

L'enseignement professionnel et technique : du présent au passé

Par Lucie Tanguy

Pourquoi interroger le passé d'un domaine qui, par nature, se définit dans le présent, voire dans le présent immédiat : les écoles techniques et la formation professionnelle notamment se voient donner comme impératif premier de produire des compétences immédiatement utiles. Plus que d'autres, ce domaine se distingue par une certaine hantise du passé, une obsession du présent et une fascination par le futur.

Il est pourtant relativement admis aujourd'hui que si « *l'incompréhension du présent naît fatalement de l'ignorance du passé* », il « *n'est pas moins vain de s'épuiser à comprendre le passé si l'on ne sait rien du présent* » (Le Goff, 1986).

Ainsi, au moment où le présent change de nature, où « *les hommes, en quête de leurs racines et de leurs identités, sont attirés par le passé en même temps que projetés dans le futur* », historiens et sociologues s'emploient à réviser les objets et pratiques d'investigation de leurs disciplines. Les sociologues, à des degrés divers selon les domaines qu'ils étudient, tendent à reconsidérer fondamentalement leurs démarches en les inscrivant dans le temps et dans des temps relativement longs.

La rencontre entre historiens et sociologues, ici comme ailleurs, a, nous le verrons, pour effet heureux d'échapper aux tentatives d'abstraction et de schématisation et de lui opposer la recherche de la complexité de la réalité (Aymard, 1988). Les contributions réunies dans ce volume ne se limitent pas à produire des connaissances concrètes, pour

la plupart inédites, mais elles ne prétendent pas non plus procéder à des constructions conceptuelles et analytiques capables de rendre compte de faits structurels, de leur genèse et de leur évolution. Pourtant, la majorité d'entre elles avancent, à partir des études empiriques qu'elles présentent, des catégories d'analyse qui se recouvrent largement et permettent de construire des schémas ou des modèles d'intelligibilité qui tentent d'intégrer différents niveaux de la réalité et leurs interdépendances comme : les politiques nationales et locales, les institutions et leurs agents, etc.

Tous ces textes s'appliquent en effet, en plein ou en creux, à récuser une certaine connaissance conventionnelle du système de formation professionnelle en France qui s'est installée sous l'effet conjugué d'une relative ignorance des diverses formes qu'il a connues (scolaires ou non, publiques ou privées, etc), d'une vision sommaire de l'évolution de la population active et de l'usage des catégories d'analyse forgées par les observateurs des années 1900 (J.-M. Chapoulié). Ce retour au passé devrait également aider à problématiser cette connaissance aujourd'hui partagée par les politiques, les experts et le sens commun et qui se résume à quelques propositions simples et simplificatrices : une formation scolaire totalement coupée des entreprises et de la production (dans ses contenus comme dans ses modes d'organisation et d'évaluation), une formation placée sous la seule autorité de l'État qui exclut celle des organisations professionnelles patronales et salariées, une formation centralisée qui n'autorise pas la diversification attendue par les systèmes professionnels et les contextes régionaux.

D. Blondet, J.-P. Briand, P. Caspard, J.-M. Chapoulié, A. Grelon et A. Jobert ont, par leur lecture critique d'une première version de ce texte, permis son amélioration et je les en remercie. Mais, bien évidemment, j'assume seule la responsabilité des idées, des arguments développés et des erreurs éventuellement commises.

UN OBJET AUX CONTOURS MAL DÉFINIS

Il est question ici de l'enseignement professionnel et technique sous les diverses formes qu'il a prises depuis le milieu du XIX^{ème} siècle jusqu'au début des années 1960. C'est à partir des institutions, voire d'établissements particuliers, que les auteurs cherchent à reconstituer l'histoire d'un enseignement qui est difficile à identifier. Les noms pris par les premières institutions n'exprimaient pas toujours le caractère professionnel ou technique de leur enseignement : il en est ainsi des EPS (écoles primaires supérieures) qui ont, dans certains cas, orienté leur enseignement vers la préparation aux fonctions industrielles ou commerciales.

Par ailleurs, le sens de ces notions de professionnel et de technique, éminemment polysémique, a varié dans le temps mais aussi, au cours d'une même période, selon les points de vue des protagonistes. Cette diversité est à l'image de celle des milieux professionnels, des villes et des « sociétés » (à orientation professionnelle, scientifique ou éducative) qui sont à l'origine de ces institutions et qui disposent d'un large pouvoir d'organisation en l'absence — au moins jusqu'en 1890 — d'une administration centrale (J.-M. Chapoulie). En définitive, les catégories d'enseignement professionnel et technique seront définies par la combinaison d'un certain nombre de critères tels que l'âge, les contenus enseignés et les débouchés effectifs.

La plupart des études présentées ici décrivent la mise en école de la formation y compris sous des formes hybrides (comme le préapprentissage ou les centres d'apprentissage sous convention) et dans des établissements à statuts variés parmi lesquels « *les écoles d'usine* » appartenant à une entreprise particulière à l'exemple de l'école Peugeot (N. Hatzfeld)¹.

Autre caractéristique commune aux institutions ici étudiées dans leur genèse : l'indétermination relative de leur statut et de leur public. A l'exception des CA d'après-guerre ou de l'école Peugeot dont les fonctions et propriétés sont définies, les écoles professionnelles municipales, le préapprentissage, les instituts d'enseignement technique supérieur présentent des visages divers selon les régions soit, en dernier lieu, selon les politiques

1 Cette monographie décrit, pour la période observée, la forme la plus achevée d'une séparation de l'apprentissage d'avec les lieux de production au sein de l'entreprise. A côté de celles-ci d'autres formes existaient qui sont mentionnées par J. Puyette (directeur de la Formation professionnelle à l'Union des industries métallurgiques et minières), « La formation professionnelle dans les industries des métaux » in *Encyclopédie générale de l'éducation française*. Volume : La formation professionnelle, Éditions Rombaldi, Paris, 1954, pp.26-30.

des villes ou des sociétés locales qui les financent. C'est ainsi qu'à ses débuts, l'enseignement technique supérieur, donné dans les universités, comprend des cours publics du soir (destinés à des publics aussi éloignés que l'élite ouvrière, les techniciens, les industriels locaux ou les agriculteurs) à côté des chaires de sciences appliquées, études longues ouvertes aux bacheliers qui accèdent aux titres les plus élevés (A. Grelon). Quant aux écoles professionnelles, elles se consacrent, à leur début, à la formation de l'encadrement moyen, de la maîtrise, « *des sous-officiers de l'armée industrielle* » mais aussi à celle des chefs d'entreprises de petite et moyenne dimension (J.-M. Chapoulie) et, par la suite, d'une manière privilégiée, à l'élite ouvrière et à ces catégories qui deviendront des techniciens².

En somme, la masse des ouvriers reste sans formation ou l'acquiert par l'exercice de l'activité de production ou, encore, dans le meilleur des cas suit des cours de préapprentissage (J.-P. Briand) et d'apprentissage entre les deux guerres. Au-delà des formes qu'elle peut revêtir, l'idée même d'une formation professionnelle reste, y compris dans les années d'après-guerre, le privilège d'une élite, idée qui n'est pas sans rapport avec l'adoption du modèle taylorien d'organisation du travail par le patronat français. Bien que non généralisée, la diffusion de celui-ci eut pour effet de s'accommoder de l'existence d'une masse d'ouvriers spécialisés ne disposant d'aucune ou d'une faible formation.

La diversité, voire l'hétérogénéité institutionnelle, que font apercevoir les articles qui suivent, subsisteront quoique de façon atténuée jusque dans les années 50, moment où, corrélativement au développement de l'appareil scolaire et à l'intégration de ces institutions en son sein, un mouvement d'unification et de rationalisation (administrative, institutionnelle, voire pédagogique) transformera cette diversité en différences et les ordonnera selon une hiérarchie unidimensionnelle (L. Tanguy).

Au final, si ce recueil tente de rendre compte de la variété des institutions ayant existé — y compris d'expériences promises au succès mais qui ont avorté, comme les CA placés sous conventions et soumis à la double tutelle de l'État et d'organisations professionnelles patronales par exemple — il n'accorde sans doute pas une place suffisante à la formation par apprentissage en entreprise qui a pourtant résisté au temps en dépit des critiques

2 L'usage d'un vocabulaire approprié est une des difficultés que rencontrent les chercheurs qui couvrent une longue période au cours de laquelle les désignations d'emplois et des actifs les occupant ont nécessairement varié.

dont elle est l'objet tout au long de la première partie du siècle. De fait, elle concurrence encore la forme scolaire de la formation professionnelle des ouvriers au milieu des années 50³.

Au-delà de l'unicité du nom, ce mode de formation revêt des formes concrètes très diverses, notamment quant aux modalités de partage entre l'enseignement théorique et la formation pratique au métier, entre les lieux où ces enseignements s'accomplissent, qui varient selon le type d'activités et l'organisation du travail des entreprises, selon leurs tailles et leur implantation régionale et dont il n'est pas fait mention ici⁴.

Si ce mode de formation a perduré c'est que, souligne Y. Lequin, la crise de l'apprentissage, dénoncée et regrettée par tous, est rarement imputée à ses véritables raisons, la mutation de l'économie et des modes d'organisation du travail qui mettent davantage en cause des modes de reproduction sociale que la circulation des savoirs dans l'atelier, laquelle survit en s'adaptant à bien des changements matériels. Autrement dit, la régression de l'apprentissage en tant que mode institué de formation des ouvriers qualifiés n'a pas eu pour conséquence de faire disparaître de l'entreprise toute transmission de savoirs professionnels.

Pour clore, on soulignera que des secteurs importants ne figurent pas dans ce volume, parmi ceux-là : l'enseignement agricole, l'enseignement professionnel des filles (si ce n'est d'une manière secondaire), omission d'autant plus fâcheuse qu'elle laisse dans l'ombre la place des femmes dans la division du travail, notamment dans certaines branches telles que le textile⁵.

3 En 1954-55, les différents établissements scolaires publics assurant une formation professionnelle sanctionnée par le CAP (CA à temps complet ou à temps réduit, sections techniques de cours complémentaires et écoles de perfectionnement) rassemblaient 200 223 élèves. (*Statistiques de l'enseignement technique*, CERDET). La même année, les établissements privés de statut équivalent (comprenant les écoles d'entreprises) comptaient 101 269 élèves. Les cours professionnels municipaux privés (chambre de commerce, artisanat et promotion au travail) totalisaient un effectif de 293 188 apprentis, soit un nombre sensiblement égal à celui des élèves scolarisés (*Statistiques de l'Enseignement technique* - CERDET-MEN, 1954-55).

4 Le lecteur intéressé trouvera quelques indications sur l'organisation de l'apprentissage dans le bâtiment et les travaux publics, dans les industries des métaux, de la chimie et du textile, in *Encyclopédie générale de l'éducation française*, volume : La formation professionnelle, op. cit.

5 Au milieu des années 50, les femmes représentent 60 % de la main-d'œuvre employée dans cette branche. J. Nousbaum, « L'apprentissage et la formation professionnelle dans l'industrie textile », in *La Formation Professionnelle*, op. cit.

LES INSTANCES DE DÉCISION ET DE CONTRÔLE

Faire l'histoire de l'enseignement professionnel et technique c'est aussi examiner les types d'autorité dont ils dépendent et, plus généralement, les relations de pouvoir qui s'instituent entre les différentes catégories d'acteurs qui leur ont donné formes et contenus. La lecture des textes qui suivent fait apparaître que les lieux et instances de décision sont restés extrêmement divers jusqu'à la Seconde Guerre mondiale ; aussi ces enseignements ne seront-ils que tardivement intégrés quant à leurs normes et même quant aux conditions matérielles de leur organisation.

L'initiative de création de ces enseignements est diverse : elle provient selon les types d'enseignement, des œuvres catholiques, des villes, des sociétés privées. On ne saurait trop insister sur ce fait mis en évidence par plusieurs des études développées ici : le rôle des villes qui apparaît décisif dans la mise en place de formes d'enseignement aussi différentes que le préapprentissage (J.-P. Briand), les écoles primaires supérieures (J.-M. Chapoulie) ou les premières expériences de formation aux fonctions d'ingénieur dans les universités (A. Grelon). Les employeurs, regroupés d'abord sous formes de sociétés professionnelles locales et plus tard sous formes d'organisations par branches établies à l'échelle régionale ou nationale, se montrent également actifs. Ces organisations se préoccupent d'instaurer les conditions matérielles d'implantation d'établissements d'enseignement mais en laissant le plus souvent les autorités politiques locales (villes, conseils généraux) ou encore l'État en assumer les coûts. Demandeurs de formations en compétences techniques et sociales définies, les employeurs d'une région (ou d'une ville tout simplement) se coalisent pour plaider auprès des instances administratives locales ou étatiques la nécessité de créer les institutions nécessaires pour répondre à cette demande, demande qui ne sera reconnue et satisfaite que si elle rencontre l'agrément et l'alliance des forces politiques qui s'occupent des questions d'instruction.

Ainsi les images qui font de l'État le principal instigateur en ce domaine sont-elles mises en cause. En réalité, le rôle de l'État est longtemps resté limité à la définition de cadres réglementaires relativement généraux : âge d'admission, durée, horaires, statut de l'institution. Cet attribut, qui apparaît aujourd'hui d'essence quasi naturelle, la délivrance des diplômes, n'a lui-

même été acquis, dans ce domaine, que tardivement. Les universités décidaient des modes de certification des compétences formées avant que l'État n'institue un contrôle sur les établissements désireux de délivrer un diplôme d'ingénieur (par la loi de 1934). Les organisations professionnelles distribuaient des certifications spécifiques à leurs secteurs d'activités en dépit de l'existence d'un diplôme sanctionnant la qualification ouvrière (le CAP créé en 1919 par la loi Astier). Par ailleurs, loin d'être cette entité monolithique sous laquelle l'État est souvent mis en scène, les études rassemblées ici le font apparaître comme un ensemble relativement diversifié d'institutions et d'agents ayant des intérêts différents et adoptant pour les défendre des stratégies propres. C'est ainsi qu'au niveau des organes centraux de l'État, ministère de l'Instruction publique et ministère du Commerce se disputent la tutelle des enseignements professionnels et techniques jusqu'en 1920, année où la quasi-totalité des ordres d'enseignement vont être administrés par l'Instruction publique (à l'exception des secteurs de l'agriculture, de la santé, de la marine et de la défense qui restent sous la tutelle de leurs ministères respectifs), première étape d'un long processus d'unification qui trouve son achèvement dans les décennies 1960-70⁶.

Enfin, on ne saurait confondre l'administration centrale avec l'administration locale car si les modalités du partage de leurs compétences respectives ont pu changer dans le temps, il ressort qu'en matière d'enseignement professionnel et technique l'administration centrale étatique détenait le pouvoir réglementaire de définition des conditions matérielles de réalisation de ces enseignements et de leurs normes, mais l'administration locale disposait (avec les autres forces locales) de la capacité d'initiative à proposer et décider de la création de telle ou telle catégorie d'institutions (J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie, A. Grelon) au moins jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, voire jusqu'à la fin des années 50 (V. Troger, L. Tanguy).

Si l'État ne peut être considéré comme une entité agissant d'une manière indifférenciée, le milieu professionnel, lui, se présente d'emblée

⁶ Les tensions qui opposent ministère de l'Éducation nationale et ministère du Travail au cours de ces deux dernières décennies à propos de l'administration et du contrôle de l'apprentissage en entreprise et du dispositif d'insertion professionnelle des jeunes ne sont pas sans évoquer les querelles du siècle dernier car les enjeux que représentent ces modes de formation, et qui opposent parfois violemment des forces sociales sur la scène publique, se manifestent au sein de l'État sous des formes atténuées certes, mais pas moins significatives.

comme un ensemble extrêmement diversifié, dont les principes de différenciation tiennent aux régions, aux tailles des entreprises et surtout aux types d'activités économiques accomplies. C'est en effet la branche ou le secteur qui semblent être les facteurs les plus structurants d'un milieu dont la composition pousse plus à l'action individuelle que collective. Si, nous l'avons dit, les premières formes d'organisation des employeurs sont essentiellement locales et donc interprofessionnelles, avec le développement de l'industrie et sa concentration, les organisations professionnelles par branche vont devenir les instances par lesquelles le patronat accède à l'action politique et sociale au niveau national. Le sens et la force de ces organisations se découvrent à des moments particuliers où État et organisations professionnelles patronales se rencontrent et se confrontent pour définir les diplômes sanctionnant une formation ouvrière de base (G. Brucy). Cet examen laisse voir des convergences entre l'État et les organisations professionnelles des branches où la concentration du capital est la plus élevée (métallurgie, chimie), et qui admettent la nécessité d'extraire la formation de ses particularismes locaux pour la standardiser afin d'élargir la circulation et la mobilité des travailleurs en assurant la reconnaissance de leurs qualifications. Mais cette coalition se heurtera à la position d'autres organisations professionnelles, du textile⁷ et de l'artisanat par exemple, qui défendront des certifications spécialisées correspondant aux compétences requises par les modes d'organisation du travail qu'elles conservent. Ces divergences n'empêchent pas le monde patronal de s'unir pour contester à l'État le pouvoir de délivrer les diplômes, dans la mesure où celui-ci signifie disposer du pouvoir de définir certaines règles qui président à l'échange entre acheteurs et vendeurs de la force de travail.

En définitive, il ressort que la prise en charge par l'État de la formation professionnelle ouvrière par la création des CA et, plus généralement, de l'enseignement technique moyen, s'est effectuée sur la base d'une attente ambivalente du milieu professionnel qui souhaitait être libéré de l'organisation et du financement de cette activité (V. Troger, G. Brucy) mais ne pas être désaisi du pouvoir qu'il détenait sur la définition des normes et des contenus, sur leur contrôle et leur évaluation. Ainsi le rôle de

⁷ De fait, selon un représentant de l'Union des industries textiles, la diversité des conditions géographiques et professionnelles des régions textiles a, pour corollaire, la grande variété « d'application des principes d'apprentissage » : J. Nousbaum, art. cit.

l'État et de ses partenaires habituels (le patronat, le pouvoir politique local) ne se donnent pas à voir sous les images construites et relativement partagées par toutes les composantes du corps social : un État hégémonique. A l'examen de situations concrètes, ces rapports apparaissent à la fois plus complexes, moins hiérarchiques et plus relationnels.

Le tableau présenté ici laisse dans l'ombre des acteurs, parmi lesquels les organisations ouvrières dont le rôle s'est manifesté tantôt en plein — en s'opposant parfois d'une manière farouche à la mise en école progressive de l'éducation professionnelle tout au long du XIX^{ème} siècle — tantôt en creux, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, à propos de la création et du fonctionnement des CA. Tout au plus les syndicats ouvriers sont-ils évoqués à propos de la question du statut des maîtres d'ateliers des CA que la CGT entendait maintenir lié au monde ouvrier (V. Troger) ; c'est encore en acteurs de second rang qu'ils apparaissent dans la bataille contre les conventions État-Patronat pour développer la formation professionnelle (en 1961), bataille dirigée par les syndicats enseignants au nom de la laïcité de l'école (L. Tanguy). Ce morceau d'histoire reste à écrire, qui contribuerait à éclairer ce trait qui singularise la France relativement à d'autres pays européens comme l'Allemagne, l'Angleterre et la Suisse où la formation professionnelle, composante majeure de la culture des ouvriers de métiers, reste ancrée dans l'entreprise sous l'action conjuguée des organisations professionnelles patronales et ouvrières.

LES CONSTANTES DANS LES DÉBATS AUTOUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Toute formation professionnelle, quel que soit son niveau, est toujours pensée dans son articulation à l'enseignement général. L'une commence au moment où l'autre est supposée devoir légitimement s'achever.

Il s'ensuit que l'organisation du préapprentissage, ou de l'apprentissage (y compris lorsqu'il s'accomplit dans l'institution scolaire), s'inscrit dans les débats sur la prolongation de la scolarité obligatoire et oppose régulièrement les partisans d'une formation professionnelle précoce (qui, pour réussir, doit, selon eux, développer très tôt le goût pour le travail manuel) aux défenseurs d'un enseignement général prolongé pour tous, quitte à y introduire des cours de

« travaux manuels » (J.-P. Briand). Ces controverses ne sont pas si éloignées de celles qui, plus récemment, ont accompagné l'extension de la scolarité obligatoire dans les collèges et le report qu'elle entraînait de l'âge d'entrée en apprentissage ou dans les lycées professionnels : dispute qui a soulevé, entre autres questions, celle de la programmation d'un enseignement de la technologie pour tous dans les collèges.

C'est le même débat d'idées qui sous-tend la définition des diplômes et oppose les adeptes d'une certification professionnelle assez étroitement calquée sur l'organisation du travail aux partisans d'une conception plus large de la formation qui s'intègre dans un projet éducatif ouvert sur le futur (G. Brucy). En pratique, si l'opinion tend aujourd'hui à se rallier à cette dernière conception, la discussion reste ouverte sur la manière de concilier les deux grandes composantes de toute formation professionnelle : une nécessaire spécialisation à un domaine d'activités professionnelles et une formation technique, relativement générale, non moins indispensable. Les réponses, toujours provisoires, apportées à ces tensions s'énoncent en termes de connaissances de base requises pour exercer tout métier (et qui seront à un moment le dessin, la géométrie, la connaissance des matériaux, à d'autres le langage informatique, la technologie...) et des savoirs plus spécifiques aux métiers eux-mêmes.

Plus précisément, toute société est, à certains moments de son histoire, de par un ensemble de changements décisifs qui s'opèrent dans les technologies mises en œuvre dans la production et dans l'organisation du travail, amenée à redéfinir d'une manière radicale les modes de formation existants : en procédant à de nouveaux découpages, en décidant du type de compétences à former et, pour cela, des qualités techniques et sociales à produire qui paraissent essentielles pour occuper les emplois caractéristiques de l'époque. Ainsi, les qualités de précision, d'exactitude, d'habileté apparaissent-elles comme le substrat de la formation professionnelle des années 30 (R. Cornu), tandis que celles d'adaptabilité, de polyvalence s'imposaient avec la même force au cours de la dernière décennie. L'analyse historique donne également à voir que des métiers disparaissent sans que meurent les savoirs et savoir-faire qui les constituaient ; ainsi, l'enseignement de la résistance des matériaux, partie importante du métier de modeleur, a-t-il survécu à la disparition de ce métier (R. Cornu).

On voit ainsi, qu'à l'encontre des perceptions sociales qui appréhendent le mouvement sous l'angle de la nouveauté, les questions posées aujourd'hui sur la nécessité de sauvegarder les connaissances de base de la mécanique classique, malgré la généralisation de la machine-outil à commande numérique et la naissance de nouveaux métiers, ont déjà été soulevées dans l'histoire et ont reçu des réponses circonstanciées. En bref, à rester enfermé dans le présent, tout changement est inévitablement représenté sous la figure de la nouveauté et de la rupture, figure qui empêche de saisir la nature et les formes précises de ces changements.

Autre objet de disputes jamais closes, mais plus âpres à certains moments qu'à d'autres : les lieux d'accomplissement de la formation et les instances chargées de la définir et de l'organiser. Si l'école a fini par gagner sur l'atelier comme lieu légitime d'une « formation méthodique, rationnelle », sa suprématie est aujourd'hui contestée et le déplacement d'une partie de ses prérogatives vers l'entreprise tend à être publiquement reconnu. L'obsédante poursuite d'une liaison entre recherche, enseignement et entreprises et la fascination par le modèle allemand depuis un siècle (A. Grelon) symbolisent bien la solidité des représentations sociales dans lesquelles certains problèmes sont pensés en dépit des changements majeurs qui devraient, en toute logique, obliger à les appréhender dans leurs caractères concrets.

La querelle sur les attributions respectives de l'État et des professions dans le domaine de la formation des compétences se déroule sur une entente profonde quant au financement des coûts de formation par l'État mais sur un différend aussi essentiel quant au pouvoir de décider des niveaux et contenus de formation en correspondance avec l'organisation hiérarchique du travail et, plus précisément, avec les classifications professionnelles qui sont négociées dans le secteur économique ; différend qui oblige l'administration étatique à composer avec les représentants des organisations professionnelles au sein d'organismes tels que les commissions professionnelles consultatives (G. Bruy).

DES JALONS MÉTHODOLOGIQUES

Si la méthode mise en œuvre dans les contributions ici réunies n'est pas une, celles-ci présentent néanmoins certains traits communs. Tout d'abord elles s'emploient à traiter de questions

relativement ignorées, à deux ou trois exceptions près, par les ouvrages consacrés à l'histoire de l'enseignement professionnel et technique et qui sont ainsi tombées dans l'oubli. Pour cela, elles se réfèrent, nous l'avons dit, à des sources originales qui autorisent parfois une observation sur le vif des prises de décisions, des conflits qui les accompagnent, des négociations auxquelles elles donnent lieu, voire des compromis éventuels qu'elles contiennent. Les analyses ainsi effectuées invalident souvent des énoncés généraux admis faute de connaissances suffisamment établies. Cette recherche focalisée sur des sujets (et des sources) inédits ne saurait être comprise comme une sélection d'éléments destinés à vérifier des hypothèses empruntées à des théories pré-existantes. La plupart des analyses s'appliquent, au contraire, à confronter les exemples, à restituer les faits dans leurs caractères multiformes et contradictoires (le préapprentissage en est une bonne illustration) pour mettre au jour la diversité des situations et la complexité des relations qui les constituent.

Au-delà de leur singularité, toutes ces études partagent la même préoccupation de ne pas s'en tenir aux faits macroscopiques, aux politiques nationales et de faire ressortir le poids du local. Plus précisément, on trouve exposées ici des tentatives pour reconstituer la complexité de la réalité étudiée en combinant différents niveaux d'analyse : en mettant en regard les politiques nationales et les politiques locales ; en mettant en scène non seulement les grandes catégories d'agents (administration étatique, professionnels, politiques, intellectuels) et les conceptions globales qu'elles affichent de leurs fonctions et de leurs pratiques, mais en accordant toute leur place aux individualités qui incarnent en quelque sorte ces catégories et qui ont eu, à un moment donné, la capacité d'interpréter les mouvements en cours, les rapports de force entre partenaires en présence pour influencer, infléchir, donner forme définitive à des projets qui étaient objets de disputes et de controverses.

Plus visible chez certains auteurs que chez d'autres, ce schéma de compréhension de la réalité est présent dans la plupart des contributions. Toutes participent à déplacer l'éclairage déjà produit pour mettre en relief les multiples agencements de l'édifice en construction et la pluralité des maîtres d'œuvre.

Toutefois, on ne saurait se méprendre quant à l'objectif poursuivi par ce recueil : loin de vouloir substituer une analyse des singularités à

celle des régularités, il vise surtout et avant tout à corriger des visions trop schématiques que la rareté des investigations en ce domaine contribue à ériger en vérités. Le lecteur ne trouvera donc pas ici de projet de reconstruction de la globalité, ambition trop présomptueuse en ce moment où les fouilles sont encore trop réduites et éparées. Il ne trouvera pas non plus de recherche de périodisation, tentation forte mais tout aussi aventureuse étant donné la pluralité des rythmes temporels, ceux des institutions pouvant en masquer d'autres.

En bref, ce recueil entend seulement proposer des jalons pour aller vers des constructions historiques plus complexes que celles qui s'arrêtent aux cadres institutionnels et juridiques et aux politiques nationales.

Pour conclure, nous dirons que si ce recueil ne prétend d'aucune façon produire une autre vision de l'histoire des écoles professionnelles et techniques, il entend néanmoins fournir des repères, des outils, des démarches susceptibles d'être utilisés dans des travaux qui mériteraient d'être impulsés tant il est vrai, qu'en ce domaine, les discours sociaux et leurs énoncés péremptaires se substituent trop souvent à une

connaissance validée de la réalité. Ce numéro de Formation Emploi devrait ainsi, et au moins, avoir pour effet d'obliger la société à reconsidérer les représentations fallacieuses qu'elle a construites et qu'elle perpétue en matière d'enseignement professionnel et technique : enseignement qui est souvent invoqué comme un instrument capable d'agir efficacement pour sortir de la crise économique. Objet d'enjeu social, il conviendrait d'en expliciter les termes afin d'extraire le débat social des mots d'ordre dans lequel il est enfermé et d'extirper l'action du domaine des passions.

Lucie Tanguy,
Groupe de sociologie du Travail
CNRS - Université Paris VII

Références bibliographiques

Maurice Aymard, « Histoire et sociologie », in H. Mendras, M. Verret, *Les champs de la sociologie française*, Armand Colin, Paris, 1988, chap. 16.

Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, Ed. Gallimard, Paris, 1986, p. 57.

