du 2 septembre 1912, p. 1. Les citations du quotidien *La Bataille syndicaliste* sont issues des archives de l'IHS-CGT consultables en ligne ou à la BNF.

rience reste un sujet étonnamment peu travaillé au niveau des instances nationales, même si la nécessité de promouvoir ce type d'œuvre est revendiquée et martelée. Cela reste de surcroît une question peu traitée par la presse syndicale confédérale, pourtant prolix. Cette distorsion, sinon coupure entre pratiques locales nombreuses et variées et question nationale illustre en creux les paradoxes du syndicalisme révolutionnaire : comment en effet fédérer avec succès des initiatives locales et les valoriser comme telles, dans un projet d'envergure nationale, voué à transformer la société ? L'objectif des Bourses, tel que rappelé au cours des congrès, est bien de donner aux ouvriers et notamment aux plus jeunes d'entre eux une formation leur permettant d'obtenir une qualification. Pour Fernand Pelloutier, il s'agit de « réagir [...] contre la tendance dominante dans l'industrie moderne à faire de l'enfant un manœuvre, un accessoire de la machine, au lieu d'en faire un collaborateur intelligent » (Pelloutier, 1921, p. 192).

Les débats se focalisent à l'occasion de trois congrès entre 1898 et 1902 sur cette question. Le débat s'éclipse ensuite, d'autres sujets comme l'organisation de la grève générale ou la journée des huit heures occupant l'espace des discussions. Ces congrès sont l'occasion pour des secrétaires de Bourses du travail présents ou représentés de montrer l'étendue du travail accompli, de la diversité des cours, du nombre ou de la physionomie de leurs participants...

Le congrès de Rennes de 1898¹⁶, le premier à aborder sérieusement la question de l'apprentissage, cherche à poser la question de l'objectif de ces cours. La Bourses de Nantes par exemple s'interroge publiquement sur le risque que cet enseignement pourrait générer, en formant les futurs contremaîtres « *qui se retourneront contre les Bourses du travail* »¹⁷.

L'autre question est celle de l'apprentissage lui-même. Les Bourses doivent-elles former des apprentis ou aider à perfectionner les ouvriers ? Cette question est posée par plusieurs d'entre elles comme celle de Brest ou de Nice. C'est en définitive la seconde option qui est avancée et qui est plébiscitée par les Bourses dans leur localité. Le congrès suivant, celui de Paris en 1900, fait état de nombreuses réalisations et de limites en matière de moyens ou de fréquentations. Nombre de représentants de Bourses commencent à imaginer que pour répondre correctement aux enjeux, il conviendrait plutôt de favoriser l'éclosion d'un enseignement intégral pour tous les membres de la société. La Bourses de Tourcoing s'exprime sur cette question ainsi : « *il faut que cet enseignement soit donné à tous sans distinction, dans les écoles publiques, avec suppression de tous les diplômes*¹⁸ ».

¹⁶ *vii^e congrès national des bourses du travail de France et des colonies : Rennes du 21 au 24 septembre 1898.* Compte rendu dactylographié, date de publication inconnue.

¹⁷ *Ibid.*, p. 95.

¹⁸ *viii^e congrès de la Fédération nationale des Bourses du Travail de France et des colonies*, p. 96, arch. cit.

Cette idée reste néanmoins minoritaire lors de ce congrès. Ces congrès sont aussi le moment pour les participants de légitimer l'apport de l'œuvre des Bourses en matière d'enseignement, en comparaison d'autres institutions. Il en va ainsi de la Bourse du travail d'Alger qui en 1900 déclare « *qu'il ne faut pas confondre l'école professionnelle ou d'apprentissage, destinée à créer des ouvriers conscients de l'effort produit et des résultats recherchés, avec les écoles dites d'art et métiers qui ont pour but unique de créer des surveillants, des contremaîtres et autres auxiliaires du patronat* »¹⁹. Se joue ici un conflit de valeurs et de vocation sur le rôle de cet enseignement qui se doit d'être émancipateur, tant individuellement que collectivement, et non un moyen de coercition.

Deux ans auparavant, plusieurs Bourses avaient publiquement reconnu que certaines écoles professionnelles privées formaient pourtant de bons ouvriers. Une commission d'enquête est même envisagée par le syndicat des chauffeurs mécaniciens de la Seine en 1898 pour sortir d'une posture impressionniste sur le sujet. Elle ne verra jamais le jour.

Ces riches échanges, concentrés sur quelques années, ne débouchent pas toujours sur des positions fermes. De surcroît, il cache une réalité sociale plus complexe. De débat national, les questions de l'apprentissage et des cours pro-

fessionnels deviennent en définitive de simples sujets locaux, laissant l'initiative de travailler de concert ou en concurrence avec les institutions préexistant aux Bourses locales. Après 1902, l'expérience des Bourses dans leur bassin de vie n'est plus une question de congrès, un comble quand on mesure l'importance que constituent ces cours pour le maintien et le développement des Bourses. Sans que l'on puisse parler de dérives, l'absence de cap collectif favorise la diversification, sinon l'émiettement des approches, des démarches, et interdit alors d'évoquer un modèle unique de Bourse en matière d'enseignement professionnel, chacune expérimentant, nouant des relations avec les autorités locales, voire avec le petit patronat... pour mener à bien son activité. De fait, les discours très revendicatifs, très politiques à l'échelle nationale sur le sujet de l'apprentissage qui apparaissent à la fin des années 1900 ne tiennent plus vraiment compte des réalités de terrains et peuvent même apparaître par moments déconnectés des expériences réelles encore menées.

Quelques exemples locaux (Dijon, Lyon, Poitiers...)

Les très nombreux cours professionnels qui voient le jour sur le territoire national prennent des formes variées au gré de nombreux facteurs : implantation des Bourses, insertion de celles-ci dans le tissu économique et social local, moyens financiers à leur disposition, équilibre politique et militant interne...

¹⁹ *Ibid.*, p. 102.

Toutes les Bourses ne sont pas en mesure de créer des cours professionnels. Aussi nombreuses sont celles qui s'associent à des expérimentations locales portées parfois par des municipalités ou des associations. Bien que présentées ou se présentant elles-mêmes comme maximalistes, ces Bourses n'en demeurent pas moins attachées à s'assurer des partenariats, des solidarités locales.

Au sein de la Bourse du travail de Dijon étudiée par Jean Belin (2016), mettre sur pied des cours professionnels est un objectif pour les dirigeants dès sa création en 1893. Pour l'année 1898-1899, on dénombre 107 élèves qui y poursuivent des cours dans des matières variées telles que la menuiserie, l'ébénisterie, la taille de pierre, le dessin, la géométrie, la charpenterie ou la coupe d'habits. En fonction des budgets octroyés, d'autres cours peuvent voir le jour pour les métiers de la chaussure ou la métallurgie par exemple. Des cours d'économie ménagère voient également le jour en 1912. Mais l'organisation de ces cours demeure fragile. Ces derniers font en effet les frais de la scission qui intervient en 1907 au sein de la Bourse. Ils ne peuvent reprendre qu'en 1909 après la réunification des forces syndicales. Au-delà des tensions internes, la continuité des cours est étroitement liée aux moyens financiers existants mais aussi à la faible assistance des élèves pour certains cours.

La Bourse du travail de Lyon, inaugurée en 1891, connaît un développement plus important encore. Les cours

y apparaissent quelques années après, suite à une décision de l'AG des syndicats en 1895. Une commission d'étude est alors mise en place pour collecter les éléments nécessaires pour leur mise en place. Dans cette optique, chaque syndicat de la Bourse est consulté afin de connaître ses besoins, le nombre prévisible d'élève, mais aussi le type de salle nécessaire, le type d'outils à mobiliser, et leur coût. En définitive, seulement huit syndicats sur 62 répondent positivement. Plusieurs syndicats, à l'image de celui des tailleurs de pierre organisent déjà leurs cours et prêtent du matériel à la Bourse pour démarrer les siens. Le succès est rapide et surprenant : 250 élèves s'inscrivent, là où les promoteurs en attendent une centaine pour la première année. On dénombre 300 demandes la seconde année, et on atteint 480 en 1912. Les cours les plus plébiscités sont les cours de taille d'habits et de dessin linéaire. Les objectifs des promoteurs sont doubles et présentés par eux comme tels : *« il importe pour la classe ouvrière militante de se fortifier par elle-même au point de vue technique, afin que le jour où elle sera appelée à diriger la production, elle ne soit pas obligée d'avoir recours à des adversaires qui auront intérêt à la faire passer pour inférieure »* (Rappe, 2004, p. 84). Ces cours sont encadrés par une commission de neuf membres, sous la responsabilité du conseil d'administration. Ils bénéficient d'un budget alloué par la municipalité, et l'État à partir de 1907, mais aussi de fonds récoltés à l'occasion de fêtes organisées par la

Bourse. Les professeurs sont associés à cette commission pour pouvoir faire des retours. Les cours comme les fournitures sont gratuits. En revanche la mixité est peu fréquente (uniquement pour les cours de sténo et d'espéranto). Entre 1896 et 1914, la Bourse organise dix cours professionnels (six en 1896, huit entre 1903 et 1912 et dix en 1912). Les élèves ne se limitent pas au cercle syndicaliste, ce qui peut occasionnellement inquiéter les promoteurs des cours qui se demandent comment faire germer la conscience syndicale chez les élèves. L'âge des élèves est variable. Une majorité est âgée entre 14 et 35 ans, mais des élèves nettement plus âgés y sont également présents. Les élèves n'ont pas pour obligation de disposer la nationalité française. La Bourse exige une certaine rigueur (bonne tenue, discipline, présence...). Il s'agit de rendre crédibles et productifs ces cours, mais dans les faits l'absentéisme reste fort. La cérémonie de remise des prix regroupe en moyenne 1000 personnes en présence des édiles locaux.

Dans une ville de taille moyenne et faiblement industrialisée comme Poitiers, le développement des cours est plus tardif. Cette structuration se déploie en deux temps : de 1903 à 1910, les cours sont essentiellement théoriques, faute de moyens matériels adéquats (Cantamesa, 2005). Par exemple le cours de mécanique ne dispose pour seul matériel que d'un tableau portatif. L'arrivée d'un socialiste réformiste à la tête de la Bourse en 1910, Eugène Audinet, qui dispose également de solides réseaux, amène à

privilegier les applications concrètes, les œuvres sociales aux luttes revendicatives et à investir par conséquent très fortement ces cours (Hamelin, 2015). En 1910, un atelier est joint au local de la Bourse. Il abrite du matériel destiné aux cours de menuiserie, de serrurerie et de mécanique. En 1912 apparaît un cours de typographie et d'impression jugé prioritaire au regard de l'importance de cette industrie dans la ville.

Cette transformation rapide est rendue possible par l'octroi de nombreuses subventions de la municipalité et de l'État (7000 francs de subvention entre 1909 et 1913). Le rôle des inspecteurs de l'enseignement technique qui peuvent apporter des appréciations positives sur les projets syndicaux mais aussi des réseaux politiques²⁰.

À Poitiers il existe d'autres cours mais uniquement en ébénisterie ou en menuiserie. De ce fait, la Bourse répond véritablement à un besoin social et professionnel, comme en témoignent les bons chiffres de la fréquentation des cours de mécanique (25 élèves/an), de cordonnerie (12 élèves/an), ou encore de typographie (43 élèves en 1912). Les cours y sont assurés par des syndicalistes militants mais quand les syndicats disparaissent, ce qui demeure somme toute fréquent, la Bourse fait appel à des non

²⁰ Eugène Audinet peut alors compter sur ses liens avec Aimé Lavy, ancien député possibiliste, devenu membre de la commission de l'enseignement technique du ministère du Commerce.

syndiqués pour maintenir les cours de métallurgie et de serrurerie par exemple. Les cours sont organisés du printemps à l'automne, une à deux fois par semaine selon la disponibilité des locaux, et en soirée, après la journée de travail. Chaque enseignement se déroule sur une période de 3 années. Les professeurs consignent les travaux des élèves sur un livret que ceux-ci doivent régulièrement présenter à leurs parents. Les cours ne sont pas spécifiquement réservés au jeune public. Des ouvriers peuvent y assister afin de compléter une formation passée incomplète.

L'indépassable difficulté des moyens techniques et financiers

Les cours professionnels permettent-ils aux Bourses de devenir des contre-pouvoirs, ou bien participent-ils à leur institutionnalisation progressive ? Deux débats au moins, illustrés par de très nombreux exemples locaux, jalonnent ces trois décennies. D'une part, les moyens financiers : faut-il dépendre des pouvoirs publics, ou les Bourses et leurs cours doivent-ils s'émanciper sur le plan financier, et dans quelle mesure ? D'autre part, les modalités d'exercice de l'enseignement : ces missions doivent-elles être assurées par des ouvriers avec une expérience, ou bien par des enseignants (des fonctionnaires) estampillés ? Se joue en creux la question de l'autonomie ouvrière, et parfois même d'un ouvriérisme jalousement revendiqué.

Lors des congrès de la fédération des Bourses, ou à l'occasion des conseils d'administration de certaines Bourses, le débat se focalise sur l'identité des personnes en charge des cours. Le congrès de Rennes de 1898²¹ met en scène cette question. À cette occasion, la Bourse d'Angers « expose qu'à son avis le danger des cours professionnels, c'est d'être faits par des hommes étrangers au mouvement ouvrier et qui donnent aux élèves des notions contraires à nos principes ». Son représentant demande ainsi que « les cours soient faits par des ouvriers plutôt que par des techniciens (ingénieurs, architectes...) non pas tant du point de vue syndical que parce que les connaissances données seront pratiquement plus développées ». Plusieurs Bourses, comme celle de Brest suivent ce congressiste. Mais toutes les Bourses présentes ne partagent pas ce point de vue, comme celle de Paris pour qui « non seulement parce que nous sommes incapables de nous substituer à eux, mais encore parce que quel que soit l'esprit dans lequel ils seront faits, les travailleurs n'en retireront pas moins des avantages sérieux. Rendre la classe ouvrière plus instruite, ce sera augmenter sa force ».

Ces réticences baissent en intensité sur la période étudiée, mais restent vivaces jusqu'à l'intégration des insti-

²¹ X^e congrès national corporatif (IV^e de la Confédération générale du travail) tenu à Rennes les 26, 27, 28, 29, 30 septembre et 1^{er} octobre 1898 : compte rendu des travaux. Rennes : Impr. des Arts et Manufactures, 1898.

tuteurs au sein de la CGT. La défiance concerne également la nature de l'apport des intellectuels, autrement dit du prolétariat administratif qu'incarnent les instituteurs qui frappent en nombre à la porte des bourses et qui offrent volontiers leurs services. Il est à noter que la notion d'intellectuels n'est jamais réellement définie par les syndicalistes. Les intellectuels, comme nouvelle figure sociale qu'a analysée Christophe Charle en son temps (Charle, 1990), sont rares dans le sillage cégétiste, même s'ils jouissent d'une grande notoriété pour certains, comme Maxime Leroy, James Guillaume ou Lucien Descaves. De très nombreuses prises de position de militants syndicalistes rendent compte du rejet des intellectuels, tout du moins du souhait de ne pas les voir intégrer la CGT ou les Bourses. Pour A. Clerc, ouvrier typographe, secrétaire de la bourse du travail de Bourges, *« rien dans la méthode suivie par la CGT ne laisse supposer qu'elle puisse désirer la collaboration avec les intellectuels. D'ailleurs, c'est tout au plus si une douzaine d'intellectuels s'intéressent vraiment à l'action de la confédération. Cet état d'esprit se manifeste chez quelques-uns dont le souci de la justice et de la vérité n'a pas encore été obscurci par les intérêts de classe, mais ce sont là des exceptions »* (De Marmande, 1907, p. 33). Cependant, certains à l'instar d'Albert Lévy, trésorier de la CGT peuvent avoir des postures plus modérées en considérant l'apport des intellectuels comme utile, tout en se disant adversaire de leur intégration à la CGT :

Je crois que les intellectuels peuvent être d'une grande utilité pour la transformation de notre société. Ils doivent sympathiser avec la classe ouvrière s'ils sont des hommes de vérité et de justice.

La question de la participation des intellectuels à l'action ouvrière est fort complexe. Doivent-ils former des syndicats et adhérer à l'organisme central ouvrier ? Pour ma part, je suis adversaire de les admettre [...] par crainte de les voir fausser la direction que seuls peuvent donner au mouvement ouvrier des individus toujours en butte à l'oppression patronale ou gouvernementale, qui connaissent par conséquent mieux la nécessité de la lutte (De Marmande, 1907, p. 47).

Amplifier l'enseignement professionnel par l'enseignement général pour adultes

Un enseignement professionnel qui ne se suffit pas à lui-même

Les différentes expérimentations menées au sein des Bourses montrent assez vite que le simple développement de cours professionnels n'est pas suffisant. Il apparaît rapidement impératif de favoriser l'instruction générale des ouvriers et des plus jeunes en particulier. Aussi des commissions d'étude se forgent-elles au sein des Bourses, dans l'objectif de développer des cours généraux sur les thématiques censées intéresser les ouvriers, qu'il s'agisse du progrès de la science, du droit, des sciences humaines et sociales... Ces cours peuvent

venir concurrencer le mouvement des universités populaires (UP) qui se déploie de façon parallèle et rapide au début du xx^e siècle, et qui sont accusées par différents leaders syndicalistes révolutionnaires d'importer des savoirs descendants des « sachants » aux élèves, l'inverse en somme de ce qu'ambitionnent les animateurs des Bourses²². Il convient cependant de ne pas caricaturer à l'excès cette compétition et cette défiance. Par-delà les discours, les postures, dans de nombreuses localités Bourses du travail et UP coexistent (Premat & Sigaut, 2009 ; Mercier, 2009 ; Mougel, 2017) et mutualisent leurs moyens, leurs locaux, de sorte que des sessions peuvent être animées par les mêmes militants et jouer alors le rôle d'auxiliaire pour le compte de certaines Bourses dans cette tâche d'éducation populaire.

²² Paul Delesalle, dans sa brochure intitulée *Les bourses du travail et la CGT Paris* (M. Rivière, 1911, p. 31), se montre réprobateur des UP en ces termes : « À la suite d'une crise que tout le monde se rappelle, quelques bourgeois avaient pris 'l'héroïque' détermination 'd'aller au peuple', et les Universités populaires en avaient été le résultat [...]. La rude logique des travailleurs, a sans doute effrayé les bourgeois intellectuels venus à eux, car ceux-ci s'en sont, après très peu d'années d'expérience, retournés défendre leur classe 'de l'autre côté de la barricade' ». Léon Jouhaux n'est pas plus accommodant dans *La Bataille syndicaliste* (n° 255 du 6 janvier 1912) avec son article « Pour les jeunes » : « Par de fausses méthodes d'enseignement, les universités populaires ne formèrent [...] que des suffisances incompétences, tuant toute confiance, toute croyance en la valeur de l'action révolutionnaire... De cette jeunesse enthousiaste valeureuse, héroïque quelques années auparavant il ne resta bientôt plus, à de rares exceptions près, que des faux savants, véritables vieillards de la pensée, négateurs de toute action virile... ». (CEDIAS Musée social.)

Dès le congrès de 1900, alors que les cours professionnels des Bourses se propagent sur le territoire, certains militants témoignent de la limite de ceux-ci et plaident pour un système plus large d'enseignement. Ainsi, le délégué de la Bourse de Besançon déclare : « *Les Bourses du travail ont fait les plus grands efforts pour créer un enseignement technique. Mais ne croit-on pas que l'enseignement général doit précéder l'enseignement professionnel, et qu'avant de faire un bon charron, un habile menuisier qui peut-être deviendra par ignorance, l'ennemi de sa propre classe, il faudrait faire un homme pensant, à la hauteur de la mission sociale que lui donne son rôle d'exploité ?* »²³. Fernand Pelloutier lui-même, analysant le système d'enseignement français, l'assimile à un enseignement de classe. Cela nécessite alors d'organiser au sein des Bourses un enseignement général en complément de l'enseignement professionnel. Il fait adopter le principe dès le congrès charnière de Paris de 1900, tout en considérant qu'il faudra aller plus loin : « *Le Comité fédéral devra donc dresser un plan, chercher à l'aide de quelles ressources les Bourses du travail pourront ouvrir des écoles, proposer à un futur congrès la rédaction des manuels d'instruction [...] socialiste[s], etc. Voilà la besogne de demain !* »²⁴. Dans cette

²³ VIII^e congrès de la Fédération nationale des Bourses du Travail, *op. cit.*, p. 112. (CEDIAS Musée social.)

²⁴ Fernand Pelloutier, « La Fédération des Bourses du travail de France, ses congrès », *Le mouvement socialiste*, 15 novembre 1900, p. 626.

perspective, de grosses Bourses comme Paris, Saint-Étienne ou Nîmes mettent en place des cours d'enseignement général qui apparaissent très vite indissociables de l'enseignement technique. Il s'agit d'enraciner et d'affermir la conscience de classe. Des séries de conférences voient également le jour, tout comme des cours de calcul ou de grammaire, mais ils ne parviennent pas à égaler en durée ou en fréquence les cours professionnels. Les Bourses ne parviennent pas à développer une attitude cohérente à ce sujet.

Parallèlement, la question de la mise en place d'un enseignement primaire se fait jour au cours des congrès entre 1900 et 1908. De ce fait, les jalons vont être posés dans le sens d'une extension de l'œuvre éducative des Bourses en direction de l'enfance et de l'adolescence. Cela suscite cependant des réserves et le manque de moyens se fait plus durement sentir que pour les cours professionnels. La culture du métier qui occupe la première place dans l'univers culturel des ouvriers peut expliquer la difficulté à promouvoir de façon correcte ce type d'enseignement. Certains syndicats prennent le contre-pied de cette doxa syndicale. À l'occasion de la IV^e conférence des Bourses de 1910, les dénommés Togny de Niort et Réaud de Marseille rédigent un rapport dédié aux écoles syndicales et élaborent une histoire critique de l'investissement majoritaire des Bourses en matière d'éducation « *Bien des syndicats ont voulu corriger le néant de l'éducation générale par l'enseignement professionnel donné par des praticiens du métier.*

Ils ont même substitué à l'enseignement factice et inefficace de toutes les connaissances, un enseignement professionnel basé uniquement sur la connaissance du métier. La réaction est peut-être un peu forte, car s'il y a dans ces cours purement professionnels, comme une école d'apprentissage très utile, ce n'est pas, croyons-nous, la meilleure école de la vie ». Soucieux d'éviter toute juxtaposition, ils plaident pour que l'enseignement général et l'enseignement professionnel « *se pénètrent l'un l'autre pour constituer un 'enseignement réaliste' [...] afin d'atteindre à la réalisation non de l'homme idéal des littérateurs, mais de l'homme-créateur qui pense et agit* »²⁵. C'est l'arrivée des enseignants au sein de la CGT à partir de 1908 qui change profondément la donne, même si cela entraîne de profonds débats. Il n'est alors plus besoin de créer ses propres institutions mais de s'appuyer sur les instituteurs syndiqués qui agiront en faveur d'un meilleur enseignement et d'une meilleure pédagogie au sein de l'éducation nationale.

Les bibliothèques : un lieu de convergence des savoirs professionnels et éclectiques ?

La nécessité de répondre aux besoins de formation professionnelle du monde ouvrier ne doit pas faire oublier que cet

²⁵ XVII^e congrès national corporatif (XI^e de la CGT) et 4^e conférence des bourses du travail ou unions de syndicats tenus à Toulouse du 3 au 10 octobre 1910 : compte rendu des travaux. Toulouse : Imprimerie ouvrière, p. 404.

investissement éducatif peut prendre des formes multiples. L'enseignement syndicaliste n'a pas été théorisé, tout du moins dans les premières années du développement du syndicalisme, même si nombre de militants s'expriment sur les nécessités d'une éducation, d'un enseignement spécifique ou commun pour les ouvriers. Différentes œuvres viennent ainsi affermir la place des Bourses. Les bibliothèques notamment se développent dans le sillage de la création des Bourses, aidées financièrement par le ministère du commerce, favorisant la cohabitation d'ouvrages techniques, complémentaires des cours professionnels, qui dominent en nombre de volumes et d'ouvrages de sciences sociales ou d'économie politique. Les œuvres progressistes ou socialistes sont présentes sans sectarisme mais en faible nombre. On y retrouve enfin des œuvres littéraires mais aussi des livres de distraction. La littérature technique indispensable pour les cours professionnels reste coûteuse et rapidement obsolète. Les secrétaires de Bourses sollicitent régulièrement les pouvoirs publics pour obtenir des subsides ministériels en vue de l'acquisition de ces ouvrages. Même s'il est difficile pour les Bourses de province de pouvoir constituer ce type de service en raison du manque de moyen, le déploiement de ces bibliothèques apparaît cependant notable. En 1907, 116 Bourses sur les 136 existantes en France en possèdent une. Ces bibliothèques tiennent une place fondamentale et assurent une certaine fierté des promoteurs des Bourses. Le travail de documentation incombe le plus souvent au secrétaire de la Bourse,

ou pour les Bourses les plus importantes, comme celle de Paris, à un bibliothécaire archiviste. La taille de ces bibliothèques varie, leur fréquentation aussi. De façon schématique les utilisateurs préféreraient lire les œuvres théoriques à leur domicile, tandis qu'on consulte sur place majoritairement les livres techniques, de droit administratif ou de statistique. La Bourse du travail de Dijon par exemple est ouverte tous les jours. Elle est présentée comme étant articulée au service d'enseignement. Elle poursuit selon ses promoteurs trois objectifs : former professionnellement, instruire et distraire. En 1896, la bibliothèque compte 300 volumes. 17 ans plus tard on dénombre 1 132 volumes (Belin, 2016, p. 233). Ces bibliothèques contribuent à favoriser une certaine autodidaxie et à développer pour leurs initiateurs une éducation intégrale avec des résultats inégaux. Dans les faits, ce sont le plus souvent les militants les plus aguerris qui la fréquentent.

L'enseignement professionnel comme socle d'un enseignement intégral

À compter de la fin des années 1900, la section des Bourses du travail de la CGT ouvre ses portes aux syndicats d'enseignants et développe une réflexion plus ample sur le rôle de l'éducation, mais aussi, chose nouvelle, sur la pédagogie. Cet élargissement du spectre de l'intervention syndicale, rendu possible du fait d'une large assise territoriale et fort d'un bilan chiffré, agira de façon paradoxale

sur le sort des cours professionnels. Si l'État commence à s'intéresser à cette question et que des enseignants intégrés au système éducatif traditionnel se syndiquent, reste-il pertinent d'autogérer des cours professionnels si utiles mais si difficile à porter ?

La fin des années 1900 constitue un moment complexe pour l'ensemble de la CGT, confrontée à une crise aux contours multiples (répression, reflux des adhérents...). L'expérience des cours professionnels bénéficie du seul regard de la section des Bourses qui n'en fait en définitive que peu de cas. Confrontés comme leurs homologues ouvriers ou postiers à la répression et souhaitant faire front commun avec les syndicalistes de la CGT pour faire valoir leurs droits, les instituteurs qui frappent à la porte de la CGT depuis plusieurs années, soutenus en cela par des figures de la confédération syndicale tels Georges Yvetot ou Paul Delesalle, bénéficient d'un regard nouveau à leur endroit, rendant possible leur pleine intégration au sein de la confédération syndicale. La question est définitivement tranchée, malgré une certaine résistance, au Congrès de Marseille de 1908²⁶ et la Fédération nationale des syndicats d'institutrices et d'instituteurs est admise officiellement à la CGT en août 1909. L'arrivée de ce « prolétariat administra-

tif » au sein de la CGT²⁷ et de ses Bourses favorise la reprise de discussions, parfois vives, autour des insuffisances des enseignements primaires et professionnels qui poursuivent des logiques distinctes et qui mériteraient d'être davantage articulés²⁸. Dans *La Bataille syndicaliste*, un dénommé Férule traduit ces interrogations portant sur le contenu de l'enseignement et les besoins des travailleurs : « *L'école tourne le dos à l'atelier. L'État démocratique actuel a poussé la masse au fétichisme de l'instruction pure et ne vise qu'à donner un vague savoir encyclopédique et superficiel qui ne prépare que des fonctionnaires et des déclassés... L'éducation professionnelle ne s'y fait guère d'une façon sérieuse et l'on y prépare des ouvriers d'opérettes, plus fiers d'obtenir un parchemin que d'acquérir la technique du métier* ». Il invite les syndicalistes à questionner l'enseignement primaire trop empreint de « *métaphysique d'État* » et à plaider pour « *que l'enseignement général et l'enseignement professionnel marchent de pair en se pénétrant le plus possible. En adaptant cette éducation aux forces intellectuelles de l'enfant, et en procédant par une sage progression, on arrivera à*

²⁶ *xv^e congrès national corporatif (x^e de la CGT) et 3^e conférence des bourses du travail ou unions des syndicats : tenus à Marseille du 5 au 12 octobre 1908 : compte rendu sténographique des travaux / Confédération générale du travail. Marseille : Imprimerie Nouvelle (association ouvrière), 330 p.*

²⁷ Le nombre d'instituteurs reste modeste : en 1910 à l'occasion du xv^e congrès confédéral de Toulouse, on dénombre 36 syndicats et 1 500 syndiqués.

²⁸ Les questions éducatives et du rôle de l'école ne furent pas ignorées antérieurement. Pensons notamment à la série d'articles en 1902 au sein de *La Voix du Peuple*, signée par Louis Niel, secrétaire de la Bourse du travail de Montpellier qui critique fortement le système scolaire et le contenu des enseignements et plaide pour une éducation intégrale comprenant les questions hygiénistes, morales, sportives, scientifiques. *La Voix du Peuple* est consultable aux archives de l'IHS-CGT consultables.

préparer l'enfant à faire un producteur intelligent et fort »²⁹.

L'entrée des instituteurs dans la CGT amène, à compter des années 1910, à porter le débat sur le monopole de l'éducation. L'école de l'État doit-elle être remplacée ou peut-elle être transformée de l'intérieur ? Le débat peut apparaître confus et le positionnement incertain. Pour Louis Bouët, dirigeant de la toute jeune Fédération des syndicats d'instituteurs et d'institutrices, il importe de hiérarchiser les priorités au regard des enjeux et rapports de force du moment, notamment face aux écoles congrégationnistes : « *L'école laïque, malgré ses imperfections, est seule capable d'aider puissamment l'émancipation de la classe ouvrière et paysanne. Les établissements libres où l'on donne une éducation rationnelle sont et resteront encore longtemps une exception cependant que dans toute la France et principalement dans l'Ouest, les écoles congrégationnistes se multiplient rapidement et remplissent grâce aux moyens de pression dont dispose l'Église servie par tous les hobereaux et patrons réactionnaires. Faut-il réclamer le monopole ? Point* »³⁰. Quelques mois plus tôt, Louis Bouët et sa compagne Gabrielle signaient un autre article abordant déjà la question du monopole de l'enseignement et des alternatives scolaires tout en

précisant « *Mais si nous restons partisans de la liberté de l'enseignement, nous ne sommes nullement hostiles à certaines garanties qui permettraient de faire respecter le droit réel de l'enfant. Les progrès de l'école catholique et l'arrogance des cléricaux à notre égard ne nous laissent point indifférents. Nous savons ce que valent les écoles primaires de l'État, mais nous savons aussi ce que valent les autres...* »³¹. Depuis l'intégration des instituteurs, une forte majorité des syndicalistes de la CGT, au-delà des seuls rangs des enseignants s'inscrit dans cette optique, laissant en marge les partisans de la construction d'un appareil éducatif alternatif³².

Le bilan total de l'œuvre des Bourses du travail en matière d'éducation et d'enseignement reste à mesurer. Sur la période étudiée, les enquêtes des pouvoirs publics ou des syndicalistes eux-mêmes en la matière sont quasiment inexistantes, cependant les données mobilisables témoignent d'une forte vitalité et

³¹ Louis et Gabrielle Bouët « Pas de monopole sans garanties », *La Bataille syndicaliste*, n° 969, 19 janvier 1913, p. 1.

³² Une partie des partisans d'un enseignement de la jeunesse extra-étatique soutiendra les alternatives éducatives à l'image de l'école *La Ruche* de Sébastien Faure ou en constituant des sections de pupilles au sein desquelles les animateurs des bourses proposent aux enfants des syndicalistes principalement, des activités ludiques, des cours de chant, des excursions en bord de plage, un ensemble d'activités favorisant la découverte, l'initiative individuelle et l'esprit de groupe. Certains dirigeants de la CGT y voient une tentative d'embrigadement des jeunes et critiquent fortement ces initiatives. De fait, hormis quelques cas isolés, les sections de pupilles auront une courte durée.

²⁹ Férule, « Les programmes scolaires et les besoins de la classe ouvrière », *La Bataille syndicaliste*, n° 54, 19 juin 1911, p. 2.

³⁰ Louis Bouët, « Pour une école laïque », *La Bataille syndicaliste*, n° 707, 3 avril 1913, p. 2.

d'une empreinte forte des Bourses dans le tissu social et au sein de la population ouvrière. En 1900, on dénombre 500 cours professionnels institués au sein des Bourses du travail et 12000 auditeurs (Leblanc, 1905). Ce chiffre doit être rapproché la même année aux 25000 élèves des écoles professionnelles ou encore aux 80000 auditeurs qui participent aux 3593 cours de 122 associations privées ou encore aux 3000 auditeurs des cours organisés par les chambres patronales. Cette réussite apparente est à mettre en perspective avec la difficulté réelle des Bourses à initier ce type d'institutions. Les intentions sont nombreuses, mais la progression du nombre de cours s'avère limitée. Si on compte 33 Bourses ayant mis en place des cours professionnels en 1897-1899, on en dénombre seulement 35 pour 141 Bourses (Narritsens, 2008, p. 36). L'œuvre des syndicats et des bourses du travail dans ce domaine entre 1887 et 1914 peut dérouter par son manque apparent de cohérence et certains paradoxes. Alors que les cours professionnels se déploient dans de nombreuses localités et connaissent de véritables succès jusqu'en 1914, cette expérience d'envergure n'est rapidement plus l'objet de discussions, de valorisation, ces institutions locales étant même éclipsées par l'arrivée des enseignants au sein de la CGT et l'émergence d'un nouveau discours portant sur les limites de la dissociation entre enseignement professionnel et général.

On assiste davantage à une juxtaposition de dispositifs et d'initiatives (cours

professionnels, bibliothèques, section de pupilles, investissement syndical des instituteurs, réflexion sur la pédagogie...) pas ou peu articulés qui affaiblissent en définitive les portées potentielles du projet émancipateur et révolutionnaire de la CGT. Au lendemain de la guerre, les options ont considérablement évolué : les pouvoirs publics, tout en associant les syndicats, s'approprient plus fortement la question de l'enseignement professionnel, sonnait le glas des cours professionnels syndicaux. Les questions éducatives autrefois portées par les seuls ouvriers, puis en commun avec les instituteurs, deviennent l'apanage quasi exclusif des syndicats d'enseignants. L'œuvre des bourses reste immense, fondatrice, mais en matière d'enseignement et d'éducation leur héritage est morcelé, et jusqu'à aujourd'hui peu ou pas assumé par les générations de militants syndicaux qui se sont succédé.

Bibliographie

Baal G. (1971). « La Bourse du Travail à Brest (1904-1914) ». Mémoire de maîtrise soutenu à l'Université de Paris Panthéon-Sorbonne et Université de Paris VIII.

Belin J. (2016). *La Bourse du travail de Dijon et le syndicalisme CGT en construction de 1890 à 1930*. Dijon : IHS-CGT.

Cantamessa L. (2005). *Les débuts du syndicalisme en Poitou-Charentes : 1884-1914*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Poitiers.

Charle C. (1990). *Naissance des « intel-*

lectuels », 1880-1900. Paris : Les Éditions de Minuit.

Delesalle P. (2007). *Les Bourses du travail et la CGT*. Argenteuil : UL-CNT.

De Marmande R. (1907). *Les intellectuels devant les ouvriers*. Paris : Dujarric et C^{ie}.

De Molinari G. (1893). *Les bourses du travail*. Paris : Librairie Guillaumin.

Dreyfus M. (1995). *Histoire de la CGT. Cent ans de syndicalisme en France*. Bruxelles : Complexe.

Ducange J.-N. (2017). *Jules Guesde. L'anti-Jaurès ?* Paris : Armand Colin.

Hamelin D. (2011). « Les Bourses du travail : entre éducation politique et formation professionnelle », *Le Mouvement Social*, 235, pp. 23-37.

Hamelin D. (dir.) (2011). « Aux sources de l'histoire syndicale française : retour sur les bourses du travail ». In *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 116-117, pp. 13-24.

Hamelin D. (2015). *La CGT dans l'histoire sociale et syndicale de la Vienne*. Poitiers : Union Départementale CGT de la Vienne/Institut d'Histoire Sociale.

Julliard J. (1971). *Fernand Pelloutier et les Origines du syndicalisme d'action directe*. Paris : Le Seuil.

Leblanc R. (1905). *L'enseignement professionnel en France au début du xx^e siècle*. Paris : Cornély.

Maillefert M. (2001). « Les syndicats et l'activité de placement : l'enseignement des Bourses du travail ». In Faugère J. P. et Kartchevsky A. (dir.), *Philosophie, travail, système(s), hommage à Guy Caire*. Paris : L'Harmattan, pp. 99-114.

Marchand P. (2005). « L'enseignement technique et professionnel en France 1800-1919 ». In *Techniques & Culture*, 45, publié le 22 mai 2008 [URL : <http://tc.revues.org/1343> ; DOI : 10.4000/tc.1343]

Masclot T. (2000). *Aux origines du mouvement ouvrier aixois : syndicalisme et Bourse du travail 1890-1914*. Mémoire de maîtrise soutenu à l'Université de Provence.

Mercier L. (2009). « Universités populaires et éducation ouvrière ». In Brucy G., Laot F., de Lescure E. (dir.), *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du xix^e siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. Paris : L'Harmattan, pp. 65-80.

Montant G. (2000). *Des amours laborieuses ou L'École, les enseignants, la formation professionnelle et l'apprentissage dans les congrès et la presse de la Confédération générale du travail de 1895 à 1921*. Paris : IHS CGT, CCEES CGT.

Mougel L. (2017). « L'Université populaire nancéienne : les caractères originaux d'une expérience lorraine (1899-1914) ». In Christen C., Besse L. (dir.), *Histoire de l'éducation populaire (1815-1945)*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, pp. 253-265.

Narritsens A. (2008). *Les Bourses du travail avant la Première Guerre Mondiale*. Paris : IHS-CGT.

Pelloutier F. (1921). *Histoire des bourses du travail : origine, institutions, avenir*. Paris : Alfred Costes Editeur.

Pica G. (1981). *La fonction éducative des Bourses du travail dans le mouvement ouvrier (1895-1914)*. Mémoire de maîtrise soutenu à l'Université de Paris I.

Premat C. & Sigaut O. (2009). « La diffusion des universités populaires en France 1898-1914 ». In Colloque « Forma y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea »,

Casa de Velázquez Madrid/UNED/Ministerio de Educación de España. Madrid : Casa de Velázquez.

Rannou H. (2009). *La bourse du travail du Havre*. Mémoire de Master 2 soutenu à l'Université de Rouen.

Rappe D. (2004). *La Bourse du travail de Lyon. Une structure ouvrière entre services sociaux et révolution sociale*. Lyon : Éditions ACL.

Sassot A-L. (2002). *La bourse du travail de Chalon-sur-Saône (1893-1921)*. Mémoire de maîtrise soutenu à l'Université de Bourgogne.

Schöttler P. (1985). *Naissance des Bourses du travail. Un appareil idéologique d'État à la fin du XIX^e siècle*. Paris : PUF.

Sirot S. (2014). *1884, des syndicats pour la République*. Lormont : Le Bord de l'eau.

Trempé R. (1993). *Solidaire : les Bourses du travail*. Paris : Scandéditions.

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

Olivier Chaïbi
ESPE-UPEC, IDHES-Évry.

Résumé

Durant le dernier quart du xx^e siècle, l'enseignement professionnel public en France a connu de nombreuses mutations. Les évolutions économiques et sociales du monde industriel ont entraîné de nombreuses réformes institutionnelles dans la formation professionnelle. Ces changements ont contribué à configurer le lycée professionnel tel qu'il existe au début du xxi^e siècle. Cet article s'intéresse aux évolutions de la formation industrielle en lycée professionnel à travers le regard des syndicats des années 1970 aux années 2000 à partir des discours de plusieurs acteurs à différentes échelles (fédération, section, enseignant syndiqué). Il s'efforce de montrer comment la tertiarisation de la société a changé considérablement le syndicalisme de l'enseignement professionnel et fait ressortir les principales préoccupations des formateurs industriels de l'enseignement public sur la période, notamment la crainte d'une dévalorisation des

lycées professionnels et la volonté d'être reconnus comme des enseignants à part entière.

Mots-clés : lycée professionnel, syndicalisme enseignant, formation industrielle publique.

En 1985, la loi de programme sur l'enseignement technique et professionnel, dite loi Carraz, crée le baccalauréat professionnel et les Lycées d'enseignement professionnel (LEP), institués en 1976, deviennent des Lycées professionnels (LP) alignés sur le statut des lycées d'enseignement général. Derrière le changement d'appellation et la volonté de valoriser la voie professionnelle, la loi Carraz anticipe le déclin prévisible de l'industrie et la volonté d'adapter les formations professionnelles aux besoins du

marché¹. Une logique qui sera affirmée de manière bien plus explicite avec la création des lycées des métiers à partir de 2001 à l'initiative du ministre délégué à l'enseignement professionnel, Jean-Luc Mélenchon².

Durant cette période marquée par d'importantes mutations des mondes industriels, le syndicalisme enseignant dans la formation professionnelle connaît de nombreuses recompositions. Le SNETAA (Syndicat national des enseignants du technique et du professionnel autonome) contribue à l'ébranlement de la « forteresse enseignante » (Aubert, Bergounioux, Martin & Mouriaux, 1985) en quittant la FEN (Fédération de l'éducation nationale) en 1992 (Brucy, 2003). En 2001, une majorité de ses adhérents créent le SNUEP (Syndicat national unitaire des enseignants du professionnel) qui adhère à la FSU (Fédération syndicale unitaire). Durant toute la période, il souhaite se positionner entre le SNETP (Syndicat national des enseignants du technique et du professionnel) qui intègre l'UNSEN (Union nationale des syndicats de l'éducation nationale) liée à la CGT en 1988 et le SGEN-CFDT.

Déjà marginalisés au sein de l'éducation nationale, les enseignants des

lycées industriels deviennent en plus minoritaires au sein de l'enseignement professionnel durant la période étudiée. La très faible part accordée au professionnel dans l'ouvrage sur le syndicalisme enseignant de Bertrand Geay (2005) révèle le peu de considération dont il fait l'objet dans la recherche. Pourtant, les enseignants des lycées professionnels industriels forment sans doute les corps qui ont connu les plus fortes mutations au sein de l'éducation nationale. Déjà, à la fin des années 1980, des travaux montraient comment dans les lycées professionnels industriels, aux « *ouvriers de métiers* » succédaient des « *diplômés du technique supérieur* » (Agulhon, Polini & Tanguy, 1988). Progressivement, les enseignants du professionnel intègrent le profil des professeurs de l'enseignement secondaire, « *un métier de classe moyenne* » (Chapoulie, 1987). Et au XXI^e siècle, on doit constater que le lycée professionnel, qui a longtemps assuré une promotion sociale, « *n'est plus l'école des ouvriers* » (Jellab, 2017, p. 29) mais est devenu plutôt le lycée des enfants des salariés précaires. Le syndicalisme de l'enseignement professionnel se trouve donc à la croisée de plusieurs champs en pleine transformation à la fin du XX^e siècle : celui de l'éducation qui doit faire face à la massification du secondaire, sur laquelle ont porté de nombreuses études, notamment de l'INRP puis de l'IFÉ³ ; celui du syndicalisme enseignant, qui en dépit d'une

1 « Apprentissage et enseignement professionnel jusqu'en 2014 », site *Vie Publique*, article publié le 17/03/2005 [URL : <http://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/apprentissage-enseignement-professionnel/chronologie/>].

2 Circulaire 2001-261 du 17/12/2001 relative au « lycée des métiers », signée Jean-Luc Mélenchon.

3 L'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) est devenu l'IFÉ (Institut Français d'Éducation) en 2011.

diminution de ses effectifs propre à l'ensemble des métiers, maintient sa spécificité et une place importante dans les mouvements sociaux et la sphère politique comme en témoignent les travaux de Brucy, Bergougnieux ou Geay ; et enfin celui de l'industrie en France, dont les rapides transformations impliquent une modification des formations qui alimente régulièrement la littérature économique ou technique et fait l'objet d'une histoire récente à laquelle contribuent entre autres Stéphane Lembré ou Vincent Troger.

Le syndicalisme de l'enseignement professionnel public est nécessairement impliqué dans l'ensemble de ces questions. Mais le quotidien d'un enseignant syndiqué, même bénéficiant d'une décharge syndicale, ne lui laisse guère le temps de prendre du recul sur ces évolutions. Ainsi, les discours syndicaux, produits souvent dans un contexte de réaction à court terme, donnent l'image d'enseignants qui subissent les changements sociaux sans pouvoir agir dessus. En ce qui concerne la formation industrielle, son intérêt semble décroissant sur la période si l'on en juge les publications syndicales étudiées. Alors que cette recherche aurait aimé y trouver des projets de formation initiée par les syndicats, elle constate que les préoccupations pédagogiques sont souvent reléguées derrière les questions revendicatives d'ordre corporatiste ou politique. Pourtant, c'est bien la question de la formation industrielle qui est sous-jacente à la plupart des modifications structu-

relles de l'enseignement professionnel, comme nous le montrerons à travers la mise en place des stages en entreprise, le développement du baccalauréat professionnel ou l'évolution des statuts des enseignants. Ainsi, en quoi les évolutions du syndicalisme des enseignants du professionnel public témoignent-elles des mutations de la formation industrielle en France durant le dernier quart du xx^e siècle ?

Afin de répondre à cette problématique, nous avons étudié les revues fédérales des principaux syndicats de l'enseignement professionnel de la création des LP (1976) à celle des lycées des métiers (2001). Ces revues contiennent entre autres, des discours militants, des analyses, des comptes rendus de congrès, des bilans d'audience auprès des ministères, etc. Faute de faire ressortir les souhaits des syndicats en matière de formation industrielle, ces revues font apparaître à la fois les conditions matérielles souhaitées pour les formations industrielles et les aspirations politiques et idéologiques liées. Afin d'appréhender différentes échelles, après l'étude des actions et discours fédéraux sur les évolutions institutionnelles, nous avons effectué le même travail sur les matériaux de sections locales de la Seine-Saint-Denis dont une partie des documents est conservée aux Archives départementales à Bobigny. Enfin, l'interview de quelques militants et enseignants en lycée industriel sur la période a permis de voir si avec le recul, ces acteurs de la formation profession-

nelle industrielle ont conservé un discours et un souvenir de ces évolutions semblables à celui qui apparaît à travers les productions syndicales⁴.

L'ampleur des matériaux étudiés et la longueur de la période obligent à proposer quelques éléments synthétiques et non exhaustifs. Après avoir dressé les principales évolutions des formations professionnelles publiques, et notamment celles liées aux formations industrielles, nous mettrons en avant plusieurs évolutions significatives des discours syndicaux sur la période. Parmi les plus importantes, il y a d'abord la tertiarisation de la formation professionnelle qui modifie l'origine professionnelle, mais aussi idéologique, des syndiqués de l'enseignement. Nous montrerons ensuite les principales revendications et luttes des syndicats sur la période, notamment celles autour de la création du bac professionnel, la crainte d'une dévalorisation de la voie professionnelle dans le contexte de massification du secondaire et surtout la volonté d'obtenir un statut de professeur de lycée professionnel équivalent à celui des enseignants des voies générales. Si ces revendications semblent majoritairement corporatives, les entretiens avec les enseignants montrent que l'intérêt pour leurs élèves est souvent sous-jacent aux revendications catégorielles.

4 Entretiens menés entre janvier et mars 2017 auprès de professeurs (ou anciens professeurs) de lycée professionnel, spécialisés dans les métiers de l'industrie et syndiqués à la CGT Éducation ou au SNETAA.

Les principales évolutions de la voie professionnelle sur le plan numérique : une diminution relative des formations industrielles sur la période 1970-2000

Commençons par dresser quelques évolutions quantitatives de la voie professionnelle sur la période étudiée⁵. Après une augmentation des effectifs en métropole de 650 646 en 1970 à 773 204 en 1980, les élèves en second cycle professionnel sont passés de 733 500 en 1990 à 705 400 en 2000 (DROM inclus) avant d'augmenter à nouveau à 724 000 en 2005 pour diminuer depuis, en raison notamment de la mise en place des « bacs pros » en trois ans. Si l'on ajoute les SEGPA (Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adaptés), on passe de 848 100 élèves à 833 500 de 1990 à 2005. Par ailleurs, la part d'élèves dans le public en professionnel sur la période est inférieure à 78,9 %, en deçà de celle dans le technique et le général qui est inférieure à 79,4 %. Le nombre de PLP (Professeur de lycée professionnel) passe d'environ 25 000 en 1974 à 40 000 en 1980 et 50 000 en 1986. Il passe ensuite de 59 396 en 2000-2001 à 62 619 en 2003-2004, année record en termes d'effectifs en LP. Toutefois, ces chiffres ne prennent pas toujours en

5 Les chiffres cités sont tirés des différentes éditions de *Repères et références, statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, publiées par le ministère de l'éducation nationale sur son site [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) [URL : <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>].

compte la diversité des statuts des enseignants dans la voie professionnelle ou technologique et notamment la distinction entre titulaires et vacataires.

En ce qui concerne la répartition des secteurs de formation, la part des formations industrielles diminue sur la période au profit des formations du secteur tertiaire. Alors qu'en CAP (Certificat d'aptitude professionnelle), la part d'élèves dans les sections de la production s'élève encore à plus de 65 % en 1995, elle chute à 50 % en 2003 et stagne autour de 40 % dans les BEP (Brevet d'études professionnelles) et « bac pro » sur la même période. La majorité des effectifs du second cycle professionnel est présente dans les sections tertiaires depuis les années 1990, ce qui n'était pas le cas auparavant. Certes, ces évolutions varient selon les diplômes et les académies. Au début des années 2000, trois académies conservent une dominante industrielle avec plus de 50 % d'élèves dans les sections dites de « production ». Ce sont des académies de régions aux traditions industrielles spécifiques anciennes comme l'Académie de Besançon avec les filières du bois ou de l'industrie de pointe, l'Académie de Rennes, avec les sections liées à l'industrie agro-alimentaire, ou encore l'Académie de Limoges avec notamment la construction. Mais à la même période, les Académies de Paris, Créteil et Versailles ont déjà bien plus de 60 % de sections dites de « service »⁶.

Par ailleurs, la diminution de la part de la « production » par rapport aux « services » ne se traduit pas nécessairement par des fermetures massives de sections industrielles. Souvent celles-ci sont maintenues tout en voyant leurs effectifs diminuer quand les sections de services augmentent tout en accueillant plus d'élèves. Certaines filières industrielles continuent même de voir leur nombre d'élèves augmenter. Ainsi, de 1993 à 2001, les effectifs en CAP « moteur et mécanique automobile » ont augmenté de 137 %. Mais à côté, les effectifs en « hôtellerie-tourisme » ou « commerce-vente » ont progressé respectivement de 218 et 211 %⁷. La tertiarisation de la voie professionnelle n'implique donc pas systématiquement sa désindustrialisation. Il y a par ailleurs une spécificité de l'orientation professionnelle à la fin du xx^e siècle que les syndicats ne dénoncent pas encore. La répartition par section professionnelle des élèves est très « genrée ». Alors qu'en 2001 les effectifs en CAP « habillement » sont à 95 % féminins, les filles sont moins de 1 % en « moteurs et mécaniques ». Les sections tertiaires s'imposent comme féminines (82 % de filles en hôtellerie-tourisme, 73 % en « commerce-vente »), quand les filières industrielles, hormis le textile et la confection, semblent réservées aux garçons (99 % en structures métalliques et 98 % en électricité ou électronique⁸). La tertiarisation des sec-

de Jean-Paul Chassaing et Alain Séré, mars 2002, p. 10.

⁷ *Ibid.*, p. 15.

⁸ *Ibidem.*

⁶ Inspection générale de l'éducation nationale, *L'évolution des effectifs du lycée professionnel*, rapport

tions professionnelles qui a eu pour corollaire une féminisation du public s'est également traduite par un recrutement croissant d'enseignants ayant fait des études supérieures ou issus de formation tertiaire. Déjà en 1991, Tanguy avait mis en lumière le passage « des ouvriers aux techniciens » dans l'enseignement professionnel en France en opposant les professeurs de mécanique, plus âgés, formés « sur le tas » et entrés tôt dans la vie active, aux professeurs d'électrotechnique, diplômés du supérieur et ayant souvent moins travaillés en usine ou atelier (Tanguy, 1991). Avec le développement du baccalauréat professionnel et la « masterisation⁹ » des enseignants du général, y compris en lycée professionnel, le profil sociologique d'une très grande majorité des enseignants du professionnel a encore été modifié depuis. Au niveau des élèves, la tertiarisation de la société a conduit à faire passer le lycée professionnel « de l'école des ouvriers à celle des employés » (Jellab, 2017, p. 36).

Cette mutation du public de la voie professionnelle, et donc des enseignants recrutés pour les formations, bien qu'elle soit peu appréhendée dans les discours des syndicats, a sans doute affecté considérablement la nature et l'identité du syndicalisme enseignant en filière professionnelle, comme nous allons tenter de le montrer ci-dessous.

D'un syndicalisme de « prof d'ateliers » à un syndicalisme de « PLP lettres-histoire » : un moindre intérêt pour les formations industrielles ?

Le passage d'un enseignement professionnel au sein duquel les sections industrielles dominaient à un enseignement désormais davantage tertiarisé explique en partie un changement profond de la sociologie du syndicalisme enseignant en lycée professionnel. De l'aveu même de représentants de la CGT ou du SNETAA interviewés, le syndicalisme en LP est devenu un « *syndicat de lettres-histoire* », sous-entendu un syndicalisme au sein duquel les PLP2 enseignant les Lettres et l'Histoire-Géographie sont plus représentés¹⁰. Ceci est dû d'abord à leur nombre important dans l'enseignement professionnel, surtout avec le développement des baccalauréats professionnels, mais aussi à la plus grande facilité pour ces derniers, comme pour les enseignants des disciplines du secteur tertiaire, à s'exprimer publiquement, rédiger des textes et gérer des activités administratives nécessaires au fonctionnement d'un syndicat.

Si ces évolutions ne sont pas visibles au sein des différents établissements qui conservent leurs spécificités professionnelles (lycée de la mécanique, lycée du bâtiment, lycée des métiers du tertiaire, de l'hôtellerie, etc.) et qui maintiennent

⁹ Obligation pour les enseignants titulaires d'avoir le niveau master ou bac + 5.

¹⁰ Entretiens susmentionnés en note 4.

ainsi une identité professionnelle liée à la spécialisation et au contexte géographique (lycée des métiers de la mer sur les littoraux, des métiers du bois dans des régions plus forestières, etc.), elles apparaissent en revanche au niveau syndical qui fédère tous les enseignants de LP. Comme le soulignait Verpraet dans son étude sur des enseignants de Seine-Saint-Denis à la fin des années 1990, « *la formation d'une communauté professionnelle dans un établissement reste problématique avec l'individuation et le temps nécessaire pour former les collectifs de sociabilité, des paroles professionnelles, de cultures syndicales. La notion d'identité professionnelle se reconstitue plutôt à partir des formations initiales du diplôme et de la certification [...] dans la division sociale des savoirs* » (Verpraet, 2001, p. 118). La distinction qu'il opérerait alors entre des jeunes agrégés et des maîtres auxiliaires en fin de carrière peut s'opérer de manière encore plus prégnante au sein de l'enseignement professionnel entre les jeunes PLP du général et les plus âgés du professionnel industriel.

Les scissions et transformations syndicales des années 1990 se sont malheureusement soldées par une dissémination des archives, dont le traitement n'est pas la priorité d'un syndicat centré sur l'action et l'actualité sociale. Il est ainsi difficile de reconstituer l'évolution des effectifs syndicaux par discipline, bien que des pièces permettant de le faire aient existé à ce sujet. Quant à la présentation lors d'élections en CAPA ou CAPN

(Commission administrative paritaire académique ou nationale) de listes nominatives sur lesquelles figurent les titres, spécialités ou disciplines des candidats, la diversité des enseignements présentés traduit davantage une stratégie syndicale de représentativité que la sociologie réelle du syndicat. Cette documentation ne saurait donc apporter un éclairage fiable et précis sur ces évolutions.

Les discours syndicaux traduisent néanmoins une évolution concernant la façon dont une partie du corps professoral se perçoit dans le champ de l'engagement politique et social. Dans un bastion industriel comme celui de la Seine-Saint-Denis, lors d'un congrès départemental des enseignants de la CGT en 1973, un délégué syndical de l'enseignement professionnel tient les propos suivants : « *Ce n'est pas sans une certaine émotion qu'on vient à la tribune du congrès de la Seine-Saint-Denis, lorsqu'on pense à ce qu'elle représente dans le combat quotidien pour les revendications, pour l'unité, pour le socialisme. Nulle part ailleurs, on ne voit, on ne sent aussi bien frémir, s'agiter, gronder, la puissance du mouvement ouvrier. Ce n'est pas étonnant qu'un congrès d'enseignants appartenant à la CGT, traduise aussi bien une telle conscience de classe, une telle volonté d'agir, un tel sens des responsabilités*¹¹. » Dans le département 93, le SNETP devance le SNETAA aux élections académiques dans les années 1970. Les bons

¹¹ [Archives du SDENCGT à la Bourse du Travail de Saint-Denis, 93C.]

résultats de la CGT sont expliqués par le bureau de l'union régionale par le rôle majeur des professeurs d'ateliers « *qui doivent leur conscience de classe aux cinq ans d'industrie*¹² » nécessaires avant de devenir enseignant dans les formations technologiques ou professionnelles.

S'il n'est pas surprenant de trouver des références au syndicalisme de classe au sein de militants de la CGT dans les années 1970, soulignons que des aspirations au socialisme et à la transformation, voire à la révolution sociale, se retrouvent aussi au sein du SNETAA. Lors du congrès de la FEN en février 1976, des frictions apparaissent entre le SNETAA et le SNES (Syndicat national des enseignants du secondaire), notamment au sujet d'un projet de mise en place d'un « *examen de qualité professionnelle* »¹³ uniquement pour les professeurs de CET (Collège d'enseignement technique) et de la crainte de voir disparaître la formation professionnelle avec la mise en place du collège unique. Le secrétaire pédagogique du SNETAA, G. Gelot, intervient alors en ces termes : « *Notre centrale syndicale, certes, lutte pour la satisfaction des revendications corporatives ressenties et exprimées par les personnels de l'Éducation Nationale, mais, en mettant l'Enfant, l'Adolescent au cœur de ses préoccupations premières, et en s'enga-*

geant par l'élaboration d'un grand projet éducatif à les transformer en HOMMES, CITOYENS et TRAVAILLEURS, le syndicalisme enseignant – notre conception du syndicalisme enseignant – est à la fois réformiste et révolutionnaire. »¹⁴ À cette époque, les orientations idéologiques du SNETAA rejoignent celles de la FEN qui revendique son projet d'une société socialiste et d'une « *école de l'éducation permanente* » au sein de laquelle le travailleur trouve les moyens de s'émanciper (Brucy, 2003, p. 380). Sans être clairement en faveur d'un projet centré sur le monde industriel, le projet socialiste obligeait le syndicalisme enseignant à rester proche du monde ouvrier et à valoriser celles et ceux qui en étaient issus dans ses rangs.

Au cours de la décade suivante, la donne évolue sensiblement. Si la volonté de s'opposer au capitalisme perdure dans les discours syndicaux des années 1980 et 1990, la priorité est progressivement donnée à la défense du service public, et surtout, l'association du syndicalisme enseignant au syndicalisme ouvrier tend à disparaître en même temps que les effectifs de l'industrie diminuent en France. Les documents d'orientation du congrès de l'UNSEN du 15 au 19 avril 1991 sont marqués par le constat de la désindustrialisation : « *- 1 220 000 emplois dans l'industrie, — 500 000 dans le BTP de 1970 à 1988. L'industrie et le BTP représentent moins de 30 % de l'emploi total et près de 2/3 de l'emploi*

12 [Archives du SDENCGT à la Bourse du Travail de Saint-Denis, CR du bureau de l'union régionale du 3/5/1972.]

13 *Apprentissage public*, n° 223, février-mars 1976. On notera AP par la suite les extraits de l'*Apprentissage public*.

14 *Ibidem*.

*est dans les activités dites de service*¹⁵. » Face à cette réalité, le texte peine à émettre des propositions, ou même des revendications, et estime que « *c'est à partir de l'ensemble de ces éléments* » que doivent être analysés « *la suppression massive des sections industrielles pour le niveau V* »¹⁶.

La ligne éditoriale des périodiques syndicaux suit évidemment cette évolution. L'intégration du SNETP dans l'UNSEN se traduit par la disparition du *Travailleur de l'Enseignement technique*, créé à l'époque des CET au profit d'un organe unique pour tous les travailleurs de l'éducation nationale. Au niveau de *l'Apprentissage public*, l'évolution des « Unes » est révélatrice des changements évoqués. De 1976 à 1984, la majorité des pages de garde mettent en valeur des apprentis, et le plus souvent des jeunes hommes du secteur secondaire. À partir du milieu des années 1980, les « Unes » deviennent alors majoritairement illustrées par des photographies qui ne mettent plus en valeur les élèves, et encore moins l'industrie. À la place, on trouve le plus souvent des photographies d'activités syndicales (manifestations, congrès) ou diverses illustrations très éloignées de la formation industrielle (photographies de paysages, dessins, etc.). Cela traduit-il pour autant un moindre intérêt des enseignants de LP pour leur public ?

¹⁵ *Le Travailleur de l'enseignement*, UNSEN, n° 397, février 1991, documents d'orientation, 3.1.2.1. § 76.

¹⁶ *Ibid.*, 3.1.2.2, § 84.

Lorsque l'on interroge un PLP sur la pédagogie, il sourit au mieux, prend un air désabusé ou montre une certaine réticence à ce qui lui rappelle la formation ou les inspections pédagogiques. À la lecture des principales revues syndicales de l'enseignement professionnel, on pourrait croire que les syndiqués se désintéressent des questions pédagogiques. Rares sont les pages consacrées à des dimensions disciplinaires ou à la gestion de classe. Toutefois, les interviews témoignent en réalité d'un intérêt profond pour les jeunes et les apprentis et chez les syndiqués, le regret que les tâches courantes du syndicalisme (gestion des carrières, suivi des collègues en difficulté, étude et discussion des projets de lois ou décrets, mobilisations, etc.) ne laissent pas plus de temps pour ces questions. Comme l'ont montré plusieurs travaux sur le lycée professionnel, les PLP témoignent de la compassion et de l'empathie à l'égard de leurs élèves et tendraient « *majoritairement à percevoir les difficultés de leurs élèves à travers le prisme de leurs difficultés sociales* » (Bernard, Masy & Troger, 2016, p. 82).

La dimension pédagogique apparaît néanmoins à travers plusieurs aspects qui déterminent fortement la formation industrielle dans le professionnel à partir des années 1980. D'abord, la question des formations et du niveau des diplômes, qui influencent nécessairement le niveau des élèves et la valorisation de la filière professionnelle. Ensuite, la question de la discipline des élèves qui fait éruption dans les discours syndicaux sur l'enseignement professionnel à partir des années

1980, comme dans toute l'Éducation nationale, et plus globalement la société. Enfin, la valorisation globale de l'enseignement professionnel, et donc autant celle de ses élèves que celle de ses enseignants, passe par la défense de la filière professionnelle, autant au sein de l'Éducation nationale par rapport aux voix générales et technologiques, qu'au niveau de l'ensemble des filières de formation, soumises à la concurrence entre le service public et les formations privées.

Le rôle du « bac pro » et des conditions de travail dans les discours syndicaux

Un premier coup d'œil sur les revues syndicales inciterait à ressasser le poncif sur les enseignants toujours hostiles aux innovations, mais toujours mécontents lorsque l'on supprime ces mêmes innovations. Au niveau du secteur professionnel, on constate des oppositions à la suppression des classes d'enseignement professionnel en collège durant la mise en place du collège unique à la fin des années 1970 (« *Non aux LEP-Défense des CET et des personnels* » peut-on lire dans une tribune libre de *l'Apprentissage public* de février 1977). Et pourtant, près de trois décennies plus tard, des oppositions surgissent contre la mise en place des classes de découverte professionnelle dès la classe de 3^e, qui contribuent à réintroduire la formation professionnelle dès le collège (à l'exception près

que ces classes sont affectées en LP et non en collège). De même, l'apparition du bac pro en 1985-1986 suscita des méfiances et sa généralisation 20 ans plus tard suscita de forts mécontentements. Il faut dire que le bac pro se faisait auparavant en quatre ans après la 3^e (deux ans de BEP + deux ans de bac pro), alors qu'il se fait en trois ans à présent, ce qui revient donc à supprimer un an de scolarité pour les élèves et conduit à la réduction d'autant d'heures de cours et donc de postes en LP.

Dès 1976, *l'Apprentissage public* rend compte d'une audience du SNETAA au ministère durant laquelle deux thèmes principaux sont abordés : « *d'une part les problèmes de structures pédagogiques : avenir des CET, orientation des élèves, contenu des enseignements, formation des maîtres... d'autre part les problèmes corporatifs : conditions de travail (élèves et maîtres), résorption de l'auxiliarat, situation des Chefs des Travaux et des Conseillers d'Éducation*¹⁷. » L'association des conditions de travail des enseignants aux conditions d'orientation des élèves est ainsi déjà posée, avant même les questions jugées plus corporatives sur les conditions propres des enseignants. Il ressort des interviews réalisées que les mesures qui ont le plus valorisé l'enseignement professionnel sont la création des LP (Lycées professionnels) et la mise en place du bac pro. Aux côtés des LG (Lycées généraux)

¹⁷ AP, n° 223, février-mars 1976.

et des LT (Lycées technologiques), les LP semblent devenus un temps une filière spécifique à part entière offrant les mêmes possibilités de qualification que l'enseignement général et technologique. Par ailleurs, pour plusieurs enseignants, les exigences liées au niveau de qualification attendu initialement pour les élèves ont été perçues après coup comme une stimulation dans la préparation de leurs cours. Cela est ressenti également par des militants CGT, bien que lors du 42^e congrès de la CGT du 24 au 29 novembre 1985 à Montreuil, la secrétaire générale du SNETP avait dénoncé que « *L'école projetée par M. CHEVÈNEMENT répond au besoin du patronat pour gérer la crise, pour une politique économique et sociale de récessions économiques*¹⁸. » La fin de la participation des communistes aux gouvernements de François Mitterrand et les difficultés à afficher une orientation politique clairement socialiste rendaient les militants de la CGT très critiques vis-à-vis du ministre. Mais même si le projet de bac pro répondait à une volonté d'adapter les formations aux besoins du marché de l'emploi, l'accusation de subordination au patronat de Jean-Pierre Chevènement était excessive.

La mise en place du baccalauréat professionnel, selon A. Prost, « *a complètement déplacé le centre de gravité des LP* » (Prost, 1997, p. 216). Alors que le LP était centré sur la préparation du CAP, son « *centre de gravité* »

s'est déplacé vers la formation du bac pro, un choix valorisant pour les établissements et les enseignants, mais qui a modifié la nature et les finalités des formations en lycée professionnel. Alors que les LP avaient pour finalité de préparer majoritairement des élèves au CAP, un diplôme essentiellement professionnel, la création des bac pros alignent les LP sur les lycées généraux, dont l'objectif principal est l'acquisition d'une culture générale. Prost estimait ainsi que le bac pro a été « *une des transformations majeures de notre enseignement* », un choix fait sur le pari de la disparition des ouvriers et le maintien de l'apprentissage dans l'enseignement public (*ibid.*, pp. 219-220). Il considérait que c'était un choix commandé par l'éducation nationale et non par les principaux acteurs concernés, à savoir les entreprises ou les syndicats de salariés. La création du bac pro a de fait permis l'augmentation du niveau d'étude des jeunes et contribué à aller vers l'objectif affiché par Jean-Pierre Chevènement en septembre 1985, alors ministre de l'Éducation nationale, d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat. Un choix justifié, entre autres, par la nécessité d'élever le niveau des qualifications pour faire face à la concurrence dans le secteur industriel, du moins dans la théorie... De plus, la mise en place du baccalauréat professionnel témoignait de la réussite de la FEN d'imposer le maintien de la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation nationale. Mais c'est néanmoins sur cette question que son

18 *Courrier du SNETP*, n° 142, février 1986.

unité s'est fissurée avant de la conduire à l'effondrement.

La méfiance initiale des syndicats du professionnel à l'égard du bac pro ne peut être comprise qu'à travers le sentiment de dévalorisation du métier. En dépit de la mise en place des bac pro, accessibles au départ uniquement à une minorité d'élèves de LP ayant déjà réussi le BEP et orientés vers des filières plus sélectives, les conditions d'enseignement semblent s'être progressivement dégradées pour la plupart des interviewés sur la période étudiée. Dès 1985, le SNETAA fait état de plus en plus de lettres de sections locales témoignant « *du mécontentement qui gronde dans les établissements.* » Une lettre du SNETAA de la section du LEP Le Chatelier à Marseille est ainsi publiée : « *Les élèves qui sont orientés dans les LEP très souvent sans avoir choisi leurs sections, ne sont absolument pas motivés et certains disent ouvertement qu'ils ne fréquentent l'établissement que pour percevoir une bourse et le maintien des allocations familiales*¹⁹. » La généralisation du collège unique et l'allongement de la durée de scolarisation secondaire ont conduit à voir arriver des élèves plus âgés en formation professionnelle et les ont encouragés à rester plus longtemps scolarisés. Mais la valorisation du baccalauréat général et sa massification a tendu à rendre les filières professionnelles, et encore plus celles industrielles, moins demandées.

Un éditorial évoque « *la discrimination dont sont victimes les personnels et les élèves de LEP* » et « *la dégradation générale de la qualité d'enseignement*²⁰. » Si les études sur l'évolution du niveau et le climat scolaire sont évidemment difficiles et complexes, on constate néanmoins que ces problématiques apparaissent davantage dans les revues syndicales à partir de la fin des années 1980. Les 17 et 18 mars 1994, l'UNSEN organise même un colloque au siège de la CGT à Montreuil, sur le thème des violences scolaires en lien avec la société sous le titre « *Violence à l'école, Violence sociale. Agir ensemble autrement.* » La formation en LP, qui plus est dans les sections industrielles moins valorisées, cesse d'être associée à l'éducation permanente de la classe ouvrière et un lieu de promotion sociale pour devenir le symbole de la crise de la désindustrialisation. Le LP devient alors le « *miroir d'une perte d'identité* » (Bernard, Masy & Troger, 2016, p. 83). C'est pourtant dans ce contexte marqué par la forte augmentation du chômage, notamment dans le secteur industriel, que la formation redevient un enjeu majeur auquel l'ensemble des syndicats souhaitent participer. En dépit d'aspirations communes dans les discours, les divergences dans les pratiques enseignantes et syndicales et les choix politiques rendent la question de la formation particulièrement conflictuelle.

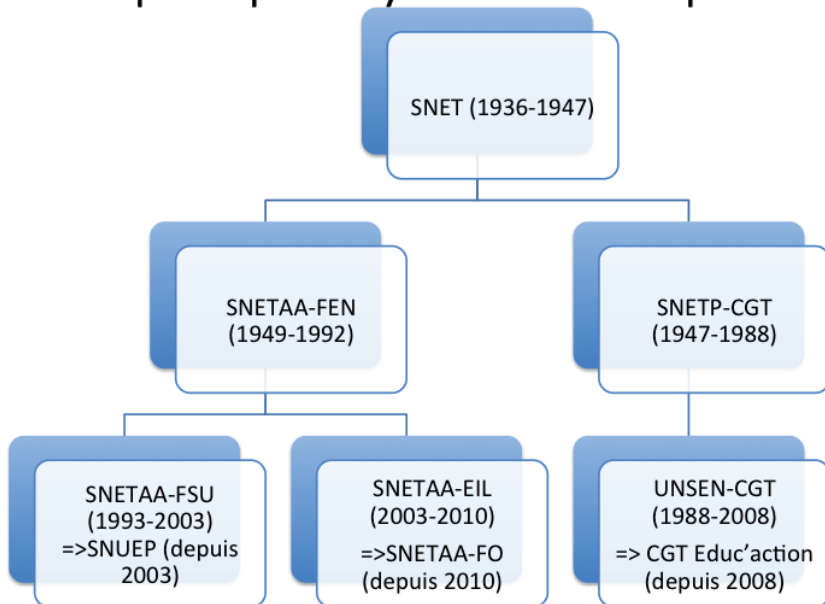
19 AP, n° 300, mars 1985.

20 AP, n° 301, avril 1985.

Quelques dates de la formation professionnelle publique

- 1971-1973: loi d'orientation sur l'enseignement technologique, lois relatives à l'apprentissage (création des CFA)
- 1976: les CET deviennent des LEP
- 1979: création des séquences en entreprises
- 1986: les LEP deviennent des LP
- 1987: création du bac pro
- 2002: création du label « lycée des métiers »

Deux principaux syndicats sur la période



La lutte pour un enseignement professionnel public : défense de la laïcité et rejet d'un apprentissage sous contrôle du patronat

Un enjeu économique : la formation professionnelle

Un enjeu social : le Droit à la Formation professionnelle pour tous

UNE SEULE VOIE : Pour gagner : le service public et laïque de formation professionnelle.

Ce slogan affiché sur une banderole à la tribune du congrès national du SNETAA de mars 1986 et dont la photographie figure en « Une » de *l'Apprentissage public* du mois suivant, résume à bien des égards les aspirations politiques du syndicalisme de l'enseignement professionnel public des années 1970 aux années 1990.

Tout d'abord, la volonté de création d'un grand service public et laïc de l'éducation a relancé « la guerre des écoles » entre le privé et le public. Les principaux syndicats de l'enseignement professionnel, sans pour autant voler au secours du gouvernement, sont par leurs traditions méfiants à l'égard d'une contre-offensive des milieux cléricaux et des défenseurs de l'école dite libre. Il faut dire que si la fuite vers le privé est moins importante aujourd'hui en LP qu'en collège, elle l'est plus que dans les lycées généraux. Les moyens offerts au privé sont perçus par le syndicat comme autant d'argent en

moins pour le public et surtout comme un outil de renforcement des inégalités sociales et scolaires. Les enfants issus des catégories sociales favorisées fréquentant davantage les établissements privés, les établissements publics se retrouvent ainsi avec des élèves issus en moyenne de milieux plus défavorisés, ce qui renforce évidemment la dévalorisation de la filière professionnelle publique qui voit orientée vers elle une majorité de jeunes issus des catégories sociales ouvrières, employées ou sans emploi.

Toutefois, la défense d'un service public de la formation professionnelle passe moins par la lutte contre l'école confessionnelle et la défense de l'école laïque que par le rejet de l'apprentissage dans les centres de formation gérés par les entreprises privées. Dès les années 1970, le SNETAA manifeste son hostilité aux lois « Royer » et « Fontanet » qui facilitent la formation en alternance dans les CFA (Centre de formation par l'apprentissage) : « *Notre organisation entend réitérer son hostilité à toute réforme qui ne remettrait pas en cause, les sorties précoces hors du système éducatif public et débouchant sur les prétendues formations professionnelles assumées dans les entreprises, les C.F.A., les établissements privés ou confessionnels.* »²¹

Si après la Seconde Guerre mondiale la formation professionnelle d'un grand nombre de secteurs avait été confiée à l'éducation nationale à travers les CET, à

²¹ AP, n° 224, avril 1976.

partir des années 1960 s'élèvent des voix à droite et dans les organisations patronales pour développer davantage l'apprentissage dans des structures contrôlées par les entreprises. Avec les mutations structurelles de l'activité économiques à partir des années 1970 et le développement du chômage, un débat loin d'être clos aujourd'hui est ouvert sur la formation professionnelle : un apprenti est-il mieux formé dans l'enseignement public ou dans les formations privées ? La question en sous-entend évidemment de nombreuses autres : quelle formation professionnelle lui permettra de mieux faire face au chômage ? Quelle formation lui offre le plus de compétences pour décrocher un emploi ? Laquelle lui permet de mieux anticiper les mutations à venir de l'activité économique ? Répondre à de telles questions nécessiterait des études quantitatives et qualitatives, croisant à la fois des données à différentes échelles et sur des termes plus ou moins longs. Par ailleurs, dans le cadre des politiques de décentralisation et de délégation de service public, les formations professionnelles sont de plus en plus assurées par des organismes mixtes financés et gérés à la fois par des fonds publics et privés, comme en témoignent les Greta (Groupement d'établissements, qui proposent des formations professionnelles à des adultes en alternance en entreprise sous le contrôle de la région) ou les UFA (Unité de Formation par l'Apprentissage, structure similaire à un CFA, mais implantée dans un établissement public). Faute d'étude précise sur le sujet, le débat ne peut rester qu'idéologique. Alors que les défenseurs du public

accusent le patronat de vouloir spécialiser ses apprentis dans une logique de rentabilité à court terme, les défenseurs du privé accusent les professeurs de rendre leurs élèves inaptes au monde de l'entreprise ou tout du moins, de ne pas correctement les préparer.

Dans le combat contre les CFA, le SNETAA est le plus impliqué. Il se réjouit de la grève au CFA de Pantin en décembre 1980²² durant laquelle les apprentis dénoncent des contrats d'apprentissage trop favorables aux employeurs eu égard à la qualité de la formation²³. En 1982, il relaie la protestation de Jean-Luc Mélenchon, alors premier secrétaire de la fédération socialiste de l'Essonne, contre le financement public d'un CFA dans le département²⁴. Le SNETAA dénonce également l'inégale répartition de la taxe d'apprentissage entre l'enseignement professionnel et les CFA²⁵. De même qu'une partie de l'argent public et du budget de l'Éducation nationale finance des écoles confessionnelles, une grande partie de la taxe professionnelle et d'autres fonds publics est affectée aux centres de formations privés. Toutefois, si le SNETAA se fait fort d'être le syndicat le plus combatif contre les formations privées, c'est qu'il sait également qu'il peut en quelque sorte coïncider le SNETP et le SGEN sur le sujet. La majorité des enseignants du public

²² *Le Monde*, 10/12/1980.

²³ *AP*, n° 262, janvier 1981.

²⁴ *AP*, n° 273, avril 1982.

²⁵ *AP*, n° 293, juin 1984.

défendant majoritairement les formations publiques, le SNETAA sait qu'il bénéficie de l'appui de la FEN sur ce combat. En revanche, le SNETP et le SGEN ont dans leurs centrales respectives (la CGT et la CFDT) de nombreux syndiqués qui sont passés par des CFA, voire travaillent en CFA et y ont ainsi des représentants, contrairement au SNETAA. Ce dernier n'hésite pas alors à diffuser une affiche de la CFDT²⁶ ou un tract de la CGT²⁷ favorables au CFA.

Un nécessaire ancrage dans le monde du travail : des périodes de stage en entreprises sous contrôle de l'éducation nationale

Si les syndicats des enseignants du professionnel se révèlent méfiants à l'égard de l'apprentissage en entreprise, ils sont néanmoins favorables aux séquences éducatives en milieu professionnel sous la forme de stages en entreprises : *« Mais au-delà des mots eux-mêmes, pourquoi ne pas nous attacher au fond, aux racines du problème engendré par la formation professionnelle des adolescents ? Le SNETAA et la FEN sont conscients qu'aucune préparation à la vie active des jeunes ne saurait être efficace, si l'enseignement dispensé dans l'ÉCOLE PUBLIQUE et par ses maîtres à part entière, ne s'ouvrait aux*

*réalités du monde du travail. »*²⁸ De l'aveu même de syndiqués, les stages en entreprises sont une nécessité dans la formation professionnelle des élèves, ce sans quoi les enseignements ne pourraient prendre sens et devenir concrets. Toutefois, ces stages, qui font l'objet de conventions entre l'établissement et l'entreprise doivent selon les enseignants rester sous leur contrôle : *« C'est même une des conditions pour que les jeunes formés soient mieux préparés à affronter ce monde de la production dans lequel ils devront nécessairement s'insérer : Autrement dit, refuser le milieu clos de l'École traditionnelle pour être mieux armé face aux agressions de la vie d'HOMME, de CITOYEN et de TRAVAILLEUR. MAIS TOUT CELA NE SAURAIT ÊTRE PLACÉ HORS DE LA RESPONSABILITÉ DU SERVICE PUBLIC D'ÉDUCATION et de ses personnels. RÉPONDRE EN D'AUTRES TERMES À UNE LOGIQUE ÉDUCATIVE et à elle seule. »*²⁹

Si la FEN et le SNETAA se rejoignent dans le projet d'éducation permanente des années 1970, elles s'éloignent en revanche sur la question de la formation professionnelle dans les années 1980. Avant les années 1970, la FEN était exclue des accords entre syndicats et patronats sur la formation. Pour y participer, elle doit alors accepter de débattre avec les autres syndicats, mais aussi les représentants de l'État et

²⁶ AP, n° 246, février 1979.

²⁷ AP, n° 248, avril-mai 1979.

²⁸ AP, n° 247, mars 1979.

²⁹ *Ibidem.*

du patronat. Il s'agit alors d'un changement radical de sa culture très mal perçu par la base, mais aussi les sections nationales. C'est dans ce contexte que la FEN s'engage à négocier des accords avec Christian Beullac, ce « *patron dans l'éducation* » (Collectif, 1988), ministre de l'Éducation nationale de Raymond Barre de 1978 à 1981, et à l'origine des « *séquences en entreprises* » initiées par les « *accords FEN-Beullac* », un rapprochement jugé surprenant par l'historien de la FEN et désapprouvé par la majorité des syndicats de l'Éducation nationale (Brucy, 2003, p. 390).

En 1987, c'est encore sur la question des relations entre l'école et le monde professionnel que la FEN se voit divisée à la suite de son vote en octobre au Conseil économique et social du rapport de Jean Andrieu qui envisage davantage de souplesse dans la formation professionnelle en limitant le rôle des LP. Ce vote conduit le SNETAA à refuser d'approuver le rapport d'activité de la FEN, puis à l'exclusion de son secrétaire général, Michel Carpentier, du bureau fédéral (*ibid.*, p. 481). Dans les années qui suivent, les désaccords se multiplient entre la FEN et le SNETAA, notamment sur les CFA ou le statut des PLP et aboutissent à la dislocation de la FEN qui avait pourtant résisté aux plus importantes divisions du syndicalisme français au xx^e siècle. Le fait qu'un des principaux bastions du syndicalisme français implose sur la question de la formation professionnelle dans un contexte de désindustrialisation de la société est significatif de leurs évo-

lutions relatives, même s'il est difficile de donner de l'intelligibilité à l'ensemble de ces corrélations.

Sans surprise, à partir des années 1990, la question de l'apprentissage, bien qu'elle reste bien présente dans les motions des différents congrès syndicaux, occupe une place moins importante dans les revendications et actions syndicales. Elle réapparaîtra au début des années 2000 avec le projet puis la mise en place des lycées des métiers, qui propose aux LP d'être labellisés ainsi en fonction de la cohérence de leurs formations par rapport aux besoins des emplois locaux. Le fait que le label soit accordé par des représentants extérieurs au monde de l'éducation nationale fait à nouveau craindre une intervention renforcée des milieux politiques et patronaux dans la formation professionnelle. Bien que la création d'un secrétariat général à l'enseignement professionnel avec la nomination de Jean-Luc Mélenchon à sa tête ait pu momentanément apaiser les colères suscitées par le ministre de Claude Allègre, le SNETAA affiche dès décembre 2001 son refus au lycée des métiers³⁰. Avant de connaître une scission en son sein, notamment sur ce sujet, une illustration affiche un crocodile serrant dans sa mâchoire le LP broyé entre l'alternance et le lycée des métiers, perçu alors comme une menace équivalente pour l'enseignement professionnel public à celle des CFA.

30 AP, n° 438, décembre 2001.

Le changement de statut des PLP : un enjeu majeur de la formation professionnelle ?

Si l'on a vu que les questions d'ordre politique ou pédagogique sur la formation professionnelle restent bien présentes durant toutes les décennies 1980 et 1990, les questions relatives aux statuts et salaires des personnels de l'enseignement professionnel prennent également une place de plus en plus importantes dans le syndicalisme. Comme le souligne un courrier d'une section locale du SNETAA, les espoirs nés de l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 sont bien dissipés quelques années plus tard : « *En mai 1981, nous avons formulé légitimement l'immense espoir de voir poindre l'amélioration de notre métier. Or aujourd'hui, qu'en est-il ?* »³¹

Dès 1984, le SNETAA avait rédigé un « *cahier de doléances* » faisant état de la dégradation des conditions de vie et de travail et posant des revendications sur les salaires, les moyens et la « *revalorisation matérielle et morale des personnels de l'enseignement technique.* »³² Le 22 mai 1985, Laurent Fabius annonce à la télévision un projet de loi programme pour l'enseignement technique et promet un « *gigantesque bond en avant de l'enseignement technique* ». Il y est question

de la création du bac professionnel. Mais l'état de défiance est tel qu'une consultation au sein du SNETAA se prononce à 81,5 % contre la loi programme et à 90,5 % contre les nouveaux projets de statuts³³. La consultation organisée avec la CGT aboutit au même rejet qui semble compromettre le projet de bac pro.

Pour comprendre une telle réticence, il faut en revenir aux multiples statuts qui coexistent au sein de l'enseignement professionnel. Les enseignants qui ont débuté leur carrière au sein des CET doivent effectuer 39 h par semaine, tandis que les professeurs de collège d'enseignement technique (PCET) sont à 26 h. Les PCET alors ne touchent d'ailleurs pas de prime pour les conseils de classe contrairement aux certifiés. La création des LEP a conduit à la création du statut de PLP, qui sont à 26 h pour le professionnel et 21 h pour le général. Le projet de création des bacs pro envisage au départ de confier ces formations de niveau IV à des certifiés pour le général et à des professeurs de l'enseignement technologique pour le professionnel. « *Dans ces conditions, le niveau IV dans nos établissements ne serait une promotion ni pour nos LEP ni pour les personnels qui seraient maintenus comme enseignants de seconde zone* » affirme le SNETAA³⁴. Finalement, le ministère finira par créer un nouveau corps de PLP, ce qui aboutira par la suite à avoir des PLP1 et des PLP2 au sein des LP !

31 Lettre du SNETAA Draveil, AP, n° 300, mars 1985.

32 AP, n° 296, novembre 1984.

33 AP, n° 305, octobre 1985.

34 AP, n° 299, février 1985.

Ajoutons à cela le nombre important de contractuels, de maîtres auxiliaires, en plus des stagiaires et des différents personnels qui jouent un rôle dans la formation (CPE, CT, etc., dont les statuts évoluent également), et sachant que le passage d'un corps ou d'un grade à l'autre ne peut se faire que par concours, on comprend l'exaspération qui règne chez les enseignants du professionnel et le sentiment de dévalorisation au sein des futurs LP.

Le retour de la droite au pouvoir en 1986 et les dénationalisations provoquent d'importants mouvements sociaux qui occultent les revendications spécifiques des enseignants de LP et permettent à la gauche de retrouver la majorité en 1988. Dès la rentrée, Lionel Jospin annonce une revalorisation de la condition enseignante. À la fin de l'année, une pétition commune du SNETAA, de la CGT et du SGEN recueille plus de 30 000 signatures. Le 4 mars 1989, au cours d'une manifestation générale de l'éducation nationale, un cortège parallèle des professeurs de lycée professionnel est organisé. Ils sont estimés à 10 000 par le SNETAA, soit près d'un sixième des effectifs sur toute la France, DOM compris et tout corps ou grade confondus. La volonté d'un grade unique pour les enseignants des LP apparaît à travers les slogans : « *un grade ça va, trois ça se dégrade* » ou encore « *des huiles pour le technique, mais pas des multigrades.* »³⁵

De son côté, la CGT consulte les personnels des LP, des sections d'éducation spécialisée (SES) et des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) sur les conditions de revalorisation et affiche ses revendications :

À vous de décider la suite à donner à propos des propositions Jospin sur notre revalorisation. Pour cela : La CGT consulte les personnels des LP-SES-EREA dans tous les établissements. Dès à présent en avril, notre syndicat est prêt à agir avec les personnels pour obtenir :

- Un véritable plan d'intégration de tous les PLP1 en PLP2, étape du corps unique des professeurs des lycées professionnels, professeurs de lycée à part entière
- Les 18 h pour tous les PLP
- Une véritable revalorisation indiciaire pour tous
- Des mesures nouvelles pour intégrer des maîtres auxiliaires avec formation dans le corps des PLP.³⁶

Malheureusement, la « revalo » se fait toujours attendre et devient un « *rêve à l'eau* » pour reprendre un slogan de la grande manifestation de mars 1989. Un éditorial de l'*AP* intitulé « *bonne année, M. Jospin ?* » est des plus explicites sur la désillusion et le sentiment de relégation des PLP :

Chaque collègue le sait bien : le métier d'enseignant est un des plus exaltants mais c'est aussi, et de plus en plus souvent, un métier difficile, épuisant, où beaucoup d'entre nous, il faut avoir le courage de le dire, ont de la peine

³⁵ *AP*, n° 333, mars-avril 1989.

³⁶ *Courrier du SNETP*, n° 159, avril 1989.

à « tenir » dans des classes difficiles. Et lorsque l'enseignant réfléchit à son métier, il constate que, tout compte fait, il est bien mal payé de ses services et bien peu considéré, non seulement par la société, mais aussi par son employeur, le ministère. On sait aussi que ce ne sont pas les salaires des enseignants qui constituent l'attrait de la fonction et qu'il faut parfois remuer ciel et terre pour percevoir son dû. Car quel patron d'entreprise privée pourrait se permettre de différer, parfois sur plusieurs mois, le paiement de ses employés [...] sans même se sentir obligé de fournir la moindre explication ni la moindre excuse ?³⁷

Il aura fallu encore attendre près d'une décennie et le vaste mouvement de protestation suscitée par Claude Allègre dans l'éducation nationale pour voir l'ensemble des enseignants du professionnel intégrer un seul corps, celui des PLP2, dont le service est aligné sur celui des certifiés, à savoir 18 h de cours par semaine, avec les mêmes indices de progression de carrière. De mémoires de syndicalistes, le mouvement « contre Allègre » reste ancré comme un des meilleurs moments de leur carrière militante. Comme l'affirme un enseignant à la CGT interviewé : « *des établissements mobilisés pendant plusieurs semaines, parfois plusieurs mois, pour obtenir enfin des revendications réclamées depuis près de deux décennies !* »³⁸

L'alignement des PLP sur les certifiés constitue une revalorisation impor-

tante de l'enseignement professionnel, tant du point de vue du statut que de la considération. Les PLP cessent d'être perçus comme des « enseignants de seconde zone » accueillant des élèves dans des « classes dépotoirs ». L'alignement au sein du professionnel entre les enseignants des disciplines générales et ceux des disciplines professionnelles joue un rôle considérable dans l'appréciation des collègues issus des filières professionnelles, qui se sentaient relégués au fur et à mesure que les niveaux de diplôme exigés pour le recrutement augmentaient. Alors qu'un professeur d'atelier pouvait commencer sa carrière au niveau CAP, beaucoup de disciplines professionnelles exigent à présent au moins un niveau BTS. Par ailleurs, l'inflation des diplômes a conduit à voir arriver de plus en plus de jeunes enseignants diplômés à bac + 5, voire bac + 8 dans l'enseignement professionnel. Un retournement de situation s'opère même. Dans un établissement du bâtiment à Paris, un PLP ironise en disant qu'ici, « *plus les collègues sont diplômés et moins ils sont payés* »³⁹. Il prend l'exemple de collègues en fin de carrière qui ont atteint les indices les plus élevés de rémunération et qui ont pourtant commencé avec un CAP, quand les professeurs débutants aux indices de traitement les plus bas sont à présent à niveau bac + 5. En outre, dans les syndicats, beaucoup déplorent que le passage des PLP de 26 h à 18 h se soit accompagné d'un nombre important d'heures supplé-

37 AP, n° 358, décembre 1991.

38 Entretiens susmentionnés en note 4.

39 Entretiens susmentionnés en note 4.

mentaires réalisées au détriment d'embauche et mettant ainsi la pression sur les collègues refusant d'en faire, surtout quand il s'agit d'effectuer des remplacements. Le débat prendra même une connotation particulièrement politique avec l'ascension de Nicolas Sarkozy au pouvoir et la défiscalisation des heures supplémentaires à travers le slogan « travailler plus pour gagner plus. » La formation industrielle aura été ainsi un outil de promotion sociale pour des ouvriers devenus des enseignants ou formateurs professionnels, mais dont la vision de la formation ne s'exprime plus à travers le syndicalisme.

Conclusion

La vision de la formation professionnelle qui se dégage du syndicalisme enseignant est contrastée à l'image des discours ambivalents que l'on porte sur elle. Ceux-ci oscillent en effet entre une volonté de la valoriser et une conscience de ses difficultés, un discours nostalgique sur le monde ouvrier et un mépris intellectuel à l'égard des activités manuelles, une compassion à l'égard de son public composé de jeunes souvent en difficulté mais un refus d'une grande partie de la société de travailler dans ce secteur, du moins aux postes subalternes. Si certains pensent que les conditions de formation dans le professionnel se sont considérablement améliorées de la fin des années 1970 au début des années 2000 (diminution des heures de services des PLP, augmentation des salaires,

amélioration de l'équipement), cela veut-il dire pour autant que la formation professionnelle en est sortie valorisée ? Bien que les études récentes sur le lycée professionnel insistent sur ces améliorations, elles font néanmoins ressortir un sentiment d'une dévalorisation perçue, tant par les élèves que par les enseignants (Bernard, Masy & Troger, 2016). Les syndicats dénoncent d'ailleurs toujours une régression dans le secteur de la formation professionnelle depuis les années 2000 : mise en place des lycées des métiers qui induit une concurrence entre les établissements et les disciplines, suppression de postes sous le quinquennat de Sarkozy et Fillon, tant à travers les baisses de dotation que la mise en place des bac pro en 3 ans, puis sortie du dispositif prioritaire pour un grand nombre à la rentrée 2016, ce qui se traduit concrètement par des moyens et des indemnités moindres. À travers ces mesures, la crainte d'une dévalorisation de la voie professionnelle réapparaît, ce d'autant plus qu'elle n'a toujours pas réussi à redorer son blason auprès du public et draine toujours, à l'exception de quelques filières prestigieuses, une grande majorité d'élèves en situation d'échec scolaire. Sur ce plan, comme sur beaucoup d'autres dimensions de la formation industrielle liée à ses rapports avec son public, les problématiques dépassent de loin l'éducation nationale. Si les enseignants peuvent jouer un rôle dans l'accroissement ou la diminution des inégalités scolaires, ils constatent de manière impuissante l'augmentation des inégalités dans la société, inégalités qui

se reflètent à travers l'école et face auxquelles ils se trouvent parfois démunis.

Et le fait que le LP soit toujours peu considéré en France contribue sans doute à la dévalorisation de l'industrie en général. Alors que dans de nombreux secteurs industriels, il existe encore des offres d'emploi, ces dernières peinent à trouver des salariés. La relégation des élèves les plus en difficulté dans les filières professionnelles industrielles fait ressortir les inégalités les plus criantes dans la société, et dans le monde du travail (Palheta, 2012). Le phénomène de déclassement du LP est d'autant plus renforcé qu'une partie des jeunes diplômés sont jugés *a posteriori* non-employables par les entreprises, faute d'un savoir-faire et d'un savoir être adéquat. Ces dysfonctionnements ne font alors que renforcer le mépris pour les activités techniques ou manuelles déjà bien ancrés dans les mentalités françaises. Une telle asymétrie entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général peut apparaître comme un non-sens, car elle bloque l'innovation et renie d'une certaine façon l'héritage de l'Humanisme, des Lumières ou du premier socialisme qui associaient bien les compétences manuelles et techniques à l'art et à la culture que devait acquérir tout homme pour son émancipation... Il s'agit là d'une vision de la société qui semble devenue minoritaire, même parmi les syndicats.

Bibliographie

Agulhon C., Polini A. & Tanguy L. (1988). *Des Ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur, le renouvellement d'une catégorie d'enseignants en lycées professionnels*. Paris VII-CNRS : Groupe de Sociologie du Travail.

Aubert V., Bergounioux A., Martin J.-P. & Mouriaux R. (1985). *La Forteresse enseignantes : la Fédération de l'Éducation Nationale*. Paris : Fayard.

Benyacoub L. (2005). « L'enseignement professionnel au regard du syndicat CGT face à la crise des années 70 en Seine Saint-Denis ». Mémoire de D.E.A. sous la direction de Tartakowsky D., Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis.

Bernard P.-Y., Troger V. & Masy J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : PUF.

Brucy G. (2003). *Histoire de la FEN*. Paris : Belin.

Brucy G. & Troger V. (2000). « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? ». *Revue française de pédagogie* n° 131, pp. 9-21.

Chapoulie J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne*. Paris : Maison des sciences de l'homme.

Collectif (1988). *Christian Beullac : un patron dans l'Éducation, 1978-1981* (Journée d'études organisée le 3 juillet 1996 à Paris, Sorbonne). Paris : INRP.

Geay B. (2005). *Le syndicalisme enseignant*. Paris : La Découverte.

Jellab A. (2017). *Enseigner et étudier en*

lycée professionnel aujourd'hui, éclairage sociologique pour une pédagogie réussie. Paris : L'Harmattan.

Lembré S. (2016). *Histoire de l'enseignement technique.* Paris : La Découverte.

Palheta U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public.* Paris : PUF.

Prost A. (1997). *Éducation, société et politiques.* Paris : Seuil.

Szajnfeld R. (2010). *Histoire de la FSU, une percée flamboyante (1993-1997).* Paris : Syllepse.

Tanguy L. (1991). *L'enseignement professionnel en France, des ouvriers aux techniciens.* Paris : PUF.

Verpraet G. (2001). *Les enseignants et la précarité sociale, le regard de la Seine-Saint-Denis.* Paris : PUF.

Les inspecteurs départementaux de l'enseignement technique et les besoins de formation dans l'industrie en France (1888–1946)

Stéphane Lembré

COMUE Lille Nord de France (ESPE), CREHS – Université d'Artois.

Résumé

La formation de la main-d'œuvre pour le marché du travail distingue l'enseignement technique des autres composantes du système éducatif, mais pose la question de l'articulation entre ce dernier et le système productif. Cet article s'intéresse à des acteurs qui ont un rôle à l'interface, les inspecteurs régionaux et départementaux de l'enseignement technique. Peu connus, ils ont été pourtant les agents locaux de l'essor de cet enseignement de la fin du XIX^e siècle jusqu'à la Seconde guerre mondiale.

Mots-clés : enseignement technique, inspection, industrie, offre locale, besoins de formation.

Dans le sillage de l'essor de l'historiographie relative aux enseignements techniques et professionnels en France depuis les années 1990, les travaux se sont d'abord centrés sur l'inventaire des

institutions, envisagées à l'échelle d'une ville ou d'un département, voire d'une région. Cette priorité s'est traduite par une attention portée à « l'offre locale » susceptible de corriger l'impression de retard de la France dans ce domaine (Bodé & Savoie, 1995 ; Lembré, 2014). Si la diversité et l'ancienneté de ces institutions ont pu être constatées, le rôle décisif des acteurs locaux dans le dynamisme de l'offre locale dès le XIX^e siècle a également été analysé, qu'il s'agisse par exemple des municipalités, des conseils généraux, des chefs d'établissement ou de groupements professionnels (Suteau, 1999 ; Bodé, 2005 ; Marchand, 2005).

Cette réévaluation de l'offre locale ne doit pas, par contrecoup, évacuer de cette histoire les administrations de l'État et leurs transformations : il s'agit de penser ensemble le développement de l'action de l'État en direction de cet

enseignement, au tournant du XIX^e et du XX^e siècle, et les initiatives locales, en envisageant la multiplicité des interactions, les réalisations locales, départementales ou régionales pouvant tout à fait susciter voire solliciter l'implication des administrations partenaires ou parfois rivales de l'État. À cet égard, la question des acteurs reste décisive, qu'elle concerne les personnels d'enseignement ou d'encadrement. Le cas des corps d'inspection est particulièrement éclairant : Guy Caplat l'a montré récemment grâce à une étude au long cours consacrée au corps de l'inspection générale de l'enseignement technique, dans la perspective d'une histoire de l'administration centrale (Caplat, 2016). Ce corps né avec le seul duc de La Rochefoucauld-Liancourt, initiateur des premières écoles d'arts et métiers et libéral engagé, s'étoffe au début du XX^e siècle : plusieurs fonctionnaires, aux parcours professionnels relativement diversifiés, accèdent alors à cette fonction qui consiste à contrôler, orienter et conseiller, au moment où cet enseignement connaît un véritable essor. Guy Caplat rappelle cependant, sans en détailler l'histoire, l'existence d'un autre corps, celui des inspecteurs régionaux et départementaux de l'enseignement technique, dont le recrutement, le statut et les missions sont très différents de ceux des inspecteurs généraux (Caplat, 2016, p. 237-238). Or, ce groupe joue un rôle important, notamment pour l'enseignement technique et industriel, défini comme l'ensemble des institutions de formation initiale, dispensant un enseignement fondé sur la transmission de

savoirs et de savoir-faire – sans doute aussi de savoir être –, sur la fréquentation de la salle de classe et de l'atelier, éventuellement aussi sur l'alternance entre les cours et l'apprentissage *in situ*, avec pour finalité l'apprentissage d'un métier relevant de l'industrie. Cet enseignement regroupe ainsi les écoles d'arts et métiers, les écoles nationales professionnelles, les écoles pratiques de commerce et d'industrie, mais ne s'y réduit pas ; les formations préparent à une grande diversité de métiers de l'industrie, en particulier l'ajustage, la fonderie, le tournage, l'électricité, la menuiserie, entre autres.

L'entrée par les acteurs ne vise pas seulement à éclairer les relations entre l'offre locale et les politiques conçues au niveau national. Il s'agit en effet de prendre en compte leur complémentarité, à travers l'échelon local de l'administration étatique. Un point essentiel réside également dans la question de l'adéquation de l'offre aux besoins du commerce et de l'industrie. Contre l'argument d'une offre conçue uniquement pour répondre à des besoins, et contre l'idée reçue de formations s'ajustant naturellement à l'économie et à la marche des affaires, il faut toujours faire de la construction de l'offre de formation le résultat de dynamiques sociales complexes, mobilisant des besoins dont l'évidence n'est jamais parfaite (Lembré, 2013, chap. 1). C'est précisément ici qu'entrent en scène les inspecteurs régionaux et départementaux de l'enseignement technique : cet article voudrait examiner la conversion des inspecteurs et par les inspecteurs à l'ensei-

gnement technique, en s'appuyant sur quelques exemples, sans prétention à l'exhaustivité ni à une représentativité parfaite, puisque les cas évoqués concernent le plus souvent des personnalités reçues dans l'ordre de la Légion d'honneur, dont la carrière est ainsi mieux connue.

Les inspecteurs départementaux de l'enseignement technique et l'industrie

À la fin du XIX^e siècle, alors que les débats et les réalisations sont nombreux à différents niveaux, la création du statut d'inspecteur départemental et régional s'inscrit dans la recherche de relais locaux et d'une légitimité pour l'enseignement technique.

Les origines d'un statut

En dehors de l'inspection générale, dont les fondations sont plus anciennes d'un siècle, l'arrêté du 29 juin 1888 définit le statut et la fonction d'inspecteur régional ou départemental de l'enseignement technique, au moment où une série de textes est édictée pour encadrer les écoles manuelles d'apprentissage et confier à une commission le soin d'élaborer leurs programmes généraux (Charmasson, Lelorrain & Ripa, 1987, p. 295-319). Les ministres de l'Instruction publique et du Commerce, de l'Industrie, des Postes et des Télécommunications se partagent alors la gestion de l'enseignement tech-

nique, en vertu du système dit du *condominium*. Gustave Ollendorff, directeur du personnel et de l'enseignement technique au ministère du Commerce, propose en juin 1888, dans un rapport destiné au ministre, de confier « *l'inspection de l'enseignement technique [...] à des hommes disposés à accepter ces fonctions comme un titre d'honneur et par dévouement à l'intérêt public plutôt que de créer une nouvelle catégorie de fonctionnaires*¹ ». Il prévoit deux statuts : celui d'inspecteur départemental et celui d'inspecteur régional, seul ce dernier ayant vocation à siéger au « comité d'inspection » constitué à l'échelon national deux ans plus tôt. Ni l'un, ni l'autre ne seraient rémunérés.

Une première explication pour ce choix du concours bénévole à l'action de l'administration serait à chercher dans la concentration des efforts financiers de l'État sur l'édification des écoles primaires à la suite des grandes lois républicaines sur la gratuité, l'obligation et la laïcité scolaires de 1881-1882. Le rapport de G. Ollendorff est à l'origine du corps des inspecteurs régionaux et départementaux qui existe jusqu'en 1946, époque à laquelle sont créés les statuts de conseiller de l'enseignement technique et d'inspecteur principal de l'enseignement technique. Cette dernière mesure a pour objectif de réserver le travail administratif à l'inspecteur principal, fonctionnaire rémunéré à cet effet, et d'éviter les éven-

¹ [Archives nationales F12/4873 et F17 bis 788. Rapport de G. Ollendorff au ministre du Commerce et de l'Industrie, 21 juin 1888.]

tuels conflits d'intérêts pour celles et ceux invités à endosser la fonction de conseil.

La composition du premier comité d'inspection de l'enseignement industriel est déjà fixée avec l'arrêté du 21 juin 1886². Il est présidé par Bouquet, directeur du personnel et de l'enseignement technique au ministère du Commerce et de l'Industrie, et comprend au total 14 membres. L'existence de ce comité est confirmée par l'arrêté du 29 juin 1888 (Charmasson, Lelorrain & Ripa, 1987, p. 310). Il est composé de dix inspecteurs. Cet embryon d'inspection montre la prédominance des anciens élèves des écoles d'arts et métiers et des ingénieurs, mais tous les départements ne sont pas pourvus. Il est largement complété par la suite, puis réformé en décembre 1899, lors de l'intégration de toutes les écoles techniques au ministère du Commerce et de l'Industrie, par une décision du ministre Alexandre Millerand, particulièrement engagé sur cette question (Millerand, 1905 ; Lespinet, 1988 ; Milbank Farrar, 1991). Ces étapes confirment la politique de recherche de concours extérieurs au travail de l'administration.

Grâce aux nominations déjà effectuées et en vertu de l'arrêté du 9 décembre 1899, toute une organisation administrative est mise en place. En 1899, elle comprend un inspecteur général, des inspecteurs spéciaux pour les écoles pra-

tiques de commerce et d'industrie (EPCI) créées en 1892, des inspecteurs régionaux et départementaux (article 1), dont le nombre « *est fixé suivant les besoins du service* » (article 2) (Charmasson, Lelorrain & Ripa, 1987, p. 392-394). Les inspecteurs régionaux sont nommés pour quatre ans renouvelables. Aux termes de l'article 4, les fonctions d'inspecteur régional et départemental sont exercées bénévolement. Les inspecteurs départementaux sont principalement chargés de « *l'inspection fréquente* » des EPCI de leur circonscription (article 5), sans que cette périodicité ne soit davantage précisée. Il est aussi prévu que, dans une même circonscription, la fonction d'inspecteur départemental puisse être partagée entre enseignement industriel et enseignement commercial.

À partir de 1911, la fonction est dotée de plus larges prérogatives dans l'administration de l'enseignement technique, par le biais de la présence des inspecteurs dans les comités départementaux de l'enseignement technique où siègent la totalité ou une partie des inspecteurs départementaux selon les cas, l'inspecteur régional en étant membre de droit. Les inspecteurs sont aussi fréquemment impliqués dans les jurys chargés de délivrer le certificat de capacité professionnelle, qui devient en 1919 le certificat d'aptitude professionnelle (Brucy, Maillard & Moreau, 2013). La plupart des départements français possèdent alors des inspecteurs, en nombre fluctuant selon l'ampleur et la diversité des activités économiques. À titre d'exemple, en 1930,

2 [Archives nationales F17/17874 : Liste des membres du comité d'inspection de l'enseignement industriel, arrêté du 21 juin 1886.]

le département du Nord dispose d'un inspecteur régional et de 12 inspecteurs départementaux, dont une femme chargée de l'enseignement ménager³. Ce nombre élevé traduit la prise en compte de l'intensité de l'activité économique, le Nord constituant à cette époque un des départements les plus industrialisés de France grâce au textile et à l'activité minière.

Associer l'industrie à l'enseignement technique

La création de ce statut d'inspecteur bénévole s'inscrit dans la recherche de relations étroites entre l'industrie et l'enseignement technique en voie d'institutionnalisation. L'évolution du statut et des missions confirme cette lecture, même si l'on ne connaît pas les modalités concrètes du recrutement des inspecteurs départementaux, celui-ci étant certainement fondé sur les contacts personnels au sein des conseils d'administration des établissements d'enseignement technique ou des groupements patronaux.

Une nouvelle extension des missions se produit après la Grande Guerre et à la faveur de la création de la taxe d'apprentissage en 1925, puisque les comités départementaux sont chargés de l'examen des demandes d'exonération, celle-ci constituant l'une des contreparties prévues pour faire accepter la taxe auprès des industriels déjà investis dans la formation ou soucieux de contrôler la

destination des sommes versées. Plus largement, l'après-guerre est le cadre d'une redéfinition du statut, des missions et du « rôle moral » de ces inspecteurs départementaux, sous l'impulsion du ministère de l'Instruction publique auquel la Direction de l'enseignement technique est rattachée en 1920 sur décision d'Alexandre Millerand devenu président de la République. D'après le décret du 17 février 1921, ils « *sont recrutés de préférence parmi les industriels ou anciens industriels, les artisans, les commerçants ou anciens commerçants, les ingénieurs des arts et manufactures et des écoles nationales d'arts et métiers, les fonctionnaires ou anciens fonctionnaires désignés par leur compétence technique et professionnelle* » (article 8) (Charmasson, Lelorrain & Ripa, 1987, p. 514-516)⁴. Ils ne touchent toujours aucun traitement, comme les inspecteurs régionaux, « *recrutés parmi les inspecteurs départementaux ayant exercé leurs fonctions pendant une période de quatre ans au moins* » (article 9). Alors que la hiérarchie entre inspecteurs départementaux et régionaux était restée obscure depuis 1899, c'est l'ancienneté qui est choisie pour distinguer ces deux statuts aux missions proches.

Le sous-secrétaire d'État de l'Enseignement technique Paul Bénazet entreprend par une circulaire du 17 décembre 1925 de préciser à nouveau le « rôle

3 [La Formation professionnelle, 5 février 1930].

4 [Décret relatif à l'inspection de l'enseignement technique, 17 février 1921, *Bulletin administratif*, T. CIX, 1921, p. 301-304.]

moral » et les attributions des inspecteurs départementaux et régionaux. Il y insiste sur le double statut de ces inspecteurs, « *collaborateurs bénévoles de l'Administration [et] représentants auprès d'elle des industriels et des commerçants dont ils connaissent les désirs, les aspirations, les besoins ; et, d'autre part, [...] auprès de ces derniers, en même temps que des conseillers avertis, les porte-parole de cette même Administration lorsqu'il s'agit de rechercher et de mettre en œuvre les moyens de réaliser leurs conceptions* »⁵ (Charmasson, Lelorrain & Ripa, 1987, p. 538-542).

Le rôle de ces inspecteurs, vivant idéalement « *au milieu de leurs ouvriers* », est tout tracé : « *conseiller, diriger, aider, soutenir moralement et matériellement les maîtres ; [...] faire naître et entretenir autour de l'école un courant de sympathie qui rend les efforts plus aisés et assure le succès* ». À la charnière de l'enseignement technique et des entreprises, le « rôle moral » est d'autant plus mis en valeur que l'administration souhaite « *alléger le plus possible* » les attributions administratives : alors que le travail au sein des comités départementaux s'accroît, le glissement de la fonction s'effectue au bénéfice d'une activité de conseil. Ce glissement n'est toutefois achevé et reconnu qu'en 1946 avec la création des conseillers de l'enseignement technique pour remplacer les fon-

ctions dévolues aux anciens inspecteurs départementaux et régionaux.

Ces différents textes de 1921 et 1925 achèvent de définir le statut et les traits de l'inspection de l'enseignement technique, dont le statut n'évolue plus guère avant 1946. Cette stabilisation permet d'ailleurs le fonctionnement d'une association créée en 1931, qui regroupe les inspecteurs départementaux, mais dont on ne trouve cependant qu'assez peu de traces hormis un bulletin publié par l'Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET) en 1935 (AFDET, 1935). Elle est présidée en 1934 par Francis Merlant, négociant puis industriel à Nantes, membre du Conseil supérieur de l'enseignement technique, député de la Loire-Inférieure de 1924 à 1936 (droite républicaine). L'association revendique 360 membres, soit « *à peu près la moitié du contingent des inspecteurs* » (AFDET, 1935, p. 3).

La volonté de construire des relations étroites entre l'enseignement technique et l'industrie doit légitimer le premier par la caution apportée par ces représentants de l'industrie qu'il convient d'essayer d'identifier.

Le recrutement de représentants de l'industrie

Le recrutement des inspecteurs départementaux peut être envisagé grâce à plusieurs documents. Les listes sont peu nombreuses mais elles existent pour 1888

⁵ [Bulletin administratif, T. CXVIII, 1925, p. 397-402].

et 1911. L'association, qui a regroupé les inspecteurs départementaux et régionaux dans les années 1930, fournit également une liste des inspecteurs présents à l'assemblée générale d'avril 1934. Les sources complémentaires sont éparses : les archives des comités départementaux de l'enseignement technique sont l'une des principales avec des notices biographiques et les dossiers de l'ordre de la Légion d'honneur, auquel accède une proportion significative des inspecteurs (au moins 20 %, mais les listes incomplètes et les informations insuffisantes sur l'identité de certains inspecteurs empêchent toute évaluation plus précise).

Dans le premier comité d'inspection constitué à la fin des années 1880 figure Denis Poulot, personnalité importante pour l'enseignement technique. Cet ancien élève de l'École des arts et métiers de Châlons-sur-Marne, ouvrier devenu contremaître puis petit patron, a publié en 1870 un témoignage sur la condition ouvrière. Il y lance un appel au développement des écoles professionnelles (Poulot, 1993). On trouve aussi dans ce comité Alfred Tresca, professeur à l'École Centrale des arts et manufactures, auteur avec Arthur Morin, directeur du Conservatoire des arts et métiers de 1849 à 1880, d'un rapport préparatoire à l'enquête parlementaire de 1863-1864 sur l'enseignement professionnel et de plusieurs rapports sur l'enseignement technique conçus dans le cadre de son mandat au Conseil supérieur de l'enseignement technique créé en 1870 (Morin & Tresca, 1862 ; Benais, 1946). Y figurent également plusieurs représen-

tants de l'industrie, par exemple Édouard Collignon, ingénieur, ancien directeur des ateliers Cail, maire d'une petite commune de Seine-et-Oise. Les anciens élèves des écoles d'arts et métiers (appelés les gadzarts) sont nombreux, à l'image de Hippolyte Fontaine, ancien président de la société des anciens élèves des écoles nationales d'arts et métiers et ingénieur électricien, ou d'Alexandre Gautier, ancien maître de forges et lui aussi ancien président de la société des anciens des écoles nationales d'arts et métiers. Ces inspecteurs exercent en effet souvent des responsabilités dans des groupements professionnels et des institutions : tel est le cas d'Émile Haret, entrepreneur de menuiserie à Paris et ancien président du conseil des prud'hommes des industries diverses ou celui d'Arthur Liébaut, ingénieur constructeur et ancien président de la chambre syndicale des mécaniciens, chaudronniers et fondeurs, ou encore celui de Sylvain Périssé, ingénieur centralien, expert auprès des tribunaux et vice-président de la Société des ingénieurs civils.

Le profil de ces industriels, majoritaires dans le comité, est celui de notables qui ont occupé des fonctions de représentation dans leur secteur professionnel, mais qui ont aussi une expérience directe du travail dans l'industrie. Ainsi, Alexandre Gautier, né en 1830 dans le Cher, fils d'un meunier riche, a été à sa sortie de l'école d'arts et métiers d'Angers (dont il est diplômé en 1846) ouvrier contremaître, puis chef de fabrication, ingénieur et directeur aux Forges de Persan. Il est aussi maire d'une

commune du Cher. En 1888, il cède son importante usine et reste administrateur de sociétés métallurgiques, mais s'investit surtout dans l'enseignement technique, puisqu'il devient inspecteur régional tout en étant aussi membre du Conseil supérieur de l'enseignement technique⁶.

On dispose d'un nombre restreint de listes des inspecteurs régionaux et départementaux de l'enseignement technique. Le croisement d'un ensemble de documents a toutefois permis d'alimenter une base de données qui recense près de 700 inspecteurs, soit probablement la majorité des inspecteurs ayant été nommé entre 1888 et 1940. Bon nombre de ces inspecteurs exercent leurs activités dans un domaine qui ne nous est pas connu en l'état de la documentation disponible. Il est néanmoins possible, parmi les 680 noms retrouvés et faute de dossiers personnels, de savoir que près de 300 de ces inspecteurs ont exercé leurs activités ou les exercent encore dans le secteur industriel, qu'il s'agisse de la métallurgie, des mines, du textile, de l'électricité, entre autres. Pour 96 d'entre eux, la documentation permet d'attester de leur titre d'ingénieur, à une époque toutefois, avant 1935, où le titre d'ingénieur n'est pas encore protégé (Grelon, 1985). Au moins une cinquantaine de ces inspecteurs départementaux sont d'anciens élèves des écoles nationales d'arts et métiers. Par rapport au premier

groupe identifié dans les années 1880, la plupart de ces hommes – car presque tous sont des hommes, les femmes étant chargées de mission d'inspection générale ou inspectrices générales mais très rarement inspectrices régionales ou départementales – ont déjà une carrière professionnelle assez longue, et exercent des mandats dans des groupements professionnels. Leur engagement en faveur de l'enseignement technique excède en général la fonction d'inspecteur. Ainsi Jules Lebocey, industriel dans la bonneterie à Troyes, est à la tête d'usines qui groupent environ 2 500 ouvriers selon le dossier constitué à l'occasion de sa nomination dans l'ordre de la Légion d'honneur. Né en 1874, il a été élève de l'école des arts et métiers de Châlons, puis d'une école de tissage et bonneterie en Allemagne. Cette connaissance personnelle du système allemand, souvent vanté par les responsables de l'enseignement technique en France, explique probablement qu'il devienne inspecteur départemental dans l'Aube vers 1903. Mais Jules Lebocey exerce aussi les fonctions de secrétaire trésorier de l'École française de bonneterie située à Troyes (Musée aubois d'histoire de l'éducation, 1988 ; Harden Chenut, 2010), il est membre des conseils d'administration du lycée, du collège et des écoles municipales de dessin ainsi que conseiller municipal. Il siège en outre au comité départemental de l'enseignement technique en 1913⁷.

6 [Société des anciens élèves des écoles nationales d'arts et métiers, *Bulletin administratif*, n° 1, janvier 1906, p. 58-61.]

7 [Archives nationales 19080035/1290/49098. Dossier de légion d'honneur de Jules Lebocey ; décret du 24 octobre 1911 ; *Journal officiel de la République*

Le profil de Léon Brun, inspecteur départemental à partir de 1925 puis conseiller de l'enseignement technique après 1945, n'est pas très différent, exception faite de l'expérience allemande. Ingénieur des arts et métiers, né à Moulins, dans l'Allier, en 1881, il est ingénieur aux Forges de Chatillon-Commentry et aux Forges et Aciéries de la Marine, puis directeur des Mines et Usines d'Homécourt depuis 1925. Outre son engagement dans diverses œuvres, il est membre des conseils d'administration de l'Institut électrotechnique de Nancy et de l'École des Mines et de la sidérurgie de Nancy, ainsi que du Conseil supérieur de l'enseignement technique⁸. Tous ces inspecteurs départementaux industriels ne sont cependant pas gadzarts, comme Charles Somasco, né en 1845 à Roanne. Cet ingénieur dirige une usine à Creil, dans l'Oise, depuis 1880, spécialisée dans la construction d'appareils pour la boulangerie militaire. Ses compétences techniques sont au premier plan, puisqu'il a été l'inventeur de fours démontables en usage dans l'armée. Lui aussi est bien implanté localement : il est conseiller municipal de Creil⁹. D'autres encore n'ont pas suivi de formation en école : Jean Derdinger, inspecteur départemental né en 1875 et ancien combattant (croix de guerre), est d'abord apprenti dans une fonderie « avant l'âge de onze

ans », avant de poursuivre une longue carrière au cours de laquelle il reprend l'entreprise familiale de fonderie à Paris. Il est président de la chambre syndicale des fondeurs de France (cuivre et bronze) de 1923 à 1929 puis l'une des personnalités influentes du mouvement mutualiste¹⁰.

Cette rapide galerie de portraits permet de camper ces inspecteurs départementaux en industriels ayant fait leurs preuves en matière de compétence technique et de gestion des affaires, reconnus localement et dans leur profession, capables de peser sur l'enseignement technique à l'échelon local, départemental voire national.

Identifier les besoins de formation dans l'industrie

Les inspecteurs départementaux et régionaux sont placés à l'interface entre le monde économique et l'administration de l'enseignement technique. Cette position doit leur permettre de relayer l'action de cette dernière, mais aussi et surtout de l'orienter.

Une position d'interface

La position des inspecteurs s'inscrit au carrefour de l'administration et des milieux économiques. Ainsi, Alexandre

française, 13 décembre 1913, p. 10744.]

⁸ [Archives nationales 19800035/676/77531. Dossier de Légion d'honneur de Léon Brun.]

⁹ [Archives nationales LH/2530/30. Dossier de Légion d'honneur de Charles Somasco ; décret du 24 octobre 1911 ; *Journal officiel de la République française*, 13 décembre 1913, p. 10755.]

¹⁰ [Archives nationales 19800035/0274/36731. Dossier de Légion d'honneur de Jean Derdinger.]

Gautier, l'un des inspecteurs régionaux nommés en 1888, rend compte de sa tournée d'inspection à travers quatre des dix départements de sa circonscription du sud-ouest, réalisée au printemps 1889, qu'il accomplit avec l'inspecteur général de l'Instruction publique Félix Martel (Caplat, 1986, p. 495-496), et rappelle à l'intention du ministre du Commerce le sens qu'il a donné à sa mission :

Dans la pensée que ma tâche devait avoir plutôt le caractère d'une enquête que celui d'une inspection proprement dite, je me suis attaché à recueillir des autorités locales tous renseignements utiles à l'œuvre de réorganisation et de progrès que vous poursuivez. C'est à la source même, auprès des intéressés, qu'il faut rechercher les moyens de développer l'enseignement technique et professionnel et spécialement d'introduire dans nos écoles le travail manuel, de mettre en pratique les dispositions de la loi du 11 décembre 1880 et les programmes du décret du 17 mars 1888. Aussi bien j'émettrai l'avis que l'enquête que nous avons commencée devra en temps opportun se continuer par une autre plus étendue auprès des producteurs mêmes. Visiter les établissements industriels, les grandes exploitations rurales, apprendre de leurs directeurs ou propriétaires ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire, tel sera le complément que je crois utile d'apporter au travail que nous avons entrepris¹¹.

Leur tournée d'inspection a concerné surtout des écoles primaires supérieures (EPS) et des cours complé-

mentaires, et traduit les débuts modestes du développement de l'enseignement technique. Gautier présente les structures rencontrées en les confrontant à ce qu'il faudrait selon lui construire : un enseignement professionnel spécialisé et pratique. Il met ainsi en œuvre, sur le terrain, la mission qui lui est confiée.

Les inspecteurs incarnent la rencontre de deux logiques, voire de deux mondes. À Roubaix, parmi les personnalités réunies du 2 au 5 octobre 1911 pour le congrès national de l'apprentissage, manifestation importante organisée dans le cadre de l'Exposition internationale du Nord de la France, le Douaisien Charles Wauthy intervient en faveur du certificat de capacité : « *Le diplôme devient pour celui qui en est possesseur une véritable propriété qui le classe de suite à son entrée dans l'usine* » (Brucy, 1998, p. 63 et note 16, p. 231). S'exprime-t-il alors en tant qu'inspecteur départemental de l'enseignement technique, ou au nom de la métallurgie et des mines ? Cette interrogation et cet exemple reflètent parfaitement le rôle d'interface endossé par ces inspecteurs et renforcé en 1911. Que Wauthy représente l'industrie métallurgique s'avère, de surcroît, révélateur du rôle de cette industrie pour le développement de l'enseignement technique en France à cette époque (Pelpel & Troger, 2001), puisqu'elle est une composante importante d'un groupe de pression comme l'AFDET créée en 1902 (Lembré, 2013).

11 [Rapport de M. Gautier, inspection régionale de l'enseignement technique. Cinquième circonscription, 15 avril 1889, Paris, Imprimerie nationale, 1889.]

Des garants de l'adaptation aux besoins locaux

S'il est une conviction constamment répétée par l'administration de l'enseignement technique et les élus qui s'investissent dans ces dossiers, c'est bien la nécessité que les écoles et leurs programmes soient les plus proches possible des « besoins » du commerce et de l'industrie. L'argument est utilisé à l'envi pour justifier la création ou la réorganisation d'un établissement ou d'une section. La première tâche dévolue aux inspecteurs régionaux et départementaux consiste à identifier les besoins de formation dans l'industrie pour orienter la politique d'enseignement technique. Comme le rappelle Charles Couyba, ministre du Commerce et de l'Industrie dans le gouvernement dirigé par Joseph Caillaux, par une circulaire du 8 janvier 1912, il s'agit « *de faire appel à toutes les bonnes volontés* » sans imposer « *des cours sur un type uniforme* ». Pour cela, les inspecteurs ont un rôle important, « *en raison de leurs connaissances des besoins du commerce et de l'industrie de la région et de leur expérience en matière d'enseignement technique* »¹² (Charmasson, Lelorrain & Ripa, 1987, p. 461-463). Les inspecteurs sont ainsi envisagés comme les agents tous désignés de l'adaptation aux besoins locaux qui définit la place de l'enseignement technique dans la République. Par

exemple, Henri Gaillard, membre de la chambre de commerce de Paris et président des ateliers-écoles depuis 1922, est inspecteur départemental et s'investit sans compter dans l'organisation du Congrès international de l'enseignement technique à Paris en 1932 (AFDET, 1935, p. 2).

Le même argument guide l'adaptation aux besoins spécifiques aux différents métiers. Dans une période de changement technique rapide, la nécessité de disposer d'un personnel qualifié, au moins pour l'encadrement, est de plus en plus reconnue. La conversion d'hommes qui ne sont pas passés par l'enseignement technique à la nécessité d'encourager son essor est symptomatique de cette transformation, qui se produit à des rythmes différents selon les secteurs d'activité. Un industriel comme Jean Deringer compense sa propre autodidaxie par un engagement multiforme : outre son action mutualiste, il est membre fondateur et ancien professeur de l'École supérieure de fonderie. Il institue et préside en 1923 la Commission d'apprentissage et des cours de technologie et dessin pour les apprentis mouleurs des industries métallurgiques mécaniques et connexes de la région parisienne. En 1939, à l'occasion de sa promotion au grade d'officier de la Légion d'honneur – décoration qui lui est remise par le directeur général de l'enseignement technique Hippolyte Luc –, son dossier précise qu'il a formé chez lui plus de 80 ouvriers et qu'il a donné les premiers cours de technologie à l'école nationale d'arts et métiers (sans doute celle

12 [Circulaire du ministre du Commerce et de l'Industrie adressée aux préfets, relative à l'organisation des comités départementaux et cantonaux de l'enseignement technique, 8 janvier 1912, *Bulletin de l'enseignement technique*, T. XV, 1912, p. 10-12.]

de Paris) à l'usage des contremaîtres de fonderie. C'est surtout après la Première Guerre mondiale que cet intérêt pour l'enseignement technique se manifeste, et dans son cas il ne traduit pas une volonté de reproduire les bienfaits de la formation que lui-même aurait suivie.

Cette position d'interface place parfois les inspecteurs dans des situations inconfortables. Les trajectoires d'une partie d'entre eux en sont un indice : le fait que l'administration choisisse souvent d'anciens industriels ou commerçants ne s'explique pas seulement par leur disponibilité plus grande, mais aussi par la volonté de limiter les conflits d'intérêts potentiels. D'autres, quoiqu'encore en activité, sont investis en tant que membres d'institutions patronales chargées des intérêts collectifs de la profession, et non en tant que chefs d'entreprise.

Façonner l'enseignement technique à l'échelon local

Les rapports des inspecteurs départementaux et les procès-verbaux des réunions des comités départementaux révèlent à quel point ces personnages construisent à l'échelon local l'enseignement technique, en relation avec les inspecteurs généraux et les élus. Ce rôle est d'ailleurs souvent antérieur à l'exercice de la fonction d'inspecteur, qui vient en quelque sorte confirmer un engagement. Ainsi, Léon Brun a organisé l'apprentissage au sein de son entreprise, aux Usines d'Homécourt, avant de soutenir l'enseignement technique dans

la circonscription de Briey dans le cadre de sa fonction d'inspecteur départemental¹³. Charles Somasco, ingénieur et inspecteur à Creil, porte à la fois une conception de la place du travail manuel et de l'apprentissage, qu'il défend dans les colonnes de la *Revue pédagogique* en 1901, et une conception du rôle de l'instruction publique qui l'amène à s'engager auprès de l'EPS locale, d'orientation exclusivement industrielle, qu'il refuse de voir transformée en EPCI – la transformation n'intervient qu'en 1922 (Briand & Chapoulie, 2012, p. 212-213)¹⁴.

Lors de l'assemblée générale de l'association des inspecteurs de l'enseignement technique, le directeur général Hippolyte Luc s'élève contre l'idée que ces inspecteurs bénévoles seraient ses subordonnés : « *je ne me mêlerai pas de vous donner des ordres* ». Il attend surtout des inspecteurs départementaux des renseignements, sauf cas exceptionnels impliquant une intervention (AFDET, 1935, p. 7).

Contrôler l'enseignement technique industriel

La volonté d'arrimer l'enseignement technique aux activités économiques a guidé la création du statut d'inspecteur régional ou départemental sous l'impul-

¹³ [Archives nationales 19800035/676/77531. Dossier de Légion d'honneur de Léon Brun.]

¹⁴ [Archives nationales LH/2530/30] ; Charles Somasco, « Le travail manuel et l'école », *Revue pédagogique*, 15 avril 1901, tome 38, p. 334-342.

sion du ministère du Commerce et de l'Industrie. Bien que ce statut soit clarifié et stabilisé au début des années 1920, l'extension des missions dévolues aux inspecteurs révèle une difficulté voire une contradiction insurmontable.

Un courant d'opinion pour l'enseignement technique

Dès lors qu'il s'agissait en priorité de convaincre d'autres industriels de la nécessité de l'enseignement technique – et telle est bien la priorité au tournant du siècle, sur fond de « crise de l'apprentissage » tant dénoncée (Lembré, 2015) –, ces industriels ou anciens industriels étaient des alliés précieux de l'administration de l'enseignement technique. L'enjeu est alors de créer un courant d'opinion dans le monde économique en faveur de l'ouverture de nouveaux établissements, de l'embauche de personnel formé ou de la reconnaissance de l'utilité d'un diplôme comme le CAP, alors que bien des industriels restent réticents à l'égard de la formation dans un cadre scolaire et du coût qu'elle suppose. Les débats qui empêchent l'adoption du projet de loi déposé en 1905 par le ministre du Commerce et de l'Industrie Fernand Dubief, et qui donnera la matière de la loi Astier après la guerre, mettent en lumière ces divergences : si le patronat de la métallurgie, par exemple, est favorable à l'enseignement technique en école, les patrons du textile ou des mines restent souvent réticents à cet enseignement, plus encore s'il doit intervenir sur le

temps de travail. Aussi la nomination des inspecteurs bénévoles correspond-elle à une véritable entreprise de conversion, dont le but est de convaincre les responsables d'entreprises à la fois des bienfaits de la formation technique et de la pertinence des écoles techniques. Comme en Allemagne, néanmoins, la loi Astier institutionnalise pour la formation des ouvriers et employés, filles et garçons, les cours professionnels, c'est-à-dire l'alternance entre temps de travail et temps de formation.

Les inspecteurs départementaux et régionaux siègent dans les conseils d'administration des établissements, et font à ce titre le lien avec les comités départementaux dont ils sont souvent membres, quoique ce ne soit pas systématique compte tenu de leur nombre dans certains départements. Alexandre Gautier, dans son rapport de 1889 et donc de manière précoce et probablement optimiste, estime pour sa part qu'il y a déjà un courant d'opinion favorable à l'enseignement technique, ce qu'il juge précieux pour son développement¹⁵. Le rôle d'interface est à l'évidence différemment assumé selon les inspecteurs et leurs réseaux professionnels. La nomination de personnalités investies dans l'action collective patronale (syndicats patronaux, chambres de commerce, etc.) relève donc d'une stratégie délibérée de l'administration, soucieuse de jouer le rôle d'« ingénieur conseil de l'initiative privée » en matière d'enseignement technique

¹⁵ [Rapport de M. Gautier, *op. cit.*, p. 4.]

et professionnel, selon la formule que répète constamment le directeur général Edmond Labbé, stratégie à laquelle les inspecteurs départementaux et régionaux les plus actifs (et plus largement, ceux qui ont accepté ce statut) auraient souscrit.

Les inspections et les jurys

La situation est moins évidente avec la présence de ces inspecteurs dans les jurys d'examen, à commencer par ceux du CAP. Ce rôle témoigne de la tension possible entre le contrôle par la profession et celui par l'administration. Certes, les cas de bonne entente sont nombreux, néanmoins l'essor compliqué du CAP dans les années 1920 et 1930, avant qu'il ne devienne le diplôme emblématique de la qualification ouvrière dans les années 1950, est imputable à une tendance à l'éclatement en de trop nombreuses spécialités et déclinaisons locales, sous l'effet de la pression patronale qui cherche à disposer d'une main-d'œuvre adaptée à des besoins précis. À l'inverse, le diplôme doit aussi permettre à ses titulaires de disposer d'une reconnaissance de leurs compétences susceptible de faciliter leur mobilité professionnelle. En ce sens, il constitue un instrument de protection et de valorisation face aux politiques patronales. Les inspecteurs régionaux et départementaux se révèlent alors dans une position inconfortable : siègent-ils en tant que représentants de la profession ou de l'administration ? Leur statut peut les mettre en porte-à-faux entre les inspecteurs généraux et les professionnels.

Sans les cantonner à cette mission, les inspecteurs départementaux se voient confier des tâches d'inspection, afin de contrôler l'enseignement dispensé, les professeurs en place et les installations. Ces tâches suivent l'évolution du paysage institutionnel : Gautier, en 1889, visite des EPS et des cours complémentaires. En 1929 puis en 1930, l'IDET de la circonscription d'Annonay, en Ardèche, se voit confier l'inspection des cours professionnels annexés à une école élémentaire privée de cette ville, afin d'aider le comité départemental à examiner une demande de subvention. Son rapport est défavorable, à la fois parce que les cours correspondent peu au cadre défini par la loi Astier et « *aux nécessités locales* », et parce que ces cours d'apprentissage ne sont guère dissociés de l'école primaire privée, y compris dans l'usage du matériel¹⁶. Les avis peuvent remplacer des inspections en bonne et due forme : à la Libération, face à la réouverture de nombreux cours et dans l'attente d'une réforme du statut des inspecteurs, les demandes de subvention sont débattues au comité départemental de Haute-Savoie en prenant l'avis de la commission locale professionnelle et de l'inspecteur départemental ou régional¹⁷. Dans l'ensemble, les missions d'inspection sont le plus souvent prises en charge par des inspecteurs généraux, ce qui n'empêche pas des visites régulières dans les entre-

¹⁶ [Archives nationales F17/17850. Réunion du CDET de l'Ardèche, 3 mai 1930.]

¹⁷ [Archives nationales F17/17871. Réunion du CDET de la Haute-Savoie, 11 avril 1945.]

prises de la part des inspecteurs départementaux et régionaux.

Des conflits d'intérêts

Le problème apparaît encore plus clairement entre les deux guerres mondiales à travers deux dossiers. Le premier est celui des cours professionnels rendus obligatoires par la loi Astier du 25 juillet 1919. Cette loi, en discussion depuis le début du siècle, innove dans son titre v en imposant aux jeunes garçons et filles de moins de 18 ans employés dans le commerce et l'industrie de suivre durant trois années des cours professionnels, lesquels doivent déboucher sur le CAP. Or, la fréquentation reste faible malgré des écarts selon les lieux et les milieux professionnels, et les résistances des industriels à l'organisation de ces cours sur le temps de travail sont parfois fortes, à l'image des industriels du textile dans le Nord de la France. Tous les industriels et anciens industriels exerçant la fonction d'inspecteurs départementaux sont-ils capables d'imposer des sanctions aux entreprises qui ne respecteraient pas cette obligation ? L'interrogation est plus forte encore avec le second dossier, celui de la taxe d'apprentissage, apparue dans la loi de finances du 13 juillet 1925. En premier lieu, dans la mesure où cette taxe d'apprentissage entraîne un surcroît de travail considérable pour les comités départementaux de l'enseignement technique et les inspecteurs, qu'ils y siègent ou pas, notamment à propos des exonérations qui doivent reposer sur l'examen

de chaque demande formulée par les assujettis. En second lieu, parce que la décision d'exonération place les inspecteurs départementaux dans une situation inédite par rapport à leurs confrères, parfois leurs concurrents dans la sphère économique, en leur donnant le pouvoir en principe détenu par l'administration fiscale. Le cas de Paul George, ingénieur en chef des Mines du Pas-de-Calais et inspecteur départemental dans ce même département, est éloquent. En 1927, lors de l'examen des demandes d'exonération formulées par les compagnies minières du Pas-de-Calais, Paul George considère que les efforts des compagnies en faveur de l'enseignement technique pourraient justifier une exonération totale. Bien que la situation soit certainement moins satisfaisante, l'enseignement dispensé dans les cours professionnels organisés par les compagnies s'approchant plutôt de l'enseignement primaire que de la formation professionnelle, c'est surtout la situation de l'ingénieur en chef des Mines qui s'avère ambiguë face au poids des compagnies minières¹⁸.

Le comité départemental qui n'avait jusqu'alors que des attributions consultatives et ne disposait pas de service administratif se trouvait dans une situation nouvelle et potentiellement difficile à assumer, comme le reconnaît le directeur général Luc en 1934 :

¹⁸ [Arch. dép. Pas-de-Calais, T608 : réunions du comité départemental de l'enseignement technique des 26 janvier et 9 juillet 1927.]

Il y a des problèmes extrêmement délicats qui vous sont confiés, le problème de la taxe d'apprentissage. Je sais bien qu'au sein des Comités départementaux cela vous vaut toutes sortes d'ennuis, d'inquiétudes, vous avez des instructions à faire : ce n'est ni commode, ni agréable ; vous jouez le rôle du juge, et je me rends compte que très souvent ce doit être au détriment de vos amitiés particulières. Je vous sais un gré infini d'accepter ce rôle-là. La taxe d'apprentissage n'aurait pas pu vivre si, dans les Comités départementaux, des inspecteurs départementaux n'avaient pas été les conseillers, n'avaient pas été le pivot, n'avaient pas été l'âme des comités (AFDET, 1935, p. 7-8).

Cette situation créatrice de conflits d'intérêts potentiels condamnait, à terme, le statut d'inspecteur départemental et régional – voire même leur recrutement. Si les profils des inspecteurs départementaux et régionaux sont restés relativement stables, leur statut et leurs missions ont évolué au cours de la période envisagée. La fonction initiale d'appui à l'administration de l'enseignement technique a été largement dépassée. Même si la réforme de ce statut n'intervient qu'en 1946, dès les années 1920 et 1930 la situation devient complexe, les intérêts financiers autour des exonérations de taxe d'apprentissage et des demandes de subvention obligeant les comités départementaux à la prudence.

Restent de grands absents de cette histoire : les ouvriers. Il est très difficile de repérer un recrutement qui s'écarterait des industriels ou des entrepreneurs, en activité ou retirés des affaires, avant

1930. En revanche, après cette date, le recrutement s'ouvre à une dimension paritaire. Quelques exemples sont avérés, comme celui de Justin Portalis, militant syndicaliste CGT dans le Var, ouvrier à l'Arsenal maritime de Toulon, qui plaide pour que la responsabilité d'inspecteur départemental soit confiée à un ouvrier plutôt qu'à un industriel comme c'était le plus souvent le cas : il est nommé en 1933 aux côtés d'un représentant patronal (Guillon, 1992, p. 38, 41 et 51). Antoine Duclo, ouvrier à la compagnie des Tramways électriques de Perpignan, est nommé en janvier 1930 dans les Pyrénées-Orientales. Cette évolution vers le paritarisme, réelle à défaut d'être massive, survient toutefois plus de quatre décennies après la création du statut. Elle correspond aux missions qui sont celles des inspecteurs départementaux dans l'entre-deux-guerres : créé pour susciter une communauté de vues entre les industriels ou les commerçants et l'administration, le statut s'est par la suite maintenu. Mais cette persistance ne saurait masquer la mutation : le rôle initial de conversion ou de sensibilisation à l'enseignement technique n'est plus véritablement d'actualité, quand bien même l'enseignement technique ne devient une réalité massive que sous la IV^e République.

La réforme de 1946, en créant le statut de conseiller de l'enseignement technique, restaure celui-ci dans des fonctions uniquement consultatives, l'administration étant représentée à l'échelon des académies par l'inspecteur principal de l'enseignement technique. Malgré sa

position subordonnée au recteur d'académie, cet inspecteur principal auquel étaient confiés tous les dossiers relevant de l'enseignement technique a pu, parfois, reproduire à ce niveau la situation d'autonomie du technique.

naire biographique, 1802-1914. Paris : Institut national de recherche pédagogique / CNRS.

Caplat G. (2016). *L'inspection générale de l'enseignement technique 1806-1980*. Paris : L'Harmattan, 4 vol.

Charmasson T. (dir.) (2005). *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*. Paris : CTHS.

Charmasson T., Lelorrain A.-M. & Ripa Y. (1987). *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours*. Tome 1 : 1789-1926. Paris : INRP Economica.

Grelon A. (dir.) (1985). *Les Ingénieurs de la crise. Titre et profession entre les deux guerres*. Paris : éditions de l'EHESS.

Guillon J.-M. (1992). « Le syndicalisme ouvrier varois de l'effondrement à l'apogée (1939-1944) ». *Le Mouvement social*, n° 158, pp. 38-58.

Harden Chenut H. (2010). *Les Ouvrières de la République : les bonnetières de Troyes sous la Troisième République*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lembré S. (2013). *L'école des producteurs. Aux origines de l'enseignement technique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Lembré S. (2013). « De l'efficacité du lobbying à la mise en ordre du technique : l'Association française pour le développement de l'enseignement technique ». In F. Le Bot, V. Albe, G. Bodé, G. Brucy & E. Chatel (dir.) (2013). *L'ENS Cachan. Le siècle d'une grande école pour les sciences, les techniques, la société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 247-261.

Lembré S. (2014). « L'histoire de l'enseignement technique et professionnel. Le poids de l'offre locale ». In Condette J.-F. & Figeac-Monthus M. (dir.). *Sur les traces du passé de l'éducation... Patrimoines et territoires de la*

Bibliographie

Association française pour le développement de l'enseignement technique (1935). *Bulletin de l'association amicale des inspecteurs de l'enseignement technique*, 2.

Benais Y. (1946). *Le Conseil supérieur de l'enseignement technique*. Thèse de doctorat en droit soutenue à l'université de Paris.

Bodé G. (2005). « Le ministre, le préfet et le proviseur : stratégies d'établissements, politique nationale et contingences locales dans l'enseignement technique, 1800-1940 ». In Charmasson T. (dir.), *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*. Paris : CTHS, pp. 17-30.

Bodé G. & Savoie P. (dir.) (1995). *Histoire de l'éducation*, Dossier « L'Offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires XIX^e-XX^e siècles », n° 66.

Briand J.-P. & Chapoulie J.-M. (1992). *Les Collèges du peuple*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, rééd. 2012.

Brucy G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel, 1880-1965*. Paris : Belin.

Brucy G., Maillard F. & Moreau G. (dir.) (2013). *Le CAP : un diplôme du peuple (1911-2011)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Caplat G. (dir.) (1986). *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique : diction-*

recherche en éducation dans l'espace français. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, pp. 273-281.

Lembré S. (2015). « La « crise » de l'apprentissage : de l'échec à la loi (fin XIX^e siècle – années vingt) ». In Coquery N. & de Oliveira M. (dir.), *L'échec a-t-il des vertus économiques ?* Paris : Comité pour l'histoire économique et financière de la France, pp. 309-318.

Lespinet I. (1988). « Alexandre Millerand ou le socialisme réformiste à la française ». Mémoire de DEA, Université Paris X Nanterre.

Marchand P. (2005). « L'enseignement technique et professionnel en France, 1800-1919. Essai de bilan historiographique ». *Techniques et culture*, 45, pp. 15-35.

Milbank Farrar M. (1991). *Principled pragmatist : the political career of Alexandre Millerand*. New York : Berg.

Millerand A. (1905). « L'enseignement technique et professionnel ». In Croiset A., Appell P. & Boitel J., *Enseignement et démocratie*. Paris : Félix Alcan, pp. 143-179.

Morin A. & Tresca H. (1862). *De l'organisation de l'enseignement industriel et de l'enseignement professionnel en France*. Paris : Chaix.

Musée aubois d'histoire de l'éducation (1988). *Centenaire de l'enseignement technique : histoire et actualité dans le département de l'Aube, 1745-1988*. Troyes : Centre départemental de documentation pédagogique.

Pelpel P. & Troger V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : L'Harmattan.

Poulot D. (1993 [1870]). *Le Sublime ou le travailleur en 1870*. Paris : Maspéro.

Suteau M. (1999). *Une ville et ses écoles : Nantes, 1830-1940*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.



| Varia

La médiation culturelle : du concept à l'activité

Jamila Al Khatib
Doctorante, CRF-Cnam.

Marie-Josée Gacogne
Docteure en sciences de l'éducation, CRF-Cnam.

Résumé

Cet article a pour dessein de rendre compte de l'évolution des missions des musées et du rôle social et pédagogique attribué à la profession de médiateur culturel, tout particulièrement au Musée des arts et métiers, dont les collections retracent l'histoire des sciences et des techniques. Il vise à analyser l'activité d'un médiateur de ce musée, à travers ses gestes, durant une démonstration du pendule de Foucault, pour aboutir à une identification des caractéristiques de l'activité professionnelle du médiateur. Nous nous sommes appuyées sur une recherche menée avec deux autres chercheuses du CRF-Cnam et avons sollicité les apports théoriques de différents champs disciplinaires, la phénoménologie, l'ethnologie, et les sciences de l'éducation, mettant en lumière la part du corps dans l'agir.

Mots-clés : médiation culturelle et scientifique, gestes professionnels, professionnalité, transmission, savoirs, rapport au savoir.

Le Musée des arts et métiers a, dès son origine, voulu favoriser, transmettre, exposer les savoirs techniques et scientifiques de son époque. Aujourd'hui l'offre pédagogique s'est élargie, un département Médiation a été créé, les publics se sont diversifiés ainsi que les missions confiées aux médiateurs. Cela soulève le problème de ce que l'on nomme de nos jours la médiation culturelle et le rôle attribué au médiateur culturel. Est-il un enseignant qui agit dans un espace culturel ? Quelle est la spécificité de son activité ? Comment s'y prend-il pour attirer l'attention du public et rendre accessible un savoir complexe ?

L'analyse d'une situation d'une démonstration, celle du pendule de Foucault, permet d'apporter des éléments de réponses à ces questions, à travers l'identification de quelques gestes professionnels. En effet, le cœur de notre article sera centré sur la caractérisation de gestes professionnels du médiateur, en situation de démonstration du pendule

de Foucault selon une grille d'analyse présentant différents types de gestes professionnels identifiés, facilitant ainsi une meilleure compréhension de l'activité du médiateur culturel.

Émergence du vocable « médiateur culturel »

D'après les statuts de l'ICOM (Comité international des musées, article 3, section I, 2007), le musée est « *une institution permanente, sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public et qui fait des recherches concernant les témoins matériels de l'homme et de son environnement, acquiert ceux-là, les conserve, les communique et notamment les expose à des fins d'études, d'éducation et de délectation* ». Cette définition a été affinée plus tard avec l'ajout du terme « immatériel » qui élargit le champ autour de l'objet matériel conservé et présenté au musée. Nous constatons que dès la première définition, les deux missions « éducation et diffusion » sont mentionnées et qu'elles relèvent spécifiquement des missions des équipes pédagogiques des musées et particulièrement de celles des médiateurs culturels. D'ailleurs, les muséologues s'entendent pour dire que le visiteur vient au musée pour voir des objets, trouver leur signification et apprendre à cette occasion (Dufresne-Tassé & Lefebvre, 1996).

Le Musée des arts et métiers a été labellisé « Musée de France » en 2000,

lors de sa réouverture dans sa nouvelle muséographie. Plus de 2500 objets sont présentés dans l'exposition permanente, divisée en sept collections : Instruments scientifiques, Matériaux, Construction, Communication, Énergie, Mécanique et Transports. Des activités et ressources pédagogiques sont proposées par l'équipe chargée de la médiation culturelle, pour mettre en valeur la collection permanente et les expositions temporaires. Ainsi une visite au musée est vue comme un moyen pour développer et construire un projet pédagogique, vivre une expérience muséale, appréhender des connaissances dans un contexte différent du contexte scolaire. Cette visite peut se faire en autonomie (les visiteurs explorent eux-mêmes les salles du musée) ou en visite guidée avec un médiateur culturel, visage humain de l'institution, qui présente les œuvres, transmet des connaissances sur les collections exposées. Le médiateur culturel a pour mission de mettre en valeur un objet de collection et de le rendre intelligible, avec la responsabilité de livrer le message de son institution et de faire vivre à son public une expérience sensible (Caune, 2008). Pour réaliser ses missions, le médiateur utilise des gestes professionnels pour enrôler son public, emploie un discours particulier pour nouer des interactions avec son public, interactions que nous avons cherchées à étudier.

La médiation culturelle

La médiation culturelle constitue un ensemble d'actions visant, par le biais

d'un intermédiaire – le médiateur culturel – à mettre en relation un individu ou un groupe avec une proposition culturelle ou artistique afin de favoriser son appréhension, sa connaissance et son appréciation (Chaumier & Mairesse, 2016). Quelques éléments étymologiques pour commencer ! *Medius* (en grec : *mesos*, d'une racine indoeuropéenne *medhyo*), signifiant « milieu », a donné naissance au terme latin *mediato*, en français « médiation », qui a d'abord signifié « division par le milieu » avant de prendre le sens d'« entremise ». Le médiateur serait donc un entremetteur (Chaumier & Mairesse, 2016). Dans la suite de cet article, nous avons choisi de ne pas décrire l'histoire de la médiation, mais de nous concentrer sur un aperçu de quelques définitions et descriptions actuelles de la médiation culturelle.

D'après Rasse (2000), le terme de médiation culturelle est difficile à cerner. En effet, sa définition oscille entre deux extrêmes : une approche théorique mêlant sciences sociales et humaines et des analyses centrées sur des expériences très pragmatiques. Selon le dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication, la médiation, dialectique, entre le singulier et le collectif, suppose l'oubli du singulier pour la mise en œuvre d'une forme collective de l'appartenance. Ainsi la médiation a pour fonction d'assumer la tension entre l'individuel et le collectif. Caune (2008) élargit cette définition en plaçant la médiation comme un lien entre le présent et le passé à travers l'héritage

et le patrimoine et permettant de se projeter dans l'avenir.

Dans le cadre d'une visite au musée, la médiation culturelle constitue un des liens entre un savoir et son public. Elle se définit par des pratiques concrètes, des techniques et des savoir-faire mis en œuvre par des médiateurs professionnels (Rasse, 2000) et repose sur le fait qu'une visite peut être une opportunité pour rattraper ce que l'école a raté, réorganiser des connaissances mal digérées, rectifier des erreurs de compréhension, chasser de fausses croyances, faire la guerre à l'irrationnel, expliquer, traduire les savoirs des experts pour les rendre accessibles au plus grand nombre, susciter la curiosité, l'envie d'apprendre et provoquer une attirance positive à l'égard des sciences et des techniques. Guedj et Caillet (1991) insistent sur l'idée selon laquelle le médiateur serait un « passeur », différent d'un enseignant, utilisant un arsenal professionnel et technologique sophistiqué, pour faire transparaître le plaisir et le désir de transmettre, sans aucune obligation d'évaluation de contenu. Nous expliquerons cet arsenal dans le point suivant.

Néanmoins la médiation culturelle ne se limite pas à cela. Elle doit considérer le fait que le public est différent, étranger au lieu et/ou au sujet, afin de créer un espace approprié où le public se sente respecté et reconnu dans sa différence, d'abord pour l'attention dont il est l'objet, pour cet effort d'hospitalité de l'institution qui l'accueille, qui tente d'expliquer, d'informer, de traduire.

Aujourd'hui, les fonctions de la médiation culturelle sont reconnues institutionnellement : des formations voient le jour dans les années 1980 dans les universités et la fonction publique territoriale crée en 1992 une filière culturelle dans laquelle elle est positionnée. Aujourd'hui, les compétences des médiateurs se sont surtout développées sur le terrain et leurs formations proviennent de différentes disciplines : histoire de l'art, sciences, mathématiques, etc. (Frugier, 2016)¹. Ils apprennent les attentes et les besoins du public, directement d'après le terrain et en suivant les formations dispensées par l'institution dans laquelle ils exercent. Ils affinent ainsi leurs savoir-faire de rédacteur pédagogique, d'orateur pédagogique, de conception et de mise en œuvre de projets culturels.

Les métiers de la médiation recouvrent l'accueil des publics et l'encadrement des visites et activités proposées aux publics des musées et des monuments. Ces fonctions sont exercées par des conférenciers, des animateurs d'ateliers pour enfants et pour adultes, des guides, des médiateurs, etc. Plusieurs noms désignent parfois un même métier (Mathieu & Lozac'h-Vilain, 2016). La mission de la médiation culturelle comporte aussi la conception des modalités d'accueil des groupes, l'organisation, la négociation avec les utilisateurs et la prise en compte de ces dernières missions citées par les chefs d'établissements et

les administratifs qui ont la tutelle des établissements. Telles sont les fonctions des responsables d'actions et de programmes culturels, des responsables de projets culturels et des médiateurs en lien direct avec le public.

La posture du médiateur culturel : un lien direct avec le public

Selon Latour (1993), le médiateur culturel est celui qui aide le visiteur à construire son regard sur les collections, à les faire parler pour lui ou pour les gens auxquels il s'adressera. Caillet (1994) montre que l'œuvre n'est pas conçue dans la relation qu'elle a avec son contexte historique mais avec son ou ses publics. Le médiateur agit donc en tension entre l'œuvre qu'il défend et les publics auxquels il s'adresse. Pour ce faire il élabore un acte de discours et une mise en situation qui décale son public de son horizon d'attente habituel pour le conduire à construire son propre sens de l'œuvre. Le médiateur accueille le visiteur tel qu'il est, en tant qu'individu et/ou membre d'un groupe. Il est aussi bien observateur qu'acteur, capable de changer de ton ou de faire un lien inattendu en usant du questionnement et de l'interaction verbale. C'est un professionnel qui se met à la portée de tous les publics, avec pour mission d'anticiper leurs envies, de les mettre en confiance, de leur faire sentir qu'on s'adresse réellement à eux, et de les amener d'une manière qui leur soit agréable à s'intéresser aux contenus des expositions.

¹ Voir aussi le référentiel de compétences sur les profils des médiateurs scientifiques en France, 2017.

Ainsi, le médiateur doit savoir se documenter et engranger les contenus liés aux objets qu'il présente, tout en restant différent du scientifique ou du conservateur. La vraie contrainte inhérente à la mission du médiateur est de faire le lien entre le savoir et le visiteur. D'un côté il décline son thème, des connaissances généralistes sur lesquelles le spécialiste ne peut rien trouver à redire. D'un autre il doit aussi accepter parfois de « ne pas savoir » sur certains sujets, tout en les proposant de façon séduisante au public varié auquel il s'adresse. De nouvelles formes de médiation visent à mettre davantage le public au centre des médiations (*Fablab*, *Tinkering*, *Living Lab*...), le rendant plus acteur que spectateur. Ces nouvelles formes de médiation amènent à revisiter la posture du médiateur, qui de passeur de contenu devient alors facilitateur de démarche. Il s'agit alors de s'adresser non pas à tous à la fois, mais tantôt au néophyte et tantôt au spécialiste, dans un discours fluide et cohérent, afin que chacun se sente concerné. Il y a autant d'actions de médiations que de publics et de médiateurs (Abouddrar & Mairesse, 2016). Cependant, comme l'indiquent Abouddrar et Mairesse (2016), il est illusoire de prétendre, à l'issue d'une médiation, à l'acquisition d'un savoir solide. La temporalité courte de la médiation vise surtout à montrer les possibles : la présentation d'un nouveau champ de connaissances, une lecture différente du réel, une découverte du patrimoine, etc., l'apprentissage se faisant sur un temps plus long.

Enfin, qui sont les médiateurs culturels ? Dans de nombreux cas, la fonction est régie par des statuts professionnels : c'est le cas des guides-interprètes titulaire d'une carte professionnelle, des guides-conférenciers, des médiateurs, des animateurs, des guides-nature, des enseignants-détachés, des professeurs-relais, etc. Les médiateurs culturels peuvent dépendre de ministères différents (Culture, Défense, Éducation), de collectivités territoriales, ou de structures elles-mêmes. Quelles sont exactement les spécificités de la médiation scientifique et technique ?

Spécificité du médiateur scientifique et culturel

La médiation scientifique et technique

Le terme de « médiation scientifique et culturelle de musée » s'applique aux musées de sciences contenant des collections historiques. Le médiateur culturel œuvrant dans un musée d'histoire des sciences et des techniques est également un médiateur scientifique et technique puisque les collections historiques sont porteuses de savoirs scientifiques. Il transmet un message scientifique, que le visiteur ne retient pas dans sa totalité. En effet, pour favoriser la construction de ce message, Guichard et Martinand (2000) indiquent, dans le cas d'une médiation scientifique muséale, que le visiteur devrait être placé dans une activité active de décou-

verte, de construction et de mise en œuvre du savoir. Vulgariser un contenu scientifique implique de rechercher à atteindre des impacts en termes de transmission d'information, de motivation et de séduction, en mettant en jeu des processus de recontextualisation des objets exposés, de balisage de savoirs dans un système reconnaissable par le public (contexte, langage...), d'utilisation de moyens attractifs. Suivant ce schéma, trois volets doivent être pris en compte durant le déroulé d'une visite dans le cadre d'une médiation scientifique et technique (figure 1).

Parce que le schéma ci-dessous a été établi dans le cadre d'une étude de média, nous avons souhaité également nous appuyer sur le modèle proposé par Michel Allard et l'équipe du GREM –

Groupe de Recherche sur l'Éducation et les Musées (Allard, 1999), qui ont adapté le modèle de Legendre (1983). Ce modèle décrit une situation pédagogique en dehors du contexte scolaire, inspiré du concept anglo-saxon *lifelong learning* (Falk & Dierking, 2000) et du triangle pédagogique de Houssaye (1988). Il montre que dans le contexte du musée, trois *acteurs* sont reliés par différentes relations autour d'un programme éducatif (figure 2).

La thématique représente l'objet muséal dans son contexte muséographique. L'intervenant représente tout agent facilitant la compréhension de l'objet en apportant les clefs de lecture muséographique pendant une visite au musée. Le troisième acteur représente les visiteurs.

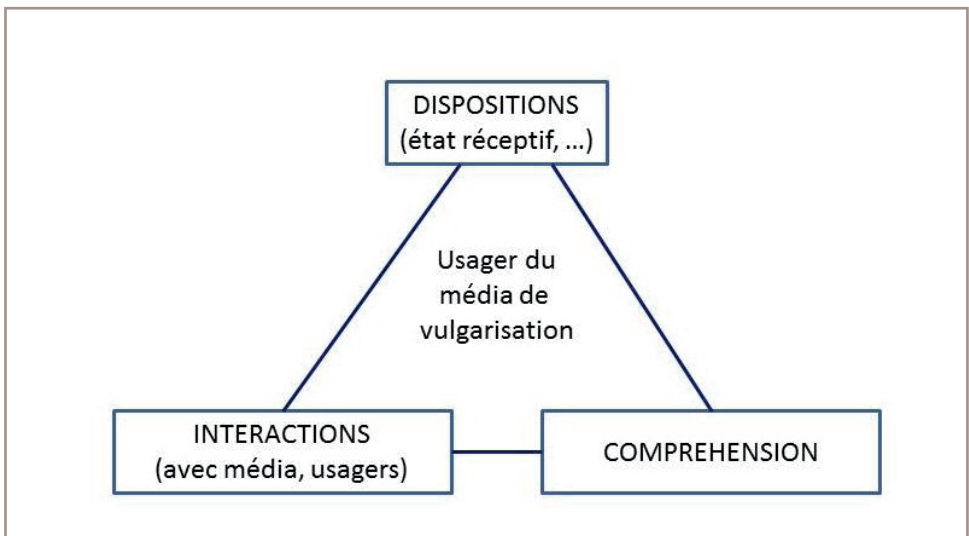


Figure 1 – la Médiatique
Source : Guichard & Martinand, 2000.

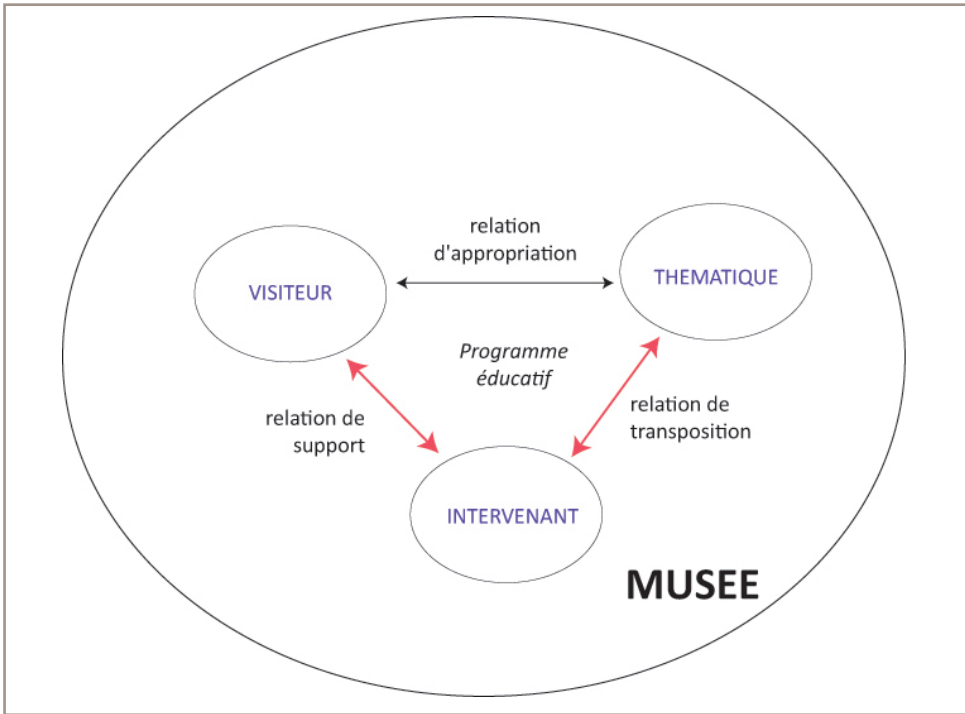


Figure 2 — Le partenariat école-musée

Source : Allard, 1999.

La relation d'appropriation est la relation par laquelle le visiteur fait sien intellectuellement, affectivement ou imaginativement un objet du musée.

La relation de support est l'aide apportée directement ou indirectement au visiteur de musée dans sa démarche d'appropriation de l'objet. Le musée favorise une démarche d'apprentissage inverse à celle de l'école : on appréhende d'abord l'objet dans sa totalité avant d'en analyser les parties laissant ainsi une large place au questionnement (Allard, 1999). Le visiteur jouit ainsi d'une liberté dans sa façon d'aborder l'objet.

La relation de transposition est l'adaptation de la thématique du musée à la capacité d'appropriation du visiteur. Nous rejoignons ici la transposition didactique telle qu'elle a été définie par Chevallard (1985) : il en fait « *un ensemble de transformations adaptatives qui font d'un objet de savoir un objet propre à être enseigné* », soit « *le travail qui d'un objet de savoir à enseigner en fait un objet d'enseignement*. La transposition didactique désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné ». Meunier (2011) indique que la transposition muséographique s'inscrit dans une logique communicationnelle et la

conception des outils pédagogiques est liée à cette relation de transposition. Le médiateur transpose la thématique spécialisée en contenus accessibles au visiteur. Ainsi les composantes (thématique, intervenant, visiteur et musée) influencent les choix effectués par le médiateur dans la conception de son outil pédagogique. Le diagramme décrit un processus idéal d'animation et d'apprentissage, bien qu'il place l'intervenant dans une bulle à part, alors qu'il fait également partie du milieu. D'autre part, les imperfections d'une visite ou les défaillances d'un guide approximatif ne provoquent pas de réaction conflictuelle de la part des visiteurs. L'élément le plus important est la mise en place d'une convivialité, qui s'exprime par une participation/collaboration, silencieuse et/ou verbale, qui s'établit durant la visite guidée (Dufiet, 2012). Ainsi le rôle du médiateur donne la priorité plutôt à l'expérience vécue *in situ* qu'à une multitude de savoirs à s'approprier. Son propos est de faire comprendre le fonctionnement d'un objet et les clefs de lecture muséographique. Cependant dans le cas particulier du Musée des arts et métiers, la médiation s'ancre dans des racines historiques profondes.

L'historique de la médiation au Musée des arts et métiers

La médiation au Conservatoire national des arts et métiers est liée directement à son histoire. Le 8 vendémiaire an III (29 septembre 1794), l'abbé Grégoire rend public son *Rapport sur l'établissement*

*d'un Conservatoire des Arts et Métiers*². Il propose de regrouper dans un même espace l'ensemble des machines, outils et instruments nouveaux, avec l'objectif : « *Il faut éclairer l'ignorance qui ne connaît pas, et la pauvreté qui n'a pas le moyen de connaître* », pour attiser l'émulation et l'ingéniosité. Ce « *Conservatoire* » doit se révéler un carrefour du savoir, et permettre « *à l'artisan qui n'a vu que son atelier* » de sortir de l'isolement. Le 10 octobre 1794, Grégoire signe l'acte de naissance officiel, un décret approuvé par la Convention nationale : « *Il sera formé à Paris, sous le nom de Conservatoire des Arts et Métiers, et sous l'inscription d'agriculture et des arts, un dépôt de machines, modèles, outils, dessins, descriptions et livres dans tous les genres d'arts et métiers* ». Cette institution nouvellement fondée reçoit de précieux cadeaux, puisés dans les greniers de l'État et préservés du vandalisme : les instruments et machines de l'Académie des sciences, les objets de mécanique confisqués à Philippe Égalité, les instruments aratoires, engins hydrauliques, presses et autres machines placés dans l'ancien hôtel d'Aiguillon, les collections de l'hôtel de Mortagne.

Après les premières années d'installation, les collections sont rendues accessibles. À la fin de mai 1802, artisans, techniciens et curieux peuvent investir les salles. Les visites ont lieu le dimanche

2 Imprimerie nationale, 1794 numérisé et publié sur les archives numériques du Cnam, [cnum.fr](http://cnum.cnam.fr/thematiques/fr/catalogue_general/cata_éditeur.php) [URL : http://cnum.cnam.fr/thematiques/fr/catalogue_general/cata_éditeur.php].

exclusivement. Le gouvernement prône l'entrée payante, mais le Conservatoire souligne « *l'inconvenance qu'il y aurait d'appliquer cette mesure à un établissement destiné à l'instruction de la classe industrielle, communément peu fortunée* ». Dès les premières années, le succès semble avoir été franc et l'ouverture des salles est portée à deux jours hebdomadaires en 1806.

À partir de 1852, l'église, faisant partie du Conservatoire, devient le théâtre d'expériences mécaniques. Entré au Conservatoire sur les instances du général Morin, directeur, Henri Tresca, ingénieur du Conservatoire, fut un muséographe avant l'heure. Il avait compris « *combien le fonctionnement des machines de fabrication a d'attrait pour le public* », et conçoit dans la nef une exposition permanente fondée sur ce principe d'animation. On peut alors lire dans la presse : « *la nouvelle administration des Arts et Métiers s'efforce de faire fonctionner sous les yeux des visiteurs tous les appareils nouveaux et intéressants que produit la grande industrie parisienne. C'est là une heureuse innovation, à laquelle le public répond avec empressement, car plus de trois mille personnes assistent tous les dimanches à ces expériences souvent fort belles et fort instructives pour tout le monde* » (*La Nature*, 1880, p. 375³). Le musée organise des expé-

riences électriques avec la machine du duc de Chaulnes. Dans la salle de l'écho, les visiteurs testent la magie des lois acoustiques. Commentant la visite aux Arts et Métiers d'une classe d'écoliers parisiens, un journaliste de *La Petite Presse* écrit en 1885 : « *Si les enfants sont conduits dans un musée, que ce soit une fois au Louvre, contre six aux collections mécaniques et industrielles.* »⁴

Aujourd'hui, la collection du Musée des arts et métiers compte 80 000 objets, 15 000 dessins et plans techniques. Près de 2 500 objets sont exposés dans les sept collections constituant la collection permanente : Instruments scientifiques, Matériaux, Construction, Communication, Énergie, Mécanique et Transports. Ainsi le médiateur scientifique et culturel doit se placer dans une situation de vulgarisation qui permettent aux visiteurs d'appréhender l'objet technique, que ce soit dans son fonctionnement scientifique et/ou technique, souvent complexe pour un néophyte, et que ce soit pour le replacer dans son contexte historique social et économique, permettant ainsi de comprendre l'importance et la richesse de l'objet exposé. Le tout dans une expérience courte dans le temps et peut-être même unique.

³ *La Nature*, 8^e année, 2nd semestre, Paris : Masson, 1880 [archives du Cnam, CNAM 4° Ky 28.15] ; numérisé et publié sur les archives numériques du Cnam, *cnum.fr* [URL : <http://cnum.cnam.fr/CGI/redir.cgi?4KY28>].

⁴ *La Petite presse*, 1885, notice Gallica [URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32837965d/date!1885>]. Cité dans un document de présentation du Cnam, sans auteur, « *Église Saint-Martin-des-Champs (Paris), ancien prieuré bénédictin, actuellement Conservatoire national des arts et métiers* », p. 14 [URL : <https://docplayer.fr/20001421-Eglise-saint-martin-des-champs-paris-ancien-prieure-benedictin-actuellement-conservatoire-national-des-arts-et-metiers.html>].

L'offre pédagogique actuelle du Musée des arts et métiers

Le département Médiation et innovation pédagogiques a pour mission d'élaborer un programme d'offre pédagogique pour valoriser les collections permanentes et temporaires et permettre au visiteur de découvrir un objet technique, du point de vue esthétique ou fonctionnel et de le replacer dans son contexte historique et social. Une étude récente de public a montré que près de 15 % des visiteurs interrogés participent aux visites guidées gratuites. Cette proportion s'explique par le fait que les visites sont proposées gratuitement, avec une collection difficilement compréhensible pour un amateur, les seuls cartels ne l'aidant pas à comprendre en autonomie. Et ce d'autant plus que le Musée des arts et métiers représente pour ces visiteurs à la fois de la connaissance, de l'enrichissement personnel, et une histoire de l'invention et de l'inventivité et de la créativité (Amsellem, 2015).

Au sein du département Médiation, le médiateur partage son temps de travail en différentes missions afin de mieux répondre à la variété des attentes du public accueilli : concevoir et animer des activités, participer à des échanges de pratique entre médiateurs, mener des recherches documentaires, participer à la communication sur les activités proposées, mettre en place de nouveaux projets pédagogiques et organiser les formations nécessaires à l'ensemble de l'équipe des médiateurs.

Ainsi, les médiateurs du Musée des arts et métiers prévoient des ressources à plusieurs niveaux :

- Des documents pédagogiques, disponibles gratuitement en téléchargement direct à partir du site Internet du Musée, ayant pour objectif de donner les éléments permettant à un intervenant (enseignant ou animateur) de disposer d'un contenu rigoureux pour encadrer lui-même une visite en autonomie dans les collections. Ces documents sont aussi prévus pour être utilisés, le cas échéant, en dehors des salles du musée.
- Des activités de formation encadrées ayant pour objectif de former des enseignants du 1^{er} et 2nd degré et des médiateurs d'autres institutions culturelles à une thématique exposée dans les salles du musée ou à une méthodologie de médiation. Les médiateurs se positionnent alors comme des experts dans le domaine concerné.
- Des activités pédagogiques pour faire découvrir de façon ludique les objets exposés. Elles prennent diverses formes : visite guidée, visite-atelier (une visite guidée complétée par une séance d'un atelier pratique pendant lequel chaque participant réalise un objet qu'il emporte à la fin de l'activité), démonstration d'objets.
- Des espaces présentant des modèles pédagogiques à manipuler en libre-

service. Utilisés par tous les visiteurs du Musée et ce sans aucune procédure de réservation, ces espaces permettent aux visiteurs de comprendre le fonctionnement d'un objet technique par la manipulation.

Dans le cadre de l'exposition temporaire « Meilleurs Ouvriers de France »⁵ (MOF), nous avons décidé de tester un nouveau format de médiation : « l'atelier Mini-MOF ». Placé au sein même des salles de la collection permanente, cet espace a été pensé de façon à proposer des activités manuelles, permettant aux familles visitant le musée de « se poser » pour participer à une œuvre collective, qui évolue au fur et à mesure. Un facilitateur invite les familles à s'approcher l'espace. De fait, cet atelier s'inscrit dans le cadre d'un « *postmuseum* », tel que l'ont défini Juanola et Colomer (2005), avec une fonction sociale et éducative, où le visiteur prend lui-même part à son processus d'apprentissage et où le médiateur s'efface et ne devient qu'un facilitateur.

Parmi les différentes formes de médiation (atelier, visite, démonstration...) et les différentes postures du médiateur qu'elles induisent, nous nous sommes focalisées sur une forme particulière : la démonstration du pendule de Foucault, pour répondre à la question suivante :

quels gestes déploie le médiateur, durant sa démonstration, pour interagir avec son public.

Gestes professionnels d'un médiateur au cours d'une démonstration du Pendule de Foucault

Le pendule de Foucault, objet emblématique du Musée des arts et métiers, apporte la preuve tangible du mouvement de la rotation de la Terre sur elle-même. Il est constitué d'une sphère métallique suspendue par un câble d'acier à la voûte de l'ancienne église où il est installé. La première démonstration publique eut lieu le 3 février 1851 dans la salle méridienne de l'observatoire de Paris.

La situation analysée

En fonction de la modalité de participation à l'activité (réservation ou non), le médiateur peut se retrouver dans une situation où il doit mener une animation face à un public dont il ignore tout et qu'il doit jauger durant les premières minutes de son activité. Il doit ainsi déceler l'attente de son public (apprendre, découvrir ou conforter ses connaissances), tout en découvrant le type de public (enfant, adulte, famille, adolescent ou mixte), ainsi que son niveau de connaissances (néophyte, expert, amateur ou inintéressé mais accompagnateur). Ce fut le cas de la situation que nous avons étudiée.

⁵ Exposition temporaire « Meilleurs Ouvriers de France » (30 mai 2017-7 janvier 2018), sous le commissariat d'Arnaud Dubois, au Musée des arts et métiers, Paris.

La démonstration du pendule de Foucault est proposée chaque jour d'ouverture du musée, à 12h et 17h. Elle dure entre 20 et 25 minutes et se déroule directement dans une salle des collections permanentes. Aucune réservation préalable n'est nécessaire pour suivre les explications. Aucune jauge maximale ou minimale n'est prévue. Ainsi le médiateur découvre son public au moment où il arrive sur les lieux, que ce soit le nombre des visiteurs, leurs âges, les liens entre eux (groupe constitué, visiteur individuel ou public familial), leur niveau de connaissance et leur intérêt à la démonstration. Un médiateur du musée s'est porté volontaire pour participer à notre recherche, en novembre 2015. Il a commencé sa démonstration à 12h devant un groupe de 20 visiteurs qui sont arrivés au fur et à mesure.

Le cadre théorique utilisé pour étudier les gestes

Durant son animation, le médiateur désigne, montre, explique par les gestes le fonctionnement des objets, dessine une démarche. Cette conception des gestes est précieuse, elle prend en compte la gestualité comme un objet de travail. En effet, une part de cette communication non-verbale est pensée pour créer un contact avec le visiteur, donner du sens et accompagner le discours de la visite. Cette gestuelle est improvisée au fur et à mesure en fonction du *feedback* des visiteurs, ce qui fait qu'elle transmet une attitude d'attention envers le public, crée une complicité avec les visiteurs, comme

par exemple s'asseoir pour être au niveau des visiteurs-enfants ou se placer du côté des visiteurs pour admirer une œuvre (Gellereau, 2005). Gellereau souligne que les échanges non-verbaux permettent de relever un des aspects du partage de la visite dont on parle peu, le partage émotionnel.

Dans la mesure où une activité pédagogique est une activité qui prévoit un discours et une gestion de groupe, le médiateur produit des énoncés de nature différente. Dufiet (2012) indique que ces énoncés appartiennent à des couches textuelles différentes les unes des autres et dont la fonction est très inégale : les énoncés transactionnels et instructionnels sont nécessaires et suffisants ; les énoncés interactionnels ne sont que contingents.

Pour Merleau-Ponty (1945, 1960), le corps est « *ouverture originnaire au monde* » (cité in Jorro *et al.*, 2017, p. 5) : le processus de perception et de compréhension du monde passe par la corporéité du sujet qui use autant d'un langage verbal que non verbal, notamment à travers les gestes qui s'exposent à autrui et sont perçus par lui. La phénoménologie se positionne comme étant une philosophie de la relation, elle réhabilite la pratique, les vécus de l'expérience, et de ce fait accueille tout ce qui relève de l'émotion, de l'affect et du sensible. L'expérience subjective retrouve droit de cité. L'approche phénoménologique considère « *l'expression primordiale du corps* » dans une situation d'intersubjectivité (Galimberti, 1998 ; Merleau-Ponty,

1945). C'est dire que la corporéité du sujet constitue un rapport au monde qui se donne à voir et qui, par conséquent, peut être perçu par autrui (Jorro, 2016).

Les travaux de l'ethnologue Marcel Mauss, quant à eux, ont exploré les techniques du corps chez les populations indigènes. Pour lui « *les techniques du corps démontrent leur efficacité à travers la dimension corporelle de cet agir* » (cité in Jorro, 2016, p. 117), « *le corps étant le premier et le plus naturel instrument de l'homme, ou plus exactement le premier et le plus naturel objet technique, en même temps moyen technique de l'homme, c'est son corps.* » (Mauss, 1950, p. 372, cité in Jorro, 2016, *ibid.*). Prenant appui sur des actes de la vie quotidienne il établit « *une correspondance entre gestuelle et résultat de l'activité* » (*ibid.*, p. 118).

Enfin, le courant de recherche basé sur l'anthropologie historique allemande (Gebauer & Wulf, 2004) et la sociologie de l'agir (Joas, 1999) aident à comprendre la place de la corporéité dans l'agir. Le corps est alors considéré comme un médiateur entre le sujet qui agit et le monde, où le non verbal se positionne comme complémentaire du langage verbal. La conception de l'agir humain par Gebauer et Wulf (2004) est pensée à partir de la notion de mimesis sociale. Ces différents courants de pensées et auteurs nous aident à mieux percevoir que les gestes traduisent des filiations, des gestes déjà observés mais sont amenés à être transformés, combinés, créés autrement en fonction du contexte, de la situation où ils se construisent et

s'exposent. Cela se vérifie dans les actes de la vie quotidienne comme dans chaque type d'activité professionnelle.

Dans cette recherche nous nous sommes particulièrement intéressées à l'agir professionnel d'un médiateur culturel, à sa façon de se positionner dans un contexte social donné qu'est un musée, celui des arts et métiers. La notion de posture nous a permis de caractériser son agir professionnel, « *extériorisant ainsi une intention d'agir auprès d'autrui mais aussi à travers des actes précis que sont les gestes professionnels* » (Jorro, 2016, p. 118).

La méthodologie de recherche adoptée

La recherche s'est déroulée en trois temps. Le chercheur chargé du contact avec le médiateur l'a rencontré sur son lieu d'animation. Après accord mutuel, il l'a ensuite filmé pendant son intervention, qui a duré quinze minutes. Dans un troisième temps le chercheur a visionné le film avec l'intéressé, en procédant à une séquence d'auto-confrontation (Theureau, 2004, 2006). Le médiateur a commencé par regarder son activité, en la commentant de façon très libre, avant de se prêter à un entretien d'explicitation (Vermeersch, 2004) permettant au médiateur de revenir sur son activité. Enfin, dans un quatrième temps, notre groupe composé de quatre chercheurs a tenté de capter puis d'analyser les gestes du médiateur en visionnant, chacun de son côté, puis ensemble, le film,

tout en prenant connaissance de l'entretien d'explicitation retranscrit.

La grille d'analyse des résultats

Au regard des fondements théoriques exposés précédemment nous avons repris comme grille de lecture la modélisation de l'agir enseignant de Jorro (2006), proposant quatre grandes catégories de gestes professionnels, en l'adaptant à l'activité du médiateur. Ceux-ci nous ont semblé pertinents pour analyser les gestes de ce dernier, à savoir « *les gestes langagiers, les gestes de mise en scène des savoirs, les gestes d'ajustement de l'activité et les gestes éthiques* » (Jorro, 2006, p. 9).

- *Les gestes langagiers*

Ils constituent un analyseur particulièrement important dans l'exercice de tout métier tourné vers autrui, repérables chez les enseignants et les médiateurs, en

contact direct avec un groupe de participants (élèves, étudiants ou visiteurs).

L'analyse du langage du médiateur donne à voir et à entendre une façon de s'y prendre avec son auditoire : le choix du vocabulaire utilisé, de vulgarisation ou scientifique, le ton de sa voix, la modalité discursive qu'il adopte, l'organisation de son propos comprenant des temps de narration, d'explicitation ou de questionnement adressé au public. Avant de commencer la démonstration du pendule de Foucault, le discours du médiateur se présente comme un récit circonstancié permettant de relater le contexte historique et scientifique ayant permis à Foucault de construire son pendule, les faits, les hommes qui ont compté, la façon dont a été réalisé le pendule et le lieu où il a été exposé. Le récit développé par le médiateur est élégant, utilisant parfois le passé simple. Il donne beaucoup de détails très précis, ce qui prouve sa maîtrise du sujet et son intention de capter l'attention du public dont il vient de faire connais-



Figure 3 — Matrice de l'agir du médiateur culturel

Source : Jorro et al., 2017.

sance et qu'il ne reverra probablement pas. Le langage du médiateur est scientifique mais peut devenir commun, faisant appel à des expériences vécues par tous (le mouvement de la balançoire, l'usage d'une bicyclette...).

Les gestes langagiers ne sont pas uniquement d'ordre linguistique. Ils font appel au langage non verbal. Le médiateur capte les yeux de son auditoire pour l'amener vers le pendule qu'il est en train de déplacer. Une interaction constante entre le médiateur, le public et l'objet, est visible tout au long de la démonstration. Le médiateur se montre à l'écoute de l'objet et de la perception qu'il peut avoir de l'auditoire puisqu'il ne l'a jamais rencontré auparavant.

- *Les gestes de mise en scène des savoirs*

La notion de mise en scène est envisagée, ici, comme processus de traduction et donne à voir la manière dont le médiateur présente l'objet. Il n'y a pas d'effet de théâtralisation. Cela commence par l'installation du matériel. Tout semble ritualisé : il prend le pendule avec des gants puis les quilles, les aligne, s'agenouille. Le pendule oscille au-dessus de la table en verre. Les gestes du médiateur sont orientés ici vers l'objet. Il vérifie le positionnement de l'objet, tous ses gestes sont précis. D'eux vont dépendre la précision de sa démonstration. Pendant ce laps de temps (3 à 5 minutes), public et médiateur observent un silence et sont présents à ce que fait le médiateur.

Ce dernier se positionne à l'intérieur du cercle où est installé le matériel. Le public, de son côté, est à l'extérieur, derrière la rambarde. L'observation permet de voir que tout le corps du médiateur est en mouvement, qu'il se déplace de façon circulaire, contenant le groupe mais sachant individualiser son regard. Pointer, indiquer, désigner, mimer constituent des actions étayant, accompagnant son discours. Il appuie souvent son discours par un jeu de mains levées, à hauteur de la poitrine : « En fait j'utilise la totalité de mon corps ». Il effectue également ce que nous appelons des micro-gestes comme avoir un petit rire, mettre la main dans la poche...

- *Les gestes d'ajustement de/dans la situation*

Au fil de sa présentation le médiateur interagit avec le public, déroulant son discours de façon claire. Il est amené à accélérer ou à ralentir, créant une certaine dynamique, essayant constamment de capter l'attention du public par le regard et le mouvement de son corps se rendant proche ainsi du public. C'est ainsi qu'il est capable de repérer la fatigue du public, sa difficulté à se concentrer.

Ces gestes d'ajustement portent ici sur le rythme de l'action et la prise en compte éventuelle d'une demande de l'auditoire et influent sur le déroulement de l'activité.

Ces gestes d'ajustement dans la situation donnent à voir la disponibi-

lité et l'agilité ou non du médiateur à s'en emparer car ces gestes s'effectuent souvent en même temps qu'il parle ou manipule l'objet. C'est savoir agir avec le sens du *kairos*, le sens de l'improvisation, en fonction de ce qui se passe.

• *Les gestes éthiques*

Ces gestes traduisent le soin que le médiateur accorde à la présentation de sa démonstration dans son ensemble, mais aussi par celui qu'il apporte tout particulièrement à la manipulation de l'objet pour ainsi sensibiliser le public au côté précieux de l'objet. Il marque l'importance de l'objet en le prenant avec des gants. Le médiateur signifie son attention et le soin qu'il prend des visiteurs en les invitant à dire s'ils ont compris ce qu'il vient d'exposer : « *Tout le monde a vu. Est-ce que tout cela est clair ?* »

• *Discussion*

Le défi posé à tout médiateur intervenant dans un musée d'histoire des sciences et techniques, est de relier l'objet de collection exposé à une utilisation plus récente, moyen plutôt efficace pour intéresser le visiteur. Ce lien est d'autant plus important qu'il souligne la valeur de l'objet historique, justifiant sa présence dans notre patrimoine. Ainsi durant l'animation, le médiateur établit des interactions entre ses visiteurs, son milieu et les acteurs du milieu. Il prend en charge la découverte du milieu culturel (ici la démonstration du pendule de Foucault). Il utilise des gestes langagiers et développe

une activité corporelle constante, pendant toute la durée de son intervention. Ses gestes ont des similitudes avec ceux de l'enseignant, cependant certains gestes sont spécifiques. Les gestes du médiateur et leur déploiement accompagnent, soutiennent et mettent en valeur son discours, constituant un seul mouvement. Dans la phase de conclusion de son intervention, le médiateur est attentif à instaurer une interaction plus marquée avec le groupe de visiteurs et chacun d'entre eux. Le geste éthique s'est déplacé de l'objet vers les visiteurs.

Cette recherche nous a permis de montrer l'importance et l'enjeu de la présence de ces gestes. Mais nous pourrions également nous questionner sur la présence de ces gestes dans d'autres types de médiation. La question est souvent posée de la pertinence de la médiation numérique dans un musée. Il serait intéressant de nous interroger sur la manière dont un support numérique interagit avec les visiteurs pour leur transmettre du contenu et maintenir leur attention tout le long de la visite. De plus, le musée accueille de plus en plus de médiateurs occasionnels, tels des formateurs des enseignants et des enseignants, qui interviennent dans les salles et racontent les objets exposés. La question des gestes peut aussi se poser pour cette typologie de médiateurs. Est-ce qu'un médiateur occasionnel déploie les mêmes gestes qu'un médiateur professionnel ? Peut-on observer des différences significatives en tenant compte des objectifs de chaque intervenant ? Par exemple, dans le cas d'un médiateur qui

n'intervient que ponctuellement et dont la typologie pourrait se rapprocher du médiateur professionnel « junior ». Mais une analyse plus poussée serait nécessaire pour répondre à ces interrogations.

Cela pose un questionnement de fond sur la nécessité ou non d'une formation, à la fois généraliste, commune à tous les médiateurs culturels, et d'une formation spécifique, qui elle semble indispensable, et est propre à chaque musée, en fonction des collections qu'il abrite, de son environnement, de son histoire et de son projet. Les profils des médiateurs culturels reflètent des parcours professionnels et humains très divers avant de recevoir une formation spécifique dans le musée où ils exercent.

Une autre recherche de notre laboratoire CRF-Cnam, menée au Louvre-Lens a déjà permis d'apporter des éléments de réponse à notre questionnement et de repérer des gestes communs à tous les médiateurs culturels et des spécificités propres à chaque musée.

Conclusion

Nos premiers résultats ne font que renforcer l'intérêt à porter au rôle des médiateurs culturels dans les musées et à une approche enrichie de leur formation. En effet, la transmission d'un contenu ne passe pas uniquement par le discours. Nous avons observé que les gestes et la posture du médiateur, tels que nous les avons définis, sont tout aussi importants,

sollicitant de façon plus vivante la participation du public. Ils montrent une autre façon de familiariser un public avec un objet de collection. Cette façon de procéder impulsée par les médiateurs culturels est partie prenante de l'évolution des missions des musées, où le visiteur doit désormais prendre en main son apprentissage et vivre une expérience durant sa visite. Ces éléments sont pour le moment peu pris en compte dans la formation des médiateurs. Devant la multiplication des interventions des médiateurs occasionnels, nous pouvons nous questionner sur les critères pertinents à établir pour discerner ceux qui pourraient rejoindre ce corps de métier et cette culture professionnelle.

Bibliographie

Abouddrar B. N. & Mairesse F. (2016). *La médiation culturelle*. Paris : Presses Universitaires de France / « Que sais-je ? » n° 4046.

Allard M. (1999). « Le partenariat école-musée : quelques pistes de réflexion ». *Aster. Recherches en sciences en didactiques des sciences expérimentales* n° 29, pp. 27-40.

Amsellem R. (2015). « Qui est le public du Musée des arts et métiers ? Une analyse de la visite muséale comme bien d'expérience ». *Cahiers d'histoire du Cnam* vol. 3/1, pp. 143-162.

Caillet E. (1994). « L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence. *Publics et Musées* 6, pp. 53-73.

Caillet E. & Guedj D. (1991). *Lettre des*

musées de France : DMF.

Caune J. (2008). « La culture scientifique : une médiation entre sciences et société ». *Lien social et Politiques* n° 60, pp. 37-48.

Chaumier S. & Mairesse F. (2016). *La médiation culturelle*. Paris : Armand Colin.

Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

Dufiet J.-P. (dir.) (2012). *Les visites guidées : discours, interaction, multimodalité*. Trento : Università degli studi di Trento, Dipartimento di studi letterari, linguistici e filologici.

Dufresne-Tassé C. & Lefebvre A. (1996). « Psychologie du visiteur de musée : contribution à l'éducation des adultes en milieu muséal », dossier de *Cahiers du Québec* n° 111. La Salle : Éditions Hurtubise HMH.

Falk J. H. & Dierking L. D. (2000). *Learning from museums : Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA : Altamira Press.

Frugier S. (2016). « Le profil socio-démographique et les activités des médiateurs de CSTI ». *La lettre de l'OCIM* 164, pp. 12-20.

Galimberti U. (1998). *Les raisons du corps*. Paris : Grasset.

Gebauer G. & Wulf C. (2004). *Jeux, rituels, gestes*. Paris : Anthropos.

Gellereau M. (2005). *Les mises en scène de la visite guidée : communication et médiation*. Paris : L'Harmattan.

Guichard J. & Martinand J.-L. (2000). *Médiatique des sciences*. Paris : Presses universitaires de France.

Houssaye J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire : Pratiques pédagogiques*, T2. Berne : Peter Lang.

Joas H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : E. du Cerf.

Jorro A., Gacogne M.-J., Al Khatib J. & Ramsamy-Prat P. (2017). « Professionnal gestures : A museum educator at work ». *Social Science Information*, n° 56/2, pp. 270-283.

Jorro A. (2016). « Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré » [en ligne]. *eJRIEPS* n° 38, avril [URL : http://elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/avril_2016].

Jorro A. (2006). « L'agir professionnel de l'enseignant ». Papier présenté au Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation Cnam, Paris [URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document>].

Juanola R. & Colomer A. (2005). *Museos y educadores : perspectivas y retos de futuro*. In Ramón R. H. & Calle R. (dir.). *La mirada inquieta : Educación artística y museos*. Valencia : Universitat de València, pp. 21-40.

Latour B. (1993). *La clef de Berlin, et autres leçons d'un amateur de sciences*. Paris : La Découverte.

Legendre R. (1983). *L'éducation totale*. Montréal : Ville-Marie.

Mathieu A.-L. & Lozac'h-Vilain N. (2016). « L'École de la médiation, un projet multi-partenarial pour les professionnels de la médiation scientifique ». *La lettre de l'OCIM* 164, pp. 5-11.

Mauss M. (1950). *Sociologie et Anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Merleau-Ponty M. (1960). *Signes*. Paris : Gallimard.

Meunier A. (2011). « Les outils pédagogiques dans les musées : pour qui, pour quoi ? ». *La Lettre de l'OCIM* n° 133, pp. 5-12.

Rasse P. (2000). « La médiation, entre idéal théorique et application pratique ». *Recherche en communication* n° 13, pp. 38-61.

Theureau J. (2004 T1, 2006 T2). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Vermeersch P. (2004, [1994]). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.

Webographie

(2002) Loi n° 2002-5 du 4 janvier 2002 relative aux musées de France. *Site de Legifrance* [URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000769536&categorieLien=id>].

(2007) Statuts du Conseil international des musées (ICOM)". *Site de l'ICOM* [URL : http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Statuts/statuts_fr.pdf].

(2008) « Charte du médiateur culturel de musée » (ICOM/Mediamus). *Site de la Ville de Genève* [URL : http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/Departement_3/Publications/mediateur-culturel-de-musee-charte-longue-ville-de-geneve.pdf].

(2017) « Le métier » (Référentiel des compétences et études sur les profils des médiateurs scientifiques en France par l'École de la médiation). *Site de l'ESTIM* [URL : <http://www.estim-mediation.fr/metier/>].

La démocratie technique¹

Adeline Barbin

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Centre de philosophie contemporaine de la Sorbonne.

Origines et enjeux de la démocratie technique

L'expression de « démocratie technique », qui trouve son origine dans les travaux de Michel Callon et de la théorie de l'Acteur-réseau (Callon, 1998 ; Callon, Lascoumes & Barthe, 2001), renvoie aux changements procéduraux et institutionnels que devrait connaître la démocratie afin de permettre aux questions sociotechniques de faire l'objet de décisions politiques délibérées et collectives. Les débats qui entourent ces questions existent déjà dans l'espace public : les organismes génétiquement modifiés, l'énergie nucléaire ou l'usage de pesticides sont des pratiques qui sont discutées et contestées. Notre objectif dans ce travail a été néanmoins de considérer quelles formes pourrait prendre la traduction démocratique juridiquement et institutionnellement organisée de ces débats sociaux. Or, pour établir cela, il faut d'abord détermi-

ner en quel sens la technique est un objet de politique. Que la technique soit pour une grande partie le résultat de processus sociaux et ait des effets sociaux ne soulève en effet plus guère de controverses ; il reste néanmoins à établir en quoi ce phénomène *social* devrait recevoir une prise en charge *politique*, au même titre que la fiscalité ou l'éducation.

Les préoccupations qui sont celles de la démocratie technique trouvent leur origine dans la multiplication et le déploiement de systèmes techniques qui paraissent, au mieux, éroder notre autonomie, au pire, nous soumettre à leurs propres exigences de développement. Progressivement, la technique serait devenue autre chose qu'un moyen nous servant à atteindre nos fins et nous perdriens, au moins en partie, le contrôle de nos existences et de nos sociétés. C'est cette autonomie systémique de la technique qui, à la fois explique la volonté d'un contrôle politique démocratique et, en même temps, lui fait obstacle. La démocratie technique correspond ainsi à une préoccupation qui interroge les régimes démocratiques

¹ Thèse de philosophie de l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, sous la direction de Catherine Larrère, soutenue le 21 juin 2017.

occidentaux, confrontés à des contestations de leurs orientations scientifiques et techniques et au sentiment de dépossession engendré par ce que l'on nomme les contraintes objectives de l'économie et de la technique. Ces contestations ne sont cependant pas de même nature que celles que l'on a pu croiser dans le XIX^e siècle romantique : elles ne consistent pas à s'opposer aux lumières de la raison au nom de la défense d'un ordre traditionnel. Elles s'affirment au contraire comme réclamant une extension de la démocratie et du débat démocratique à de nouveaux territoires. Comment alors prendre politiquement et démocratiquement en compte le fait que les choix techniques sont des choix de société ? Telle est la question à laquelle entend répondre la démocratie technique, si l'on veut bien comprendre la démocratie comme ce régime qui nous permet de tenter d'écrire collectivement notre histoire.

Capacité ou liberté ?

L'émergence, à partir de la fin du XVIII^e siècle¹, d'un discours sur les techniques qui permette de les étudier a conduit à les examiner indépendamment des facteurs sociaux. Ce qui n'aurait dû

être qu'un choix méthodologique a toutefois abouti à présenter la technique comme un phénomène qui échapperait à toute logique sociale. L'autonomie de la technique constitue un thème suffisamment argumenté, et d'autant plus repris qu'il entraîne une forme d'adhésion spontanée de notre esprit, pour justifier que nous entreprenions un examen qui a déjà pu être réalisé par ailleurs (par exemple, Guchet, 2005). Il importait en effet de pouvoir relire ces théories à l'aune de notre problématique et d'en isoler plus particulièrement les éléments utiles à notre analyse. Deux grands enseignements peuvent être retirés d'un parcours qui se confronte aux pensées d'Ernst Kapp, d'Arnold Gehlen, d'André Leroi-Gourhan, de Gilbert Simondon et de Jacques Ellul ainsi qu'aux échanges entre Herbert Marcuse et Jürgen Habermas au sujet de la possibilité d'un développement technique alternatif. Le premier est la nécessité de distinguer entre un point de vue biologique sur l'humanité et l'appréciation des techniques en termes de capacités, quand un point de vue social et politique exige de les évaluer à l'aune de la liberté et donc en termes, non simplement d'augmentation, mais de *reconfiguration* du champ des activités humaines.

Pour cela, le point de vue synchronique doit l'emporter sur l'approche diachronique. Une perspective synchronique conduit en effet à s'intéresser à la technique en tant que système et conduit à un second enseignement : le *déterminisme technique*, compris comme la thèse selon laquelle le développement technique est

1 L'invention du terme « technologie » est attribuée à l'économiste et technologue allemand Johan Beckmann en 1777. Les termes de « philosophie des techniques », quant à eux, apparaissent dans le titre de l'ouvrage d'Ernst Kapp publié en 1877, *Principes d'une philosophie de la technique. La genèse de la culture d'un nouveau point de vue*, trad. Grégoire Chamayou, Paris, Vrin, 2007.

indépendant des volontés humaines tout en étant le principal facteur d'organisation des sociétés, s'il est une thèse caricaturale, ne doit cependant pas être trop vite écarté si on veut bien le redéfinir comme ce qui désigne l'existence de contraintes objectives du développement technique dont la technologie de Gilbert Simondon a pu mettre en évidence les ressorts. Cela implique conséquemment de s'arrêter sur la notion de *technocratie* et ses différentes acceptions afin de préciser en quel sens le pouvoir politique serait contraint par les exigences des systèmes techniques.

La normativité des techniques : du social au politique

Les techniques ont en effet leurs exigences : il existe une objectivité de la matière et des lois physiques, au moins au sens où l'on ne crée pas l'outil que l'on veut pour le résultat que l'on veut. Au sein de ce cadre des possibles, aussi bien en termes de moyens que de fins, les techniques sont cependant de part en part socialisées. Les analyses historiques et sociologiques des objets et systèmes techniques de la *Social Construction of Technology*, de Thomas Hughes, ainsi que celles de la théorie de l'Acteur-réseau permettent de situer précisément la façon dont les interactions entre technique et société conduisent les artefacts à être envisagés ou non, à recevoir une forme plutôt qu'une autre, et à être adoptés ou non.

Si les techniques résultent de phénomènes d'interaction sociale, un contrôle politique en est possible. On ne peut cependant pas en conclure qu'il soit souhaitable. Les théories que nous avons mentionnées ne nous permettent pas de répondre à cette difficulté parce qu'elles n'examinent pas les effets qu'ont les techniques sur le champ social. Elles se révèlent insuffisantes pour envisager l'existence d'un déterminisme « souple » : les effets des techniques ne dépendent pas uniquement de l'usage qu'on en fait, comme le veut un instrumentalisme qui ne juge que les finalités, mais délimitent (et non pas déterminent) des types de relation entre les individus. Une chaîne de production n'implique pas le même rapport aux autres qu'un travail artisanal. Les techniques ont donc des effets *normatifs* qu'il faut préciser. Cette normativité des techniques, par laquelle elles agissent sur de nombreux aspects de la vie sociale, explique que des auteurs comme Langdon Winner et Andrew Feenberg jugent que les techniques « *font de la politique* » (Winner, 1980 ; Feenberg, 2010, p. 57). Elle est en effet jugée suffisamment importante pour que soit affirmée la nécessité d'en délibérer collectivement. Pour penser et justifier ce passage d'une thématique sociale à sa formulation politique, l'examen de la question sociale telle qu'elle est apparue au XIX^e siècle et telle qu'elle a conduit à ce que le travail devienne un objet de politique fournit des éléments précieux.

Le droit relatif aux conditions de travail et à la protection des travailleurs

fut l'aboutissement d'une réflexion collective au terme de laquelle on a considéré que la puissance publique devait intervenir dès lors que l'existence des individus tout autant que l'organisation de la société souffraient d'être laissées aux seules décisions et interactions du champ social : une question proprement politique se trouvait posée dès lors que l'égalité juridico-politique du citoyen se heurtait à la subordination du salarié, dans une « *dialectique* », selon l'expression de Raymond Aron, « *de l'égalité et de la hiérarchie* » (Aron, 2005, p. 1498). La question sociale, intimement liée à l'industrialisation de la société, peut d'ailleurs être considérée comme la première forme prise par la question technique, une question qui s'est aujourd'hui étendue en même temps que les systèmes techniques ont concerné de plus en plus de domaines de l'existence humaine, contraignant fortement les choix et entraînant des relations, non pas seulement d'interdépendance, mais de dépendance.

Discours et pratiques

On constate toutefois un décalage entre les discours qui entourent la technique et les pratiques qui l'encadrent. Alors qu'elle peine à être analysée comme un phénomène social et politique, ce dont les thèses de l'autonomie de la technique sont le témoin, les risques qu'elle engendre font l'objet d'un contrôle depuis le xviii^e siècle et l'État est devenu un acteur essentiel de

son développement en créant, à partir du xix^e siècle, les conditions juridiques et économiques nécessaires aux investissements dans les techniques industrielles, puis en devenant partie prenante de ces investissements au xx^e siècle. En ce sens, la technique est depuis longtemps un objet de politique. Toutefois, officiellement pour ainsi dire, l'innovation technique est présentée comme ce qui dépend de l'initiative privée et de la liberté d'entreprendre, l'État n'ayant pour légitime sphère d'action que la gestion des conséquences sanitaires et environnementales. Encore ne s'agit-il pas dans cette gestion d'une question politique, mais d'une question de connaissances : ce sont aux scientifiques de trancher relativement à ce qui représente ou non un risque pour les populations.

La « *seconde modernité* » telle qu'Ulrich Beck la présente dans son ouvrage sur *La société du risque* (Beck, 2001) fait son apparition avec une transformation de cette situation : l'appel à la technocratie – sous la forme ici d'une *épistémocratie* – pour résoudre les conflits ne fonctionne plus, parce que les assertions sur les risques ne sont pas des jugements de connaissance mais des choix politiques ; et le rôle « *sub-politique* », pour reprendre l'expression de l'auteur, de la sphère techno-économique de production des innovations devient de plus en plus évident, de sorte qu'il n'est plus possible de prétendre que l'État ne fait que gérer les conséquences négatives de contraintes objectives du développement.

On comprend alors pourquoi la question de l'ouverture des débats au public a pu se poser. Le modèle du déficit, qui considérait que les profanes devaient être instruits, a été abandonné et des formes de co-production des savoirs et des techniques ont été envisagées. Les dispositifs participatifs proposés souffrent cependant de deux difficultés majeures. D'une part, l'organisation de ces consultations empêche généralement les citoyens de véritablement débattre des innovations techniques. Le cadrage des interrogations en termes de risques demeure la norme et soustrait au débat politique un ensemble de facteurs. L'examen de l'expertise et de ses procédures permet pourtant de montrer à quel point est illusoire la perspective de séparer les faits et les valeurs dès lors qu'on entend formuler des régulations. Les procédures participatives qui prétendent encadrer les débats citoyens à l'aide de cette dichotomie ne permettent alors pas de répondre aux enjeux posés par les techniques et se voient régulièrement accusées de n'être que des outils d'acceptabilité sociale. D'autre part, les travaux sur la démocratie technique ont accordé une place excessive aux procédures de décision tout en insistant sur le consensus et la participation, au détriment des enjeux de pouvoir, des asymétries de positions et des rapports de force. Ce « *tropisme procédural* » (Mazeaud, 2012) réduit la démocratie à une seule de ses dimensions et ne permet pas de proposer les conditions qui rendraient réellement possible de délibérer d'alternatives aux options proposées.

La démocratie technique et la démocratie

Le débat public, l'échange rationnel informé et argumenté au terme duquel seulement une décision peut être ou devait pouvoir être prise, est bien une pratique centrale de la démocratie. En s'y limitant, on court cependant le risque de ne pas être suffisamment attentif aux récupérations dont la démocratie technique et les promesses (Joly, Rip & Callon, 2010 ; Joly, 2015) de l'innovation peuvent être l'objet. Ces récupérations sont aujourd'hui particulièrement visibles au niveau de la Commission européenne dans l'usage qu'elle fait de ces thèmes pour promouvoir la gouvernance, définie comme un mode de gouvernement qui contourne le pouvoir législatif au nom de l'efficacité du pouvoir administratif et de l'impératif pour les sociétés de s'adapter. On s'expose également à perdre de vue que ce moment démocratique essentiel qu'est le débat collectif informé n'est rien sans les conditions de la démocratie.

C'est pourquoi la réflexion sur la démocratie technique à la fois ne doit pas être centrée sur les rapports entre science et politique et ne doit pas non plus exclure les enseignements de la pensée politique traditionnelle sur les enjeux classiques de la démocratie, ceux de la définition du citoyen, de la place du parlementarisme, du rôle de l'administration et de la balance des pouvoirs. L'un et l'autre de ces écueils condamnent la société à ne pouvoir que

s'adapter. Faire un autre choix implique de procéder à une analyse du contexte de production des techniques et, donc, à complexifier l'architecture de la démocratie technique. On ne peut ignorer, par exemple, les effets de la libéralisation économique sur les innovations. À travers l'examen des conditions de production des techniques, il est ainsi possible de déterminer à quel point le contexte juridique (existence ou non de lois sur la propriété intellectuelle, formulation de normes techniques, etc.), économique (brevets, organisation des investissements publics et privés, commandes étatiques, etc.), social (organisation des formations scientifiques et techniques, etc.) ou symbolique (grands projets industriels, etc.) orientent le développement technique d'une société et, dans le même temps, favorisent ou, au contraire, entravent le débat public. Pour que ce dernier ait du sens, il doit pouvoir en effet, autant que faire se peut, proposer des alternatives, ce qui pose la question des institutions et de la diversité des projets financés ; il doit pouvoir être informé, ce que les pratiques agnotologiques, celles qui consistent à masquer l'information ou à la travestir, cherchent à empêcher ; et, bien que les techniques ne soient pas qu'un sous-produit des sciences, ces dernières constituent néanmoins un arrière-plan qui justifie que soit posée la question de la démocratie scientifique autour des enjeux moins classiques que sont l'organisation de la recherche et de la formation scientifique et technique, en vue d'un pluralisme des approches.

Au-delà des conditions du débat démocratique mais solidairement de celles-ci, une autre question doit être posée : existe-t-il des systèmes techniques qui ne soient pas démocratiques ? Longtemps masquée par l'adhésion des sociétés au progrès, cette question nous renvoie à la distinction entre démocratie procédurale et démocratie substantielle : tout progrès technique n'est peut-être pas un progrès politique et il est peut-être nécessaire de disposer de valeurs directrices pour guider la résolution des débats au sein des procédures imaginées. Il s'agit alors d'explorer à nouveau la relation entre technique et normativité afin de déterminer ce qu'est une technique démocratique et le contenu que l'on veut donner à la notion de progrès.

Contre le risque de voir la relation entre technique et valeur être réduite à une représentation libérale du choix où ce qui importe est que le consommateur soit informé, la démocratie technique ainsi complexifiée et substantialisée échappe à la réduction du politique à l'éthique et de l'éthique à une question individuelle. Plutôt que d'acceptabilité sociale, c'est de bien commun que l'on peut alors discuter. La démocratie technique n'est donc pas une simple question de techniques : elle est avant toute chose une question de démocratie qui nous confronte à l'extension de cette dernière à des objets dont nous avons l'habitude de considérer qu'ils doivent être l'affaire de spécialistes.

Bibliographie

Aron R. (2005 [1969]). *Les désillusions du progrès. Essai sur la dialectique de la modernité*. In R. Aron, *Penser la liberté, penser la démocratie*, Paris : Gallimard.

Winner L. (1980). « Do artifacts have politics ? ». *Daedalus*, 109/1, pp. 121-136.

Beck U. (2001 [1986]). *La société du risque : sur la voie d'une autre modernité* (trad. Laure Bernardi). Paris : Aubier.

Callon M. (1998). « Des différentes formes de démocratie technique ». *Annales des Mines/Responsabilité & Environnement*, 9, pp. 63-73.

Callon M., Lascoumes P. & Barthe Y. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.

Guchet X. (2005). *Les sens de l'évolution technique*. Paris : Éditions Léo Scheer.

Feenberg A. (2010). *Between reason and experience : essays in technology and modernity*. Cambridge (Mass.) : MIT Press.

Joly P.-B., Rip A. & Callon M. (2010). « Re-inventing innovation ». In Arentsen M. J., Van Rossum W. & Steenge A. E. (dir.), *Governance of innovation : firms, clusters and institutions in a changing setting*, Cheltenham, Northampton (Mass.) : Edward Elgar, pp. 19-32.

Mazeaud A. (2012). « L'instrumentation participative de l'action publique : logiques et effets. Une approche comparée des dispositifs participatifs conduits par la région Poitou-Charentes ». *Participations*, 2, pp. 53-77.

Joly P.-B. (2015). « Le régime des promesses technoscientifiques ». In Audétat M., Barazzetti G. & Dorthe G. (dir.), *Sciences et technologies émergentes : pourquoi tant de promesses ?* Paris : Hermann, pp. 33-35.

Cahiers d'histoire du Cnam

**Former la main-d'œuvre industrielle en France.
Acteurs, contenus et territoires (fin XIX^e et XX^e siècles) – I/II**

coordonné par Clair Juilliet et Michaël Llopart

Dossier : Former la main-d'œuvre industrielle en France.

Acteurs, contenus et territoires (fin XIX^e et XX^e siècles) – I/II

Clair Juilliet et Michaël Llopart – Introduction au premier volume

Danièle Fraboulet – « *Le poids des organisations professionnelles de la métallurgie dans la genèse et la mise en place de la loi Astier* »

Marie-Cécile Bouju – « *L'Institut national des industries et arts graphiques (1937-1983) : stratégies autour d'un modèle de formation* »

Cédric Neumann – « *La formation professionnelle des mécanographes : de la spécialisation sur machine à l'émergence d'une qualification générale (1945-1965)* »

Jean-Louis Escudier – « *La formation professionnelle des ouvriers mineurs, entre qualification et conversion (1938-2000)* »

David Hamelin – « *De l'enseignement professionnel aux savoirs éclectiques. Les Bourses du travail et l'éducation (1887-1914)* »

Olivier Chaïbi – « *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* »

Stéphane Lembré – « *Les inspecteurs départementaux de l'enseignement technique et les besoins de formation dans l'industrie en France (1888-1946)* »

Varia

Jamila Al Khatib et Marie-Josée Gacogne – « *La médiation culturelle : du concept à l'activité* »

Adeline Barbin – « *La démocratie technique* »

● **vol. 9-10**
2018 / Premier semestre
(nouvelle série)