



HAL
open science

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

Michael Llopart, Clair Juilliet

► To cite this version:

Michael Llopart, Clair Juilliet. Former la main-d'oeuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin xixe et xxe siècles) – II/II. Cahiers d'histoire du Cnam, vol.09 - 10 (2), 193 p., 2018, Former la main-d'oeuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin xixe et xxe siècles). hal-03789718

HAL Id: hal-03789718

<https://hal.science/hal-03789718>

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

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) – II/II**

Coordonné par Clair Juilliet et Michaël Llopart

2018 / Second 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) – II/II**

Coordonné par Clair Juilliet et Michaël Llopart

2018 / Second semestre
(nouvelle série)

Cahiers d'histoire du Cnam. Vol. 9-10, 2018 /2 (nouvelle série).

Dossier « **Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin XIX^e et XX^e siècles) – II/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, Pierre Lamard, Alain Michel, Cédric Neumann, Loïc Petitgirard, Catherine Radtka, Laurent Rollet, Ferruccio Ricciardi, Jean-Claude Ruano-Borbalan, Henri Zimnovitch

Comité de lecture du numéro

Anne Bidois, Christian Borde, Thérèse Charmasson, Hadrien Coutant, Christiane Demeulenaere-Douyère, Virginie Fonteneau, Nicolas Hatzfeld, Fabien Knittel

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 et de Natalia La Valle
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

Avant-propos

| | |
|--|---|
| Anniversaire du 10 ^e numéro des <i>Cahiers</i> Olivier Faron | 7 |
|--|---|

Dossier

| | |
|--|----|
| Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin XIX ^e et XX ^e siècles) – II/II | 11 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Introduction au second volume <i>Contenus et espaces de la formation professionnelle</i> Clair Juilliet et Michaël Llopart | 13 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| <i>Les cours professionnels obligatoires du département de la Meurthe-et-Moselle et les écoles de perfectionnement du département de la Moselle de 1920 à 1940</i> Gérard Bodé | 21 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| <i>L'industrie chimique et le défi de la formation professionnelle : le cas de l'Office national industriel de l'Azote (1924-1967)</i> Michaël Llopart | 43 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| <i>Construire un système de formation professionnelle pour les ouvriers de l'industrie aéronautique : Le cas de la SNCASE de Toulouse (1944-1956)</i> Clair Juilliet | 73 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| <i>Les besoins d'une grande entreprise en quête de compétitivité : la formation du personnel à la Compagnie des ateliers et forges de la Loire (années 1950-1960)</i> Antoine Vernet | 97 |
|---|----|

| | |
|--|-----|
| <i>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)</i> Gersende Piernas | 125 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Les archives Schneider et C^{ie} et du syndicat UIMM sur la formation professionnelle (1837-1985)</i> Ivan Kharaba | 151 |
|--|-----|

| | |
|--------------------|-----|
| Varia | 159 |
|--------------------|-----|

| | |
|--|-----|
| <i>Le Cnam en région (1953-2000) : entre développement national et territorial</i> Jean-Luc Souchet | 161 |
|--|-----|

Anniversaire du 10^e numéro des *Cahiers*

Olivier Faron

Administrateur général du Conservatoire national des arts et métiers.

Ce volume constitue le numéro 10 des *Cahiers d'histoire du Cnam*. Cette jeune publication a su rapidement trouver une place originale au sein des revues d'histoire. Se fondant d'abord sur des travaux historiques concernant le Conservatoire national des arts et métiers comme lieu princeps d'investigation, elle s'est progressivement orientée vers l'analyse plus générale des questions relatives à l'enseignement technique, à l'émergence et au développement de technologies nouvelles, ainsi qu'à la conservation patrimoniale d'objets et de machines. La revue s'est dotée d'un comité de rédaction composé de spécialistes reconnus du domaine, réunis régulièrement et appliquant les règles standard d'évaluation des propositions d'articles par deux référents anonymes.

Le numéro actuel en est la parfaite illustration. La formation industrielle est un thème d'une importance capitale pour le monde socio-économique et il est heureux qu'un ensemble de deux volumes de *Cahiers d'histoire du Cnam* soit consa-

cré à ce sujet. Cette préoccupation est loin d'être récente. Si l'on remonte au XVIII^e siècle, dans une période où se met en place en France une proto-industrie, des établissements émergent pour répondre à une demande de formation spécialisée, dans un esprit du temps marqué par l'intérêt nouveau pour les arts et métiers. Le plus connu de ces établissements est celui fondé par Jean-Jacques Bachelier, illustre peintre et directeur de la manufacture de Sèvres, qui ouvre en 1766 avec l'appui de la puissance publique : une école gratuite de dessin « en faveur des arts mécaniques » suivie par plusieurs centaines de personnes. Les historiens ont montré qu'à la même époque, dans de nombreuses villes de province, s'étaient ouvertes des écoles de dessin s'adressant à des adultes désireux de se perfectionner à des fins professionnelles. Par ailleurs, étaient rassemblés des « cabinets de machines », dont les plus célèbres étaient ceux de l'Académie des sciences et du mécanicien Vaucanson, proposés à la curiosité des artisans et des constructeurs et dans lesquels des démonstrateurs faisaient

marcher des engins et en expliquaient le fonctionnement. Lorsque le Conservatoire fut créé, en 1794, le rapport de l'abbé Grégoire à la Convention thermidorienne reprenait toutes ces expériences développées au cours du siècle. Les dépôts de machines furent attribués à la nouvelle institution et des démonstrateurs recrutés parmi les meilleurs savants de l'époque. Une bibliothèque et un fonds de dessins et plans, dénommé « le portefeuille de Vaucanson », y furent adjoints. Un atelier de mécanique fut instauré avec mise à disposition de machines et d'outils pour les constructeurs mécaniciens... Il s'agissait bien, selon l'exposé de Grégoire, de « perfectionner l'industrie nationale » et « d'éclairer l'ignorance qui ne connaît pas, et la pauvreté qui n'a pas le moyen de connaître ».

En 1819, une nouvelle orientation est donnée au Conservatoire avec la mise en œuvre d'un haut enseignement dans trois disciplines : la mécanique, la chimie appliquée et l'économie industrielle. Il s'agit de cours publics et gratuits donnés le soir pour permettre aux industriels, artisans et ouvriers de venir se former à l'issue de leur journée de travail. Dans une ville industrielle comme Paris ces cours connaissent immédiatement le succès. Mais Dupin, qui professe le cours de mécanique, souhaite que cet enseignement soit diffusé dans le reste du pays. En s'appuyant sur le réseau de polytechniciens œuvrant pour les services publics dans les régions, il fait dispenser ce cours par l'intermédiaire des préfets. Si la réussite de cette expérience est partielle et

relativement limitée dans le temps, elle montre la préoccupation de faire acquérir des bases solides de sciences appliquées aux professionnels des villes de province. D'ailleurs, celles-ci s'organisent par elles-mêmes en s'appuyant sur les ressources locales. Un des cas les plus célèbres est celui de Metz : la ville dispose de trois écoles militaires dont certains des professeurs acceptent de participer à la société savante messine pour donner des cours aux ouvriers. Le succès de cette initiative est bientôt connu de la France entière. Des travaux de recherche ont décrit les structures mises en place, par de nombreuses autres municipalités et sociétés savantes locales, pour développer de telles formations, comme à Rouen, Nantes, Mulhouse, Lille ou Marseille. Un phénomène corrélé au développement économique et industriel de ces villes tout au long du XIX^e SIÈCLE, jusqu'au siècle suivant. Quant au Cnam, les trois chaires initiales se sont multipliées, l'institution s'ouvrant aux questions agricoles, à la physique industrielle, aux constructions civiles, à la filature, au droit commercial, à la législation industrielle... L'étendue et la diversité de ces compétences reflètent les besoins économiques, techniques, scientifiques et industriels exprimés par la société, à travers l'accueil de centaines d'auditeurs anonymes qui chaque soir viennent suivre des cours dont les programmes s'étalent sur plusieurs années. Un dictionnaire biographique édité à l'occasion du bicentenaire du Conservatoire présente l'ensemble de son corps professoral et ses différentes spécialités, des origines de l'institution au milieu du

XX^e SIÈCLE. Un prolongement de cet important travail, actuellement en cours de finalisation, couvrira la période dite des Trente Glorieuses, selon l'expression de Jean Fourastié, professeur du Cnam.

La question de la formation industrielle se pose au Cnam de manière insistante, avec de nouvelles exigences après la Libération. La France doit se reconstruire mais elle manque de personnels formés dans de nombreux domaines et pour l'ensemble de l'Hexagone. Les travaux du Commissariat au plan mettent en évidence l'urgence d'un plan global de formation. Les comparaisons avec d'autres pays soulignent le déficit national. De son côté, l'influente Union des industries métallurgiques et minières établit dans une vaste enquête publiée en 1956 l'urgence de doter les entreprises en ingénieurs, cadres et techniciens compétents pour engager et développer la reprise économique. La spécificité du Cnam est un atout précieux par son savoir-faire reconnu dans la formation et la promotion professionnelle des adultes. Le modèle mis au point et appliqué dans les locaux de la rue Saint-Martin est alors réclamé dans les régions. Ce sera l'amorce de la promotion de centres régionaux associés dès le début des années 1950, dont un article de ce numéro décrit par le menu l'implantation et sa remarquable expansion jusqu'à nos jours. L'originalité de l'institution se donne à voir aussi par sa capacité à se saisir des demandes inédites en matière de discipline industrielle, notamment dans cette période où de nouveaux champs scientifico-techniques se

développent, exigeant des compétences originales et pointues. On en prendra ici un seul exemple, particulièrement significatif. À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, l'État français crée le Commissariat à l'énergie atomique dont il confie l'administration générale à Raoul Dautry. Celui-ci est confronté au recrutement de techniciens dans un secteur absolument neuf. Dautry a également été nommé membre du conseil d'administration du Cnam. En novembre 1950, il offre à l'institution le financement de deux enseignements : l'un en chimie nucléaire, l'autre en physique nucléaire. Les deux personnalités proposées sont deux savants éminents - le chimiste Jules Guéron et le physicien Lew Kowarski - qui ont participé depuis le début aux découvertes dans ce domaine. Étienne Roth, qui a rédigé la biographie de ces deux chercheurs, écrit : « cela démontre l'aptitude du Cnam à créer avant tout autre établissement l'enseignement d'une discipline scientifique et technique nouvelle et à la confier à une personnalité reconnue au niveau international ». Dans cette opération, comme dans bien d'autres antérieures et postérieures, le Conservatoire national des arts et métiers s'est honoré de remplir la mission publique de formation professionnelle qui lui a été confiée au service de toutes les citoyennes et de tous les citoyens.

En définitive, l'analyse de situations historiques re-contextualisées – du cas de l'UIMM, fondée en 1901, à celui de l'Office national industriel de l'Azote, né dans les années 1920, en passant par les

forges de l'après-guerre – permet de parcourir à nouveaux frais les grands enjeux des systèmes de formation contemporains : l'apprentissage ; la formation des formateurs ; les outils pédagogiques... L'histoire sert le présent quand les chercheurs décryptent les nécessaires équilibres d'une époque : formation interne *versus* externe, promotion « sur le tas » ou externalisée, etc. Dans ce numéro il y a, on le voit, beaucoup à apprendre de toutes les analyses minutieuses présentées, menées par des historiens hors pair qui allient enthousiasme et rigueur.



Dossier

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

Coordonné par Clair Juilliet et Michaël Llopart

Introduction

Contenus et espaces de la formation professionnelle

Clair Juilliet

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

Michaël Llopart

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

Ce numéro constitue le second volet d'un double volume, issu de deux journées d'études tenues à Toulouse, les 20 mars et 20 novembre 2017, sur l'histoire de la formation professionnelle dans l'industrie française entre le XIX^e et le XX^e siècle. Dans le premier volume, il a été question d'éclairer les logiques et les enjeux qui ont dominé et influencé le développement de la formation professionnelle ouvrière dans l'industrie française, en privilégiant une approche fondée sur les acteurs. Ce second volume traite quant à lui des processus de mise en adéquation entre le contenu des formations dispensées et le secteur industriel ou le territoire au sein desquels celles-ci s'insèrent. L'intérêt épistémologique de ce thème réside notamment dans le jeu d'échelles qu'il mobilise.

Dans les années 1990, Bernard Lepetit constatait déjà que « *la multiplication contrôlée des échelles de l'obser-*

vation est susceptible de produire un gain de connaissance dès lors que l'on postule la complexité du réel (les principes de la dynamique sociale sont pluriels et se donnent à lire selon des configurations causales différentes) » (Lepetit, 1996, p. 92). Aussi est-il pertinent de s'intéresser à l'élaboration des formations professionnelles, en adoptant une démarche multi scalaire, mêlant différents types d'espaces (local, régional, national ou encore international) et variant les niveaux d'analyse (interprofessionnel, entreprise, branche ou secteur industriels, etc.). L'objectif de ce second volet est de tenter de mieux comprendre la façon dont les contenus des formations sont pensés par les différents acteurs, en vue de répondre à des besoins socio-économiques particuliers. En fonction du territoire étudié, de sa structure économique et sociale ou encore de la spécialisation industrielle concernée, les réponses apportées ne sont pas forcément identiques.

Étudier la manière dont s'opère cette mise en adéquation est important afin de saisir, dans leur complexité, les enjeux qui président à l'organisation de la formation professionnelle. En effet, ceux-ci peuvent varier fortement selon le type de techniques mobilisées, la nature des branches d'activités analysées, les politiques d'entreprises privilégiées ou encore des atouts et des inconvénients propres aux contextes dans lesquels ces dispositifs de formation se déploient. Au cours du XIX^e siècle et jusqu'aux années qui suivent la Première Guerre mondiale, le manque de main-d'œuvre qualifiée apparaît comme un problème récurrent dans de très nombreux corps de métiers et dans de nombreux espaces géographiques du pays. Si certaines industries demandant un niveau important de maîtrise technique s'implantent dans des régions n'ayant aucun passé comparable, à l'image de l'industrie aéronautique dans le Midi toulousain à la fin du premier conflit mondial (Jalabert & Zuliani, 2009), il arrive que d'autres secteurs, plus anciennement installés, soient amenés à entreprendre une reconversion totale ou partielle de leur main-d'œuvre, afin de mettre celle-ci en phase avec l'usage de techniques, de compétences ou de machines nouvelles. Il est fréquent par ailleurs, que ces créations s'opèrent en marge de l'État, quand bien même celui-ci peut être plus ou moins directement amené à accompagner le développement.

La formation professionnelle et l'espace local : une articulation complexe

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, le recours à la formation professionnelle continue et initiale reste très inégal dans les diverses parties du territoire français, en particulier en ce qui concerne la grande industrie. Bien que la loi Astier du 27 juillet 1919¹ entérine la création obligatoire de cours professionnels et/ou de perfectionnement destinés aux travailleurs âgés de moins de 18 ans, et que la loi de 1925 sur la taxe d'apprentissage pénalise en théorie les entreprises qui n'assument pas leur part de responsabilité en matière de formation professionnelle initiale, cette politique incitative connaît un succès très relatif : « *Les 185 000 apprentis de 1939 pèsent peu au regard du million et demi de jeunes âgés de moins de 18 ans que le commerce et l'industrie emploient* » (Vigna, 2012, p. 31). Dans leur ouvrage de référence sur cette question, Bernard Charlot et Madeleine Figeat estiment en effet que le bilan de la loi Astier s'est révélé assez maigre (Charlot & Figeat, 1985).

Ce constat qui se vérifie dans différentes branches d'activité, mérite

¹ Voir le texte de la Loi relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial (dite loi Astier) du 25 juillet 1919, et en particulier son Titre V, sur le site du Ministère de l'Éducation nationale [URL : <http://www.education.gouv.fr/cid101193/loi-relative-a-l-organisation-de-l-enseignement-technique-industriel-et-commercial.html>].

toutefois d'être nuancé au regard de l'historiographie récente. L'historienne Suzanne Trist, par exemple, souligne que cette loi a eu le mérite de provoquer un mouvement important de créations de cours professionnels par les bourses du travail, les chambres de métiers, les grands syndicats patronaux, les chambres de commerce, certaines entreprises et groupes privés comme l'Association polytechnique (Trist, 1993). Cette vision est également partagée par Marianne Thivend pour le cas de la région lyonnaise (Thivend, 2010, pp. 9-27) et témoigne d'un souci constant chez les acteurs politiques, économiques et sociaux de penser et de hâter ce processus de mise en adéquation des formations avec le territoire, au sein duquel ils évoluent. Afin de pouvoir interroger ce phénomène complexe, Gérard Bodé, dans son texte intitulé « Les cours professionnels obligatoires du département de la Meurthe-et-Moselle et les écoles de perfectionnement du département de la Moselle de 1920 à 1940 », expose pour ce numéro les exemples de ces deux départements et se livre à une analyse comparative. Si la loi Astier s'applique dans le cas de la Meurthe-et-Moselle, on assiste au même moment au maintien d'écoles de perfectionnement relevant du modèle allemand en Moselle, échappant aux nouvelles dispositions législatives. L'historien cherche à rendre compte de l'évolution de ces cours et de ces écoles sur leur territoire de développement, afin d'apporter un éclairage nouveau sur leur création, ainsi que sur leur fonctionnement dans l'entre-deux-guerres.

Dans certains secteurs ou dans certaines entreprises, une offre de formation particulière peut se développer en réponse au développement de savoir-faire spécifiques, comme c'est le cas dans les mines, dans la métallurgie et dans bien d'autres secteurs industriels. Il en est de même dans l'industrie chimique au sein de laquelle les mutations technologiques issues de la Deuxième Révolution industrielle obligent nombre d'entreprises à s'emparer des problèmes relatifs à la formation des salariés, en particulier au sein des filières qui émergent après la Première Guerre mondiale comme celle de l'ammoniaque synthétique. À cet égard, l'article de Michaël Llopart intitulé « L'industrie chimique et le défi de la formation professionnelle : le cas de l'Office national industriel de l'Azote (1924-1967) » permet de dresser un aperçu des défis sociotechniques qui se posent dans cette branche pour faciliter, sur le long terme, l'adaptation du personnel à l'exploitation de nouveaux procédés chimiques, dont certains sont importés depuis l'étranger. L'étude du « *franchissement de seuil technologique* » (N'diaye, 2001) qu'implique la fabrication de l'ammoniaque de synthèse au lendemain de la Première Guerre mondiale offre un point de vue original pour analyser comment l'entreprise tente, par la formation professionnelle, de combler le fossé initial entre les besoins de l'entreprise et les possibilités réelles offertes par le marché local du travail. En mobilisant plusieurs niveaux d'analyse, l'usine, son bassin de recrutement et le niveau national, cet article

visé également à mieux comprendre comment se met progressivement en place une stratégie globale de formation au sein d'une grande entreprise chimique, et comment celle-ci évolue sur près de cinq décennies.

Un autre exemple en région toulousaine, qui renforce cette vision d'un manque de main-d'œuvre qualifiée, est celui de l'industrie aéronautique au sortir de la Seconde Guerre mondiale. Le secteur apparaît en effet très en retard au regard de ses concurrentes britannique ou états-unienne et, au plan local, nettement diminuée. Ses acteurs, aux différentes échelles dans lesquelles s'inscrivent ses processus productifs, entreprennent de rationaliser le secteur à la fin des années 1940, afin d'en susciter le relèvement. Cette volonté leur impose notamment de développer des structures spécifiques afin de constituer un vivier de main-d'œuvre susceptible d'assimiler un renouvellement technique permanent et de permettre l'éclosion de nouveaux savoir-faire, utiles au développement industriel et à la réalisation d'avions toujours plus complexes. À travers l'exemple de la Société nationale de constructions aéronautiques du Sud-Est (SNCASE) et plus précisément de son établissement toulousain, Clair Juilliet, dans son texte « Construire un système de formation professionnelle pour les ouvriers de l'industrie aéronautique : le cas de la SNCASE de Toulouse (1944-1956) », s'intéresse à la constitution d'un système de formation ouvrière initial et continu entre la fin de la guerre

et le milieu des années 1950, dont la définition et les contenus de formation sont l'objet de négociations permanentes entre la direction, les organisations syndicales et les pouvoirs publics. Leur objectif, dans un contexte où les formations dispensées par l'État accusent d'importantes carences en région toulousaine, est de pouvoir disposer en quantité suffisante, d'une main-d'œuvre adéquatement formée aux spécificités d'un travail aéronautique dont le degré de technicité ne cesse de s'accroître dans les décennies qui suivent la guerre. L'exemple démontre que la capacité de l'entreprise à adapter sa main-d'œuvre aux évolutions techniques dépend en grande partie de son aptitude à combler son retard, puis à se donner les moyens de réaliser la Caravelle en série, appareil civil symbole d'un renouveau industriel pour l'aviation française. Il montre également que la direction entend progressivement mettre la main sur la définition des axes et des actions de formation, afin de les orienter dans le sens qu'elle juge le plus à même d'aider au développement de l'entreprise.

Précisons que cette pénurie de travailleurs qualifiés constatée pour la chimie et l'aéronautique, et plus globalement pour la grande industrie, n'est pas propre à la région toulousaine, mais constitue un défi national qui risque d'obérer l'essor industriel qui se dessine, que ce soit au cours des années 1920, puis après 1945. Particulièrement récurrent entre 1919 et 1945, ce constat d'insuffisance découle en grande partie

du fait qu'il n'y a pas eu, avant comme après la loi Astier, une réelle politique de formation professionnelle généralisée. Il va falloir en définitive tous les efforts des gouvernements de la IV^e République pour renforcer l'enseignement technique.

Cette volonté de modernisation des structures industrielles et de création d'un vivier de main-d'œuvre connaît ainsi un net regain durant les trois décennies qui suivent la Libération. La politique volontariste suivie par l'État, de même que les besoins affichés par les entreprises pour faire face aux mutations technologiques aboutissent à une plus grande attention portée au renouvellement des compétences du personnel employé. Il s'agit alors de contribuer à la formation de nouveaux travailleurs et ainsi d'œuvrer au développement des entreprises dans un contexte où le marché s'internationalise progressivement. Le cas de la Compagnie des ateliers et forges de la Loire (CAFL) dans les années 1950 et 1960, présenté par Antoine Vernet dans « Les besoins d'une grande entreprise en quête de compétitivité : la formation du personnel de la Compagnie des ateliers et forges de la Loire (années 1950-1960) », est à ce titre représentatif des stratégies suivies par les sociétés de la métallurgie dans leur développement et dans leur recrutement, dans un contexte de rationalisation industrielle que favorise le modèle fordien. L'évolution des dispositifs consacrés à la formation professionnelle dans l'entreprise (écoles

d'apprentissage, actions en direction de la maîtrise, ouverture du Centre d'information, de promotion et d'orientation - CIPO), s'inscrit dans le cadre de la rénovation des structures productives de la sidérurgie stéphanoise et de la concentration qui en découle. Les stratégies suivies par les acteurs illustrent assurément une évolution des logiques de formation et de développement industriel perceptible à l'échelle de la branche et du pays. Pour autant, elles témoignent par ailleurs de la capacité de l'entreprise à s'adapter et à se développer sur son territoire d'élection, tout autant qu'à s'y maintenir dans le temps ou encore à permettre l'assimilation par le personnel des techniques nouvelles (alliages, machines, etc.) nécessaires au déroulement des processus productifs.

Au total, ces quelques exemples, sans être bien entendu limitatifs, nous renseignent sur le défi important que constitue le fait d'accompagner le développement industriel d'un territoire sur la durée, d'actions de formation menées à l'échelon local, afin de permettre aux entreprises de recruter au sein d'un vivier de main-d'œuvre disponible en qualité comme en quantité suffisante. Il apparaît en ce sens qu'au-delà du cas des ingénieurs et de la maîtrise, la formation professionnelle ouvrière, initiale et continue, compte également parmi les vecteurs indispensables du développement socio-industriel territorial ainsi que du renouvellement de la main-d'œuvre.

Archives pour l'histoire de la formation professionnelle : les fonds des Archives nationales du monde du travail et de l'Académie François Bourdon

Ce second numéro aborde par ailleurs la question des sources et des archives relatives à la formation professionnelle dans l'industrie. En effet, dans le cadre des deux journées d'études intitulées « Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin XIX^e et XX^e siècles) »², deux interventions ont porté sur la présentation et la mise en valeur de certains fonds d'archives sur ce thème. Pour des raisons de cohérence thématique, nous avons choisi de les faire figurer dans ce même volume.

La question des archives dédiées à la formation professionnelle n'a pas été absente de la réflexion portée dans le cadre de ces deux journées. L'importance que revêt la question de la disponibilité des archives dans la capacité des historiennes et des historiens à réaliser des études de cas et des comparaisons n'est en effet plus à démontrer.

² Journées d'étude « 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 ont été organisées par Clair Juillet et Michaël Llopart, avec le soutien du laboratoire FRAMESPA (UMR 5136).

Gersende Piernas, chargée d'études documentaires aux Archives nationales du monde du travail (ANMT), présente la documentation conservée au sein de son institution, dans son article « 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) ». Les fonds déposés, qui représentent près de 52 kilomètres linéaires au total – cependant non limités au thème qui nous intéresse – permettent d'aborder la formation professionnelle sous des angles très divers, qu'il s'agisse des dispositifs de formation initiale ou de ceux relatifs à la formation continue. Certains fonds d'entreprises, comme ceux des Charbonnages de France, rendent possible la réalisation d'études approfondies, par exemple quant au large éventail d'offres de formations ou d'acteurs impliqués. À côté des fonds déposés par les entreprises, les archives associatives, syndicales, consulaires ou encore scolaires constituent de précieux compléments pour qui souhaite appréhender les politiques menées dans le cadre de la formation professionnelle, par des acteurs très divers, situés en amont et en aval de la vie professionnelle.

Autre exemple, les archives de Schneider et Compagnie ou celles de l'UIMM, qui sont conservées par l'Académie François Bourdon (Le Creusot) et sont présentées par Ivan Kharaba : « Les archives Schneider et Cie et du syndicat UIMM sur la formation professionnelle (1837-1985) ». Les

archives de la société Schneider (fondée en 1837) ont été récupérées peu après la faillite du groupe en 1985. Elles constituent une documentation riche sur les initiatives de l'entreprise en matière de formation professionnelle, offrant notamment à l'historien la possibilité de replacer la création d'écoles dans le contexte du patronage³, puis du paternalisme⁴, et de comprendre sur la longue durée les stratégies adoptées par le groupe industriel. Les archives de l'IUMM ont, de leur côté, été déposées en 2001. Elles fournissent un témoignage de première main concernant le regard du patronat sur les questions sociales, à l'image de la formation de la main-d'œuvre industrielle.

Au même titre que le premier, ce second volume a pour objectif de poursuivre l'approfondissement de l'histoire de la formation professionnelle selon des thématiques abordées jusque-là très inégalement par l'historiographie. Les ressources archivistiques dont nous disposons sur cette question révèlent l'ampleur de la tâche qui reste encore à accomplir pour pouvoir mieux appré-

hender la manière dont s'est pensée et construite la formation professionnelle à l'échelle française, en prenant en compte la diversité de ce processus. Au terme de ce travail, nous espérons que ces nouveaux éclairages et jalons posés encourageront les chercheurs à poursuivre cette entreprise colossale. À ce sujet, nous espérons que le colloque international à l'occasion du centenaire de la loi Astier⁵, puisse marquer une nouvelle étape de ce travail collectif...

Bibliographie

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

Jalabert G. & Zuliani J.-M. (2009). *Toulouse, l'avion et la ville*. Toulouse : Privat.

Lepetit B. (1996). « De l'échelle en histoire ». In Revel J. (dir.), *Jeux d'échelles, la micro-analyse de l'expérience*. Paris : Gallimard/Le Seuil.

Le Play F. (1864). *La Réforme sociale en France, déduite de l'observation comparée des peuples européens*. Paris : Henri Plon.

N'Diaye P. (2001). *Du nylon et des bombes. Du Pont de Nemours, le marché et l'État américain, 1900-1970*. Paris : Belin.

Noiriel G. (1988). « Du patronage au

³ Terme employé par Frédéric Le Play pour désigner l'ensemble des initiatives patronales visant à protéger et à prendre en charge les salariés ainsi que leurs familles (Le Play, 1864). Ce système s'inscrit dans le cadre de rapports sociaux traditionnels du monde rural caractérisés par la domination des notables.

⁴ Tel que défini par Gérard Noiriel, le paternalisme fait référence à un système d'encadrement de la main-d'œuvre plus abouti et plus complexe englobant l'ensemble des moyens matériels, idéologiques et politiques du patronat destinés à former et renouveler la main-d'œuvre nécessaire au fonctionnement d'un procès de travail déterminé (Noiriel, 1988).

⁵ Ce colloque, intitulé « De la loi Astier au baccalauréat professionnel. Les jeunes et le travail : apprentissages, formation et orientation professionnelle », sera organisé à Lyon par le laboratoire LARHA (avec le soutien du Céreq) les 5 et 6 juin 2019 [URL : <https://colloqueastier.sciencesconf.org/>].

paternalisme : la restructuration des formes de domination de la main-d'œuvre ouvrière dans l'industrie métallurgique française ». *Le Mouvement social*, 144, pp. 17-35.

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*, 232, pp. 9-27.

Trist S. (1993). « Winning Hearts and Minds. The organization of Worker Leisure in Inter-War French Industry ». Thèse de doctorat de doctorat en histoire, Université de Melbourne.

Vigna X. (2012). *Histoire des ouvriers en France au xx^e siècle*. Paris : Perrin.

Les cours professionnels obligatoires du département de la Meurthe-et-Moselle et les écoles de perfectionnement du département de la Moselle de 1920 à 1940

Gérard Bodé

École normale supérieure de Lyon, UMR 5190 LARHRA.

Résumé

En 1919, la loi Astier crée les cours professionnels obligatoires selon le modèle des écoles de perfectionnement allemandes. Une circulaire de 1920 permet la création des premiers cours de ce type en Meurthe-et-Moselle. En Moselle, la loi Astier n'est pas introduite et les écoles de perfectionnement sont maintenues. De ce fait, les deux départements connaîtront d'abord une évolution différenciée. Alors que les cours professionnels obligatoires se développent vite en Meurthe-et-Moselle, la Moselle reste fidèle au système des écoles de perfectionnement. L'objectif de cet article est d'étudier la naissance et le développement de ces cours, de saisir le rôle des acteurs, d'évaluer les effets, le contenu des cours de part et d'autre de la frontière départementale à partir des dossiers d'archives.

Mots-clés : cours professionnels, écoles de perfectionnement, apprentissage, Moselle, Meurthe-et-Moselle.

À la suite d'un débat passionné, entamé à partir de la fin des années 1890, les cours professionnels obligatoires furent instaurés par la loi Astier du 25 juillet 1919 en faveur des apprentis et ouvriers des deux sexes âgés de moins de 18 ans. À partir de 1920, la Direction de l'enseignement technique met en œuvre un vaste plan de développement de ces cours. Néanmoins, dans l'historiographie, ils ont mauvaise presse. En 1946, Jean-Pierre Guinot considère qu'ils ont échoué (Guinot, 1946, pp. 193-198). Pour argumenter cette opinion, il donne les chiffres de fréquentation et un tableau reprenant certains éléments de l'enseignement prodigué (Guinot, 1946, pp. 285-286). Cette vision sera reprise par Vincent Troger et Patrice Pelpel qui estiment, en s'appuyant sur les chiffres de Guinot, qu'en 1940 « *les cours professionnels ne touchaient donc que 12 % du public qui aurait dû être, selon la loi,*

obligé d'y assister » (Pelpel & Troger, 2001, p. 72). En l'absence de toute recherche sur la question, les chiffres donnés par Guinot, qui n'indique pas ses sources, sont difficilement contestables. L'historiographie récente a néanmoins vu apparaître quelques travaux locaux plus ciblés : Philippe Savoie dans son étude sur l'enseignement technique à Nancy leur consacre quelques pages (Savoie, 1995), Marianne Thivend fonde son examen de la taxe d'apprentissage à Lyon sur les cours professionnels obligatoires (Thivend, 2010). Et les cours professionnels sont évidemment mentionnés dans les thèses récentes sur l'histoire de l'enseignement technique (Lembré, 2013, pp. 228-230).

Si l'on s'en tient au seul comptage statistique, le nombre de ces cours est important. Guinot, en 1946, avait comptabilisé les commissions locales professionnelles et était arrivé au chiffre de 588 commissions organisées en 1940. Pour ma part, j'ai commencé à recenser tous les cours, à partir de documents des archives nationales¹ ou départementales² de listes parues dans la revue *Formation professionnelle*³ et dans le Code de l'en-

seignement technique de 1941⁴. Pour vérifier la véracité des renseignements fournis par ces listes, je les ai confrontés aux recherches effectuées dans divers dépôts d'archives départementales. J'en suis arrivé à un total de 963 cours, dont 607 publics, soit environ 63 % du total, et 356 privés, soit environ 37 % du total⁵. Cette répartition public-privé ne coïncide pas avec celle établie par Guinot chez qui 45 % des cours sont publics contre 55 % de privés. Cette différence peut néanmoins s'expliquer par le fait que les cours privés sont souvent difficiles à recenser.

En fait, ces chiffres doivent aussi être relativisés. Leur nombre ne signifie pas grand-chose car les différences sont grandes entre les diverses catégories de cours. Dans les grands centres urbains, comme Lyon, Saint-Étienne, Nancy ou Bordeaux, les cours – publics comme privés – bénéficient d'un nombre suffisant d'auditeurs susceptibles de les suivre, d'un panel d'acteurs intéressés, d'une organisation municipale capable de les encadrer ou de les subventionner. Ce n'est pas le cas pour des communes plus petites qui sont quelquefois obligées de s'organiser en groupements de communes. C'est, par exemple, le cas à Réhon, en Meurthe-et-Moselle, qui s'associe à Méxy, Léxy, Cutry et Ché-

1 [Archives nationales (désormais AN) F17 16006, liste de tous les cours fonctionnant pour l'année 1930-1931 établie par le sous-secrétariat de l'enseignement technique.]

2 [Liste des cours professionnels subventionnés par le ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts en 1926, Archives départementales (désormais AD) des Côtes-d'Armor, 1 T 262.]

3 *Formation professionnelle* année 1929, liste des cours professionnels obligatoires ouverts, p. XIV-XVIII.

4 Gaucher C. & Mortier R. (1941), *Code de l'enseignement technique*, Paris, Secrétariat du code, T. 1, pp. 126-133.

5 La comptabilité a été réalisée au moyen de la base Symogih : Projet Symogih.org. Base d'hébergement de projets (BHP). LARHRA UMR 5190.

nières pour pouvoir ouvrir des cours suffisamment fréquentés⁶.

L'historiographie insiste aussi sur un autre aspect, à savoir la filiation entre ces cours et les écoles de perfectionnement – *Fortbildungsschulen* – créées dans plusieurs états allemands au cours du XIX^e siècle. Ces écoles étaient bien connues des autorités françaises. Des voyages d'études, comme celui de 1864⁷ (Bodé, 2015), ou encore celui de la Chambre de commerce de Paris en 1909 (Lacombrade, 2002 ; Lacombrade, 2003), en avaient rendu compte. Le directeur de l'école primaire supérieure de Nancy, Théophile Petit⁸, ou encore le député des Vosges, Constant Verlot⁹, les avaient bien étudiés. Mais cette filiation n'est pas nécessairement évidente. Les structures sociales allemandes sont différentes des françaises et l'implantation des cours professionnels obligatoires

en France ne saurait correspondre à un simple copier-coller.

Si je me propose aujourd'hui d'évoquer les cours professionnels obligatoires en Meurthe-et-Moselle et de les comparer aux écoles de perfectionnement de la Moselle pour la période de l'entre-deux-guerres, c'est que ce territoire et cette époque me paraissent pertinents pour confronter ces deux expériences. Les deux départements partagent un bassin d'emploi, celui de l'extraction minière du fer et de la sidérurgie avec un même patronat établi de part et d'autre de la frontière départementale. Entre 1870 et 1918, cette frontière était aussi une frontière nationale puisque l'actuelle Moselle était rattachée à l'empire allemand au sein du Reichsland Elsaß-Lothringen, de la Terre d'Empire d'Alsace-Lorraine. Or, à partir de 1887, les autorités allemandes ont modifié en profondeur l'organisation sociale du département et créé diverses écoles de perfectionnement (Bodé, 1994).

Pour rendre compte de l'évolution de ces cours et écoles, divers fonds d'archives ont été exploités : les archives nationales, les archives départementales des deux départements, les archives municipales de Nancy, Metz, Sarreguemines et Thionville mais aussi les archives privées de l'Espace-archives de Sérémange qui conserve les archives de la maison De Wendel.

Divers aspects de ces cours et de ces écoles, sont évoqués ici, en quelque sorte comme une histoire parallèle, dans le

⁶ [AD de Meurthe-et-Moselle 1 T 433.]

⁷ Agriculture, Commerce & Travaux publics (Min.), Commission de l'enseignement professionnel (1865), Enquête sur l'enseignement professionnel ou Recueil des dépositions faites en 1863 et 1864 devant la Commission de l'enseignement professionnel, Paris, Impr. impériale, 2 vol.

⁸ Petit Th. (1908), *Cours professionnels de perfectionnement organisés à l'école primaire supérieure de Nancy en faveur des apprentis ou employés de l'industrie et du commerce*, Nancy : Impr. nancéienne.

⁹ Chambre des députés, Dixième législature, session extraordinaire de 1912, annexe au procès-verbal de la 2^e séance du 20 décembre 1912, *Rapport fait au nom de la Commission du commerce et de l'industrie sur le projet et les propositions de lois relatifs à l'enseignement technique industriel et commercial par C. Verlot, député*, Paris, Impr. nationale, 1912.

but de les caractériser. Il est évident qu'il s'agit d'une histoire particulière, et régionale, et qu'une analyse des cours professionnels dans une autre région aboutirait à d'autres conclusions. Cette histoire peut cependant permettre d'éclairer leur mode d'institution et de fonctionnement.

Nombre et nature des cours et écoles

Par une circulaire du 21 mai 1920 le sous-secrétaire d'État de l'Enseignement technique Coupat désignait un ensemble de douze départements « *qui, en raison de leur situation industrielle ou commerciale et aussi des centres d'enseignement technique qui s'y trouvent seraient appelés les premiers à mettre en vigueur les dispositions* » de la loi Astier relatifs aux cours professionnels de façon « *à servir ainsi ultérieurement de modèle pour le reste du territoire* »¹⁰. Parmi eux figurent la Meurthe-et-Moselle. Quelques mois plus tard, un arrêté du même sous-secrétaire d'État en date du 11 août 1920 « *reconnaît nécessaire* » – selon la formulation en usage pour ce type de cours – la création de cours dans les communes de Nancy, Lunéville, Longwy, Toul, Laneuveville-devant-Nancy, Villerupt et Jarny¹¹.

¹⁰ Circulaire du sous-secrétaire d'État de l'enseignement technique aux préfets, relative à l'organisation des cours professionnels, *Bulletin de l'enseignement technique*, a. 23, n° 6-7, 24 juillet 1920, pp. 184-186. La circulaire est aussi reproduite dans (Charmasson, Lelorrain & Ripa, 1987), pp. 492-493.

¹¹ *Journal officiel* n° 219, 12 août 1920, p. 11717.

Après cette première vague de créations, d'autres cours seront établis par la suite en Meurthe-et-Moselle. Jusqu'en 1940, 39 cours seront ainsi créés, dont 20 publics et 19 privés. Parmi les 19 cours privés, 5 sont ouverts par des syndicats ouvriers, 7 par des syndicats patronaux et 7 par des associations. 3 sont exclusivement féminins (2 syndicats d'ouvrières et 1 association).

Le département de la Moselle connaît une situation différente. Annexé à l'Empire allemand entre 1870 et 1918, il a été soumis à partir de 1887 au Code industriel allemand (*Gewerbeordnung*). Les corporations, supprimées en France depuis 1791, ont été réinstallées, une chambre des métiers a été ouverte en 1900, et surtout, à partir de 1889 diverses écoles de perfectionnement ont été créées. Ces écoles, – qui sont en réalité des cours du soir – sont au cœur du système dual allemand (Holliger, 2002 ; Harney, 1980 ; Wehrmeister, 1995). Elles assurent pour les apprentis de moins de 18 ans une formation théorique en complément de la formation pratique délivrée sur le lieu de travail. Le Code industriel autorise aussi les municipalités à promulguer un statut local rendant la fréquentation de ces cours obligatoires, mais pour les seuls garçons ; il n'y a pas d'obligation pour les apprenties féminines (Bodé, 1994).

En 1918, au moment du retour des départements de l'Alsace-Lorraine au sein de la République française, la législation allemande est maintenue. La loi

Astier de 1919, tout comme la loi sur l'instauration de la taxe d'apprentissage de 1925, ne seront pas appliquées. Il faudra attendre 1955 pour que la législation française sur l'enseignement technique soit introduite en Alsace-Lorraine¹². De ce fait, la création de cours professionnels obligatoires, tels que les définit la loi Astier, n'est pas possible en Moselle. Les écoles de perfectionnement existantes restent donc en vigueur (Bodé, 1995). De plus, les nouvelles écoles seront organisées sur cette base légale.

Entre 1920 et 1940, 44 écoles ou cours de perfectionnement ont pu être recensés, 20 publics et 24 privés. Parmi les cours privés, 8 sont organisés par des associations ou corporations ouvrières et 16 par des usines ou syndicats patronaux. On peut aussi noter parmi les 16 cours organisés par les usines ou organisations patronales, que 9 le sont par des entreprises sidérurgiques (dont 4 par la société De Wendel) et 5 par des entreprises houillères (dont 2 par la société De Wendel).

39 cours professionnels en Meurthe-et-Moselle contre 44 écoles de perfectionnement en Moselle : il est possible d'affirmer que les proportions sont quasi identiques de part et d'autre de la limite départementale.

¹² Décret n° 55-645 du 20 mai 1955 portant introduction dans les départements du Haut-Rhin, du Bas-Rhin et de la Moselle de la législation générale concernant l'enseignement technique industriel et commercial ainsi que l'enseignement ménager, *Journal officiel* n° 12, 22 mai 1955, pp. 5167-5168.

Développement et extension des cours

Le seul nombre des créations n'est cependant pas pertinent. Il convient aussi de noter la chronologie des créations, dont le développement et l'extension de ces structures entre 1920 et 1940. Pour le département de la Meurthe-et-Moselle, le tableau 1 répertorie les dates de création :

| ANNÉE | NOMBRE | |
|-------|--------|----|
| 1920 | 18 | 26 |
| 1921 | 1 | |
| 1922 | 7 | |
| 1926 | 1 | 4 |
| 1928 | 2 | |
| 1929 | 1 | |
| 1930 | 4 | |
| 1934 | 1 | 9 |
| 1936 | 2 | |
| 1939 | 1 | |
| 1940 | 1 | |

Tableau 1
Dates de création des cours professionnels
en Meurthe-et-Moselle

Avant de les analyser, il convient de noter quelques problèmes : pour 4 cours signalés la première fois dans les archives en 1930, la date de création n'est pas connue ; il s'agit de cours privés qui apparaissent sur une liste de la Direction de l'enseignement technique et dont la

création pourrait être antérieure¹³. Par ailleurs, sur les 18 cours créés en 1920, 9 sont des transformations de cours professionnels antérieurs, 7 à Nancy, 1 à Dombasle et 1 à Villerupt. Ces réserves faites, on constate cependant que la plupart des cours ont bien été créés au début des années 1920, donc au moment de l'instauration des cours professionnels obligatoires. On peut en conclure que la Meurthe-et-Moselle a bien connu un « effet Astier », même si celui-ci n'émerge pas d'un terrain vierge puisque des expériences de cours professionnels antérieurs sont bien documentées. Donc, une certaine tradition de cours du soir, ancienne puisqu'à Nancy des cours fondés lors de la Monarchie de Juillet fonctionnaient encore en 1919, a en quelque sorte été amplifiée par les nouvelles dispositions législatives d'où « l'explosion » des créations entre 1920 et 1922, puis le relâchement de années postérieures.

En Moselle, la situation est évidemment différente puisque les cours professionnels obligatoires n'y sont pas introduits et que certaines écoles de perfectionnement existaient depuis la fin des années 1880. Pour autoriser une comparaison pertinente avec la Meurthe-et-Moselle, les dates de créations antérieures à 1920 n'ont pas été retenues. Le tableau 2 mentionne ainsi, pour l'année 1920, les écoles déjà installées. Il convient de noter qu'une seule école a été créée ex nihilo en 1920.

13 [AN F¹⁷ 16006.]

| ANNÉE | NOMBRE | |
|-------|--------|----|
| 1920 | 14 | 15 |
| 1921 | | |
| 1923 | 1 | |
| 1925 | 1 | 9 |
| 1926 | 1 | |
| 1927 | 4 | |
| 1929 | 3 | |
| | | |
| 1930 | 5 | 20 |
| 1931 | 1 | |
| 1932 | 4 | |
| 1933 | 1 | |
| 1934 | 1 | |
| 1935 | 1 | |
| 1937 | 1 | |
| 1938 | 2 | |
| 1939 | 4 | |
| | | |

Tableau 2
Dates de création des écoles
de perfectionnement en Moselle

Or, on constate que le poids des écoles de perfectionnement créées antérieurement à 1920 n'est pas si important. La part des écoles ouvertes après 1920 est supérieure à l'héritage de l'époque antérieure. Les écoles établies dès 1920 représentent tout juste 35 % de l'ensemble et les créations nouvelles s'étalent de façon régulière sur la totalité de la période, et notamment au cours des années 1930. À la rigueur, on pourrait noter un léger

pic entre 1927 et 1932. Pour les quatre cours signalés en 1939, on ne connaît pas l'année de création. Ils apparaissent à cette date sur une liste préfectorale de demande de subvention.

Les trente nouvelles écoles fondées à partir de 1920 l'ont bien été à partir de la législation allemande, mais dans les circonstances du retour à la France, alors que les cours Astier se développent partout dans le pays. On peut donc s'interroger sur leur nature réelle : véritables écoles de perfectionnement de type allemand ou structures hybrides influencées par les cours professionnels de type Astier ?

L'évolution diverge donc dans les deux départements. La mise en œuvre de la loi Astier a produit un réel effet en Meurthe-et-Moselle pour les années 1920-1922, suivi d'un ralentissement des créations pour les années ultérieures. À l'inverse, la Moselle a poursuivi le rythme de création de ces écoles de perfectionnement durant toute la période sans véritable moment d'accélération.

La longévité des cours

Un autre critère est celui de la longévité des cours. La création d'un cours ne signifie rien. Outre le fait, qu'il n'ouvre pas nécessairement dès sa création officielle, il peut aussi rapidement disparaître faute d'effectifs, de moyens ou de volonté politique. La longévité n'est cependant pas facile à déterminer dans la mesure où la date exacte de création ou de suppres-

sion des cours n'est pas toujours déterminable. De plus la période analysée ici est relativement courte. Il faut aussi tenir compte du fait que l'existence de certains cours s'est prolongée au-delà de 1940.

| DURÉE | NOMBRE |
|----------------|--------|
| 1 an et moins | 7 |
| 2 ans | 2 |
| 3 ans | |
| 4 ans | 4 |
| 5 ans | 1 |
| 6 ans | |
| 7 ans | 1 |
| 8 ans | |
| 9 ans | 2 |
| 10 ans | 1 |
| | 18 |
| 11 ans | 3 |
| 12 ans | |
| 13 ans | |
| 14 ans | |
| 15 ans | |
| 16 ans | |
| 17 ans | 1 |
| 18 ans | 3 |
| 19 ans | |
| 20 ans et plus | 14 |
| | 21 |

Tableau 3 - Longévité des cours professionnels en Meurthe-et-Moselle

Le tableau 3 montre qu'en Meurthe-et-Moselle, 21 des 39 cours existent au-delà de 1940. Certains ont pu être documentés jusqu'en 1956 et l'on est en droit de supposer qu'ils ont fonctionné jusqu'à leur transformation en CFA après 1961-1965¹⁴.

Le tableau montre aussi que, – pour cette période 1920-1940 – 21 cours ont une longévité supérieure à 15 ans, donc plus de la moitié. Sur les 18 qui ont une durée inférieure, il faut tenir compte du fait que pour certains la date de création n'est pas connue et que d'autres, créés juste avant la Seconde Guerre mondiale ont pu subsister bien au-delà. On peut en conclure qu'il ne s'agit pas d'un phénomène éphémère. Ailleurs, en France, il a été possible d'observer que des cours créés n'ont jamais été ouverts¹⁵. Rien de tel en Meurthe-et-Moselle. De même,

¹⁴ Les Centres de formation pour apprentis (CFA) sont mentionnés une première fois dans la circulaire n° 3825 du ministère de l'Éducation nationale fixant les dispositions tendant à favoriser la formation professionnelle des jeunes qui ne peuvent trouver de place dans les établissements d'enseignement (Bulletin officiel de l'éducation nationale [BOEN], n° 21, 29 mai 1961, pp. 1947-1948). Ils ne seront organisés qu'au cours de l'année 1965 : circulaire n° 65-4 du 6 janvier 1965 portant dénonciations des conventions de coopération et de fonctionnement conclues en faveur des CFA, des cours professionnels ou des cours de promotion sociale (BOEN n° 3, 21 janvier 1965, p. 158) et circulaire du 13 avril 1965 relative aux aides de l'État aux organismes gestionnaires de CFA, (BOEN n° 15, 22 avril 1965, pp. 890-894).

¹⁵ À titre d'exemple, le cours professionnel obligatoire de Saint-Rambert-d'Albon (Drôme), ouvert par arrêté du 27 septembre 1920, est supprimé par un arrêté du 23 août 1923 car il n'a jamais fonctionné (*Journal officiel* n° 232, 28 août 1923, p. 8440).

les archives ne documentent aucun cours dont la disparition soit attestée après un ou deux ans de fonctionnement. Ici les cours à la longévité courte sont ceux ouverts à la fin des années 1930, donc susceptibles de durer au-delà de 1940.

| DURÉE | NOMBRE |
|----------------|--------|
| 1 an et moins | 5 |
| 2 ans | 2 |
| 3 ans | 2 |
| 4 ans | |
| 5 ans | 1 |
| 6 ans | 2 |
| 7 ans | 3 |
| 8 ans | 1 |
| 9 ans | 1 |
| 10 ans | 5 |
| | 22 |
| 11 ans | |
| 12 ans | |
| 13 ans | 3 |
| 14 ans | 1 |
| 15 ans | 1 |
| 16 ans | |
| 17 ans | 1 |
| 18 ans | |
| 19 ans | |
| 20 ans et plus | 16 |
| | 22 |

Tableau 4 - Longévité des écoles de perfectionnement en Moselle

Pour la Moselle, 11 écoles existent encore au-delà de 1940, mais ce chiffre peut être supérieur car la spécificité de l'histoire mosellane aboutit à quelques difficultés de type archivistique, les listes officielles ou les annuaires ne les recensant pas toujours.

En prenant comme date de départ 1920, pour les raisons mentionnées ci-dessus, le tableau 4 indique que 18 écoles ont une longévité supérieure à 15 ans, soit environ 40 %. La part des écoles dont la longévité est inférieure à 15 ans est donc plus importante. Une explication peut être cherchée dans la nature des sources. Les dates réelles de création ou de disparition ne sont pas toujours mentionnées. La plupart des informations proviennent

de listes annuelles de subventions qui ne signalent pas nécessairement les écoles privées qui ne demandent rien.

De ce fait, la longévité des écoles et des cours est similaire dans les deux départements. Aucune différence majeure n'est attestée.

La répartition géographique

Une question importante est celle de l'adéquation des cours au tissu industriel. On s'attendrait à ce que ces structures soient implantées dans les bassins d'emplois les plus prospères. Or, la situation est fort différente dans les deux départements.

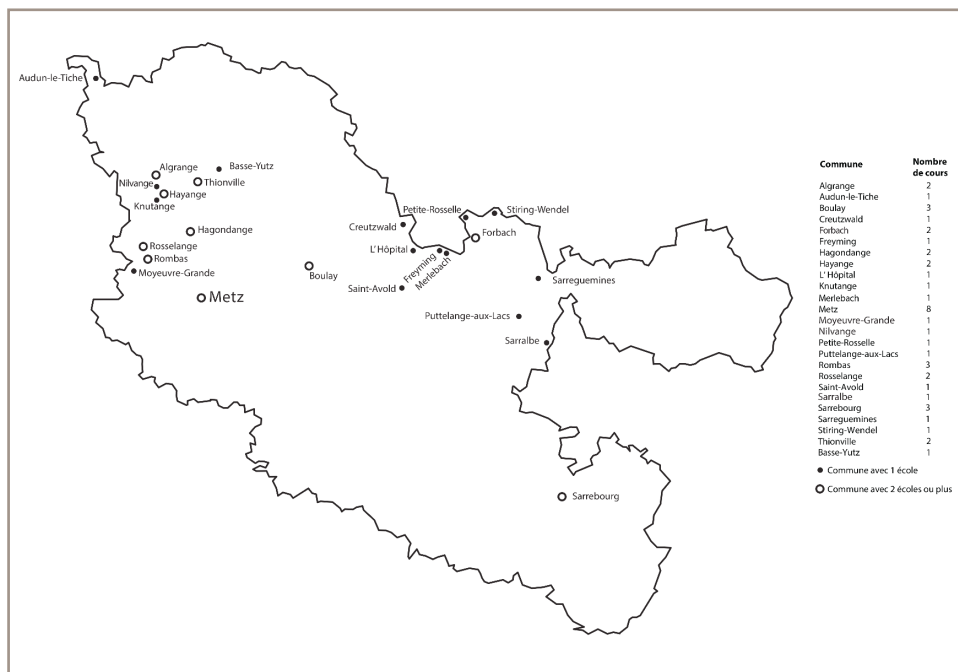


Carte 1 - Les implantations des cours professionnels obligatoires en Meurthe-et-Moselle (1920-1940)

La carte 1 montre qu'en Meurthe-et-Moselle, l'essentiel des cours se situe à Nancy et dans les communes environnantes. Outre Nancy, seules deux communes, à savoir Dombasle et Lunéville ont plus d'un cours localisé sur leur territoire. Le bassin sidérurgique et minier, qui *a priori* devrait être le plus concerné par les cours professionnels, semble relativement peu densément équipé. On les voit néanmoins s'étaler entre Réhon à l'extrême nord et Jarny, en passant par Longwy, Villerupt et Briey.

La situation semble plus claire en Moselle. Le poids de Metz y apparaît moins hégémonique que celui de Nancy en Meurthe-et-Moselle même si c'est au

chef-lieu qu'on trouve le plus de cours et les cours les plus suivis. Mais face aux 18 cours nancéiens, Metz ne compte que 8 structures. En revanche, les deux principaux bassins industriels, à savoir le bassin du charbon face à la Sarre et le bassin du fer et de la sidérurgie qui longe le département de Meurthe-et-Moselle sont particulièrement bien pourvus en cours. À la différence de la Meurthe-et-Moselle, plusieurs communes hébergent plus qu'un cours (3 à Boulay, Rombas et Sarrebourg, 2 à Algrange, Forbach, Hagondange, Hayange, Rosselange et Thionville). La situation résulte souvent d'une concurrence entre les cours municipaux et les cours privés des entreprises minières et sidérurgiques. Des échanges de courrier à



Carte 2 - Les implantations des écoles de perfectionnement en Moselle (1920-1940)

Algrange, Hagondange, Hayange et Roselange révèlent que la maison De Wendel entretenait de forts mauvais rapports avec les mairies communistes résultant des élections municipales de 1929 et a créé ses propres écoles de perfectionnement afin d'éviter à ses apprentis et ouvriers d'être contaminés par la peste rouge¹⁶.

Les effectifs

Pour mesurer l'ampleur de ces cours, il ne suffit pas de les comptabiliser, il faut aussi recourir aux effectifs. Ceci peut cependant se montrer problématique. Les deux départements ont un poids démographique proche. Dans les années 1930, la Moselle compte environ 690 000 habitants et sa démographie est croissante. La Meurthe-et-Moselle compte environ 590 000 habitants, donc 100 000 de moins et sa démographie est en chute (Roth, 1994). Mesurer les effectifs n'a

de sens que si on les compare au nombre des apprentis susceptibles de suivre ces formations. Or, si l'on connaît le nombre d'ouvriers employés dans les diverses catégories industrielles, celui des apprentis reste mystérieux. Seules les grandes villes donnent des chiffres ; en 1920, la mairie de Nancy recense 2 725 apprentis susceptibles de suivre ces cours¹⁷. En 1929, la Chambre des métiers de Metz en recense 4 737¹⁸. Les rapports annuels publiés dans les procès-verbaux des délibérations des conseils généraux des deux départements délivrent également quelques statistiques mais incomplètes et selon des critères peu explicites. Il est de ce fait impossible d'établir un rapport entre les effectifs des cours et écoles et le nombre des apprentis qui auraient dû les suivre.

Les archives de Meurthe-et-Moselle disposent de séries complètes d'effectifs pour un certain nombre de cours. Mais en revanche, d'autres comme Réhon,

| ANNÉE | NANCY | | VILLERUPT | LUNÉVILLE | | | DOMBASLE | SOLVAY |
|-------|--------|---------|-----------|-----------|------|--------|----------|--------|
| | Munic. | Travail | | Munic. | Fém. | Dietr. | Munic. | |
| 1921 | | 480 | 147 | | 145 | 102 | | |
| 1924 | 1 100 | | | | | | | |
| 1929 | | | | 131 | | | | |
| 1930 | | 864 | 184 | 182 | 87 | 112 | | |
| 1933 | 1 365 | | | | | | 20 | 44 |
| 1938 | 1 493 | | 227 | 146 | 104 | 33 | | |
| 1939 | | 691 | | | | | 143 | 89 |

Tableau 5

Effectifs de quelques cours professionnels
de Meurthe-et-Moselle

¹⁷ Archives municipales de Nancy, R1C5³, compte rendu de la session de la commission locale professionnelle, 20 octobre 1920.

¹⁸ [AD Moselle 309 M 46.]

¹⁶ [AD Moselle 309 M 45.]

Laneuveville-devant-Nancy ou Badonviller – pour ne citer que ceux-là – ne sont absolument pas renseignés.

Dans le tableau 5, les effectifs de quatre centres de Meurthe-et-Moselle ont été reproduits. Il paraît évident qu'en matière d'effectifs Nancy écrase le reste du département. Les cours municipaux comptent toujours plus de 1000 auditeurs : 1100 en 1924, 1365 en 1933, 1493 en 1938¹⁹. Les cours privés du Cercle du travail accueillent entre 400 et 900 élèves selon les années : 480 en 1920, 864 en 1930, 691 en 1939²⁰. Pour tous les autres cours privés de Nancy, les chiffres ne sont pas connus en l'état actuel de la recherche. Il faut en tenir compte et estimer qu'ils accentuent le poids des cours de Nancy. Après Nancy, le cours le mieux fréquenté est celui de Villerupt, dans le Nord du département, dans le pays du fer. Ils commencent avec 147 auditeurs en 1921 ; ils sont 184 en 1930 et 227 en 1938, donc en croissance permanente²¹.

Lunéville accueille 3 cours : les cours municipaux²², les cours de l'établissement De Dietrich²³ et ceux du Syndicat féminin²⁴. Le tableau 5 montre que les plus fréquentés sont les cours municipaux. Ils se situent entre 131 en 1929, 182 en 1930 et 146 en 1938. Les cours féminins les suivent avec 145 en 1921, 87 en 1930 et 104 en 1938. Les cours privés De Dietrich sont inférieurs. Dombasle-sur-Meurthe dispose de deux cours, le cours municipal²⁵ et celui des usines Solvay²⁶. Après 1940, ils vont d'ailleurs fusionner. Les chiffres des cours municipaux ne sont pas connus avant 1933. En 1933, les cours Solvay sont mieux fréquentés mais en 1939, la situation est inverse.

Comme l'indique le tableau 6, les effectifs des cours de perfectionnement mosellans peuvent se répartir en trois grandes catégories²⁷. Il y a d'abord les cours de Metz et Sarreguemines, à savoir les deux villes où les écoles de perfectionnement de l'époque allemande ont été incorporées dans des écoles pratiques

| | 1920-30 | 1930-40 | | 1920-30 | 1930-40 |
|----------------|---------|---------|---------------------|---------|---------|
| Metz garçons | 870-700 | 600-500 | Hagondange Aciéries | 104 | 42 |
| Metz filles | 370-300 | 150-100 | Hagondange munic. | 70 | 60 |
| Sarreguemines | 500-400 | | Rombas | 70 | 180 |
| Thionville | c. 160 | | Creutzwald Houve | 55 | 260 |
| Hayange Wendel | 100 | 70-40 | Autres cours | 30 | |

Tableau 6
Effectifs des écoles de perfectionnement de Moselle

19 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 478-479.]

20 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 474.]

21 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 472.]

22 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 469.]

23 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 470.]

24 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 471.]

25 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 425.]

26 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 499.]

27 [AD Moselle 309 M 46.]

de commerce et d'industrie de type français pour en constituer une annexe. Dans ces établissements, les effectifs sont importants : entre 870 et 700 à l'école de garçons de Metz jusque vers 1930, entre 600 et 500 entre 1930 et 1940. L'école de filles est moins fréquentée : entre 370 et 300 jusqu'en 1930, puis entre 150 et 100 jusqu'en 1940. Dans les deux cas, on constate une baisse croissante, même si une remontée semble s'amorcer en 1938 et 1939. Les chiffres de Sarreguemines ne sont pas complets : ils se situent entre 500 et 400 élèves pour la période, ici aussi avec une baisse régulière puis une remontée en 1938-1939. Thionville, la troisième ville du département et où l'école n'a pas été transformée en école pratique de commerce et d'industrie connaît des effectifs nettement inférieurs, autour de 160 par année.

La seconde catégorie est constituée par les cours privés des entreprises sidérurgiques ou minières. Les cours des aciéries d'Hagondange commencent modestement avec 104 élèves en 1932 puis chutent régulièrement. Les effectifs ne sont plus que 42 en 1939. Ces cours semblent pâtir de la concurrence des cours municipaux dont les effectifs sont plus élevés, entre 70 et 60 pour la période. Les cours de la société De Wendel à Hayange accueillent une centaine d'élèves vers 1929-1930, 70 et 60 pour 1932-1935, puis ici aussi une chute avec 25 élèves seulement en 1939. Les cours des aciéries de Rombas, en revanche, se caractérisent par une croissance permanente puisqu'ils passent de 70 à 180 entre 1930 et 1939.

Sur le bassin houiller, les cours de La Houve commencent avec 55 en 1929 mais atteignent 260 en 1939. Tout comme Rombas, ces cours sont en croissance constante.

Enfin, la troisième catégorie est composée de tous les autres cours dont les effectifs – avec de nombreuses variantes – se situent autour de 30 élèves.

Dans les deux départements, l'importance du chef-lieu est évidente. Le poids de Nancy est pourtant bien supérieur à celui de Metz. Metz est essentiellement une ville administrative assez éloignée des bassins miniers et sidérurgiques alors que Nancy dispose d'un bassin industriel réel. On peut comparer la situation nancéienne avec celle d'une autre métropole régionale implantée dans un bassin minier et métallurgique, à savoir Saint-Étienne. Le chef-lieu de la Loire est plus peuplé : environ 170 000 habitants en 1920 et environ 190 000 en 1939, contre respectivement 113 000 et 121 000 pour Nancy. Si l'en tient aux seuls cours municipaux, Saint-Étienne, ceux de Saint-Étienne accueillent 2 407 élèves en 1921 et 2 350 en 1939²⁸, contre respectivement 1 100 et 1 493 pour Nancy, soit deux fois plus en 1921 mais dans une proportion moindre en 1939. Ceci autorise sans doute à relativiser le poids de Nancy.

Au-delà des chefs-lieux, les diverses écoles mosellanes semblent plus suivies que les cours de Meurthe-et-Moselle,

28 [AD Loire I T 647.]

mais il faudrait opérer un calcul plus pointu pour pouvoir l'affirmer définitivement ce qui n'est pas toujours possible en raison des lacunes de la documentation.

Les promoteurs

Hormis les élèves dont les effectifs viennent d'être évoqués, ces cours et ces écoles mettent en œuvre d'autres acteurs, notamment ceux qu'on pourrait appeler les promoteurs.

Le premier d'entre eux est l'État, ou plus exactement la Direction de l'enseignement technique. Il n'est pas nécessaire d'insister sur son rôle. Il est l'initiateur des créations ; il veille à leur mise en place ; par le biais du préfet, il distribue ou sollicite des subventions. À partir de 1925 (pour la Meurthe-et-Moselle), par l'intermédiaire du Comité départemental de l'enseignement technique, il régule les questions de la taxe d'apprentissage. Son rôle est plus complexe en Moselle, en raison du transfert de souveraineté. Jusqu'en 1925, l'administration de l'Alsace-Lorraine est confiée à un Commissariat général rattaché à la Présidence du conseil. Son action vise à introduire autant que possible le droit français dans les départements recouverts²⁹. C'est ainsi qu'il pousse les communes de Metz et de Sarreguemines à créer des écoles pratiques de commerce et d'industrie et à y annexer leurs écoles de perfectionnement. En parcourant les archives, on constate

que les services de l'État ont quelquefois du mal après 1925 à faire le tri entre les législations française et allemande. Ainsi, en 1935, l'inspecteur d'académie de la Moselle est-il obligé de rappeler à son propre ministre, celui de l'Éducation nationale, les spécificités locales au sujet des cours professionnels et de s'opposer à l'ouverture de cours fondés sur la loi Astier³⁰. L'État peut aussi agir de façon insidieuse, par exemple quand certains cours sont créés par le ministère du Travail et non par celui de l'Éducation nationale. Sans en avoir le nom, ils fonctionnent comme des cours professionnels obligatoires et échappent au Code industriel local³¹.

Le second promoteur traditionnel est le conseil municipal, surtout dans les grandes villes comme Nancy ou Metz. Philippe Savoie, dans son article déjà évoqué (Savoie, 1995), a montré le rôle du maire de Nancy en 1920 pour le développement des cours professionnels obligatoires. À Metz, le maire soutient l'action du Commissariat général entre 1920 et 1925 pour la création des écoles pratiques de commerce et d'industrie, en partie pour des raisons de stratégie locale. Il souhaitait en effet empêcher le déve-

²⁹ [AN F17 14447-14448.]

³⁰ [AD Moselle 309 M 45, lettre de l'Inspecteur d'académie au ministre de l'Éducation nationale du 14 janvier 1935.]

³¹ En fait, il s'agit des centres de rééducation professionnelle ouverts en application du décret du 31 octobre 1935, *Journal officiel* n° 259, 5 novembre 1935, p. 11838 ; *Journal officiel* n° 260, 6 novembre 1935, p. 11860 rectificatif. Le texte du décret est aussi reproduit dans Bodé 2002, T. 1, pp. 215-216.

loppement des écoles de Thionville beaucoup plus proche du bassin industriel.

Il paraît plus important d'examiner l'impact des acteurs privés, et notamment des industriels. À première vue, le tableau présenté ci-dessus semble indiquer que les grandes entreprises industrielles s'impliquaient plus dans les cours en Moselle qu'en Meurthe-et-Moselle. En effet, mis à part De Dietrich à Lunéville et Solvay à Dombasle, on ne trouve pas de cours fondé ou financé par les groupes industriels alors qu'en Moselle, De Wendel, la Société des Aciéries de Knutange ou encore les houillères de la Houve ouvrent et gèrent des écoles de perfectionnement. La réalité est plus complexe. En Meurthe-et-Moselle l'action des groupes industriels, pour être moins visible, est tout aussi présente. Ils peuplent les commissions locales professionnelles où ils sont très actifs. Ainsi, à Neuves-Maisons, la Société des établissements Chatillon-Commentry Neuves Maison veille au bon fonctionnement des cours professionnels municipaux³². En 1924, ses représentants envoient divers courriers de protestation au préfet pour signaler la lenteur de la mairie à ouvrir les cours officiellement créés depuis plus d'un an. En 1937, puis 1938, pour répondre à la chute des effectifs constatée depuis quelques années, ils proposent la transformation des cours en école d'apprentissage annexée à l'usine, ce qui permettrait un meilleur contrôle des enseignements et leur adaptation aux besoins de l'entreprise.

32 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 498.]

Par ailleurs, en Meurthe-et-Moselle, les grands groupes industriels s'intéressent davantage à l'enseignement technique supérieur qu'aux cours industriels (Birck & Grelon 2007). Néanmoins, on peut mesurer la participation des entreprises dans les cours professionnels selon le critère financier. Pour la ville de Nancy, au cours de la période 1930-1940, la part des entreprises se monte à 52 %, contre 21 % pour l'État et 15 % pour la commune ; le reste provient de la vente des produits fabriqués et de divers dons et legs³³. L'essentiel de l'effort financier est donc bien porté par les entreprises et non par les pouvoirs publics nationaux ou locaux.

En Moselle, sous la période allemande, les industriels s'étaient peu investis dans l'organisation des écoles de perfectionnement. Une lettre d'Hubert de Wendel de 1882 dit clairement qu'il ne trouve aucun avantage à créer une telle école dont l'implantation est envisagée par le Président de Lorraine et qu'il préfère former ses apprentis sur le tas au sein de l'usine³⁴. En revanche, les industriels ouvrent des écoles primaires et des écoles ménagères assurant ainsi une emprise précoce sur leurs futurs apprentis. La situation change vers 1920. En septembre

33 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 467.]

34 [Espace Archives Usinor-Sacilor, Fonds du Bureau central d'Hayange, liasse n° 110, lettre du 9 février 1882.] Durant l'annexion, la Terre d'Empire se composait de trois districts (*Bezirke*), le Haut-Rhin, le Bas-Rhin et la Lorraine (actuel département de la Moselle), dirigés par un Président (*Bezirkspräsident*) dont les attributions étaient similaires à celles d'un préfet français.

1921, il est noté dans les procès-verbaux des délibérations du Conseil général que « *les diverses sociétés industrielles, aussi bien dans la région houillère que dans la région métallurgique, sont prêtes à aider à la création et au fonctionnement d'établissements d'enseignement primaire supérieur avec sections industrielles et commerciales* »³⁵. Dans les faits, elles vont créer et développer des écoles de perfectionnement. Entre 1921 et 1940, ces diverses écoles de perfectionnement fondées et entretenues par les sociétés industrielles font l'objet d'une mention (avec indication des effectifs et du financement) dans le rapport annuel de l'ingénieur des mines auprès du Conseil général. Rien de comparable n'est visible dans les délibérations du Conseil général de la Meurthe-et-Moselle. Par la suite, dans les années 1930, l'industrie connaît une crise, mais principalement en Moselle. Faut-il y voir une raison pour l'ouverture de nouveaux cours ? Ce n'est pas évident. En revanche, la situation politique, avec l'élection de municipalités communistes dans les localités du bassin industriel et l'ouverture d'écoles de perfectionnement par ces municipalités amènent – comme je l'ai déjà évoqué – les industriels à créer leurs propres cours. L'offre est ainsi doublée en raison de cette opposition de nature politique.

Néanmoins les situations ne sont pas toujours conflictuelles. À Rombas,

35 [Conseil général de la Moselle, Procès-verbaux des délibérations, session extraordinaire de 1921, rapports des chefs de service, septembre 1921, p. 49.]

les cours des Aciéries sont ouvertes dès 1920 et sont vues comme un complément de l'école de perfectionnement municipale. L'école municipale donne un enseignement plus général à tous les apprentis masculins de la commune. L'école des Aciéries n'accueille que ses propres apprentis, qui suivent des cours généraux à l'école municipale, pour des cours plus techniques. Les apprentis de plus de 18 ans quittaient l'école communale tandis qu'ils restaient dans les cours des aciéries³⁶.

Tout comme les industriels du fer et du charbon, les petits patrons participent aussi à la création de cours professionnels, notamment dans les grandes villes. C'est notamment le cas des imprimeurs à Nancy, qui revendiquent la présence de 400 apprentis en 1920 et ouvrent des cours³⁷. Ces cours sont d'ailleurs concurrencés par ceux des organisations syndicales. Les archives sur ces cours sont relativement pauvres et il reste difficile de voir ce qu'on y faisait.

En Moselle, la question se pose en d'autres termes puisque les corporations ont été réintroduites en 1887 et qu'elles participent, au sein de la chambre des métiers, à l'organisation des cours et à la délivrance des brevets de compagnons ou de maîtres. Comme ces corporations étaient surtout peuplées de Vieux-Allemands, c'est-à-dire extérieurs au département et immigrés après 1870, qui pour la plupart ont été chassés après 1918, l'acti-

36 [AD Moselle 309 M 48.]

37 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 478.]

tivité des corporations est moins visible dans l'entre-deux-guerres qu'à l'époque précédente. Elle reste néanmoins présente notamment pour la défense du Code industriel. Ainsi en 1924, quand certains patrons souhaitent remettre en cause le principe de la fréquentation obligatoire des cours de perfectionnement, ils se heurtent à l'hostilité des corporations qui leur rappellent la loi³⁸. Ici et là, les corporations continuent d'ouvrir des écoles de perfectionnement, comme celle des coiffeurs à Metz ou celle des maîtres-artisans à Sarrebourg³⁹. On a pourtant l'impression que leur activité n'est guère différente de celle des Chambres syndicales des ouvriers de Meurthe-et-Moselle.

Les enseignements

Pour finir, une évocation – rapide – du contenu de l'enseignement lui-même. Pour les cours professionnels tout comme pour les écoles de perfectionnement, il n'y a pas de différences fondamentales quant aux matières techniques enseignées. On retrouve les mêmes de part et d'autre. Elles dépendent du public visé, des métiers préparés et aussi de la localisation des cours.

Les écoles de perfectionnement mosellanes – publiques comme privées – délivrent essentiellement un enseignement général : français, mathématiques,

dessin, histoire-géographie, correspondance commerciale. Le cursus est de trois ans et les cours sont donnés le soir entre 17 h 30 et 20 h 30 ou encore le matin entre 6 et 8 heures. Quand les écoles accueillent des garçons et des filles – comme à l'école de perfectionnement municipale de Rombas – les classes sont communes pour les matières générales (français, calcul, géométrie) puis séparées pour les matières plus techniques, à savoir dessin géométrique pour les garçons et cuisine pour les filles. Metz fait exception car les cours sont intégrés dans les écoles pratiques de commerce et d'industrie. Pour l'école de garçons entre 1920 et 1928, les cours se tiennent durant la journée. Les divers types de métiers sont réunis dans les classes car l'enseignement y est général. À plusieurs reprises, – 1921, 1926, 1928 – les corporations se plaindront car elles considèrent que les cours ne servent à rien et que leurs apprentis n'y apprennent rien de concret⁴⁰. Les écoles de perfectionnement prodiguent donc un enseignement uniquement théorique et très général. L'enseignement pratique est opéré à l'atelier ou à l'usine.

En 1934, les cours municipaux de Nancy se divisent en 3 h 30 hebdomadaires de cours généraux (français, mathématiques, correspondance), 4 h 30 d'enseignement technique théorique (comptabilité, commerce, économie domestique, etc.) et 12 h de travaux pratiques (dactylographie, langues vivantes)⁴¹.

38 [AD Moselle 309 M 45, lettre de l'Inspecteur d'académie au Préfet de la Moselle, 17 avril 1924.]

39 [AD Moselle 309 M 45.]

40 [AD Moselle 309 M 46.]

41 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 431.]

En 1934 et 1936, les cours municipaux de Lunéville sont divisés en sections : pour les garçons une section de bois et une section de fer, pour les filles une section de cours féminins. Chez les garçons, l'enseignement général est de 7 h 30 par semaine, l'enseignement professionnel, c'est-à-dire théorique, de 14 h par semaine et les travaux pratiques de 4 h 30. Les travaux pratiques consistent en dessin et croquis industriel pour les garçons et en coupe, couture et cuisine pour les filles⁴².

Entre 1925 et 1940, les cours professionnels de Villerupt comprennent par semaine 4 h 30 d'enseignement général, 6 h de dessin et technologie, 4 h 30 de sténodactylographie, 3 h de correspondance commerciale et, pour les filles, 1 h 30 d'enseignement ménager⁴³.

Dans les deux catégories de cours, la notion de travaux pratiques doit être relativisée. Rien d'équivalent aux travaux d'atelier pratiqués dans les écoles nationales professionnelles ou les écoles pratiques de commerce et d'industrie.

Quant à la sanction des cours, les écoles mosellanes délivrent le brevet de compagnons et le cours professionnels de Meurthe-et-Moselle doivent mener leurs élèves au CAP.

Conclusion

Que conclure de cette histoire parallèle ? Confronté à une historiographie maigre et peu élogieuse à l'égard des cours professionnels obligatoires, il me paraissait utile – sur la base d'une étude de cas locale, certes un peu particulière mais néanmoins pertinente – de me pencher sur les deux questions de l'échec des cours et de leur filiation avec les écoles de perfectionnement germaniques. Les divers aspects évoqués ci-dessus tentent de répondre à cette double question en analysant à la fois l'évolution mais aussi le contenu de ces structures postsecondaires.

Il paraît évident qu'il existe bien un « moment » Astier, voire un « effet » Astier pour les cours professionnels obligatoires de Meurthe-et-Moselle. Ce département profite de l'application de la loi du 25 juillet 1919 pour multiplier les cours professionnels existants par le biais de la création des cours professionnels obligatoires, y compris par transformation de cours existants. Mais il va bien au-delà puisque les statistiques ont montré que les cours nouvellement créés étaient bien supérieurs aux anciens cours transformés. De ce fait, l'incitation nationale, relayée à l'échelon local par l'action du préfet et soutenue par les institutions locales (Conseil général et municipalités) ont bien permis la création d'un réseau de cours professionnels obligatoires. Rien de tel évidemment en Moselle qui échappe à la loi Astier. Les anciennes écoles de perfectionnement y

42 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 471.]

43 [AD Meurthe-et-Moselle 1 T 472.]

survivent au régime allemand et continuent de se développer à un rythme égal à celui de l'époque précédente.

En effet, si l'on cherche à évaluer le succès ou l'échec de ces cours, on constate que les deux départements connaissent des rythmes différents pour la constitution d'un réseau de cours destinés aux apprentis et apprenties. En Meurthe-et-Moselle, une fois passée l'époque de la création, le rythme s'affaiblit. En Moselle, pas d'effet amplificateur au cours des années 1920-1922, mais un rythme de création plus régulier et plus élevé. Ceci pourrait plaider en faveur de la théorie de l'échec des cours Astier qui, après la période de forte incitation nationale des débuts, semblent connaître un essoufflement. En Moselle, en revanche, le rythme des créations d'écoles de perfectionnement enclenché au cours des années 1890 se poursuit. Le fait d'échapper à la nouvelle législation française pourrait presque apparaître comme bénéfique puisque les écoles de perfectionnement sont déjà bien implantées et peu sensibles au phénomène de mode des années 1920-1922 qui semble caractériser le département voisin de Meurthe-et-Moselle.

Le recours aux statistiques de fréquentation pourrait étayer ou infirmer cette problématique de l'échec. Mais, comme on a pu l'observer ci-dessus, l'absence de séries complètes de chiffres empêche d'en tirer de conclusion fiable. On peut toujours noter que les cours de Meurthe-et-Moselle drainent un public

scolaire plus conséquent que les écoles de la Moselle, ce qui laisserait supposer qu'en dépit des difficultés, et au-delà des incitations réglementaires, elles ont pu paraître utiles, à la fois pour les chefs d'entreprises et pour les ouvriers et apprentis. Dans les deux cas, le rôle du chef-lieu est évident avec néanmoins un poids plus affirmé pour Nancy que pour Metz. Mais finalement, l'impossibilité de relier le nombre des auditeurs et auditrices de ces cours, en Meurthe-et-Moselle comme en Moselle, au nombre d'apprenties et d'apprentis susceptibles de les suivre, ne permet pas de connaître leur impact réel, donc de décider de leur réussite ou de leur échec.

La seconde question, à savoir l'influence des écoles de perfectionnement allemandes sur les cours professionnels obligatoires, est tout aussi difficile à résoudre. L'historiographie française, ancienne et récente, a beaucoup fantasmé sur le « modèle allemand ». Néanmoins, si l'on fait abstraction du contexte social et économique pour s'en tenir à la seule organisation des cours, on constate que de nombreuses similitudes sont visibles, qu'il s'agisse du rôle des acteurs industriels, de l'évolution de la fréquentation, ou encore du contenu des enseignements. Sous ce dernier aspect, la proximité du contenu des enseignements et de leurs structurations entre écoles de perfectionnement de type allemand et cours Astier est claire. Mais elle s'arrête là. Le public visé et la finalité étaient similaires. On ne saurait donc s'attendre à de profondes différences

quant aux enseignements prodigués et aux certifications.

La réelle opposition se situe au niveau institutionnel. Les écoles de perfectionnement s'appuient sur les corporations et la chambre des métiers, donc sur le corps social de l'Artisanat, alors que les cours Astier ne constituent qu'un échelon – l'échelon le plus bas – d'une pyramide des formations organisée et contrôlée par le ministère de l'Instruction publique/Éducation nationale. Sur le terrain local, la filiation entre écoles de perfectionnement et cours professionnels qui avait été largement débattue dans les années 1900, n'est jamais évoquée. Les cours professionnels obligatoires de Meurthe-et-Moselle fonctionnent comme une structure supplémentaire du réseau des écoles et cours d'enseignement technique, même s'il est vrai qu'ils sont plus relégués dans la zone floue de l'apprentissage que dans celle de la scolarisation professionnelle.

Les cours professionnels obligatoires apparaissent ainsi comme une bonne adaptation d'une structure copiée chez le voisin, mais copiée partiellement en fonction des structures propres établies en France depuis le début des années 1890 et des finalités officielles des pouvoirs publics. La filiation avec les écoles de perfectionnement germaniques est plus du domaine de la communication que de la réalité. Créer une généalogie mythique permet surtout de mettre en lumière le volontarisme de l'État que de rendre compte de la réalité du terrain. On n'en trouve d'ailleurs aucune trace dans les dossiers des cours.

Par une étrange ironie de l'histoire, en Allemagne même, les écoles de perfectionnement seront supprimées en 1920 et remplacées par des écoles professionnelles en alternance (*Berufsschulen*) alors qu'elles continuent de fonctionner dans l'ancienne Alsace-Lorraine jusque dans les années 1950.

Seules des études locales supplémentaires permettront de mesurer l'échec ou la réussite des cours professionnels. Le cas lorrain semble cependant déjà indiquer que la filiation réelle entre les cours allemands et français est illusoire. Elle n'apparaît que dans les discours officiels et les déclarations d'intention et ne se reflète pas dans la vie réelle des cours.

Bibliographie

Birck F. & Grelon A. (2007). *Des ingénieurs pour la Lorraine, XIX^e-XX^e siècles*. 2^e éd. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Bodé G. (1994). « Enseignement technique et formation professionnelle dans le Reichsland Elsaß-Lothringen : les écoles de perfectionnement d'Alsace-Lorraine entre 1871 et 1918 ». Thèse de doctorat, soutenue à l'Université de Strasbourg II.

Bodé G. (1995). « État français – État allemand : l'enseignement technique mosellan entre deux modèles nationaux, 1815-1940 ». In G. Bodé & Ph. Savoie (dir.), *L'offre locale. Les formations techniques et intermédiaires, XIX^e-XX^e siècles*. Paris : INRP, pp. 109-136.

Bodé G. (2002). *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours. Textes officiels avec introduction, notes et annexes*. T. 2 :

1926-1958. Paris : Economica, 2 vol.

Bodé G. (2015). « Seeking models: Germany or France? Where the paradise of vocational training was to be found in 1860-1940 ». In E. Berner & Ph. Gonon (dir.), *History of vocational education and training in Europe. Cases, concepts and challenges*. Berne : Peter Lang, pp. 271-285.

Charmasson Th. (dir.). Lelorrain Am.-M. & Ripa Y. (1987). *L'Enseignement technique de la Révolution à nos jours. Textes officiels avec introduction, notes et annexes*. T. I : De la Révolution à 1926. Paris : Economica, INRP.

Guinot J.-P. (1946). *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*. Paris : Domat-Montchrestien.

Harney K. (1980). *Die Preußische Fortbildungsschule. Eine Studie zum Problem der Hierarchisierung beruflicher Schultypen im 19. Jahrhundert*, Bâle : Weinheim.

Hollinger V. (2002). *Le « système dual ». L'exception allemande de la formation professionnelle initiale. Débats de société d'hier et d'aujourd'hui*. Berne : Peter Lang.

Lacombrade Ph. (2002). « La Chambre de commerce de Paris et le capitalisme français (1890-1914) ». Thèse de doctorat en histoire, Université Paris Nanterre.

Lacombrade Ph. (2003). « Le patronat parisien et l'enseignement professionnel à la Belle époque : modèles européens et modernisation du système français (1902-1914) ». In Bodé G. & Marchand Ph. (dir.), *Formation professionnelle et apprentissage, XVIII^e-XX^e siècles*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, pp. 215-232.

Lembré S. (2013). *L'école des producteurs. Aux origines de l'enseignement technique en France (1800-1940)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Pelpel P. & Troger V. (2001). *Histoire*

de l'enseignement technique. 2^e éd. Paris : L'Harmattan,

Roth F. (1994). « L'époque contemporaine. Le vingtième siècle, 1914-1994 ». In G. Cabourdin (dir.), *Histoire de la Lorraine. L'époque contemporaine*, T. 2, Nancy : Presses universitaires de Nancy ; Metz : Ed. Serpenoise, pp. 59-62.

Savoie Ph. (1995). « Offre locale et engagement de l'État. Les enseignements technique et primaire supérieur à Nancy et les conditions de leur évolution sous la Troisième République ». In Bodé G. & Savoie Ph. (dir.), *L'offre locale. Les formations techniques et intermédiaires, XIX^e-XX^e siècles*. Paris : INRP, pp. 79-82.

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

Wehrmeister F. (1995). *Fortbildungsschule in Sachsen I. Allgemeine und gewerbliche Fortbildungsschule in Sachsen im Spannungsfeld schulpolitischer und gewerblicher Interessen (1815-1933)*. Berne : Peter Lang.

L'industrie chimique et le défi de la formation professionnelle : le cas de l'Office national industriel de l'Azote (1924-1967)

Michaël Llopart

FRAMESPA, Université de Toulouse.

Résumé

La formation de la main-d'œuvre dans l'industrie chimique a toujours été une source de défis pluriels pour les entreprises, quelle que soit la période étudiée. Les mutations technologiques qui sont intervenues au cours des révolutions industrielles successives ont impliqué, pour les dirigeants, de mettre en place des dispositifs visant à adapter la main-d'œuvre à l'utilisation des nouveaux procédés de fabrication. En prenant en compte le cas de l'Office national industriel de l'Azote (1924-1967), et son usine d'ammoniaque synthétique, cet article souhaite comprendre comment la formation professionnelle s'est développée dans l'industrie chimique, et comment elle a rendu possible le franchissement d'un « seuil technologique » très élevé pour l'époque.

Mots-clés : formation professionnelle, industrie chimique, histoire des techniques, offre locale, adaptation de la main-d'œuvre.

« La mise en route de notre usine s'est faite dans des conditions invraisemblables [...] le personnel, cadres compris, était un ensemble d'apprentis enthousiastes qui partaient à la conquête d'un nouveau monde technique. »¹ C'est en ces termes que l'ingénieur-chimiste Louis Arseguel résume ses débuts à l'Office national industriel de l'Azote (ONIA), en 1924. Le démarrage de cette entreprise intervient dans un contexte bien particulier : celui d'une « révolution technologique » qui touche l'industrie mondiale des produits azotés de synthèse (Caron, 2010, pp. 212-283). Depuis 1913 et la mise au point par la Badische Anilin Soda Fabrik (BASF) du procédé Haber-Bosch, il est possible d'effectuer la synthèse de l'ammoniaque en fixant directement l'azote de l'air. Cette avancée scientifique suscite

¹ [Archives municipales de Toulouse (AMT), 36 Z, Carton 76, Louis Arseguel, « 40 ans d'histoire », *ONIA Informations*, n° 2, 1965, p. 16.]

la convoitise des principales puissances industrielles dans la mesure où elle a permis à l'Allemagne de subvenir à ses besoins en explosifs et en engrais pendant la Première Guerre mondiale en rendant inopérant le blocus mis en place par les Alliés. Peu après la fin des hostilités, ces derniers imposent, dans le cadre du Traité de Versailles, la cession des brevets chimiques allemands les plus éminents. Le procédé Haber-Bosch est compris dans le lot et référencé dans l'article 297. À partir de ces avancées techniques, le Gouvernement français dirigé par Raymond Poincaré décide de développer une industrie nationale d'ammoniaque synthétique. La création de l'ONIA, entérinée par la loi du 11 avril 1924, découle de cette orientation politique (Sakudo, 2011 ; Langlinay, 2017). Toutefois, le fait de posséder des technologies éprouvées ne constitue pas un gage de réussite. Encore faut-il parvenir à les mettre en œuvre convenablement, en disposant de savoir-faire techniques adaptés. La construction et l'exploitation de cette usine d'ammoniaque synthétique impliquent, en effet, de franchir un « *seuil technologique* » (Ndiaye, 2001, p. 126) très élevé, dans la mesure où, dans le monde, la chimie des hautes-pressions reste à cette époque une filière mal maîtrisée.

En tant que véritable site prototype dans sa branche d'activité, l'usine de Toulouse présente la caractéristique de former un système technique hybride complexe associant, pour les différentes étapes de la production, des technologies

différentes. Par exemple, pour la synthèse de l'ammoniaque proprement dite, l'entreprise choisit de faire appel simultanément au procédé italien Casale et au procédé Haber-Bosch. La mise en exploitation de cette usine d'engrais azotés se révèle d'autant plus ardue qu'elle a été construite au sein d'une région n'ayant pas connu par le passé d'industrie chimique similaire. Il en résulte inévitablement des problèmes aigus de main-d'œuvre et d'encadrement des ateliers, tant en termes de quantité que de qualité. Dans sa grande majorité, le personnel de l'ONIA (ingénieurs supérieurs exceptés) n'a pas été initié aux savoir-faire de l'industrie de l'azote et, par conséquent, n'est pas adapté aux types de fabrication spécifiques du secteur. Ainsi, dès le commencement, pour tout ce qui concerne l'adaptation de la main-d'œuvre à la nature des travaux demandés, les problèmes techniques et les problèmes sociaux apparaissent intimement mêlés. De ce fait il convient de voir quels ont été les défis rencontrés par l'ONIA pour pouvoir adapter sa main-d'œuvre au nouveau type de travail que demande l'industrie de l'azote. Nous nous demanderons également dans quelle mesure l'entreprise est parvenue à mettre en place un système de formation professionnelle capable de répondre à ses besoins. Enfin, nous tenterons de voir comment celui-ci a-t-il évolué sur le temps long, entre les années 1920 et 1960.

Employer une main-d'œuvre à la fabrication d'engrais azotés : état des lieux d'un problème

Avant de pouvoir aborder plus en détail la question de la formation professionnelle à l'ONIA, il est utile de comprendre les raisons pour lesquelles celle-ci se révèle nécessaire pour l'entreprise. Afin de cerner correctement les enjeux qui se posent en ce domaine, il paraît incontournable de rappeler le contexte technique qui caractérise cette usine chimique, puis de préciser les problèmes économiques et sociaux auxquels elle se heurte en matière de gestion du personnel.

Les impératifs techniques au sein d'une usine d'engrais azotés

Pour débiter notre réflexion, il convient tout d'abord de mettre en relief les impératifs techniques qui se posent dans le cadre d'une industrie d'ammoniaque synthétique. Comme le reste de l'industrie chimique, la branche de l'azote est une industrie de *process* qui fonctionne avec des usines à feu continu au sein desquelles la recherche de continuité et de fluidité de la production constitue l'axe principal de développement (Vatin, 1987). Le site industriel de l'ONIA se présente sous la forme d'une « juxtaposition d'usines, concourant à l'obtention finale de produits de même espèce², mais dont les techniques sont

essentiellement différentes les unes des autres »³. On peut distinguer en effet pas moins de dix spécialités : gazogènes, catalyse et épuration de l'hydrogène, compresseurs, surcompresseurs, ateliers à base de grands froids servant à fabriquer de l'azote, usine de fabrication de l'acide nitrique, fabrication des sels (sulfates, nitrates et urée)⁴. En raison de la technicité et de la dangerosité des produits utilisés, chacune de ces spécialités demande un personnel d'encadrement bien formé, disposant d'un important savoir-faire empirique. Le travail de la maîtrise nécessite notamment de savoir interpréter correctement les données affichées sur les cadrans des appareils et de discerner l'état des réactions chimiques pour pouvoir ensuite mettre en œuvre une opération ou donner des consignes précises aux équipes d'ouvriers⁵. S'ajoutent, enfin, d'autres interventions de nettoyage et d'équilibrage des processus chimiques qui impliquent parfois des manœuvres plus complexes (Matagrín, 1925, pp. 321-322).

L'industrie chimique se prêtant mal à une division du travail rigoureuse, de type taylorien, ces diverses opérations sont effectuées par des équipes constituées de manœuvres et d'ouvriers spécialisés, officiant sous la supervision d'un chef de quart. Il ne s'agit pas d'ouvriers

³ [AMT, 36 Z, Carton 1, Lettre de M. Cartier au Président du CA de l'ONIA, 7 septembre 1926.]

⁴ *Ibid.*

⁵ [Archives Total (AT), 06AH0382-692, *Règlement du Groupe ammoniaque*, 15 mars 1928.]

² Ils dérivent tous de l'ammoniaque.

chimistes professionnels sortis d'une faculté de Sciences ou d'une école spécialisée, « *mais de simples manœuvres choisis dans la masse et à qui les ingénieurs chimistes de profession ont appris quelques rudiments de leurs métiers et surtout quelques tours de main leur permettant d'exécuter de manière satisfaisante certaines opérations dans l'atelier ou bien en laboratoire, et toujours les mêmes* »⁶. Ces salariés apprennent une spécialité de l'industrie chimique et peuvent devenir conducteurs d'appareils divers (gazogènes, tubes de catalyse, tubes de synthèse, etc.), conducteurs de machines (pompes, compresseurs, ventilateurs, turbines, etc.) ou encore aide-chimistes⁷. Leur initiation est censée leur donner l'autonomie nécessaire au sein de l'atelier, en leur permettant de savoir lire les données des appareils de mesure et de les ajuster aux normes de fabrication. Bien que dépourvu de qualification au départ, les conducteurs d'appareil doivent s'efforcer d'acquérir une connaissance expérimentale afin de développer une capacité minimale d'initiative pour faire face aux imprévus, surtout lorsqu'on sait que « *les réactions chimiques n'ont pas la constance que l'on observe en laboratoire* » et que « *les appareillages de mesure, ou les différents mécanismes de conduite, peuvent subitement se dérégler ou présenter des anomalies* » (Domeni-

6 [AMT, 36 Z, Carton 1, Renseignements apporté par M. Cartier, Directeur Général de l'ONIA au sujet de diverses questions portées à la Tribune du Sénat au cours de la séance du 30 juin 1930.]

7 *Ibid.*

chino, 1994, p. 38). S'il veut faire preuve de débrouillardise et de sang-froid, l'ouvrier doit donc « avoir du flair », c'est-à-dire être capable d'interpréter les données, les bruits et les odeurs ressenties dans l'atelier, qui constituent en eux-mêmes des sources d'information. Autant dire que tout repose à la fois sur les savoir-faire détenus par les plus qualifiés, en particulier la maîtrise (dont une partie est constituée d'anciens ouvriers), et sur le niveau minimal d'acquisition des « tours de main » par les équipes de manœuvres spécialisés.

Outre le domaine de l'exploitation, le fonctionnement d'une usine chimique comporte un important secteur dédié à l'entretien des installations et des machines. L'action néfaste que les produits corrosifs et abrasifs exercent sur les appareils, les fortes pressions, ou encore les hautes et basses températures auxquelles certains d'entre eux sont soumis, exigent pour l'entreprise de pouvoir disposer d'un service d'entretien et de réparation rapide et efficace. Pendant les premières années, l'ONIA rencontre des difficultés pour réaliser ses opérations d'entretien car beaucoup de machines ou d'appareils « *sont des modèles très spécifiques, parfois très élaborés, ne pouvant être entretenus et réparés faute d'une main-d'œuvre convenable ; d'autres très lourds et difficiles à déplacer ont été fournis par des constructeurs* [à l'image de Schneider au Creusot] *résidant fort loin de Toulouse* » (Taillefer, 1957, p. 26). De ce fait, l'Office ne peut compter que sur les ressources locales pour les travaux de

dépannage. Or, dans une région plus agricole qu'industrielle, dépourvue d'entreprise de grosse mécanique, la société se trouve devant la nécessité d'entretenir et de réparer elle-même ses appareils, développant ainsi son propre service d'entretien. De ce fait, elle doit faire appel à un personnel qualifié très nombreux, qui, au début des années 1930, occupe le quart du personnel de l'usine⁸.

Contrairement à ceux de l'exploitation, qui relèvent de l'industrie chimique, les ouvriers d'entretien sont issus de la métallurgie et du bâtiment. Il s'agit pour la plupart d'ouvriers professionnels (OP) qu'on appelle aussi « ouvriers de spécialité ». Les ouvriers de la métallurgie sont chargés de réparer les machines et de fabriquer les pièces de rechange nécessaires au fonctionnement des gros appareillages mécaniques et chimiques. Les ouvriers du bâtiment s'occupent de mener les travaux de construction, d'aménagement et de réparation des édifices. En 1939, ces OP couvrent en tout près de trente spécialités différentes⁹ et représentent un quart du personnel de l'entreprise. Un certain nombre d'entre eux appartiennent à des métiers traditionnels tels que menuisiers, charpentiers, serruriers, peintres, maçons ou forgerons, alors que d'autres relèvent de professions plus récentes issues de la seconde révolution industrielle, tels que

mécaniciens, électriciens, ajusteurs, tourneurs, tuyauteurs (Caron, 2010, p. 38-39). Tous ces OP sont généralement recrutés à la suite d'essais professionnels servant à justifier un niveau de qualification et le passage vers une catégorie ouvrière supérieure. Pendant l'entre-deux-guerres, un des enjeux pour l'ONIA consiste à s'assurer d'un vivier suffisant d'OP afin de maintenir dans la durée un appareillage en bon état de marche.

Composer avec les contraintes du marché local du travail

En marge de ces impératifs techniques à satisfaire, l'entreprise est confrontée à une pénurie récurrente de main-d'œuvre qualifiée et spécialisée. Dès son installation à Toulouse, la société apparaît comme une « *cellule surimposée* » à un tissu économique et social peu familier de la grande industrie (Noiriel, 2002, p. 136). À l'époque, l'agglomération toulousaine a encore le profil d'un « *grand village industriel* » (Olivier, 2002) composé essentiellement de petites et moyennes entreprises ayant conservé un profil très artisanal. Il faut dire que les deux vagues d'industrialisation survenues entre le milieu du XIX^e et le début du XX^e siècle ont beaucoup moins marqué la région toulousaine que d'autres territoires français (Olivier, 2006, pp. 383-389). Lent et plutôt diffus dans le Midi toulousain, le processus d'industrialisation n'y a pas demandé d'importants transferts humains, excepté pendant la Première Guerre mondiale. Il s'accomplit quasi-

⁸ [AMT, 36 Z, Carton 1, Crise de l'azote, 1930-1931, Lettre de M. Cartier au président du CA de l'ONIA, 18 juillet 1930, Annexe A, p. 4 et Rapport sur les effectifs du 29 janvier 1931.]

⁹ [AMT, 36 Z Carton 26, Rapport détaillé sur le personnel de l'ONIA, 25 mars 1939, p. 3.]

exclusivement sur le réservoir de main-d'œuvre locale, des paysans s'employant en fonction des besoins, dans des formes de pluriactivités qui leur permettent d'éviter la prolétarianisation (Teulière, 2010, pp. 27-28). Compte tenu de cette structure économique à dominante rurale, le marché du travail comporte un grand nombre de manœuvres agricoles alors que la part d'employés et d'artisans qualifiés demeure, en proportion, bien plus faible¹⁰.

À l'ONIA, cette pénurie d'ouvriers qualifiés affecte tout d'abord le secteur de l'entretien. Dans une lettre, adressée au directeur des Services Généraux M. Cholin, M. Taillefer, chef des ateliers centraux dédiés à la grosse mécanique, souligne que « les difficultés à vaincre sur le plan matériel sont peu de choses à côté de celles concernant le personnel »¹¹. L'ingénieur fait remarquer à son supérieur hiérarchique que, sept mois auparavant, il avait demandé l'embauche d'OP (ajusteurs, tourneurs, fraiseurs, chaudronniers, tuyauteurs) et de manœuvres spécialisés (levageurs), mais que seulement soixante-cinq avaient pu être recrutés au lieu des 90 attendus. Dans un contexte où les travaux d'entretien ne cessent d'augmenter, M. Taillefer craint que cette insuffisance de main-d'œuvre qualifiée place son service

dans l'incapacité de faire face aux besoins croissants en réparations : « Un jour ou l'autre, les gazogènes et les appareils de catalyse demanderont une réparation sérieuse. Pour ce jour-là, avec les effectifs actuels nous ne pourrons tout assumer et la situation de l'exploitation deviendra alors critique »¹². Sa lettre se termine par une demande insistante d'intensifier le recrutement. Pour tenter de combler ses besoins, l'ONIA fait publier assez fréquemment des offres d'emploi dans la presse régionale, à l'image de cette annonce parue dans le *Midi Socialiste* : « L'Office demande pour embauche immédiat : tourneurs sur métaux et aides, chaudronniers fer et aides, chaudronniers cuivre et aides, ajusteurs, serruriers et mécaniciens d'entretien »¹³. Les différents avantages sociaux que l'entreprise propose – « bons salaires, primes possibles, fortes allocations familiales-naissances-allaitement, etc. » – sont mis en avant pour pouvoir attirer le maximum d'ouvriers.

Cette situation de pénurie de main-d'œuvre pénalise aussi le secteur de l'exploitation, notamment en ce qui concerne les manœuvres spécialisés. Si l'ONIA recrute près de 80 % de ses salariés parmi les travailleurs de la région, et ce de façon parfois très aléatoire, il en résulte que, bien souvent, la qualification des sélectionnés n'est pas du tout

¹⁰ À ces carences endogènes s'ajoute le contexte plus général des années 1920 marqué par les pertes humaines de la Grande Guerre et la baisse sensible de la natalité. Ces deux facteurs ne font qu'amoindrir le stock de travailleurs qualifiés et d'ouvriers spécialistes disponibles sur le marché local du travail.

¹¹ [AT, 06AH382-328, Situation ONIA 1930, Lettre de M. Taillefer à M. Cholin, 4 avril 1930.]

¹² *Ibid.*

¹³ [« L'Office National Industriel de l'Azote à Empalot recrute des ouvriers immédiatement », *Le Midi Socialiste*, 20 janvier 1930, p. 4.]

à la hauteur des attentes. Six ans après son installation au poste de Directeur Général (DG), M. Cartier rend compte des difficultés à recruter des « manœuvres spécialisés » disposant d'un minimum de connaissances dans les appareillages de chimie. Il constate qu'il « n'existe pas dans la région d'industrie similaire plus ancienne où aient pu se former des ouvriers spécialisés tels que des conducteurs de machines »¹⁴. Ces métiers demeurent encore méconnus d'une large partie des actifs locaux. La pénurie est telle que l'entreprise doit recruter dans tous les corps de métiers, des plus traditionnels au plus inattendus¹⁵. On y trouve des meuniers, des cultivateurs, des pêcheurs de sables ou encore un télégraphiste manipulant. Autant de salariés des secteurs primaire et tertiaire qui, du jour au lendemain, se retrouvent dans un environnement industriel complexe et dangereux, affectés à des tâches dont ils ignorent presque tout. Une forte proportion d'entre eux est composée de petits exploitants indépendants qui connaissent souvent des difficultés économiques importantes. Aussi, nombre d'entre eux sont-ils à la recherche de revenus complémentaires qui leurs sont indispensables pour se maintenir sur leur terre. Le système de travail en 3/8, généralisé au personnel d'exploitation, correspond bien souvent aux attentes des salariés, en permettant

« le travail agricole aux équipes de nuit » (Matagrín, 1925, p. 382). Comme le montre Jean Domenichino dans le cas de Grenoble, « leurs aspirations rejoignent les intérêts des promoteurs de l'industrie chimique. Ceux-ci ont besoin d'une main-d'œuvre majoritairement non-qualifiée, qui accepte de travailler en feu continu et de "faire les postes" » (Domenichino, 1994, p. 24).

Ainsi, le caractère largement inadéquat de cette main-d'œuvre perturbe fortement les débuts de l'usine. Dans certains comptes rendus d'incidents, le manque de formation des ouvriers et de la petite maîtrise est clairement pointé du doigt par les ingénieurs de service. Les faits rapportés sont parfois cocasses :

Des vannes d'hydrogène ont été cassées, d'autres laissées ouvertes toute la nuit, deux ouvriers de l'atelier expliquent n'être pas sûrs de connaître exactement la position de la vanne d'hydrogène qu'on leur a commandé d'aller fermer. Le contremaître doit les accompagner pour leur montrer que la vanne à manœuvrer est celle qui est la plus haute. Après avoir essayé de fermer la vanne, les deux ouvriers essaient de manœuvrer la vanne avec une griffe et finissent finalement par la casser¹⁶.

Pour combler ces lacunes techniques qui dépassent le cadre de la chimie, le DG se voit même contraint de faire appel à

¹⁴ [AMT, 36 Z, Carton 1, *Renseignements au sujet de diverses questions portées à la Tribune du Sénat au cours de la séance du 30 juin 1930, op. cit.*]

¹⁵ [AMT, 36 Z, Carton 16, Fiches de personnels.]

¹⁶ [AMT, 36 Z, Carton 1, *Rapports d'accident 1926-1940, Témoignages recueillis suite à l'avarie survenue à l'atelier des compresseurs le 26 novembre 1927, 28 novembre 1927.*]

d'anciennes relations professionnelles. En tant qu'ancien Directeur des Constructions Navales de Toulon, il fait embaucher à l'ONIA une trentaine d'ingénieurs, agents de maîtrise et OP ayant appartenu au corps de la Marine¹⁷. Disposant de quelques bases de chimie, ces derniers bénéficient surtout d'un important savoir-faire en mécanique et peuvent donc apporter une sérieuse plus-value technique dans la mise au point des appareillages. D'après M. Cartier, ce renfort de main-d'œuvre se révèle plus que décisif :

Je crois pouvoir dire que dans l'ensemble, c'est l'origine Marine Nationale de beaucoup de nos agents de maîtrise et d'un certain nombre d'ingénieurs qui a été la plus marquante à cet égard et dont on a tiré le meilleur profit. Je me plais à répéter ici, que sans un certain nombre d'entre eux que j'ai recruté parmi le corps de la Marine, on n'aurait probablement pas pu, sans accident grave, démarrer l'énorme machinerie de l'Usine¹⁸.

Très loin de constituer une caractéristique propre à l'ONIA, ce problème chronique de pénurie de personnel qualifié, ou disposant d'une initiation minimale, demeure une constante dans l'industrie de l'azote, surtout avant 1945. Cette situation rend de fait la mise en place de dispositif de formation professionnelle nécessaire pour tenter de surmonter les carences.

17 [AMT, 36 Z, Carton 1, Crise de l'azote et licenciement du personnel, 1930-1931, Lettre de M. Cartier au Président du CA de l'ONIA, 24 avril 1931, p. 3.]

18 [AMT, 36 Z, Carton 1, Lettre de M. Cartier au Président du CA de l'ONIA, 24 avril 1931, *op. cit.*, p. 3.]

Afin d'y remédier, le développement de la formation professionnelle à l'ONIA s'impose à la hâte, comme quelque chose d'évident, mais d'encore peu pensé en termes pédagogiques. Ce n'est que dans un second temps qu'elle devient l'objet d'une politique davantage réfléchie de la part les dirigeants de l'Office, et qu'elle intègre les dispositifs de gestion du personnel, venant s'adosser à des politiques globales de formation conçues et organisées, non seulement à l'échelon de l'entreprise, mais plus encore, à l'échelle de l'État.

Les premiers dispositifs de formation en interne : le temps de l'autonomie

Pendant la période d'entre-deux-guerres, le faible impact de l'arsenal juridique en matière de formation professionnelle confère à l'Office une large autonomie pour mettre en place des « formations maison », donc non-officielles. Si, dans un premier temps, celles-ci visent à répondre aux nécessités les plus urgentes, elles cherchent, dans un second temps, à constituer, du moins partiellement, un marché interne de recrutement d'une main-d'œuvre déjà formée à certains métiers.

Former en priorité la maîtrise d'atelier : une nécessité urgente

Au cours des premières années d'activité, les dirigeants de l'ONIA

concentrent leurs efforts pour former la maîtrise, car c'est d'elle que dépend la qualité générale de l'exploitation et de l'entretien du site. L'absence d'école publique ou privée spécialisée dans le domaine, amène l'entreprise à opter pour une formation continue organisée en interne. Dans un contexte de démarrage industriel calamiteux, marqué par des pannes de machines et des avaries fréquentes, les premiers dispositifs ont pour but de combler les lacunes théoriques du personnel d'encadrement. En effet, comme le précise le DG, sur une centaine d'agents de maîtrise, « 84 n'avaient, avant d'entrer à l'ONIA occupé un poste de même espèce que chez nous, et 13 seulement un poste analogue »¹⁹. Il s'agit en quelque sorte d'une formation de dépannage destinée à fournir au personnel d'encadrement les connaissances de base. Au-delà de la dimension technique, cette mise à niveau doit permettre de les intégrer de manière intelligente au sein de l'entreprise en leur expliquant le sens de leur travail et en les amenant à comprendre à quel endroit ils s'insèrent dans les divers processus de fabrication.

Durant les quatre derniers mois de l'année 1927, l'arrêt total de l'usine suite à des incidents techniques est finalement mis à profit par les dirigeants pour « donner à tous les aides-chimistes d'ateliers, chefs de quart et chefs d'ate-

liers, une instruction théorique sommaire par des conférences organisées au laboratoire ou dans les ateliers, sur les principales questions techniques qu'ils peuvent avoir besoin de connaître, à leur faire aussi des démonstrations expérimentales des principaux incidents de fabrication qui peuvent se présenter et à leur en montrer dans la mesure du possible la gravité »²⁰. La formation associe le volet théorique avec les savoirs pratiques afin d'apprendre aux agents à résoudre les problèmes concrets qui peuvent subvenir au quotidien, et en instruire ensuite les débutants. Dans ce but, l'entreprise développe deux cycles d'enseignement pour ses chefs de quart²¹. Le premier se compose d'une série de conférences de physique, de mécanique et d'électricité, destinées à renforcer les connaissances théoriques. Plusieurs semaines après débute le second cycle de formation, qui privilégie des ateliers pratiques, pendant lesquels les agents de maîtrise doivent résoudre des problèmes qui peuvent se poser dans leur travail quotidien.

Ce processus d'adaptation prend du temps avant de faire éclore une véritable « communauté de système technique » (Ndiaye, 2001, p. 139). Il s'opère en effet, chez des salariés adultes qui étaient « le plus souvent employés de commerce, agriculteurs ou ouvriers professionnels

²⁰ *Ibid.*

¹⁹ [AMT, 36 Z, Carton 1, Crise de l'azote et licenciement du personnel, 1930-1931, Lettre de M. Cartier au Président du CA de l'ONIA, *op. cit.*]

²¹ [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1928-1938, Cours de perfectionnement des chefs de quart, 14 janvier 1928.]

d'une industrie quelconque avant d'entrer à l'ONIA »²². Près d'une décennie après son instauration, cette formation interne commence à porter ses fruits. Selon les mots du DG, elle permet à l'entreprise de « *constituer un capital considérable* » et de « *disposer de ce qui dans l'industrie constitue l'armature essentielle d'une grande usine, c'est-à-dire d'une maîtrise convenable* »²³.

Des ouvriers formés sur le tas

Si l'ONIA est très tôt attentif à la formation de sa maîtrise d'atelier, celle des ouvriers s'organise bien plus lentement. Pour cette main-d'œuvre dépourvue de responsabilités et astreinte aux tâches d'exécution, l'essentiel de l'effort consiste à un apprentissage sur le tas. Celui-ci est ajusté aux besoins immédiats et découle d'une politique sous contrainte qui vise à parer aux nécessités du moment. Cette formation sur le tas s'opère dans le cadre d'un système usinier très autoritaire qui revendique la nécessité d'un « *dressage* »²⁴ du personnel, c'est-à-dire une rééducation des gestes et des comportements pour des salariés qui, pour la plupart, découvrent un nouveau métier. Pour la majorité d'entre eux, l'apprentissage constitue

donc une reconversion professionnelle étant donné que leurs activités d'origine n'ont souvent rien à voir avec la nature des fabrications ou des interventions que réclame l'industrie chimique. Cet « effort de dressage » consiste surtout à une imitation par le faire, à partir de normes que l'entreprise établit (Bouillion, Guillerme, Mille & Piernas, 2017). La photographie ci-après (figure 1) montre un cours de soudure autogène organisé sous la supervision d'un contremaître-formateur, en blouse grise, et de l'ingénieur chef de l'atelier des petites réparations, en blouse blanche. On distingue, en arrière-plan, la présence de l'ingénieur en chef du secteur entretien. Ce cours est destiné à des ouvriers de métier spécialistes des métaux que l'entreprise cherche à intégrer en tant qu'OP. Il s'assimile pour certains d'entre eux à une mise à niveau, alors que pour d'autres, il s'agit de vérifier que les savoir-faire requis pour ce type de travail sont correctement maîtrisés. Dans le cadre de l'exploitation, la situation est différente. La formation de l'ouvrier ou du manœuvre débutant à la conduite d'appareils chimiques tient lieu d'apprentissage minimal. Comme l'explique M. Cartier : « *Pour se procurer ceux dont il avait besoin pour ses fabrications, l'ONIA a été contraint de choisir parmi les manœuvres ordinaires ceux qui lui ont paru intelligents, le cas échéant suffisamment habiles manuellement pour être dressés à un tel travail spécial et il les a dressés par ses propres moyens* »²⁵.

22 [AMT, 36 Z, Carton 1, Crise de l'azote et licenciement du personnel, 1930-1931, Lettre de M. Cartier au Président du CA de l'ONIA, *op. cit.*]

23 *Ibid.*

24 [AMT, 36 Z, Carton 1, *Renseignements au sujet de diverses questions*[...], *op. cit.*]

25 *Ibid.*

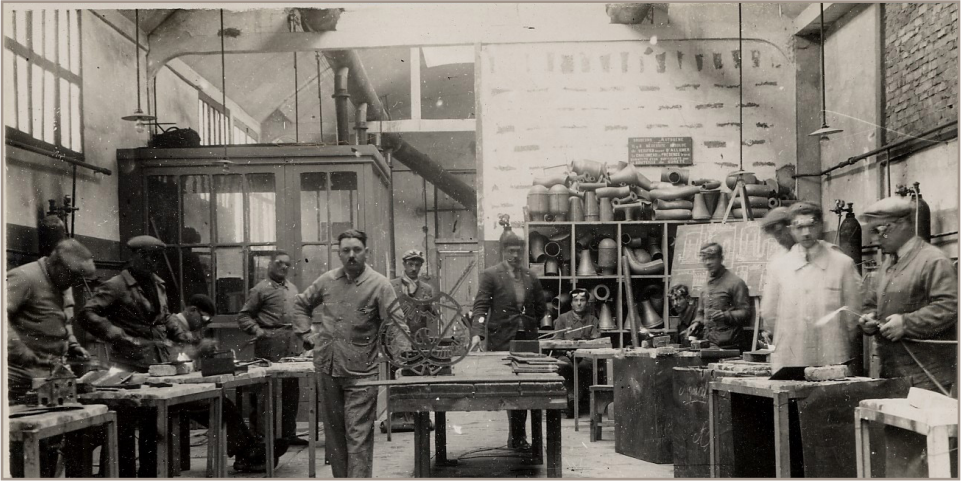


Figure 1 - Photographie d'un cours de soudure autogène en 1927

Source : AMT, 36 Z, Carton 5, Photographies, démarrage de l'usine, 1925-1927

Dans les faits, que représente cet « effort de dressage » du personnel ouvrier dans le budget de l'entreprise ? Cette question est d'autant plus pertinente que l'ONIA fait partie des entreprises exonérées de la taxe d'apprentissage²⁶. Ainsi, dans quelles proportions l'entreprise réaffecte-t-elle cet argent économisé pour assurer la formation continue de son personnel ouvrier ? Les archives de l'entreprise nous permettent d'apporter quelques éléments de réponse. Désireux de se prémunir contre une éventuelle demande de paiement rétroactif de cette taxe, les administrateurs de l'Office font inscrire au passif des bilans prévisionnels le montant correspondant à celle-ci. Le 2 mai 1933, dans son rapport sur le projet

de bilan de 1932, le contrôleur Financier souligne que :

l'ONIA a consacré des sommes très importantes, dans les premières années de son existence, non pas à la formation d'apprentis à proprement dit, mais à la solution du problème vital qui se posait pour lui, à savoir, d'une part, la formation du personnel d'encadrement subalterne de ses services d'exploitation (chef de quart), dont l'équivalent n'existait pas sur le marché du travail local, et, d'autre part, le dressage des manœuvres destinés à devenir des ouvriers de spécialités impossibles à recruter à l'extérieur à cause de leur caractère très particulier²⁷.

Les rapports financiers révèlent en définitive, qu'entre 1928 et 1932, l'ONIA a consacré 522 300 F à la forma-

²⁶ La loi du 13 juillet 1925 qui instaure la taxe d'apprentissage prévoit une exonération pour les entreprises non assujetties à l'impôt cédulaire. À la demande de l'Administration des Finances, aucun versement n'est réclamé à l'établissement toulousain.

²⁷ [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1928-1938, Note au sujet de l'application à l'ONIA de la taxe d'apprentissage, *op. cit.*]

| BILAN | Sommes dépensées par l'ONIA pour la formation de son personnel | Sommes que l'ONIA aurait eu à payer avec la taxe d'apprentissage |
|--------------|--|--|
| 1928 | 11 000 F | 72 000 F |
| 1929 | 179 600 F | 36 000 F |
| 1930 | 239 200 F | 78 484 F |
| 1931 | 78 900 F | 48 000 F |
| 1932 | 13 500 F | 51 747 F |
| TOTAL | 522 200 F | 298 231 F |

Tableau 1

Comparaison des montants consacrés par l'ONIA à la formation professionnelle avec ceux qu'il aurait dû payer en cas d'assujettissement à la taxe d'apprentissage

Source : AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1928-1938.

Note au sujet de l'application à l'ONIA de la taxe d'apprentissage, 12 juillet 1935

tion de son personnel, soit près du double du montant que l'entreprise aurait dû payer, si elle avait été assujettie à la taxe d'apprentissage.

Ce tableau montre que l'effort est particulièrement important pour les années 1929 et 1930, période correspondant au véritable décollage productif de l'usine, et durant laquelle le nombre de salariés devant être formés croît très fortement sous l'effet de la hausse des embauches. Les sommes baissent ensuite à partir de la crise économique, au cours de laquelle le recrutement est gelé²⁸. Ces chiffres permettent ainsi de constater que l'absence d'école d'apprentissage dans l'entreprise ne veut pas forcément dire que la formation du personnel y est totalement absente, voire négligée. On voit,

au contraire, que dans un secteur comme la chimie, la formation professionnelle, aussi rudimentaire qu'elle puisse paraître, s'impose comme un préalable indispensable pour donner à une entreprise les moyens de tourner convenablement. En outre, en rendant possible une spécialisation, elle permet à bon nombre de manœuvres initialement dépourvus de qualification, d'accéder au rang d'OS, et au bout de quelques années à des postes de « petite maîtrise » (chef d'équipe, contremaître de fabrication). Toutefois, au regard de ces données, il convient de rester prudent dans la mesure où nous ne disposons pas du contenu précis des cours dispensés en interne, ni du nombre d'ouvriers concernés par ces formations sur les tas. Plus encore, le problème posé par ces dernières est qu'elles ne constituent pas une vraie formation, n'étant pas sanctionnées par un diplôme et ne donnant accès qu'à une qualification reconnue en

²⁸ Les effectifs passent de 2 650 à 1 850 personnes entre 1930 et 1933.

interne. Elles semblent alors constituer un moyen commode pour l'entreprise de ne pas se saisir à bras-le-corps de ce sujet, en le laissant reposer principalement sur l'effort de son personnel de maîtrise.

Vers une formation initiale pour OP : entre nécessités techniques et fonction sociale

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, le recours à l'apprentissage reste très inégal au sein de la grande industrie, y compris chez les jeunes salariés. Bien que la loi Astier du 25 juillet 1919 le rende obligatoire pour les actifs âgés de moins de 18 ans, et que la loi de 1925 sur la taxe d'apprentissage pénalise, en théorie, les entreprises qui n'assument pas leur part de responsabilité en matière de formation professionnelle initiale, cette politique incitative connaît un succès très relatif : « *Les 185000 apprentis de 1939 pèsent peu au regard du million et demi de jeunes âgés de moins de 18 ans que le commerce et l'industrie emploient* » (Vigna, 2012, p. 31). Dans leur ouvrage de référence sur cette question, Bernard Charlot et Madeleine Figeat²⁹ estiment en effet que le bilan de la loi Astier s'est révélé plutôt maigre (Charlot & Figeat, 1985). Si nous

partageons ce constat très mitigé, rappelons toutefois que cette loi a contribué à redynamiser les cours professionnels dans certains secteurs d'activité, par l'intermédiaire des bourses du travail, les chambres de métiers, les grands syndicats patronaux, les chambres de commerce, les entreprises et les groupes privés, comme l'association Polytechnique (Trist, 1993). Cette vision plus nuancée, soutenue notamment par Marianne Thivend pour le cas de la région lyonnaise (Thivend, 2010), tend aussi à se vérifier à l'échelle de l'agglomération toulousaine. Disposant d'une relative autonomie entre 1919 et 1939, « *l'enseignement technique connaît, en Haute-Garonne, un développement régulier sous l'influence conjuguée de trois acteurs : le ministère de l'Instruction publique agissant par le biais d'un secrétariat d'État, les sociétés, associations ou firmes privées et enfin les municipalités* » (Llopart, 2016, p. 68).

En dépit de ce dynamisme local, il est vrai que les réalisations sont demeurées très limitées dans le domaine propre à l'industrie chimique, que ce soit à Toulouse ou dans d'autres localités. À l'image de Péchiney (Vindt, 2001, p. 276), beaucoup d'entreprises se posent la question de créer leurs propres écoles d'apprentissage, mais sans systématiquement se résoudre à passer à l'action, faute de « *l'outillage pédagogique nécessaire* » (Matagrín, 1925, p. 430). De façon générale, la légitimation de la formation professionnelle initiale se révèle plutôt tardive au sein de cette branche. Il faut attendre la seconde partie des années 1930 pour voir les entreprises du secteur s'emparer davantage de cette

²⁹ Il convient de préciser que ces auteurs ont eu tendance à sous-estimer le rôle des acteurs privés dans le dynamisme de l'enseignement professionnel au cours de l'entre-deux-guerres, ne citant aucun exemple d'entreprises, et soutenant de façon trop réductrice l'idée que le patronat se serait dérobé à tout effort sérieux de formation massive des jeunes. Or, sans être systématique, ni très important, cet effort n'en est pas moins réel dans de nombreuses branches.

question, sous les effets conjugués de la reprise économique et de l'accélération du réarmement du pays (qui exige un apport grandissant de main-d'œuvre formée). À l'ONIA, le problème de pénurie d'ouvriers qualifiés, qui n'avait jamais vraiment disparu, tend à ressurgir avec acuité à partir de 1936-1937, lorsque l'entreprise se remet à embaucher massivement. La pénurie touche surtout le domaine de la métallurgie au sein duquel les OP tourneurs, chaudronniers et ajusteurs manquent fortement pour l'entretien des machines. Il s'agit d'une main-d'œuvre que d'autres industries stratégiques de la région convoitent également, à l'image des sociétés de constructions aéronautiques et de la Poudrerie nationale.

À ce problème de pénurie s'ajoute celui de la reconnaissance des diplômes dispensés par les établissements locaux de formation. Leur développement s'étant opéré de façon assez anarchique durant l'entre-deux-guerres, il en résulte de sérieux problèmes pour l'Office qui peine à évaluer le niveau réel de qualification des nouvelles recrues. Ces carences récurrentes du marché local du travail finissent par convaincre les dirigeants de la nécessité de mettre en place une formation professionnelle initiale au sein de l'usine, à destination des OP du secteur entretien. Il s'agit dès lors de former en interne des ouvriers de métier, c'est-à-dire des professionnels maîtrisant toutes les étapes du travail du métal dans le domaine de la grosse mécanique et dans des spécialités techniques propres à l'industrie de l'azote.

Une école d'apprentissage ouvre ainsi ses portes au sein de l'usine toulousaine en octobre 1937, avec une quinzaine d'éléments placés sous la direction de l'ingénieur en chef des ateliers centraux dédié aux tâches d'entretien. Avant 1945, il n'existe pas de concours d'entrée et le recrutement des apprentis se fait sur dossier. Ces derniers sont détenteurs du certificat d'études primaires et « *exclusivement recrutés parmi les enfants ou pupilles d'ouvriers ou d'employés en service à l'ONIA* »³⁰. Né en 1923, Jean Cazac intègre l'école d'apprentissage dès son ouverture pour y être formé en tant que tourneur/ajusteur : « *J'ai passé mon certificat d'étude à 12 ans et le soir j'allais à l'Office gratter la ferraille, car ça me plaisait le fer. Alors mon père m'a dit "puisque tu ne veux plus rester à l'école, il se monte à l'ONIA une école d'apprentissage". Et en 1937 j'ai fait ma demande pour intégrer l'école comme apprenti tourneur, et j'ai été accepté* »³¹. Il s'agit d'une formation mixte de trois ans qui prépare les apprentis à l'obtention d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) dans quatre filières différentes : ajustage/tournage, électricité, mécanique, et chaudronnerie. Ces trois ans se décomposent en une année de pré-apprentissage suivie de deux années de formation dans la spécialité pour laquelle l'apprenti a été retenu. Jean Cazac se souvient :

30 [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1940-1941, Formation professionnelle de jeunes travailleurs, 25 octobre 1937.]

31 « Jean Cazac », *L'ONIA pour mémoire : recueil des interviews*, Toulouse, Association AZF-mémoire et solidarité, Toulouse, 2004.

Pendant notre première année de stage, en tant qu'apprentis nous étions un peu en retrait. Nous devions chaque mois faire un essai, dont le résultat était évalué. Au bout d'un an, j'ai eu un tour (machine-outil sur laquelle on fixe une pièce que l'on veut faire tourner sur elle-même pour la travailler) et j'ai ainsi rejoint l'équipe des tourneurs, que l'on considérait à l'époque comme des ouvriers d'élite, mais qui en réalité étaient des OP3. Généralement, à l'issue de deux années d'apprentissage dans la spécialité on pouvait demander à passer l'examen professionnel à l'issue duquel nous obtenions le statut d'ouvrier dans le domaine concerné³².

Afin d'économiser son personnel, l'entreprise n'assure que la partie pratique de la formation, et envoie ses apprentis suivre des cours théoriques³³ à l'extérieur, au sein d'organismes toulousains spécialisés comme le Centre Gallieni, géré par la PNT, l'École d'Artisanat Rural, de Mécanique et d'Électricité, rue des Potiers³⁴. Conformément à la loi de 1928, le contrat d'apprentissage comprend un travail rémunéré dans l'entreprise et une formation dans un établissement scolaire qui devient le lieu où l'apprenti peut acquérir des notions proches d'un savoir théorique et un diplôme (Didry, 2016, p. 39). Chaque année, les admissions ont lieu « *en nombre variable suivant les besoins*

des services »³⁵ mais comprennent en moyenne des promotions de 15 à 25 apprentis.

Cette école répond d'abord à un impératif technique. Elle doit permettre de renforcer de la main-d'œuvre ouvrière et d'en assurer la reproduction en quantité suffisante³⁶. Il s'agit de constituer à moyen terme un vivier d'OP dans une large gamme de métiers dont l'entreprise a besoin pour pouvoir fonctionner : ajusteurs, tourneurs sur métaux, chaudronniers sur fer, tuyauteurs, fondeurs, mouleurs, charpentiers en fer, électriciens. Ce besoin très prononcé de former les gens à tous ces métiers s'explique par la volonté de l'Office d'assurer de la manière la plus autonome possible le renouvellement de ses propres appareillages, sans dépendre de l'extérieur. Bien que l'obtention du CAP soit fortement recommandée, elle n'est pas le critère pour être embauché. Ce qui compte aux yeux des dirigeants, c'est l'essai professionnel que doivent passer tous ceux qui postulent au statut d'OP³⁷. L'essai a lieu devant une commission composée d'ingénieurs et d'agents de maîtrise³⁸. Le programme de l'épreuve est établi à l'avance par les ingénieurs, en collaboration avec les syndicats³⁹. Le pos-

³² *Ibid.*

³³ Avec du français, des mathématiques, de l'histoire-géographie, du dessin industriel et de la technologie.

³⁴ [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1940-1941, Formation professionnelle de jeunes travailleurs, *op. cit.*]

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

³⁷ [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1934-1939, Contrat collectif du 25 juin 1936.]

³⁸ [AMT, 36 Z, Carton 1, Note de service relative à l'embauche, 1928.]

³⁹ Syndicat CGT ouvriers et employés ; syndicat CGT agents de maîtrise ; syndicat CFTC à partir de 1936.

tulant tire au sort entre quatre pièces type à réaliser⁴⁰ et dispose d'un temps limité pour l'exécuter. Il s'en suit un interrogatoire technique en présence de l'ingénieur en chef du service des ateliers centraux, un chef d'atelier et deux compagnons, qui sont en principe des ouvriers d'élite faisant partie de la commission des essais. Ils posent chacun leur tour des questions, et à l'issue de cet oral le candidat obtient une note sur 20. Tout candidat désirent intégrer un poste d'OP doit obtenir la moyenne minimale de 12. Entre 8 et 12, l'apprenti sera embauché comme simple aide-ouvrier ou manœuvre, et devra redemander à passer l'examen pour accéder au statut de professionnel.

À côté de ces considérations techniques, l'école d'apprentissage poursuit également des objectifs sociaux. Elle doit permettre de « *constituer au sein de l'entreprise un véritable lignage professionnel* » faisant office de « *lieu de transmission générationnelle de valeurs et de savoir-faire* »⁴¹. En tant que futur ouvrier, l'apprenti est tenu, très tôt, à se conformer à la discipline générale ainsi qu'à toutes les prescriptions relatives au « *travail bien fait* » et à la sécurité. Comme l'a bien montré Emmanuel Quenson dans le cas des usines Renault de Billancourt, « *certains aspects de la discipline sont aussi à replacer dans le contexte d'un apprentissage et d'une socialisation à un ordre*

industriel et hiérarchisé » (Quenson, 2001, p. 161). Ainsi, pour récompenser l'assiduité et l'application au travail chacun d'eux peut recevoir une prime par jour de présence, que le chef de service peut, s'il le juge utile, supprimer sur un ou plusieurs jours pour sanctionner les fautes commises (indiscipline, manque d'application au travail, perte d'outillage, flânerie, etc.)⁴². Les élèves ainsi formés à la fois sur le plan technique et comportemental « *constitueront le "haut du panier" : ouvriers qualifiés à coup sûr, contremaître bien souvent, les meilleurs espérant devenir techniciens ou occuper des postes à responsabilités* » (Vigna, 2012, p. 33). Pour favoriser cette dynamique de transmission, les jeunes apprentis sont, comme déjà signalé, recrutés exclusivement parmi les enfants des salariés de l'ONIA⁴³. Ce développement de la formation professionnelle initiale vient alors compléter la politique de stabilisation de la main-d'œuvre, dans la mesure où, dès son apprentissage, le jeune ouvrier est amené à nouer des attaches dans l'entreprise, tout en devenant pour elle un élément précieux. Comme l'a bien montré Nicolas Hatzfeld, la création d'une école d'apprentissage interne à Peugeot-Sochaux est un investissement qui présente plusieurs avantages sur le long terme (Hatzfeld, 1996, p. 115). Elle permet tout d'abord d'opérer une sélection plus ra-

40 Un trusquin, une cornue, etc...

41 [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1940-1941, Formation professionnelle de jeunes travailleurs, *op. cit.*]

42 [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1942-1945, Note de service, 21 juin 1943.]

43 [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1940-1941, Formation professionnelle de jeunes travailleurs, *op. cit.*]

tionnelle de la main-d'œuvre par rapport aux besoins de l'entreprise. Elle participe également à la construction d'un « esprit de corps », par l'adoption d'une discipline et d'un langage communs, censée favoriser l'assimilation des jeunes ouvriers aux valeurs défendues par l'entreprise, jusqu'à un certain point en tous les cas. Cet investissement a, enfin, des retombées techniques dans la mesure où les anciens élèves ayant acquis des connaissances solides, sont par la suite appelés à les transmettre à la génération suivante.

Diversification des dispositifs de formation : le temps de l'intégration (1940-1967)

Après le temps de l'autonomie qui prévaut au cours de l'entre-deux-guerres, avec un cadre législatif relativement peu contraignant, et un bricolage organisationnel marqué, une nouvelle séquence s'ouvre pour la formation professionnelle. Celle-ci, à partir de la Seconde Guerre mondiale, s'intègre à des politiques globales davantage pensées et organisées, que ce soit à l'échelle de l'entreprise, du département, ou du pays. Sous les effets successifs du réarmement, de la politique de collaboration économique impulsée par Vichy, du rôle nouveau joué par le Comité d'entreprise (CE) après 1945, puis, des réformes du système d'enseignement technique au cours des années 1950 et 1960, les dispositifs internes et externes de la formation professionnelle dans l'industrie chimique subissent d'importantes

inflexions. Les mobiles de ces évolutions diffèrent très souvent, qu'il s'agisse de s'adapter aux circonstances exceptionnelles de la guerre, d'améliorer l'intégration des apprentis dans l'entreprise, de répondre à un besoin de promotion professionnelle et sociale au sein du personnel, ou encore de prendre en compte les évolutions technologiques dans le cadre de la modernisation industrielle de l'après Seconde Guerre mondiale.

Un apprentissage accéléré sous l'Occupation

Compte tenu des contraintes découlant de la collaboration économique, la formation professionnelle à l'ONIA, comme dans bien d'autres entreprises, se trouve considérablement perturbée pendant l'Occupation. Sous les effets cumulés de la Relève en juin 1942 et du STO à partir de février 1943, l'Office se voit amputer de plus de 400 ouvriers sur les 2 500 que compte l'usine de Toulouse, déportés auxquels s'ajoutent également plusieurs dizaines de salariés faits prisonniers en Allemagne en 1940. Parmi ces travailleurs réquisitionnés par l'ennemi, la majorité sont des OP⁴⁴. Pour tenter de remédier à cette pénurie, la direction décide de créer des dispositifs de formation professionnelle et théorique accélérée, pour les apprentis. Pour ce faire, elle procède à des suppressions d'enseigne-

⁴⁴ [Archives Consulaires (AC), Procès-verbal de séance de la Chambre de commerce de Toulouse, séance du 28 avril 1943.]

ments considérés, au regard des nécessités du moment, comme secondaires⁴⁵. Les cours de gymnastique, d'agriculture, de sport, d'instruction civique sont remplacés par des cours de technologie et des travaux pratiques dans les ateliers. La direction décide également de ramener la durée de chaque année de formation de douze à neuf mois, pour occuper aussi rapidement que possible les postes laissés vacants dans certains services. Une promotion termine en juin au lieu de septembre, puis, une nouvelle est lancée en juillet et se termine en avril, et ainsi de suite. Pour tenter d'intégrer un nombre plus conséquent d'apprentis, la direction de l'ONIA décide par dérogation d'élargir les conditions d'accès à l'école de l'usine⁴⁶. Il n'est désormais plus indispensable d'être fils d'ouvrier de l'ONIA pour suivre les cours d'apprentissage.

Dans le but de satisfaire les besoins de main-d'œuvre qualifiée, le régime de Vichy encourage dès 1941, la création sur l'ensemble du territoire français de 850 centres d'apprentissage (CA) placés sous l'autorité du Secrétariat d'État à l'Instruction Publique (Vigna, 2012, p. 223). À l'échelle toulousaine, cette politique volontariste se traduit notamment par un élargissement de l'offre de formation à destination de l'industrie. Sous la houlette du Centre d'Orientation Professionnelle de la Chambre de commerce de Toulouse

(CCT), un effort est fait pour mieux coordonner la formation dispensée par les CA de Haute-Garonne avec le besoin des entreprises (Llopart, 2016). Dans cette optique, la direction de l'ONIA demande à la CCT de l'autoriser à embaucher des jeunes ouvriers spécialisés dans les métaux et de soumettre aux CA les spécialités concernées⁴⁷. Toutefois, ces mesures de formation sont loin d'avoir compensé le départ des travailleurs qualifiés, si bien que cette situation de pénurie persistante finit par entraîner des tensions. Les entreprises se permettent souvent de recruter des apprentis sans qu'ils aient pu achever complètement leur cursus. La CCT s'en plaint auprès de l'Inspecteur divisionnaire du Travail⁴⁸. Elle considère que cette interruption brutale est néfaste, dans la mesure où elle risque d'empêcher ces apprentis de devenir de véritables spécialistes, mais aussi de les exposer à des accidents du travail.

Sur le plan social, la formation des apprentis de l'ONIA subit aussi d'importantes inflexions, s'adossant très tôt au dispositif d'encadrement de la Jeunesse mis en place par Vichy. L'arrivée au pouvoir du maréchal Pétain comme chef du gouvernement, puis comme chef de l'État français, ouvre une nouvelle séquence dans l'organisation de la formation professionnelle. La loi Astier est modifiée par celle du 18 août 1941, dans

45 [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1942-1945, Note de M. Cartier du 26 mars 1943.]

46 [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1942-1945, Note de M. Cartier du 13 avril 1943.]

47 [AC, Procès-verbal de séance de la Chambre de commerce de Toulouse, séance du 28 avril 1943.]

48 [AC, Procès-verbal de séance de la Chambre de commerce du 24 décembre 1941, p. 154.]

le sens d'un renforcement des pouvoirs des agents l'État au détriment de ceux des instances locales (Brucy, 2005). Conformément à l'arrêté du 21 décembre 1940, les organismes voulant obtenir l'agrément du commissariat régional doivent se conformer aux orientations idéologiques du nouveau régime⁴⁹. S'inscrivant dans cette logique, l'ONIA entend favoriser l'esprit de communauté, avec le souci de rompre avec l'héritage des conflits sociaux de 1936 (Kolboom, 1986). Le message que la DG adresse au personnel s'imprègne clairement de l'idéologie vichyste prônant la collaboration des classes : « *L'amitié du travail doit se prolonger hors de l'Usine. Il est donc à tous les points de vue, désirable que les différentes catégories du personnel constituent les équipes où se retrouveront les camarades d'atelier et où se noueront des relations nouvelles qui développent l'esprit de camaraderie et de solidarité* »⁵⁰. Chez les apprentis, le développement de cet état d'esprit s'opère surtout par l'intermédiaire du sport. Celui-ci est utilisé pour « reconquérir les esprits » et inculquer en filigrane une idéologie communautaire. Un service Culture Physique et Sports créé en 1942, élabore un programme complet de culture physique, d'éducation sportive et d'entraînement aux sports de plein air pour les jeunes travailleurs, en relation avec le service Médical et avec

les Cours d'Enseignement Professionnel de l'entreprise. Lorsque ces cours d'éducation physique sont finalement supprimés des programmes afin d'accélérer la formation professionnelle initiale, les apprentis sont vivement encouragés, pour compenser, à adhérer au club sportif de l'entreprise, le Toulouse Athletic Club, en dehors de leurs heures de travail⁵¹.

Du saut quantitatif au saut qualitatif : améliorer l'intégration des apprentis au sein de l'entreprise

Après la Libération, le ministère de l'Instruction publique et de la Jeunesse poursuit l'effort d'harmonisation des programmes et des modalités de fonctionnement des différents CA. L'ONIA adapte les structures de son école à ces évolutions législatives. L'élargissement des conditions d'accès opéré pendant la guerre se trouve alors confirmé. Ainsi, être fils d'un salarié de l'usine n'apparaît plus aussi discriminatoire qu'auparavant. Certes, ceux-ci bénéficient toujours d'un accès prioritaire, mais il n'est plus exclusif, puisque sur 20 admissions 12 places leur sont réservées⁵². Pour être admis au concours d'entrée de l'école d'apprentissage, les postulants doivent être en possession du Certificat d'Études ou être titulaires d'une instruction équivalente.

⁴⁹ [AC, 54W14, Arrêté relatif à l'organisation de la lutte contre le chômage des jeunes, 21 décembre 1940, p. 2.]

⁵⁰ [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1941-1942, Note de service du 19 mars 1942.]

⁵¹ [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1941-1942, Service des Sports, 17 juin 1942.]

⁵² [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1947, Note de service, 17 mai 1947.]

Le concours comprend deux épreuves : la première, en français, se compose d'une dictée et d'une composition française, et la seconde, en mathématiques, comprend deux problèmes et quelques questions d'arithmétique⁵³. Entre 1945 et 1956, l'ONIA forme chaque année des petites promotions de 12 à 23 apprentis, soit entre 150 et 200 au total, qui viendront grossir les rangs du secteur entretien⁵⁴. L'école étoffe peu à peu son personnel. Celui-ci comprend désormais deux professeurs à plein temps : un pour le volet théorique, composé de quatre matières générales (mathématique, français, histoire et géographie), et un autre, ouvrier d'élite dessinateur, chargé de la technologie et du dessin industriel⁵⁵. Pour le volet pratique au sein des ateliers, deux ouvriers professionnels interviennent dans chacune des principales spécialités (électriciens, ajusteurs-tourneurs, chaudronniers, et mécaniciens) afin d'assister les apprentis dans leur travail.

Ces derniers sont pris en charge par la commission des œuvres sociales du Comité d'Entreprise, le fonctionnement global de l'école étant quant à lui supervisé par la commission technique⁵⁶. Dans ce contexte de gestion renouvelée de l'après-guerre, de nouvelles problé-

matiques émergent. Il s'agit à la fois d'améliorer l'intégration des apprentis au sein de l'entreprise et d'accroître le taux de réussite aux examens de fin de cycle. D'après une étude de la commission technique effectuée en 1948, « *l'École d'apprentissage fonctionne bien, mais elle est encore à ses débuts* » et « *les échecs des apprentis aux examens professionnels sont encore nombreux, ce qui montre chez eux, un manque d'adaptation au travail de l'atelier* »⁵⁷. En 1950, les statistiques révèlent que sur les seize candidats présentés à l'examen du CAP, huit seulement ont été reçus⁵⁸. Dans la filière électricité, seul un sur cinq obtient le diplôme. Pour les membres de la commission technique, ce taux d'échec est attribué pour partie à un problème général d'orientation. D'une part, les programmes d'essais préparés par les élèves à l'école ne correspondent pas toujours à ceux proposés à l'examen, et, d'autre part, les élèves qui viennent à l'école choisissent une spécialité sans avoir toujours bien réfléchi si celle-ci leur correspond bien. Pour pallier ce problème d'orientation et limiter les échecs ou les abandons, un préapprentissage de trois mois est instauré pour chaque nouvelle promotion. À l'issue de cette période de découverte, les élèves peuvent choisir en connaissance de cause parmi les cinq spécialités de l'école : ajustage, tournage, électricité, mécanique et chaudronnerie.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ [Archives privées de Jean Escaffre, ouvrier mécanicien entré à l'ONIA en 1951.]

⁵⁵ Interview de Pierre Scié, ancien ouvrier chaudronnier, entré comme apprenti à l'ONIA en 1950, mars 2016.

⁵⁶ [AMT, 36 Z, Carton 27, Activités, fonctionnement et composition des commissions, 15 mai 1947.]

⁵⁷ [AMT, 36 Z, Carton 27, PV de séance du CE de l'ONIA du 15 avril 1948.]

⁵⁸ [AMT, 36 Z, Carton 6, PV de séance du CE de l'ONIA du 21 septembre 1950.]

Outre ce problème d'orientation, M. Dortignac, directeur de l'École d'apprentissage de l'ONIA, invoque un problème d'ordre « *psychologique* »⁵⁹ qui expliquerait les difficultés rencontrées par certains apprentis dans leur scolarité. D'après lui, nombre d'entre eux « *ne rencontrent pas toujours auprès de leurs camarades ouvriers toute la sollicitude qu'ils devraient normalement y rencontrer* ». C'est pourquoi, il fait part aux membres du CE de la nécessité « *de créer à l'intérieur de l'atelier un meilleur climat* » et il faudrait selon lui « *que les ouvriers comprennent qu'il est de leur devoir d'aider leurs camarades plus jeunes* »⁶⁰. Il existe en effet des rivalités entre les anciens, qui n'ont pas tous reçu de formation, et les arpètes qui ont une formation théorique (Vigna, 2013, pp. 152-161). C'est souvent aux jeunes apprentis que reviennent les tâches les plus ingrates. Il arrive même que les anciens se permettent de faire subir aux jeunes des tests déguisés de résistance physique à certaines tâches, en guise de bizutage. Plusieurs témoignages d'anciens ouvriers abondent dans ce sens, attestant d'une « *exaltation de la vigueur corporelle* » (Le Port, 2014, p. 74) véhiculée par les anciens, parfois de façon un peu rude. En marge de ces pratiques, l'adaptation des apprentis paraît complexe eu égard au fonctionnement de l'usine, difficile à cerner au départ. Entré dans l'entreprise en 1945,

Serge Gianotti décrit ses débuts comme apprenti chaudronnier en ces termes : « *Je m'insérais dans un travail d'entretien de longue haleine, mais j'étais un peu perdu au milieu de ces grandes installations* »⁶¹. Selon ses dires, son adaptation n'a pu s'opérer que lorsqu'il a vraiment compris en quoi consistait son travail, avec une vision globale. Le déclic est venu de la démarche opérée par un ingénieur de l'usine qui a bien voulu répondre à ses questions en faisant œuvre de pédagogie :

Un jour, il y a un bonhomme qui n'a pas la gueule noire, mais la gueule blanche et la chemise blanche qui vient voir comment le travail avance. Et moi, je me permets de lui demander "Et bien vous croyez qu'elle va vraiment marcher votre casserole ?". Je posais cette question car j'ignorais presque tout du fonctionnement de l'Usine, et du rôle spécifique des installations que je devais réparer. Le gars m'a expliqué puis il est parti. Le lendemain il revient. Il avait une poche pleine de craies. Et sur la cuve il s'est mis à écrire et à faire des schémas pour m'expliquer. Il m'a tout expliqué. Et bé, grâce à ce bonhomme, je suis rentré dans l'entreprise. C'est là que je suis vraiment rentré parce que j'ai commencé à saisir le sens de mon travail et la manière dont il participe à un ensemble plus vaste. Et j'ai appris plus tard que ce bonhomme était un ingénieur de recherche de haut niveau, qui a dû descendre de quelques étages pour se mettre à mon niveau. Et là, je dois dire que ça m'a fait plaisir⁶².

59 [PV de séance du CE de l'ONIA du 15 avril 1948, *op. cit.*]

60 *Ibid.*

61 Interview de Serge Gianotti, ancien chaudronnier, entré comme apprenti à l'ONIA en 1944, avril 2015.

62 *Ibid.*

Pour tenter de favoriser l'intégration des jeunes apprentis au sein de l'entreprise, le CE prend une série de mesures. Parmi celles-ci, des visites d'ateliers sont organisées le samedi matin, afin de familiariser les nouveaux venus à l'environnement global dans lequel ils sont amenés à travailler. On institue par ailleurs, un « *concours d'excellence* »⁶³ sur les trois années, pour encourager chacun d'eux à s'investir dans leur formation, avec des prix à gagner suivant le classement obtenu au cours de l'année. Le premier gagne, par exemple, un matériel d'électricien, le deuxième, une montre, le troisième des chaussures de sport, etc. Il est décidé par ailleurs, d'organiser pour eux une sorte de rite de passage consistant à réaliser collectivement une machine, qui sera donnée à l'usine et exposée pendant un an. Puis à chaque fin d'année, une fête se tient à cette occasion au cours de laquelle les apprentis de troisième année de chaque spécialité remettent leurs pièces maîtresses et où leur sont distribuées des récompenses en nature ou en espèces. Ainsi, cette fête doit constituer un moment de reconnaissance sociale pour ces jeunes éléments et marquer leur entrée dans la communauté des OP de l'usine. Du fait de son rôle d'affirmation identitaire et sociale, cette pratique s'inspire des chefs-d'œuvre de compagnonnages. Elle s'impose dans les mœurs de l'entreprise et perdure jusqu'à la fermeture de l'école d'apprentissage à la fin des années 1950. La fête

en l'honneur des apprentis se déroule dans le restaurant d'entreprise transformé pour l'occasion⁶⁴. Cette journée de festivités est ponctuée par un moment solennel sous la présidence du DG : la présentation par les apprentis de leurs chefs-d'œuvre. En 1951, une dynamo est réalisée par la classe d'électricité, et une alaiseuse est construite par les ajusteurs, tourneurs et mécaniciens.

Vers un plan global de formation continue pour l'ensemble du personnel

À partir des années 1940, et plus encore au cours des Trente Glorieuses, la formation professionnelle dans l'industrie chimique, qu'elle soit initiale ou continue, voit son champ d'application s'étendre à l'ensemble des catégories de salariés, notamment aux ouvriers et manœuvres non qualifiés du secteur de l'exploitation, jusque-là peu pris en compte. Ce passage d'un système à plusieurs vitesses à un plan davantage globalisé se traduit par la mise en place de dispositifs de formation continue pour le personnel ouvrier, employé et cadre. Il s'agit d'encourager en interne un cycle permanent de promotion professionnelle et sociale, et d'éviter ainsi d'avoir à recourir aussi massivement qu'avant au marché du travail. Cette politique se construit par une collaboration active entre les dirigeants et les représentants

63 [PV de séance du CE de l'ONIA du 21 septembre 1950, *op. cit.*]

64 [« Les apprentis de l'ONIA à l'honneur », *Le Patriote du Sud-ouest*, 2 février 1951.]

du personnel siégeant au CE, en particulier au sein de la commission technique et de celle dédiée aux œuvres sociales. L'ONIA perçoit notamment l'intérêt de pouvoir disposer d'une maîtrise recrutée en interne, en proposant à ses OP brevetés des parcours de perfectionnement sanctionnés par des concours passés au sein de l'entreprise. Cette promotion sociale du travail rencontre un accueil très favorable parmi le personnel, comme en témoigne le devenir professionnel des anciens apprentis. Près de 80 % d'entre eux, embauchés par l'entreprise au statut OP1 ou OHQ1, achèvent leur carrière à un poste d'agent de maîtrise. Cette politique fait globalement consensus, car elle répond à un impératif de justice sociale : « *pouvoir se former dans le travail et développer son capital humain, pour améliorer son salaire et sa carrière* » (Dayan, 2012, p. 321).

La principale nouveauté concerne l'élargissement de la formation professionnelle aux manœuvres spécialisés de l'exploitation. Il s'agit de donner à ces derniers la possibilité d'évoluer dans l'entreprise malgré leur faible niveau de qualification initiale. Dès 1941, pour parer au manque de main-d'œuvre qualifiée accentué par les départs en Allemagne, l'ONIA avait amorcé le processus en lançant des cours de perfectionnement destinés à former des chefs d'équipe et des chefs de quart, c'est-à-dire la catégorie d'ouvrier la plus élevée située juste avant le poste de contre-maître, premier échelon de la maîtrise. Étalés sur une durée de deux ans, par

promotion de vingt-cinq et au rythme de deux heures par semaine, ces cours s'adressent « *à des ouvriers que leurs chefs [ont jugé] capables de devenir plus tard des chefs d'équipes, et à des chefs d'équipe désireux de perfectionner leurs connaissances* »⁶⁵. La première année est consacrée aux connaissances générales, alors que la seconde est destinée à la formation technique, avec un enseignement distinct suivant les spécialités des inscrits. L'ensemble du dispositif comprend cent leçons, vingt de mathématique, douze de physique, douze de chimie, douze de français, douze d'histoire et géographie, dix de dessin, dix de législation ouvrière et sociale et douze d'administration. En novembre 1943, alors que la pénurie de personnel d'encadrement est particulièrement aiguë, une seconde promotion est lancée⁶⁶. Elle comporte dix participants : trois chefs d'équipe, six ouvriers de diverses spécialités (ajusteurs, tourneurs, outilleurs) et un employé aide-dessinateur. Pour rentabiliser l'investissement, la DG pose des conditions très strictes aux postulants, puisque chaque inscrit doit faire preuve d'assiduité sous peine d'être radié des listes. D'après les sources écrites et orales, l'entreprise offre de nombreuses perspectives d'évolution pour les salariés qui le souhaitent. Ces leviers de promotion favorisent des trajectoires professionnelles parfois originales. De

⁶⁵ [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1942-1945, Note de service P2, 24 septembre 1942.]

⁶⁶ [AMT, 36 Z, Carton 1, Ordres de services 1942-1945, Note de service, 4 novembre 1943.]

nombreux témoignages d'anciens salariés entrés dans l'entreprise entre 1945 et 1950 confirment cette tendance, à l'image de Georges Kieffer⁶⁷ :

J'ai passé 4 ou 5 concours ou examens, en interne, dans l'entreprise. Lorsqu'on voulait évoluer ou changer de poste, on allait voir notre chef de service. Si vous accomplissiez correctement votre travail et qu'on avait jugé que vous faisiez l'affaire, le chef de service vous donnait la possibilité de changer de poste et de prendre davantage de responsabilités. Cependant, cette évolution de poste ou tout changement de catégorie était conditionné par un examen à passer. Celui-ci servait à vérifier que le candidat avait les connaissances théoriques et pratiques suffisantes pour l'exercice de la fonction à laquelle il postulait. Ainsi, en 2 ou 3 ans, j'ai changé 3 fois de travail. Le laboratoire électrique, l'exploitation, puis la chaufferie, puis enfin dessinateur⁶⁸.

Cependant, suivant les catégories, cette possibilité d'évolution ne s'accompagne pas toujours d'une formation professionnelle à proprement parler, l'entreprise n'étant pas en mesure de la fournir. Ainsi, « *il fallait souvent se former tout seul et se préparer soi-même à passer le concours* »⁶⁹.

⁶⁷ Agent de maîtrise à AZF-Grande Paroisse, et entré à l'ONIA en 1947.

⁶⁸ Interview de Georges Kieffer, ancien salarié de l'ONIA, 14 avril 2015.

⁶⁹ *Ibid.*

Une recomposition de la formation professionnelle dans les années 1950-1960 : l'essor des structures externes à l'entreprise

Durant la période d'après-guerre, et une fois la reconstruction achevée au début des années 1950, la modernisation de l'appareil productif français s'affirme comme un impératif majeur afin de préparer l'économie française à affronter la concurrence internationale (Kuisel, 1992, pp. 24-25). D'après le rapport Monnet de 1946, cet effort qui doit favoriser l'accroissement de la productivité dans les entreprises implique de remédier à la pénurie d'ouvriers qualifiés, en particulier dans un secteur comme la chimie employant un taux de manœuvres spécialisés encore très élevé⁷⁰. Pour tenter de remédier à ces carences, les pouvoirs publics encouragent la formation d'ouvriers qualifiés dans le secteur de l'exploitation, si bien que sous la IV^e République, le nombre d'élèves inscrits dans les CA passe de 60 000 en 1945 à plus de 203 000 en 1960. De nouvelles filières d'apprentissage sont créées, notamment en direction des métiers chimiques, dans lesquels il n'existait jusqu'alors aucun diplôme permettant la reconnaissance d'un niveau précis de connaissances.

À partir de 1951, le CAP de conducteur d'appareil dans l'industrie chimique (CAIC) est institué « *en vue d'apporter une sanction à la formation d'ouvriers*

⁷⁰ [Archive Nationales (AN), F¹⁰ 5399, Sous-commission de l'Azote du Plan, Premier Plan 1946-1949.]

qualifiés capables d'assurer la conduite d'une installation, d'un appareil complexe ou d'un ensemble d'appareils de production chimique »⁷¹. Les CAIC doivent désormais posséder des connaissances en physique et en chimie pré-définies dans le cadre de programmes scolaires, et celles-ci peuvent désormais être dispensées dans plusieurs collèges d'enseignement technique (CET). Ce sont ainsi près de 900 conducteurs d'appareils qu'on espère voir sortir chaque année des écoles entre 1962 et 1970⁷². En outre, les évolutions technologiques à l'œuvre dans les usines chimiques, et qui se traduisent par le passage de la mécanisation à la pré-automatisation, exigent d'adapter les formations aux nouvelles compétences requises à l'entretien des appareils. Celles-ci évoluent progressivement vers des tâches exigeant davantage de connaissances en mécanique et en électronique. C'est dans le but d'accompagner cette mutation technologique qu'est fondée, dès 1959, la filière de mécanicien en installation de contrôle et de régulation des industries chimiques⁷³. Privilégiant davantage la polyvalence, ce nouveau profil d'ouvrier qualifié doit progressivement se substituer aux OP traditionnels de la métallurgie dont le savoir-faire est très élevé, mais trop spécialisé. Dès lors, avec l'accroissement de l'automatisation, d'une

part, et l'externalisation des tâches d'entretien très spécialisées, d'autre part, « *les CAP d'ouvrier d'entretien sont appelés à disparaître progressivement* », le recrutement de ce personnel devant se faire « *parmi les titulaires de CAP relevant d'autres secteurs, CAP de mécanique générale et CAP d'électro-mécanicien* »⁷⁴.

Cette évolution des structures de formation professionnelle au plan national a d'importantes répercussions au sein de la région toulousaine. Les nouvelles sections techniques proposées par les CA puis les CET, mais aussi par les lycées technologiques, modifient considérablement l'offre de formation initiale et continue. Ils permettent désormais aux entreprises d'envisager un parcours complet « *de la formation de l'ouvrier jusqu'à celle de l'ingénieur* » (Lembré, 2016, p. 78). Si Toulouse comptait, avant 1910, des instituts de chimie, d'électrochimie et d'agronomie qui formaient des ingénieurs, la ville se dote également d'un lycée technique d'État⁷⁵, d'où sortent des techniciens détenteurs du Brevet d'enseignement industriel (BEI) d'aide-chimiste ou, à partir de 1962, du Brevet de Technicien Supérieur (BTS) de chimiste, et le CA Gallieni, devenu CET à partir de 1960⁷⁶, qui propose différentes filières de formation pour les ouvriers de l'industrie chimique. En 1967, ce dernier établissement compte en effet, plus de 700 élèves, dont 235 internes, pour les préparer à

71 [AN, 19771633/26, V^e Plan d'équipement et de la productivité 1965-1970, Commission de la chimie, rapport du groupe de travail « main-d'œuvre et formation professionnelle », juin 1965, pp. 60-61.]

72 *Ibid.*

73 *Ibid.*

74 *Ibid.*

75 Déodat de Séverac.

76 Celui-ci conserve le même nom.

différents CAP⁷⁷. Chaque année, l'ONIA y recrute des OP spécialisés dans l'ajustage, les machines-outils et la plomberie mais également de nombreux CAIC. Ainsi, entre les années 1940 et 1960, le profil technique des ouvriers d'exploitation de l'Office s'en trouve sensiblement modifié. Comme le constate le rédacteur d'une note de service, ces derniers « *ne sont plus comme autrefois, formés sur le tas ; les jeunes éléments sortent du Centre Gallieni et sont titulaires d'un CAP de conducteur d'appareils chimiques au même titre que les ouvriers de l'Entretien et des Services Généraux* »⁷⁸. Ainsi en 1962, sur 1 172 ouvriers affectés aux fabrications, 20 % seulement ne possèdent aucune qualification, près de 65 % sont détenteurs d'un CAP ou d'un BEP de CAIC, et 15,5 % sont des ouvriers hautement qualifiés (OHQ), parfois titulaires d'un BEI de chimie, qui leur permet de prétendre à un statut de technicien⁷⁹. En l'espace d'une grosse décennie donc, le marché local du travail est devenu capable de fournir une main-d'œuvre qualifiée à tous les échelons de l'entreprise. Cet élargissement de l'offre de formation a des conséquences importantes pour l'ONIA, puisqu'il entraîne d'abord le déclin, puis la fermeture rapide de son école d'apprentissage dès 1957. Si les promotions contenaient habituellement entre 16 et 23

apprentis, la dernière n'en compte plus que huit⁸⁰. Certes, cette fermeture est plus précoce que dans l'automobile⁸¹, mais elle s'inscrit dans une tendance lourde de transfert de la formation professionnelle initiale aux établissements scolaires relevant de l'Éducation nationale (Vigna, 2012, p. 223).

Arrivés au terme de ce travail, nous pouvons tout d'abord souligner combien la notion de « franchissement du seuil technologique », et les problématiques qu'elle pose, présentent un réel apport pour approfondir l'histoire de l'industrie chimique. Celle-ci permet en effet d'associer des problématiques d'histoire des techniques avec d'autres approches, à la fois économiques et sociales. Si cet article se focalise sur la période 1924-1967, l'intérêt du sujet est bien plus large en réalité, dans la mesure où des questions similaires se posent aussi pour les périodes antérieures, notamment pendant la Première Guerre mondiale, et plus encore, pour les périodes postérieures, avec l'apparition de l'informatisation et de l'automatisation, au tournant des années 1970-1980. De façon générale, l'exemple de l'ONIA met en exergue les difficultés d'adaptation de la main-d'œuvre industrielle face aux mutations technologiques qui la traversent. Bien souvent, la main-d'œuvre d'exécution

77 [AMT, 36 Z, Carton 76, « Le centre Gallieni », Revue ONIA, n° 10, printemps 1967, p. 15-17.]

78 [AMT, 36 Z, Carton 40, Note sur le mouvement de grève des 28-30 avril 1964, 5 mai 1964.]

79 [AMT, 36 Z, Carton 38, Note de la Direction générale, *Classement du personnel d'exploitation en 3/8*, 25 mars 1964.]

80 Interview de Pierre Scié, *op. cit.*

81 L'école Peugeot ferme en 1969, et l'école Renault, en 1989.

comme celle chargée de l'encadrement n'ont pas été préparées à les affronter. Dans le cas étudié, l'improvisation et la reconversion professionnelle des salariés précèdent la mise en forme d'un outillage pédagogique pensé sur la longue durée. En outre, nous avons insisté sur le fait que la formation professionnelle (FP) s'inscrit à la confluence de problématiques à la fois techniques, économiques et sociales et vise autant les savoir-faire que les savoir-être. Après avoir mobilisé plusieurs niveaux d'analyse, l'usine, le bassin de recrutement de l'usine, et le niveau national, nous constatons que jusqu'au début des années 1950, la FP dans l'industrie chimique donne à voir un système à plusieurs vitesses. Les premiers dispositifs mis en place à l'ONIA participent d'abord d'une politique sous contrainte focalisée sur les seuls besoins prioritaires de l'entreprise. Ainsi, des sessions de formation continue sont instituées à destination de la maîtrise dans le but d'améliorer la conduite de l'exploitation de l'usine, alors que la FP initiale se met en place beaucoup plus tardivement et à une échelle encore très modeste. Elle se borne alors aux seuls OP du secteur entretien et vise à constituer, pour cette catégorie de salariés qualifiés, un marché interne de recrutement. Pendant plusieurs décennies, donc, la FP initiale exclut l'ensemble des autres ouvriers de l'entreprise. Ces derniers disposent d'une formation sur le tas qui prend parfois les allures d'un « dressage des comportements et des gestes ». Ce modèle perdure jusqu'au milieu des années 1950. Toutefois, face aux effets de la modernisation

industrielle et avec l'apparition de nouveaux métiers, la FP voit progressivement son champ d'application s'étendre à deux échelons. Premièrement, pour rester à la page des innovations techniques et répondre à un besoin d'ascension sociale chez les salariés, la FP continue est étendue à l'ensemble du corps salarial et permet au personnel naguère peu qualifié d'envisager une progression de carrière et d'accéder même à des postes de maîtrise. En second lieu, sous l'effet de la politique volontariste menée par l'État en faveur de la compétitivité des entreprises françaises, l'offre de FP initiale se diversifie sur le territoire national et vise à améliorer le niveau d'instruction des ouvriers et techniciens de l'industrie au sens large. À l'échelle de la région toulousaine les structures de formation qui s'étoffent parviennent progressivement à répondre aux besoins de l'ONIA et plus largement du pôle chimique régional, et ce à tous les échelons de la production. Cette évolution amène de fait l'entreprise à fermer son école d'apprentissage et à se contenter d'une FP initiale désormais externalisée.

Bibliographie

Vatin F. (1987). *La Fluidité industrielle*. Paris : Méridiens-Klinsieck.

Caron F. (2010). *La dynamique de l'innovation. Changement technique et changement social (xvi^e-xx^e siècle)*. Paris : Gallimard.

Sakudo J. (2011). *Les entreprises de la chimie en France de 1860 à 1932*. Bruxelles :

P.I.E. Peter Lang.

Langlinay É. (2017). « L'industrie chimique française et ses mutations (1900-1931) ». Thèse de doctorat en histoire, EHESS, Paris.

Ndiaye P. (2001). *Du nylon et des bombes. Du Pont de Nemours, le marché et l'État américain, 1900-1970*. Paris : Belin.

Matagrín A. (1925). *L'usine des produits chimiques et ses travailleurs*. Paris : Librairie Doin.

Domenichino J. (1994). *De la chimie et des hommes. Histoire d'une entreprise, Rhône-Poulenc*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Taillefer A. (1957). « Une grande usine toulousaine. L'Office National Industriel de l'Azote ». *Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, 28, pp. 5-34.

Noiriel G. (2002). *Les ouvriers dans la société française, XIX^e-XX^e siècle*. Paris : Seuil.

Olivier J.-M. (2002). « Un grand village industriel (1852-1914) ». In Taillefer M. (dir.), *Nouvelle histoire de Toulouse*, pp. 223-234. Toulouse : Privat.

Olivier J.-M. (2006). « Les industries rurales en Midi-Pyrénées pendant le XIX^e siècle ». In Hamon M. (dir.), *Le travail avant la révolution industrielle*, Actes du 127^e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques, Nancy, 15-20 avril 2002. Paris : CTHS.

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

Teulières L. (2010). *Histoire des migrations en Midi-Pyrénées XIX^e-XX^e siècles*. Villematier : Loubatières.

Bouillon D., Guillaume A., Mille M. & Piernas G. (2017). *Gestes techniques, tech-*

niques du geste. Approches pluridisciplinaires. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Vigna X. (2012). *Histoire des ouvriers en France au XX^e siècle*. Paris : Perrin.

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

Trist S. (1993). « Winning Hearts and Minds. The organization of Worker Leisure in Inter-War French Industry ». Thèse de doctorat en histoire, Université de Melbourne.

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*, 232, pp. 9-27.

Vindt G. (2001). « 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, 18-20 janvier 2001.

Didry C. (2016). « L'apprentissage à l'épreuve du droit du travail. De la socialisation familiale à l'enseignement professionnel (1851-1936) ». *Artefact. Techniques, histoire et sciences humaines*, 3, pp. 39-52.

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*, 17, pp. 115-138.

Llopert M. (2016). « La chambre de commerce de Toulouse et l'organisation de la formation professionnelle en Haute-Garonne (1919-1945) ». *Les Annales du Midi*, 293, pp. 67-89.

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

Kolboom I. (1986). *La Revanche des Patrons : Le patronat français face au Front populaire*. Paris : Flammarion.

Vigna X. (2013), « Les bizutages dans le monde ouvrier en France à l'époque contemporaine ». *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 38, pp. 152-161.

Le Port É. (2014), « La grève de Saint-Nazaire en 1955 ». *Cahier d'histoire, revue d'histoire critique*, 125, pp. 69-85.

Dayan J.-L. (2012). « Formation professionnelle ». In Bévort A., Jobert A., Lallement M., Mias A. *et al.*, *Dictionnaire du travail*. Paris : PUF.

Kuisel R. (1992). « Quelle fut la nature du Plan Monnet ». *La Documentation Française*, 255, pp. 24-25.

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

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

Construire un système de formation professionnelle pour les ouvriers de l'industrie aéronautique : le cas de la SNCASE de Toulouse (1944-1956)

Clair Juilliet

Docteur en histoire, FRAMESPA (UMR 5136) et LabEx SMS.

Résumé

Durant la Seconde Guerre mondiale, l'industrie aéronautique française connaît un affaiblissement industriel important, qui va jusqu'à compromettre son existence. Dans l'optique de rattraper le retard sur ses concurrentes étrangères (États-Unis, Grande-Bretagne, etc.), elle doit d'abord parvenir à constituer un vivier de main-d'œuvre ouvrière qualifiée, susceptible de l'aider à absorber le mieux possible le renouvellement technique et l'éclosion de nouveaux savoir-faire. L'exemple de l'établissement toulousain de la Société nationale de constructions aéronautiques du Sud-Est (SNCASE) montre que la définition et les contenus de la formation professionnelle initiale et continue sont l'objet de négociations entre les acteurs de sa construction : direction, organisations syndicales et pouvoirs publics. Dans un contexte où les formations dispensées par l'État affichent des carences, ils entreprennent de bâtir un système interne visant

à fournir une main-d'œuvre en quantité suffisante et disposant de qualifications en adéquation avec les besoins de l'industrie aéronautique. Il s'agit dans cet article, en mobilisant des fonds d'archives divers (CE, syndicats, presse, etc.), de s'intéresser à la construction du système de formation professionnelle ouvrière interne, entre la fin de la guerre et le milieu des années 1950. De la capacité de l'entreprise à adapter sa main-d'œuvre aux évolutions techniques dépend en grande partie son aptitude à combler le retard technique, puis à se donner les moyens industriels de réaliser le programme Caravelle.

Mots-clés : aéronautique, formation professionnelle, ouvriers, SNCASE, négociation collective.

Si la formation sur le tas domine le développement de l'industrie aéronautique dans les premières décennies du xx^e siècle, les impératifs liés au renouvellement technique (Caron, 2010) ou à la sécurité, amènent les acteurs (directions, syndicats, pouvoirs publics, etc.) à réfléchir à la mise en place de filières spécifiques de formation, afin de disposer d'une main-d'œuvre ouvrière hautement qualifiée en quantité suffisante. La Seconde Guerre mondiale entraîne cependant une dispersion des savoir-faire ainsi qu'une désorganisation industrielle importante (Chadeau, 1987). À la Libération, le secteur doit faire face à un affaiblissement significatif de ses capacités industrielles et techniques (Abzac-Epezy, 1999), qui va jusqu'à en compromettre l'existence, au moment même où l'industrie aéronautique s'internationalise et s'affirme comme « *l'apanage des grandes nations* » (Carlier, 1983, p. 17). Dans un contexte socio-économique somme toute difficile, la formation professionnelle constitue un enjeu central dans la capacité du secteur aéronautique à se redresser, à l'amorce de la deuxième moitié du siècle. Elle représente une clé de la capacité de modernisation et de développement d'entreprises gourmandes en main-d'œuvre qualifiée, dont la santé économique reste dépendante de leur aptitude à maîtriser les grandes évolutions techniques : moteur à réaction, augmentation des séries, technicisation du travail, etc. Aussi, les années 1945 à 1958 marquent-elles l'émergence d'un dispositif de formation professionnelle assez complet dans les grandes catégo-

ries socio-professionnelles (Anquetil *et al.*, 2014). Au cours de cette période, l'attention se porte majoritairement sur l'adaptation de la main-d'œuvre ouvrière aux impératifs de la production en série dans un environnement de haute-technicité. La relance s'appuie notamment sur sa rééducation permanente, alors que les mutations s'accroissent, que de nouveaux métiers et de nouvelles qualifications apparaissent (et disparaissent), nécessitant de (re)penser les moyens qui sont alloués à cette rééducation dans les politiques industrielles (Charlot & Figeat, 1985).

Les acteurs se saisissent différemment de la formation professionnelle, ce qui place cette dernière parmi les enjeux importants de la « *régulation sociale* » dans l'entreprise (Reynaud, 1989), c'est-à-dire de la co-construction de règles et de normes, toujours provisoires et pouvant être renégociées, venant encadrer les pratiques et les négociations sociales. Le salarié souhaite développer et faire reconnaître des connaissances, des savoir-faire ou des qualifications lui permettant de « *maintenir et développer son capital humain, pour améliorer son salaire et sa carrière* » (Dayan, 2011, p. 321). La direction, quant à elle, souhaite favoriser l'essor de l'entreprise, en formant son personnel au plus près des nécessités imposées par l'évolution des techniques et en limitant au maximum l'accroissement des coûts de production engendré. Dans cette configuration sociale, figure un État à la fois employeur, législateur et principal client, jouant un rôle décisif dans la détermination des conditions d'emploi

et dans la place laissée à la négociation sociale. Si son rôle est bien connu en tant qu'acteur juridique, il semble qu'il le soit moins en ce qui concerne son implication dans la gestion des entreprises de l'aéronautique.

Cette collaboration entre l'État et les grandes entreprises n'est pas exempte de difficultés et de tensions, ces dernières souhaitant « *disposer de travailleurs mobiles dont les qualifications, facilement transférables, peuv[ent] être lisibles sur l'ensemble du marché national du travail* » (Brucy, 2005, p. 20). Les différents acteurs tentent de peser sur la définition de ses orientations, de ses modalités ou encore des contenus dispensés. Pour pouvoir profiter à la fois à la société et au personnel, elle doit donc être définie en fonction de ses débouchés et de contraintes propres à l'entreprise, non à partir d'une conception intellectuelle *a priori*. Cela implique, pour les acteurs, de négocier sur la place à accorder à la formation, ainsi que sur les moyens utilisés, au quotidien, pour en définir les contours et pour en assurer le fonctionnement. Le consensus n'est pas toujours possible, révélant la place inégale qui est laissée aux différents partenaires qui s'investissent dans la formation professionnelle. S'intéresser au champ des relations professionnelles, c'est non seulement s'intéresser à des règles et des institutions qui les font vivre, mais c'est également « *mettre en évidence les dimensions de coopération et de conflictualité, de convergence et d'antagonisme* » qui peuvent y prendre

forme (Bevort & Jobert, 2011, p. 5). Apporter un éclairage sur les relations et les rapports de forces se développant autour des pratiques de formation professionnelle peut donc contribuer à éclairer certains aspects, d'autant plus quand c'est un État interventionniste qui y joue également le rôle de dirigeant d'entreprises industrielles (Chapman, 2011). Surtout, son rôle déterminant en la matière masque quelque peu celui joué par d'autres protagonistes à l'image des salariés et de leurs organisations syndicales (Quenson, 2001), qui sont pourtant les premiers concernés par les décisions de leurs directions ou des pouvoirs publics.

En fondant l'analyse sur l'exploration des procès-verbaux (PV) du Comité d'établissement (CE) de la société nationalisée, sur des archives syndicales, sur les archives de la Chambre de commerce et d'industrie de Toulouse (CCI-T) ou encore sur des articles de presse de l'époque, l'exemple de la Société nationale de constructions aéronautiques du Sud-Est (SNCASE) de Toulouse permet de reconstituer des traces du jeu d'acteurs qui se noue dans la négociation des parcours de la formation ouvrière, dans la décennie qui suit la Seconde Guerre mondiale. L'animation de la formation professionnelle, comme la définition de son organisation ou de ses contenus, tendent progressivement à échapper à l'Éducation nationale et aux organisations syndicales. On peut donc s'interroger sur l'implication des acteurs, en particulier salariaux, dans la construction

d'un système interne de formation professionnelle destiné aux ouvriers, tout autant que sur leur contribution à l'adaptation de la main-d'œuvre aux spécificités du travail aéronautique. Autrement dit, quelles sont les trajectoires suivies par la négociation en matière de formation professionnelle initiale et continue ? Quelles sont les grandes étapes de la constitution d'un système d'enseignement professionnel interne destiné aux salariés de l'établissement toulousain de cette société nationalisée ? Et en définitive, comment évolue la place laissée aux salariés dans la définition des métiers dans l'entreprise ?

Cet exemple constitue un cas de nette reprise en main patronale des prérogatives liées à la formation professionnelle (formes, contenus, examens, etc.). Au milieu des années 1940, après une période de crise majeure durant laquelle la question de l'existence même d'une industrie aéronautique indépendante française est posée, la reprise en main du secteur s'appuie sur un rattrapage technique et sur une relance de la fabrication en série d'appareils militaires, pour la plupart dans le cadre de coopérations (OTAN, Dassault, etc.). Face aux pesanteurs et aux enjeux de développement du secteur dans le contexte de l'entrée en guerre froide, les efforts des acteurs s'orientent dans deux directions principales. Il s'agit, d'une part, de s'assurer d'un renouvellement suffisant de la main-d'œuvre en fonction des besoins : c'est le rôle de la formation professionnelle initiale (FPI). D'autre part, il est

nécessaire de permettre son adaptation à l'évolution rapide et permanente des savoir-faire, tout en permettant sa reconnaissance dans la classification de son bénéficiaire : c'est le rôle de la formation professionnelle continue (FPC).

S'assurer du renouvellement qualitatif et quantitatif de la main-d'œuvre en fonction des besoins internes

Le développement de l'industrie aéronautique dans la région toulousaine a eu pour corollaire un accroissement des besoins en personnel qualifié, imposant la mise en place de structures de formation professionnelle susceptibles de répondre aux exigences techniques, comme aux besoins quantitatifs et qualitatifs. Si les pionniers industriels (Latécoère ou Dewoitine) ont pu s'appuyer sur une main-d'œuvre disponible dans les secteurs traditionnels de l'économie locale (bois, textile, carrosserie, métaux, etc.), dans les années 1930 la dégradation sensible des relations internationales entraîne une hausse considérable des besoins. La demande militaire affluant, il devient urgent de développer des formations spécialisées à même d'assurer le renouvellement de la main-d'œuvre employée à la fabrication des appareils. Ce contexte géopolitique a ainsi été propice à la multiplication des expériences de formation ponctuelles au sein de ce secteur, avant que les acteurs locaux et nationaux (entreprises, pou-

voirs publics, CCI, etc.) ne poursuivent la dynamique de façon systématique après la Libération, en vue de poser les bases d'un véritable système de FPI à la SNCASE.

La multiplication des expériences ponctuelles de formation avant-guerre

Henry Potez crée dans les années 1920 une école pour former ses ouvriers et ses contremaîtres, tandis que Renault fonde un centre en 1926, destiné à l'instruction de spécialistes capables de fabriquer ses moteurs d'aviation (Chadeau, 2004). Dès 1935, l'État impulse l'ouverture de centres de formation professionnelle en Province, qui doivent apporter leur contribution au développement local. Dans le Midi toulousain, la première école est organisée par Air France en 1936¹ ; l'entreprise crée deux autres centres dans les années suivantes, à Margnane et au Bourget (Berlan, 2007). La durée de la scolarité y est de trois ans, les élèves-mécaniciens reçoivent des cours pratiques dans les ateliers qu'ils rejoignent au terme de leur apprentissage. Après la loi de 1928, qui rend obligatoire l'éducation professionnelle des apprentis, le décret-loi du 24 mai 1938 impose aux industriels de former la main-d'œuvre qualifiée dont ils manquent.

¹ Après le bombardement du site de Montaudran, le 6 avril 1944, l'école rejoint les bâtiments de l'Arsenal avant d'être déplacée au domaine de Vilgénis, près de Massy-Palaiseau, et fusionnée avec les autres écoles de l'entreprise.

Cette politique traduit une implication grandissante de l'État : « *Non seulement l'éducation professionnelle est [...] strictement réglementée, mais, de plus, elle est sévèrement contrôlée* » (Charlot & Figeat, 1985, pp. 289-290). Depuis la mise en place des premières conventions collectives dans la métallurgie en juin 1936², l'ouvrier qualifié est celui qui possède un métier dont l'apprentissage est sanctionné par un diplôme, le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), forme de reconnaissance de sa qualification acquise (Brucy, 2000). Selon Michèle Tallard, ce diplôme constitue « *la référence en tant que corps constitutif de savoir-faire correspondant au métier et [...] [un] clivage entre ouvriers spécialisés [OS] et ouvriers professionnels [OP]* » (Tallard, 2011, p. 603). Le métier apparaît comme un savoir-faire, mais il constitue également la reconnaissance de l'« *appartenance à une communauté exigeante qui définit et contrôle le niveau de compétence ou la qualité de la prestation. Un poste qualifié, c'est aussi une place dans un réseau d'exigences et de contrôles mutuels* » (Reynaud, 1988, p. 84). La définition du métier est au cœur d'enjeux entre les acteurs, elle est donc une donnée importante à prendre en compte dans les négociations qui se tiennent en la matière.

² L'industrie aéronautique est une composante de la branche métallurgique bien qu'elle l'ait brièvement quittée dans la deuxième moitié des années 1930, ses travailleurs bénéficiant d'un statut spécifique. [Fédération des Métaux, *Contrat collectif national des ouvriers et collaborateurs de l'aéronautique*, 1938, Paris, 110 p.]

Dès 1937, un premier centre de formation professionnelle, l'école Dewoitine³, est organisé à la SNCA afin de faire face à la hausse des besoins en main-d'œuvre. Peu de temps après le déclenchement du second conflit mondial, le décret du 21 septembre 1939 organise la formation professionnelle en temps de guerre. Il tente de l'adapter à une hausse importante de la fabrication. L'effort est particulièrement sensible dans les industries d'armement liées à la Défense nationale, dont dépendent les Sociétés nationales de constructions aéronautiques. Selon Gustave Blandinières, au mois de juin 1940, l'année scolaire s'achève « *sur le plus brillant des résultats [...] et sur le plus brillant des succès* »⁴, les élèves de l'école Dewoitine s'adjugeant les premières places au CAP. Le journaliste, qui précise que cette école a pour « *dessein de forger des spécialistes et des maîtres d'œuvre pour ses ateliers* »⁵, souligne l'excellence des enseignements théoriques et pratiques qui y sont dispensés. La forte réduction des activités aéronautiques consécutive à l'Armistice entraîne, cependant, une évolution des formations dispensées dans un contexte de chômage accru : « *Si la SNCAM ne désespère pas de sa destinée et ne renonce pas à instruire*

3 Du nom de l'ancien propriétaire de l'entreprise et administrateur à l'époque, de la SNCAM.

4 [BLANDINIÈRES Gustave, « L'école d'apprentissage Dewoitine rouvrira ses portes le 15 octobre », *La Dépêche du Midi*, Édition Haute-Garonne, 6 octobre 1940, p. 3.]

5 [*Ibid.*]

[...] *des techniciens habiles [...], elle a jugé profitable [...] de développer parallèlement à l'enseignement technique un programme général* »⁶ ainsi qu'un enseignement agricole et d'artisanat rural (culture maraîchère, élevage, etc.). Preuve du marasme qui frappe la région, il s'agit d'aider au maintien d'une économie locale confrontée à une situation très difficile, alors même que la France n'a plus le droit de fabriquer des avions, qu'ils soient civils ou militaires. Malgré tout, l'activité perdure puisque les usines Breguet, par exemple, font paraître des annonces dans la presse locale, affirmant rechercher des travailleurs qualifiés : ajusteurs-outilleurs, chaudronniers, formeurs, fraiseurs ou encore tourneurs⁷.

En avril 1941, alors que la SNCAM, dans une situation financière très difficile, est absorbée par la SNCASE, l'école est cédée à l'État, placée sous la gestion de la CCI et rebaptisée « centre Guynemer » (Alvarez, 1986). En échange d'une aide accordée par l'entreprise (locaux, machines, etc.), elle s'engage à accorder la priorité aux enfants de salariés dans son recrutement et à faciliter le renouvellement technique de son personnel (Llopart, 2016). À partir de 1942, les centres se professionnalisent et dispensent une formation plus complète : après un pré-

6 [*Ibid.*]

7 [Archives Yvon Cazes, *Chronologie de la Deuxième Guerre mondiale*, document manuscrit, IDHS CGT 31, Toulouse, p. 50.]

apprentissage d'un an, les élèves suivent une spécialisation de deux ans dans un métier, avant d'être admis à passer un CAP dont l'État est garant de la valeur et du contenu (Brucy, 2000). L'année suivante, l'école forme 130 jeunes dans quatre sections : ajustage, chaudronnerie, tournage et fraisage ; tandis qu'ils sont 168 à suivre les cours en 1944 (138 ajusteurs, 17 chaudronniers, 12 tourneurs et un fraiseur) (Llopart, 2016, pp. 86-87). Le 18 septembre 1944, les centres de formation professionnelle sont rebaptisés centres d'apprentissage et placés sous la direction de l'Enseignement technique (Lembré, 2016). Guynemer poursuit son activité après la Libération, réservant par exemple, en 1945, « la totalité de ses apprentis aux établissements toulousains de l'aéronautique »⁸. Le patronat se révèle toujours opposé à la reconnaissance d'un statut spécifique pour les salariés de l'industrie aéronautique (incluant notamment des diplômés ouvriers particuliers), car une telle mesure entraînerait une hausse des coûts en personnel. L'objectif est de conserver une main-d'œuvre assez polyvalente pour être employée dans tous les secteurs de la métallurgie. Ce n'est que dans un deuxième temps que peut être opérée une spécialisation vers l'aéronautique.

Nombreux sont les exemples qui montrent que la FPI ouvrière est de plus

en plus gérée en interne par les entreprises afin de correspondre davantage à leurs nécessités quantitatives et qualitatives. Dans ce but, les initiatives incluant une spécialisation aéronautique essaient dans les années 1940. Hormis le centre Guynemer, sont à citer ceux de l'AIA (Blagnac), de Breguet (Toulouse)⁹ ou encore les écoles d'apprentissage de la SGE (Villemur-sur-Tarn), de Ratier (Figeac)¹⁰, de Turbomeca ou de Breguet (Biarritz) (Baccrabère, 1993). Ailleurs en France, sont par exemple à mentionner le centre de Joncourt (Nantes), les écoles d'apprentissages d'aviation de Saint-Nazaire ou de Méaulte (Desseigne, 1965, p. 304). Tous ont pour caractéristiques communes : « Une administration, une animation, une conception des programmes et un enseignement assurés par des membres détachés de l'entreprise ; un recrutement par un concours très sélectif pouvant aller jusqu'à plusieurs centaines de candidats et moins de 10 % d'admis [...]. [Ils] constituent de 1945 à 1958 la voie prioritaire de recrutement de personnel ouvrier » (Anquetil et al., 2014, p. 18). Dans ce large éventail d'initiatives visant à renforcer la technicité de la main-d'œuvre ouvrière, la SNCASE n'est pas en reste...

⁸ [CCI-T, « Séance du 21 novembre 1945 », *Procès-verbaux des séances pour 1945*, Cahier 1F34, Éditions Privat, Toulouse, p. 250.]

⁹ [« Offre d'emploi et apprentissage », *Le Patriote du Sud-Ouest*, Édition Toulouse, 27 mai 1948, p. 3.]

¹⁰ En 1943, Pierre Ratier crée une école professionnelle à Figeac pour former les ouvriers (tourneurs, ajusteurs, etc.) destinés à rejoindre son entreprise (Claret, 2000, p. 75).

**Le centre d'apprentissage
« Saint-Exupéry » de
Saint-Martin-du-Touch :
une première expérience menée
en lien avec l'Enseignement
technique**

Dans les mois qui suivent la Libération, un projet prend corps à la SNCASE de Toulouse. Le succès de cette expérience reste toutefois compromis en raison de finances exsangues et des moyens matériels insuffisants dont dispose l'établissement au lendemain de la guerre (machines, locaux, etc.). En dépit de ces écueils, le directeur de l'école pense que la création d'un centre d'apprentissage serait intéressante et « *les sacrifices consentis ne seraient pas inutiles, puisqu'au bout de trois années, la Maison aurait des ouvriers qualifiés* »¹¹. Le 13 novembre 1944, une commission d'apprentissage est créée au sein du CE, chargée d'étudier, en lien avec la direction, la constitution d'un centre de formation professionnelle¹². Les cours qui se déroulent dans les usines dans les mois suivants sont loin d'offrir les conditions d'enseignement d'une école d'apprentissage. Par ailleurs, ils ont à souffrir d'un absentéisme important, dû aux difficultés sociales des années de pénuries qui suivent la Libération. En décembre 1944, la direction annonce

¹¹ [Comité Social (CS), *Compte rendu (CR) de la réunion mensuelle du 13 octobre 1944*, SNCASE, Toulouse, p. 10.]

¹² [Comité d'Entr'aide (C'E), *CR de la réunion mensuelle du 13 novembre 1944*, CE/DB, SNCASE, Toulouse, p. 13.]

qu'elle va faire une sélection afin de remplacer les jeunes « *n'ayant aucune assiduité* »¹³. Au terme du processus, une trentaine d'inscrits sont écartés pour des absences injustifiées et remplacés par 19 jeunes jugés plus « *méritants* »¹⁴. En mars 1945, seulement 31 des 80 inscrits suivent les cours de manière régulière, répartis dans quatre sections : ajustage, chaudronnerie, électricité, menuiserie¹⁵. Pour tenter de renforcer leur implication, un pointage est instauré et des sanctions prévues en cas d'absences répétées¹⁶. Afin d'inciter les jeunes à s'impliquer davantage dans leur formation et de leur apporter une aide complémentaire, le CE octroie des bourses et des récompenses aux élèves, en fonction de critères sociaux et/ou de mérite.

Les acteurs de l'entreprise se posent également la question d'une professionnalisation des parcours de formation. Pour la CGT, il faut réitérer l'expérience du centre Dewoitine car, implanté directement dans l'usine, celui-ci vivait en osmose avec l'entreprise et formait « *des jeunes qui étaient d'excellents ouvriers* »¹⁷. Selon M. Sauvageot, créateur d'une école de ce type à l'usine

¹³ [C'E, *CR de la réunion mensuelle du 8 décembre 1944*, 15 décembre 1944, SNCASE, Toulouse, p. 9.]

¹⁴ [C'E, *CR de la réunion mensuelle du 10 janvier 1945*, 12 janvier 1945, SNCASE, Toulouse, p. 8.]

¹⁵ [C'E, *CR de la réunion mensuelle pour le mois de mars 1945*, 8 mars 1945, SNCASE, Toulouse, p. 8.]

¹⁶ [C'E, *CR de la réunion mensuelle du 18 mai 1945*, JL/AC, 25 mai 1945, SNCASE, Toulouse, p. 9.]

¹⁷ [*Ibid.*]

de Marignane, l'État conditionne son accord à un nombre d'élèves minimum oscillant entre 200 et 300. Le directeur a mené des études préliminaires pour l'ouverture éventuelle d'un tel centre, mais le Conseil d'administration (CA) s'est révélé peu enthousiaste en raison du coût financier d'un tel investissement¹⁸. À l'image de l'école d'apprentissage de Renault, considérée comme l'« *anti-chambre de l'usine* » (Quenson, 2001, p. 21), il s'agit de disposer d'un centre de formation dispensant un apprentissage au plus près des activités de l'établissement. Malgré le peu d'entrain initial des administrateurs, le projet paraît lancé en juillet 1945, puisque Louis Casado, responsable des questions de formation à Toulouse, précise que s'il faut encore obtenir l'aval de l'Inspection de l'enseignement technique, « *celle-ci n'est pas a priori hostile [...], à condition [que l'école] fournisse des ouvriers aux diverses usines d'aviation de la région* »¹⁹, sous-entendu qu'elle ne les réserve pas à la seule SNCASE. En octobre 1945, le centre de Toulouse ouvre ses portes après ceux créés à Marignane et à la Courneuve. Il est organisé sous le contrôle du ministère. Une répartition des frais liés à son installation et à son fonctionnement est prévue entre l'État, qui « *fourni[t] les moyens financiers pour rémunérer les moniteurs et assurer la nourriture quotidienne des élèves* »²⁰,

et l'entreprise, qui se charge de l'apport technique et industriel (installations, matériel, machines, etc.). Il est implanté à Saint-Martin-du-Touch, en banlieue toulousaine, à côté de l'aéroport, dans les locaux d'un ancien camp de rétention, choisis pour leur proximité avec l'usine (Alvarez, 1986).

Inaugurée le 6 juillet 1946, en présence de représentants de la direction, du CE et du syndicat des Métaux, l'école prend officiellement le nom de centre « Saint-Exupéry »²¹ dans le courant du premier semestre de l'année. La durée d'apprentissage y est de trois ans et comprend une spécialisation de six mois sur les métaux légers²², importants dans l'industrie aéronautique pour améliorer les capacités des appareils fabriqués. Ses sections regroupent près de 180 jeunes, qui apprennent la chaudronnerie, la menuiserie ou encore l'ajustage²³ et touchent une gratification mensuelle accordée par la direction²⁴. Le centre passe de 58 internes durant l'année 1947/48, à 108 en 1948-1949²⁵. Le CE semble contribuer à

18 [C'E, *CR de la réunion mensuelle du 15 juin 1945*, JL/AC, 25 juin 1945, SNCASE, Toulouse, p. 7.]

19 [C'E, *CR de la réunion mensuelle du 31 juillet 1945*, JL/AC, 20 juillet 1945, SNCASE, Toulouse, p. 6.]

20 [*Ibid.*]

21 [Comité d'entreprise (CE), *CR de l'Assemblée générale (AG) du 30 mai 1946*, n° 5, SNCASE, Toulouse, p. 5.]

22 [CE, *CR de la réunion mensuelle du 16 novembre 1945*, p. 7.]

23 [CE, *Rapport annuel 1947 présenté à M. l'Inspecteur du travail*, 30 janvier 1947, Toulouse, p. 4.]

24 Arrieu Madeleine, « Jeunesse, espoir de demain. Les apprentis du Centre St-Exupéry sont à l'honneur », *Le Patriote du Sud-Ouest*, Édition Toulouse, 8 juillet 1946, p. 2.

25 [CE, *Rapport d'activité 1948 présenté à M. l'Inspecteur du Travail*, non daté [1949], p. 7.]

son financement, puisqu'il lui alloue une subvention de 10 000 F par mois dans les premiers mois de 1946²⁶, puis de 15 000 à 25 000 F par mois en 1948²⁷. Des désaccords croissants entre le département de l'Enseignement technique et la direction viennent affecter la gestion du centre dans le courant de la même année. Un « incident »²⁸, dont la teneur n'est pas révélée, se produit au début de l'année et provoque une première rupture de l'entreprise avec l'administration publique en charge de l'enseignement technique. En avril, un nouvel événement conduit l'entreprise à remettre en cause sa participation à la gestion de Saint-Exupéry (comme des deux autres centres), dès la fin de l'année scolaire en cours²⁹. La direction affirme que le ministère refuse de lui accorder des crédits supplémentaires pour l'aider à agrandir ses capacités d'accueil. Mais, à cette époque, la société traverse des difficultés importantes à la suite d'une mauvaise gestion financière³⁰. Au-delà des raisons qui peuvent expliquer la rupture, les conceptions divergent entre les entreprises et l'État sur les finalités à donner à la formation professionnelle, l'industrie aéronautique en est un cas concret, tant elle met en œuvre des

techniques spécifiques nécessitant un haut-degré de qualification. Il s'agit pour les sociétés de répondre à leurs besoins réels, tandis que les pouvoirs publics souhaitent qu'une attention soit portée aux personnes formées : « *Si les représentants de l'État privilégient constamment la finalité éducative de la formation professionnelle, les employeurs ont plutôt tendance à dénier à l'école la capacité à produire les qualifications dont ils ont besoin* » (Brucy, 2000, p. 52). C'est peut-être l'une des raisons qui motive le retrait de la SNCASE d'un projet laissant trop de place à l'Éducation nationale dans la définition des contenus de formation, qui ne lui permet pas, de son point de vue, de disposer d'une main-d'œuvre directement adaptable. Pour Guy Brucy, « *l'école parce qu'elle méconnaît les réalités du monde de la production, ne saurait produire les compétences professionnelles qu'ils sont en droit d'attendre de leurs futurs salariés* » (Ibid.).

Mais il lui faut toutefois se désengager de la gestion du centre sans se couper d'un vivier de main-d'œuvre qualifiée utile à son développement. Aussi, la direction fait part de sa volonté de prendre en charge la scolarité d'un certain nombre d'élèves, « *sous réserve d'un pourcentage de 9 % de l'effectif professionnel* »³¹, qui pourront rejoindre ses ateliers. En 1948, afin d'aider à leur spécialisation dans le domaine aéronautique, les apprentis sont autorisés à suivre les cours de « *techno-*

26 [CE, CR de l'AG du 22 février 1946, Service social, 25 février 1946, p. 12.]

27 [CE, Rapport d'activité 1948 présenté à M. l'Inspecteur du Travail, non daté [1949], p. 7.]

28 [CE, CR de l'AG du 30 janvier 1947, n° 13, GM, SNCASE, Toulouse, p. 14.]

29 [CE, CR de l'AG du 25 avril 1947, n° 16, SNCASE, Toulouse, p. 13.]

30 [Ibid.]

31 [CE, CR de l'AG du 2 juin 1947, n° 17, SNCASE, Toulouse, p. 12.]

logie-avion » dispensés dans les usines³². Un accord est également conclu entre la direction et le CE pour une embauche prioritaire des diplômés du centre Saint-Exupéry et des autres écoles d'apprentissage relevant de la métallurgie³³. Si seulement deux élèves obtiennent leur CAP en 1947-1948 à Saint-Exupéry, ils sont 27 apprentis à être embauchés en 1948³⁴. C'est nettement insuffisant pour permettre le renouvellement de la main-d'œuvre employée, qui plus est au sein d'un établissement qui compte à l'époque près de 3 800 salariés. Afin de garder la main sur les contenus dispensés, et de poursuivre l'élargissement de son vivier de main-d'œuvre, l'entreprise va également se doter d'un centre privé de formation professionnelle.

L'École professionnelle de l'industrie aéronautique (EPIA) : une volonté de l'entreprise de garder le contrôle sur la FPI

Au premier trimestre de 1949, une nouvelle initiative traduit les efforts renouvelés de la direction pour disposer d'une structure susceptible de former un personnel ouvrier suffisamment qualifié pour être immédiatement employable

sur les chaînes de production³⁵. L'École professionnelle de l'industrie aéronautique (EPIA), considérée comme un établissement privé, fait sa première rentrée avec une trentaine d'élèves en septembre 1949³⁶. Ouverte sur concours, elle s'impose rapidement comme une pièce maîtresse dans le dispositif de formation ouvrière de l'entreprise. Les enseignements, d'une durée hebdomadaire de 44 heures, sont dispensés dans les locaux de la promotion ouvrière. Jusqu'en 1951, ils portent principalement sur deux métiers jugés prioritaires dans la fabrication en série d'appareils : l'ajustage et la chaudronnerie sur métaux légers. À sa création, l'école compte un professeur de lettres, un professeur de mathématiques, un PTA ajustage, un PTA chaudronnerie et un chef des travaux, placés sous la responsabilité d'un directeur (Alvarez, 1986). Deux autres sections sont créées en 1951, le tournage et le fraisage³⁷. Signe d'une sélection importante à l'entrée de l'EPIA, alors que le nombre moyen de candidatures est de 500 par an, ils sont seulement 595 apprentis à suivre les cours entre 1952 et 1963, dont 424 achèvent leur formation et 400 obtiennent le CAP (Klein, 1989). Si la plupart rejoignent directement les usines et poursuivent la formation par le biais de la FPC, certains des meilleurs, douze seulement entre 1952 et 1960, rejoignent l'École technique de

32 [CE, *CR de l'AG du 29 avril 1948*, n° 30, GM, SNCASE, Toulouse, p. 4.]

33 [CE, *CR de l'AG du 25 juin 1948*, n° 32, GM, SNCASE, Toulouse, p. 4.]

34 [CE, *Rapport d'activité 1948 présenté à M. l'Inspecteur du Travail*, non daté [1949], p. 7.]

35 [CE, *CR de l'AG du 1^{er} mars 1949*, n° 42, GM, SNCASE, Toulouse, p. 10.]

36 [CE, *Réunion du 3 septembre 1949*, n° 48, MA, SNCASE, Toulouse, p. 2.]

37 [*Ibid.*]

| EXAMEN | NOMBRE DE REÇUS | POURCENTAGE DE REÇUS |
|---------------------|-------------------------|----------------------|
| CAP Manuels | 319 | 76,1 |
| CAP supplémentaires | 13 | 3,1 |
| BEI | 72 | 17,2 |
| BP Dessin | 2 | 0,5 |
| Brevet programmeur | 1 | 0,2 |
| ETA | 12 | 2,9 |
| Total | 419³⁸ | 100 |

Tableau 1 - Devenir des 328 élèves ayant fréquenté l'EPIA entre 1952 et 1960

Source : Desseigne, 1965, p. 305.

| CATÉGORIES PROFESSIONNELLES | NOMBRE | % |
|-----------------------------|------------|------------|
| Ouvrier P1 | 80 | 26,8 |
| Ouvrier P2 | 55 | 18,4 |
| Ouvrier P3 | 22 | 7,4 |
| Dessinateurs BE | 18 | 6 |
| Agents techniques | 39 | 13 |
| Contrôleurs | 10 | 3,3 |
| Service militaire | 75 | 25,1 |
| Total | 299 | 100 |

Tableau 2 - Devenir à huit ans des 299 encore dans les usines en juillet 1960

Source : Desseigne, 1965, p. 305.

l'aviation (ETA)³⁹, pour y parfaire leur formation et devenir techniciens (Lucas, Beslay & Dihouantessa, 1989).

³⁸ Note de Desseigne : « Le total 419 correspond au nombre de réussites aux examens, étant entendu que certains élèves ont préparés plusieurs examens ».

³⁹ Fondée en 1946, l'école forme les techniciens et l'encadrement intermédiaire nécessaires au développement de l'entreprise. Voir par exemple (Baccrabère, 1993), p. 500.

À la différence des expériences précédentes, le CE est beaucoup moins associé à la gestion de l'école comme l'indique le rapport d'activité pour 1949 : « *Devant le refus formel de la direction d'intéresser la commission à toutes les questions concernant l'école, l'activité de cette dernière à ce sujet n'a été que très faible* »⁴⁰.

⁴⁰ [CE, *Rapport d'activité 1949 présenté à M. l'Inspecteur du Travail*, non daté [1950], p. 8.]

L'Institution représentative du personnel (IRP) se révèle incapable de peser dans la gestion et d'intervenir sur les conditions de formation ou les contenus dispensés. Le CE ne peut intervenir que si l'EPIA est considérée comme une école interne à l'image de l'ETA sur laquelle la commission exerce un contrôle. Or, la direction souhaite en faire un centre privé et indépendant des usines. Sa capacité d'intervention se cantonne donc à un rôle social (bourses, aides, récompenses, etc.). Le 23 mai 1950, la CGT s'étonne que « *l'on refuse de considérer cette école comme faisant partie de la société. Une fois de plus, il est prouvé que les moniteurs sont [de la] SNCASE puisqu'ils ont voté pour les élections des délégués du personnel* »⁴¹ et sont salariés de l'entreprise. L'IRP demande à bénéficier d'un droit de regard sur les activités de l'école, non seulement car c'est la loi qui l'impose, mais aussi car en retour, les élèves pourraient bénéficier de ses prestations au même titre que le reste du personnel. À de nombreuses reprises de 1951 à 1953 au moins⁴², la commission demande de pouvoir consulter les statuts de l'école pour en comprendre le fonctionnement. Mais la réponse est toujours négative. En 1956, la CGT souhaite qu'il

soit donné au CE la capacité d'en suivre l'évolution⁴³. Mais le directeur du personnel confirme que celle-ci « *n'a rien de commun avec l'usine* »⁴⁴. Le CE est toutefois informé des résultats des élèves dans les années 1950, car il leur apporte un soutien financier et des récompenses. En septembre 1953, la direction affirme que « *tous les élèves ont été reçus avec de très bonnes moyennes* »⁴⁵ au CAP. Pour l'année scolaire 1955-1956, ce sont également 100 % des élèves présentés, qui sont admis à l'examen.

En collaboration avec la promotion sociale du travail, les élèves réalisent un travail technique de fin d'année, qui est considéré comme l'aboutissement de leur formation même s'il n'en constitue pas pour autant un chef-d'œuvre au sens compagnonnique du terme. En mars 1954, ils fabriquent une machine à imprimer les livres en braille. Selon le directeur, qui indique qu'elle a reçu un prix, « *c'est un très bon résultat pour la société* »⁴⁶. L'école d'apprentissage est désormais chargée, dans le cadre des examens de fin d'année, d'en réaliser des exemplaires pour en « *doter les écoles d'aveugles* »⁴⁷. Quelques mois plus tard, la commission

41 [CE, AP du 2 juin 1950, n° 61, GM, SNCASE, Toulouse, pp. 4-5.]

42 [CE, AP du 17 avril 1951, n° 72, GM, SNCASE, Toulouse, p. 9 ; CE, CE du 27 septembre 1951, SNCASE, Toulouse, p. 7 ; CE, AP du 11 janvier 1952, n° 78, GM, SNCASE, Toulouse, p. 8 ; CE, AP du 26 février 1952, n° 82, GM, SNCASE, Toulouse, 14 p. ; CE, AP du 9 avril 1952, n° 83, GM, SNCASE, Toulouse, p. 14 ; CE, AP du 28 mai 1953, n° 95, GM, SNCASE, Toulouse, p. 11.]

43 [CE, AP du 31 juillet 1956, n° 119, GM, SNCASE, Toulouse, p. 10.]

44 [*Ibid.*, p. 11.]

45 [CE, AP du 11 septembre 1953, n° 97, GM, SNCASE, Toulouse, p. 12.]

46 [CE, AP du 15 mars 1954, n° 100, MF, SNCASE, Toulouse, p. 12.]

47 [CE, AP du 15 mars 1954, n° 100, MF, SNCASE, Toulouse, p. 12.]

d'éducation professionnelle visite l'« exposition de la rénovation des métiers » de la Foire internationale de Toulouse, à l'occasion de laquelle l'EPIA remporte le prix d'honneur⁴⁸. L'année suivante, un stand de la SNCASE est installé dans un hall indépendant et « fait une très bonne impression »⁴⁹ aux visiteurs. Plusieurs fabrications des salariés de la promotion ouvrière et des élèves de l'EPIA sont exposées, par exemple une partie du fuselage de Caravelle (réalisée à l'échelle un quart), des pièces détachées, des dessins techniques ou encore des maquettes. Admise à visiter le centre en octobre 1956, la commission du CE constate « que certains travaux [pratiques] [...] dénotent une bonne méthode de travail qui permet d'éveiller la connaissance des apprentis en la matière [et] considère que de telles méthodes sur les études aéronautiques méritent d'être poussées par les professeurs et d'être prises en considération par les élèves »⁵⁰, dans le but d'élever le niveau technique général. Les membres de la commission portent donc un regard plutôt positif sur la nature et le contenu de la formation dispensée au sein de ce centre.

En parallèle à ces tentatives de doter les usines de Toulouse d'une école interne pour former les ouvriers qualifiés,

48 [CE, AP du 6 juillet 1954, n° 102, GM, SNCASE, Toulouse, p. 13.]

49 [CE, AP du 9 juin 1955, n° 108, GM, SNCASE, Toulouse, p. 21.]

50 [CE, AP du 2 novembre 1956, n° 120, GM, SNCASE, Toulouse, p. 15.]

les acteurs de la SNCASE sont également préoccupés par le renouvellement des savoir-faire, au moyen de la FPC. En effet, le développement de l'entreprise dépend en grande partie de sa capacité à adapter son personnel, tout au long de sa vie professionnelle, aux évolutions techniques qui surviennent.

Répondre aux exigences de la main-d'œuvre et de la technique

Les contraintes liées au développement technique entraînent des transformations dans les métiers mobilisés au fil des décennies par les industriels de l'aéronautique. Elles nécessitent de faire évoluer la qualification du salarié, c'est-à-dire les qualités qui lui sont nécessaires pour prendre sa place au sein du système productif, « qu'il s'agisse du zèle avec lequel il l'accomplit (son effort, son attention, l'absence d'erreurs ou de fautes), de la compétence et de l'expérience qu'il mobilise et même du potentiel qu'il pourra montrer (sa capacité d'initiative et d'apprentissage) » (Reynaud, 1988, p. 78). Par exemple, la disparition progressive du bois ou de la toile au profit de l'utilisation des métaux impose aux entreprises d'employer de manière croissante un personnel venant des métiers de la métallurgie, mais aussi de permettre aux menuisiers ou aux entoileuses de se reconverter. La FPC représente ainsi le deuxième versant des efforts menés par les acteurs pour répondre aux enjeux posés par les chan-

gements techniques en matière de mobilisation de la main-d'œuvre.

Afin d'être stimulante et bien acceptée des travailleurs, elle peut entraîner le passage d'un essai professionnel, venant sanctionner l'acquisition de nouvelles qualifications et permettre une évolution dans l'échelle hiérarchique et dans le salaire versé. À l'image de Péchiney ou d'autres, les politiques développées en matière de formation professionnelle ne répondent pas seulement à des impératifs techniques, mais également à des objectifs sociaux, notamment de contribuer à une stabilisation et à une fidélisation d'une main-d'œuvre qualifiée (Vindt, 2003). Ainsi, la formation concourt à la fois au perfectionnement du salarié dans son métier et au perfectionnement de l'entreprise « *dans le métier de constructeur d'avions* »⁵¹, ce qui la rend incontournable.

Le rôle de la promotion ouvrière dans le perfectionnement technique du personnel

Dans les grandes entreprises, la formation professionnelle se structure « *à l'initiative de directeurs du personnel soucieux d'améliorer les performances de la main-d'œuvre et de favoriser son adaptation à de nouveaux dispositifs techniques. Ce sont des pragmatiques qui veulent une formation sur le terrain,*

autour des problèmes concrets de l'usine, mais qui n'ont pas de modèle à suivre et sont à la recherche de méthodes » (Prost, 2006). Élément incontournable de la politique de développement industriel, un service de promotion du travail est créé au cours de l'année 1946 à la SNCASE de Toulouse⁵². Il s'agit de s'appuyer sur des moyens internes pour dispenser une formation de qualité au moyen de cours couvrant « *tous les domaines de compétences générales et professionnelles liés aux métiers de l'aéronautique* » (Anquetil et al., 2014, p. 19), en se fondant notamment sur l'expérience des techniciens et des cadres qui souhaitent y apporter leur contribution. Le 28 novembre 1946, le terme de « promotion ouvrière » est mentionné pour la première fois au CE : à partir du 2 décembre 1946, des cours de perfectionnement, théoriques et/ou pratiques, sont assurés sur la base du volontariat et en dehors des heures de travail⁵³. Il existe également une formation à plein temps. D'une durée de deux à six mois, « *elle porte sur les métiers ou les techniques correspondants aux besoins urgents, en main-d'œuvre ou en techniciens* » (Baccrabère, 1993, p. 501-502). La promotion ouvrière contribue au perfectionnement du personnel, permettant une hausse de la technicité générale et une assimilation de savoir-faire nouveaux, qui viennent enrichir le bénéficiaire comme l'entreprise.

⁵² Deux autres sont installés à Nantes et à Saint-Nazaire à la même époque. Voir notamment Baccrabère, 1993, p. 501.

⁵³ [CE, CR de l'AG du 28 novembre 1946, n° 10, SNCASE, Toulouse, p. 5.]

⁵¹ [CE, Rapport d'activité 1948 présenté à M. l'Inspecteur du travail, non daté [1949], Toulouse, p. 9.]

| ANNÉE | 1946 | 1947 | 1948 | 1949 | 1950 | 1951 | 1952 |
|-----------|------|------|------|------|-------|------|-------|
| AUDITEURS | 50 | 200 | 460 | 670 | 1 400 | ? | 1 640 |

Tableau 3 - Évolution du nombre d'auditeurs de la promotion du travail entre 1946 et 1952

En la suivant, l'ouvrier est en mesure de faire reconnaître de nouvelles qualifications, d'obtenir un meilleur salaire et de grimper dans la hiérarchie salariale. Pour M. Casado, l'un de ses principaux organisateurs, « *l'enseignement fourni [...] apporte [aux] usines une main-d'œuvre chaque jour plus qualifiée, donc plus productive, et aux auditeurs une amélioration de leur situation matérielle [ainsi qu'un] un enrichissement professionnel et intellectuel permanent* »⁵⁴.

L'audience augmente rapidement : ils sont 50 à suivre les cours en 1946, mais près de 460 en 1948 et 1 400 en 1950, signe d'un développement important. Dès 1947, le directeur Raymond Grimaud demande aux membres du CE et aux délégués syndicaux d'accorder une grande publicité à la promotion ouvrière, car l'établissement a besoin de personnel spécialisé⁵⁵. Faisant figure de bon élève, l'établissement reçoit la visite du sous-secrétaire d'État à l'Éducation professionnelle, André Morice, dans le courant du mois d'avril 1948. La qualité de la promotion ouvrière permet à l'usine de se

classer deuxième en France⁵⁶ ; l'enseignement technique envisagerait de la subventionner, prouvant le sérieux de la formule mise en place. En juillet 1948, elle permet à tout ouvrier de se perfectionner au moyen de cours pratiques (ajustage, chaudronnerie, machines-outils, etc.) ou de cours théoriques (mathématiques, aérodynamisme, etc.)⁵⁷. En 1948-1949, elle rassemble près de 460 personnes, dont 30 à 40 % seraient en mesure d'obtenir un niveau de qualification supérieur au moyen d'un essai selon la direction.

Afin de contribuer à son développement, le CE l'aide de plusieurs manières. En janvier 1948, la commission d'éducation professionnelle demande l'achat de livres techniques pour le personnel en formation continue. Une subvention mensuelle permet d'organiser le concours de fin d'année, et aide à l'achat d'équipements divers⁵⁸. En septembre 1948, elle reçoit une somme de 20 000 AF mensuelle et un prêt de 50 000 AF lui est

⁵⁴ [CE, *Rapport d'activité 1948 présenté à M. l'Inspecteur du travail*, non daté [1949], Toulouse, p. 9.]

⁵⁵ [CE, *CR de l'AG du 28 février 1947*, n° 14, GM, SNCASE, Toulouse, p. 13.]

⁵⁶ [CE, *CR de l'AG du 29 avril 1948*, n° 30, GM, SNCASE, Toulouse, p. 4.]

⁵⁷ « Distribution de prix à la SNCASE », *Le Patriote du Sud-Ouest*, Édition Toulouse, 19 juillet 1948, p. 1.

⁵⁸ [CE, *CR de l'AG du 30 janvier 1948*, n° 25, GM, SNCASE, Toulouse, p. 10.]

consenti pour acheter du matériel (étaulimeur, brochures, boîtes à compas, pieds à coulisse, etc.)⁵⁹. Si le nombre de machines-outils disponibles augmente peu à peu, leur nombre reste tout de même insuffisant pour permettre un fonctionnement normal des cours pratiques à la rentrée de septembre 1951⁶⁰. Les moyens financiers à disposition étant limités, la direction les répartit comme elle l'estime nécessaire, afin de non seulement assurer la continuité de la production et de la formation, mais aussi leur maintien à un haut degré d'exigence technique. En janvier 1952, la commission demande à la direction de faire son maximum « pour [un] agrandissement des locaux et un apport supplémentaire de matériel »⁶¹ devant contribuer à une amélioration des conditions dans lesquelles sont dispensées les formations. En dépit de moyens limités, force est de constater qu'elle obtient des résultats concluants. La progression enregistrée concernant la promotion ouvrière est le symbole que l'effort fourni en la matière « apporte des fruits qui doivent aller en augmentant au fil des mois »⁶². Loin d'être une simple formation accélérée, elle représente une formation complète qui tient compte du niveau de départ de son bénéficiaire,

pour lui permettre de gagner en qualification en suivant un programme adapté et touchant à toutes les dimensions du métier⁶³. Pourtant, au début des années 1950, la CGT déplore que la direction ne valorise pas assez la formation, en ne la dotant pas correctement aux plans matériel et financier et en ne débloquent que trop peu d'essais professionnels⁶⁴. Afin de faire reconnaître sa nouvelle qualification, l'ouvrier qui en fait la demande, peut en effet faire reconnaître une qualification plus importante en passant un examen lui permettant d'évoluer dans la classification ouvrière.

Une reconnaissance des efforts du personnel en matière de formation : éléments sur l'essai professionnel

Le passage de l'essai professionnel⁶⁵ vient sanctionner la reconnaissance d'une qualification supérieure, qui permet notamment un avancement dans la classification et donc, une meilleure rémunération. Les acteurs y attachent une grande importance, tant les enjeux de sa définition conditionnent la reconnaissance de savoir-faire spéci-

59 [CE, *Rapport d'activité 1949 présenté à M. l'Inspecteur du Travail*, non daté [1950], p. 8.]

60 [CE, *AP du 27 septembre 1951*, SNCASE, Toulouse, p. 7.]

61 [CE, *AP du 11 janvier 1952*, n° 78, GM, SNCASE, Toulouse, p. 8.]

62 [CE, *Rapport d'activité 1948 présenté à M. l'Inspecteur du travail*, non daté [1949], p. 9.]

63 [*Ibid.*]

64 [Renseignements généraux de la Haute-Garonne, « Renseignements. Objet : A/S de l'activité de la section syndicale CGT de la SNCASE », n° 326, 19 février 1952, p. 4.]

65 Il existe également un essai à l'embauche qui permet de définir le positionnement initial du travailleur dans la grille des salaires, ce qui n'est pas abordé dans cette sous-partie.

fiques par la pratique et l'expérience. Fin décembre 1948, le responsable de la formation professionnelle constate que le nombre de travailleurs passant un essai de reclassement augmente chaque année en raison de l'arrivée de « *professions jusqu'alors inexistantes* »⁶⁶, qui nécessitent des connaissances spécifiques à l'image des soudeurs à l'arc brevetés métaux spéciaux (Rotelli & Rousseau, 2017). Au mois de mars 1948, la redéfinition de l'essai d'électricien, permet de mieux en comprendre le fonctionnement dans l'entreprise, alors qu'une réforme importante est en cours pour les adapter à l'émergence de nouvelles qualifications et/ou métiers⁶⁷. Trois membres de la hiérarchie (un ingénieur au BE, un chef de service et un chef d'atelier) établissent les bases de l'examen pour chacune des catégories ouvrières (OS1, OS2, P1, P2 et P3)⁶⁸. Une réunion est ensuite organisée dans le bureau du Chef du personnel en vue de définir une nomenclature, c'est-à-dire les modalités de passage de l'essai, le travail à réaliser, les normes de l'évaluation, etc. Central dans les négociations, le rapport entre théorie et pratique est bien l'un des enjeux au cœur du passage de l'essai professionnel et de la reconnaissance qui en découle. Selon le directeur, les candi-

datés ne sont pas en mesure de passer les épreuves dans de bonnes conditions, car souvent, ils ne connaissent pas avec précision l'essai qui correspond à leur métier ou à leur niveau de compétence⁶⁹. Il demande que le personnel soit mieux informé à propos des contenus, mais également que ceux-ci soient plus adaptés aux travaux effectués dans les usines et aux savoir-faire qui y sont nécessaires, afin de ne pas trop avantager les jeunes sortant des écoles⁷⁰. Ces derniers disposent en général de connaissances théoriques plus poussées qui leur permettent de mieux réussir l'examen, grâce à la part accordée au théorique. Certains candidats, formés sur le tas dans les années précédentes, éprouvent des difficultés à les réussir. Le Chef du personnel, s'il reconnaît que cela peut handicaper certains travailleurs, affirme qu'il faut tout de même qu'ils connaissent « *un minimum de théorie* »⁷¹ pour pouvoir valider l'examen. Entre théorie et pratique, le dosage reste délicat.

Quelques mois plus tard, le débat se porte sur l'évaluation de l'essai professionnel. La CGT demande que les meilleurs ouvriers de chaque catégorie professionnelle d'une part et le représentant de la direction d'autre part, soient les seuls habilités à se prononcer

66 [CE, *CR de la réunion du 31 décembre 1948*, n° 40, JF, SNCASE, Toulouse, 8 p.]

67 [CE, *Rapport d'activité 1949 présenté à M. l'Inspecteur du Travail*, non daté [1950], p. 7.]

68 [CE, *PV de la réunion des délégués du personnel du 28 mai 1948*, SNCASE, Toulouse, p. 2.]

69 [CE, *CR de l'AG du 8 février 1950*, n° 56, GM, SNCASE, Toulouse, p. 8.]

70 [*Ibid.*]

71 [CE, *CR de l'AG du 21 juillet 1950*, n° 62, MA, SNCASE, Toulouse, p. 6.]

sur leur réussite ou non⁷². Les premiers doivent s'assurer du bon déroulement de l'essai, car ils sont les seuls à connaître le métier en profondeur. Il s'agit bien ici pour eux de garder le contrôle sur la définition ainsi que la reconnaissance de ce qui marque un (haut-)degré de maîtrise des métiers. La réussite à l'examen doit faire l'objet d'un consensus entre les travailleurs possédant le savoir-faire à la perfection et des membres de la hiérarchie chargés de donner une reconnaissance officielle dans l'entreprise à cette forme de validation par l'expérience. Le Chef du personnel indique en novembre 1950 que de nouveaux essais ont été « *mis sur pied et lancés à titre de sondage* »⁷³ par les responsables de la formation ; ils doivent ensuite être soumis à une commission chargée d'en contrôler la validité avant d'être mis en pratique. Parmi les enjeux importants dans les négociations, l'étalonnage de l'essai professionnel, c'est-à-dire le temps laissé au candidat pour réaliser le travail demandé, est d'une grande importance. En février 1951, la commission demande par exemple que le canevas de réalisation d'une pièce soit défini par des ouvriers à l'habileté moyenne⁷⁴, tandis qu'elle s'interroge, près d'un an plus tard, sur les temps accordés, qui lui

paraissent trop courts pour permettre une réalisation conforme⁷⁵.

Le passage dans la catégorie de P3, celle des ouvriers les plus qualifiés, constitue un enjeu encore plus important, car il sanctionne la reconnaissance d'un savoir-faire très poussé. Son passage n'inclut pas seulement des critères professionnels, il est également fonction du métier ou de l'âge du candidat. On constate alors qu'il est plus rare que la promotion dans les autres catégories, puisque seulement 552 P2 sont promus P3 entre 1949 et 1964 (tableau 4). C'est quantitativement près de deux fois moins que le nombre de promotions ayant eu lieu à l'échelon inférieur. Cette statistique montre donc que rejoindre cette classification n'est pas chose aisée, et que cela implique une formation par l'expérience assez longue, qui n'est pas forcément à la portée de tous. De plus, l'équilibre entre les jeunes et les ouvriers plus âgés impose que les premiers ne s'élèvent pas trop rapidement dans la hiérarchie, non seulement pour des questions de masse salariale, mais aussi afin de ne pas dévaloriser l'expérience et le tour de main acquis par leurs aînés au cours de longues années de travail⁷⁶. L'ascension professionnelle dans l'entreprise n'est pas seulement liée aux connaissances, elle l'est également au mérite et à l'expérience dans le métier, au savoir-faire du candidat. C'est

72 [CE, AP du 20 octobre 1950, n° 64, GM, SNCASE, Toulouse, p. 7.]

73 [CE, AP du 10 novembre 1950, n° 66, GM, SNCASE, Toulouse, 9 p.]

74 [CE, AP du 27 février 1951, n° 70, GM, SNCASE, Toulouse, p. 11.]

75 [CE, AP du 11 janvier 1952, n° 78, GM, SNCASE, Toulouse, p. 9.]

76 [CE, CR de l'AG du 2 juin 1950, n° 61, GM, SNCASE, Toulouse, p. 5.]

ce que confirme le Chef du personnel à la commission, en avril 1951⁷⁷, qui l'interpelle sur les raisons du refus de la direction de laisser les jeunes passer l'essai de P3, ceux-ci n'ayant pas, selon lui, une connaissance assez fine du travail d'atelier, sauf cas exceptionnels. Un tel reclassement ne peut pas seulement dépendre de l'obtention d'un diplôme, il doit aussi être fonction de l'acquisition d'un savoir-faire, précis et technique, grâce à une pratique quotidienne du métier pendant plusieurs années et à une connaissance des usines.

| CHANGEMENT DE CLASSIFICATION | NOMBRE |
|------------------------------|--------|
| Manœuvres devenus P1 | 802 |
| Ouvriers P1 devenus P2 | 996 |
| Ouvriers P2 devenus P3 | 552 |

Tableau 4
Promotions internes (1949-1964)

En avril 1951, la participation des délégués ouvriers au contrôle de l'essai professionnel est remise en cause⁷⁹. Selon le Chef du personnel, il n'est plus possible de les réunir à chaque examen, car cela désorganise l'activité productive

dans les usines, en raison de l'accroissement du nombre de candidats comme du nombre d'essais différents. Néanmoins, ils continuent de garder un droit de regard sur la définition du contenu et du déroulement de l'examen, par le biais de la commission du CE. Celle-ci choisit des délégués parmi le personnel, chargés de procéder, en commun avec un représentant de la direction, au contrôle des nomenclatures et des examens dans un métier précis : rectifieur, chaudronnier, ajusteur d'étude, formeur, fraiseur ou encore tourneur⁸⁰. Mais, dans les derniers mois de l'année, la place laissée aux représentants des travailleurs dans l'évaluation de l'essai professionnel est encore réduite, puisqu'à l'occasion d'un bilan d'activité, le directeur annonce qu'ils n'exerceront plus, à l'avenir, de contrôle sur le passage de l'essai, le directeur estimant que les « *gens les plus qualifiés en cette matière [sont] les professeurs de l'[EPIA]* »⁸¹. La commission s'insurge contre une décision jugée injuste et s'oppose à ce qu'un essai soit évalué par une seule personne, désignée par une direction qui souhaite ainsi se réserver le contrôle de l'essai et donc, indirectement, la reconnaissance de ce qui fait ou non le métier. Mais cette décision traduit également la volonté de la direction limiter de trop nombreux changements de catégories et de réduire les dérives qu'ils peuvent entraîner sur la

⁷⁷ [CE, AP du 17 avril 1951, n° 72, GM, SNCASE, Toulouse, p. 7.]

⁷⁸ [« Documentation Sud-Aviation 1964, p. 11 », cité dans Klein, 1989, p. 88.]

⁷⁹ [CE, AP du 17 avril 1951, n° 72, GM, SNCASE, Toulouse, p. 9.]

⁸⁰ [CE, AP du 20 juin 1951, n° 73, JL, SNCASE, Toulouse, p. 11.]

⁸¹ [CE, AP du 27 septembre 1951, n° 75, GM, SNCASE, Toulouse, p. 7.]

masse salariale. La promotion du travail est en effet bien plus suivie que ce qu'elle n'entraîne de changements de catégories, le nombre de possibilités étant souvent limité par des contraintes budgétaires (Desseigne, 1965, p. 307). Pour la CGT, s'il est normal que la direction s'adjuge une « *voix déterminante* »⁸² dans la définition et la validation de l'essai, les travailleurs doivent pouvoir juger du savoir-faire nécessaire à la reconnaissance d'un plus haut-degré de qualification. Le directeur réfute cette vision, indiquant qu'un salarié n'est pas habilité à juger du travail d'un autre⁸³.

Signe d'un durcissement des examens, en juillet 1952, un membre du CE affirme que le niveau s'est nettement accru « *à en juger par le nombre d'éléments recalés* »⁸⁴. Le délégué pointe le problème de ceux qui n'ont qu'un bagage théorique limité et souhaite que la note pratique représente plus de 50 % de la note finale, pour permettre « *à certains éléments, donnant entière satisfaction à leur chef d'atelier* »⁸⁵ de réussir l'examen ; cette proposition est refusée par le Chef du personnel⁸⁶. À plusieurs reprises, le Bureau du CE demande l'accélération du reclassement des travailleurs passant

avec succès l'essai professionnel⁸⁷. Invariablement, leurs interlocuteurs de la direction indiquent que la décision d'un reclassement dépend avant tout des besoins des usines et des nécessités de la production⁸⁸. En septembre et octobre 1952, deux réunions se tiennent entre la commission et le service de formation professionnelle pour travailler à une amélioration du passage de l'essai professionnel et étudier les conditions générales des reclassements. Les discussions permettent de redéfinir le principe de l'étalonnage, en désignant « *un ouvrier moyen, choisi par tirage au sort parmi 10 ouvriers de chaque catégorie* »⁸⁹. Deux nouvelles rencontres se tiennent en janvier 1953, durant lesquelles les acteurs parviennent à un consensus sur un projet de vulgarisation des méthodes de travail en matière de métaux légers⁹⁰, le contenu des discussions postérieures n'étant pas connu de l'auteur. En mai 1955, la refonte de certains essais, notamment d'ajusteur-fabrication P1 et P2, est en cours, la direction souhaitant améliorer la qualité et l'adaptation des examens aux productions de l'époque. Le travail pratique est en effet réalisé à partir de pièces d'appareils qui ne sont plus produites (SE 2000, SE 2100, SE 2300) et alors même

82 [CE, AP du 9 avril 1952, n° 83, GM, SNCASE, Toulouse, p. 14.]

83 [*Ibid.*]

84 [CE, AP du 16 juillet 1952, n° 82, GM, SNCASE, Toulouse, p. 10.]

85 [*Ibid.*]

86 [*Ibid.*]

87 [CE, AP du 15 avril 1955, n° 107, GM, SNCASE, Toulouse, p. 20.]

88 [CE, AP du 3 février 1956, n° 112, GM, SNCASE, Toulouse, p. 18.]

89 [CE, AP du 11 septembre 1952, n° 83, GM, SNCASE, Toulouse, p. 11.]

90 [CE, AP du 4 mars 1953, n° 93, JL, SNCASE, Toulouse, p. 11.]

que le développement de l'entreprise, avec la réalisation du programme Caravelle, impose l'adoption de nouvelles techniques et de nouvelles normes d'exécution par la main-d'œuvre productive. Malgré tout, pour le Chef du personnel, même en portant sur des fabrications anciennes, les essais professionnels restent adaptés, car le passage de l'essai repose plus sur la maîtrise de savoir-faire mouvants et adaptés que sur des définitions rigides⁹¹. La définition de l'essai professionnel et de son examen n'en reste pas moins en perpétuelle renégociation...

Au total, cet effort sensible de formation de la main-d'œuvre professionnelle a notamment pour conséquence d'aboutir à une élimination rapide et précoce des manœuvres des effectifs des entreprises de l'industrie aéronautique, dès le milieu des années 1950 (Klein, 1989). À la fin de l'année 1956, les nécessités liées au développement du programme Caravelle amènent à une augmentation des surfaces allouées à la formation professionnelle⁹². En interne, initiale ou continue, elle permet à celui qui la reçoit, de développer « *des savoirs [...] en vue de prendre ou tenir sa place dans la division du travail, avec pour reconnaissance des acquis l'embauche, le salaire, la position ou le titre* » (Dayan, 2011, p. 321). Elle

influence la position de son bénéficiaire dans la hiérarchie, au plan de sa qualification et de sa rémunération.

Pour l'entreprise, elle constitue un gage de renforcement technique et une condition du renouvellement des savoir-faire, nécessaires au redressement puis au développement de la société nationale de constructions aéronautiques. À mesure que la formation dispensée à l'extérieur de l'entreprise renforce sa polyvalence et monte en généralité, la société rationalise et diversifie ses actions de formation professionnelle, afin de spécialiser les contenus dispensés et les adapter à la conduite du travail dans ses usines. Preuve de la réussite du système de formation interne mis en place dans les années d'après-guerre en direction de toutes les catégories professionnelles, *Le Monde* indique en janvier 1957 que celle-ci a développé « *une véritable université du travail [...] ouverte à l'intention des adultes appartenant à tous les échelons professionnels jusqu'à celui des cadres. En dix ans 8051 auditeurs ont suivi les cours du soir [...] 1540 changements de catégorie ont eu lieu [...]. Un "vivier de qualification" est ainsi constamment alimenté, où la direction peut puiser quand le besoin s'en fait sentir* »⁹³.

Mais les interactions entre les trois principaux acteurs (direction de l'entreprise, pouvoirs publics et organisations

91 [CE, AP du 9 juin 1955, n° 108, GM, SNCASE, Toulouse, p. 21.]

92 [CE, AP du 2 novembre 1956, n° 120, GM, SNCASE, Toulouse, p. 16.]

93 « *La promotion professionnelle permet à la construction aéronautique de se maintenir à l'avant-garde* », *Le Monde*, 23 janvier 1957.

syndicales) sont complexes, évoluant en fonction des situations, des périodes ou des points de vue qu'ils adoptent dans la co-construction du système dans les premières années. Cependant, à mesure que s'éloigne le contexte de la Libération, il est à constater que c'est la première qui tend progressivement à imposer ses vues sur la définition et les contenus de la formation professionnelle interne, dont elle entend se réserver désormais s'arroger l'essentiel des prérogatives.

Bibliographie

- Alvarez J. (1986). « La formation professionnelle initiale et continue à l'Aérospatiale Toulouse ». Mémoire de maîtrise en histoire, Université Toulouse-Le Mirail.
- Anquetil M., Cidrac G. de, Deviller D., Éon J.-P. & Fourtanier J.-M. (2014). « Aérospatiale. La formation : une manifestation réussie de l'esprit de conquête ». In Darricau J. & Tasseau J.-P. (dir.), *Un demi-siècle d'aéronautique en France. La formation*. Tome II, Paris : COMAERO.
- Baccrabère G. (1993 [1966]). *Toulouse : Terre d'envol (1920-2007)*. Toulouse : Signes du monde.
- Berlan M. (2007). *Montaudran. Dans les ailes des pionniers*. Bouloc : Loubatières.
- Bevort A. & Jobert A. (2001). *Sociologie du travail. Les relations professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Brucy G. (2000). « Le système français de formation professionnelle : mise en perspective historique ». *Entreprises et histoire*, 26/3, pp. 45-62.
- Brucy G. (2005). « L'enseignement technique et professionnel français ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4, pp. 13-34.
- Carlier C. (1983). *L'aéronautique française (1945-1975)*. Panazol : Lavauzelle.
- Caron F. (1997). *Les deux révolutions industrielles du xx^e siècle*. Paris : Albin Michel.
- Caron F. (2010). *La dynamique de l'innovation. Changement technique et changement social (xvi^e-xx^e)*. *Bibliothèque des histoires*. Paris : Gallimard.
- Chadeau E. (1987). *De Blériot à Dassault : histoire de l'industrie aéronautique en France : 1900-1950*. Paris : Fayard.
- Chadeau E. (1993). *Latécoère*. Paris : Olivier Orban.
- Chadeau E. (2004). « Le renouvellement du capital humain : l'aéronautique française et les guerres mondiales ». In Barrière J.-P. & De Ferrière Le Vayer M. (dir.), *Aéronautique, Marchés, Entreprises. Mélanges en mémoire d'Emmanuel Chadeau*. Tournai : Éditions Pageine.
- Chapman H. (2011). *L'Aéronautique : Salariés et patrons d'une industrie française (1928-1950)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Charlot B. & Figeat M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984)*. Paris : Minerve.
- Claret F. (2000). « Une entreprise d'aéronautique dans la tourmente : Les usines Ratier (1939-1945) ». Mémoire de maîtrise en histoire, Université Toulouse-Le Mirail.
- D'Abzac-Epezy C. (1999). « La reconstruction dans l'industrie aéronautique : l'exemple français (1944-1946) ». *Histoire, économie et société*, 18/2, pp. 435-449.

- Dayan J.-L. (2012). « Formation professionnelle ». In A. Bevort, Jobert A., Lallement M., Mias A. (dir.), *Dictionnaire du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Klein M. (1989). *Trajectoires professionnelles dans l'industrie aéronautique*. Toulouse : Auto-édition.
- Lembré S. (2016). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : La Découverte.
- 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*, 128.
- Lucas Y., Beslay C. & Dihouantessa J. (1989). *Le vol du savoir*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Prost A. (2006). « Jalons pour une histoire de la formation des adultes ». *Recherche et formation*, 53, pp. 11-23.
- Quenson E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault (1919-1989)*. Paris : CNRS Éditions.
- Reynaud J.-D. (1989). *Les Règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale*. Paris : Armand Colin.
- Reynaud J.-D. (1988). « La négociation de la qualification ». *Archives européennes de sociologie*, 29, pp. 78-101.
- Rotelli M.-M., Rousseau S. (2017). « De la conception à l'envol commercial de l'avion (1945-1980) ». In Olivier J.-M., Rotelli M.-M., Rousseau S. & Zytnicki M., *Les métiers de l'aviation, histoire et patrimoine*, Toulouse : Loubatières.
- Tallard M. (2012). « Qualification, classification, compétences ». In Bevort A., Jobert A., Lallement M., Mias A. (dir.), *Dictionnaire du travail*, Paris : Presses universitaires de France.
- Vindt G. (2003). « La formation profes-
- sionnelle 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 milieu du xviii^e siècle au xx^e siècle ». Villeneuve-d'Ascq, 18-20 janvier 2001. Lille, *Revue du Nord*, hors série n° 17 ; Paris, INRP, pp. 273-280.

Les besoins d'une grande entreprise en quête de compétitivité : la formation du personnel à la Compagnie des ateliers et forges de la Loire (années 1950-1960)

Antoine Vernet

Sorbonne Université / UMR 5206 Triangle.

Résumé

L'impératif de modernisation industrielle se traduit au temps des Trente Glorieuses par le souci des dirigeants d'entreprises d'adapter leur personnel à une demande renouvelée en compétences professionnelles. De l'externalisation de l'apprentissage au développement du perfectionnement, l'action de la Compagnie des ateliers et forges de la Loire illustre les logiques à l'œuvre au sein d'une grande entreprise métallurgique afin de former des travailleurs préparés à de nouveaux principes d'organisation et de production.

Mots-clés : gestion du personnel, concentration industrielle, apprentissage, formation continue, rationalisation.

À l'aube des Trente Glorieuses, l'effort de modernisation des structures industrielles françaises, favorisé par les dispositions du Plan Monnet et du Plan Marshall, est un impératif politique en vue de la reconstruction et du redressement économique du pays (Kuisel, 1984). Au-delà de cette vision nationale, les acteurs industriels prennent conscience du retard pris depuis l'entre-deux-guerres vis-à-vis des pratiques états-uniennes d'organisation et de rationalisation (Barjot, 2002 ; Boulat, 2008). Les missions de productivité, entamées à partir de 1948, sont un vecteur de cette volonté collective de modernisation de l'appareil productif (Boltanski, 1981 ; Kuisel, 1996). L'effort de rénovation ne se limite pas à la réorganisation systématique des structures des entreprises ou à l'amélioration des techniques de production. Les acteurs engagés en faveur de cette dynamique nouvelle comprennent que cette seule modification ne peut aboutir

à aucun résultat pérenne, s'il n'est question également des pratiques humaines. Il devient alors impératif d'initier la mutation des compétences professionnelles des travailleurs, des ateliers aux bureaux, de la maîtrise de la technologie jusqu'aux enjeux du commandement.

En adoptant une approche ciblée sur les pratiques de l'entreprise (Fridenson, 2007, p. 18), il s'agit d'étudier les moyens utilisés par les grandes firmes industrielles afin d'améliorer leur capital humain. L'adaptation des compétences et des pratiques s'appuie sur la formation des travailleurs, de tous niveaux hiérarchiques, par la voie de la formation initiale, la promotion sociale ou le perfectionnement en entreprise (Tanguy, 2001 ; Brucy, 2011). Son inscription au sein des pratiques sociales des compagnies permet de situer cette fonction face aux enjeux inhérents à la rationalisation des procès de production, à l'amélioration de la communication hiérarchique et à la rénovation des relations industrielles.

Les établissements industriels s'inscrivent au sein d'écosystèmes, qui invitent à mesurer la diversité des échelles et des logiques d'action, du local au global, de l'atelier au groupe. Le recrutement du personnel est une composante de cette territorialisation différenciée. L'ingénieur de l'après-guerre évolue dans un marché du travail le plus souvent national, quand la main-d'œuvre ouvrière, les employés et les techniciens dépendent encore d'un vivier local ou régional. Dans les deux cas, la stratégie d'une firme en matière de

gestion du personnel repose sur la mise en place d'une politique cohérente, tant dans les efforts internes à l'entreprise pour organiser sa formation que dans les investissements humains et financiers extérieurs afin de susciter la construction d'une offre locale ou régionale à même de répondre à ses besoins.

La Compagnie des ateliers et forges de la Loire (CAFL) présente, par les écrits que son histoire a suscités et les quelques sources disponibles, fort lacunaires du point de vue de l'organisation des différentes usines et de leurs services, un cas d'étude intéressant. Issue de la fusion entre 1952 et 1954 des actifs de quatre sociétés historiquement implantées dans la région de Saint-Étienne, il s'agit d'une firme aux multiples activités, de la sidérurgie aux grosses forges, de la fonderie de pièces métalliques diverses à la fabrication d'outillages de coupe ou de matériels de travaux publics. Ces différentes fabrications sont le fait de plusieurs usines, situées pour la plupart dans le bassin de la Loire – les établissements situés en dehors sont exclus de l'étude. L'évolution sociotechnique de cette grande entreprise s'appuie sur des innovations tangibles, comme le perfectionnement des alliages et l'amélioration des aciers spéciaux. Elle se heurte cependant à une rationalisation limitée des fabrications, en raison d'une production sur mesure, de spécialité ou en petites séries.

Le contexte de la concentration-fusion de la sidérurgie stéphanoise permet de situer le rapport de la CAFL à la

formation de ses travailleurs face aux chronologies existantes au sein d'autres entreprises, sidérurgiques notamment (Godelier, 2006). D'autres branches industrielles peuvent être mobilisées, qu'il s'agisse de l'industrie automobile (Gallet, 1996 ; Hatzfeld, 1996 ; Quenson, 2001) ou de la production d'aluminium (Vindt, 2003). Cependant, par les différences que l'on peut identifier en termes de séries, de procédés, de qualifications et de compétences, la politique de formation professionnelle de la CAFL exprime une orientation spécifique dans son rapport à la pénurie de personnel qualifié. Celle-ci s'inscrit cependant au sein d'une chronologie nationale de l'expansion de la formation en entreprise, proche de ce que des sociétés comme Alstom, Merlin Gerin ou Michelin ont pu éprouver (Bonnet, 1999 ; Fombonne, 2001).

La réflexion sur l'évolution du système de formation de la CAFL, qui exclut quasiment les femmes – pourtant présentes dans les bureaux et certains ateliers –, vise ainsi à interroger les conséquences sociales, techniques et économiques de la constitution de cette entreprise, de la concentration de 1953-1954 à la veille de la fusion avec la Société des forges et ateliers du Creusot (SFAC) en 1970. Cette politique de formation en mutation, tant en matière d'institutions que de niveau de qualification, s'insère au sein d'une recomposition générale des productions et de la gestion de personnel, ce qui lui confère un véritable rôle dans les espoirs de modernisation des structures et des pratiques.

La fusion de la sidérurgie de la Loire, enjeux et conséquences

Les quatre plus importants producteurs sidérurgistes de la Loire, spécialisés dans l'acier Martin et l'acier électrique, sont au début des années 1950 les Forges et aciéries de la Marine et d'Homécourt (usines de Saint-Chamond, Onzion et Assailly), les Aciéries et forges de Firminy, les Établissements Marrel Frères (usines de Rive-de-Gier et Châteauneuf) et les Aciéries de Saint-Étienne (usines stéphanoises du Marais et de Basses-Villes). Les volumes produits par ces firmes sont incomparables avec ceux des entreprises locales spécialisées dans les aciers extra-fins comme les Établissements Jacob Holtzer (Unieux). Quatre de ces cinq sociétés sont à l'origine de la fondation de la CAFL.

Une concentration nécessaire pour une modernisation complexe

Fleuron de la révolution industrielle française durant la majeure partie du XIX^e SIÈCLE, devenue un bassin de production de second rang à partir des années 1880, la sidérurgie de la Loire sort de la Seconde Guerre mondiale dans une situation inquiétante.

Les facteurs défavorables sont nombreux. Certaines causes du déclin échappent aux firmes du secteur. Ce sont des considérations liées aux matières premières ou aux conséquences écono-

miques des nationalisations du chemin de fer et de l'électricité¹. Il faut mentionner la remise en cause de la qualité de la main-d'œuvre régionale par une partie du patronat sidérurgique (Vernet, 2018, pp. 749-751). Elle serait due à la moindre accoutumance des ouvriers stéphanois aux productions en série. Cette productivité réduite se répercute ainsi sur les prix de revient des entreprises du bassin stéphanois.

D'autres éléments sont imputables à la stratégie des sociétés sidérurgiques : le vieillissement d'installations datant pour les plus récentes, à l'exception de Marrel Frères, de la Première Guerre mondiale ; la faible capacité d'investissement, subie ou entretenue, d'entreprises fidèles à l'autofinancement – même dans le cas des deux grandes sociétés anonymes que sont Marine-Homécourt et Firminy –, et le recours privilégié aux crédits de la guerre afin de financer la rénovation des équipements.

Le Plan Monnet brise alors ce fonctionnement routinier. Les commandes militaires ne sont plus une garantie de l'activité des usines de la Loire. L'accès au crédit privé est conditionné à la modernisation des installations et à une conversion des productions. La vétusté des ateliers et l'absence de rationalisation ne permettent plus aux firmes locales de prétendre à un véritable soutien des

armées, ni de bénéficier de crédits au titre du Plan Marshall.

La concurrence de la sidérurgie de l'Est, désormais active dans le domaine des aciers spéciaux, entraîne une importante perte de débouchés : d'une production brute annuelle de 314 600 tonnes d'acier en 1938-1939, les volumes issus des usines de la Loire chutent jusqu'à 185 000 tonnes en 1950. L'achèvement de l'effort de reconstruction du pays, du parc ferroviaire à la fabrication de moteurs, est un élément d'explication. L'absence de normalisation dans la qualité des aciers spéciaux produits permet également d'envisager la faible compétitivité commerciale des firmes locales.

La contribution à l'équipement de l'armée américaine engagée en Corée soutient un temps l'activité des usines de la région. Dès l'automne 1952 pourtant, licenciements et chômage partiels se multiplient (Steiner, 2015). Dès lors, la réorganisation du tissu industriel stéphanois apparaît nécessaire. Déjà le Plan Monnet invitait en 1946-1947 les dirigeants de la sidérurgie de la Loire à s'unir et à se spécialiser, afin de bénéficier en contrepartie du soutien financier de l'État (Luirard, 1980 ; Mioche, 1992). La « *psychologie individualiste* » des vieux maîtres de forges et la fidélité au « *particularisme familial* » avaient alors contribué au rejet pur et simple de cette perspective². Marcel Macaux, directeur

1 [Archives départementales de la Loire 149vt4. Aide-mémoire sur la situation actuelle de la métallurgie de la Loire, 24 juillet 1950.]

2 [Archives départementales de la Loire 149vt4.]

général adjoint des Aciéries et forges de Firminy, peut ainsi écrire quelques mois plus tard, dans une note manuscrite adressée à l'ancien président du Conseil Georges Bidault, que la création de la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA) a fait l'effet d'un « *coup de pied au derrière qui a ouvert les yeux* »³.

Le renouvellement des cadres survient en 1952-1953 (Mioche & Roux, 1988 ; Mioche, 1992) : chez Marine, la retraite du nonagénaire Théodore Laurent se traduit par la promotion de l'ingénieur des mines Henri Malcor. À Firminy, Marcel Dumuis abandonne son poste à son adjoint Macaux. Aux Établissements Jacob Holtzer, le décès du président du conseil d'administration laisse à son successeur une situation sans espoir d'amélioration.

Les rapprochements entre les différentes sociétés sont enfin possibles. Aux Aciéries de Saint-Étienne, Pierre Cholat prend conscience de la faiblesse de son entreprise. L'intégration au sein d'un ensemble plus important s'impose. C'est ainsi que la fusion intervient entre Marine et Saint-Étienne (1952-1953). Ce rapprochement est le prélude à un mouvement général. Marine/Saint-Étienne et Firminy s'accordent afin de rapprocher leurs actifs industriels. Si dans un premier temps la

fusion est recherchée avec Marrel Frères, le refus de cette société incite les deux groupes à se tourner vers les Établissements Jacob Holtzer. Ceux-ci bénéficient des apports, et deviennent en 1954 la Compagnie des ateliers et forges de la Loire (CAFL, connus d'abord sous l'acronyme AFL). Henri Malcor est le président directeur-général de la nouvelle société, Marcel Macaux son directeur général. Les deux hommes possèdent cependant un pouvoir identique.

Si Marine/Saint-Étienne fournit l'ensemble de ses usines, Firminy conserve jusqu'en 1960 ses établissements des Dunes (Nord) et de Saint-Chély-d'Apcher (Lozère) hors de la nouvelle entité. Les sociétés Marine et Firminy fusionnent alors pour composer une unique société de portefeuille. Cet apport modifie la hiérarchie. Marcel Macaux devient PDG de la CAFL jusqu'à son décès en 1966. Henri Malcor, un temps directeur général, reprend ensuite la présidence de la société.

Rationaliser sans licencier

La mise en commun des ressources en hommes et en équipements révèle les problèmes structurels de la nouvelle entité. L'intérêt de la fusion est de favoriser la rationalisation des fabrications entre les différents sites. Le projet est ambitieux, en raison de la concurrence entre certains ateliers, notamment ceux de Firminy (futur site de l'Ondaine) et Saint-Chamond.

Aide-mémoire sur la situation actuelle de la métallurgie de la Loire, 24 juillet 1950.]

3 [Archives départementales de la Loire 57 J 60. Note manuscrite sur la situation de la CAFL, sd.]

Le contexte régional se révèle défavorable aux aspirations de la direction de la CAFL. Les années 1951-1954 sont marquées par une forte augmentation du chômage, total ou partiel, dans la région de Saint-Étienne (Vant, 1981). Sous la pression des hommes politiques locaux, la direction de la CAFL, Marcel Macaux en tête, accepte de ne pas procéder à un plan de licenciements. Elle obtient en échange l'octroi de subventions par la CECA et le gouvernement français (Mioche & Roux, 1988).

Il n'est toutefois pas question pour la compagnie de ne pas agir sur la composition de sa main-d'œuvre. Le recrutement est limité dès 1955. Le personnel âgé de plus de 65 ans est mis d'office à la retraite. Des fermetures d'ateliers sont décidées, ainsi que l'arrêt à moyen terme des usines d'Assailly et de Basses-Villes, ce qui oblige au reclassement des travailleurs concernés. La concentration de certaines productions s'accompagne de la spécialisation de sites, comme l'usine du Marais pour les aciéries Martin. Les doublons préexistants fournissent un important contingent d'ouvriers à reconverter. Une partie bénéficie des moyens des centres d'apprentissage de la compagnie⁴. La majeure partie de cette main-d'œuvre surnuméraire est cependant adaptée sur le tas, dans un nouvel atelier, parfois à un nouveau métier, au risque de déclassements transitoires. Le reste doit

se contenter d'effectuer des travaux non rentables, hors des postes de production, en attendant la reprise espérée des commandes. De fait, les effectifs des usines de la Loire se maintiennent jusqu'à l'année 1961, qui représente un nombre maximal dans l'histoire du groupe avec près de 18 000 salariés à l'échelle nationale.

Face à ces impératifs liés aux enjeux de l'emploi en région stéphanoise, la direction de la CAFL entreprend une réflexion d'ampleur sur les moyens à sa disposition afin de parvenir à la modernisation de ses structures industrielles. Le recours aux services de cabinets d'organisation comme la Compagnie d'organisation rationnelle du travail, autrement connue sous la dénomination CORT, en est une illustration (Mioche & Roux, 1988, p. 148). Il s'inscrit dans un contexte national favorable à la circulation des méthodes d'administration des entreprises ou de gestion du personnel, et à leur diffusion au sein de l'encadrement des grandes entreprises (Weexsteen, 1999 ; Le Bianic, 2005).

La rénovation de la gestion du personnel à l'échelle de l'entreprise

Les ambitions de la direction de l'entreprise se heurtent ainsi à différents écueils, dont l'engagement formel de ne procéder à aucun licenciement économique durant les premières années d'existence de la compagnie. La stabilité contrainte du personnel complique toute

⁴ [Archives départementales de la Loire 32 J 53. Notes sur la situation de la CAFL Ondaine présentées par les syndicats CGT, CFTC, CGT-FO et CGC, 1959.]

| USINES DE LA LOIRE DE LA CAFL | EFFECTIFS 1953 | EFFECTIFS 1957 | EFFECTIFS 1961 | EFFECTIFS 1966 |
|-------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Ondaine (Firminy + Unieux) | 4 600 + 2 000 | 6 561 | 6 690 | 5 730 |
| Saint-Étienne | 1 500 | 1 772 | 2 340 | 1 859 |
| Saint-Chamond | 3 280 | 3 568 | 3 780 | 3 377 |
| Onzion | 180 | 217 | 280 | 232 |
| Assailly | 930 | 684 | - | - |

Tableau 1

Évolution des effectifs dans les usines de la Loire de la CAFL, 1953-1966 (*différentes sources*)

impulsion modernisatrice. Les routines issues des anciennes entreprises représentent un obstacle difficile à neutraliser, identifié par Éric Godelier sous le terme de localisme (Godelier, 2006), malgré la mise en place quasi-immédiate d'un brassage des cadres et ingénieurs des usines du groupe (Mioche & Roux, 1988). Des « *séminaires des directeurs* » sont organisés dès 1954, deux fois par an durant deux jours⁵. Les mutations opérées au sein de la main-d'œuvre ouvrière tendent à combattre ses résistances traditionnelles au changement. Il apparaît primordial d'établir les bases d'une nouvelle culture d'entreprise, à même de construire une véritable identité à l'échelle des usines de la Loire tout d'abord, de la firme tout entière ensuite.

La stratégie des nouveaux dirigeants s'avère alors décisive. Leur pratique de direction s'éloigne de la réputation autoritariste des maîtres de forges – réputation cependant discutée par Henri Malcor, qui

décrit un progressisme social des sidérurgistes de la Loire plus poussé que ce qui se pratique en Lorraine (Mioche & Roux, 1988, pp. 145-147 et 266). La personnalité de Marcel Macaux est déterminante dans les choix opérés par la CAFL. L'ancien inspecteur des finances se révèle en effet un membre actif de l'Association des cadres dirigeants de l'industrie pour le progrès social et économique (ACADI), ainsi que du Réarmement moral. Cette inscription au sein d'organisations ouvertes au rapprochement entre capital et travail se répercute logiquement dans les orientations sociales de la compagnie. Elle n'est pas inédite, loin s'en faut, dans l'industrie française de l'après-guerre (Quenson, 2001).

La CAFL décide de construire de nouvelles relations avec les organisations syndicales. Les grèves fréquentes de la métallurgie stéphanoise – à l'image du mouvement d'ampleur nationale de l'été 1953 – présentent une menace à la bonne activité d'une société encore fragile. La difficile signature des conventions collectives de la métallurgie stéphanoise au cours des années 1954-1955 a illustré

⁵ [Académie François Bourdon 0012 Z 1097-07. *Les activités de formation à la Compagnie des ateliers et forges de la Loire*, brochure, mars 1964.]

l'intérêt d'un dialogue ouvert et constructif. Marcel Macaux s'attelle à la négociation d'un accord d'entreprise. Il s'agit de régir de manière durable et uniforme les relations sociales au sein de la CAFL. La régie Renault a montré l'exemple l'année précédente, dans un contexte national marqué par les grèves de la métallurgie nantaise (Colson, 2001 ; Tanguy, 2001).

L'accord négocié au cours de l'année 1956 – signé le 29 juin – instaure des discussions préalables entre direction et syndicats. Les syndicats acceptent le principe d'un recours limité aux grèves et débrayages, circonscrits à des causes internes à l'entreprise. Ils obtiennent des garanties sur une augmentation des rémunérations en fonction des bénéfices de la compagnie (Colson, 2001). L'accord est renouvelé en décembre 1960.

Les réalisations continuent. Afin de renforcer l'édification du nouvel esprit maison, la direction crée en 1955 un journal d'entreprise baptisé *CAFL Informations*. Celui-ci vise à « *maintenir un esprit et un climat social* », en permettant aux salariés de prendre conscience de la dimension du groupe. Il se limite à l'expression patronale. Aucun encart syndical n'est autorisé⁶. D'autres initiatives sont prises par la compagnie, comme l'organisation de conférences, la réalisation d'un livret d'accueil, la prévention des accidents du travail, etc. La mise en place

d'une direction générale des affaires sociales et d'un directeur du personnel matérialisent l'investissement de la direction de CAFL en faveur de ses salariés.

Il demeure cependant au cours des premiers mois d'existence de la compagnie une question essentielle pour la bonne marche des usines : que faire de la main-d'œuvre surnuméraire ? Les contraintes liées aux subventions de l'État et de la CECA obligent la direction à faire preuve d'imagination. À défaut de licencier, il faut recruter moins et mieux. En conséquence, il faut connaître au plus juste l'état du personnel et ses perspectives de renouvellement. Afin d'établir les outils privilégiés de cette réflexion que sont les pyramides des âges ou la détermination du taux de rotation, des études précises sur le personnel s'avèrent incontournables. Ces facteurs nouveaux aboutissent à la mise en place d'une analyse prévisionnelle du personnel. La direction instaure une gestion systématique des besoins en main-d'œuvre, au sein d'un groupe comptant plus de 10 000 travailleurs pour les seuls sites de la Loire. Pour pallier les recrutements massifs, on vise à organiser au mieux la promotion au sein de la société, et adapter les structures de formation du personnel aux besoins.

Le legs de la fusion et la gestion de l'existant

L'effort que doit entreprendre la CAFL est conditionné par un ensemble de considérations institutionnelles, de sa

6 [Archives départementales de la Loire 32 J 15. Réunion de la commission des usines du centre du comité central d'entreprise de la CAFL du 21 novembre 1955.]

marge de manœuvre en matière d'effectifs à l'expérience de formation au sein de ses usines, en premier lieu au sein des écoles d'apprentissage.

L'héritage des écoles d'apprentissage

Les situations divergent suivant les maisons mères et leurs pratiques sociales. Les œuvres d'entreprises incluent généralement l'entretien d'écoles professionnelles, qui bénéficient principalement aux fils des ouvriers employés par la compagnie – situation commune à l'ensemble de la grande industrie française. Certaines usines possèdent une longue tradition d'apprentissage organisé, dont la reconnaissance administrative permet l'obtention d'exonérations de taxe d'apprentissage. C'est le cas des usines de Marine-Homécourt à Saint-Chamond et de Jacob Holtzer à Unieux. Les cours théoriques et pratiques s'accompagnent d'une formation en ateliers dédiés – même si les jeunes gens sont parfois employés à d'autres tâches⁷. L'encadrement de l'apprentissage y est le fait d'ingénieurs, de contremaîtres, d'ouvriers d'élite, ainsi que d'anciens instituteurs pour l'enseignement général. L'intérêt pour la formation initiale est plus intermittent à l'usine de Firminy, en fonction de la conjoncture économique.

Il s'agit dans tous les cas d'instruire de futurs professionnels : avant tout des mécaniciens ajusteurs, tourneurs et fraiseurs, destinés aux postes d'entretien le plus souvent, mais également des chaudronniers, parfois des forgers ou des fondeurs. Les métiers du bois, menuisiers et modeleurs, sont également l'objet de formations reconnues « *méthodiques et complètes* », pour reprendre l'expression consacrée par les textes de l'Enseignement technique, contrairement à la maçonnerie, pourtant essentielle dans les usines sidérurgiques.

Dans le cas du Marais, sa spécialisation sidérurgique explique le primat de la formation organisée sur le tas, malgré quelques tentatives d'ateliers d'apprentissage durant l'entre-deux-guerres. Cela ne signifie pas que des jeunes gens ne soient pas formés méthodiquement aux métiers à chaud. L'absence de CAP de lamineur dans le département n'a pas empêché l'usine Holtzer de préparer des spécialistes pendant l'entre-deux-guerres⁸.

Ces professions se retrouvent dans les treize CAP sidérurgiques créés par arrêté ministériel du 29 janvier 1949 (Raggi, 2014). Le projet d'organisation de l'apprentissage ouvrier du secteur est tardif. Comme dans les industries extractives, la Seconde Guerre mondiale est l'occasion d'une réflexion sur le sujet

⁷ [Archives départementales de la Loire 9 W 222. Note des sections JOC et JOCF de la vallée de l'Ondaine, jointe à la délibération du conseil municipal de Fraisses, 4 novembre 1945.]

⁸ [Bibliothèque municipale de Saint-Étienne. Établissements Jacob Holtzer, *Œuvres sociales diverses*, 1929.]

(Birck, 2003). L'intérêt porté à la question par le patronat lorrain depuis 1943 n'obtient aucun écho dans la Loire. L'apprentissage sur le tas, par observation des gestes et imprégnation des savoirs, demeure la voie traditionnelle pour les métiers à chaud. Le temps conditionne toujours la construction de la qualification (Godelier, 2006, p. 205).

Les formations en entreprise aboutissent à d'excellents résultats des jeunes gens se présentant aux examens du CAP, dans la Loire comme ailleurs (Gallet, 1996 ; Hatzfeld, 1996 ; Lamard, 2014). L'obtention du diplôme, intéressante en raison des avantages financiers qu'elle procure, ne signifie pas la fin de la période de formation. Au terme de l'apprentissage formel (3 ou 4 ans), le jeune travailleur doit encore se perfectionner, deux années en général, avant d'accéder au rang des ouvriers qualifiés après essai professionnel. Afin d'encourager un tel investissement, des stratégies classiques de fidélisation de la main-d'œuvre sont mises en place : organisation d'un pécule à toucher après l'obtention du diplôme, maintien de l'ancienneté au retour du service militaire, etc. Les écoles d'apprentissage de la sidérurgie de la Loire ne se distinguent pas, dans leurs grandes lignes, des principes organisant par exemple celles des entreprises Peugeot ou Renault (Hatzfeld, 1996 ; Quenson, 2001). La rareté des archives internes et la médiocrité des sources préfectorales empêchent cependant d'approcher la réalité des pratiques pédagogiques, notamment les conceptions en vigueur

quant à l'apprentissage des gestes techniques ou à la transmission des savoirs de nature scientifique.

Dans le cadre des relations sociales d'après-guerre, les différentes sociétés composent avec les revendications formulées par les représentants syndicaux lors des réunions des comités d'établissements. Les considérations liées à la classification ou aux appointements des anciens apprentis ayant obtenu leur CAP ne sont pas rares⁹.

Les apprentis de la CAFL fréquentent aussi les cours professionnels municipaux, surtout ceux de Firminy (Firminy et Unieux) et Saint-Étienne. Les flux sont moins importants à Saint-Chamond, puisque l'école héritée de Marine-Homécourt fonctionne en système clos. Les jeunes gens recalés à son entrée, mais embauchés par l'usine, se forment grâce à leur participation aux cours municipaux. Enfin, les écoles techniques publiques et privées de la région, subventionnées par le biais de la taxe d'apprentissage, sont des viviers de main-d'œuvre qualifiée, puisque leurs anciens élèves n'accèdent pas obligatoirement au rang des techniciens ou des dessinateurs industriels. La massification de la scolarisation des apprentis, depuis la fin des années 1940, et la pérennisation des centres d'apprentissage n'ont pas encore modifié les pra-

⁹ [Archives départementales de la Loire 32 J 5. Réunions des délégués du personnel des Aciéries et forges de Firminy, années 1950 et 1952.]

tiques de formation des grandes usines du bassin stéphanois (Vernet, 2018). La filière interne demeure encore privilégiée au début des années 1950.

L'urgence du perfectionnement de la maîtrise des usines de la Loire

La direction de la CAFL ne peut agir à sa guise sur les questions relatives au personnel. Les mobilités internes présentent son seul recours afin d'optimiser la répartition des hommes. Il s'avère nécessaire, grâce à une connaissance accrue du personnel, d'envisager les besoins en qualifications en fonction des perspectives d'évolution des effectifs, entre décès, départs à la retraite et *turn-over* probables. Le recours à de telles enquêtes sociales apparaît tardif à la CAFL, par rapport aux pratiques des grandes entreprises de la construction automobile (Cohen, 1996 ; Quenson, 2001). La direction des affaires sociales sollicite au courant de l'année 1955 chaque service de la compagnie, qui doit rédiger un état prévisionnel des postes à pourvoir dans les trois années à venir.

L'étude entreprise permet de cerner les caractéristiques de ses travailleurs, particulièrement de la maîtrise d'atelier, qui se compose alors de 644 éléments¹⁰. La réalisation par l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM)

d'une enquête nationale l'année précédente donne un point de comparaison pertinent. Celui-ci se révèle cruel pour la CAFL, puisqu'il révèle la faiblesse du niveau de formation de ses agents de maîtrise¹¹. Le taux de diplômés y est particulièrement faible, même en ce qui concerne le CAP, certification ouvrière par excellence, mais le fait d'une minorité de travailleurs malgré la massification en cours de la formation ouvrière, à travers les centres d'apprentissage. La direction envisage alors les limites des connaissances scientifiques et techniques de cette catégorie de personnel, plus accoutumée selon la tradition mythifiée aux savoirs empiriques et aux tours de main. Par conséquent, le marché interne du travail de la compagnie se révèle insuffisant en l'état pour accompagner véritablement l'effort de modernisation.

La composante technique se révèle déterminante dans la construction des légitimités d'atelier. La maîtrise, issue le plus souvent du rang ouvrier, a longtemps tiré son pouvoir de sa connaissance des techniques de fabrication, même face aux ingénieurs (Mioche & Roux, 1988, p. 85). Henri Malcor dessine pourtant, avec le recul de l'expérience, la différence majeure qui existe entre les métiers d'aciéristes et de mécaniciens au cours des années 1950 (*in* Mioche & Roux, 1988, pp. 119-121) :

¹⁰ [Académie François Bourdon 0012 Z 1097-07. *Les activités de formation à la Compagnie des ateliers et forges de la Loire*, brochure, mars 1964.]

¹¹ [Archives départementales de la Loire 32 J 26. Enquête sur la situation des effectifs de l'établissement de l'Ondaine de la CAFL, 1955.]

| ENQUÊTES | | UIMM 1954 | ONDAINE 1955 |
|---|----------------------------------|-----------|--------------|
| Agents de maîtrise sans diplôme technique | | 51 % | 71 % |
| Agents de maîtrise possédant un diplôme technique | CAP | 29 % | 18 % |
| | Brevet d'enseignement industriel | 20 % | 9,5 % |
| | Diplôme d'élève breveté des ENP | | 1,5 % |

Tableau 2
Proportion d'agents de maîtrise possédant ou non un diplôme de l'Enseignement technique selon l'enquête menée par l'UIMM au cours de l'année 1954 par la CAFL à l'usine de l'Ondaine en 1955¹²

Autant il est juste de souligner la compétence technique du personnel, ouvrier et maîtrise, de la mécanique, autant il est inexact d'étendre ce jugement à CAFL toute entière et notamment à sa sidérurgie. Il faut bien voir d'abord que les contremaîtres de la sidérurgie étaient surtout des meneurs d'hommes. Leurs connaissances techniques étaient rudimentaires. Les coulées étaient suivies par les ingénieurs, sauf s'il s'agissait de commandes peu difficiles. Les contremaîtres d'aciérie sortaient du rang comme les autres mais dans les postes subalternes, précédemment occupés par eux, ils n'avaient pas appris beaucoup. Ils savaient apprécier la température de l'acier avec des moyens empiriques (d'ailleurs sujets à caution, mais alors il n'en existait pas d'autre). Les contremaîtres de laminoirs étaient plus évolués parce que leur apprentissage se faisait sur des outils plus faciles à maîtriser, mais ils n'étaient en rien comparables aux contremaîtres de la mécanique quant à leurs connaissances techniques.

La réflexion des dirigeants de la CAFL porte dès lors sur la préparation des futurs chefs d'équipe et contremaîtres. L'inspiration procurée par les missions de productivité motive cette volonté de contourner les limites suscitées par l'autonomie ouvrière grâce à une organisation nouvelle des relations d'atelier (Guigueno, 1994). Les contremaîtres appuyant leur commandement des équipes sur le rudolement des hommes, qu'il soit verbal ou physique, paraissent une limite à l'expansion de la compagnie. Sur le plan technique, la modernisation de l'outillage impose « *de porter le niveau de la maîtrise à la hauteur des techniques nouvelles* »¹³. L'entreprise fait ainsi un constat semblable à celui de Renault à la même période (Quenson, 2001, pp. 189-198). Celui-ci concerne cependant un niveau de qualification différent, ici la maîtrise et non les techniciens, ce qui

¹² [Archives départementales de la Loire 32 J 26. Additif à l'enquête sur le personnel technique et d'encadrement de CAFL, 20 décembre 1958.]

¹³ [Académie François Bourdon 0012 Z 1097-07. *Les activités de formation à la Compagnie des ateliers et forges de la Loire*, brochure, mars 1964.]

explique un choix stratégique différent. Il n'est pas question de viser un recrutement accru d'anciens élèves de l'enseignement technique long. Puisqu'il n'existe pas en région stéphanoise d'établissement à même d'assurer cet effort de manière collective, les ressources ne peuvent que provenir de la compagnie elle-même, par la promotion interne du personnel.

Les moniteurs des écoles d'apprentissage de la CAFL possèdent pour la plupart une expérience de la formation des adultes. Marine-Homécourt a eu recours aux services de l'Institut de psychologie appliquée de Lausanne, alors dirigé par Alfred Carrard, dès le début de l'année 1940¹⁴. Cette même méthode Carrard, basée sur des examens psychotechniques (Terral, 2005 ; Le Bianic, 2005), sert ensuite de référence aux formations dispensées par l'Institut national de formation des cadres professionnels (INFCP), situé rue Dareau à Paris. Les enseignants des éphémères centres de formation accélérée de Marine-Homécourt et Firminy, organisés à la fin des années 1940 afin de pallier le manque criant de main-d'œuvre qualifiée dans les usines de la région, y ont effectué des stages¹⁵.

La direction, sous l'impulsion de Marcel Macaux, recourt au perfectionnement professionnel à l'intérieur de l'entreprise. Dès janvier 1955, il est décidé

la création d'une école de maîtrise¹⁶. Ce type d'institution n'est pas une nouveauté dans l'industrie française, puisque des expérimentations ont lieu dès les années 1920, par exemple chez Citroën ou Alais, Froges et Camargue (Schweitzer, 1990, p. 103 ; Vindt, 2003, p. 275). L'initiative de la CAFL devance cependant la chronologie d'Usinor en la matière, qui résulte des grèves de mai 1968 (Godelier, 2006, p. 312). L'école est en réalité d'un service dépendant de la direction générale des affaires sociales, dont l'objet est d'organiser des sessions de formation à destination du personnel de la CAFL. Cette institution prend le nom de Centre d'information, de promotion et d'orientation (CIPO). Ses locaux sont installés au 16, rue de la Résistance à Saint-Étienne, à l'écart des usines. Son directeur est Roger Donot, ingénieur diplômé de l'École catholique des Arts et Métiers de Lille – la socialisation chrétienne est probablement à relever –, alors directeur de l'école d'apprentissage de Firminy.

Le fonctionnement des sessions du CIPO

La première session du centre démarre au cours du mois d'août 1955, et concerne une douzaine de personnes. Elle consiste en seize semaines de cours divers, dépassant la quarantaine d'heures par semaine, suivis de deux

¹⁴ [Archives départementales de la Loire 123 W 36. Document Centre de formation professionnelle des Acieries de la Marine à Saint-Chamond, sd.]

¹⁵ [Archives nationales 19790892/5 et 19790892/25.]

¹⁶ [Archives départementales de la Loire 32 J 8. Réunion du comité central d'entreprise de la CAFL, 26 et 27 janvier 1955.]

stages – l’un au sein d’un autre atelier de la compagnie, l’autre dans une usine extérieure. Une dernière semaine est consacrée au bilan de la formation, avant le retour dans le poste d’origine. Les auditeurs sont des agents de maîtrise ou des ouvriers professionnels en mécanique. Les candidats sont choisis en accord avec les chefs de service, tout en permettant les désignations d’office ou les candidatures spontanées¹⁷. Des tests psychotechniques sont pratiqués afin de retenir les candidats aptes à bénéficier des apports de la formation – pratique déjà ancienne dans le cadre professionnel (Passalacqua, 2014). Si le niveau d’instruction des candidats s’avère variable, les « *qualités psychologiques et morales* » sont un complément indispensable des connaissances techniques. Afin d’attirer les candidats, la CAFL verse aux stagiaires l’intégralité de leur salaire durant leur formation.

L’entreprise communique auprès du personnel les principes et objectifs des sessions du CIPO, afin de susciter des vocations :

L’ouvrier qui accède à un poste de maîtrise est compétent du point de vue professionnel. Cela est indispensable. Il faut qu’il puisse conseiller, guider les ouvriers qu’il aura sous ses ordres. Mais à côté de cela, il aura maintenant à résoudre des problèmes de commandement, de formation, d’organisation. Toutes ces techniques, il les apprend peu à peu. Souvent, il sait ce qu’il faut faire

après avoir rencontré une difficulté. S’il l’a surmontée, tout va bien, mais dans le cas contraire, ce mode de formation n’est pas fait pour asseoir son autorité. De plus, ses connaissances scolaires lui paraissent souvent un peu lointaines et son bagage inférieur à celui qu’il voudrait posséder¹⁸.

Il s’agit d’associer des pratiques sociales – le commandement, la communication – à des considérations d’ordre technique. Les candidatures sont soumises à une classification minimale – « ouvrier P2 » ou « technicien 196 points » – et à un âge compris entre 25 et 50 ans. Ces travailleurs sont suffisamment chevronnés pour construire leur légitimité face à leurs futurs subordonnés. Un examen médical complète l’examen psychotechnique.

Les cours dispensés par le CIPO associent une formation générale, composée d’heures de mathématiques (arithmétique, algèbre, géométrie, règle à calcul), de français, de physique (mécanique, chaleur, électricité) et de chimie, avec une formation technique, consistant en cours de dessin (projections, coupes, cotation, normes, etc.), de technologie générale (élaboration de la fonte et de l’acier, connaissances des métaux, techniques du laminage, de la forge, de la fonderie, traitements thermiques, métaux non ferreux) et de technologie du métier (procédés, machines modernes)¹⁹. Des fascicules sont

¹⁷ [Archives départementales de la Loire 32 J 15. Réunion de la commission des usines du centre du comité central d’entreprise, 21 novembre 1955.]

¹⁸ [CAFL Informations, n° 3, mars 1956.]

¹⁹ [Académie François Bourdon 0012 Z 1097-07. Document « La formation à la Compagnie des ateliers et forges de la Loire », sd.]

distribués aux stagiaires pour chaque enseignement. Ces modules sont complétés par des cercles d'études hebdomadaires, basés soit sur des travaux en comités réduits, soit en réaction à un exposé prononcé par un spécialiste. Cette formation dite humaine s'achève avec d'autres enseignements (secourisme, législation du travail, prise de parole en public, visites d'usines, projections de films, éducation physique et études). Des interrogations écrites permettent de mesurer les progrès effectués par les stagiaires.

Il apparaît ainsi que l'organisation du CIPO se base sur les grandes lignes du programme *Training within Industry* (TWI), développé aux États-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale (Breen, 2006) et diffusé en France à la fin des années 1940 dans le sillage des missions de productivité (Fombonne, 2001 ; Tanguy, 2001). Les résultats obtenus confortent la direction de l'entreprise, et de nouvelles sessions sont organisées, par exemple en août 1957 pour des agents de maîtrise mouleurs et forgerons. Des bases nouvelles existent ainsi, qui permettent d'envisager l'expansion de l'offre interne de formation.

Le développement d'une nouvelle politique de formation

La création du CIPO représente une innovation d'importance pour la CAFL. Si les écoles d'apprentissage ou les expériences de formation d'adultes associent

avant tout l'acquisition de savoirs techniques et généraux, le perfectionnement de la maîtrise s'ouvre délibérément à des pratiques sociales jusque-là inédites au sein des différents sites du groupe. L'évolution des besoins en compétences de la compagnie amplifie cette nouvelle orientation.

L'externalisation de l'apprentissage ouvrier

La fusion a contraint le recrutement des usines de la CAFL au strict nécessaire. L'apprentissage organisé à l'usine présente dès lors un intérêt réduit. Le coût financier des écoles internes devient difficile à justifier. La pérennisation des centres d'apprentissage à la Libération se traduit par la croissance de leurs effectifs. Les acteurs industriels reconnaissent l'efficacité de ces formations, ce qui aboutit à une conclusion limpide : l'offre de formation professionnelle en milieu scolaire suffit désormais à couvrir les besoins qualitatifs et quantitatifs en ouvriers professionnels. Les compétences pédagogiques et l'autorité des professeurs techniques adjoints, venus de l'industrie privée et des écoles normales nationales d'apprentissage, sont particulièrement estimées. L'investissement des entreprises ne se justifie plus, tout au moins dans la sidérurgie et grosse métallurgie. À titre d'exemple, la Société des forges et ateliers du Creusot décide en 1956 le transfert de la plupart de ses écoles d'apprentissage à l'Éducation nationale (Vernet, 2018, p. 767). Le choix est ainsi plus radical que celui qu'effectue

Renault, qui maintient son école de formation tout en obtenant un partenariat pédagogique important avec les services du ministère (Quenson, 2001, pp. 213-246).

En conséquence, la direction de la CAFL décide au cours de l'année 1958 de fermer les deux écoles d'apprentissage du groupe à Firminy et Saint-Chamond, qui accueillent alors entre 75 et 100 apprentis chacune²⁰. Le report des flux d'élèves s'organise en lien avec l'inspection d'académie, dans un contexte de construction de nouveaux bâtiments scolaires au profit des centres d'apprentissage annexés à des collèges techniques publics. Les établissements privés demeurent également des viviers appréciés. L'émoi des délégués syndicaux des deux usines, CGT en tête, est réel lors des réunions des comités d'établissements. La suppression de cette possibilité de reproduction professionnelle, destinée traditionnellement aux fils du personnel, est mal vécue. Malgré les protestations, les fermetures sont réalisées sans heurts en 1960 et 1961, ce qui permet l'achèvement des apprentissages déjà engagés.

L'expansion du perfectionnement à l'échelle de l'entreprise

Le CIPO fait rapidement la preuve de son utilité. Dix cycles destinés à préparer des chefs d'équipe sont organisés

entre août 1955 et décembre 1958²¹. La direction générale des affaires sociales renouvelle en 1958 et 1961 la consigne aux différents services de la CAFL de dresser leurs états prévisionnels des postes de maîtrise à pourvoir. Ces données permettent d'organiser au plus juste les futures sessions de formation. Le nombre de stagiaires se limite par cycle entre 9 et 20 personnes. Ce fonctionnement permet à la CAFL d'obtenir une diminution sensible de l'âge moyen de ses agents de maîtrise : de 48,5 années en 1955, il passe à 47 en 1960²². Les stagiaires sont en règle générale âgés d'une petite trentaine d'années.

Les enquêtes prévisionnelles réalisées en 1958 et 1961 encouragent l'entreprise non seulement à poursuivre l'effort réalisé, mais également à le renforcer. C'est ainsi qu'il faut interpréter l'extension des sessions du CIPO à d'autres niveaux de qualification. Des cycles de jeunes ingénieurs sont créés au cours de l'année 1959. Des formations sont ouvertes aux techniciens – de la sidérurgie comme de la mécanique – et dessinateurs à partir de 1960, aux agents d'études du travail en 1961. L'effectif du centre s'adapte à cette inflation des responsabilités. Il se compose au début des années 1960 de son directeur Roger Donot, de trois ingénieurs chargés de la

²⁰ [Archives départementales de la Loire 32 J 20. Réunion du comité d'établissement CAFL de l'Ondaine, 23 avril 1958.]

²¹ [Académie François Bourdon 0012 Z 1097-07. *Les activités de formation à la Compagnie des ateliers et forges de la Loire*, brochure, mars 1964.]

²² [Académie François Bourdon 0012 Z 1097-07. Document « La formation à la Compagnie des ateliers et forges de la Loire », sd.]

formation des différents niveaux hiérarchiques, d'un psychotechnicien et de trois animateurs²³.

Les prestations de formation assurées par le CIPO visent à décloisonner les différents échelons hiérarchiques. Les ingénieurs de la compagnie sont informés des fonctions nouvelles auxquelles sont préparés les agents de maîtrise²⁴. Le centre se charge également de préparer les formateurs de la CAFL, par exemple les employés des services techniques du personnel. Les apports de la psychosociologie du travail et de la psychotechnique leur sont présentés²⁵. Il faut noter ici la professionnalisation du corps des formateurs de la CAFL, issus la plupart du temps des mondes de la production ou des bureaux, sauf pour les spécialités liées à la psychologie appliquée.

Bien qu'ouverts depuis 1957 à des participants extérieurs à la compagnie, le CIPO accueille peu de candidats provenant des filiales et partenaires de la CAFL comme les Forges d'Allevard ou les usines Saint-Jacques de la société Chatillon-Commentry à Montluçon, ou

d'entreprises locales²⁶. La rémunération des stagiaires en est la principale explication. Les stages à l'extérieur de l'entreprise sont quant à eux abandonnés dès 1957, également pour des raisons financières.

Henri Malcor témoigne ainsi des travaux du CIPO : « [...] *CAFL a organisé pour ses agents de maîtrise une formation continue. Ce fut le rôle du CIPO, et il l'a bien rempli. Il donnait aussi, et c'était indispensable, une formation sur la technique de commandement, qui est utile de tout temps* » (cité in Mioche & Roux, 1988, p. 121). Il demeure, en l'état des sources, difficile de contredire l'ancien président de la compagnie.

Les réalisations au niveau des établissements

La direction de la CAFL laisse toute latitude à ses établissements pour organiser leurs propres formations, en fonction des besoins identifiés. Le *turn-over* demeure en effet important. Des services techniques du personnel sont ainsi chargés de planifier et organiser ces actions de formation²⁷. Les usines organisent ainsi dès la fusion leurs propres cours du soir, généraux et techniques,

²³ [Académie François Bourdon 0012 Z 1097-07. Document « La formation à la Compagnie des ateliers et forges de la Loire », sd.]

²⁴ [Archives départementales de la Loire 32 J 28. Roger Donot, « Évolution du rôle de l'agent de maîtrise ». In CAFL, *Compte rendu des journées d'études des ingénieurs*, Saint-Étienne, CIPO, 1959.]

²⁵ [Archives départementales de la Loire 32 J 29. CAFL, Services techniques du personnel, stage de formation, 1957.]

²⁶ [Académie François Bourdon 0012 Z 1097-07. Document « Stagiaires venant d'autres entreprises », 1962.]

²⁷ [Archives départementales de la Loire 32 J 29. CAFL, Services techniques du personnel, stage de formation, 1957.]

des conférences, ainsi que des préparations basées sur le modèle TWI. Les méthodes de « l'Art d'instruire », destinées à l'encadrement et à la hiérarchie d'atelier, sont appliquées et adaptées (Fombonne, 2001). Elles sont le préalable à toute velléité de simplification du travail.

L'amélioration de la productivité au sein des ateliers de l'entreprise passe par la réduction des temps d'exécution et l'amélioration de l'effort des ouvriers de production. La diffusion de nouvelles méthodes de chronométrage se réalise dans un premier temps par le recours aux formations du Bureau des temps élémentaires (BTE), afin de former des agents d'études du travail (Barbier, 2006). La CAFL capitalise ensuite sur cette expérience afin de compléter son propre bureau des méthodes et d'organiser un corps d'animateurs salariés.

La connaissance de la pédagogie des adultes bénéficie à la fois aux services techniques du personnel instaurés dans les usines du Marais et de Firminy, et au centre de formation professionnelle accélérée qui remplace l'école d'apprentissage de Saint-Chamond – une annexe est ensuite fondée au Marais pour les métiers sidérurgiques.

Les usines se soucient également de fournir les contingents manquants d'ouvriers professionnels²⁸. L'usine de

l'Ondaine prépare des mouleurs. Saint-Chamond forme des ajusteurs ou des soudeurs à l'arc, en adaptant dans un premier temps la main-d'œuvre surnuméraire de l'usine²⁹. Les publics visés sont les manœuvres et ouvriers spécialisés de l'entreprise, ainsi que des travailleurs contraints à la reconversion par la maladie ou un accident. Les formations se destinent aussi à d'anciens travailleurs ruraux déracinés, ainsi qu'aux ouvriers immigrés européens ou nord-africains. Le choix des candidats s'appuie là encore sur des tests psychotechniques³⁰. Les examens utilisés sont le « test des cubes », le « test du tourneur » créé par le pionnier de la psychotechnique Jean-Maurice Lahy, et le chronoscope auditif destiné à mesurer la rapidité et la régularité des réflexes.

Des écoles d'atelier sont ouvertes selon les besoins, pour des postes d'ouvrier spécialisé (OS) – par exemple, pontonniers, burineurs, raboteurs de lingots, etc. Les niveaux inférieurs de qualification sont concernés par l'effort de formation, par le biais de stages courts relatifs à la prévention des accidents du travail, à la lutte contre les rebuts, aux manutentions et aux conduites d'engins. Le journal d'entreprise encourage l'émulation entre les différents ateliers, incitation qui se répercute sur les rémunérations des ouvriers.

²⁸ [Académie François Bourdon 0012 Z 1097-07. Document « La formation à la Compagnie des ateliers et forges de la Loire », sd.]

²⁹ [CAFL Informations, n° 14, mars 1957, p. 14.]

³⁰ [Archives départementales de la Loire 32 J 23. Romier, *Le recrutement de la main-d'œuvre nord-africaine. Le point de vue du psychotechnicien*, 1957.]

L'incitation à la formation du personnel à l'extérieur des usines

Au-delà des efforts internes de la compagnie, la direction de la CAFL invite son personnel à recourir à des formations extérieures. Le journal d'entreprise promeut l'ensemble des possibilités offertes par le développement de l'offre de formation professionnelle en région stéphanoise depuis la fin des années 1950. L'ensemble des niveaux de qualification est potentiellement concerné.

Les ingénieurs peuvent ainsi suivre les conférences données par le Cercle d'études des métaux, fondé au sein de l'École nationale des Mines de Saint-Étienne – de manière informelle dès 1928, officiellement en 1935 (Roux, 1989). D'autres institutions sont mobilisées : l'École nationale professionnelle de Saint-Étienne et le collège technique nationalisé de Firminy pour des cours menant à la promotion du travail – niveau CAP ou brevet professionnel ; le Centre interprofessionnel de promotion de la Loire ou le centre régional associé au Conservatoire national des arts et métiers, fondés à Saint-Étienne en 1957 et 1958 pour assurer également la promotion sociale (Vernet, 2013). Ces interactions entre la compagnie et cette offre locale renouvelée sont comparables aux réalisations entreprises par les acteurs économiques de la région de Belfort-Montbéliard (Lamard, 2014, p. 149).

La CAFL ne se contente pas des ressources présentées par l'écosystème

immédiat des établissements. Des formations par correspondance sont organisées avec le CNEC de Vanves, comme à l'usine de Saint-Chamond afin de préparer des ouvriers au brevet professionnel³¹. Les accords d'entreprises négociés permettent d'ailleurs au personnel de la CAFL de bénéficier de congés éducation dès 1960³².

La direction de la CAFL bénéficie ainsi de potentialités multiples afin de susciter la formation ou le perfectionnement de ses salariés. La décision opérée par la compagnie, à savoir privilégier les formations d'adultes, lui permet de bénéficier d'un marché interne du travail. Il s'agit cependant de mettre en relation les intentions et la pratique, en dépassant les seules réalisations institutionnelles évoquées jusqu'ici.

L'instrumentalisation de la formation du personnel : quels résultats ?

L'inscription de la formation au sein d'une politique plus vaste de modernisation, bien que validée du point de vue du chercheur par la pérennité des pratiques et l'extension des publics, ne détermine évidemment pas la performativité d'un tel dispositif.

³¹ [Académie François Bourdon 0012 Z 1099-02. Lettre non signée du 17 mars 1961.]

³² [Archives départementales de la Loire 32 J 16. Accord d'entreprise CAFL du 6 décembre 1960.]

L'inadéquation entre perfectionnement et promotion

La politique initiée par la CAFL vise à généraliser, à tous les niveaux hiérarchiques, le recours volontaire à une instruction destinée à l'acquisition de compétences nouvelles. Qu'il s'opère par le biais des filières internes ou grâce à des ressources extérieures, l'effort individuel ne se traduit pas nécessairement par une promotion. La société bénéficie d'un marché interne du travail important, déjà fidélisé par les mécanismes salariaux liés à l'ancienneté ou à des avantages sociaux. Un tri peut alors être fait au niveau des services. Il se base sur des considérations d'ordre social, des critères techniques, parfois sur les engagements syndicaux des candidats à la promotion.

Les frustrations sont possibles, et les cas d'implications mal récompensées découragent probablement certains travailleurs. Peu de chiffres existent. Au 1^{er} février 1959, seuls 12 des 66 ouvriers passés par une session du CIPO depuis 1955 n'ont pas bénéficié d'une promotion³³. Il faut mentionner qu'une partie des stagiaires suivant les cours du centre est déjà en poste dans la qualification concernée par la formation. Il ne s'agit alors que d'un approfondissement destiné à des personnes peu expérimentées dans leur nouvelle fonction.

Une modernisation incomplète des productions et de l'organisation

L'extension de l'offre de formation s'appuie sur le constat de la nécessité de modernisation des techniques de production. La CAFL est une entreprise spécialisée dans la production d'aciers spéciaux, leur transformation et la construction mécanique. La compétence scientifique de ses dirigeants et ingénieurs, indéniable, favorise la diffusion des innovations. Celles-ci se multiplient à partir de la fin des années 1940 : développement d'usages inédits grâce aux nouvelles nuances d'acier, amélioration des techniques de contrôle des défauts, progrès engendrés par la mécanisation des laminoirs, développement des commandes hydrauliques pour les machines-outils, utilisation de matériaux permettant de meilleures vitesses de coupe, développement des machines électroniques, amélioration de la soudure, etc.³⁴ Les opérations mécaniques connaissent quant à elles un tournant majeur avec l'introduction des outils à commande numérique à la toute fin des années 1960 (Mioche & Roux, 1988, p. 242-243).

L'efficacité des opérations de perfectionnement du personnel dépend cependant des décisions prises par la direction de l'entreprise. La mise à

33 [Archives départementales de la Loire 32 J 28. Mellon, « Le centre de perfectionnement de la maîtrise de la CAFL ». In CAFL, *Compte rendu des journées d'études des ingénieurs*, Saint-Étienne, CIPO, 1959.]

34 [Archives départementales de la Loire 32 J 28. Roger Donot, « Évolution du rôle de l'agent de maîtrise ». In CAFL, *Compte rendu des journées d'études des ingénieurs*, Saint-Étienne, CIPO, 1959.]

l'épreuve commerciale des inventions réalisées met en lumière le caractère parfois contestable des choix techniques opérés, à l'image de l'échec du train Blain destiné à améliorer l'efficacité du laminage à chaud des tôles d'acier (Mioche & Roux, 1988). La concurrence des trains à bandes et du laminage continu, mis en place par Usinor ou la Sollac au début des années 1950, illustre la difficile modernisation des procès de production de la sidérurgie de la Loire (Godelier, 2006). Face au coût nécessaire à la valorisation de l'existant, Henri Malcor privilégie une innovation venue de l'extérieur de l'entreprise – licences, machines, prises de participation et acquisitions (Mioche & Roux, 1988, p. 239).

Les efforts de la CAFL se traduisent par le recours accru au chronométrage afin d'améliorer la productivité de l'entreprise. La standardisation des productions s'avère difficile à mettre en place pour les ateliers travaillant sur des petites séries voire à la pièce unique. Il est plus simple, outre l'optimisation des manutentions, de viser l'automatisation des opérations répétitives. La détermination des temps, calculés en fonction des machines utilisées, attaque l'autonomie ouvrière. La mécanisation diminue l'importance des compétences liées à l'expérience, par exemple la connaissance des temps de coupe des aciers. L'acquisition de nouveaux savoirs techniques se traduit dès lors par un appel à la promotion, et non à l'optimisation traditionnelle des revenus au sein d'un

même niveau hiérarchique, à cause de la cotation des postes (Moutet, 2005). Des arrangements subsistent entre chefs d'équipe et ouvriers, notamment pour la distribution des primes. Les ouvriers finissent même par s'accommoder des temps et du chronomètre (Hatzfeld, 2005). L'encouragement à la productivité demeure insuffisant pour entraîner un engagement général de la main-d'œuvre en faveur de son perfectionnement.

La mutation des pratiques implique alors la redéfinition des fonctions de l'agent de maîtrise, même si l'affirmation patronale de la construction d'un rôle social de la maîtrise s'avère un élément de tactique patronale (Cohen, 1996, p. 38). La seule expérience et la légitimité de l'âge ne suffisent plus. La connaissance du métier devient essentielle (Mioche & Roux, 1988, p. 121), alors même que l'autonomie du contremaître se réduit face à la montée en puissance des bureaux des méthodes (Moutet, 2007, p. 229). Rien n'est possible toutefois sans l'adhésion du personnel. À travers l'action du CIPO, sa mobilisation de la psychotechnique et des travaux de l'école des relations humaines, la CAFL diffuse un modèle qui fait du perfectionnement un passage obligé afin de pallier le faible niveau scolaire de la maîtrise. La formation en entreprise doit ainsi fournir les compétences nécessaires à la promotion d'un ouvrier qualifié en contremaître : contrôle de l'activité du personnel, surveillance des incidents, planification des tâches, organisation de la discipline, sécurité de la production,

contrôle de l'équipement et de l'outillage, relations administratives, etc.³⁵

L'effort de rationalisation entrepris par la direction de la CAFL porte aussi sur le travail de bureau. L'acuité de la concurrence nationale et le jeu de la comparaison mettent en lumière l'ampleur du retard pris par l'entreprise dans son fonctionnement interne. La diffusion de la mécanographie permet d'étendre l'effort de modernisation. La société reste tributaire des pratiques de recrutement instituées avant la concentration. La cooptation familiale ne garantit pas les aptitudes professionnelles des jeunes recrues. La recommandation des curés de la région demeure encore un recours privilégié à l'usine de Saint-Chamond, même au cœur des années 1960³⁶. Des efforts de communication sont entrepris afin d'encourager le personnel à placer ses enfants dans les écoles techniques de la région, et ainsi à reproduire le vivier du recrutement des usines et des bureaux. Leur efficacité ne peut cependant être mesurée faute de sources.

Henri Malcor, à travers son témoignage rétrospectif, admet ne pas avoir mené à son terme la rationalisation entamée lors du choc initial de la fusion, entre 1954 et 1958. Les ateliers faisant

double emploi ou ne pouvant être mis à niveau pour des raisons économiques ou techniques n'ont pas tous fermé (Mioche & Roux, 1988, p. 103 et 236). Le maintien des effectifs au nom du localisme – dans l'usine comme à la ville – est allé à l'encontre de l'intérêt de la firme. La stabilité sociale de l'entreprise était sans doute à ce prix, mais elle s'est traduite par le maintien de coûts d'exploitation élevés, pénalisant les prix de revient de la compagnie. Le local contraint encore le global.

La formation du personnel, la culture d'entreprise et le dialogue social

Les effets de cette politique de formation sur l'attitude du personnel demeurent difficiles à décrire sans envisager une histoire sociale plus poussée. La récurrence des conflits sociaux demeure forte à l'échelle des usines de la Loire jusqu'à la fin des années 1960 (Graziotin, 2013). Il s'agit de débrayages, répétés ou non, plus que de grèves. Ces événements concernent des ateliers ou des services, plus que l'ensemble d'un même site, et *a fortiori* que l'ensemble des usines du groupe. Les formes traditionnelles de contestation demeurent. L'accord d'entreprise n'a d'ailleurs pu être renouvelé en 1964, illustrant les limites de la culture d'entreprise diffusée par la direction (Colson, 2001). Les concessions accordées par la direction ne mettent pas fin à la conflictualité syndicale. La construction d'une nouvelle légitimité hiérarchique, commune à l'ensemble du groupe, se

35 [Archives départementales de la Loire 32 J 28. Roger Donot, « Évolution du rôle de l'agent de maîtrise ». In CAFL, *Compte rendu des journées d'études des ingénieurs*, Saint-Étienne, CIPO, 1959.]

36 [Témoignage de Jean Chaize, ancien moniteur au centre de formation professionnelle accélérée de Saint-Chamond, Saint-Chamond, 23 mars 2017.]

heurte encore aux formes traditionnelles d'expression ouvrière. Le rapport à l'autorité est d'autant plus important que l'installation de nouveaux équipements et leur mise en œuvre a souffert, selon Henri Malcor, de l'incompétence ou de l'insubordination de la main-d'œuvre (Mioche & Roux, 1988, p. 243).

La formation permanente du personnel, à travers le CIPO par exemple, vise à donner aux cadres et à la hiérarchie d'atelier des armes rhétoriques afin de mater par le verbe et la démonstration les militants les plus virulents³⁷. La négociation doit se substituer au régime de confrontation (Tanguy, 2001). Il faut ainsi comprendre l'hostilité de la CGT vis-à-vis du CIPO. Les dénonciations fréquentes du « *lavage de cerveaux* » pratiqué en son sein soulignent le rôle stratégique d'une telle formation sociale (Mioche & Roux, 1988, p. 157-158 et 261-262). Malcor explique sans ambages l'utilité qu'il y a à « *accroître la culture de la maîtrise* » : « *Peu à peu nous avons remplacé les vieux contremaîtres, meneurs d'hommes mais peu instruits, par de jeunes hommes capables de prendre plus de responsabilités* ». Les sessions ont permis la mise en situation des personnes appelées à exercer ces mêmes responsabilités, comme la capacité de convaincre par une argumentation construite, claire et affirmée le personnel des usines de ne pas suivre ses délégués syndicaux, lorsque ceux-ci

incitent à la contestation. On comprend ici tout l'intérêt des cercles d'études, des débats et des entraînements à la prise de parole, grâce à des exposés oraux destinés à « *vaincre le trac et [à] prendre confiance en soi*³⁸ ».

La politique de formation de la CAFL entre 1954 et 1970 représente une innovation remarquable dans la stratégie générale de modernisation de l'entreprise. La taille même de l'effectif n'a pas permis de toucher la majorité des travailleurs de la compagnie, ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas eu de résultats concrets, notamment à des niveaux hiérarchiques aux effectifs moindres comme la maîtrise. L'ampleur des besoins identifiés par la direction a été en partie traitée grâce à cet effort interne d'organisation, flexible, ciblé sur des opérations de formation que l'environnement extérieur des usines ne pouvait fournir faute de structure adaptée. À ce titre, la formation sociale devient une spécificité de l'effort menée par l'entreprise. Les savoirs techniques et scientifiques, accessibles aux techniciens et aux ingénieurs lors de leur scolarité, sont cependant inscrits au cœur du perfectionnement, lorsqu'il s'agit de pallier l'insuffisance de la formation initiale des membres de l'encadrement d'atelier.

37 [Témoignage de Jean Chaize, ancien moniteur au centre de formation professionnelle accélérée de Saint-Chamond, Saint-Chamond, 23 mars 2017.]

38 [Archives départementales de la Loire 32 J 28. Mellon, « Le centre de perfectionnement de la maîtrise de la CAFL ». In CAFL, *Compte rendu des journées d'études des ingénieurs*, Saint-Étienne, CIPO, 1959.]

L'étude souligne cependant, par le reflet des réalisations, les limites d'une telle opération. La modernisation des procès de fabrication et des techniques de communication n'a pu faire table rase de la permanence d'une grande partie du personnel, des ingénieurs aux ouvriers. Outre les effets du localisme, les choix stratégiques de la direction de la CAFL, notamment le souci de ne pas sacrifier l'emploi à la logique économique, au sein d'un bassin industriel alors à la recherche de son expansion, ont pesé sur la portée de la rationalisation projetée. Les incitations mises en place n'ont pas suffi à enclencher un mouvement global de rénovation, qui était peut-être hors d'atteinte dans cette région de vieille industrie, particulièrement sensible aux fluctuations macroéconomiques.

Il serait pourtant abusif d'invalider l'utilité de la politique de formation de la CAFL. Les acteurs régionaux de la formation reconnaissent sans mal les réalisations du CIPO, et ne manquent pas de s'en inspirer. Le partage de cette expérience ne s'arrête pas au seul tissu économique stéphanois, puisque les échanges existent avec d'autres grands groupes industriels français comme Michelin ou la SFAC, ainsi qu'avec l'UIMM. Exemple reconnu, la CAFL n'apparaît toutefois pas comme une exception au sein de l'industrie française, à la lecture des archives de la confédération patronale de la métallurgie. Il s'agit, en quelque sorte, d'un cas représentatif de l'évolution des pratiques de formation en entreprise, tant dans ses pratiques que dans sa chronolo-

gie, du primat de l'apprentissage à celui du perfectionnement.

L'évolution ultérieure de la sidérurgie du Centre, réunie à partir de 1970 au sein de Creusot-Loire, confirme en partie la validité de la fonction formation telle qu'elle a été façonnée par la CAFL. Le CIPO devient d'emblée la base du nouveau service Creusot-Loire Formation. Il n'aura cependant aucune prise sur la crise financière de plus en plus aiguë du groupe, jusqu'à la faillite de 1984 (Mioche & Roux, 1988 ; Beaud, 2001). Les considérations macroéconomiques neutralisent alors les effets bénéfiques des ajustements sociaux et techniques obtenus grâce aux opérations de formation au sein même du groupe.

Bibliographie

Barbier P. (2006). « Le Bureau des temps élémentaires, précurseur de l'étude du travail ». In Barjot D. (dir.), *Le travail et les hommes aux XIX^e et XX^e SIÈCLES*, Paris : Éditions du CTHS, pp. 237-249.

Barjot D. (dir.) (2002). *Catching up with America. Productivity missions and the diffusion of American economic and technological influence after the Second World War*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.

Beaud C. (2011). « Le drame de Creusot-Loire : échec industriel ou fiasco politico-financier ? ». *Entreprises et histoire*, 27, 2001, pp. 7-22.

Birck F. (2003). « Formation technique dans les mines de fer et la sidérurgie lorraine, 1920-1945. Politiques patronales et politique

d'État ». In Bodé G. & Marchand P. (dir.), *Formation professionnelle et apprentissage, (xviii^e-xx^e siècles)*, Lille/Paris : Revue du Nord/INRP, pp. 289-307.

Boltanski L. (1981). « America, America... Le Plan Marshall et l'importation du "management" ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 38, pp. 19-41.

Bonnet B. (1999). *La formation professionnelle des adultes : une institution et ses formateurs*. Paris : L'Harmattan.

Boulat R. (2008). *Jean Fourastié, un expert en productivité et en modernisation*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

Breen W. (2002). « Social Science and State Policy in World War II: Human Relations, Pedagogy, and Industrial Training ». *Business History Review*, 76, 2, pp. 233-266.

Brucy G. (2011). « Former une élite ou former la masse des salariés ? Les contradictions de la formation en entreprises des années 1920 aux Trente glorieuses ». *Regards sociologiques*, 41, pp. 99-113.

Cohen Y. (1996). « L'invention des techniciens sociaux. Du commandement social après juin 1936 chez Peugeot ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 114, 1, pp. 30-43.

Colson D. (2001). « Reconnaissance collective et montée en singularité. L'accord d'entreprise de la Compagnie des Ateliers et Forges de la Loire (CAFL) (1956-1959) ». In Savoie É., *Les noms que l'on se donne. Processus identitaire, expérience commune, inscription publique*, Paris : L'Harmattan, pp. 55-77.

Fombonne J. (2001). *Personnel et DRH. L'affirmation de la fonction personnel dans les entreprises (France, 1830-1990)*. Paris : Vuibert.

Fridenson P. (2007). « Business History and History ». In Jones G. & Zeitlin J. (dir.), *The Oxford Handbook of Business History*, Oxford :

Oxford University Press, pp. 3-36.

Gallet C. (1996). « L'école Berliet. Des apprentis-ouvriers aux élèves-techniciens ». *Actes du GERPISA*, 17, pp. 103-113.

Godelier É. (2006). *Usinor-Arcelor : du local au global...* Paris : Lavoisier.

Graziotin A. (2013). « Dynamiques et logiques des grèves ouvrières dans les usines CAFL/Creusot-Loire du bassin stéphanois (1965-1982) : une approche statistique ». Communication au colloque « Strikes and Social Conflicts », Dijon, 15-17 mai 2013.

Grelon A. (dir.) (1985). *Les Ingénieurs de la crise. Titre et profession entre les deux guerres*. Paris : Éditions de l'EHESS.

Guigueno V. (1994). « L'éclipse de l'atelier. Les missions françaises de productivité aux États-Unis dans les années 1950 ». Mémoire de DEA d'histoire, École nationale des Ponts et Chaussées.

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*, 17, pp. 115-138.

Hatzfeld N. (2005). « De l'arme patronale au recours ouvrier, la mutation du chronomètre ». In Barjot D. (dir.), *Le travail à l'époque contemporaine*, Paris : Éditions du CTHS, pp. 127-140.

Kuisel R. (1984). *Le capitalisme et l'État en France. Modernisation et dirigisme au xx^e siècle*. Paris : Gallimard.

Kuisel R. (1996). *Le miroir américain. 50 ans de regard français sur l'Amérique*. Paris : Lattès.

Lamard P. (2014). « Le paysage de la formation ouvrière chez Peugeot et Alstom (1914-1970) ». *Cahiers de RECITS*, 10, pp. 125-149.

Le Bianic T. (2005). « Les "ingénieurs des âmes". Savoirs académiques, professionnalisation et pratiques des psychologues du travail de l'entre-deux-guerres à nos jours ». Thèse de doctorat en sociologie, Université Aix-Marseille II.

Luirard M. (1980). *La région stéphanoise dans la guerre et dans la paix (1936-1951)*. Saint-Étienne : Centre d'études foréziennes.

Mioche P. (1992). « La sidérurgie et l'État en France des années 1940 aux années 1970 ». Thèse de doctorat d'État d'histoire, Université Paris IV.

Mioche P. & Roux J. (1988). *Henri Malcor. Un héritier des maîtres de forges*. Paris : Éditions du CNRS.

Moutet A. (2005). « Études de temps et intensification du travail dans l'industrie française de 1945 à la décennie 1960 ». In Linhardt D. & Moutet A. (dir.), *Le travail nous est compté*, Paris : La Découverte, pp. 25-59.

Moutet A. (2007). « Le temps dans l'industrie française (1945-1965) : du moyen de détermination des salaires à l'instrument d'organisation raffiné ». In Mazauric C. (dir.), *Temps social, temps vécu*, Paris : Éditions du CTHS, pp. 224-231.

Passalacqua A. (2014). « Les autobus parisiens et le développement pionnier de la psychotechnique : Jean-Maurice Lahy à la STCRP, années 1910-années 1920 ». *Cahiers de RÉCITS*, 10, pp. 89-107.

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

Raggi P. (2014). « La formation professionnelle des sidérurgistes en Lorraine (de la fin des années 1940 à 2006) ». *Cahiers de RÉCITS*, 10, pp. 151-169.

Roux J. (1989). *Faire de la métallurgie une science. Les laboratoires d'usines et les cercles d'ingénieurs dans le bassin métallur-*

gique de la Loire de 1850 à 1970. Saint-Étienne, rapport de recherche CNRS-CRÉSAL.

Schweitzer S. (1990). « Comment peut-on être contremaître ? ». In Lequin Y. & Schweitzer S. (dir.), *L'usine et le bureau. Itinéraires sociaux et professionnels dans l'entreprise XIX^e et XX^e siècle*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, pp. 93-108.

Steiner J.-M. (2015). *Métallos, mineurs, manuchards... Ouvriers et communistes à Saint-Étienne (1944-1958)*. Saint-Étienne : Publications de l'université de Saint-Étienne.

Tanguy L. (2001). « Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971) ». *Travail et emploi*, 86, pp. 27-49.

Terral H. (2005). « Alfred Carrard (1889-1948) et la formation du travailleur : une "philosophie pédagogique" ». In Charmasson T. (dir.), *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*, Paris : Éditions du CTHS, pp. 87-95.

Vant A. (1981). *Imagerie et urbanisation. Recherches sur l'exemple stéphanois*. Saint-Étienne : Centre d'études foréziennes.

Vernet A. (2013). « Du développement économique à la lutte pour l'emploi : la formation en région stéphanoise (1964-1982) » [en ligne]. Communication à la journée d'études du GREMMOS « Penser et agir face à la crise dans les "années 1968". Les luttes ouvrières dans le bassin stéphanois (1963-1984) », Saint-Étienne, <halshs-00951442>. [URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00951442>]

Vernet A. (2018). « Les disciplines de l'industrie. Le patronat métallurgique et la formation organisée des travailleurs dans la région de Saint-Étienne (1865-1954) ». Thèse de doctorat d'histoire, Université Lyon 2.

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)*, Lille/Paris : Revue du Nord/INRP, pp. 273-280.

Weexsteen A. (1999). « Le conseil aux entreprises et à l'État en France. Le rôle de Jean Milhaud (1898-1991) dans la CEGOS et l'ITAP ». Thèse de doctorat d'histoire, École des hautes études en sciences sociales.

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)

Gersende Piernas

Pôle Entreprises, Archives nationales du monde du travail (ANMT), Roubaix.

Résumé

Les archives conservées aux NMT concernent des petites, moyennes et grandes entreprises, privées ou publiques, recouvrant divers secteurs d'activité et des aires géographiques allant du local à l'international. Ces archives offrent des sources variées et encore insuffisamment exploitées sur la formation professionnelle d'employés, cadres et dirigeants. En dépouillant ces matériaux, on y distingue les différents acteurs dans l'entreprise et les liens constitués de fait avec des organismes professionnels et/ou de formation extérieurs.

Mots-clés : archive, association, entreprise, syndicat professionnel, institution publique.

Le Centre des archives du monde du travail (CAMT), service délocalisé du ministère de la Culture et de la Communication (Direction des archives de France, désormais Service interministériel des Archives de France), ouvre ses portes en 1993 à Roubaix, dans l'ancienne filature Motte-Bossut réhabilitée. Il a pour vocation de collecter des fonds privés d'entreprises¹, d'associations et de syndicats d'envergure nationale². Il a aussi

¹ Toutefois, certaines lois de nationalisation promulguées dans différents secteurs (chemins de fer, électricité, gaz, mines de charbon, assurances, banques, sidérurgie, informatique) ont amené de fait le service à collecter la partie publique des fonds d'archives d'entreprises nationalisées.

² Toutefois, il existe une forte présence de fonds d'envergure locale ou régionale (Hauts-de-France pour un tiers) due au fait que, à l'origine, il était prévu de créer cinq centres d'archives industrielles et du travail dans tout le pays. Le projet a été abandonné en 1993

hérité d'une partie des séries AQ Entreprises et AS Associations/Syndicats (créées en 1949), du Centre historique des Archives nationales de Paris. Érigé en 2007 en service à compétence nationale, le CAMT change de dénomination pour devenir les Archives nationales du monde du travail (ANMT). Les ANMT ont en 2018 une capacité totale de 52 kilomètres linéaires, dont 60 % sont occupés par plus de 700 fonds d'entreprises différentes, soit 32,1 km. Actuellement, 531 de ces fonds sont inventoriés³, au sein desquels seule une quarantaine dispose de documents relatifs à la formation professionnelle des employés, cadres et dirigeants d'entreprises. Ces archives recouvrent plusieurs secteurs de production (mines, énergie, métallurgie, chantiers navals, BTP, construction mécanique, textile, informatique, agroalimentaires, transports) sur une période allant du XIX^e au XXI^e siècle.

Deux types de fonds se distinguent. Le premier concerne les Petites et moyennes entreprises (PME), comme de grandes entreprises nationales, voire internationales, parmi lesquelles plusieurs ont été nationalisées (Charbonnages de

France, Gaz de France, Bull, etc.)⁴. Au sein de chacun de ces fonds, la majeure partie des sources est conservée dans la série des archives du service des ressources humaines, qui a pour mission de former l'ensemble du personnel. S'y ajoutent les archives d'autres services ou entités qui interviennent directement ou indirectement dans le processus de formation tels le service vente, le service des succursales ou filiales, les organes directionnels ou les services supports (comptabilité, communication). Elles sont contenues dans les séries afférentes. Dans l'ensemble, la typologie de ce premier type de fonds est très variée (programmes, affiches, supports de cours, études, rapports d'activités, bilans comptables, correspondance, photographies, films, etc.).

Le deuxième type de fonds, peu représenté aux ANMT, émane de personnes ayant reçu ou dispensé une formation avant leur recrutement en entreprise.

pour des raisons financières. Or, le CAMT avait déjà commencé à collecter des fonds régionaux dans sa phase de préfiguration de 1987 à 1992.

³ Le dépouillement que nous avons réalisé a porté sur le corpus d'inventaires existants à la date de la communication présentée lors de la journée d'étude ayant donné lieu à cette publication. Les inventaires mentionnés sont tous disponibles sur le site Internet des ANMT : [URL : www.archivesnationales.culture.gouv.fr/camt].

⁴ Nous citons par ordre alphabétique les fonds exploités pour cette publication. **Entreprises** : Alstom, Arbel, AVN Daulmerie, Boussac, BSN Danone, Bull, Compagnie du chemin de fer du Nord, Compagnie générale des voies ferrées d'intérêt local, Charbonnages de France, Compagnie générale d'entreprises automobiles, Comptoir des entrepreneurs de la couverture et de la plomberie et de la zinguerie, Crépelle et C^{ie}, Forges et chantiers de la Méditerranée, GDF, Jeumont, La Lainière, Le Blan, Leclercq Dupire, Lemaire et Fils, Metaleurop, Morcolor, Normed, Saint-André, Saint-Louis Sucre, Scrépel, SNCF, Sucrerie Dujardin, Usinor. **Employés ou dirigeants** : BURLET (Jean-Marie), CARRIÈRE (Jean), CATELOIN (Louis et Jean), DHALLUIN (Henri), DANCOINE (André), DEPOORTERE (Cyrille), DUQUESNE (Simone), HUG (Michel). **Organismes professionnels** : CCCA-BTP (Comité central de coordination de l'apprentissage du bâtiment et des travaux publics).

Elles ont confié leurs archives relatives à des cours en couture, dessin, mécanique, ou en textile dans des établissements ou autres institutions professionnels de formation, voire dans des écoles supérieures et des écoles d'application⁵.

Ce sont, sous des vocables divers et selon différents angles, autant d'exemples archivistiques qui constituent un corpus de sources sur la formation professionnelle au sein des sociétés industrielles. Ce corpus permet de distinguer les différents acteurs de la formation. À travers la typologie documentaire présente, il est possible d'esquisser les grandes lignes de l'évolution de leur implication et des contours de la formation. Toutefois, l'incomplétude des fonds empêche une présentation chronologique continue, offrant seulement des éclairages ponctuels, parfois bien distants entre eux. Néanmoins, en fonction de l'emplacement de ces documents dans les séries d'un fonds, ils nous renseignent d'abord sur la structuration et la politique générale de l'entreprise en matière de formation professionnelle, puis sur les grands contours de celle-ci et enfin sur la nécessité fréquente pour l'entreprise de recourir à des partenariats diversifiés pour répondre à ses besoins.

⁵ Collège technique de Roubaix, Conservatoire des arts et métiers de Lille, École des hautes études industrielles (Nord), École industrielle de Tourcoing, École nationale des ponts et chaussées, École polytechnique, École régionale d'organisation scientifique du travail (Nord), Institut de mécanique des fluides de Toulouse, Institut technique roubaisien, Institut technique Turgot de Roubaix, Institut textile de France (Nord).

Structuration et politique générale de l'entreprise pour la formation professionnelle de sa main d'œuvre

La formation sur le tas, telle qu'elle est de mise au XIX^e siècle et au XX^e siècle dans les petites sociétés, n'a pas laissé de documents puisqu'il s'agit essentiellement d'une transmission orale. Les archives conservées aux ANMT contiennent uniquement la trace des actions officielles en matière de formation mises en place au fur et à mesure par le patronat pour contribuer à augmenter la production. Les documents subsistants renseignent essentiellement sur la structuration interne de l'entreprise visant à apporter une formation à ses employés et sur sa politique générale en matière de formation.

De la simple fonction « formation » à la création d'un service formation

La politique active d'une entreprise dans le champ de la formation se détecte à travers un document majeur : son organigramme où figure une entité qui y est dédiée, bien souvent au sein du service du personnel. Le poids de cette entité est visible à travers son intitulé exact (par ordre croissant d'importance : cellule, bureau, division, service, département, direction, etc.) et sa place dans l'organigramme, plus ou moins proche du Président ou Directeur général. Dans l'entreprise de moyenne ou grande

taille, cette entité peut être très étoffée en fonction des différentes missions qui ont trait à la gestion administrative de la formation, aux différentes catégories d'employés concernés (ouvriers, contre-maîtres, cadres, directeurs et clients) et aux moyens techniques et scientifiques internes existants. Son évolution au sein de l'organigramme montre le développement plus ou moins important de la politique de formation de l'entreprise et son degré de sophistication. Le service formation peut aussi s'articuler en commissions de formation spécifiques (formation générale, apprentissage, perfectionnement, etc.). En l'absence d'organigramme conservé dans les fonds, les annuaires permettent une analyse quelque peu similaire.

Ainsi, GDF créée à Paris en 1968 un service de formation PROFOR (Formation professionnelle) comprenant quatre divisions : actions centralisées, actions à participation locale, promotion de l'enseignement, auxquelles s'ajoute un centre d'études et d'applications pédagogiques⁶. Après la loi sur la formation professionnelle de juillet 1971, PROFOR évolue en 1976 en cinq divisions : formations de base, distribution, technique, administratif, statistiques. Cette dernière division indique clairement le niveau d'analyse que souhaite avoir l'entreprise sur les résultats et la performance de son service. Les Charbonnages de France (CdF), quant à eux, finissent par créer, dans les

années 1980, CdF Formation, une filiale entièrement dédiée à ce thème. En outre, certaines directions, branches ou filiales d'entreprises possèdent aussi leur propre service de formation distinct de celui du siège. Le département des relations internationales, chez Bull, dispose d'une division formation qui axe son programme autour de thèmes propres à son champ d'action⁷.

Politique générale de l'entreprise

L'existence de tels services ou commissions de formation joue un rôle de conseil et de service pour la direction et la hiérarchie. Cela permet par exemple à la direction de mettre en application les principales orientations définies dans ses notes de politique générale, élaborée seule ou en accord avec l'assemblée générale (AG), le conseil d'administration (CA), le directeur du personnel et/ou le responsable de l'entité formation. Ces orientations sont fixées en fonction des besoins de l'entreprise, de la législation en vigueur et de la politique publique d'enseignement professionnel, en passant par le ministère de l'Éducation nationale. Elles sont contenues le plus souvent dans des notes générales⁸. Le service formation, seul ou à travers des commissions, doit

⁶ [Archives nationales du monde du travail (ANMT). GDF, 2011 020 4571. Annexe II du projet de nouvelles structures pour PROFOR, 18 juillet 1976.]

⁷ [ANMT. Bull, 2012_007_1676. Programme de formation du département des relations internationales, 1972.]

⁸ [ANMT. Bull, 2012_007_1897. Note de politique générale sur la formation, 1985-1986.]

étudier et élaborer le plan de formation de l'année à venir en fonction de la politique générale voulue par la direction⁹. Ce plan détaille les actions, les moyens et les objectifs.

Au cours du xx^e siècle, cette politique tend aussi à se formaliser à travers les conventions collectives signées entre les sociétés d'un même secteur et les organisations syndicales patronales et ouvrières. Celle de la branche métallurgie, signée le 2 mai 1938, donne les détails des accords sur la formation et le perfectionnement professionnel : stage prévu par la société, stage demandé par l'agent, cours du soir, rôle des représentants du personnel, etc.¹⁰ Ces derniers, comme les délégués syndicaux, participent à cette politique générale au sein de réunions bilatérales et au sein de comités spécifiques. Il s'agit des comités de sécurité. Initialement prévus en 1926 pour l'industrie des métaux, puis préconisés à toute industrie en 1929 par l'Organisation internationale du travail, ils sont institutionnalisés en France en 1941 sous le nom comité d'hygiène et de sécurité (CHS). Ils fusionnent en 1982 avec les commissions d'amélioration des conditions de travail (CACT) pour devenir les comités d'hygiène, sécurité et conditions de travail (CHSCT). Le CHSCT est un organe paritaire composé de la direction des sociétés et des représentants du

personnel. Il permet de dresser le bilan de l'année écoulée, de faire entendre les revendications des salariés par rapport au nouveau plan de formation présenté et d'annoncer les actions nécessaires à mener¹¹ (calendrier, organigrammes des formations¹², etc.). Les CHSCT et les réunions bilatérales, par l'intermédiaire des représentants du personnel et des délégués syndicaux, offrent aux employés les seuls moyens d'expression et de pression pour agir sur la politique de formation prévue par la direction. L'avis des salariés et la participation active à leurs propres formation et avenir se lisent à travers les comptes rendus de ces réunions. Les représentants des employés et les syndicats sont les garants de ce droit à la formation, acquis social légal pouvant déboucher sur un congé formation depuis 1957.

Cependant, le parcours de formation dans une profession ne dépend pas que d'une politique d'entreprise ni de l'influence des Institutions représentatives du personnel (IRP), quand elles existent. Elle s'inscrit également dans un cadre plus vaste, pouvant aller jusqu'à l'échelle nationale, ou s'imbriquer dans plusieurs filières, sphères et/ou institutions. Les sociétés recrutent du personnel formé dans le système d'enseignement public ou privé. Elles héritent donc d'un personnel détenteur d'une formation qui peut parfois ne pas être totalement en adé-

⁹ [ANMT. Lainière de Roubaix, 2003_034_061. Compte rendu de la réunion de la commission de formation, 12 décembre 1980.]

¹⁰ [ANMT. Metaleurop Nord, 2006_002_007. Convention collective de travail du 2 mai 1938, 1938.]

¹¹ [ANMT. André Dancoine, 1994_023_015. Plaque de présentation du CHSCT, années 1980.]

¹² [ANMT. Bull, 2012_007_2060. Organigramme des formations de l'intelligence artificielle, 1987.]

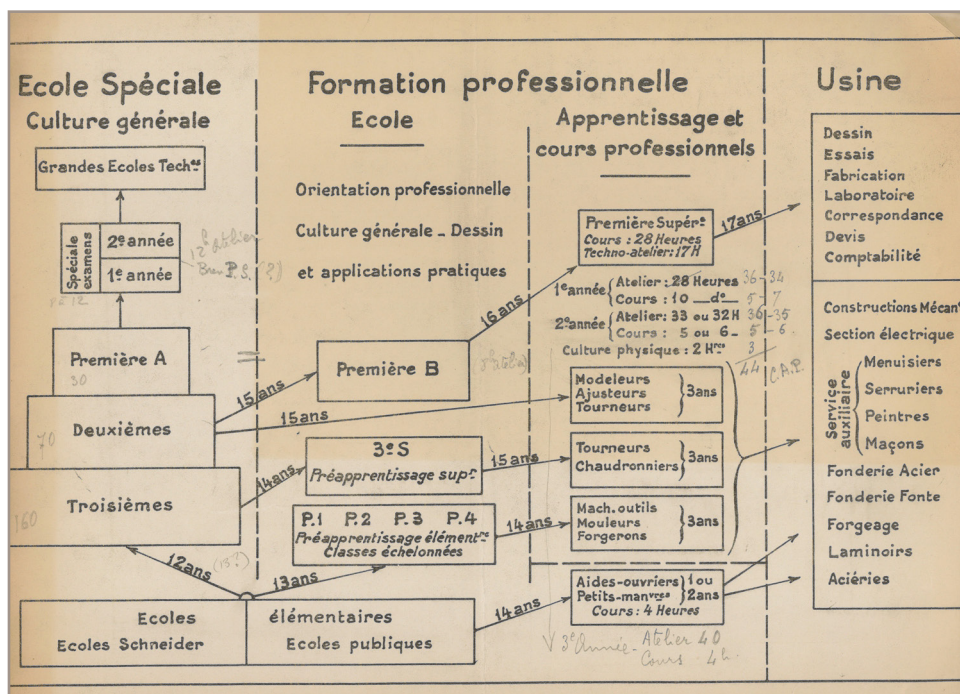


Figure 1 - Schéma de la formation professionnelle chez Schneider, 1943.

Source : ANMT. Forges et chantiers de la Méditerranée, 1995 058 3483. © ANMT

quation avec ses besoins ou avec la réalité des professions exercées.

Ainsi les parcours professionnels dans les métiers de la mine ou de charbon diffèrent complètement si l'on commence simple mineur ou l'on poursuit des études dans l'enseignement supérieur pour devenir ingénieur des mines. Certes, il existe bien des passerelles prévues au sein des compagnies minières puis de CdF, pour que le mineur puisse gravir les échelons grâce au système de formation interne. Mais il ne pourra jamais devenir ingénieur des mines, statut relevant uniquement d'un corps de l'État, pouvant seulement accéder au grade immédiate-

ment inférieur d'ingénieur d'exploitation, titre décerné par l'entreprise¹³. Si les CdF ne peuvent avoir prise sur les ingénieurs des mines avant leur recrutement de fait, ils tentent de prévenir les manquements remarqués dans leur formation initiale en les insérant dans une formation de perfectionnement des cadres (Piernas, 2013).

D'autres établissements sont moins confrontés à des statuts professionnels étatiques dans leur secteur. Schneider peut mettre en place tout un schéma de parcours de recrutement et de formation

13 [ANMT. Charbonnages de France, 2004_001_522. Schéma des différentes formations minières, 1953.]

imbriquant les structures d'enseignement technique de la sphère publique et ses propres écoles (figure 1).

Depuis la loi du 12 juillet 1977 instaurant l'obligation du bilan social dans toute société, la formation en fait pleinement partie, ce dont la direction doit rendre compte aux organes de décision. Les dossiers de l'AG contiennent donc un exemplaire de ces bilans annuels du plan de formation qui sont plus ou moins illustrés de statistiques et graphiques¹⁴. La dimension comptable et fiscale rentre aussi en ligne de compte. Les dossiers sur la taxe d'apprentissage et ceux sur la participation des employeurs au financement de la formation professionnelle continue, développent ces aspects fiscaux. Les prévisions budgétaires, les bilans d'exercice, les balances, et autres grands livres et journaux donnent le montant chiffré des dépenses de formation. L'ensemble de ces documents comptables et financiers montre également à quel point une entreprise investit ou non dans ce domaine.

Les outils généraux de la communication interne au service de cette politique

Les sociétés n'hésitent pas à faire connaître leur politique de formation parmi leurs personnels. En premier lieu auprès de la hiérarchie, par la rédaction

de notes de service et de circulaires. Le service formation propose à l'encadrement des brochures détaillées et des fiches analytiques par type de formation ou par organisme, à charge pour lui d'en informer les salariés¹⁵. Ceux-ci reçoivent aussi, directement, d'autres types de documents décrivant l'offre de formation proposée par l'entreprise. Les livrets d'accueil¹⁶ remis le jour de l'embauche, les agendas, les journaux internes¹⁷, les plaquettes d'information sont autant de vecteurs décrivant l'offre de formation complète ainsi que les modalités pour y accéder. Cette politique se meut en discours d'attractivité professionnelle et de promotion sociale pour tous, où chacun peut y trouver un parcours individualisé. Les droits du travailleur à bénéficier de ce panel de formations y sont largement détaillés : nature, nombre, heures d'absence autorisées, délai de route, état de frais, crédit-formation, etc. Par ailleurs, les comités d'entreprise ont aussi un rôle d'information des personnels.

L'attractivité professionnelle est certes indispensable pour pouvoir recruter de la main-d'œuvre, surtout en temps de crise, lorsqu'elle se raréfie, mais c'est surtout un investissement non désintéressé de l'entreprise qui peut fidéliser

¹⁴ [ANMT. Metaleurop Nord, 2006_002_007. Résultats annuels du plan de formation année 1986, 1987.]

¹⁵ [ANMT. Bull, 2012_007_1897. Plaquette d'information de la hiérarchie sur l'offre de formation, mai 1962.]

¹⁶ [ANMT. Pièces isolées, 2002_026_097. Livrets d'accueil et agenda, années 1950-1960.]

¹⁷ [ANMT. Bull, 2012_007_2549. Numéro « Spécial formation » du journal d'entreprise *Arbor*, n° 45, avril 1989.]

son personnel devenu qualifié grâce à elle. Cette qualification rentre de facto dans le capital technique immatériel de l'entreprise et contribue à sa viabilité et à sa puissance. C'est un argument de recrutement pour CdF, qui n'hésite pas à monter des trains de jeunesse qui parcourent toute la France pour promouvoir les métiers de la mine. CdF promeut ainsi une formation interne suivie pour chacun de ses ouvriers¹⁸.

Si ces documents provenant des services administratifs des établissements donnent les contours généraux de leur politique de formation, seuls ceux produits et reçus par la gestion des ressources humaines, et plus particulièrement par le service de la formation le cas échéant, illustrent pleinement les mesures directes prises en la matière.

Les grands contours de la formation dispensée par l'entreprise

Les archives des services formation conservées dans les fonds cités plus haut ont une typologie très variée, renseignant sur les mesures directes des sociétés ainsi que sur les autres outils à leur disposition. Cette formation se déploie en plusieurs volets : l'apprentissage, la formation à la fonction et au poste, la formation continue et le perfectionnement. Ainsi, pour les nouvelles recrues, se dessine un par-

cours de formation et d'insertion dans l'entreprise. Il commence parfois, comme à La Lainière en 1973, par un accueil du service sécurité, qui prodigue une formation liée à l'environnement de l'entreprise et aux consignes de sécurité¹⁹. Les recrues sont ensuite remises, en fonction de leur âge, de leur niveau de compétence et de leur affectation, à leurs nouveaux responsables qui doivent en assurer la formation, directement ou par l'intermédiaire d'autres services ou structures au sein de l'entreprise.

L'apprentissage : une étape incontournable pour les jeunes recrues

L'apprentissage d'un métier dans une entreprise se matérialise par un contrat rendu obligatoire dès 1928. Celui-ci lie pendant plusieurs années l'entreprise et l'apprenti âgé de 14 à 18 ans, impliquant des droits et des devoirs pour chacun. Plusieurs exemplaires de ces documents subsistent dans les fonds conservés aux ANMT. Ils indiquent le salaire fixé et le programme des cours professionnels : cours d'enseignement généraux (français, arithmétique, géométrie, mécanique appliquée, notions d'électricité), cours techniques (technologie, exercices pratiques d'ajustage, de tournage, chaudronnerie, forge, menuiserie, travail d'équipe, dessin) et période d'examen²⁰. Les cours

¹⁸ [ANMT. CdF, 2007_008_02752. Planche contacts, 1949.]

¹⁹ [ANMT. La Lainière, 2003_034_007. Note, 1973.]

²⁰ [ANMT. Compagnie des mines de la Grand'Combe, 90_AQ_139. Contrat d'apprentissage, s.d.]



Figure 2 - Exercices en classe de maniement des berlines sur maquette par un moniteur aux apprentis mineurs au Centre d'apprentissage d'Auby (Nord) : photographie noir et blanc, reportage Borge, octobre 1945.

Source : ANMT. CdF, 2007_008_14597. © ANMT

et les travaux pratiques sont dispensés dans des locaux spécifiques disposant de salles de cours, d'ateliers et de matériel pédagogique²¹, dont les plans, devis, factures de travaux²² et autres photographies subsistent²³ (figure 2).

Certains secteurs vont même jusqu'à reconstituer dans leurs locaux l'environ-

nement professionnel : on note l'existence de mines-images²⁴ et de gares-écoles²⁵ par exemple. Il est même parfois réservé un espace dans les zones de production, comme dans les galeries de mines, où les apprentis peuvent s'exercer dans le quartier-mine, à proximité des mineurs expérimentés. On quitte donc le domaine de la salle de cours et des ateliers, avec les premiers gestes sur maquette et outils, pour

²¹ [ANMT. La Lainière de Roubaix, 2003_034_007. Plans, facture, 1975.]

²² [ANMT. Forges et chantiers de la Méditerranée, 1995_058_3820. Note, plan, 1944.]

²³ [ANMT. Charbonnages de France, 2007_008_14596. Planches contacts, 1945.]

²⁴ [ANMT. Charbonnages de France, 2007_009_0101. Planche contact, 1971-1974.]

²⁵ [ANMT. Compagnie du chemin de fer du Nord, 202_AQ_217. Résumé des cours à la gare-école de Dunkerque, 1923.]

accomplir, comme les mineurs confirmés, les bons gestes avec des outils, des machines et un décor identiques.

Ces centres d'apprentissage, implantés dans les entreprises, sont parfois bien distincts des lieux de production ; ils peuvent également en être éloignés. L'entrée dans ces structures peut se faire sur concours comme c'est le cas au centre des Forges et Chantiers de la Méditerranée (FCM) situé au Havre (Seine-Maritime), dont le rapport d'activités de 1944 décrit les conditions d'inscription requises, le contenu et les résultats de l'examen, avec un comparatif sur les dix dernières années²⁶. En 1943, FCM compte 55 apprentis, mais une grande partie d'entre eux est constituée de prisonniers rapatriés en raison d'une crise du recrutement des apprentis, les jeunes se désintéressant de plus en plus de l'apprentissage selon la direction. De plus, d'autres centres servent de référence en France : Michelin, Ford et la SNCF²⁷ font l'objet de notes précises, qui renseignent et inspirent FCM²⁸ et les établissements Arbel²⁹. Ces centres, souvent dotés d'internats, accueillent les apprentis et leur offrent aussi des infrastructures culturelles et sportives. Enfin,

les modèles de carnets de notes chez FCM permettent d'apprécier le contenu et la sanction de la formation³⁰, en règle générale par l'obtention d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Si les modèles français sont scrutés, de nombreux voyages à l'étranger aident aussi à analyser le fonctionnement des centres d'apprentissage et à s'en inspirer, comme c'est le cas des établissements Alfred Herbert à Coventry en Angleterre, où est envoyé en 1938 un agent du service formation de FCM³¹.

La formation interne (initiale et continue) : entre ajustage, qualification supplémentaire et promotion

Pour tout employé recruté plus âgé, la formation initiale s'opère par le biais de formations internes directes et d'écoles de métiers créées par les entreprises. Les établissements Arbel, constatant en 1948 que le niveau général technique des ouvriers engagés est très médiocre, mettent en place des cours dans l'usine pour donner une formation professionnelle élémentaire et une autre par spécialité. Un cours dominical de 3 heures, s'étalant sur une durée de quatre mois, est donc dispensé à partir de 1948 dans les spécialités suivantes : ajusteur, forgeron, soudeur à l'arc, soudeur chalumeau, tôlier. Le fonds

26 [ANMT. FCM, 1995_058_3820 et 4508. Rapport, 1944 ; plaquette, photographies, correspondance, 1959-1960.]

27 Elle possède 97 écoles d'apprentissage comptant 4000 élèves en 1943. [ANMT. FCM, 1995_058_3820. Note sur les ateliers d'Oullins de la SNCF, 1944.]

28 [ANMT. FCM, 1995_058_3820. Note sur les ateliers d'Oullins de la SNCF, 1944.]

29 [ANMT. Arbel, 70_AQ_299. Note sur Ford, 1943.]

30 [ANMT. FCM, 1995_058_3819. Carnet de notes, 1945.]

31 [ANMT. FCM, 1995_058_3347. Rapport, 1938.]



Figure 3 - Démonstration d'une monitrice sur une machine remailage tricot, [années 1960-1970]

Source : ANMT. *La Lainière*, 2003_034_045. © ANMT

Arbel contient quelques exemplaires de notes et fiches des cours pratiques de soudure électrique à l'arc³².

Quant à l'école de Nantes-Montluc³³ de GDF, elle est accessible uniquement sur concours. Elle est la seule en France à former au métier d'ouvrier d'exploitation des réseaux de transport et de distribution

du gaz, au cours de 18 mois de scolarité en internat, comme l'indique la plaquette publicitaire de 1976. Il s'agit d'un établissement d'enseignement public régi par une convention de cinq ans signée avec le ministère de l'Éducation nationale en 1957. Bien plus, les élèves sont préparés pour l'obtention d'un brevet de technicien (BT) ou d'un brevet d'enseignement professionnel (BEP).

³² [ANMT. Arbel, 70_AQ_299. Note et fiche de cours, 18 novembre 1948.]

³³ [ANMT. Gaz de France, 2011_020_1576, 4571, 75564. Plaquette, notes, photographies, 1976.]. Pour l'école de Lyon-le Mouche voir : [Idem, 2011_020_7606. Photographies, 1978].

Il en va de même pour les écoles Bull, soit une école d'application et une école des techniciens d'entretien pour les besoins spécifiques des directions com-

merciale et exploitation, qui forment leurs agents techniques commerciaux et leurs techniciens d'entretien³⁴.

Par ailleurs, des formations internes au poste peuvent avoir lieu directement sur machine. À la Lainière de Roubaix, c'est une contremaîtresse monitrice qui fait la démonstration du démaillage tricot assise devant la machine avec tout autour les ouvrières textiles par petit groupe de six ou sept³⁵ (figure 3). Il en va de même pour les caristes textiles qui apprennent en conduisant l'engin de manutention. Bull prévoit aussi des stages de formation sur le matériel et la technologie qu'elle met elle-même au point³⁶.

De plus, l'accroissement urgent des besoins en main-d'œuvre pendant les guerres ou crises, oblige les établissements à former en accéléré un personnel non-qualifié (femmes, enfants, employés de bureau affectés, prisonniers, etc.)³⁷ ou à rééduquer du personnel qualifié en provenance d'une autre entreprise. C'est le cas des ouvriers mineurs qui quittent le Nord de la France, envahi et occupé pendant la Première Guerre mondiale, pour rejoindre les houillères du Centre et du Midi³⁸. Chaque bassin ayant ses

spécificités géologiques et ses particularités d'extraction, il convient d'encadrer et de former au mieux ces nouveaux mineurs : des groupes sont constitués et dirigés chacun par un porion de la mine d'accueil. D'autres mineurs du Nord sont réemployés dans les chemins de fer de l'arrière. Sous la houlette d'un contremaître cheminot, des groupes de 250 mineurs aident à l'évacuation du charbon extrait, à la manutention et à la reconstruction des voies, où ils peuvent réinvestir leur savoir-faire en matière de boisage.

De surcroît, le recrutement d'une main-d'œuvre étrangère en France et dans les entreprises installées à l'étranger nécessite de fait le recours à des interprètes³⁹, mais aussi à des cours de langue et à des outils simples de traduction pour les employés : lexiques, dictionnaires⁴⁰, manuels de conversation⁴¹, questionnaires d'examen⁴², etc. (figure 4). Il en va de même pour les Français recrutés dans les sociétés allemandes implantées à Paris pendant la Seconde Guerre mondiale. Il est prévu pour eux des cours d'allemand

34 [ANMT. Bull, 2012_007_4221, 4223. Rapport, correspondance, liste des cours, 1960-1963.]

35 [ANMT, La Lainière, 2003_034_7 et 045. Notes, fascicule, photographies, 1960-1976.]

36 [ANMT. Bull, 2012_007_4221. Rapport, 1962.]

37 [ANMT, FCM, 1995_058_3273, 3347 et 3820. Correspondance, fascicule pédagogique, 1940-1944.]

38 [ANMT. Compagnie des mines de Béthune,

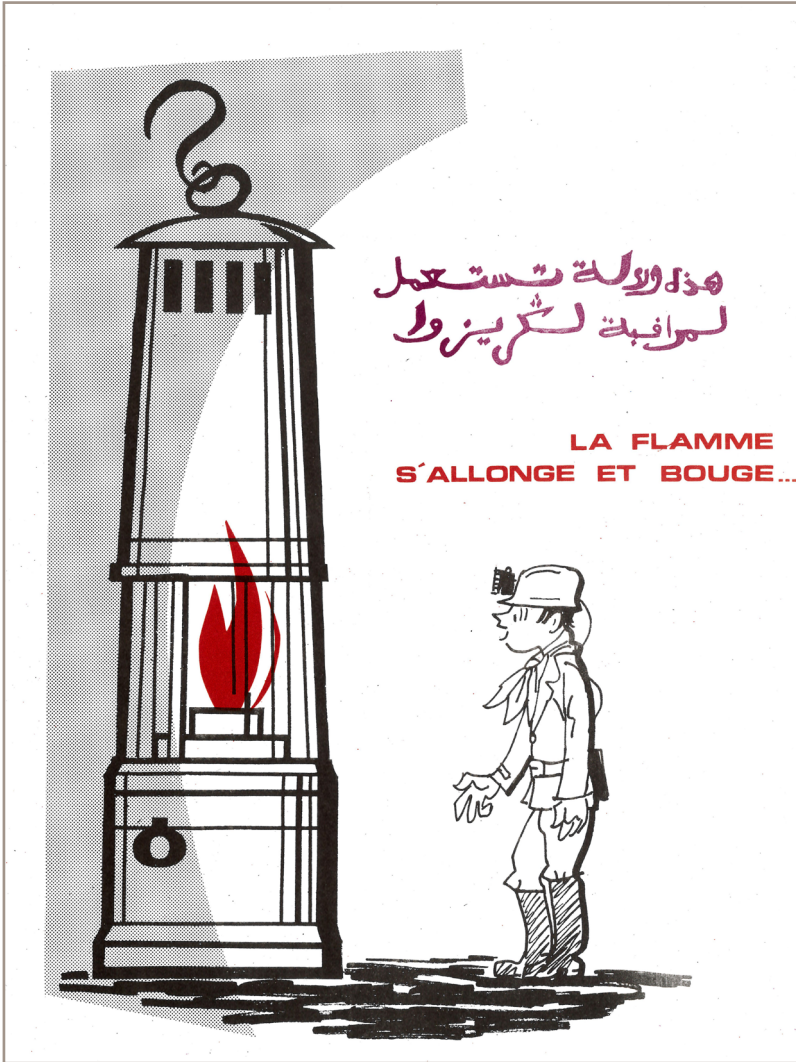
1994_026_0211. Correspondance, 1918.]

39 [ANMT. CdF, 2004_001_273. Correspondance, 1966.]

40 [ANMT. Compagnie des mines de Noeux-Vicoigne-Drocourt, 1994_051_0909. Dictionnaire minier russe-français, [1942-1945].]

41 [ANMT. Compagnie des mines de la Grand'Combe, 90_AQ_129. Manuel de conversation pour mineurs polonais, 1921.]

42 [ANMT. CdF, 2007_044_456. Questionnaire, années 1980.]



**Figure 4 - Extrait du questionnaire de sécurité pour la probation à l'échelle 5
Fond à l'usage des candidats de langue arabe, 1962**

Source : ANMT. CdF, 2007_044_456. © ANMT

(Piernas, 2015), afin de faciliter leur intégration à l'activité industrielle.

En outre, les entreprises prévoient un volet de formation continue. Celle-ci, technique et professionnelle, permet

d'augmenter les connaissances dans le cadre d'évolution de poste ou de fonction et/ou de changer de qualification⁴³. Elle peut prendre différentes formes, allant

⁴³ [ANMT. Bull, 2012_007_4221. Rapport, 1962.]

du basique au plus élaboré. La nécessité d'y recourir émane soit de l'agent qui souhaite avancer professionnellement dans l'entreprise, soit de celle-ci, qui veut corriger ou augmenter le degré de qualification de ses agents. Si le niveau d'instruction professionnelle des agents du service exploitation de la Compagnie du chemin de fer du Nord est ainsi contrôlé en 1908, 1912 et 1928 à partir de fiches d'interrogations lors de tournées d'inspection⁴⁴, les archives de la compagnie ne donnent pas d'informations sur la façon dont les agents mal évalués peuvent y remédier. Toutefois, la correspondance laisse sous-entendre que les agents doivent se remettre seuls à niveau. Chez Bull, on propose en 1975 toute une gamme de formation complémentaire allant de l'administration à l'électronique et même, en 1986, une formation à la cryptographie pour son personnel qualifié⁴⁵. Des voyages d'études dans les réseaux de chemin de fer étrangers sont proposés en 1929 aux cheminots de la Compagnie de chemin de fer du Nord pour compléter leur formation initiale⁴⁶. Le service formation de Metaleurop Nord se réunit régulièrement dans les années 1980-1990, pour établir une réflexion sur l'opportunité de mettre en place telle ou telle formation permettant à ses employés

de mieux maîtriser l'outil informatique nouvellement arrivé, ou pour renforcer leurs notions en matière de sécurité⁴⁷. L'insertion de ces nouvelles technologies engendre très rapidement l'apparition de nouveaux métiers types, que chaque agent formé peut exercer plus facilement, et pour lesquels la notion de polyvalence et de flexibilité des agents est de rigueur.

Bien plus, cette étape de formation continue peut aussi être l'occasion d'un recrutement restreint. Les compagnies minières envoient leurs meilleurs mineurs. Ils peuvent les avoir repérés dans une des écoles de cadres de CdF, comme celle de Lewarde, dans laquelle ils sont admis après un concours annuel⁴⁸. Bull ne sélectionne, pour sa part, que quelques stagiaires à l'issue de ses stages, qui sont ainsi en mesure de devenir agents de maîtrise ou chefs d'équipe⁴⁹.

Enfin, le recours à la formation continue peut être imposé par l'extérieur. Citons l'exemple de Jeumont Industrie qui doit former en 1985 ses employés à la soudure par point demandée par leur client – la RATP – dans une commande de matériel à traction⁵⁰. Elle peut être aussi imposée par un concours de circonstances et devenir l'occasion

44 [ANMT. Compagnie du chemin de fer du Nord, 202_AQ_1175. Correspondance, 1908-1928.]

45 [ANMT. Bull, 2012_007_2060 et 4220. Programmes, 1975 et 1986.]

46 [ANMT. Compagnie du chemin de fer du Nord, 202_AQ_1175. Notes, programme, 1929.]

47 [ANMT. Metaleurop Nord, 2006_002_007. Comptes rendus, 1980-1990.]

48 [ANMT. CdF, 2004_001_544. Affiche, 1963.]

49 [ANMT. Bull, 2012_007_4221. Rapport, 1962.]

50 [ANMT. Jeumont Industries, 1998_004_0321. Notes, schémas, 1985.]

d'une reconversion voulue ou subie, comme dans le cas de mineurs de CdF⁵¹ atteints de silicose ou victimes d'accidents du travail dans les années 1970.

Pour assurer une formation interne des employés de qualité, toute société doit disposer d'un encadrement lui-même bien formé.

Le perfectionnement de l'encadrement et la formation des formateurs

Parmi la main-d'œuvre industrielle, il convient de discerner le cas de l'encadrement, qui fait l'objet d'une politique de formation continue plus spécifique sur laquelle repose une grande partie de l'édifice et de la réussite de la formation professionnelle de l'entreprise. On distingue les contremaîtres, les cadres intermédiaires et supérieurs, la direction mais aussi les formateurs, qui peuvent recouper le cas échéant une ou plusieurs de ces catégories. Leur formation ne relève plus de la formation continue de base, mais plus exactement du perfectionnement.

En ce qui concerne les agents de maîtrise des Chemins de fer de l'État, ils sont formés en 1934 dans l'École de perfectionnement de Batignolles sur la sécurité et la prévention des accidents dans le service matériel et traction⁵². Bull propose

une offre très développée s'adressant à chaque maillon de la hiérarchie, allant de la direction au cadre, en passant par les formateurs. Les ingénieurs et techniciens, chez Bull, peuvent suivre un stage de perfectionnement technique (mathématiques, physique, mécanique, statistiques, techniques économiques comportant un cours et des exercices d'application) de 10 à 25 séances de deux heures par semaine. Souhaitant promouvoir une pratique de management cohérente avec les principes d'organisation du groupe et avec son environnement, l'entreprise met sur pied en 1984 trois cycles destinés aux cadres supérieurs⁵³ : « politique générale groupe », « connaissance de l'environnement/responsabilité économique et sociale », « métier du manager ». Il propose, pour les cadres et les formateurs, des formations au management, ou au travail de groupe et des formations pédagogiques (méthode d'instruction, moniteur, animateur chronomètre simple)⁵⁴. Celles-ci prennent la forme de stage de base, c'est-à-dire une formation à la fonction d'encadrement, et la forme de stage de formation pédagogique du personnel qui assiste la hiérarchie dans sa fonction de formation.

Toutefois, dans beaucoup d'établissements, les formateurs constituent une catégorie à part et se voient proposer une formation spécifique. Leur recrutement d'ailleurs se fait soit en interne, pour les moniteurs de CdF, où les mineurs ayant

51 [ANMT. CdF, 2004_001_258. Note, correspondance, compte rendu de réunion, 1972-1973.]

52 [ANMT. Compagnie du chemin de fer du Nord,

202_AQ_218. Cours et planches, 1934.]

53 [ANMT. Bull, 2012_007_1896. Projet, 1984.]

54 [ANMT. Bull, 2012_007_4221. Rapport, 1962.]

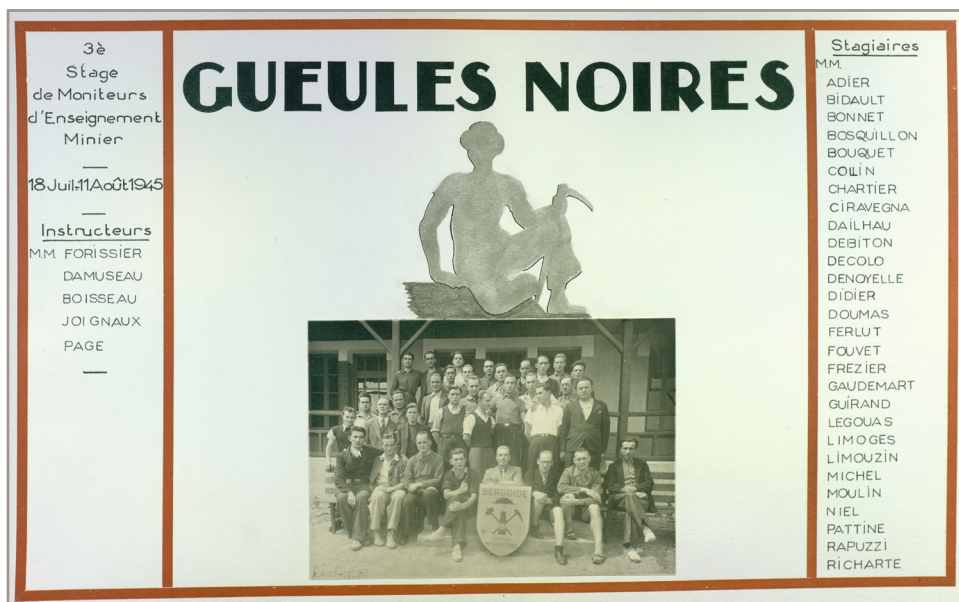


Figure 5 - Album photographique des promotions de moniteurs à l'École de Bergoïde, promotion Gueules noires, 1945.

Source : ANMT. CdF, 2007_044_323. © ANMT

des prédispositions techniques, morales et physiques sont envoyés à l'École de Bergoïde (Haute-Loire)⁵⁵ (Piernas, 2013), soit en externe en recherchant des professionnels dans le même secteur, comme FCM qui fait appel à un officier mécanicien de la Compagnie générale transatlantique en 1943 pour organiser son école du Havre et donner les premiers cours⁵⁶ (figure 5). Leur bon recrutement et leur formation « maison » conditionnent la qualité de la formation professionnelle interne des agents. Citons aussi l'exemple

⁵⁵ Fondée en 1945, elle devient en 1956 le Centre national de perfectionnement des cadres (CNPC) (Oise, puis Hauts-de-Seine).

⁵⁶ [ANMT. FCM, 1995_058_3820. Correspondance, 1943.]

de la formation pour les futurs formateurs de la clientèle achetant les machines Bull, dont dépend la réussite commerciale des produits conçus, fabriqués et vendus.

Création et diffusion d'outils pédagogiques : une autoformation permanente possible

Les services formation ont aussi recours à d'autres moyens que la dispense de formation dans l'atelier ou en salle de cours. Ils produisent un certain nombre de supports pédagogiques qui sont diffusés au sein du personnel. Disponibles, ils viennent compléter l'enseignement reçu. Leur typologie et leur contenu renseignent sur leur

degré de développement et sur leurs objectifs. Plus l'entreprise est grande, plus elle a les moyens d'en produire de très sophistiqués. Metaleurop Nord confectionne dans les années 1970 des livrets d'accompagnement à la lecture de plans à destination des ouvriers⁵⁷, sur le raffinage de zinc par exemple. De nombreux manuels de formation à l'initiation thermique ou sur la lubrification et autres procédés techniques employés dans leurs ateliers, sont imprimés. La SNCF choisit, quant à elle, de publier, dans les années 1940, *Les Cahiers de l'apprentissage SNCF* pour diffuser les activités dans les centres d'apprentissage⁵⁸. Bull publie plusieurs revues internes dont les contenus sont pédagogiques : *Bulletin d'études et de liaisons* (mensuel) et *Informations scientifiques Bull* (trimestriel) pour les ingénieurs et techniciens⁵⁹.

Le recours à l'affichage illustré et détaillé, notamment en matière de formation et de prévention sécuritaire, est fréquent, comme c'est par exemple le cas à CdF, qui dispose de toute une gamme d'affiches dans un des catalogues proposés par sa filiale, CdF Formation⁶⁰, afin d'informer directement les

agents et de leur rappeler les règles élémentaires de sécurité, apprises durant leur formation initiale.

C'est l'audiovisuel qui offre une action pédagogique novatrice pour les services formation. La Lainière y a recours pour monter son centre de Thiaret, en Algérie⁶¹. Les nombreux supports audiovisuels conservés dans le fonds de la communication de CdF en témoignent⁶². Remontant à 1947, ils ont été réalisés en interne, notamment par la COMAV⁶³ (à partir de 1962). Reportages, court-métrages, films, dessin-animés durent de quelques minutes jusqu'à plusieurs heures et abordent différents thèmes : histoire de la mine, processus techniques spécifiques, techniques, manutention et sécurité. Entre fiction et réalité, les métiers de la mine sont mis en scène ou simplement observés à des fins de formation, de sécurité mais aussi de communication et de propagande. Ces supports sont alors diffusés dans les cours de formation et de perfectionnement.

Il en va de même pour les films réalisés entre 1982 et 1992 par Hubert Le Champion pour le groupe GB-BSN⁶⁴.

57 [ANMT. Metaleurop Nord, 2006_002_007. Livret, 1978.]

58 [ANMT. Compagnie du chemin de fer du Nord, 202_AQ_220. Revue, 1947.]

59 [ANMT. Bull, 2012_007_4220 et 4221. Revues, années 1960 et 1980.]

60 [ANMT. CdF, 2007_044_456. Questionnaire et affiches, années 1980.]

61 [ANMT. La Lainière, 2003_034_7. Liste de fournitures, 1975.]

62 [ANMT. CdF, 2007_002 et 003. Vidéos et films, 1947-2006.]

63 La Commission pour l'élaboration et la coordination des moyens audiovisuel d'information du personnel en matière de sécurité travaille étroitement avec CdF Formation.

64 [ANMT. Société GB-BSN-Danone, fonds audiovisuel, 2000_029. Vidéos, 1982-1993.]

Il s'agit de plus de 500 cassettes vidéo parmi lesquelles plusieurs portent sur les chaînes de produits de biscuits et sur certains métiers (chef de produits, service marketing). Elles étaient destinées à une diffusion interne.

De surcroît, les sociétés se dotent de centres de documentation ou de bibliothèques, dans lesquels on trouve des ouvrages d'auteurs mis à disposition des agents et de l'encadrement. Celui d'Alfred Carrard et de sa célèbre méthode de formation professionnelle est récurrent⁶⁵.

Les entreprises, bien que très souvent dotées d'un service formation développé, ne peuvent répondre en interne à tous les besoins et trouvent à l'extérieur d'autres moyens pour remplir leurs obligations en la matière.

Le recours nécessaire à des partenariats diversifiés

Les liens avec les groupements collectifs et les syndicats professionnels

Les entreprises d'un même secteur sont affiliées à des syndicats professionnels qui cherchent à uniformiser leurs pratiques d'apprentissage. Ils possèdent des commissions d'apprentissage et de formation continue, qui permettent de

décliner les textes en vigueur dans des circulaires et des notes à destination de ces établissements, afin de les accompagner dans leur mise en place. De là découle, comme indiqué plus haut, l'adoption de convention collective sur la formation dans les branches. Quelques exemples subsistent dans les fonds des ANMT à des périodes différentes. Tel le Comité central des houillères de France, qui indique en 1939 aux compagnies minières, l'augmentation des subventions d'État pour la rémunération des apprentis⁶⁶. En 1940, la Confédération générale du patronat français (CGPF) envoie aux entreprises un « *exposé de la réglementation du travail et de la législation sociale pour le temps de guerre* ». Deux pages y sont dédiées à l'apprentissage et à la formation professionnelle, avec un appendice de recommandations pour la mise en place du décret du 6 mai 1939 relatif à la promotion ouvrière collective⁶⁷. À ce sujet, c'est après une note de l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) de la construction mécanique électrique et métallique, que FCM demande au ministère du Travail un agrément comme institution de promotion ouvrière⁶⁸.

En 1943, l'UIMM propose, conformément à la loi du 27 juillet 1942, de

⁶⁵ [ANMT. FCM, 1995_058_2114. Carrard A., *Le Chef, sa formation et sa tâche*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 1938, 94 p.].

⁶⁶ [ANMT. Compagnie des mines de la Grand'Combe, 90_AQ_139. Circulaires, 1939.]

⁶⁷ [ANMT. Arbel, 70_AQ_329. Livret et correspondance, 1940.]

⁶⁸ [ANMT. FCM, 1995_058_3273. Note, correspondance, convention, 1940.]

mettre en place un groupement collectif d'apprentissage pour la région Nord⁶⁹. La même année, FCM peut envoyer ses agents à la Chambre d'apprentissage de la métallurgie de la Région marseillaise⁷⁰ qui dispense des cours gratuits du soir pour les dessinateurs d'études ou pour l'obtention d'un CAP. La commission de formation professionnelle de l'UIMM se rend aussi en mission en 1955 en Allemagne, pour y étudier la formation professionnelle et en informe par compte rendu ses adhérents⁷¹. En outre, Arbel se voit orienté vers l'Association de recherches pédagogiques pour de la documentation par l'intermédiaire de l'UIMM⁷².

Dans la branche textile, le Syndicat patronal textile de Roubaix-Tourcoing instaure en 1942 une commission d'apprentissage pour les jeunes. Par l'implication des syndicats patronaux, des chambres de commerce et des mairies, est créé en 1944 le Centre de perfectionnement des cadres et de promotion ouvrière à Roubaix, qui organise des stages, des journées d'entreprises, des réunions périodiques pour les contre-maîtres⁷³. Les établissements Le Blan les y envoient pour les former.

Peu à peu, certains syndicats patronaux prennent tout en main, comme le montre le rapport du Syndicat patronal des industries mécaniques et navales de Nantes et de la Loire-Inférieure en 1952. Il décrit l'organisation de la formation professionnelle en trois volets : apprentissage, brevet professionnel et formation de la maîtrise⁷⁴. D'autres, comme l'UIMM, publient dès 1955 des brochures de réflexions contenant aussi des méthodes de formation pour les cadres et agents de maîtrises, appelées Formation⁷⁵, et proposent des cours par correspondance⁷⁶.

Les sociétés sont affiliées et cotisent à ces organisations professionnelles, comme les couvreurs Mazeman à Roubaix le font en 1990 avec le Groupement professionnel paritaire pour la formation continue dans les industries du bâtiment et des travaux publics (GFC-BTP)⁷⁷. Le fonds du Comité central de coordination de l'apprentissage du bâtiment et des travaux publics (CCCA-BTP) conserve quant à lui toute une série de diapositives sur la formation des métiers du bâtiment⁷⁸, auxquelles le secteur du BTP peut faire appel. Citons aussi l'exemple de l'entreprise textile

69 [ANMT. Arbel, 70_AQ_299. Correspondance, statuts-types, 1943.]

70 [ANMT. FCM, 1995_058_3879. Affiche, 1942.]

71 [ANMT. FCM, 1995_059_3019. Compte rendu, 1955.]

72 [ANMT. Arbel, 70_AQ_299. Plaquette, 1947.]

73 [ANMT. Le Blan, 1989_007_0206. Correspondance, programmes, 1954-1962.]

74 [ANMT. Arbel, 70_AQ_299. Rapport, 1952.]

75 [ANMT. FCM, 1995_058_3301. Brochures, 1955-1966.]

76 [ANMT. FCM, 1995_058_3319. Brochure, 1955.]

77 [ANMT. Comptoir zincique, 1998_016_210. Correspondance, 1990.]

78 [ANMT. CCCA-BTP, 2004_015. Diapositives, années 1980.]

Leclercq-Dupire, qui envoie en 1971 ses ouvriers en formation au Groupement interprofessionnel de formation permanente à Fourmies⁷⁹.

Par ailleurs, les entreprises et les syndicats patronaux travaillent de concert avec le ministère de l'Éducation nationale pour l'organisation, la préparation en atelier et le passage des épreuves des diplômes professionnels (CAP, brevet de technicien, diplôme d'études supérieures techniques)⁸⁰. Ceci oblige nécessairement les entreprises à revoir leur nomenclature des métiers et des postes proposés.

Le choix d'autres prestataires : entreprises, associations et établissements d'enseignement

Toute entreprise dotée d'un service formation peut aussi devenir un prestataire pour une autre qui en est dépourvue. C'est le cas des futurs moniteurs dans les compagnies minières qui, avant de disposer de l'École de Bergoïde, se rendaient à l'École des cadres de Belle-Ombre (Clermont-Ferrand, Puy-de-Dôme) et au centre de Grosmenil (Haute-Loire), appartenant aux Établissements Michelin (Piernas, 2013). D'autres entreprises ont recours à des sociétés spécialisées en matière de réalisation de films de formation. La Lainière achète en 1975 ses films

et son matériel de projection aux établissements René Daulmerie⁸¹, société de production audiovisuelle à Roubaix⁸²; et CdF sollicite, à de nombreuses reprises, les célèbres Sons et Lumières pour la réalisation des leurs. En 1970, La Lainière fait appel à la société anonyme (SA) Les ingénieurs associés, spécialisée dans l'organisation et la gestion à Paris, pour des stages de formation « MTM » (méthodes et temps)⁸³. Elle utilise aussi un petit outil d'apprentissage constitué de planches cloutées pour faire passer des fils, en guise de test textile, en provenance du Centre d'application d'études et du travail à Paris (figure 6).

Les établissements ont aussi recours à des associations offrant des formations dans leur secteur ou pour lesquelles elles se sont entièrement spécialisées. Ainsi, GDF peut compter sur les cours de perfectionnement de l'Association technique du gaz (ATG), fondée en 1874, et connaissant bien les besoins en formation des métiers gaziers (figure 7).

En outre, GDF sait se tourner vers l'Association des industriels de France contre les accidents de travail⁸⁴, plus spécialisée pour la formation des ca-

⁷⁹ [ANMT. Pierre Clarys, 2016_052_012. Programme, 1971.]

⁸⁰ [ANMT. FCM, 1995_058_2163 et 2252. Correspondance, projets des épreuves, 1951-1955.]

⁸¹ [ANMT. La Lainière, 2003_034_007. Correspondance, 1975.]

⁸² [ANMT. AVN-Daulmerie, 2002_032 et 2005_032. Audiovisuel, 1978-2001.]

⁸³ [ANMT. La Lainière, 2003_034_038. Correspondance, programmes, 1970.]

⁸⁴ [ANMT. GdF. 2011_020_0204. Correspondance, programme, 1978.]



Figure 6 - Outils d'apprentissage du « Centre d'application d'études du travail » : cahier de tests textiles, 15 planches de méthodologies, échantillons de petites bobines de fils. 1973.

Source : ANMT. Pierre Clarys, 2016_052_012. © ANMT

ristes. Quant à Bull, il recourt au CEPIA (Centre d'études pratiques d'informatique et d'automatique, Rocquencourt, Yvelines), association loi de 1901 créée en 1968 par l'Institut de recherche d'informatique et d'automatique⁸⁵ (IRIA), pour les stages en gestion automatisée des entreprises et des administrations⁸⁶. Le CEPIA organise aussi des colloques et des séminaires, dans lesquels Bull n'envoie que les agents proposés par les chefs de service. De son côté, l'entreprise textile Lemaire signe, en 1972,

une convention de formation professionnelle avec le Centre de productivité des industries de l'habillement, émanant de l'Union interfédérale des industries de l'habillement⁸⁷, pour une session sur la gestion économique, destinée à son directeur uniquement.

Les entreprises envoient aussi leurs ouvriers dans des établissements techniques, privés ou publics. Plusieurs exemples subsistent dans les fonds des ANMT. FCM inscrit en 1961 ses ingénieurs à l'Institut national des sciences et techniques nucléaires à Saclay⁸⁸. La

⁸⁵ Créé en 1967, l'IRIA est un établissement public à caractère scientifique et technique.

⁸⁶ [ANMT. Bull, 2012_007_1611. Notes, correspondance, 1976.]

⁸⁷ [ANMT. Lemaire, 1987_001_134. Convention, 1972.]

⁸⁸ [ANMT. FCM, 1995_058_3007. Affiche, 1961.]



Figure 6 - Élève gazier avec son moniteur au cours de perfectionnement ATG, reportage Keller, décembre 1958.

Source : ANMT. GdF, 2011_02_7554. © ANMT

Lainière fait former ses chauffagistes en 1963 à l'École de chauffe de la Région du Nord à Lille⁸⁹. CdF envoie en 1973 ses mineurs en stage au collège Baggio à Lille⁹⁰. Quant à Bull, elle propose à ses agents de suivre aussi bien les cours de mathématiques au Cnam pendant l'année scolaire, à raison de 2 séances

d'1h30 par semaine, que les cours par correspondance du Centre de télé-enseignement de Vanves pour la préparation théorique au CAP, BP, BT, Bac technique. Elle permet aussi de s'inscrire à des cours de perfectionnement en anglais en cabine (chaque jour 8-12h, 13h30-17h30, soit 29 séances de 10 minutes pour un total de 15 heures.)⁹¹.

⁸⁹ [ANMT. La Lainière, 2003_034_003. Fiches, relevés de notes, correspondance, 1963.]

⁹⁰ [ANMT. CdF, 2007_009_102. Planche contact, 1973.]

⁹¹ [ANMT. Bull, 2012_007_4221. Note, 1963.]

L'entreprise devenant elle-même formatrice pour l'extérieur : la formation à la source

Par ailleurs, les entreprises ont tout intérêt à aller en amont de la chaîne de recrutement et de formation en devenant formatrice pour l'extérieur. La complexité des métiers en entreprise oblige ces dernières à s'assurer du seuil minimum de formation dans les institutions d'enseignement privées comme publiques, quitte à intervenir pour suggérer des améliorations, voire à dispenser directement les cours correspondants au métier à exercer à la sortie des études. C'est pourquoi CdF et Metaleurop Nord⁹² interviennent régulièrement dans les cours des grandes écoles (Polytechnique, écoles des mines), aussi bien au niveau des cours qu'au niveau du conseil de perfectionnement. Ils accueillent également en stage certains de ces élèves, dont plusieurs rapports de fin de stage demeurent encore dans les fonds. Plus modestement, Arbel projette en 1930 la création d'un cours de chaudronnerie à l'école professionnelle municipale Diderot à Paris et est par ailleurs sollicité en 1931 par l'École des métiers de Douai⁹³ pour la création d'un même cours. CdF exporte son savoir-faire en matière de formation par l'intermédiaire de ses filiales CdF Formation et CdF International : il forme des mineurs et ingénieurs étrangers chez eux ou les ac-

cueille en France pour ses formations de plus ou moins longue durée. Il participe aussi à des opérations ponctuelles de formation, comme Bull, pour répondre à des politiques nationales : chômeurs⁹⁴, délinquants⁹⁵ et migrants. Pour ces derniers, CdF lance aussi dans les années 1980 des actions de formation spécifique en faveur des immigrés⁹⁶ autour de leur alphabétisation, en partie financées par le Fonds d'action sociale pour les travailleurs migrants (FAS).

Conclusion

Ces archives montrent comment un certain nombre d'entreprises réagissent face à l'évolution des techniques et des technologies qui induisent une professionnalisation de la transmission des savoirs, des savoir-faire et des pratiques (administratif, technique, hygiène, sécurité, etc.), mais toujours jugée à l'aune de la hiérarchie et à l'orée de la frontière privé/public. Elles permettent ainsi de distinguer les différents acteurs en lien dans l'entreprise, qui évoluent d'une formation sur le tas ayant laissé peu de traces, à des services de formation constitués, s'appuyant de plus en plus sur des organismes professionnels et/ou de

⁹² [ANMT. Metaleurop Nord, 2006_002_394. Délibérations, 1987.]

⁹³ [ANMT. Arbel, 70_AQ_299. Correspondance, 1931.]

⁹⁴ [ANMT. Bull, 2012_007_1897. Correspondance, 1984.]

⁹⁵ [ANMT. Michel Hug, 1994_014_303 et 304. Coupures de presse, correspondance, 1986.] [ANMT. Bull, 2012_07_1862, 1897. Correspondance, 1983-1984.]

⁹⁶ [ANMT. CdF, 2004_001_273. Correspondance, note, circulaire, 1982-1983.]

formation, extérieurs. L'entreprise, seule actrice, ne suffisant plus pour faire face à ses obligations de formation, le recours à ces partenariats extérieurs devient nécessaire pour répondre, désormais, à des plans de formation globaux, où la coopération est de mise.

Ainsi la complexité des métiers et des technologies obligent les entreprises à développer leur fonction formation, soit en interne quand elles le peuvent, soit en externe, sans toutefois se couper de l'enseignement, ni du monde du travail (associations, syndicats et autres entreprises). Cette professionnalisation de la transmission des savoirs, des savoir-faire et des pratiques (administratifs, techniques, hygiène, sécurité, etc.), se traduit par un développement de corps de métiers (formateurs, instructeurs, animateurs), d'outils pédagogiques (fiches, fascicules, manuels, revues, iconographie, audiovisuel et objets), de lieux de formation (atelier, salle de cours, bâtiment ou site ad hoc ; institutions externes ; en France, à l'étranger ; à distance) et d'exercices spécifiques (conférence, stage court/long, visite, voyage d'études ; cours théoriques, travaux pratiques, etc.), bien visibles dans les archives d'entreprises conservées aux ANMT. Mais ces documents ne sauraient être étudiés sans les documents miroirs issus des archives associatives, syndicales, consulaires et scolaires, où en fonction de l'angle de vue, les intérêts sont tantôt positifs pour les salariés, tantôt pour les patrons. La formation, bien qu'un droit pour l'ouvrier, demeure un investissement pour

le patron : il n'y a « [p]as d'industrie d'avant-garde sans recherche et sans formation »⁹⁷.

On peut d'ailleurs s'interroger sur l'absence d'archives syndicales ouvrières ou institutionnelles (Éducation nationale) dans ces fonds patronaux où ne se retrouvent finalement que des archives actives (documents produits). L'absence d'archives passives (documents reçus) empêche d'avoir un éclairage immédiat sur la convergence ou non des préoccupations, la teneur des demandes ou des revendications, le degré de satisfaction des résultats engrangés, les améliorations ou modifications à attendre. Il est de surcroît improbable de retrouver aux ANMT – sauf exception – les archives ouvrières correspondant précisément à tel ou tel fonds patronal. C'est pourquoi les archives des branches professionnelles et des conventions collectives, retraçant les variations de la formation professionnelle dans le temps, sont à prendre en compte pour globaliser une telle thématique en dépouillant les fonds publics du ministère du Travail.

Bibliographie

Piernas G. (2013). « Le Centre national de perfectionnement des cadres des Charbonnages de France et la mise en place d'une formation professionnelle du mineur ». *In Collectif. Des*

⁹⁷ Laudet M. (1968). « Pas d'industrie d'avant-garde sans recherche et sans formation ». *Le Monde diplomatique*, décembre, p. 23.

machines et des hommes. Émergence et mise en œuvre des innovations techniques dans les mines de charbon. Lewarde : Centre historique minier de Lewarde.

Piernas G. (2015). « Les archives des séquestres économiques et sociaux parisiens : présentation de sources nouvelles sur le monde du travail pendant la Seconde Guerre mondiale ». In Berger F, Rapoport M., Tilly P. & Touchelay B. (éd.). *Industries, territoires et cultures en Europe du Nord-Ouest XIX^e-XX^e siècles, Mélanges en l'honneur de Jean-François Eck.* Roubaix : ANMT.

Présentation des archives Schneider et C^{ie} et du syndicat UIMM sur la formation professionnelle (1837-1985)

Ivan Kharaba

Directeur de l'Académie François Bourdon.

Centre d'archives industrielles situé au Creusot, en Saône-et-Loire, l'Académie François Bourdon¹ conserve un peu plus de deux cents fonds d'archives d'entreprises, d'institutions ou de particuliers. Ainsi, elle gère les archives historiques de la société Schneider Electric, de la Compagnie marocaine, du Syndicat des mineurs CGT de Montceau-les-Mines, de l'Union des industries et des métiers de la métallurgie (UIMM), celles de la fondation Carnot ou encore de Camille Dufour, ancien maire socialiste du Creusot et militant CFDT. Au total, elle s'occupe d'environ 6 500 mètres linéaires (ml) d'archives, 150 000 plans, une photothèque

de 540 000 clichés et une bibliothèque d'environ 40 000 volumes, sans oublier une collection d'objets d'environ 1 000 pièces.

Des archives portant sur la formation professionnelle se trouvent dans plusieurs de nos fonds. On présente ici spécifiquement les archives de la formation professionnelle de la société Schneider et celles de l'UIMM afin de permettre aux chercheurs, d'une part, de découvrir ces fonds et leurs richesses et, d'autre part, d'appréhender comment Schneider et C^{ie} et l'UIMM abordent et interviennent dans cette question qui revêt un enjeu important pour le développement industriel.

¹ Du nom de François Bourdon (1797-1865), ingénieur, premier directeur des usines du Creusot pour la société Schneider et Compagnie ; il a inventé le marteau-pilon.

Les archives de la formation de la société Schneider et Compagnie

La société Schneider, devenue aujourd'hui Schneider Electric, a été créée le 1^{er} janvier 1837 à travers le rachat des usines métallurgiques et de constructions mécaniques du Creusot par les frères Adolphe et Eugène Schneider. L'usine se trouve au Creusot, le siège social à Paris. Sous la direction des Schneider, Le Creusot devient très vite, dès les années 1860, le symbole de la puissance industrielle de la France à l'instar de la société Schneider qui se développe et devient un des plus grands groupes industriels français. Pour la question qui nous préoccupe, l'intérêt de ce groupe repose sur la richesse de ses archives dont une grande partie est conservée. Elles couvrent une longue période historique : les premiers documents, liés à l'installation de la fonderie de fonte du Creusot, remontent à 1782 ; les documents les plus récents vont jusqu'à la liquidation du groupe Creusot-Loire, en décembre 1984. Parmi ces archives, celles qui concernent l'aventure creusotine du groupe Schneider couvrent la période 1836-1985. Ce fonds d'une rare richesse et d'un grand intérêt historique a fait l'objet d'un classement en archives historiques en 1989 par le ministère de la Culture².

² En 1949, la société Schneider et Compagnie a filialisé les usines du Creusot sous le nom de Société des Forges et Ateliers du Creusot (SFAC). En 1970, la SFAC a fusionné avec la Compagnie des Ateliers et Forges de la Loire (CAFL) qui appartenait au groupe Wendel. La fusion de la SFAC et de CAFL a formé le groupe

Nous continuons à gérer les archives de la société Schneider, devenue Schneider Electric. Avec elles nous trouvons, notamment, les archives historiques des entreprises que le groupe absorbe, comme les archives de la société Merlin-Gerin ou encore celles de la Télémécanique électrique, pour ne prendre que des groupes emblématiques de l'histoire de l'industrie du matériel électrique en France. Les archives dont il est question ici portent uniquement sur l'activité creusotine du groupe Schneider ; elles sont issues du fonds classé.

La question de la formation professionnelle est une préoccupation forte au sein de l'industrie et particulièrement des industries de transformation. La société Schneider s'est intéressée très tôt à cette question en mettant en place des écoles d'enseignement général et professionnel. Dès la création de leur société, le 1^{er} janvier 1837, les frères Schneider prévoient la création d'écoles primaires pour l'instruction des enfants, ainsi qu'une école de second degré pour l'instruction des chefs ouvriers et contre-maîtres³, cette dernière pouvant aussi accueillir des ouvriers (Kharaba, 2003). Le choix des gérants est de former les enfants pour en faire de bons ouvriers. Ces écoles ont donné d'excellents résultats, car des milliers d'enfants en sont

Creusot-Loire. Ce groupe, devenu filiale de la société Schneider SA après le retrait du groupe Wendel, a fait faillite en décembre 1984.

³ [Archives de l'Académie François Bourdon. Série DH 0009-04 Règlement de la caisse de secours et des écoles.]

sortis formés pour entrer dans l'usine. Les archives sur la formation initiale sont particulièrement riches.

Ceci souligné, les usines du Creusot n'ont pas employé que des jeunes issus des écoles Schneider, une partie de la main-d'œuvre étant recrutée adulte sans avoir forcément une formation préalable. Embauchés comme manœuvres, ces ouvriers peuvent conserver ce statut toute leur carrière, mais l'usine a besoin qu'un certain nombre d'entre eux progressent pour devenir des agents de maîtrise. Cette question récurrente donne lieu à plusieurs études et réflexions sur la formation des ouvriers. Par exemple, en 1926, une étude complète a été réalisée sur « *la formation des professionnels de la métallurgie et des aides professionnelles des autres industries* » ; elle propose des solutions pour former notamment les jeunes ouvriers déjà en poste, dans le but de les conduire à la maîtrise.

Au-delà des études, de nombreux rapports portent sur l'organisation générale de la formation dans les usines Schneider du Creusot. Ces rapports ne sont pas exclusivement consacrés à la formation des adultes, et peuvent décrire l'organisation de ces formations. Ainsi, en 1930, dans une série de rapports présentant les écoles Schneider, on trouve l'organisation de l'école supérieure d'application qui accueille de jeunes ingénieurs, anciens élèves ou non des Écoles Schneider, sortis des Grandes Écoles scientifiques ; des agents commerciaux et « *à titre d'encouragement et*

d'estime », des anciens élèves de l'école industrielle, choisis parmi les dix premiers. La durée de scolarité dans l'école supérieure d'application est de sept mois. Les six premiers mois sont consacrés à des conférences de sociologie, de science économique et financière ou de culture générale. On note aussi une formation sur la société Schneider, ses fabrications et organisation en métallurgie et constructions mécaniques. Les élèves reçoivent aussi des cours de langues étrangères avec une orientation technique. Les documents d'archives portent sur l'intitulé des cours, le profil des ouvriers qui les suivent, leur service, les horaires des cours et leurs contenus. Un rapport est aussi consacré aux « *écoles industrielles et écoles de formations ouvrières* » qui ont pour objet « *de faciliter aux ateliers de l'Usine le recrutement d'apprentis, de bons artisans et de contremaîtres et de préparer à la formation d'employés quelques bons élèves.* »⁴

Les autres séries de documents concernent l'organisation et le contenu des cours, présentant des dossiers très complets dans lesquels sont décrites les formations dispensées par l'Usine, les emplois du temps, le nom des enseignants et leur profil, le contenu des cours, parfois même un rapport des enseignants sur le déroulé de leurs cours et la liste des élèves qui les suivent. Par exemple,

4 [Archives de l'Académie François Bourdon. Série 01L0233-09. Schneider et Compagnie : Écoles supérieure d'application Schneider pour garçons : cadre général, vers 1930.]

en 1898, un dossier porte sur les cours dispensés pour la formation des adultes. Sont enseignés la littérature et l'histoire littéraire, l'allemand et l'anglais, le français, les mathématiques, la technologie ou encore le dessin industriel. Les cours ont lieu le soir, généralement entre 20 h et 21 h 30, et durent environ six mois. En 1898, 170 adultes répartis en six classes suivent le cours de dessin, ils sont 166 répartis en quatre classes à suivre les cours de science et de français. Le programme de français porte sur la construction des phrases (grammaire de base, rédaction de base), la ponctuation, la rédaction de différents types de lettres, comme les lettres d'affaires, de recommandation, de félicitations, de reproches. On y enseigne aussi la manière de rédiger des rapports⁵. Dans ces cours, les adultes sont répartis selon leurs acquis et leurs souhaits. Les documents permettent d'appréhender le service dans lequel travaillent des auditeurs. En octobre 1898, sur 265 inscrits, il n'y en a aucun venant de la mine et seulement un peu plus de 10 % viennent des services des métiers du feu comme la forge, l'aciérie ou les hauts-fourneaux. La grande majorité est issue du service chaudronnerie, des ateliers de constructions mécaniques ou encore des ateliers d'artillerie ou d'électricité. Cela est à mettre en relation avec l'organisation de la formation initiale au sein des écoles Schneider où ceux qui échouent

le plus tôt sont orientés vers les métiers les moins qualifiés, parmi lesquels on trouve les métiers du feu. Inversement, les élèves qui réussissent le mieux vont dans les services des constructions mécaniques où ils occupent des emplois d'ouvriers qualifiés.

La question de la formation des adultes étrangers recrutés par la société Schneider est aussi prise en compte. Nous avons là encore quelques dossiers d'archives intéressants et parfois très complets à la fois sur les auditeurs, les enseignants ou encore les cours dispensés, avec leur organisation. Ainsi en 1930, la société Schneider met en place des cours de langue française pour les ouvriers polonais qui en font la demande. Cette année-là, on dénombre plus de 700 ouvriers polonais dans les effectifs des usines du Creusot ou de Montchanin. Pour assurer ces cours, la société Schneider recrute des moniteurs polonais par le biais de l'ambassade de Pologne en France⁶.

À partir des années 1946, des dossiers concernent les stages de formation réalisés par des structures extérieures à la société Schneider. De nombreux organismes réalisent ces formations pour adultes comme, par exemple, l'association pour la formation professionnelle de la main-d'œuvre située rue Dareau, à

5 [Archives de l'Académie François Bourdon. Série 0016Z0002-09. Schneider et Compagnie : cours pour adultes : organisation, programmes, effectifs, rapports de la Commission des écoles.]

6 [Archives de l'Académie François Bourdon. Série 01G0857. Schneider et Compagnie : Affaires sociales : Écoles pour étrangers (ouvriers et enfants) : Enseignants, locaux, pédagogie.]

Paris, qui accueille de nombreux ouvriers et cadres de l'usine du Creusot⁷.

Enfin, nous trouvons des dossiers sur la formation des femmes adultes. Au début du xx^e siècle, les formations portent sur l'enseignement ménager. À partir des années 1970, une fois autorisées à travailler à l'usine, les femmes, même mariées, sont formées sur les machines-outils.

Les archives de la société Schneider et compagnie sur la formation des adultes permettent d'appréhender, dès le xix^e siècle, la politique de l'entreprise dans ce domaine. Ces documents offrent aux chercheurs la possibilité d'étudier jusqu'au contenu des cours. À travers les archives de l'UIMM, c'est une autre approche de la formation des adultes que nous allons découvrir.

Les archives sur la formation des adultes de l'UIMM

Le fonds des archives historiques du syndicat patronal de l'UIMM est entré à l'Académie François Bourdon en 2001. Il représente 348 ml.

L'UIMM a été créée en 1901 sous le nom de l'Union des industries métallurgiques et minières et des industries

qui s'y rattachent. Elle regroupe alors des champs d'activité très vastes comme la métallurgie, les mines, la mécanique, les constructions navales, les constructions métalliques, les constructions électriques... (Marseille, 2004) Créée par et pour les chefs d'entreprises, elle s'est constituée en opposition au Comité des Forges que certains considéraient alors comme inapte à défendre les intérêts de la métallurgie. L'UIMM s'est donné pour but d'étudier les questions économiques et sociales intéressant l'avenir des industries adhérentes et de déterminer et mettre en œuvre une ligne de conduite commune pour toutes les chambres syndicales. À ce titre, elle est chargée de définir et d'assurer la cohésion d'une politique sociale commune pour l'ensemble de la profession. Elle participe à la gestion des organismes paritaires comme ceux de la prévoyance sociale, ou de la formation professionnelle. L'UIMM est devenue le fer de lance du patronat français en matière sociale : on la retrouve dans les accords Matignon, en 1936, les accords de Grenelle en 1968, ou encore, plus proche de nous, autour de la question des 35 heures.

L'organisation des services de l'UIMM, et donc de ses archives, découle de la nature de ses activités. Les archives sont organisées par séries qui correspondent aux anciens départements du syndicat patronal. Il y a la série du secrétariat général, celle des contrats de travail, des statistiques, de l'emploi, de l'organisation du travail, de la sécurité sociale et des retraites, du service juridique et

⁷ [Archives de l'Académie François Bourdon. Série 01F0389. Schneider et Compagnie : formation professionnelle, apprentissage. Correspondances administratives diverses.]

fiscal, de l'hygiène et la sécurité, des régimes complémentaires, de la durée du travail ou encore les archives du département formation, qui nous intéressent ici. Les archives de l'UIMM ont subi d'importants dommages lors de l'incendie, en août 1997, de l'entrepôt où elles étaient stockées. Par chance, les archives du département de la formation n'ont pas été touchées, ce qui n'empêche pas des lacunes, généralement dues à une mauvaise gestion des documents.

C'est dans cette série « Formation » que nous retrouvons l'essentiel des archives concernant la formation des adultes. Notons que, pour les orientations de l'UIMM sur l'ensemble des questions sociales, il faut aussi consulter les archives du bureau du comité de direction de l'Union, issues de la série du secrétariat général. C'est notamment dans ces comptes rendus que l'on trouve la ligne politique de l'UIMM comme celle développée, par exemple, face aux mesures gouvernementales concernant la formation professionnelle (Fraboulet, 2004).

Les archives du département Formation professionnelle sont organisées en séries, dont une renferme les textes généraux sur la formation, les lois, décrets et circulaires, alors qu'une autre porte sur la politique de l'Union sur le thème de la formation professionnelle. Dans ces documents, le chercheur trouvera les prises de position de l'Union sur les questions liées à la formation des adultes dans les industries des métaux, à travers des notes envoyées aux groupements profession-

nels locaux, départementaux et régionaux. La question de la formation des adultes, et plus largement de la formation professionnelle, est posée avec force par l'Union à partir de 1960, année d'une véritable prise de conscience du nécessaire investissement des professionnels dans la formation. La France est alors confrontée à une importante pénurie de main-d'œuvre, particulièrement au niveau des personnels qualifiés. Dès lors, l'Union milite pour que ses adhérents s'investissent dans le domaine de la formation des adultes qu'ils avaient délaissé depuis la Seconde Guerre mondiale au profit de l'État. Outre l'accroissement des effectifs d'apprentis dans les entreprises, les axes privilégiés par l'Union sont le développement de la formation accélérée des adultes et le perfectionnement des meilleurs ouvriers qualifiés dans le but de les amener à devenir des agents techniques et des techniciens⁸. Dans le cadre de cette sensibilisation, l'Union organise en 1961 des journées d'études. À l'occasion d'une de ces journées, Marcel Meunier, Président de l'UIMM, expose la problématique de la profession et la solution qu'il prône :

Il vous a été parlé des prévisions de besoins de main-d'œuvre dans les industries des métaux et l'accent a été mis sur l'importance de ces besoins pour les ouvriers qualifiés ; les agents techniques, les techniciens, les agents de maîtrise et les ingénieurs... Certains rapports vous ont fait apparaître

⁸ [Fonds UIMM : Service de la formation professionnelle. Généralités. Cote : 44 27 00.]

combien, actuellement, était insuffisante la formation reçue par le personnel en place. Cette situation s'aggraverait encore si nous attendions passivement de recueillir les fruits des efforts actuellement en projet dans les formations scolaires traditionnelles. C'est pourquoi je tiens à insister sur l'obligation pour notre profession d'agir immédiatement et sur une grande échelle pour que des remèdes soient apportés à la situation présente, et par des actions efficaces de perfectionnement destinées au personnel en fonction dans nos entreprises. C'est tout le problème de la formation professionnelle des adultes auquel nous devons nous attacher dans l'immédiat pour le résoudre d'une façon satisfaisante. Dans toutes les entreprises il se trouve des hommes capables de recevoir une telle formation... Il s'agit surtout de conduire à la qualification des ouvriers spécialisés mais aussi de perfectionner des ouvriers déjà qualifiés pour les amener à la haute qualification, de prévoir pour les agents techniques et techniciens des compléments de formation technique les rendant capable de mieux exercer leurs fonctions...⁹

Outre les informations sur la politique de l'Union en matière de formation des adultes, les archives de l'UIMM portent aussi sur les financements de la formation, les budgets alloués à la formation par le gouvernement, les taxes prélevées, les exonérations de taxes... Dans une autre série, nous trouvons de nombreuses réponses à des enquêtes organisées soit à l'initiative de l'UIMM

soit demandées par différents ministères, notamment sur la formation des femmes, des chômeurs ou encore des travailleurs étrangers. D'importantes séries renferment les comptes rendus des conseils d'administration, des réunions de commissions paritaires ou de bureaux des associations auxquelles l'UIMM participe, comme l'AFPA (Agence nationale pour la formation professionnelle des adultes), le centre interentreprises de formation de cadres techniques ou encore l'AFPOM (Association de formation professionnelle des ouvriers de la métallurgie). Cette dernière, créée le 31 mars 1947, a pour but de développer la formation professionnelle accélérée dans l'industrie des métaux. Ses membres titulaires sont issus des organisations syndicales de salariés et d'employeurs des industries de la métallurgie. Cette association succède à partir du 10 mai 1947 à l'Association pour la formation professionnelle de la main-d'œuvre pour la gestion des centres de formation professionnelle de la métallurgie de Marseille, Berre, Périgueux, Toulouse, Orléans, Roubaix, Ivry, Paris et d'Argenteuil. Son Président est Louis Deneffe, de la Fédération des Travailleurs de la métallurgie. Membre de la CGT, Deneffe est un des penseurs de la « *bataille pour la production* » portée par la CGT au sortir de la Seconde Guerre mondiale, dans laquelle la formation professionnelle accélérée est un des grands enjeux (Brucy, 2001). Il est l'auteur du rapport sur la formation professionnelle et sur l'apprentissage au xv^e congrès de la métallurgie de mars 1946 où il déclare : « *il nous faut envisager des solutions immédiates qui puissent nous per-*

⁹ [Fonds UIMM : Service de la formation professionnelle. Cote : 44 32 14 Discours de Marcel Meunier du 2 juin 1961, aux journées d'études sur la formation professionnelle organisée par UIMM.]

mettre de jeter aux points névralgiques où va se jouer l'avenir du pays, des troupes sinon aguerries, du moins suffisamment entraînées et animées d'un sincère désir de collaborer au redressement national. Ce sera l'œuvre de la formation accélérée des adultes. » (cité in Brucy, 2001, pp. 69-70). Assez riche, le dossier d'archives de l'AFPOM comprend ses statuts, la composition du conseil d'administration, des comptes rendus du conseil d'administration et de réunions, ainsi que divers dossiers sur le fonctionnement de l'association. Ces documents font partie du fonds de l'UIMM car l'Union est partie prenante dans le conseil d'administration de l'association, notamment à travers la présence de Marcel Meunier, alors président de l'UIMM.

Pour finir, notons que l'on trouve aussi dans ces archives un volume conséquent de documents sur les centres de formation professionnelle dans les chambres régionales ou encore des séries des dossiers sur les organisations étrangères (Allemagne) ou internationales (Bureau international du travail).

En guise de conclusion, on peut faire deux remarques concernant les archives sur la formation que l'on retrouve dans les documents de la société Schneider et celles de l'UIMM. Si celles de l'UIMM sont bien organisées dans le cadre du service « Formation professionnelle », il n'en est pas de même pour celles de la société Schneider. Les différentes organisations et restructurations subies par ces archives font qu'aujourd'hui les docu-

ments sur la formation se retrouvent dans plusieurs séries.

Enfin, rappelons que les chercheurs peuvent trouver d'autres archives dans les autres fonds que nous conservons, comme par exemple celui de l'ancienne société Merlin-Gerin. Grâce à un partenariat avec la Maison des Sciences de l'Homme de Dijon (sous la responsabilité du CNRS et de l'Université de Bourgogne), l'ensemble de nos inventaires sont accessibles en ligne à partir de notre site web¹⁰.

Bibliographie

Kharaba I. (2003). « La formation initiale au sein des établissements Schneider au XIX^e siècle ». *Revue du Nord*, hors-série n° 17, pp. 281-288.

Marseille J. (dir.) (2000). *L'UIMM, cent ans de vie sociale*. Paris : UIMM.

Fraboulet D. (2004). « Les organisations patronales de la métallurgie : acteurs, stratégie et pratiques durant le premier XX^e siècle ». Habilitation à diriger des recherches, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis.

Brucy G. (2001). « La doctrine de la CGT sur la formation des adultes : entre pragmatisme et lutte des classes (1945-1955) ». *Travail et Emploi*, n° 86, pp. 65-86.

¹⁰ Académie François Bourdon [URL : www.afbourdon.com].



| Varia

Le Cnam en région (1953–2000) : entre développement national et territorial

Jean-Luc Souchet

*Retraité du Cnam des Pays de la Loire*¹.

Résumé

Un récent ouvrage sur l'histoire du Centre régional des Pays de la Loire a amené à effectuer une trentaine d'entretiens avec des acteurs et des témoins, directs ou indirects, de l'histoire plus générale des réseaux du Cnam, ainsi qu'une consultation importante de sources d'archives, nationales et locales (Souchet, 2017). Au-delà de cet ouvrage, de nombreuses données alors collectées nous ont semblé de nature à éclairer le jeu des interactions multiples qui durant plus de 220 ans ont permis de construire ce réseau national. Lesdites données rendent compte des liens du Cnam avec les besoins locaux et globaux et les divers étages des projets éducatifs, professionnels, sociaux et politiques avec lesquels il s'est développé. Après un propos introductif synthétisant les premières mises en actes de cette mission publique de formation professionnelle au service de tous les citoyens, l'article retrace la construction collective du réseau moderne, des années 1950 à aujourd'hui, dans tout le pays.

Mots-clés : enseignement professionnel, réseaux, décentralisation, formation et certification, utilité sociale.

Le 10 octobre 1794, Henri Grégoire présente à la Convention un rapport portant création d'un Conservatoire national des arts et métiers. Au cœur du projet de réforme de l'Instruction publique de la nouvelle République², il se donne pour tâche de former par l'œil, la main et l'intelligence, les entrepreneurs et les salariés pour le projet scientifique et industriel dont le pays a besoin. « *Je viens vous présenter les moyens de perfectionner l'industrie nationale [...]. Le conservatoire sera le réservoir dont les canaux fertiliseront toute l'étendue de la France.* »³ Implanté à Paris, il accompagne depuis l'origine les méandres et les hésitations de l'histoire de

1 Un merci chaleureux à Pascal Caillaud, directeur du Centre associé au CEREQ des Pays de la Loire et président du Cor des Pays de la Loire, pour son amicale relecture.

2 Guillaume J. (1889-1907). *Procès-verbaux du comité d'instruction publique, publiés et annotés*. Paris : Imprimerie nationale, 6 tomes.

3 Henri Grégoire, *Rapport sur l'établissement d'un conservatoire des Arts et Métiers*, Convention nationale, Instruction publique, Séance du 8 vendémiaire an III. Imprimé, 20 pages (10 octobre 1794), p. 15 [archives du Cnam].

l'enseignement professionnel qui constitue un « chantier déserté », jusqu'à la fin des années 1980 (Caspard, 1989, pp. 193-197). La complexité et la technicité de cette histoire ainsi que le « *statut inférieur du technique dans l'enseignement comme dans la société* » (*ibid.*) en sont sans doute la cause. À part quelques ouvrages généraux ou techniques et quelques monographies d'établissements, il faut attendre le début des années 2000 pour entendre le même Pierre Caspard, dans un colloque international, « *esquisser la démonstration en quelque sorte inverse* » (Caspard, 2003, pp. 7-8). Désormais, des analyses historiques d'une grande diversité, souvent appuyées sur des approches locales, éclairent cette évolution⁴.

Pour le Cnam, une longue gestation façonne les relations entre Paris et les régions dans le but de construire son réseau. Entre 1794 et 1919, ce grand établissement est partagé entre une fascination devant le prestige des grandes écoles révolutionnaires, dont il revendique l'excellence, et un engagement pour ouvrir ses services aux besoins de production du pays. Très tôt, des échanges s'organisent avec Lyon. Ils jouent un rôle important dans le passage du textile de l'artisanat à l'industrie. De nombreux Lyonnais travaillent alors à faire évoluer les

4 On peut citer les travaux de Stéphane Lembré, Guy Brucy, Gérard Bodé et Philippe Marchand, Jean-Michel Chapoulie, Thérèse Charmasson, Charles R. Day, Claudine Fontanon, André Grelon, Stéphane Lembré, Antoine Prost, Lucie Tanguy, ou encore Vincent Troger.

métiers à tisser conservés au Musée du Conservatoire. Plus largement, pour assurer l'enseignement professionnel des techniciens indispensables aux entreprises, des écoles d'art et métiers sont installées dans diverses villes et se placent progressivement sous la tutelle de l'établissement, qui ouvre aux meilleurs son école de dessin et l'accès à ses formations supérieures⁵. En 1824, Charles Dupin, professeur titulaire de la chaire de Mécanique et de Géométrie appliquées aux arts (un acteur essentiel du passage du temps des démonstrateurs à celui des professeurs au Cnam), adapte son cours aux ouvriers (Souchet, 2017, pp. 13-15). Le succès de cet enseignement amène sa publication dans un ouvrage en trois tomes⁶. Sa diffusion est internationale, des traductions sont réalisées en huit langues (Christen & Vatin, 2009, pp. 105-106). Ces écrits deviennent la base de cours du soir réalisés dans tout le pays, gratuits et ouverts à tous, pour « *substituer, sur les points les plus industriels de la France, les leçons d'une théorie et d'une pratique éclairées aux procédés d'une routine igno-*

5 N.D.E. : Ces écoles sont au nombre de deux jusqu'en 1843, une troisième ouvrant à Aix-en-Provence à cette date. Il faut attendre la fin du siècle pour voir ouvrir une école de contremaîtres à Cluny, transformée devant son échec en école d'arts et métiers, et 1900 pour l'ouverture de l'école de Lille. Ces établissements sont placés par l'État sous l'inspection du Cnam jusqu'en 1823, puis de nouveau à partir de 1848 (Caplat, 2016).

6 Dupin C. (1825-1826), *Géométrie et Mécanique des Arts et Métiers et des Beaux-arts, Cours normal à l'usage des artistes et des ouvriers, de sous-chefs d'atelier et de manufacture* (3 tomes).

rante et aveugle »⁷. Dans près de cent villes françaises⁸, ils sont assurés par un réseau d'anciens élèves de l'École polytechnique (Christen & Vatin, 2009, p. 19). Ces cours peuvent être mis en perspective avec les instituts polytechniques qui, à la fin du XIX^e siècle, délivrent dans tout le pays des diplômes de technicien et d'ingénieur et mettent au point un modèle logistique s'appuyant sur les ressources humaines et matérielles des facultés des sciences existantes, elles-mêmes en quête d'enseignements appliqués aux besoins des développements industriels⁹. En 1831, au conseil de perfectionnement du Cnam est présenté un projet alternatif aux écoles d'arts et métiers : la création de dix écoles élémentaires pour assurer la formation professionnelle des techniciens dans des villes industrielles¹⁰.

⁷ *Ibidem*, en introduction du tome III, *Dynamie, Extraits du rapport à sa Majesté sur le budget de la Marine par son excellence le ministre de la marine et des colonies, le Comte de Chabrol*.

⁸ Dupin C. (1826), Effets de l'enseignement populaire, discours prononcé dans la séance d'ouverture du cours normal de Géométrie et de Mécanique appliqués, le 29 novembre 1826, au Conservatoire des Arts et Métiers, p. 41. Consultable sur le site Gallica [URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k110299j.image>]. N.D.E. : Les cours de Dupin disparaissent vers 1835. Encore ne sont-ils pas tous pérennes avant cette date. La création des instituts annexes des facultés des sciences s'appuie sur la renaissance de l'idée de réforme universitaire à partir de 1877.

⁹ En 1914, à Nancy, Grenoble, Toulouse... 60 % des étudiants inscrits dans les facultés des sciences seront des élèves de ces instituts techniques supérieurs.

¹⁰ Rapport de MM. Say, Clément-Désormes et Pouillet [archives du Cnam, Conseil de perfectionnement 2AA/1-9. Rapport au CP du 11 février 1831]. Les villes déjà pourvues en moyens d'enseignement ayant été

Défenseur d'une logique de développement à partir des écoles d'art et métiers et des cours du soir, sous l'égide des chaires de haut enseignement, Charles Dupin s'y oppose efficacement et le projet n'aboutit pas.

Jusqu'en 1915, le Cnam participe à la lente définition d'une offre d'enseignement technique. Le débat est complexe : cet enseignement doit-il intégrer les principes généraux de l'instruction publique ou répondre prioritairement aux besoins locaux du commerce et de l'industrie (d'Enfert & Fonteneau 2011) ? Le Cnam tergiverse entre un profil de « *Sorbonne de l'industrie* »¹¹ au sommet des formations professionnelles industrielles et agricoles, sous l'égide du ministère du Commerce et de l'Industrie, celui de chef de file d'une filière de formations professionnelles intégrées au sein d'un ministère unique de l'Instruction publique, ou encore celui de dispensateur, auprès des salariés de chaque territoire, de formations aux tâches du « *comptoir* » ou de « *l'atelier* » (Suteau 1999, p. 141 et sq.), en ouvrant aux meilleurs la possibilité de promotions. En période de guerre (1914-1918), la question du développement

repérées et écartées de ce choix, c'est une offre de formation dans une vingtaine de villes que réaliserait ce réseau.

¹¹ Expression attribuée au ministre du Commerce, de l'Industrie et des P.T.T. Fernand Dubief au début des années 1900. L'ordonnance de 1819 et plusieurs projets du pouvoir politique non réalisés (en 1848 et en 1890) tentent de faire du Cnam une école nationale d'enseignement professionnel supérieur pour l'industrie comme pour l'agriculture.

des ressources industrielles devient un enjeu crucial qui recentre alors un nouvel intérêt sur la formation professionnelle. Les rapports présentés au Sénat par Émile Goy¹² et Placide Astier¹³ sont longuement débattus dans les conseils du Cnam¹⁴ – dont Astier et Goy, sous la présidence de Léon Bourgeois puis d’Alexandre Millebrand, comptent parmi les administrateurs actifs. Pour les radicaux au gouvernement, à ses divers niveaux, l’enseignement professionnel doit reposer sur des valeurs républicaines et bénéficier d’une reconnaissance nationale des qualifications et des certifications.

De 1919 aux années 1950, le Cnam devient un acteur important de l’organisation de la formation professionnelle par l’État. Transféré, en 1920¹⁵, sous l’autorité d’un sous-secrétariat d’État à l’Enseignement public dépendant du ministère de l’Instruction publique, il devient, en 1922, dispensateur d’un titre d’ingénieur par décision ministérielle¹⁶, puis avec la

loi du 10 juillet 1934, certificateur national. Un rôle particulier lui incombe, préfigureur d’engagements modernes : celui de collationner pour la commission des titres, les diplômés d’ingénieur « *des techniciens autodidactes, des auditeurs libres des diverses écoles, des élèves par correspondance, justifiant de cinq ans de pratique industrielle comme techniciens [...], après avoir subi avec succès un examen au Conservatoire national des arts et métiers* »¹⁷.

Pour faire face à ces nouvelles missions, le Cnam doit rénover ses pratiques pédagogiques. En 1935, parallèlement à ses enseignements traditionnels, il met en service des instituts spécialisés qui proposent dans des cursus adaptés, sur des savoirs d’actualité, des enseignements professionnels spécialisés certifiants. Ils sont conçus sur le modèle des instituts techniques provinciaux. Ils proposent un enseignement adapté, avec des formations coordonnées et des enseignements en journée ajoutés aux cours du soir traditionnels et s’adossent sur une structure d’enseignement reconnue : les chaires de haut enseignement¹⁸. En 1945, après l’occupation et l’épisode vichyssois, un conseil supérieur de l’enseignement public regroupe l’ensemble des missions de l’Éducation Nationale. Il opère un reformatage des diplômes et des pro-

12 En 1915 sur la création de facultés techniques dont il propose que le Conservatoire devienne la première. N.D.E. : Création refusée par le monde universitaire de l’époque, y compris par les professeurs des facultés des sciences.

13 1916 - à l’origine après son décès, le 6 mars 1918 de la loi Astier (1919) qui porte organisation de l’enseignement technique industriel et commercial moderne (*JORF* du 27 juillet 1919, p. 7744).

14 [Archives du Cnam, Conseils d’administration, procès-verbaux des séances 1914-1919, registres indexés et reliés, 1900-1960.]

15 Décret du 13 mars 1920.

16 En 1925 est certifiée la première promotion d’ingénieurs. N.D.E. : Ce titre d’ingénieur est très peu délivré jusqu’à l’après-guerre.

17 Art. 8 de la loi du 10 juillet 1934 relative aux conditions de délivrance et à l’usage du titre d’ingénieur diplômé.

18 L’organisation en province de cours d’été, de conférences, de stages d’application, s’inscrit alors dans les projets de ses conseils.

grammes et réorganise l'ensemble de l'enseignement technique¹⁹. Alors que les besoins de reconstruction du pays et de son industrie relancent l'activité des régions, le Cnam, largement appuyé sur ses instituts, déploie ses missions sur les territoires. Il envisage d'y créer des succursales pour former les techniciens qui manquent. Au conseil d'administration du 7 février 1947 est examiné un projet de décret qui formalise la création de centres régionaux. Si le conseil valide cette orientation et envisage même les premières installations à Nantes, Lille, Lyon et Nancy, les administrateurs appréhendent cette situation nouvelle et exigent « *qu'un droit de regard, presque de tutelle, soit assuré au Conservatoire sur l'enseignement qui sera donné* »²⁰. Ils expriment aussi quelques hésitations. Est-ce le moment d'une telle création ? Ne vaudrait-il pas mieux conforter et améliorer l'existant ? Ce doute semble partagé par l'autorité politique : le 2 juin 1947, un décret proposé par le secrétariat à l'Enseignement technique n'est pas présenté au vote de l'Assemblée. Le ministre des Finances et des affaires économiques met en avant l'insuffisance de son budget et refuse de le signer²¹. Cette mise en

chantier d'un réseau de centres d'enseignement dans les régions françaises est reprise en 1951, à la suite d'une demande lilloise (voir *supra*).

L'évolution du Cnam moderne après 1951²² peut s'aborder en quatre strates successives. Entre 1953 et 1971, la situation particulière laissée par l'après-guerre accélère le déploiement des centres régionaux. De 1971 et 1982, leur succès et l'évolution de l'enseignement professionnel imposent une adaptation des enseignements et du gouvernement du réseau. Durant les années 1982 à 2000, la relation du Cnam avec les territoires se transforme au fil des réformes politiques. Les transformations successives du Cnam qui en découlent appellent l'éclairage de recherches socio-économiques ouvertes pour éclairer les dynamiques induites entre le projet national commun et les actions menées sur les territoires (Grossetti, 2015 et 2004 ; Grossetti, Bessin & Bidart, 2009). Il ne s'agit pas de déshistoriciser « *les conduites et les univers économiques* » (Bourdieu, 2017, p. 15) ou les effets de l'encadrement socio-politique, mais de compléter la verticalité de l'approche historique par l'étude sociologique des encastresments et des nouvelles formations sociales qui se développent et qui, du local au central, dans des dynamiques d'interaction, transforment les contextes.

¹⁹ Arrêté du 18 septembre 1944, JORF du 1^{er} octobre 1944 p. 885. Ce désir d'unifier toutes les institutions éducatives dans l'Éducation Nationale aboutira en 1959.

²⁰ René Dubrisay, professeur de Chimie générale, dans ses rapports avec l'industrie [archives du Cnam, Conseil d'administration PV du CA du vendredi 7 février 1947].

²¹ [Archives du Cnam, Conseil d'administration, PV du CA du 21 mai 1948]. Louis Ragey, directeur, y annonce que ce projet, validé par les conseils du conservatoire, n'a pas obtenu le contreseing du ministère des Finances.

²² Sur la période antérieure à 1955, le *Dictionnaire biographique des professeurs du Cnam* (Fontanon & Grelon, 1994) est une source importante.

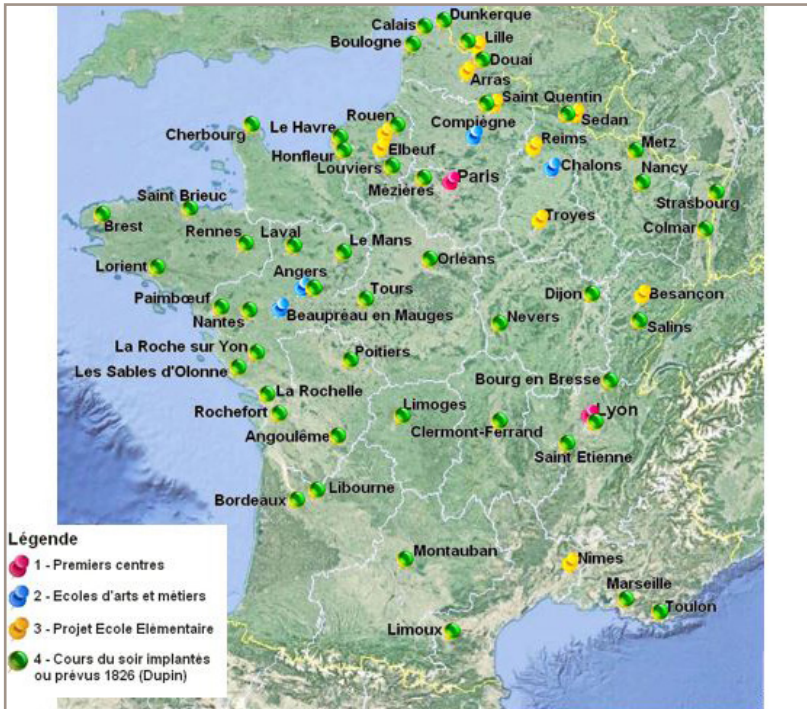


Figure 1 - Les premiers développements du Cnam entre 1794 et 1831²³.

Le déploiement de centres régionaux (1953-1971)

Comme le rappellent ces propos introductifs, depuis son origine les relations du Cnam trament les territoires français : soutien de l'industrialisation, modernisation des machines, formation de techniciens et d'ingénieurs...

Au début des années 1950, elles vont structurer une évolution durable et construire sa modernité. En 1951, le recteur de Lille souhaite faire évoluer des cours de Promotion du travail²⁴ ouverts à l'École nationale des arts et métier de Lille « *comme une annexe du Cnam de Paris* »²⁵. Sa demande relance le projet de développement des centres

²³ Dans cette liste, l'École des arts et métiers de Beaupréau, créée en 1804, est transférée à Angers en 1815. La liste des cours du soir implantée par Dupin est partielle. Elle est tirée de C. Dupin « Effets de l'enseignement populaire sur la Prospérité de la France », discours inaugural du cours de Géométrie et de mécanique appliquées, Cnam 29 novembre 1826 [archives du Cnam].

²⁴ Cours du soir existants depuis le mois d'octobre 1950.

²⁵ Courrier du 23 mai 1951, de Paul Souriau, recteur de l'académie au directeur du Cnam [archives du Cnam]. N.D.E. : Ce n'est pas encore l'ENSAM, structure unifiée « supérieure » des écoles d'arts et métiers, créée en 1963. Les écoles deviennent des centres régionaux d'une seule et unique structure.

régionaux. Pour le ministère, le projet lillois devient le terrain d'expérimentation de cette mise en place. Un décret est publié²⁶, le centre régional associé de Lille est créé²⁷, des annexes locales y sont rattachées²⁸. L'expérience lilloise met au point un modèle méthodologique qui fait école. Une association conduit la démarche d'habilitation puis administre le centre régional associé. Sa gestion, l'attribution de ses moyens financiers, ses programmes et l'agrément de ses enseignants sont soumis à l'autorité du Cnam, tout comme la validation de ses diplômes nationaux qui sont ceux du Conservatoire. Dans les mois qui suivent, à Lyon, une association lyonnaise d'enseignement scientifique technique et économique implante un autre centre régional²⁹. Dans ce contexte, en 1953, le ministère transfère totalement au Cnam la validation générale directe des diplômes d'ingénieurs, mettant fin à la subordination installée avec la Commission des titres depuis 1934³⁰. Dans le pays, la Promotion ouvrière (créée en

1948), devient en 1954 une Promotion du travail qui intègre l'ensemble des salariés et ouvre une Promotion supérieure du travail au sein des universités, des instituts, des associations habilitées³¹, et du Conservatoire National des arts et métiers. Ce dernier engage alors une offre de formation d'adultes publique et gratuite, hors des heures ouvrables, à travers son réseau naissant.

La création de ces centres régionaux soulève très vite un engouement. Aux villes très industrielles, bien dotées en enseignements qui installent les premiers centres associés, succèdent des villes diverses, aux besoins plus élémentaires. Des projets d'implantation s'inscrivent aussi dans les « programmes d'action régionale » tournés vers des territoires parfois moins bien lotis³². L'initiative trouve même une ouverture vers l'international. Le groupe d'Alger de l'Union des ingénieurs et techniciens français (UNITEC), est candidat à la création d'un Centre régional associé (CRA) pour offrir, dans cette ville peu industrialisée, des débouchés à ses nombreux bacheliers chômeurs.

Ces déploiements du Cnam soulèvent aussi les craintes de certains acteurs locaux ou leur incompréhension. Le centre de formation supérieure de techniciens de Grenoble reste intransigeant sur son statut privé et sur la responsabilité de l'encadrement des par-

²⁶ Elle aboutit au décret N° 52-908 du 25 juillet 1952 relatif à la création des centres régionaux associés au Conservatoire national des arts et métiers.

²⁷ Le 24 décembre 1952 [archives du Cnam, Fonds des Centres régionaux associés (CRA), sous-dossier Lille, Boîte 2.]

²⁸ A Béthune, Douai, Dunkerque, Roubaix, Saint-Omer.

²⁹ Le recteur André Allix et des industriels lyonnais animent cette association. Le décret paraît au JO du 9 novembre 1953.

³⁰ Décret du 16 février 1953. N.D.E. : Ces diplômes sont délivrés par ces centres. La subordination ne s'applique qu'à partir de la délivrance de ces diplômes, largement postérieure à 1934.

³¹ Grenoble, Nancy, Besançon et Strasbourg...

³² Décret Pflimlin du 30 juin 1955.

cours de ses élèves. Il se voit refuser une habilitation dans le réseau naissant du Conservatoire³³. Deux mois plus tard, en mars 1953, deux établissements nantais, l'École Nationale Professionnelle Livet et l'École Nantaise Supérieure de Mécanique (ENSM), dirigée par Max Schmitt³⁴, souhaitent implanter un CRA. Ils désirent développer avec le Cnam des diplômes nationaux d'ingénieur de constructions navale et d'aéronautique. La négociation avec les conseils du Cnam est longue et orageuse³⁵. Dans cette ville de commerce et d'industrie, sans université, l'ENSM, affiliée à la faculté des sciences de Rennes, est un pilier historique de la formation professionnelle supérieure (Fonteneau-Champeau, 2001 ; Grossetti & Mounier-Kuhn, 1995, pp. 306-308). Les établissements sus-mentionnés souhaitent grâce au Cnam donner une valeur nationale aux certifications mises en place avec les entreprises de construction navale et d'aéronautique de Loire Inférieure, ne bénéficiant pour l'heure que d'une validation locale. L'ENSM souhaite garder pour ces formations la maîtrise du niveau et du rythme d'enseignement,

mettre au point une évaluation adaptée aux besoins des entreprises, assurer enfin des certifications à un nombre de salariés significatif (au rythme du Cnam sortirait un ingénieur tous les cinq ans à Nantes !). Les conseils du Cnam refusent de valider ce qui leur semble réduire leur rôle à celui de distributeur de titres ou de formateur d'ingénieurs : « *la formation d'ingénieurs n'est pas la préoccupation principale ou dominante du conservatoire, nous nous attachons à la formation des techniciens supérieurs et nous offrons aux plus brillants la possibilité d'une consécration plus haute : celle du diplôme d'ingénieur* »³⁶. Au-delà du débat dogmatique, Louis Ragey et les conseils hésitent, semble-t-il, à élargir à des buts plus pragmatiques le niveau d'excellence qu'ils ambitionnent : les cours du soir traditionnels du Cnam permettent la promotion d'une élite méritante et n'ont pas pour mission de mettre sur le marché des cohortes d'ingénieurs !

Au fil des décentralisations

À partir de 1963, une délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale (Datar), anime les processus de décentralisations permettant à l'État de transférer aux acteurs locaux une partie de la gestion des patrimoines, des missions de gouvernement et de la responsabilité des activités et des affaires. Pilotés

33 [Archives du Cnam, Conseil de perfectionnement 2AA/1-9. PV du CP du 2 février 1953.]

34 Professeur de Sciences qui sera le premier recteur de la future Académie de Nantes.

35 L'ombre d'André Morice, ancien sous-secrétaire d'État à l'enseignement professionnel, plane dans ces débats avec Nantes. Il est à l'époque administrateur du Cnam et président de la Société des ingénieurs civils. Son affrontement avec Louis Ragey sera rude (bien que les archives restent discrètes sur ses motivations profondes) [archives du Cnam, Fonds administration générale, dossier relatif aux centres associés ; notes et correspondances - boîte 260].

36 [Archives du Cnam, Fonds administration générale, dossier relatif aux centres associés ; notes et correspondances - boîte 260. Courrier du 8 juin 1956, Mr Ragey à Mr Schmitt.]

par un délégué général pugnace, Olivier Guichard, ils ne tardent pas à donner aux premiers établissements publics régionaux, installés au départ sans réelle autonomie³⁷, un pouvoir croissant³⁸, jusqu'à ce que les lois Defferre de 1982 inscrivent le premier acte de décentralisation. L'enseignement professionnel constitue d'emblée un outil important de ces évolutions. La fixation du terme de la scolarité obligatoire à seize ans³⁹ impose un enseignement général de base pour tous. De l'apprentissage jusqu'aux cours professionnels et à la Promotion du travail, les réponses aux besoins sont hiérarchisées et élargies. À côté des filières classiques d'enseignement, des organismes nationaux de haut enseignement et des écoles d'ingénieurs implantées sur les territoires, assurent la formation professionnelle des ingénieurs. La formation professionnelle continue (FPC), installée par les accords de Grenelle de 1968 et par la loi du 12 juillet 1971, ouvre un droit à la formation sur le temps de travail pour tous les salariés, ainsi que l'obligation pour les employeurs de participer à son financement. Elle s'organise désormais dans le cadre de l'éducation permanente et passe d'un registre de solidarité dans une offre publique et gratuite, à un champ de concurrence beaucoup plus large. « *L'État, les collectivités locales, les établissements publics, les établissements d'enseigne-*

ment publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises, concourent à l'assurer. »⁴⁰

D'incontournables mutations

Jusqu'aux années 1970, des dizaines de centres régionaux associés (CRA), parfois plusieurs par région, sont installés pour répondre aux demandes et aux besoins émergents. Des débats agitent pourtant les conseils et commissions. Au-delà de la fascination exercée par le statut de grande école, Jean Cournot⁴¹ invite à orienter le projet de « la maison » vers les besoins sociaux. Louis Ragey insiste pour sa part sur la responsabilité particulière des CRA dans la Promotion supérieure du travail : les deux tiers des élèves, observe-t-il, sont exclus par le système scolaire général d'un accès à l'enseignement supérieur. Ils attendent ce service⁴². Pour cela, les fonctionnements traditionnels doivent évoluer et Georges Albert Boutry⁴³ propose de combiner les

⁴⁰ Art 1 Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971.

⁴¹ D'origine angevine, ce polytechnicien devient titulaire en 1940 de la chaire de Métallurgie et traitement des métaux du Cnam [archives du Cnam, Fonds CRA, rapport de Jean Cournot sur la qualification des ingénieurs Cnam, 9 décembre 1957].

⁴² Ragey L. (1958) « La promotion supérieure du travail par les centres associés au Conservatoire national des arts et métiers ». *L'Éducation nationale*, n° 7.

⁴³ G.A. Boutry (1904 -1983). Né au Mans ce physicien est nommé en 1936 directeur du Laboratoire national d'essais du Cnam. En 1944, il crée une chaire de Physique appliquée aux industries du vide et de l'électronique (1944-1973).

³⁷ Loi n° 72-619 du 5 juillet 1972.

³⁸ Guichard O. (1976), *Vivre ensemble* (Rapport de la Commission de développement des responsabilités locales), Paris : La documentation française.

³⁹ Décret et ordonnance du 6 janvier 1959.

cours du soir avec d'autres cours à temps plein, en regroupant les chaires par départements ou en instituts. Cet aménagement soulagerait les contraintes des auditeurs adultes, à la fois en formation et au travail, et leur permettrait d'obtenir plus vite et en étant mieux accompagnés des diplômes de même valeur. Louis Ragey se demande toutefois comment intégrer l'expérience du métier dans ces cursus, sur une base de liberté et de volontariat⁴⁴. Enfin, si la multiplication rapide des CRA a soulevé l'enthousiasme, le directeur invite les administrateurs à se garder de tout emballement. L'institution doit intégrer ces développements dans le projet du Cnam : les besoins pris en compte doivent s'inscrire dans le cadre de la Promotion supérieure du travail⁴⁵. Le président du Cnam, René Mayer, plusieurs fois ministre et ancien président du Conseil des ministres (1953), ancien président de la Haute Autorité de la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA) où il succède à Jean Monnet (1955 à 1958), invite chacun à penser une politique qui harmoniserait l'offre du réseau se constituant avec ce projet⁴⁶.

La loi du 31 juillet 1959 érige le Conservatoire et ses centres associés en institution permanente de la Répu-

⁴⁴ Louis Ragey [archives du Cnam, Conseil d'administration, registres indexés et reliés 1900-1960, CA du vendredi 31 janvier 1958].

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ René Mayer, président [archives du Cnam, Conseil d'administration, registres indexés et reliés 1900-1960, CA du 22 avril 1958].

blique⁴⁷. Cette loi qui institutionnalise les enjeux de promotion supérieure du travail, est reçue avec un scepticisme poli par la société civile. Elle constitue un privilège pour les cadres au détriment des jeunes sans formation professionnelle, un renforcement du pouvoir discrétionnaire des chefs d'entreprise pour le choix des bénéficiaires de ces mesures et un alibi pour réduire les ressources des établissements de formation initiale, selon le groupe communiste. Pour la CGT-FO et la CFTC, c'est une loi qui manque d'ambition et de moyens et donne à la promotion sociale un caractère exclusivement professionnel. Le Centre des jeunes patrons adhère à son objectif de promotion sociale qui privilégie la promotion collective sur la promotion individuelle. Ces mesures, cependant, relancent le développement des CRA⁴⁸ et contribuent à harmoniser leurs actions. À la demande locale en quête d'une habilitation centrale se superpose désormais une identité et une fonctionnalité de réseau au sein du Cnam national : dès 1960, se tient à Saclay une réunion des directeurs de centres régionaux associés. Cette dynamique d'autonomie est accen-

⁴⁷ Loi n° 59-989 du 31 juillet 1959 « relative à diverses dispositions tendant à la promotion sociale ». N.D.E. : Cette loi sur la Promotion supérieure du travail cite dans son article 8 que des établissements d'enseignement supérieur publics ou privés peuvent être créés, soit comme instituts d'universités ou de facultés, soit comme des centres associés du Cnam, soit comme des annexes à des établissements d'enseignement supérieur publics ou privés dépendant du ministère de l'Agriculture ou d'autres ministères.

⁴⁸ Voir carte, page 172.

tuée, en décembre 1966⁴⁹, par le transfert de la formation professionnelle à la responsabilité des régions. Désormais, installé auprès du Premier ministre, un conseil national de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi coordonne cette organisation. Il est relayé par des comités régionaux qui conseillent les préfets et les fonctionnaires régionaux.

En 1967-1968, la création des IUT (Benoist, 2016 ; Le Nir & Ségué, 2018 ; Bernard, 1977 ; Boursin, 1970) et la réorganisation de l'enseignement universitaire en trois cycles remanient les offres d'enseignements et les effectifs étudiants. Des partenariats associent désormais les CRA aux IUT, aux lycées hébergeant des sections de techniciens supérieurs (Brevet de Technicien Supérieur, BTS), aux structures universitaires ou interuniversitaires. Le Cnam se recentre sur ses objectifs de promotion supérieure du travail et sur sa mission publique. Toutefois, le succès même des CRA, le nombre grandissant de leurs auditeurs, les évolutions qui se préparent et qui impactent leur gestion soulèvent l'inquiétude de ses conseils et freinent leurs créations. Depuis 1970, des transitions prudentes s'expérimentent : quelques instituts de Promotion supérieure du travail deviennent des Centres d'Enseignement Agréés par le Cnam (les CEA)⁵⁰. Ces établissements locaux

passent « *sous la tutelle pédagogique du Cnam mais sans aucun lien financier avec lui. Ils sont associés à la gestion locale d'universités ou d'écoles d'ingénieurs* »⁵¹. Ils relaient temporairement les CRA dont les créations sont suspendues dans l'attente des résultats des réorganisations engagées. Alors que le projet national de coordination entre le Cnam et ses centres, déjà nombreux, est encore incertain, la loi de 1971 sur la formation professionnelle⁵² vient compliquer l'inscription de leur offre dans la formation professionnelle.

Le temps des remises en question - 1971-1982

Cette loi de 1971, issue de l'accord interprofessionnel de 1970⁵³, remplace un objectif d'adaptation des salariés à leurs emplois par un objectif de développement de leur capacité personnelle d'intégration professionnelle. Elle ouvre des financements directs aux entreprises qui organisent leurs formations ou à celles qui confient la collecte de leurs cotisations et de leur mutualisation à des organismes pa-

le CUEFA (1973), Nancy avec le CUCES créé en 1954 (1973), les IPST de Toulouse (1970), de Marseille (1974) ou de Poitiers (1971)...

⁵¹ Entretien avec André Cointot, ancien directeur du Centre Cnam de Poitiers, 18 octobre 2011.

⁵² Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971, portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente dite loi Delors). JO du 17 juillet 1971 pp. 7035-7047.

⁵³ Le 9 juillet 1970 les organisations syndicales et patronales signent un accord national interprofessionnel (Ani) qui fonde le système actuel de la formation professionnelle en France.

⁴⁹ Loi 66-892 du 3 décembre 1966, JO du 4 décembre 1966, loi « *d'orientation et de programme sur la formation professionnelle* ».

⁵⁰ La faculté de droit du Mans (1970), Grenoble avec

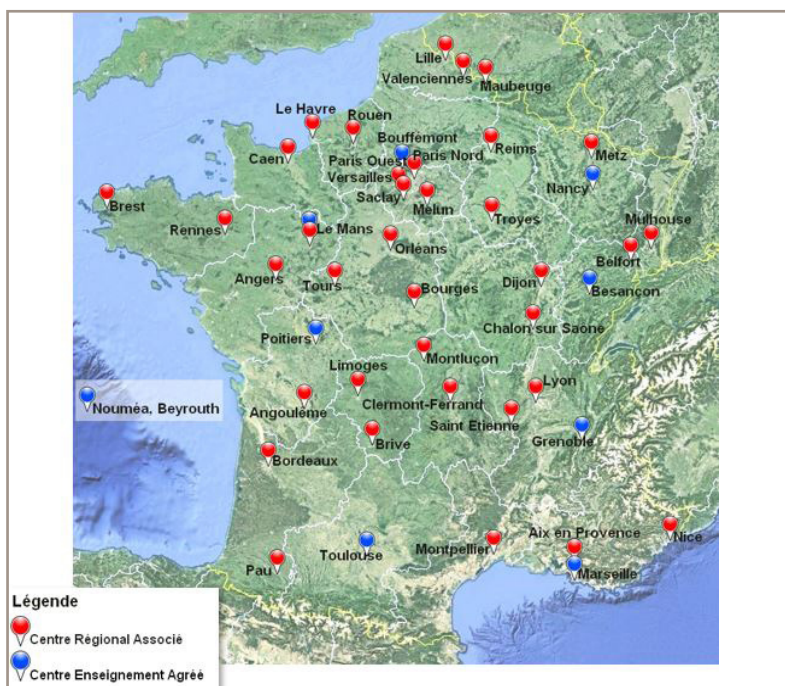


Figure 2 - Implantation des CRA et des CEA en 1975.

ritaires, collecteurs agréés (OPCA). Si des fonds publics (État et Régions) financent les dispositifs de promotion sociale, comme les cours du soir du Cnam, la loi exclut l'établissement du bénéfice du 1% versé par les entreprises pour la formation professionnelle continue. Sa place avec les autres acteurs de l'éducation permanente et sa capacité d'introduire des temps de formation ou de stages durant les horaires de travail sont menacées⁵⁴. Les auditeurs du Cnam et de ses CRA doivent supporter une incertitude sur leurs cursus générée par la concurrence et les multi-finances

privés et publics instaurés par ces nouvelles législations.

Ainsi, seuls dix CEA sont créés entre 1970 et 1975. Entre 1975 et 1980, ces implantations se ralentissent encore et une enquête de l'administration sur le Cnam et ses centres préconise des mises en cohérence et des recompositions⁵⁵. Selon les rapporteurs, l'établissement doit renouveler son offre pour stopper une chute significative du nombre de ses auditeurs. Dans chaque académie, l'orga-

⁵⁴ Synthèse du rapport sur les CRA et CEA, janvier 1976, réunion des directeurs des CRA [archives du Cnam, Fonds CRA, boîte 84].

⁵⁵ Rapport de MM. Rolland, Amestoy, Cayrol, Couillaut et Rabate, inspecteurs de l'administration Cnam Paris [archives du Cnam, Fonds Thiercelin. Enquêtes et rapports relatifs au fonctionnement des centres régionaux associés (CRA), boîte G. 31].

| ANNÉE | CRA | NOMBRE CUMULÉ | CEA | NOMBRE CUMULÉ |
|--------------|--|---------------|-----------------------------------|---------------|
| 1952 | Lille | 1 | | |
| 1953 | Lyon | 1 | | |
| 1956 | Mulhouse | | 1 | |
| 1957 | Bordeaux, Clermont-Ferrand, Reims | 3 | | |
| 1958 | Le Mans, Rouen, Saclay, Saint-Etienne, Valenciennes | 5 | | |
| 1959 | Belfort, Bourges, Limoges, Metz, Orléans | 5 | | |
| 1960 | Angers, Brest, Brive, Chalon-sur-Saône, Maubeuge, Rennes | 6 | | |
| 1961 | Angoulême | 1 | | |
| 1962 | Aix-en Provence, Le Havre, Nice, Tours | 4 | | |
| 1963 | Caen, Melun, Montluçon, Paris-Ouest, Troyes | 5 | | |
| 1964 | Montpellier, Paris-Nord | 2 | | |
| 1970 | Pau, Versailles | 2 | | |
| 1970 | | | Bouffemont, Le Mans, Toulouse | 3 |
| 1971 | Dijon | 1 | | |
| 1971 | | | Poitiers | 1 |
| 1973 | | | Grenoble, Nancy, Nouméa, Beyrouth | 4 |
| 1974 | | | Besançon, Marseille | 2 |
| TOTAL | | 36 | | 10 |

Tableau 1
Dates d'implantation des CRA sans leurs annexes et des CEA entre 1952-1975⁵⁶

nisation de ses cours et travaux pratiques, hors des temps ouvrables, doit être plus homogène et coordonnée. La qualité des associations gestionnaires et la compétence de leurs conseils d'administration sont inégales. Les profils de leurs direc-

teurs, souvent choisis en fonction d'opportunités locales, sont disparates (chefs d'établissement, enseignants de l'ensei-

(CRA) et les centres d'enseignement agréés (CEA) du Conservatoire des Arts et métiers, Janvier 1976. 23 pages dactylographiées [archives du Cnam, Fonds CRA, boîte 74].

⁵⁶ Synthèse du rapport sur les centres régionaux associés

gnement supérieur, un inspecteur du technique). Seul un industriel a été choisi pour cette fonction. Dans chaque centre, un agent administratif collaborateur du recteur pourrait être intégré pour assurer un contrôle financier harmonisé. Enfin, pour les rapporteurs, la répartition des pouvoirs entre le Cnam et les associations doit être précisée dans une convention type, précisant les règles fondamentales d'organisation, de fonctionnement, de financement et de contrôle des centres associés⁵⁷.

La composition du public du Cnam connaît une importante évolution. L'établissement parisien accueille désormais de jeunes adultes « *qui ont reçu une formation initiale inférieure ou au plus égale au baccalauréat* »⁵⁸. Si « *les effectifs d'auditeurs des niveaux supérieurs de formation ou de qualification se maintiennent* » (Correia & Pottier, p. 59), parmi eux, le nombre de demandeurs d'emplois s'accroît. Un véritable paradoxe s'installe pour un enseignement en cours du soir tourné vers un public en activité. En région, les décentralisations offrent aux centres associés et agréés de nouveaux objectifs de développement, avec les besoins en matière de formation professionnelle, pour préparer les évolutions de l'emploi, l'installation d'entre-

prises ou le déplacement d'emplois ruraux vers les zones urbaines de développement industriel⁵⁹. Leur effectif constitue désormais la majorité de l'effectif des auditeurs du Cnam.

L'établissement parisien, en 1976, lance une étude sur son public pour comprendre les raisons de la chute persistante des inscrits au cours du soir de la rue Saint-Martin. Elle s'appuie sur un échantillon aléatoire de 4000 inscrits aux cours hors temps ouvrable pour l'année 1975-1976, pour un effectif global de 16000⁶⁰. Dans ce public, le nombre des candidats ayant une formation technique inférieure au brevet de technicien ou au bac technique s'est effondré. Celui des diplômés de l'enseignement technique supérieur court⁶¹ est en hausse spectaculaire. Ces candidats cherchent à valoriser leurs parcours dans une trajectoire sociale de faible amplitude. Si la moitié des auditeurs s'inscrit encore dans une démarche individuelle de promotion supérieure du travail, d'autres motivations animent l'autre moitié⁶². Au-delà d'apprentissages mobilisables dans le poste de travail, il s'agit de plus en plus d'accompagner des processus d'évolution plus large améliorant la capacité personnelle du salarié

57 [Ibid. Rapport p. 25.]

58 J. Larcebeau, secrétaire général du Cnam, « Présentation des rapports sur les travaux de la commission de réflexion sur les enseignements de promotion » [archives du Cnam, Conseil de perfectionnement. Registres indexés et reliés, 1935-1979. CP du 14 décembre 1976].

59 Note sur les centres associés et agréés, mars 1976 [archives du Cnam, Fonds CRA, création des centres associés, boîte 81].

60 Lesné M. & Barbier J.M. (1976), « Enquête sur les élèves du Cnam », Paris : document de travail Cnam.

61 Issus des DUT proposés par les IUT.

62 Projet d'amélioration des compétences (17 %), recherche de reconversion (16 %) sont en fort développement.

pour évoluer dans la situation de travail (Barbier, 1980, pp. 409-436). L'employabilité semble désormais un impératif, les démarches locales engagées par les CRA pour définir des offres de formation pertinentes semblent les plus efficaces.

Dans ce contexte, le conseil de perfectionnement mandate une commission de réflexion sur la politique d'enseignement. Elle est chargée d'examiner le statut des centres régionaux (CRA et CEA), les évolutions de leurs environnements sociaux et législatifs et la composition de leur public⁶³. Pour pallier l'hétérogénéité des situations des associations de gestion, une conférence des directeurs des Centres associés et agréés est instituée. Elle se réunit au moins deux fois par an. Dans les régions, les CRA hébergés dans des établissements variés, où ils sont invisibles, doivent être identifiés et améliorés, leurs personnels permanents renforcés. Les relations entre le Cnam et les CRA doivent être mieux définies et allégées dans le cadre d'un projet global partagé : la commission questionne la qualité de la tutelle des professeurs référents, peu disponibles, et met en question la pertinence de la formation proposée aux ingénieurs Cnam⁶⁴. Devant la régionalisation des financements des centres régionaux qui s'annonce, elle affirme que

le renforcement du réseau et la nouvelle politique pédagogique recherchée ne peuvent s'appliquer qu'avec un budget unique géré sous la responsabilité du Cnam, sorte de caisse de compensation entre les centres associés. Son unité de décision, son autorité renforcée, sa rapidité d'exécution doivent être relayées dans chaque CRA par un conseil pédagogique composé de personnalités régionales du monde socio-économique, d'enseignants, d'élèves et d'anciens élèves. La direction propose de transformer les CRA en Instituts Régionaux du Cnam qui recevraient et répartiraient les crédits publics alloués. L'intégration centralisée des CRA dans un seul Cnam semble pour la commission la voie de consolidation adaptée.

Un nouveau décret sur les centres régionaux associés tranche la question dans le sens de la décentralisation politique en cours. Les crédits publics affectés à la formation professionnelle relèvent désormais de la gestion des Régions qui les orientent vers les centres régionaux. Le Cnam doit assurer l'homogénéité d'un ensemble dont chaque élément reçoit son autonomie financière. Un nouveau mode d'organisation de ces centres doit prendre en compte leurs spécificités et leur communauté et instaurer des relations nouvelles avec l'État et les Régions. Un nouveau mode de coexistence doit s'établir entre les divers participants au réseau du Cnam, préservant leur mission publique, leur niveau d'enseignement et de certification et impliquant un accompagnement global et une liberté d'initiative et d'innovation locales.

63 [Archives du Cnam, Conseil de Perfectionnement, registres indexés et reliés 1935-1979. CP du 11 mars 1975.]

64 Partagés entre des professionnels en promotion sociale, qui cumulent savoir et expériences professionnelles et « un type nouveau sorti des IUT », primo-accédant à l'emploi sans expérience du métier.

L'utilité d'un nouveau modèle

La commission des centres régionaux, présidée par le professeur François Didier⁶⁵ constate l'inadaptation de nombreux centres régionaux plus anciens⁶⁶ qui fragilise les parcours des auditeurs, et rencontre des difficultés pour recruter des enseignants. Le 10 janvier 1979, renouant avec ces démarches, une nouvelle demande de création de centre régional parvient au conseil d'administration du Cnam. Elle émane d'une association nantaise, l'association française d'ingénieurs techniciens (AFIT). Le président de la région des Pays de la Loire, Olivier Guichard, le président de la jeune université nantaise, Jacques Vilaine⁶⁷, et le directeur du Crous (Centre régional des œuvres universitaires et scolaires), Édouard Bonnier⁶⁸, soutiennent cette requête. Un tel centre avec son système d'unités capitalisables, ses cours hors des heures ouvrables, ses diplômes

⁶⁵ François Didier, titulaire de la chaire de Prospective industrielle. Commission des centres régionaux, Mise en place de la commission des centres régionaux – ses objectifs. Sous-dossier compte rendu, réunion du 26 janvier 1981 [archives du Cnam, Fonds administration générale : dossiers relatifs aux centres associés, boîte 239].

⁶⁶ Quarante-deux centres régionaux associés et 9 centres d'enseignements agréés sont implantés dans cent-six villes. Ils regroupaient en 1979 64 % des auditeurs et délivraient 55 % des diplômes du Conservatoire national des arts et métiers.

⁶⁷ Ancien directeur de l'ENSM, il sera président de l'Université de Nantes du 12 janvier 1979 au 12 janvier 1984, puis son administrateur provisoire du 13 janvier 1984 au 1er juillet 1985.

⁶⁸ Directeur du Crous puis directeur à la région de la formation professionnelle, proche du président du CNOUS, Jean Imbert est alors membre de l'Institut et président du conseil de perfectionnement du Cnam.

nationaux, agrémenté de l'aura du Cnam, leur semblent réunir les moyens les mieux adaptés pour mettre la promotion supérieure du travail au service des besoins des entreprises de la région. Une Association pour la Formation Loire Océan (AFLO) est fondée à cette fin le 15 février 1980⁶⁹. Michel Cailler, professeur de l'ENSM, en devient le directeur, Daniel Huet, le directeur général de l'aérospatiale à Nantes, le président⁷⁰.

Ce projet nantais et vendéen coïncide avec la mise place du premier acte de décentralisation, portée en Pays de la Loire par la volonté politique forte d'un président de région qui est un animateur historique de cette évolution. Il émerge aussi du souhait de l'ENSM et de l'IUT, engagés avec difficulté dans un projet de promotion supérieure du travail et de celui de la jeune université nantaise et de son nouveau service de formation continue, soucieux d'ouvrir des formations professionnelles appliquées en direction des entreprises régionales. Comme pour Lille en 1952, cette situation confère à cette association et au centre du Cnam en Pays de la Loire qu'elle installe une place spécifique et une liberté utile pour construire le profil d'une inscription régionale nouvelle. Au cœur du projet, « Édouard Bonnier comme Jacques Vilaine, purs

⁶⁹ « Historique de la création du centre régional associé de Nantes », tapuscrit n.d. [archives du Centre régional des arts et métiers de Nantes].

⁷⁰ Le 13 octobre 1980, l'arrêté de création du centre est publié avec effet au 1^{er} octobre 1980 : la première rentrée peut se faire avec 322 auditeurs : 250 sont des hommes, 70 des femmes.

produits de la promotion supérieure du travail, surent, avec la région, mobiliser un ancrage industriel et universitaire local très réactif». ⁷¹

L'acte 1 de décentralisation

La modélisation ligérienne

Le projet nantais aboutit très vite à la création d'un organisme d'habilitation et de gestion associative nouvelle, l'Association Régionale du Conservatoire national des arts et métiers (Arcnam). Inspirée du modèle lillois, elle prend en compte la situation nouvelle du réseau du Cnam dans les processus de décentralisation. Cette innovation mobilise l'attention du réseau mais génère aussi la prudence des conseils parisiens. Quand Olivier Guichard l'invite à l'assemblée constituante de l'Arcnam des Pays de la Loire, la première du réseau, le directeur du Cnam Jean Saurel ⁷² se tourne avec inquiétude vers le ministère : quelle orientation soutenir pour ne pas laisser le sentiment d'un suicide ? Lors de cette assemblée, convoquée le 30 mai 1986 à Nantes, il souligne la nécessité d'une promotion supérieure du travail, remise en cause dans la formation permanente après la loi de 1971. Il pense qu'il serait préférable de l'appeler

« promotion individuelle libre » ⁷³. Il rappelle la complémentarité du Cnam avec les autres acteurs de formation professionnelle continue. Dans son allocution, Olivier Guichard affirme son soutien particulier au projet du Cnam, complémentaire de l'effort consenti par la région pour créer des enseignements scientifiques et techniques adaptés aux salariés, respectueux des choix individuels de formation et capables d'une souplesse facilitatrice du rythme et des contenus des parcours. Pour Olivier Guichard, ce nouvel Arcnam doit coordonner la gestion de l'ensemble des offres de promotion supérieure du travail de la région des Pays de la Loire ⁷⁴. Un projet régional cohérent doit éviter de dériver vers un saupoudrage de moyens inefficace.

L'indispensable coordination nationale

En 1982, la régionalisation attribuée de fait aux centres régionaux associés l'autonomie financière. L'examen de la situation financière des CRA, réalisé en 1981 au niveau national est inquiétant ⁷⁵.

⁷¹ André Louisy, chargé de mission à l'université de Nantes au moment de la création du CRA de Nantes. Il en devient dès l'origine administrateur et sera président de l'Arcnam de juin 2000 à février 2006. Entretien du 9 février 2012.

⁷² Directeur du Conservatoire national des arts et métiers (1981-1987).

⁷³ Jean Saurel, discours du 30 mai 1986 à Nantes [archives du Cnam, Fonds administration Générale, dossiers associés aux centres associés, notes, correspondances, boîte 239].

⁷⁴ Nantes, Cnam Pays de la Loire, AG constitutive, 30 mai 1986 à Nantes, direction Générale, 1985-2000, R1 et R2.

⁷⁵ Rapport de Francis Cambou, ancien directeur du Cnam (18 juillet 1979-octobre 1981). Budgets et généralités 1952-1985 [Archives du Cnam, Fonds CRA, création des centres associés Nantes, Angers, Le Mans, boîte 7].

Les offres de formation du Cnam, utiles et peu coûteuses, sont souvent sollicitées. Cela amène désormais un accroissement de l'effectif des auditeurs ce qui oblige à augmenter aussi les ressources humaines et matérielles à mobiliser. Or, l'insuffisance des transferts régionaux, la baisse du financement national de la formation professionnelle et, pour le Cnam, le nonaccès aux fonds d'assurance formation, ajouté à l'incertitude des financements privés, font que soit les moyens rassemblés ne sont pas à la hauteur du développement assuré, soit les moyens assurés deviennent inemployés quand les contrats ponctuels s'arrêtent. Il semble essentiel que les CRA puissent bénéficier du 1 % dont, *a priori*, la loi de 1971 les exclut. À la suite d'une question au gouvernement du député de l'Essonne, Yves Tavernier⁷⁶, une ouverture en ce sens pourrait être réalisée. Elle permettrait aux CRA d'organiser, hors des cours du soir qui constituent la base de leur activité, des stages en temps ouvrable, appelés stages de formation continue, en application de la loi n° 71-175 du 16 juillet 1971. Ils pourraient dès lors recevoir une part de la participation des employeurs au financement de la formation professionnelle continue (le 1 %) instituée par la loi⁷⁷.

⁷⁶ Question du 12 octobre 1981, Yves Tavernier, conseiller régional d'Île-de-France et député de l'Essonne.

⁷⁷ Sous-dossier budgets et généralités 1952-1985. Notes tendant à élargir le financement des CRA par la taxe du 1 % FC, 1981-1982 [archives du Cnam, fonds CRA, création des centres associés Nantes, Angers, Le Mans, boîte 7].

Si certains responsables du réseau restent par principe hostiles au financement régional, les directeurs des centres d'enseignements agréés de Grenoble, Marseille et Nancy, dont les crédits sont régionalisés depuis plusieurs années dans leur structure de gestion (faculté ou institut), souhaitent conforter et élargir cette expérience. Selon eux, la région conduit une vraie politique dans un champ de la formation où la concurrence est rude, un partenariat régional confiant inscrirait durablement l'offre du Cnam. Le nouveau directeur du centre nantais, Michel Cailler, est convaincu pour sa part que des financements spécifiques de l'État et de la région peuvent coexister : « *La mission traditionnelle du Cnam, l'enseignement hors temps ouvrable, pourrait continuer à bénéficier d'un financement national, alors qu'un enseignement en temps ouvrable, plus directement adapté à l'emploi local pourrait s'appuyer sur des fonds régionaux*⁷⁸ ». Jean Saurel, quant à lui, regrette que dans la décentralisation du financement de la formation professionnelle, la répartition des fonds ne soit pas plus précisée. Malgré les difficultés, il se déclare convaincu de la nécessité de développer le réseau des centres régionaux. Dénonçant toute tentation de repli sur la rue Saint-Martin, il affirme que « *le Cnam aurait plus à y perdre qu'à y*

⁷⁸ Michel Cailler, Compte rendu / note de synthèse, Réponse des directeurs, sous-dossier réunion des directeurs des centres régionaux 15-12-1981, sous-dossier commission d'Étude Cnam [archives du Cnam, fonds CRA, création des centres associés Nantes, Angers, Le Mans, boîte 2].

gagner, et courrait le risque de devenir Paris XIV »⁷⁹. Il met en avant quatre problèmes à traiter : l'adaptation des structures pédagogiques du Cnam et des centres à leurs auditoires ; une capacité accrue pour le Cnam de répondre aux besoins de la promotion sociale sur le territoire ; une levée de l'incertitude sur le financement régional ; un éclairage sur la répartition globale des moyens financiers.

Le 19 mai 1982, une commission sur la promotion sociale et la promotion supérieure du travail, dite commission Saurel, est alors installée, à la demande du ministre. Elle recommande l'allègement des contraintes personnelles et familiales pesant sur les étudiants, la défense de l'unicité du diplôme et de sa valeur universelle, la mobilisation de l'enseignement, de l'expérience professionnelle et du cursus antérieur d'apprentissage dans la certification. Les enseignements doivent intégrer des éléments culturels d'équilibre pour éviter l'hyper spécialisation technique. Pour cela, des organismes nationaux (comme les instituts), doivent pouvoir décentraliser leurs cursus, de nouveaux outils comme l'enseignement à distance doivent être saisis. Enfin, les financements désormais régionalisés, doivent garantir la pérennité indispensable de l'effort des auditeurs.

Les points de vue des partenaires sociaux sollicités par cette commission sont annexés à ce rapport. Ils lui sont globalement favorables. Ils insistent sur l'attention que cette réforme doit porter aux salariés les plus précaires (CFDT), sur l'ouverture à tous de cours publics en temps ouvrable, pour préserver la promotion sociale et la promotion supérieure du travail (CGT), sur une promotion sociale et une promotion supérieure intégrées dans le dispositif global d'éducation permanente confié au service public de façon centrale. Les Chambres d'agriculture, la Mutualité agricole, le CNJA et la FNSEA, soulignent le déficit des moyens alloués à l'agriculture pour prendre sa place dans la société et l'économie contemporaines. Les Chambres de Commerce et d'Industrie (CCI) mettent l'accent sur le pluralisme et la souplesse que doit garder le dispositif d'ensemble, demandent son financement public, décentralisé et ouvert (incluant des passerelles entre les filières de formation et un lien renforcé entre école et entreprise).

Le projet de formation tout au long de la vie transforme les contenus, les démarches et les procédures de formation professionnelle. « *La carrière s'estompe au profit de l'instabilité de l'emploi* » (Guyot, Mainguet & Van Haepere, 2003, p. 30). Après les mobilités ascendantes des Trente Glorieuses, ouvertes par la Promotion sociale, l'intégration par le travail devient une affaire individuelle, plus diversifiée, plus circonstancielle.

⁷⁹ Jean Saurel, commission des CRA 1980-1998, sous-dossier compte rendu réunion du 8-12-1981 [archives du Cnam, fonds CRA, création des centres associés Nantes, Angers Le Mans, boîte 1].

Irriguer tous les territoires 1982-2000

Alors que les communes, les conseils généraux et régionaux deviennent des collectivités de plein exercice en matière de formation professionnelle⁸⁰, la coordination européenne des enseignements supérieurs et la mise en place du système universitaire Licence-Master-Doctorat (LMD) posent au spécialiste de l'enseignement des adultes au travail qu'est le Cnam de nouveaux problèmes d'encastrement. En novembre 1999, la création des licences professionnelles qui vise à favoriser l'insertion d'étudiants dans un travail à un niveau de compétence plus pragmatique, ajoute une autre variable. Outre son soutien au développement local, la formation professionnelle devient un outil de lutte contre le chômage. À l'approche des années 2000, pour limiter et faciliter les cursus, la validation des acquis (VAE), formalise un niveau opératoire de l'expérience⁸¹ et ouvre à la certification une reconnaissance académique de la compétence reconnue dans l'exercice professionnel.

La tradition bouleversée

Dans ces dynamiques, le Cnam réaffirme son respect du régime des trois libertés : liberté de choisir et de donner co-

hérence à l'itinéraire de formation, liberté de se mesurer aux difficultés de l'itinéraire choisi, liberté de le parcourir à son rythme. Une double problématique s'impose : transformer la tutelle sur les régions en une coopération active et, en retour, faire évoluer les associations très diverses qui gèrent les centres régionaux en structures coordonnées et mieux adaptées⁸². Jean Saurel souligne l'importance accordée à la Promotion supérieure du travail par les principaux textes règlementaires encadrant la régionalisation de la formation professionnelle⁸³ et reconnaît la place privilégiée qu'ils réservent au réseau des CRA. La mission que lui confie alors Alain Savary⁸⁴ auprès des présidents de conseils régionaux pour examiner les modalités des concertations à engager, en témoigne⁸⁵. Désormais, des représentants du Cnam rencontrent, région après région, élus, industriels, par-

⁸² Commission des CRA, 1980-1998 – Sous-dossier 20^e anniversaire du CRA de Nice, 10 décembre 1982 [archives du Cnam, fonds CRA, création des centres associés, Angers, Le Mans, Nantes, boîte 1].

⁸³ Commission des CRA 27 mai 1983. La loi 83-8 du 7-1-1983 est relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État. Le décret 83 303 du 14-4-83 précise les modalités de répartition de crédits au titre de la Formation Professionnelle entre les régions. Le décret 83 304 du 14-4-883 est relatif au transfert des compétences aux régions en matière de Formation professionnelle. La circulaire du 22-4-83 porte sur la répartition des compétences et l'établissement de dispositions transitoires [archives du Cnam, fonds CRA, création des centres associés, Angers, Le Mans, Nantes, boîte 1].

⁸⁴ Ministre de l'Éducation Nationale de mai 1981 à juillet 1984.

⁸⁵ Principaux textes règlementaires sur la régionalisation de la formation professionnelle [archives du Cnam, Fonds administration générale, dossiers relatifs aux centres associés, boîte 84].

⁸⁰ Loi n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions.

⁸¹ Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 dite de modernisation sociale, *JORF* du 18 janvier 2002, p. 1008.

| % des effectifs / année | 1975 | 1987 |
|-----------------------------|------|------|
| Hommes Bac + 2 et plus | 41 % | 56 % |
| Femmes Bac + 2 et plus | 25 % | 55 % |
| Hommes ingénieurs et cadres | 6 % | 25 % |
| Femmes ingénieurs et cadres | 2 % | 21 % |

Figure 3
Évolution des niveaux de formations des auditeurs du Cnam

Source : Correia & Pottier, 2003, p. 61

tenaires sociaux, enseignants et chercheurs. Ce travail dense et systématique de réseau trouve assez facilement une cohérence sur le plan pédagogique ou sur la garantie de l'universalité du diplôme, mais sur le financement, l'échange parfois se tend. « *Les régions ne veulent pas entendre parler de concessions qui s'apparenteraient à un retour au centralisme*⁸⁶ ». Malgré des courbes de croissance générale favorables (les centres associés doublent leurs résultats)⁸⁷, l'évolution du profil des auditeurs confirme les dynamiques complexes repérées par Marcel Lesne et Jean-Marie Barbier dans leur étude des années 1970.

Cette complexité du public et la diversité de ses attentes soulèvent de nombreuses questions sur l'accès aux dif-

férents cycles, sur de nouveaux critères de validation de la formation acquise et de l'expérience professionnelle requise pour la délivrance d'un diplôme. Cette augmentation des effectifs constatée n'empêche pas une baisse du nombre des diplômes délivrés. Un fort arrêt des études dès la première année est constaté. Entre 1980 et 1990, les effectifs du Cnam augmentent de 30 % mais « *la faiblesse du nombre de diplômes délivrés, le fort arrêt des études dès la première année, l'incertitude sur le positionnement réel des ingénieurs Cnam sur le marché* » (*ibid.*, p. 62) font craindre pour l'avenir. Dans une société qui change, l'offre du Cnam doit se repositionner.

Les Associations régionales du Cnam (Arcnam)

- *Nouveaux profils, nouvelles missions*

Sur la vague des adaptations, certaines Arcnam deviennent alors des acteurs innovants de l'évolution du réseau. L'Arcnam des Pays de la Loire, associant au départ la Vendée et la Loire

⁸⁶ Alain Brethon, ancien directeur du Centre régional Languedoc Roussillon, entretien du 14 décembre 2011.

⁸⁷ Entre 1980 et 1990, les effectifs du Cnam croissent de plus de 30 % (passant de 71 000 à 92 000 inscrits). Cette augmentation est liée pour 55 % aux centres régionaux dont les effectifs s'envolent à partir de 1983-1984 (ils accueillent près de 50 000 auditeurs en 1990-1991). Les effectifs du cours du soir augmentent de 30 % (ils comptent 21 000 inscrits en 1990-1991 contre 17 000 en 1976), tandis que ceux des instituts se stabilisent autour d'un peu plus de 20 000 auditeurs.

Atlantique dans l'ancienne AFLO, déploie sur la région des Pays de la Loire une action qui intègre les CRA et CEA du Mans, le CRA d'Angers, leurs annexes et de nombreuses autres qui s'installent progressivement dans les cinq départements composant la région. Très vite, l'association loue (1987) puis acquiert (1991) ses propres locaux pour avoir pignon sur rue et afficher régionalement les offres et les services du Cnam. Après Paris, ce sera la première installation dans des locaux propres dans le réseau du Cnam.

Des décentralisations d'instituts du Cnam s'initient, vers quelques territoires. Ils deviennent des fers de lance pour étoffer les offres de formation. En Pays de la Loire, celle de l'ICH, Institut d'études économiques et juridiques appliquées à la Construction et à l'Habitation (1988), sera réalisée à Nantes suivie de celles qu'organiseront treize autres centres (Souchet, 2017, p. 112)⁸⁸. Outre l'effet de l'exemplarité, ces délocalisations s'appuient sur une méthode qui se dessine. Appliquant un mécanisme « *d'ingénierie en creux* »⁸⁹, l'association régionale nantaise formalise une logique de déploiement qui s'inspire de l'exemple lillois originaire. Les acteurs ligériens rassemblent dans un premier

temps, sur le terrain régional, une équipe professionnelle et universitaire de bon niveau capable de construire un projet et de faire converger vers lui un intérêt et une importante motivation locale. Dans un second temps, forte de cette compétence affirmée et d'un appui régional déterminé, une demande est adressée au Cnam, non pour solliciter une autorisation d'exister, mais pour obtenir la reconnaissance d'une capacité à exercer, justifiant son label et ouvrant un conventionnement qui organise enseignement et certification.

À cette action de décentralisation, les Arcnam associent parfois, à l'inverse, une dynamique d'extension. Il leur arrive de déployer dans le réseau national des initiatives locales, issues d'associations ou d'instituts privés. En Pays de la Loire, l'Institut Colbert de Cholet devient le premier centre français de formation supérieure spécialisé dans le métier de styliste-modéliste. Il intègre en 2003 l'Institut de management des industries de la mode au Cnam. De même, l'Institut Supérieur d'Études et de Recherches en Production Automatisée (ISERPA), créé à Angers par la région, est repris par le Cnam et intègre en 2002 avec l'IESTO et le Centre de perfectionnement et de recherche en ingénierie et management (CEPRIM), l'Institut IIM (Institut International de management). Impulsées par quelques centres régionaux moteurs (Aix-en-Provence, Lille, Lyon, Nantes, Poitiers...), ces décentralisations et ces extensions inscrivent dans le réseau

⁸⁸ L'ICSV, Institut supérieur du commerce et de la vente (1989), l'Intec, Institut national des techniques économiques et comptables (1989), l'IESTO, Institut des Études Économiques, Sociales et Techniques de l'organisation (1991) suivront.

⁸⁹ Vincent Baholet, successeur de Michel Cailler à la direction de l'Arcnam des Pays de la Loire. Entretien du 14 novembre 2016.

un espace d'enseignement en temps ouvrable qu'offre aux auditeurs la possibilité de raccourcir la durée de leurs études et de bénéficier d'une formation continue cohérente, intégrée aux objectifs et aux missions du Cnam⁹⁰.

Pour mieux diffuser leurs offres sur l'ensemble des territoires, quelques centres régionaux vont alors mettre au point des pratiques de télé-enseignement (Basse-Normandie, Languedoc-Roussillon, Pays de la Loire). L'Arcnam des Pays de la Loire, avec le soutien des élus régionaux et des entreprises, devient vite l'un des moteurs de cette démarche. Dans le réseau, le projet n'est pas neuf. En 1963, pour élargir sa diffusion, le Cnam proposait des enseignements via la télévision nationale (Hayat & Petitgirard, 2014). En raison des effets statiques des cours filmés, pâles copies des cours magistraux du soir, et se heurtant à la volonté prioritaire de l'ORTF d'élargir l'audience de son réseau pour mieux le commercialiser, l'entreprise tourne court. Au début des années 1980, après une mission au Canada, Alain Brethon et l'université de Montpellier 2 mènent en interne des expériences de téléenseignement⁹¹. En Pays de la Loire, à la fin de 1986, une équipe régionale⁹² rend

visite à la Télé-Université du Québec et en revient avec la conviction que les formations à distance représentent un outil d'avenir pour l'enseignement professionnel et un atout régional de développement. Alain Meyer est embauché par l'Arcnam, adressé par Édouard Bonnier, conseiller spécial d'Olivier Guichard pour la formation professionnelle, pour développer ce projet. À partir de 1989, d'autres centres régionaux s'intéressent à ces approches (la Basse-Normandie, le Languedoc-Roussillon). Raymond Saint-Paul, directeur du Cnam, convoque alors l'équipe nantaise rue Saint-Martin, pour s'informer de ses travaux. Très vite l'intérêt de la démarche s'impose. Décentralisation d'instituts, partenariats, enseignement à distance structurent progressivement une offre d'enseignement nouvelle sur l'ensemble du réseau.

- *Une coordination nationale en chantier*

Au niveau national, dans l'attente des décrets de 1988-1989, les débats d'évolution se poursuivent. Dans les faits, au fil des étapes de la décentralisation, deux situations subsistent⁹³. Certains organismes gestionnaires

⁹⁰ [Archives du Cnam, Fonds CRA création des centres associés de Nantes, d'Angers et du Mans. Réunion des directeurs de CRA 1963-1996. Sous-dossier Journées Temps Ouvrables Montpellier 11 juin 1993, boîte 2].

⁹¹ Entretien du 14-12-2011 avec Alain Brethon, Directeur du CRA Languedoc Roussillon de 1984 à 2005.

⁹² Édouard Bonnier, directeur du Crous, avant de

devenir conseiller d'Olivier Guichard ; Jacques Vilaine, président de l'université ; Michel Cailler, directeur de l'Arcnam ; Georges Fargeas, directeur du service de formation continue de l'université...

⁹³ [Archives du Cnam, Fonds CRA, créations Nantes Angers, Le Mans. Dossiers 1982-1988, Sous-dossier Commission des centres régionaux. État des lieux du réseau réalisé par la commission des centres régionaux du 25 novembre 1986, boîte 2.]

gèrent un seul centre d'enseignement et négocient alors au coup par coup leurs financements, avec ou sans concertation avec les autres. Conçus comme des organismes régionaux, d'autres coordonnent l'action de plusieurs centres d'enseignement et de leurs annexes. Ce dernier dispositif, choisi par les Pays de la Loire, constitue pour Jean Saurel une expérience de référence⁹⁴. Il représente, selon lui, un type d'articulation nouvelle des compétences État/Région⁹⁵ : « *Un choix politique et un choix de l'université construisent cette association du Cnam et actent l'idée, conformément à la loi de 1971, que les services publics doivent émerger aux marchés récents de la formation professionnelle*⁹⁶ ». Au conseil de perfectionnement qui suit⁹⁷, Jean Saurel défend ce modèle de coordination régionale. Une association gestionnaire régionale unique coordonne les offres d'enseignements ; un référent national désigné par le Cnam devient son interlocuteur permanent. Dans l'organisation de cette autonomie régionale, seule l'évaluation des enseignements et l'attribution du diplôme restent l'affaire

de l'établissement parisien⁹⁸. Cette orientation est confirmée par Raymond Saint-Paul⁹⁹, successeur de Saurel, qui propose même d'étudier une confédération interrégionale des centres et la mise en place de jurys nationaux de diplôme, associant les professeurs du Cnam et des enseignants provinciaux. Les Arcnam doivent imaginer d'autres modèles de constitution, de gouvernement, de pédagogie et de gestion. Malgré leur mission de service public, les problèmes de financement rencontrés à des degrés divers, selon les régions, les inscrivent paradoxalement et de manière croissante dans la concurrence et dans le marché de la formation¹⁰⁰.

L'hétérogénéité des Arcnam

• Une nouvelle législation

Alors que le Cnam attend un nouveau cadre légal, un rapport de Jacques Lesourne présente aux conseils un point critique sur le Cnam et son

⁹⁴ [Archives du Cnam, Fonds CRA, Poitou-Charentes, Champagne-Ardenne... Généralités 1978-1994, Sous-dossier Commission des centres régionaux : 25 novembre 1986, boîte 5].

⁹⁵ Jean Saurel, courrier du 28 avril 1986 au directeur de cabinet du ministre des Universités et de la Recherche [archives du Cnam].

⁹⁶ Laurent Pieuchot, direction de l'action régionale du Cnam, entretien du 10 novembre 2011.

⁹⁷ [Archives du Cnam, Conseil de perfectionnement du 10 juin 1986.]

⁹⁸ Jean-Jacques Thiercelin, directeur adjoint des études, Courrier du 6 février 1988, adressé à Raymonde Jonvaux, chef du service de liaison du Cnam avec les centres régionaux et les instituts et à Raymond Saint Paul, directeur du Cnam [archives du Cnam].

⁹⁹ Courrier du 10 février 1988 à Jean-Jacques Thiercelin et à Raymonde Jonvaux [archives du Cnam].

¹⁰⁰ Entre 1986 et 2017, l'Arcnam des Pays de la Loire multiplie plusieurs fois son chiffre d'affaires global mais passe d'un équilibre de gestion fondé sur 75 % de financement public et 25 % de financement privé, à 25 % de financement public et 75 % de financement privé.

réseau dans les années 1980¹⁰¹. L'augmentation des inscriptions entre 1971 et 1985, largement due aux instituts et aux CRA, n'a pas été suivie de conséquences concrètes. Engoncé dans son sentiment d'excellence, le Cnam est resté aveugle face aux transformations nécessaires. À Paris, une fraction importante des enseignants, purs universitaires, n'a plus le statut professionnel traditionnel. Dans les centres associés de nombreux professionnels n'ont pas de compétences pédagogiques suffisantes. Sa force, le Cnam la tient de son public et des liens privilégiés créés avec certaines professions. Sa faiblesse est liée à l'écart entre son offre et les évolutions de la société, l'hétérogénéité de ses effectifs, ainsi qu'à l'impuissance concrète de son pouvoir central. Les chaires constituent des micro-unités sur lesquelles la direction n'a pas beaucoup de pouvoir. L'absence de majorité stable dans les conseils ne lui permet pas de s'organiser durablement : depuis quinze ans les problèmes non résolus s'accumulent. Dans le même temps, en région, tout n'est pas en ordre de marche. Le débat entre intégration et indépendance enfle. La disparité entre les centres s'affiche. Pour certains, l'ancrage territorial est formel et « *il n'est pas certain que toutes les associations soient bien vivaces et en prise sur les réalités économiques de leurs territoires* »¹⁰². La force

des CRA est de répondre à des demandes de formation professionnelle supérieure non pourvues, en synergie avec les pouvoirs territoriaux et les organisations locales, en s'appuyant sur des porteurs de projets. La dimension nationale et le renom apportés par le Cnam ont favorisé leur essor. Leur faiblesse réside dans l'hétérogénéité de leurs moyens et de la qualité de leurs enseignements, en l'absence de contrôle réel du Cnam et souvent dans des tensions entre Paris et province.

En conclusion de son rapport, Jacques Lesourne présente trois *scenarii* d'avenir. Dans le premier, le Cnam organise sans les CRA sa propre relation à la régionalisation. Dans le second, il assure un contrôle effectif de l'ensemble de leur activité, condition de l'obtention du label Cnam. Dans le troisième, il ne contrôle qu'une partie de leur activité et n'accorde son label qu'aux cours et aux filières strictement contrôlés. Les deux dernières options impliquent nationalement une transformation profonde de l'établissement : la création d'un directeur adjoint chargé des CRA pour renforcer son autorité – des moyens donnés aux professeurs pour assurer les inspections –, les contrôles et les évaluations des centres associés – une dotation affectée au Cnam (du ministère ou des conseils régionaux) pour sa tutelle et son animation des CRA. Une étude sur la pertinence des liens entre

¹⁰¹ Rapport de Jacques Lesourne, titulaire de la chaire d'Économie et statistique industrielles [archives du Cnam, Fonds administration générale, dossiers relatifs aux centres associés ; notes, correspondances, Centres associés Cnam 88. 1989, boîte 241].

¹⁰² Raymonde Jonvaux, courrier à M. le directeur du

Cnam, 22 février 1998. Copie à M. Le Professeur Mouton et à M. Thiercelin, directeur adjoint des études [archives du Cnam, fonds CRA, généralités 1978- 1994, boîte 5].

l'enseignement et la recherche serait à ce point la bienvenue ainsi qu'une réflexion sur la nature spécifique qui doit orienter au Cnam cette recherche.

Le 22 avril 1988, un premier décret¹⁰³ définit le Cnam comme « *un établissement public de l'État à caractère scientifique, culturel et professionnel sous la responsabilité de l'enseignement supérieur* »¹⁰⁴. Une mission de promotion supérieure du travail et de formation professionnelle continue lui est confiée ainsi qu'une mission de formation initiale. L'établissement parisien s'organise désormais en départements, instituts, centres spécialisés : « *Les centres associés [...] forment avec le Cnam un réseau qui garantit aux élèves une homogénéité de leur formation et assure la continuité des études en cas de mobilité professionnelle* »¹⁰⁵. Ce décret confirme la tutelle pédagogique du Cnam sur ces centres et sa dépendance hiérarchique sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur. Le décret du 29 février 1989 qui suit¹⁰⁶ abroge le décret fondateur des CRA de 1952¹⁰⁷ et leur donne la possibilité de dé-

livrer des enseignements conduisant aux diplômes du Cnam. L'État et les régions exercent sur eux leurs compétences respectives, le Cnam garantit leur cohérence avec son réseau. Les centres sont gérés soit par des établissements publics d'enseignement, soit par un autre organisme public, soit par un organisme privé à but non lucratif ayant passé convention avec le Cnam. Chaque centre régional est dirigé par un directeur nommé par l'administrateur général du Cnam, après accord du recteur d'académie et conformément aux clauses de la convention de création du centre.

• *De nouveaux auditeurs*

Le 19 juin 1990, des projets de convention et de règlement intérieur sont examinés par la commission des CRA. Édouard Bonnier, mandaté par Olivier Guichard, y représente les présidents des régions. Il précise devant ses membres les attentes des conseils régionaux sur une telle convention. Pour les présidents de Région, l'agrément du Cnam, l'offre de diplômes nationaux, l'accompagnement d'un professeur, un contrôle de qualité, constituent des exigences de base... Les présidents souhaitent dans le même temps une convention assez souple pour que chaque région puisse être associée au choix et à l'agrément des enseignements. Si l'ouverture de filières est bien de la responsabilité naturelle de l'établissement, son adaptation à l'économie locale relève de la responsabilité des instances poli-

103 Décret n° 88-413 du 22 avril 1988, relatif au Conservatoire national des arts et métiers.

104 Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 (Journal officiel du 27 janvier 1984), sur l'enseignement supérieur, dite loi Savary.

105 Décret n° 88-413 du 22 avril 1988, *op.cit.*, article 25.

106 Décret n° 89 – 108 du 29 février 1989 relatif aux centres régionaux du conservatoire national des arts et métiers, signé par Michel Rocard.

107 Il restera actif durant deux ans encore dans l'attente d'une convention conclue avec les CRA conformément

aux articles du décret.

| | |
|---|------|
| Promotion sociale : améliorer sa situation, évoluer | 24 % |
| Gestion de carrière : progresser dans sa catégorie socio pro | 11 % |
| Accumulation de ressources : blocage actuel, rêve d'avenir | 18 % |
| Reconversion volontaire : blocage anticipation de changement | 15 % |
| Reconversion forcée : licenciement, chômage long | 9 % |
| Danger professionnel : menace sur l'emploi | 15 % |
| Orientation professionnelle : chercher sa voie via la formation sans finalité <i>a priori</i> | 8 % |

Figure 4

Parcours professionnels et projets des visiteurs en emploi ou en recherche d'emploi sur 100 % ¹¹¹

tiques régionales. L'autonomie administrative et pédagogique des CRA (article 6 du projet de convention), soulève d'emblée une opposition formelle des régions. Enfin, l'article 8 sur la gestion des ressources doit préciser l'impossibilité pour les associations loi 1901 de transférer les fonds publics alloués à d'autres affectations. Si un transfert est envisagé, il doit être prévu dans les statuts et non dans la convention. Le président du Conseil régional et le directeur du centre doivent être signataires de cette convention ¹⁰⁸.

En 1990-1991, une troisième grande enquête statistique et qualitative porte sur les auditeurs ¹⁰⁹. Elle constate qu'après 1990, la courbe des effectifs à nouveau se renverse. Après quinze années de croissance régulière, une baisse s'amorce. Diverses raisons sont avancées : un

retard dans l'ouverture des formations aux professionnels du tertiaire (et à une population de plus en plus féminine) ; la transformation des trajectoires professionnelles qui attire des nouveaux publics, le poids des stratégies de reconversion ; la pression qui s'exerce pour développer des diplômés de troisième cycle... À la fin des années 1990, les trois quarts des nouveaux auditeurs sont des salariés ou des personnes en recherche d'un emploi. Plus d'un quart des étudiants sont primo-demandeurs. Comment dès lors asseoir la formation sur une expérience professionnelle ? Désormais, sept grands types de parcours professionnels se dessinent ¹¹⁰. Les mutations internes et les relations à un environnement social en mouvement nécessitent de nouveaux efforts pour améliorer la lisibilité sur la nature et les perspectives de l'offre de formation.

¹⁰⁸ [Archives du Cnam, Commission des CRA 1980-1998 – Correspondances générales à la commission des CRA 1998-1999. Sous-dossier compte rendu des réunions de la commission des CRA 1990-1991, boîte 1.]

¹⁰⁹ Coordonnée par Jean-Marie Barbier, alors directeur du Centre de recherche sur la formation (CRF, EA 1410).

¹¹⁰ Correia M., Laporte R. & Pottier F. (1999), « Parcours professionnel et usage de la formation des anciens auditeurs du CNAM », Document de travail de l'OEC, Paris : Cnam.

¹¹¹ Correia & Pottier, *ibid.*, p. 63.

• *Un nouveau Cnam*

Le 5 janvier 1996, Guy Fleury, qui a laissé le statut de directeur pour celui d'administrateur général¹¹², rappelle trois thèmes récurrents incontournables d'évolution depuis les lois de 1971 : l'adaptation du Cnam, la clarification de son offre de formation et la simplification de son organisation. En sus des diplômes nationaux, des certificats de compétences assurent désormais l'acquisition de connaissances professionnelles ciblées. Sans être des titres, ces certifications agréées pour quatre ans et ciblées sur les besoins de champs professionnels spécifiques constituent une spécialisation et/ou une formation complémentaire très souple. La validation des acquis professionnels¹¹³ permet désormais d'établir un principe d'équivalence entre les savoirs professionnels issus de l'expérience et les acquisitions issues de l'éducation ou de la formation. Elle doit être associée aux démarches diplômantes et constitue une priorité du

Cnam pour proposer un enseignement à tous. Fleury insiste pour cela sur deux axes d'orientation majeurs : développer des liens entre le Cnam et l'entreprise et renforcer la communication interne et externe. Les expérimentations avant-gardistes de quelques centres régionaux doivent s'intégrer progressivement dans ces dynamiques ; Guy Fleury demande que, dans le délai d'un an, tous les centres soient reliés au réseau¹¹⁴.

La décentralisation des instituts et des centres spécialisés, qui s'est généralisée, exige que « *les relations qui s'établissent entre les instituts et les centres associés respectent un certain nombre de principes, traduits par des conventions liant clairement ces antennes au réseau* »¹¹⁵. Deux niveaux d'intégration sont envisagés pour ces antennes. Une intégration faible laisse la gestion de l'antenne à l'association gestionnaire du centre associé qui garde une autonomie pédagogique. Une intégration forte (largement souhaitée), reposant sur une convention d'association, installe ces instituts au sein même des centres associés. Leur principe d'autofinancement, règle nationale, est transposé au niveau des régions mais le centre régional doit supporter les dépenses liées à la formation et assumer les risques financiers as-

112 Son mandat couvre la période du 4 août 1990 au 22 avril 1998.

113 La validation des acquis professionnels : la V.A.P. 85 (décret du 23 août 1985) permet d'entrer directement dans une formation supérieure sans avoir le diplôme requis, en faisant valider l'expérience professionnelle (salarisée ou non) associée aux formations suivies ou aux acquis personnels développés hors de tout système de formation, la VAP 92 (loi n° 92-678 du 20 juillet 1992) peut dispenser pour l'obtention d'un diplôme d'une partie des enseignements sur la base d'une telle validation de l'expérience. Le décret du 24 avril 2002 institue la validation des acquis de l'expérience (VAE) comme une quatrième voie de certification à côté de la formation initiale, de la formation continue et de l'apprentissage.

114 [Archives du Cnam, Fonds CRA, Réunion des directeurs de CRA 1963-1996 Réunion du 5 janvier 1996, boîte 2.]

115 [Archives du Cnam, Nantes. Courrier de l'administrateur général du 2 avril 1993 à Michel Cailler, directeur du centre régional des Pays de la Loire.]

sociés¹¹⁶. Tout en bénéficiant des droits liés aux diplômes Cnam, les élèves de l'institut sont élèves du centre régional. Des modalités particulières s'appliquent à l'Intec¹¹⁷.

L'enseignement à distance prend désormais une véritable dimension nationale : « *le Cnam souhaite émailler la France entière de son système d'enseignement à distance*¹¹⁸. » Diffusé à travers les centres régionaux associés, premier réseau national de formation professionnelle¹¹⁹, le télé-enseignement interactif peut étendre sa couverture jusqu'aux plus petites communes, épargnant aux auditeurs de longs déplacements¹²⁰. Cette évolution amène un hommage de Guy Fleury au télésite avant-gardiste des Pays de la Loire, Plei@d, dont il souhaite reprendre le modèle. En 1999, Laurence Paye-Jeanneney, qui lui a succédé en 1998, nomme Alain Meyer, l'un des concep-

teurs du projet nantais, chef de projet national de la mission de formation à distance du Cnam. Il est chargé de son organisation nationale à partir de Plei@d¹²¹. Avec une petite équipe de cinq ou six collaborateurs salariés, un enseignement à distance (EAD), est coordonné depuis Paris dans le cadre du Sifod¹²². Il privilégie des actions de collaboration régionale et interrégionale pour construire une offre nationale d'enseignement numérique. La mission de lancement d'Alain Meyer se termine en 2001. Il revient à Nantes, les salariés du Sifod poursuivent la gestion de cette mission¹²³.

Le Cnam et les Arcnam : de nécessaires coordinations

À l'incitation du président du Cnam, Jean François Dehecq (PDG de Sanofi), lors du CA du 17 juin 1997, un questionnement est ouvert sur l'activité et les orientations de l'établissement. Dans chaque région, en fonction de l'activité professionnelle des auditeurs

116 Il participe aussi aux frais de promotion nationale de l'institut et à la rémunération de la marque et des frais de promotion nationale engagés par le Cnam.

117 Guy Fleury, administrateur général du Cnam, Cnam Nantes. Pièce jointe au courrier aux directeurs d'instituts et aux directeurs de centres régionaux associés, Mai 1993.

118 Anne Vaisman, interview de Guy Fleury « Formation continue : le Cnam en pleine rénovation », *Les Échos*, 23/06/1992.

119 Il rassemble 53 centres associés, est présent dans plus de 140 villes en France métropolitaine, départements et territoire d'outre-mer. Il y accueille, bon an mal an, 100 000 auditeurs pour postuler à des diplômes à caractère national.

120 Koch François, « Deux cents ans d'art et de métier. Le Cnam s'apprête à fêter son bicentenaire. Visite au temple de l'éducation permanente », *L'Express* du 24/02/1994.

121 Le sigle Plei@d se décline au départ comme suit : Pays de la Loire, Enseignement Interactif à Distance. Lancée par la région, cette plateforme est élaborée par l'Arcnam des Pays de la Loire. Elle évolue en 1997-1998 pour laisser place à d'autres outils numériques régionaux mais confie le télé-enseignement Plei@d au Cnam, qui le met en œuvre pour les centres Cnam (1999) et pour accueillir aussi quelques universités et instituts.

122 Service Innovation pour la formation ouverte à distance.

123 Dans la réforme de 2009, Christian Forestier souhaitera développer « *une université numérique professionnelle* » qui aura du mal à s'enraciner. Quoi qu'il en soit, 200 unités de valeur sont proposées nationalement en FOAD.

et les particularités des centres, l'offre de formation doit être modulée¹²⁴. Pour accompagner ce développement, trois logiques d'action se conjuguent : une démarche de production ; l'entrée dans le marché ; la recherche d'un système commun. Au cœur de ces évolutions, l'Arcnam des Pays de la Loire, un des centres de référence depuis les années 1980 en matière d'innovations et de niveau d'activités, connaît alors quelques remous. Le recul important des financements publics et l'incertitude de développements construits sur des flux instables de ressources privées, la fin de la présidence d'un Olivier Guichard vieillissant (1986-1998) et l'appui plus incertain de celle de François Fillon (1998-2004)¹²⁵, amènent pour le centre régional des Pays de la Loire en 1997-1998 des problèmes de gestion qui obligent à une restructuration et à quelques licenciements douloureux. Dans cette reconfiguration du contexte, que connaissent de façon moins spectaculaire d'autres centres, Raymond Jonvaux¹²⁶ rappelle l'évolution

indispensable du contrôle pédagogique des professeurs référents. Elle souligne la nécessité pour eux de développer un contact personnel avec les enseignants des centres et questionne leur manque de disponibilité. Fondamentalement, elle souhaite que soit précisé le sens de leur intervention : inspection, conseil, ou accompagnement ?

Horizons modernes du Cnam

Après le temps des modélisations, innovantes ou prudentes, pour construire un réseau porteur de ses missions, vient le temps des réformes tirant les conséquences de ces développements. Tout au long des années 2000, le Cnam¹²⁷ dans son ensemble est en crise¹²⁸ : crise d'image, crise de gestion, crise d'adaptation, des rapports successifs questionnent alors les enjeux spécifiques de son unité complexe – pour ses enseignements¹²⁹ comme pour la diffusion de la

124 Rapport des travaux du CA de l'association des directeurs de CRA et des organismes gestionnaires 1963-1997 – Rapport Gérard Villermain-Lecolier, directeur du Cnam Champagne-Ardenne, 4 octobre 1997 [archives du Cnam, fonds CRA, création des centres associés d'Angers, de Nantes et du Mans, boîte 2].

125 Ancien ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dans le gouvernement d'Édouard Balladur (1993-1995) et fils de Anne Fillon, créatrice et directrice du CUEP (Centre universitaire d'éducation permanente) et directrice du CEA du Mans. Malgré l'insistance d'Olivier Guichard, l'intégration de ce centre à l'Arcnam des Pays de la Loire ne se fera qu'après son départ en retraite (2000).

126 Chef du service de liaison du Cnam avec les centres régionaux et les instituts, courrier au directeur des

formations du Cnam du 22 février 1998 [archives du Cnam].

127 Présidé par Gérard Mestrallet, PDG du groupe Gdf-Suez (2005-2014), et placé sous l'autorité de l'administratrice générale Laurence Paye-Jeanneney jusqu'au 21 avril 2008.

128 L'étymologie du mot *crise* nous renvoie simultanément au symptôme douloureux lié à un malaise (du latin médiéval *crisis*) et au temps d'opportunité décisionnelle qui y répond (grec ancien *krisis*) : un mal-être qui appelle une décision...

129 Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AÉRES), rapports sur le Cnam de mars 2011 et de 2013.

culture scientifique et technique¹³⁰. Pour la grande transformation en établissement unique de 2009, organisé en réseau à l'échelle du territoire national¹³¹, un premier temps de réformes est lancé avec Christian Forestier, nommé administrateur général en septembre 2008. Appuyé sur les deux rapports de l'AÉRES, ces réformes visent à établir une nouvelle cohérence entre le Cnam et les régions, par un renforcement de la gouvernance générale, la substitution aux multiples chaires d'enseignement de deux écoles (Siti et MS)¹³² mais réaffirment avec force, comme constituants, les liens entre l'établissement public, les exécutifs régionaux et les centres régionaux du Cnam. Le statut d'association de gestion, devenu la règle pour la grande majorité des centres régionaux du Cnam, reste un modèle¹³³.

Alors que la loi de 2014 sur la formation professionnelle modifie à nouveau le cadre de la formation professionnelle, Olivier Faron, dès sa nomination en 2013 comme administrateur

général du Cnam, lance un nouveau chantier de transformation. L'unité de gestion du réseau est renforcée : désormais l'établissement public, comme les universités, combine ses comptes avec ses structures régionales de gestion, dont les directions sont recrutées, avec un statut de fonctionnaire, par l'autorité centrale. Le recul des financements publics du Cnam, très majoritaires dans les années 1980, se confirme : la part du financement des entreprises constitue en moyenne plus de 60 % de ses budgets. Dans les territoires sur lesquels se sont développés les centres régionaux, sans déroger à leur mission publique, leurs activités doivent être valorisées. Pour faciliter l'orientation dans les parcours des étudiants, aux deux écoles précédentes (Siti et MS) sont substituées seize équipes pédagogiques nationales (EPN). Dans un constat récent¹³⁴, Olivier Faron estime que le Cnam a amélioré ainsi son adaptation aux besoins. Son offre de formation prend en compte les carences au niveau local avec la volonté d'associer, au service des élèves les meilleurs, l'accompagnement des exclus et des laissés pour compte du système scolaire et du travail. La mission du Cnam est en effet de mieux « *répondre aux carences en matière de formation avec le plus de réactivité possible et d'accompagner les mutations auxquelles doivent faire face les entreprises en identifiant les besoins émergents* »¹³⁵.

130 Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2012). La diffusion de la culture scientifique : bilan et perspectives. Rapport n° 2012-014 (avec une mention sur le rôle particulier en ce domaine de l'Arcnam des Pays de la Loire, p. 22 du rapport).

131 Décret n° 2009-1421 du 19 novembre 2009 modifiant le décret n° 88-413 du 22 avril 1988 relatif au Conservatoire national des arts et métiers, *JORF* n° 0269 du 20 novembre 2009. Texte n° 28.

132 Sciences industrielles et technologies de l'information (Siti) et Management et société (MS).

133 En 2013, seul celui de la région Nord-Pas-de-Calais a opté pour une gestion intégrée.

134 Olivier Faron administrateur général, interview au *Parisien Économie* spécial Emploi, 4 avril 2016.

135 Olivier Faron, *ibid.*

Depuis les années 1950, cette évolution complexe inscrit le Cnam dans les transformations du pays. Cette inscription a souvent été l'origine de tensions, entre la conservation d'un patrimoine de savoir et de compétences, la défense d'une excellence républicaine et la réponse utile à apporter aux besoins de l'État et de territoires que le rapport fondateur d'Henri Grégoire souhaitait « irriguer ». Cette double assignation a souvent été le cadre de contradictions, de déphasages entre le national et le local, mais elle a progressivement contribué à substituer à l'image immémoriale d'un Cnam central, tutélaire, élitiste, celle d'un Cnam en réseau, en interne et avec le pays, en capacité de moduler sa mission et son projet dans un agir local et un penser global. Cette évolution des années 1950 à aujourd'hui n'est pas le fruit d'une poussée brutale ou d'un impératif central. Avec ses premiers CRA, le Cnam ouvre l'application des sciences au développement industriel ainsi que des perspectives nouvelles pour la Promotion élémentaire et supérieure du travail. Avec les Arcnam, il accompagne et participe aux processus de décentralisation et permet un contact étroit et diversifié avec les territoires, leurs projets, leurs besoins. Les nouveaux centres régionaux issus des dernières réformes, tournent la page de toute trace résiduelle du statut de succursale évoquée en 1950 pour devenir des acteurs intégrés au grand établissement unique défini par le décret de 2009. Pour mener à bien ce projet en 2018, seize équipes pédagogiques nationales de haut niveau pilotent un centre parisien, des instituts, vingt

centres régionaux dans l'hexagone et la France d'outre-mer, 158 centres d'enseignements ainsi qu'un réseau international (Chine, Côte d'Ivoire, Liban et Maroc). Il y a 220 ans, Henri Grégoire souhaitait avec le Cnam « éclairer l'ignorance qui ne connaît pas et la pauvreté qui n'a pas les moyens de connaître ». En 2018 l'histoire, les évolutions du monde ont transformé sensiblement les formes de cette ignorance et de cette pauvreté mais pas leurs effets. Plus que jamais subsiste l'urgence de poursuivre ce grand projet d'éclairer les actes et les idées pour permettre à chacun, dans sa vie comme au travail, de mieux s'inscrire dans les transformations du monde.

Bibliographie

Barbier J.M. (1980). « Situation de travail, poursuite d'un projet de formation et procès de transformation professionnelle ». *Revue française de sociologie*, 21-3, pp. 409-438.

Barbier J.-M. & Lesne M. (1977). *L'Analyse des besoins en formation* (première édition). Paris : Robert Jauze.

Benoist P. (2016). *Une histoire des Instituts universitaires de technologie (IUT)*. Paris : Classiques Garnier.

Bernard M. (1971). « Genèse et développement des IUT, 1965-1975 ». Thèse d'État en Sciences Humaines, Paris V, 2 tomes.

Bodé G. & Marchand P. (dir.) (2003). *Formation professionnelle et apprentissage, XVIII^e-XX^e siècles*. Actes du colloque international « L'Histoire de la formation technique et professionnelle en Europe du milieu du XVIII^e

siècle au xx^e siècle ». Villeneuve-d'Ascq, 18-20 janvier 2001. Lille, *Revue du Nord*, hors série n° 17 ; Paris, INRP.

Bourdieu P. (2017). *Anthropologie économique, Cours au Collège de France (1992-1993)*. Paris : Le Seuil/Raisons d'agir.

Boursin M.Y. (1970). *Les Instituts Universitaires de Technologie*, Paris : Dunod.

Caplat G. (2016). *L'inspection générale de l'enseignement technique, 1806-1980*, Tome 1. Paris : L'Harmattan.

Caspar P. (1989). « Un chantier déserté. L'histoire de l'enseignement technique ». *Formation Emploi*, 27-28, numéro spécial *L'enseignement technique et professionnel, repères dans l'histoire (1830-1960)*, pp. 193-197.

Christen C. & Vatin F. (dir.) (2009). *Charles Dupin (1784-1873), Ingénieur, savant, économiste, pédagogue et parlementaire, du Premier au Second Empire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Correia M. & Pottier F. (2003). « De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie... ». In Guyot J. L., Mainguet C. & Van Haepren B., *La formation professionnelle continue au cœur des dispositifs*. Bruxelles : de Boeck, p. 59.

D'Enfert R. et Fonteneau V. (dir.) (2011). *Espaces de l'enseignement scientifique et technique. Acteurs, savoirs, institutions, xvii^e-xx^e siècle*. Paris : Hermann.

Fontanon C. & Grelon A. (dir.) (1994). *Les professeurs du Conservatoire National des Arts et Métiers. Dictionnaire biographique*, 2 tomes, Paris : INRP-Cnam.

Fonteneau-Champeau V. (2005). « De l'I.P.O. à l'E.N.S.M. (1919-1969) : Les oscillations d'une école d'ingénieurs en quête de son identité entre industrie et recherche sur les matériaux dans la région nantaise ». Thèse de

doctorat d'histoire des sciences, Université de Nantes.

Grossetti M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible : dynamiques de l'activité et des formes sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

Grossetti M. (2015) « Note sur la notion d'encastrement » [en ligne], *SociologieS*, Toulouse : association internationale des sociologues de langue française [URL : <http://sociologies.revue.org/4997>].

Grossetti M. & Mounier-Kuhn P-E. (1995), « Les débuts de l'informatique dans les universités ». *Revue française de sociologie*, 36-2, pp. 295-324.

Grossetti M., Bessin M. & Bidart C. (dir.) (2009). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte.

Guyot J.-L., Mainguet C. & Van Haepren B. (2003). *La formation professionnelle continue, l'individu au cœur des dispositifs*. Bruxelles : de Boeck.

Hayat S. & Petitgirard L. (2014). « Télé-Cnam : enjeux politiques et dispositifs techniques d'une innovation pédagogique ». *Cahiers d'histoire du Cnam*, vol. 1 n°1, pp. 127-140.

Le Nir M. & Séguéy J.-Y. (2018). « Les IUT à leur création : des laboratoires d'innovations institutionnelles et pédagogiques ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 6, « Les IUT : 50 ans de formation et de parcours ».

Souchet J.-L. (2017). *Le Cnam Pays de la Loire, Histoire*. Nantes : CNAM des Pays de la Loire.

Suteau M. (1999). *Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Cahiers d'histoire du Cnam

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

coordonné par Clair Juilliet et Michaël Llopart

Avant-Propos

Olivier Faron – Anniversaire du 10^e numéro des *Cahiers*

Dossier : Former la main-d'œuvre industrielle en France.

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

Clair Juilliet et Michaël Llopart – Introduction au second volume – « Contenus et espaces de la formation professionnelle »

Gérard Bodé – « *Les cours professionnels obligatoires du département de la Meurthe-et-Moselle et les écoles de perfectionnement du département de la Moselle de 1920 à 1940* »

Michaël Llopart – « *L'industrie chimique et le défi de la formation professionnelle : le cas de l'Office national industriel de l'Azote (1924-1967)* »

Clair Juilliet – « *Construire un système de formation professionnelle pour les ouvriers de l'industrie aéronautique : Le cas de la SNCASE de Toulouse (1944-1956)* »

Antoine Vernet – « *Les besoins d'une grande entreprise en quête de compétitivité : la formation du personnel à la Compagnie des ateliers et forges de la Loire (années 1950-1960)* »

Gersende Piernas – « *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)* »

Ivan Kharaba – « *Les archives Schneider et C^{ie} et du syndicat UIMM sur la formation professionnelle (1837-1985)* »

Varia

Jean-Luc Souchet – « *Le Cnam en région (1953-2000) : entre développement national et territorial* »

● **vol. 9-10**
2018 / Second semestre
(nouvelle série)

ISSN 1240-2745