

L'apparition du "préapprentissage" dans les grandes villes au début du XXe siècle

Par Jean-Pierre Briand

Les historiens de l'enseignement technique ont souvent évoqué le long débat sur l'apprentissage qui s'est déroulé en France entre 1900 et 1914 et s'est conclu — provisoirement — par la loi Astier en 1919. Ils ont, par contre, presque totalement ignoré les discussions sur le "préapprentissage" imbriquées dans ce débat et dans d'autres débats scolaires contemporains, ainsi que les réalisations effectuées sous ce nom nouveau entre 1907 et 1916¹.

Le néologisme "préapprentissage", apparu alors, renvoie à l'idée d'une formation préparatoire à l'apprentissage proprement dit d'un métier manuel déterminé. Mais cette formation est définie en des termes très variables qui, tantôt la rapprochent de la formation scolaire générale, tantôt l'assimilent à un commencement d'apprentissage en atelier. Un des buts de cet article est précisément de montrer que le contenu de l'expression a constitué un enjeu dans des débats politiques et institutionnels complexes (opportunité de prolonger la scolarité obligatoire ; place de l'enseignement technique et du travail manuel dans l'éducation, notamment de la classe ouvrière ; aptitude de l'école à donner une formation professionnelle ; coordination des institutions scolaires avec les lois sociales concernant le travail des enfants...). J'examinerai successivement : les débats sur lesquels s'est articulé le problème du préapprentissage ; l'initiative privée qui, à Paris, en 1905-1909, crée à la fois un atelier d'apprentissage et le néologisme destiné à exprimer l'originalité de la formule proposée ; les

cours de préapprentissage systématiquement organisés dans des écoles primaires publiques de Paris en 1911 et de Marseille en 1916, qui constituent — à ma connaissance — les seuls exemples de ce type durant cette période.

En l'absence de travaux historiques consacrés au préapprentissage, je me suis efforcé de restituer simultanément les termes du débat, les positions des protagonistes, la nature et le contexte des réalisations. L'analyse est centrée sur l'examen détaillé de plusieurs exemples de réalisations scolaires, la présentation du débat restant plus limitée². Les raisons de donner la priorité aux analyses concrètes sont ici les mêmes que celles qui sont indiquées en introduction de l'article de J.-M. Chapoulié dans ce même numéro. Ce sont, d'une part, l'inexistence d'études monographiques sur le sujet (seules susceptibles de fournir la connaissance du fonctionnement des écoles et de leurs relations avec l'environnement) et les erreurs de perspective des histoires de l'enseignement technique élaborées dans ces conditions de pénurie ; c'est, d'autre part, le rôle des initiatives de diverses origines à l'échelon local dans la création des écoles et des cours étudiés. L'analyse concrète débouche inévitablement sur la découverte de particularités et de connexions multiples (affinités politiques et biographies professionnelles, complexité institutionnelle, carte scolaire,

Les noms d'auteurs entre parenthèses renvoient à la bibliographie à la fin de l'article.

¹ Guinot (1946, pp. 173-174) est le seul historien qui consacre un développement — succinct — au préapprentissage avant 1918.

² A partir du moment où l'existence du problème du préapprentissage est reconnue, on peut aisément repérer les textes concernant le débat, par exemple en dépouillant les revues d'époque consacrées aux questions d'enseignement (voir bibliographie à la fin de l'article) ou en consultant quelques-uns des titres mentionnés dans les bibliographies de Guinot (1946) et de Charmasson et alii (1987), car, comme le remarque un rapporteur à un congrès de la Ligue de l'enseignement, « Vous trouvez ce mot dans tous les journaux (...). Ce mot de préapprentissage a envahi tous les milieux (...) ». (Bulletin de la Ligue française de l'enseignement, juillet-décembre 1910, p. 200).

politique locale), dont il faut rendre compte. Négliger ces aspects serait méconnaître les rapports réels des faits scolaires avec les autres composantes de la vie sociale, et favoriser des interprétations simplificatrices.

Sigles utilisés dans l'article

AD : Archives départementales
AFDET : Association française pour le développement de l'enseignement technique
AN : Archives nationales
CC : Cours complémentaire
CEP : Certificat d'études primaires (élémentaires)
EPS : École primaire supérieure
SGEE : Société générale d'éducation et d'enseignement

LES DÉBATS EN COURS

Pour comprendre la genèse des cours de préapprentissage, il faut d'abord signaler deux points importants dont le principe n'est pas objet de discussions parce qu'il est acquis : la possibilité de poursuivre des études pour des élèves qui n'ont pas eu une bonne scolarité primaire, et l'introduction de cours techniques dans les écoles primaires.

Il existe déjà des formes établies de scolarisation à plein temps post-obligatoire qui, à la différence de l'enseignement primaire supérieur, n'exigent pas nécessairement le CEP à l'entrée : ce sont les écoles pratiques du ministère du Commerce. En outre, les écoles primaires peuvent ouvrir des classes pour adultes ou pour apprentis³. Ces classes, pendant longtemps, ont été consacrées principalement à compléter l'instruction générale d'adolescents ou d'adultes mal scolarisés, mais elles peuvent se convertir, quand l'instruction élémentaire s'est répandue, en cours techniques assez spécialisés (comme à Paris ; Lavergne, 1900, pp. 128-141) ou en cours de type primaire supérieur moins spécialisés, mais à tendance pratique et profession-

³ Cette disposition est antérieure à la III^e République. Pour le cadre réglementaire en vigueur au début du XX^e siècle, voir la loi organique du 30 octobre 1886 (article 8) et le décret d'exécution du 18 janvier 1887 (articles 98 à 105), modifié par le décret du 11 janvier 1895.

nelle (par exemple, dans la Somme ; Lelièvre, 1988, pp. 38-39). Depuis le milieu des années 1890, cette évolution est encouragée par le ministère de l'Instruction publique et activement soutenue par la Ligue de l'enseignement (Rapport sur l'organisation et la situation de l'enseignement primaire..., 1900, pp. 552-559).

Outre ces classes pour adultes ou apprentis, l'enseignement primaire pouvait assurer des cours à caractère technique sous diverses formes. D'une part la loi du 18 mars 1882 établissant l'obligation et la laïcité de l'enseignement primaire a mis au programme obligatoire « *les travaux manuels et l'usage des outils des principaux métiers* » — pour les filles, « *les travaux à l'aiguille* ». Bien que les historiens aient généralement conclu à « l'échec » de cette disposition, il faut au contraire souligner, pour comprendre le développement du préapprentissage, que de nombreuses écoles primaires de garçons dans les grandes villes possèdent des ateliers et que, pour les filles, les « *travaux à l'aiguille* » non seulement se maintiennent également dans les grandes villes, avec des succès divers, mais sont parfois développés dans le sens d'un véritable enseignement professionnel, par exemple dans certaines écoles primaires de départements où la dentelle à la main est une industrie locale importante (Astier, Cuminal, 1909, pp. 185-189). Pour certains participants au débat sur le préapprentissage, cette notion nouvelle signifiera simplement l'application effective ou plus poussée de la loi de 1882 dans toutes les écoles primaires. D'autre part, les cours complémentaires annexés à des écoles primaires, n'ayant pas de programme officiel, peuvent orienter leurs enseignements dans un sens technique — ce que certains ont fait, notamment à Paris, mais aussi de manière plus dispersée ailleurs, par exemple à La Ciotat, dont le CC, préparant aux emplois des chantiers navals, sera l'un des précédents allégués par les promoteurs des cours de préapprentissage à Marseille⁴.

Ainsi, il était possible de tenter des expériences nouvelles de cours techniques, en particulier dans les écoles primaires, sans réforme institu-

⁴ Je ne mentionne ici que les cours complémentaires d'enseignement primaire supérieur, annexés aux écoles primaires élémentaires, parce que les cours de préapprentissage publics seront créés dans les écoles élémentaires comme cours complémentaires à Marseille et, à Paris, avec un statut analogue, même s'ils n'en prendront pas le nom. Toutefois, des écoles primaires supérieures, établissements autonomes, offraient aussi des études techniques, voisines de celles des écoles pratiques. C'est au cours d'une recherche sur l'histoire de l'enseignement primaire supérieur dans son ensemble, menée avec J.-M. Chapoulie, que j'ai découvert, en étudiant le cas de Marseille, le problème du préapprentissage (Voir Briand, Chapoulie, 1981, 1989).

tionnelle — et donc sans attendre le vote des projets de lois en discussion. Et les débats sur la prolongation de la scolarité, l'apprentissage et le préapprentissage, en se prolongeant, ne gênaient pas, mais favorisaient la diffusion progressive de ce type de cours que les réformes projetées visaient à généraliser.

Le thème du préapprentissage est apparu à l'intersection de deux débats, concernant l'apprentissage et la prolongation de la scolarité obligatoire⁵.

Le débat sur l'apprentissage est ancien, mais il est relancé vers 1900, passe au premier plan après les lois de laïcisation de 1904-1905, et est marqué par une étape importante en 1905 : le dépôt par le ministre du Commerce radical F. Dubief d'un projet de loi qui organisait l'enseignement technique public (sous l'autorité de son ministère) et le contrôle de l'État sur les établissements techniques privés, et qui instituait des cours professionnels obligatoires pour les jeunes de moins de 18 ans employés dans le commerce et dans l'industrie. Défendu, puis repris à son compte — avec quelques modifications — par le député radical P. Astier, ce projet, finalement adopté en 1919 et connu ensuite comme « loi Astier », suscite pendant une dizaine d'années des discussions au travers desquelles se dégage progressivement un accord assez large en faveur de l'obligation des cours professionnels⁶. Toutefois, cette perspective même laisse posées plusieurs questions. En particulier, nombreux sont ceux qui, exem-

ples à l'appui, affirment que, s'ajoutant aux causes structurelles de la "crise de l'apprentissage", inscrites dans l'évolution de l'organisation du travail industriel, la législation du travail récente protégeant les adolescents dissuade les employeurs d'embaucher des jeunes et condamne donc ceux-ci au "vagabondage". La plus récente de ces lois, celle du 30 mars 1900, limite à 10 heures, à partir de 1904, la journée de travail des adultes comme des mineurs, lorsqu'ils sont réunis dans un même local. Le regroupement des apprentis dans un "atelier d'apprentissage" séparé pouvait constituer une solution permettant de maintenir les adultes au travail pendant 12 heures dans les ateliers de production de la même usine. Enfin, c'est à la même époque que la loi de 1904 interdisant l'enseignement aux congrégations conduit l'Église à rechercher des solutions de remplacement pour l'enseignement professionnel qu'elles avaient organisé dans les villes importantes, et notamment à Paris⁷. Ainsi, vers 1905, plusieurs initiatives de l'État (c'est-à-dire, en gros, des radicaux) concourent à faire réagir ceux qui s'occupent d'apprentissage.

La campagne sur la prolongation de la scolarité (dont le terme est alors fixé à 11 ans pour les enfants qui ont le CEP, à 13 ans pour les autres) est animée principalement par la Ligue de l'enseignement, qui milite également en faveur de la création d'un système d'enseignement professionnel pour les adolescents, voisin de celui proposé dans les projets Dubief-Astier (Mora, 1966). F. Buisson (1841-1932), ancien directeur de l'Enseignement primaire (1879-1896), président de la Ligue (1902-1906), député radical-socialiste de Paris (1902-1914), joue un rôle central dans l'ensemble de ces débats — par sa longévité, par ses analyses des développements de la scolarisation, par sa position qui transcende les sectarismes corporatifs tout en restant proche des instituteurs, et par son activité de fédérateur des divers courants politiques — de l'extrême-gauche au centre-droit — susceptibles de soutenir les progrès de la scolarisation populaire⁸.

5 Cette brève analyse s'appuie notamment sur le dépouillement, pour la période 1900-1920, des revues citées dans la bibliographie. Je limiterai les références à quelques textes qui sont parmi les moins connus ou qui illustrent les points de vue les plus négligés par les études antérieures. On trouvera des analyses des débats sur l'apprentissage dans les ouvrages historiques suivants : Guinot (1946) ; Legoux (1972) ; Charlot et Figeat (1984) ; Charmasson et *alii* (1987) (ce dernier livre est le seul à indiquer une référence sur les cours de préapprentissage de Marseille). L'analyse la plus pertinente, compte tenu de sa brièveté, me semble être celle de Legoux — en dépit de son parti pris hostile au point de vue de l'administration de l'Enseignement primaire. Il souligne à juste titre que « le mouvement qui aboutit à la loi Astier n'a pas fait l'objet d'une étude approfondie » (p. 163). On peut souscrire encore aujourd'hui à cette affirmation. En effet, l'analyse de ce mouvement proposée depuis par Charlot et Figeat, qui voient dans la loi Astier l'expression de la synthèse entre les intérêts de la fraction moderniste du patronat, les intérêts fondamentaux de la classe bourgeoise dans son ensemble, et l'intérêt national (militaire et économique), est une pétition de principe qui ne repose sur aucune preuve empirique ; elle ignore les réalisations scolaires et la question du financement qui accompagnent les débats ; elle n'explique pas comment le projet d'Astier l'a emporté sur les nombreux projets opposés, que ces auteurs n'évoquent même pas. La question de la prolongation de la scolarité est évoquée — en relation avec d'autres projets visant au renforcement de l'école publique, mais sans référence au débat connexe sur le préapprentissage — par Gavoille (1983).

6 Le projet Dubief et la loi Astier sont reproduits dans Charmasson et *alii* (1987, pp. 414-441 et pp. 470-484).

7 Pour une première réaction catholique sur ce sujet, voir le *Bulletin de la SGEE* de juillet 1904, pp. 674-678. L'évolution des écoles et des œuvres catholiques est un des aspects les plus mal connus de l'histoire de l'enseignement professionnel à cette époque.

8 Le rôle de Buisson en faveur de l'enseignement professionnel est sous-estimé par les historiens de l'enseignement technique (et les dictionnaires de biographie omettent de signaler qu'il a été président de la Ligue de 1902 à 1906). En 1912, Buisson est parmi les fondateurs du Comité de patronage des apprentis du 13^e, arrondissement populaire de Paris dont il est député (La guerre et l'apprentissage, 1917).

La question de la prolongation de la scolarité obligatoire recoupe le débat contemporain sur l'apprentissage en plusieurs points. Quelles qu'en soient les justifications — par l'utilité intrinsèque de ce renforcement de la formation scolaire, par la nocivité du travail précoce pour les enfants, ou par la constatation que les employeurs abandonnent "à la rue" les enfants qu'ils ne veulent plus embaucher comme apprentis — le souhait de voir la scolarité prolongée jusqu'à 13 ou 14 ans pour tous est souvent assorti d'une condition : que les "travaux manuels" prévus par la loi depuis 1882 — ou, selon le terme nouveau, le "préapprentissage" — soient effectivement inclus dans les horaires d'enseignement, au moins durant les dernières années de la scolarité obligatoire. Cette condition est, elle-même, souvent justifiée par la nécessité de commencer à former les aptitudes ou le goût pour le travail manuel, auquel la majorité des enfants sont destinés.

Elle l'est aussi parfois — beaucoup plus rarement — par référence au problème des enfants soumis à l'obligation scolaire qui s'adaptent mal aux normes et qu'on a commencé d'appeler "attardés" ou "arriérés" (ceux qui, « sans être des anormaux au sens médical, sont incapables d'arriver au certificat d'études primaires », pour reprendre l'expression d'un inspecteur d'académie en 1911). La seule mesure réglementaire de prolongation qui interviendra avant 1936 (date de la prolongation à 14 ans) est le relèvement, en 1910, de 11 à 12 ans de l'âge minimum requis pour passer le CEP. Mais diverses réalisations locales — par exemple, les cours de préapprentissage de Marseille — se

placent dans la perspective de la prolongation et sont présentées par leurs promoteurs comme des anticipations sur les réformes en gestation.

Enfin, pour comprendre la genèse des cours de préapprentissage, il faut rappeler le conflit qui oppose le ministère de l'Instruction publique et le ministère du Commerce et de l'Industrie, ainsi que leurs soutiens respectifs. Le ministère du Commerce gère en effet, entre autres, un ensemble d'écoles pratiques recrutant leurs élèves vers 12-13 ans (comme les écoles primaires supérieures du ministère de l'Instruction publique) et qui fut constitué au début par le transfert d'un certain nombre d'EPS. Les deux ministères souhaitent conserver et étendre leur propre réseau d'écoles au détriment de l'autre, et ils sont soutenus dans cette lutte par deux associations qui entretiennent entre elles une polémique vigoureuse : l'Association amicale des fonctionnaires des EPS, fondée en 1900, l'Association française pour le développement de l'enseignement technique, constituée en 1902. Pour le ministère de l'Instruction publique — ou, plus précisément, pour sa direction de l'Enseignement primaire, dont relève l'enseignement primaire supérieur — le projet Dubief-Astier, qui consolide l'enseignement technique organisé par le Commerce et envisage de nouveaux transferts d'EPS à caractère professionnel, représente une menace sérieuse. Dans la contre-offensive de cette direction, deux hauts fonctionnaires jouent un rôle primordial (qui semble avoir été mal perçu par les historiens de l'enseignement technique) : le directeur de l'Enseignement primaire de 1902 à 1914, Amédée Gasquet, et René Leblanc, inspecteur général de l'Instruction publique, chargé de l'enseignement professionnel dans le primaire, de 1890 à 1908 (il garde ses responsabilités à la Ligue de l'enseignement au-delà de sa retraite en 1908). L'un et l'autre contribuent à élaborer, argumenter et mettre en œuvre une stratégie qui tend à contenir le développement des écoles pratiques par deux côtés : d'une part en développant l'enseignement professionnel dans les EPS (et aussi dans les cours complémentaires ou, plus tard, dans les cours de préapprentissage) ; d'autre part en faisant prévaloir, pour la masse des jeunes travailleurs, la formule de l'apprentissage à l'usine, au bureau, etc., complété par des cours à temps partiel donnés dans les écoles de tous statuts — de préférence à une formule de formation à temps plein dans des écoles techniques multipliées (voir notamment Leblanc, 1905 ; Gasquet, 1914).

PARIS : UN ATELIER DE PRÉAPPRENTISSAGE PATRONAL ET UN NÉOLOGISME

Au sein du débat sur l'apprentissage, le terme de préapprentissage fait son apparition un peu avant 1910, et, sous cette rubrique, le problème d'une formation préparatoire à l'apprentissage proprement dit d'un métier manuel déterminé, souvent située vers la fin de la scolarité obligatoire (juste avant ou juste après) devient rapidement un thème omniprésent, et généralement considéré comme nouveau. Ce n'est pas dans les institutions scolaires, ni dans les grandes associations constituées s'occupant des questions d'enseignement, que ce thème trouve son origine immédiate, mais dans l'action et l'entourage d'un entrepreneur parisien de couverture-plomberie, Charles Kula.

Celui-ci a d'abord constitué le 1^{er} décembre 1905 — quelques mois après le dépôt du projet de loi Dubief — une Société pour le développement de l'apprentissage dans les métiers du bâtiment, regroupant des architectes, ingénieurs et industriels du bâtiment. Plusieurs aspects suggèrent que cette initiative s'inscrit dans l'évolution compliquée qui pousse divers groupes de la bourgeoisie et de l'aristocratie, généralement catholiques, mais inégalement hostiles ou acquis aux institutions républicaines, à disputer le terrain social à la fois aux radicaux et au mouvement socialiste (Mayeur, 1972 ; Pierrard, 1985). C'est ainsi que la réunion constitutive, tenue chez Kula, était placée sous la présidence d'un des personnages centraux de cette nébuleuse, Georges Picot (1838-1909). Grand bourgeois catholique, mais républicain, proche des leplaysiens, celui-ci a occupé des positions dirigeantes dans de multiples associations s'occupant de logement social (il a collaboré dans ce cadre avec J. Siegfried, républicain convaincu et protestant), d'apprentissage (il préside alors la Société de protection des apprentis et des enfants employés dans les manufactures), mais aussi de défense de l'Église (il était vice-président de l'Office central des œuvres de bienfaisance quand cet Office, présidé par le marquis de Vogüé, a plaidé, en 1904, la cause des Frères des écoles chrétiennes face à la loi interdisant aux congrégations d'enseigner). Et les associés de Kula qui seront, avec lui-même, les principaux propagandistes de son atelier d'apprentissage sont des architectes qui animent la Commission d'économie sociale — d'inspiration leplaysienne — de la Société centrale des architectes français, L.-C. Lacau et A. Vaillant (Lacau et Kula sont certainement catholiques).

Ces architectes apportent à l'entreprise le patronage de la Société centrale, en même temps que leur propre image politique, caractérisée par l'hostilité envers l'école publique et l'engouement pour les "corporations" ⁹.

Kula a ensuite construit à ses frais, au 51 bis rue des Épinettes (17^e), un atelier de préapprentissage, qui ouvre en janvier 1907 ¹⁰. Cet atelier est géré et financé, en principe, par la Société pour le développement de l'apprentissage, mais en fait la participation de Kula sur ces deux plans est prépondérante, et peut-être exclusive. L'atelier recevra quelques subventions des pouvoirs publics, limitées semble-t-il : par exemple, vers 1910, 500 francs du ministère du Commerce et 1 000 à 1 500 francs de la ville de Paris, pour un budget de fonctionnement de 20 000 francs — les frais d'installation s'étant élevés à 125 ou 150 000 francs (Denais, 1912, p. 67 ; Grangé, 1913, p. 31).

La formation, dispensée gratuitement sur une ou deux années, et à temps plein, à des garçons recrutés à partir de 13 ans, sans que le CEP soit exigé, comporte essentiellement des travaux d'atelier et un peu de dessin, le tout assuré par des contremaîtres, sous la direction d'un ancien officier. L'apprentissage est centré sur un métier, la ferblanterie, considérée comme une formation à caractère général parce qu'elle allie le dessin géométrique à la fabrication proprement dite, tout en utilisant l'intérêt supposé des enfants pour la production d'objets d'usage courant, qu'ils emportent chez eux. (Cette conception pédagogique passe pour une innovation importante aux yeux de Kula comme de nombreux commentateurs — du moins ceux qui sont favorables). Les apprentis — une soixantaine

⁹ Sur la création de la Société pour le développement de l'apprentissage, voir notamment *Bulletin de l'enseignement technique*, 30 décembre 1905, p. 699 et Lacau (1911, p.12). Sur les idées des fondateurs, voir par exemple Vaillant (1907 et 1909) ; Kula (1919 b). Guinot (1946, p.19) cite trois ouvrages qu'il attribue à Kula. Le premier : Kula Ch., *Apprentissage et enseignement technique* (Paris, 1905), est, en fait, la réédition par les soins de Charles Kula d'une brochure publiée en 1869 par son père J.-C. Kula, lui-même entrepreneur du bâtiment. Le second, Kula Ch. : *L'apprentissage des ouvriers du bâtiment. L'atelier-école de la rue des Épinettes* (Paris, 1910) n'est jamais cité par ailleurs et je ne l'ai trouvé dans aucune bibliothèque. Le troisième est Kula (1919 b).

¹⁰ L'expérience de C. Kula a été souvent décrite dans des documents imprimés de l'époque concernant l'apprentissage. La présentation qui suit s'appuie sur plusieurs de ces descriptions, citées dans cette note et les suivantes. Pour un témoignage de Kula lui-même, voir Kula (1919 a). Pour des témoignages moins tardifs, reposant sur la visite de l'atelier, voir Martin (1907) ; Verlot (1912, pp. 234-236) et Grangé (1913, pp. 30-31). Ces témoignages concordent à peu près sur les faits, bien que les points de vue divergent : Martin, collaborateur de la revue fondée par Le Play, est enthousiaste ; Verlot, député radical, est plus réservé ; Grangé, vice-président du Syndicat (patronal) des mécaniciens, chaudronniers et fondeurs de France, cite le rapport très favorable d'une commission d'enquête constituée par ce syndicat, mais il propose une formule opposée à celle de Kula.

vers 1910 — doivent chercher « *les compléments d'enseignement général* », qu'ils ne reçoivent pas à l'atelier, dans des cours du soir « *organisés par les grandes associations populaires* » (Verlot, 1912, p. 236), et Kula « *aiguille ses pupilles, le dimanche, vers les bienfaits du patronage* » — « *catholique* » est sous-entendu (Martin, 1907).

L'invention du mot "préapprentissage", postérieure à la création de l'atelier, est due à Vaillant¹¹. La carrière publique de ce néologisme commence à peu près avec le congrès national mixte (c'est-à-dire réunissant patronat et ouvriers) de l'industrie, du commerce et du travail tenu à Paris en 1909. Ce congrès, placé sous la présidence de G. Picot, a été organisé par le Parti du travail, dont la direction, présidée par le responsable d'une amicale de personnels d'encadrement, réunit aussi deux représentants d'organisations patronales et deux représentants d'organisations ouvrières "indépendantes" (c'est-à-dire non affiliées à la CGT), dont l'une, la Société ouvrière pour le développement de l'apprentissage dans les métiers du bâtiment, est une branche ou une autre dénomination de la Société fondée par Kula¹². Le congrès préconise la création, par l'initiative privée ou les associations professionnelles, et sous le patronage des chambres de commerce, d'ateliers-écoles de préapprentissage recrutant "sans concours" (et donc certainement sans exiger le CEP) des enfants sortant de l'école primaire¹³.

L'expérience de la rue des Épinettes a rapidement acquis une notoriété exceptionnelle, supérieure à celle d'autres ateliers d'apprentissage privés créés à la même époque — ou préexistants — à Paris. L'invention d'un néologisme, l'insistance de Kula et ses associés sur l'aspect pédagogique de l'expérience, leur participation à de multiples réunions (congrès, conférences, etc.) organisées par des groupes aussi divers que des syndicats (patronaux ou "mixtes"), des professions liées au bâtiment, des associations catholiques, un lobby proche d'un ministère comme l'AFDET (mais pas la Ligue de l'enseignement), ont probablement contribué à cette

réputation. Celle-ci semble s'imposer d'emblée à des milieux aussi opposés que l'Amicale des personnels des EPS et la Société générale d'éducation et d'enseignement (association catholique symétrique et adversaire de la Ligue de l'enseignement). La première, en 1908, juge « *originale et intéressante* » la tentative de Kula, dans laquelle elle croit retrouver les principes des fondateurs des EPS et de R. Leblanc¹⁴. La seconde, en 1909, voit dans l'atelier-école de Kula « *la véritable formule* » pour résoudre la crise de l'apprentissage. Mais cette quasi-unanimité ambiguë ne se maintiendra pas. Ainsi la SGEE, qui cherche une réplique aux projets des parlementaires radicaux (Dubief, Astier, Buisson, Steeg, etc.) visant à organiser un enseignement professionnel complémentaire obligatoire pour les jeunes travailleurs, conservera l'atelier-école de la rue des Épinettes comme modèle (avec d'autres ateliers d'apprentissage ouverts peu après par des prêtres parisiens¹⁵) — et préconisera l'organisation du préapprentissage selon une conception voisine de celle de Kula. À l'opposé, des responsables ou des soutiens de l'enseignement primaire public, tout en montrant pour l'initiative de Kula un intérêt qu'ils ne manifestent pas pour les créations d'ecclésiastiques, émettent régulièrement des réserves, parfois même expriment une franche hostilité envers ses conceptions, mais avec une argumentation — ou une absence d'argumentation — qui semble passer sous silence des griefs essentiels¹⁶. En dépit de la discrétion des contradicteurs sur ce point, on peut tenir pour assuré qu'ils percevaient comme marquée à droite une entreprise, soutenue par les catholiques, qui opposait à la prolongation de la scolarité obligatoire la formule d'un préapprentissage purement professionnel et pratique, confié de préférence à l'initiative privée, soumis à la tutelle des chambres de commerce, et placé sous le signe de la restauration des "corporations".

Plus généralement, vers 1910, la notion de préapprentissage reste controversée. Plusieurs

11 Le premier emploi du terme se trouve, à ma connaissance, dans Vaillant (1909, p. 24), et Kula lui en reconnaît la paternité (*Congrès national de l'apprentissage*, 1912, p. 156 et p. 412).

12 Ce parti, probablement éphémère, a laissé peu de traces. Sur la composition de sa direction, voir Bellom (1917, p. 7). La deuxième organisation ouvrière représentée — par son secrétaire général Biojou — est la Bourse du travail "indépendante" de Lyon, fondée par le patronat.

13 Voir la liste des vœux adoptés par ce congrès dans Morel (1913, pp. 10-11).

14 Voir *Bulletin de l'enseignement primaire supérieur*, avril 1908, pp. 559-561. Toutefois, dès 1907, l'inspecteur primaire du travail manuel de la Seine, Jully, qui met en place à Paris des formes différentes de cours techniques, s'oppose brutalement à Kula (*La réforme sociale*, 16 mars 1908, pp. 354-356).

15 Voir *Bulletin de la SGEE*, mai 1909, pp. 408-410 et mai 1913, pp. 376-377 (Kula est le seul fondateur d'école non ecclésiastique mentionné).

16 Pour un exemple typique, voir la réaction brutale mais sibylline de G. Dron, député-maire radical de Tourcoing, membre important à la fois de l'AFDET et de la Ligue de l'enseignement, au congrès de la Ligue tenu en 1910 à Tourcoing (*Bulletin de la Ligue française de l'enseignement*, juillet-décembre 1910, pp. 199-200).

définitions s'opposent : les unes sont proches de celles de Kula, d'autres au contraire plus conformes aux activités scolaires traditionnelles ; certains souhaitent, comme Kula, que le préapprentissage soit réalisé dans des ateliers organisés par les professions, d'autres, au contraire, y compris des patrons, préfèrent qu'il soit réalisé à l'école. En raison de ces oppositions, ou de ces incertitudes, les congrès des grandes associations se livrent à une curieuse valse-hésitation. C'est ainsi qu'en 1910, le congrès de la Ligue de l'enseignement retire finalement des vœux adoptés le terme "préapprentissage", qui y avait d'abord été introduit, tout en maintenant l'idée d'une « *éducation manuelle préparatoire à l'apprentissage dans les dernières années de scolarité* ». De même, le congrès organisé à Roubaix au début du mois d'octobre 1911 par l'AFDET (et qui est le point culminant de l'action de cette association avant la guerre), après avoir abondamment discuté de la notion, renonce à se prononcer et n'émet aucun vœu à ce sujet¹⁷. Mais le congrès de la Ligue, tenu à la fin du mois d'octobre 1911, introduit nommément le préapprentissage dans ses vœux : ce revirement est manifestement en relation avec l'ouverture, en octobre 1911, de classes de préapprentissage dans quatre écoles primaires publiques de garçons à Paris.

PARIS : DES CLASSES DE PRÉAPPRENTISSAGE DANS DES ÉCOLES PRIMAIRES

Les particularités de l'administration scolaire de la capitale permettent à la direction de l'Enseignement primaire du ministère de l'Instruction publique de disposer là d'une sorte de laboratoire dans sa stratégie en matière d'enseignements professionnels.

Tout d'abord, à la différence des autres départements, où l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire sont administrés par un seul et même inspecteur d'académie, soumis à l'autorité du préfet et du recteur, il existe, pour la Seine, une direction de l'Enseignement primaire dont le responsable, fonctionnaire d'État dépendant directement du ministre de l'Instruction publique, assume en même temps les fonc-

tions d'un directeur à la préfecture et d'un chef de service municipal (disposant de moyens étendus, notamment en matière de constructions scolaires), sans être soumis aux contrôles locaux aussi étroitement que cette fonction l'impliquerait normalement. Ensuite, les attributions de cette direction incluent l'enseignement professionnel (les tentatives de créer une direction de l'Enseignement technique n'ont pas emporté l'adhésion du conseil municipal). Enfin, la direction du Primaire comporte plusieurs services d'inspection spécialisés, consacrés, entre autres, au travail manuel (garçons), à l'enseignement professionnel féminin, aux cours de commerce et de langues vivantes pour les filles. Cette structure d'ensemble donne à l'administration de l'enseignement primaire une capacité d'initiative en matière de cours techniques rattachés aux écoles primaires — qui peut s'appuyer, pour les garçons, sur les ateliers et les maîtres-ouvriers dont sont déjà pourvues la majorité des écoles primaires de la ville.

Outre leurs fonctions, plusieurs caractéristiques biographiques des responsables en poste dans la période étudiée contribuent à renforcer la cohésion des directions parisienne et nationale de l'Enseignement primaire. En particulier, les inspecteurs de l'enseignement du travail manuel dans les écoles primaires de Paris, qui sont en fonction depuis le début des années 1890 et jusqu'à l'après-guerre, sont très proches de R. Leblanc (c'est probablement lui qui les a recrutés) : A. Jully, inspecteur principal, a été l'élève de Leblanc à l'École normale du travail manuel en 1882 ; E. Rocheron, inspecteur adjoint de Jully, est par ailleurs le principal collaborateur de Leblanc à la Commission permanente de l'enseignement professionnel de la Ligue de l'enseignement et rédige souvent, en alternance avec Leblanc, les rapports au congrès. Les trajectoires sociales de ces deux inspecteurs sont similaires — et assez semblables à celle de Leblanc lui-même. Leur origine populaire — une propriété que l'on retrouvera pour presque tous les créateurs des cours de Marseille et qui est fréquente dans l'ensemble des cadres moyens et supérieurs de l'enseignement primaire à l'époque — distingue très certainement les promoteurs des cours techniques de la ville de Paris de ceux de l'atelier des Épinettes¹⁸.

17 Pour la Ligue, voir *Bulletin de la Ligue française de l'enseignement*, juillet-décembre 1910, pp. 199-200, p. 254, p. 401. Pour l'AFDET, voir le rapport général du congrès, qui expose — plus clairement que Guinot — les diverses conceptions du préapprentissage à cette date (*Congrès national de l'apprentissage*, 1912, pp. 339-343).

18 René Leblanc, né en 1847, est le fils d'un vigneron d'un village de Haute-Marne, et il a suivi l'école normale spéciale de Cluny grâce à une bourse, après avoir commencé à travailler comme instituteur. Alexis Jully, né en 1863, est le fils d'un ouvrier ajusteur d'un village de Haute-Marne et, au sortir de l'école primaire, il a travaillé quelques

La création de cours de préapprentissage s'inscrit dans la constitution progressive, par la direction de l'Enseignement primaire de la Seine, d'un réseau diversifié de cours gratuits à caractère technique, annexés à des écoles primaires de Paris et recourant à des maîtres-ouvriers en même temps qu'à des instituteurs¹⁹.

Il s'agit d'abord des "cours techniques" pour apprentis. Ce sont des cours d'une à deux heures par jour, donnés à des garçons déjà embauchés comme apprentis par des entreprises, et comportant des enseignements théoriques appliqués (mathématiques, dessin) et des travaux pratiques (atelier). Les premiers créés — à partir de 1894 — sont des cours du soir (également suivis par des ouvriers adultes); puis, à partir de 1905, s'ouvrent des cours du jour ou de "demi-temps", c'est-à-dire placés en fin d'après-midi (ce qui supposait que les employeurs laissent sortir les apprentis avant la fin de leur journée de travail, sans retenue de salaire). L'organisation de ces cours est principalement due à l'inspecteur Jully, avec le concours de divers syndicats patronaux et, pour les cours du jour, du secrétaire général de la Société de protection des apprentis, Georges Alfassa²⁰. En 1911, il y a une douzaine de cours du soir et quatre cours du jour. Il existe également, à la même date, des cours commerciaux du soir, pour chacun des deux sexes.

On trouve ensuite à Paris, en 1911, une douzaine de « *cours complémentaires d'enseigne-*

années avec son père avant d'entrer à l'école normale du département. Émile Rocheron, né en 1861, est le fils d'un sabotier d'un village du Loir-et-Cher, et il est devenu instituteur après avoir fréquenté comme boursier l'école normale protestante de Courbevoie. (Pour Leblanc, voir Caplat (1986) et AN, F 17 22110; pour Jully, *Bulletin de l'Amicale des anciens élèves de l'École normale supérieure de Saint-Cloud*, octobre-décembre 1937, pp. 10-13; pour Rocheron, Archives de Paris, D1 T1 - 553).

19 Insuffisantes pour rendre compte du fonctionnement effectif des cours, les sources imprimées que j'ai utilisées ici pour un examen rapide de l'organisation officielle de ceux-ci permettent au moins de dissiper une grande part de la confusion qui règne à ce sujet dans les ouvrages d'histoire de l'enseignement technique. Voir *Annuaire de l'enseignement primaire*; *Annuaire statistiques de la Ville de Paris*; Astier, Cuminal (1912); *Les Cours supérieurs et cours complémentaires...* (1918); Jully, Rocheron (1912); Lavergne (1900); Leblanc (1905); *Mémoires au Conseil départemental sur la situation scolaire* (1912 et suivants); Morel (1913); Pellisson (1913).

20 Les témoignages d'Alfassa (*La Réforme sociale*, 16 mars 1908, pp. 344-347) et de Jully et Rocheron (1912, pp. 23-28) sont particulièrement éclairants sur les interactions qui conduisent à la mise en place de ces cours. Sur Alfassa, qui fut l'un des signataires de l'accord de réunification des coopératives socialistes et non socialistes en 1912, voir Gaumont (1924); celui-ci décrit cet ingénieur centralien comme un « *libertaire socialisant, bourgeois aimant le peuple et travaillant à l'instruire et à l'émanciper* » (p. 439). La comparaison des positions et des interventions de Picot et d'Alfassa illustre le caractère composite d'une association officielle comme la Société des apprentis (placée sous la présidence d'honneur du ministre du Commerce); l'assimilation du point de vue de Leblanc à celui de Picot par Legoux (1972, p. 167) est d'autant plus discutable que Leblanc, comme Jully, s'appuie sur Alfassa (Leblanc, 1905, pp. 317-322).

ment professionnel » pour les garçons, une vingtaine de « *cours complémentaires manuels et ménagers* » pour les jeunes filles (les uns et les autres ouverts à partir de 1898), au moins quatre « *cours complémentaires d'enseignement commercial* » pour les jeunes filles (créés à partir de 1903), et, peu après, autant ou plus pour les garçons, semble-t-il. Comme dans les cours complémentaires d'enseignement général, les élèves y suivent une scolarité à plein temps d'une durée théorique de deux ans et, pour être admis, ils doivent en principe posséder le CEP (mais cette règle ne semble pas absolument respectée, du moins dans les cours manuels et ménagers). Par rapport aux cours complémentaires ordinaires, la part des enseignements techniques (dessin, technologie ou comptabilité, par exemple) et des travaux manuels (atelier bois et fer pour les garçons, travail du vêtement ou sténo-dactylographie pour les filles) est renforcée au point d'occuper plus de la moitié de l'horaire. La création — ou du moins la généralisation — de ce type de cours est attribuée au directeur de l'Enseignement primaire de la Seine, L. Bedorez, conjointement avec les inspectrices de l'enseignement professionnel et de l'enseignement commercial pour les cours de filles²¹.

Enfin, en 1911, sont ouverts, à l'initiative de l'inspecteur Jully, quatre « *cours de préapprentissage* ». Créés dans le cadre des articles de la loi de 1886 et du décret de 1887 régissant les classes d'apprentis dans les écoles primaires (délibération du conseil municipal du 3 avril 1911), ces cours recrutent leurs élèves (une trentaine par cours en 1911-12) à la fin de la scolarité obligatoire, sans exiger le CEP. La scolarité à temps plein est prévue pour un ou deux ans. L'horaire de travail manuel est deux fois plus important que dans les cours complémentaires professionnels (20 heures par semaine sur un total de 40 heures) et celui des enseignements théoriques — y compris techniques — plus réduit (par exemple il n'y a pas d'histoire-géographie, et le dessin est ramené de 9 à 6 heures). En outre, ces cours sont plus spécialisés (préparant aux professions de méca-

21 La catégorie des cours complémentaires d'enseignement professionnel de garçons est omise dans les inventaires de l'enseignement professionnel à Paris par J.-B. Paquier (1908) et par Astier, Cuminal (1909). Dans l'ensemble, le processus de développement d'un enseignement technique dans les écoles primaires de Paris, sous une forme voisine de celle du cours complémentaire d'enseignement primaire supérieur (processus dont un exemple typique est la création, vers 1900, d'un CC professionnel à l'école primaire de garçons de la rue Tournefort — école spéciale organisée en 1873 pour servir de modèle à l'enseignement du travail manuel) est donc fort mal perçu.

nicien-constructeur, mécanicien-électricien, menuisier-ébéniste), et leur orientation vers un recrutement populaire est confirmée par diverses incitations matérielles (gratuité de la cantine par exemple). Les élèves sortis de ces cours deviennent tous ouvriers (Jully, 1917, p. 14). En 1913, trois nouveaux cours seront ouverts, spécialisés l'un en serrurerie et les deux autres en mécanique — ces derniers en collaboration avec le Syndicat (patronal) des mécaniciens, chaudronniers et fondeurs de France²².

La spécialisation est un point important. En effet, la dénomination de « *cours de préapprentissage* » n'est pas restée durablement attachée à ces cours. D'emblée, Jully les a présentés lui-même, avec une certaine hésitation, comme « *classes d'apprentissage ou plutôt de préapprentissage* » — il dit aussi « *cours d'apprentis* » (Jully, Rocheron, 1912, p. 9 et p. 12). Quelques années après leur création, Jully opposera explicitement à ces « *cours d'apprentis, nettement orientés vers la pratique d'un métier* », le projet — qu'il réalisera — de « *classes de préapprentissage* » utilisant « *le travail manuel éducatif, sans se préoccuper de l'initiation à un métier déterminé* » comme méthode pédagogique adaptée, en fin de scolarité obligatoire, aux élèves « *attardés* », incapables de préparer le certificat d'études (Jully, 1917, p. 15 et p. 20). Il semble que l'adoption de la dénomination « *cours de préapprentissage* » en 1911 ait été une concession ou une réplique à la notoriété du terme imposé par Kula et ses associés, auxquels Jully, on l'a vu, s'est opposé d'emblée.

Après 1911, divers congrès et associations continuent à réclamer l'organisation du préapprentissage — y compris la Ligue de l'enseignement, qui s'appuie sur l'exemple de Paris. Mais, avant 1916, aucune définition précise du préapprentissage ou réglementaire n'est prise en ce sens par les pouvoirs publics, et les conseils supérieurs de l'Instruction publique et de l'Enseignement technique ne semblent pas en avoir discuté. Divers textes officiels parus entre 1917 et 1920, qui introduisent le terme sans le définir, manifestent

22 Sur la participation du syndicat à la mise en place des cours, voir les vœux du syndicat dans la *Revue de l'enseignement technique* (janvier 1913, p. 184) et le rapport de son président (Grangé, 1913, pp. 25-26, et p. 33). Ce rapport, jamais cité par les historiens de l'enseignement technique, fournit aussi l'exposé le plus précis, à ma connaissance, du point de vue des entrepreneurs qui préfèrent confier la responsabilité du préapprentissage aux écoles primaires — tout en apportant leur concours — plutôt que d'organiser eux-mêmes des ateliers-écoles comme le préconisent Kula et ses associés. Sur le syndicat des constructeurs, voir Edmonson (1987).

La perception des cours de préapprentissage de la ville de Paris

Les premiers cours de préapprentissage de la ville de Paris, créés en 1911, sont annexés aux écoles primaires situées 8 rue Charles Baudelaire (12^e), 11 rue Lacordaire (15^e), 27 rue du Pré-Saint-Gervais (19^e) et 9 rue des Panoyaux (20^e).

Ces trois dernières écoles organisaient déjà des cours techniques du soir. Les diverses sortes de cours techniques (du soir, du jour, de préapprentissage) ont généralement été établis dans des écoles primaires qui possédaient déjà un atelier de travail manuel : le fait que nombre de ces écoles aient abrité plusieurs types de cours à la fois est certainement une cause de confusion. D'autres causes de confusion sont la variété des intitulés par lesquels les cours créés en 1911 ont été désignés sur le moment dans les documents officiels : « *cours de préapprentissage* », « *cours d'apprentis* », « *ateliers-écoles* », et le fait que ces cours — ou ceux du même type ouverts en 1913 — sont créés dans le cadre réglementaire des classes d'adultes et d'apprentis des écoles primaires, comme les cours de demi-temps pour des apprentis déjà embauchés, et sont donc parfois mélangés avec ceux-ci dans des textes officiels énumérant les cours spéciaux financés par la ville.

Voici deux exemples typiques de perception confuse, l'un dans un document officiel d'époque, l'autre dans un ouvrage d'histoire.

— Le *livret de l'enseignement technique* (Gaucher, Mortier, 1913, pp. 260-261) distingue les « *classes de préapprentissage* » créées dans quatre écoles non identifiées, mais dont la description correspond aux cours créés par Jully en 1911 — des quatre « *ateliers-écoles* », dont la liste est celle de ces mêmes cours et dont la description, un peu différente de la précédente, leur correspond également.

— Guinot (1946, p. 174) ne cite que deux « *cours de préapprentissage* » créés en 1911 : celui du 27 rue du Pré-Saint-Gervais, ce qui est exact, et celui du 129 rue des Boulets, ce qui est erroné ; ce dernier, ouvert en 1909, est un cours technique à temps partiel. Guinot omet donc trois des quatre cours de préapprentissage.

à la fois que le ministère de l'Instruction publique et, plus précisément, la direction de l'Enseignement primaire (où P. Lapie a remplacé Gasquet en 1914) souhaitent généraliser des formes d'enseignement technique court dans les écoles primaires — et que la notion de préapprentissage n'a toujours pas reçu de définition institu-

tionnelle précise²³. C'est dans ce contexte général, caractérisé par des débats déjà anciens, le précédent de Paris et l'absence de cadre réglementaire, qu'est élaborée puis mise en œuvre à Marseille la formule des cours complémentaires et de préapprentissage. Mais le contexte local donne à cette réalisation une signification particulière.

MARSEILLE : DES COURS COMPLÉMENTAIRES ET DE PRÉAPPRENTISSAGE

En octobre 1913, le conseil général des Bouches-du-Rhône propose d'organiser une commission de l'apprentissage, rassemblant des délégués de nombreuses instances locales. Instituée par le préfet, cette commission commence ses travaux en mars 1914, les reprend en mars 1915, après une interruption due à la guerre, et dépose ses conclusions, adoptées à l'unanimité, en septembre 1915. Le conseil général les

23 Voir notamment : le projet de loi sur l'enseignement post-scolaire obligatoire, déposé le 12 mars 1917 par le ministre de l'Instruction publique R. Viviani, article 2 (*Revue pédagogique*, avril 1917, pp. 378-404) ; la circulaire de P. Lapie du 27 mai 1918, invitant les personnels de l'enseignement primaire à réfléchir à l'organisation d'enseignements professionnels pour les enfants de 12 à 15 ans ; le décret du 18 août 1920 réorganisant l'enseignement primaire supérieur (article 36), et les instructions du 30 septembre 1920, rédigées par P. Lapie, à propos de ce décret (« Première partie. Cours complémentaires »).

adopte à son tour, à l'unanimité, en mai 1916. Sollicité par celui-ci, le conseil municipal décide, en juillet, la création à Marseille de quatre cours complémentaires et de préapprentissage pour chaque sexe, qui ouvrent le 1^{er} octobre, quelques jours après avoir reçu l'approbation ministérielle. Enfin, quatrième organisme à soutenir financièrement l'entreprise, la chambre de commerce vote en novembre un crédit de 20 000 F — le conseil général et le conseil municipal ayant accordé chacun 28 000 F²⁴.

Les conclusions de la commission du conseil général constituent un plan systématique qui coordonne les réformes projetées dans les débats nationaux en cours : elles prévoient la création, dans l'ensemble du département, de cours de perfectionnement gratuits et obligatoires pour les apprentis déjà recrutés par les entreprises, et de cours de préapprentissage pour les élèves des écoles primaires de 12 à 14 ans, dans la perspective d'une prolongation de la scolarité obligatoire²⁵. Mais la seule partie de ce programme qui est réalisée dans l'immédiat, c'est l'ouverture à Marseille de huit cours complémentaires et de préapprentissage —

24 Voir Conseil général (1916, pp. 5-6), AD 1 T 128 et 1 T 9 (séance du 28 juillet 1916) ; Archives municipales de Marseille, 1 D 191 (séance du 12 juillet 1916), Archives de la chambre de commerce, Chambre de commerce (1916, séance du 7 novembre).

25 On trouvera dans « La crise de l'apprentissage au conseil général des Bouches-du-Rhône » (1916) une synthèse des mesures, présentées en détail dans le Rapport général de H. Maurel *in* Conseil général (1916).

quatre pour chaque sexe — en octobre 1916, et de quatre autres — deux pour chaque sexe — en octobre 1917, implantés pour la plupart dans des quartiers populaires de la ville. (D'autres cours étaient prévus dans le reste du département, mais ils ne seront créés qu'un peu plus tard, seulement pour les garçons, et en plus petit nombre).

Au moment de leur création, ces cours de préapprentissage, annexés à des écoles primaires, offrent à des enfants de 12 à 14 ans, qui ne sont pas tenus d'avoir le CEP, deux années d'études à temps plein prolongeant la scolarité élémentaire et débouchant sur un "diplôme" qui n'est pas défini réglementairement. L'enseignement général est confié à des instituteurs. Les études ont une orientation technique, mais sans spécialisation professionnelle étroite. Ainsi, l'enseignement général lui-même est infléchi vers les applications professionnelles et les particularités de l'économie marseillaise ; les enseignements techniques dans leur ensemble (dessin, technologie des matériaux, comptabilité, travail de bureau ou du vêtement etc.) occupent environ la moitié de l'horaire en deuxième année, et comportent une part importante d'exercices pratiques (atelier, bureau commercial, sténo-dactylographie, cuisine, etc.). Ces enseignements techniques sont confiés à des professionnels (ouvriers, comptables) ou à des maîtresses spécialisées (professeurs de travaux manuels et d'enseignement ménager)²⁶.

Certains aspects de cette création s'inscrivent dans le prolongement des débats en cours sur le préapprentissage ; la formule pédagogique et institutionnelle adoptée est proche de celles qui étaient déjà en place à Paris (cours complémentaires professionnels ou manuels et ménagers, cours de préapprentissage) ; et si la parité garçons/filles distingue les cours de préapprentissage de Marseille de ceux de Paris, elle était déjà réalisée dans les CC professionnels/manuels et ménagers de la capitale. D'autres aspects sont plus surprenants : la situation de départ — aucun cours complémentaire dans la deuxième ville de France, alors qu'à la même date il y en a une centaine à Paris ; le moment de cette création — pendant la guerre ; son promoteur — le conseil général et non la ville ; l'ampleur des créations — douze cours ouverts d'emblée ; et même le nom « *cours complémentaires et de préapprentissage* » — qui, sous

cette forme exacte, ne semble se rencontrer dans aucun autre département (l'originalité de cette création est d'ailleurs signalée, à l'époque, aussi bien par ceux qui y ont participé que par d'autres).

L'analyse qui suit vise à montrer que l'administration locale de l'Instruction publique a atteint deux objectifs à la fois : provoquer la création de cours complémentaires de la part de la ville de Marseille (l'initiative de la municipalité est essentielle puisque, jusqu'en 1919, les villes de plus de 150 000 habitants assument la charge de leurs dépenses d'enseignement primaire) — et prouver, contre le ministère du Commerce et sa formule d'écoles pratiques, sa capacité à mettre en place elle-même, avec le concours des milieux professionnels, des « *remèdes à la crise de l'apprentissage* ». Ce résultat a été obtenu grâce au concours simultané du conseil général, plus favorable à la cause de l'enseignement primaire public que la municipalité de Marseille, et d'un représentant des milieux patronaux locaux particulièrement intéressé par le problème de l'apprentissage et dont les vues n'étaient pas éloignées de celles de la direction de l'Enseignement primaire. Il a également été rendu possible par l'action d'une personnalité poursuivant une carrière politique importante au plan local et dont les caractéristiques s'ajustaient particulièrement bien à la situation : un instituteur socialiste de Marseille élu au conseil général — et par la conjoncture politique d'union nationale suscitée par la guerre. La nature des cours mis en place, et leur dénomination même, traduisent à la fois les débats nationaux en cours, l'influence des précédents parisiens, les problèmes particuliers de la scolarisation prolongée dans une grande ville commerciale et industrielle, et les compromis passés entre diverses parties prenantes au plan local.

En 1913 — et ceci reste vrai jusqu'en 1916 — Marseille, deuxième ville de France, ne dispose d'aucun cours complémentaire, alors que Paris — on l'a vu — en a un grand nombre, de types variés, et que Lyon possède, pour chaque sexe, une EPS de plus que Marseille et un cours complémentaire. Les EPS et écoles pratiques de Marseille — respectivement deux et une pour chaque sexe — recrutent aisément et refusent de nombreux candidats. Il semble par ailleurs que, comme on le voit dans d'autres départements, un certain nombre de cours supérieurs d'écoles primaires importantes jouent, depuis assez longtemps, le rôle de CC officieux, recevant en particulier des candidats au concours d'entrée des EPS qui n'ont pu, faute de places,

²⁶ AD 1 T 767, Maurel (1919) et *Rapports sur la situation de l'enseignement primaire*.

être admis dans ces écoles²⁷. Il existe donc une clientèle pour d'éventuels cours complémentaires, ou pour une autre forme d'extension de l'enseignement primaire supérieur.

Par ailleurs, le "camp primaire" est certainement fort à Marseille. Tout d'abord, la ville a été un des hauts lieux de la fondation des amicales, puis des syndicats d'instituteurs²⁸. Ensuite, les autorités académiques en place sont particulièrement proches de l'enseignement primaire (cela n'est jamais évident *a priori* pour des hauts fonctionnaires qui s'occupent aussi du secondaire, voire du supérieur). Le recteur de l'académie d'Aix est en effet Jules Payot, philosophe connu pour ses idées antireligieuses, diffusées en particulier dans des ouvrages destinés aux instituteurs et souvent réédités. L'inspecteur d'académie des Bouches-du-Rhône de 1909 à 1917, Henri Havard, a manifesté antérieurement sa faveur pour l'enseignement primaire supérieur et, en 1917, il sera promu inspecteur général de l'Instruction publique pour l'enseignement primaire²⁹.

Mais, en dépit de la pression qui s'exerce en faveur de l'extension de l'enseignement primaire supérieur³⁰, la ville n'a créé ni cours complémentaire ni nouvelle EPS (les dernières créations à ce niveau sont les deux écoles pra-

tiques et remontent à 1900). Depuis 1902, et jusqu'en 1919, la municipalité est à droite (avec un intermède socialiste en 1910-1912)³¹. C'est une droite modérée, républicaine mais "anticollectiviste" et favorable à l'enseignement libre, qui s'est constituée contre la gestion socialiste de S. Flaissières (maire de 1892 à 1902), sous la conduite d'un ancien radical, A. Chanut; celui-ci est maire de 1902 à 1908 puis de 1912 à 1914, et son "lieutenant" E. Pierre, de 1914 à 1919³². Le conseil général des Bouches-du-Rhône, élu en juillet-août 1913 et qui siège jusqu'en 1919, est au contraire dominé par les radicaux et les socialistes. En 1913-1914, le président du conseil général est le radical Louis Pasquet, l'un des deux vice-présidents est socialiste³³, et le président de la commission départementale — l'exécutif permanent du conseil général — est le socialiste Clément Lévy³⁴. A la commission de l'apprentissage, placée sous la présidence du président du conseil général, les trois autres délégués du conseil général seront C. Lévy, Joseph Vidal, un adjoint de Chanut à la mairie de Marseille, et l'instituteur socialiste Henri-Marius Maurel (qui sera vice-président du conseil général en 1914). Sur les trois délégués qui représentent des cantons de Marseille (Pasquet est élu par le canton de Tarascon), deux sont donc socialistes. Ainsi, en première analyse, l'orientation politique du conseil général et, plus encore, la délégation qu'il envoie à la commission de l'apprentissage paraissent opposées à la municipalité³⁵.

27 Entre 1895 et 1903, les *Rapports sur la situation de l'enseignement primaire* mentionnent la création et décrivent l'organisation d'une vingtaine de « *cours supérieurs spéciaux* » — de garçons et de filles — tout à fait semblables à des cours complémentaires (voir également la *Statistique de l'enseignement primaire, 1896-1897*, p. CXLIII). A partir du Rapport de 1904, il n'en est plus question, mais plusieurs indications ponctuelles dans des sources postérieures suggèrent qu'ils se sont maintenus. (Le cours supérieur était la dernière division du cursus primaire élémentaire).

28 La première proposition de loi tendant à établir « *l'égalité devant l'instruction* » (amorce du thème qui deviendra après la guerre celui de « *l'école unique* ») a été déposée à la Chambre des députés en 1902 par le député guesdiste de Marseille, M. Carnaud, instituteur révoqué, qui exprime les revendications des amicales d'instituteurs. L'un des animateurs de ce mouvement, Célestin Michel, instituteur à Marseille, est l'un des représentants élus du personnel primaire (et le seul instituteur homme) au Conseil supérieur de l'instruction publique, de 1907 à 1922 (au moins); il recevra, en 1919, la direction de l'une des écoles pourvues d'un cours complémentaire et de préapprentissage.

29 J. Payot et H. Havard sont tous deux d'origine populaire. Le premier, selon Raymond (1923, t. 2, pp. 1048-1049) est issu d'une « *famille modeste de paysans-artisans* », son père, tourneur sur bois, cultivant quelques lopins de terre (selon l'état civil de Chambéry, son père était maître de postes lors de sa naissance, en 1859), et il a été candidat républicain aux élections législatives de 1891, en Haute-Savoie, se situant à la gauche d'un autre candidat républicain, plus lié aux notables qui dominaient la vie politique du département, et qui fut élu. Payot brigua également sans succès la direction de l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud en 1899 (AN, F 17 22631 B). Pour Havard, voir l'encadré sur la Commission de l'apprentissage p. 55.

30 La création d'EPS supplémentaires est réclamée dans le chapitre consacré à Marseille par la *Statistique de l'enseignement primaire de 1906-1907* (p. 360) et dans le *Rapport sur la situation de l'enseignement primaire* rédigé par Havard en 1914.

31 L'essentiel de ma documentation sur la situation politique à Marseille provient des travaux d'A. Olivési et des renseignements complémentaires que celui-ci a bien voulu me communiquer (Olivési, 1957, 1966, 1973; Baratier, 1973, pp. 385-483).

32 Flaissières, sénateur depuis 1907, redevient conseiller municipal en 1914 et sera à nouveau maire de 1919 à 1931.

33 Il s'agit d'E. Barthélémy, dessinateur aux Messageries maritimes de La Ciotat, qui fut fondateur et dirigeant du syndicat des ouvriers des constructions navales et adjoint au maire avant de représenter le canton de La Ciotat. L'autre vice-président est T. Merlat, candidat de droite élu dans le canton de Martigues, en raison de la désunion de la gauche, qui présentait trois candidats.

34 Pasquet et Lévy (voir encadré) sont tous deux francs-maçons — ainsi que le préfet (de 1911 au lendemain de la guerre), Abraham Schrameck (élu en 1920 sénateur radical-socialiste des Bouches-du-Rhône, en deuxième position derrière Pasquet), qui nomme officiellement la commission proposée par le conseil général.

35 Bien sûr, à Marseille moins qu'ailleurs, on ne peut présumer l'unité de vues et d'action face à la droite, fût-ce en matière scolaire, des radicaux et des socialistes, ni même entre socialistes des divers courants, et l'analyse approximative proposée ici devrait être confirmée par une étude plus approfondie. Encore faudrait-il qu'une telle étude applique aux enjeux de la politique scolaire la même finesse d'analyse qui est parfois mise en œuvre à propos des tactiques considérées comme plus spécifiquement politiques. Dans les nombreuses notices individuelles de dictionnaires biographiques de parlementaires, de militants ouvriers ou de fonctionnaires de l'enseignement que j'ai consultées pour cette recherche, les actions de ces personnes en tant que créateurs d'écoles — individuels ou collectifs — apparaissent très rarement.

Cette opposition apparaît encore plus nette si l'on tient compte du rôle joué par Maurel (voir encadré ci-dessous) : c'est lui qui a proposé au conseil général la création d'une commission de l'apprentissage ; il a revendiqué fermement, et

obtenu d'en être le rapporteur général ; il a été l'organisateur et l'animateur des travaux de la commission ; il sera élu président de l'Union départementale des comités de patronage des apprentis et de l'enseignement technique par les

La commission de l'apprentissage des Bouches-du-Rhône

Président : M. Pasquet, conseiller général

Vice-Président : M. Mognier, inspecteur départemental de l'Enseignement technique

Rapporteur général : M. Maurel, conseiller général

MM. Lévy, Vidal, conseillers généraux

MM. Dedieu, Long, Valentin, conseillers municipaux

MM. Imbert, Rieu, Tourre, membres de la chambre de commerce

M^{me} Antoine, directrice de l'école pratique de commerce et d'industrie de jeunes filles

M. Bourdillon, ingénieur, directeur de la Société marseillaise de constructions mécaniques

M. Roussel, ingénieur, secrétaire général de l'École d'ingénieurs

M. Havard, inspecteur d'académie

M. Fontenaille, inspecteur primaire

M. Chauvet, directeur d'école publique à Arles

M. Bousquet, directeur de l'École pratique d'industrie

M. Martin, inspecteur divisionnaire du travail

M. Batave, Rivals, Rouzoul, délégués de la Bourse du travail

Ces deux derniers ont été remplacés depuis la mobilisation par MM. Allene et Ollivier (Conseil général, 1916, pp. 5-6)

NB : Sauf Pasquet et Chauvet, tous les membres de la commission exercent à Marseille les fonctions indiquées comme étant celles au nom desquelles ils font partie de la commission.

Éléments biographiques

— Louis Pasquet (né en 1867) : ancien facteur télégraphiste, devenu haut fonctionnaire des postes.

— Aimé Mognier : ancien élève de l'école des Arts et Métiers d'Aix-en-Provence (1881), Mognier a été mécanicien en chef de la Marine nationale, et il est en retraite (tout en exerçant des fonctions d'ingénieur-conseil à titre privé) quand il est nommé inspecteur départemental de l'enseignement technique, en septembre 1913.

— Henri-Marius Maurel (né en 1867) : fils de charron, ancien élève de l'école normale d'Aix-en-Provence (1885) et licencié ès-sciences, Maurel est instituteur dans une école de Marseille (qui n'aura pas de CC), puis, à partir d'octobre 1916, répétiteur au lycée de Marseille. Il appartient au mouvement « syndicaliste » des instituteurs (« L'émancipation des Bouches-du-Rhône ») qui s'oppose au mouvement « amicaliste », plus modéré. Candidat SFIO aux législatives de 1914, il est violemment attaqué par la droite, qui ne

présente pas de candidat dans sa circonscription et fait élire contre lui un radical. Il sera élu député SFIO en 1919, et suivra la majorité du congrès de Tours, favorable à la III^e Internationale. Maurel exploite également, avec son fils, une savonnerie (AD, 1 T 469 ; notice due à A. Olivesi, à paraître dans le *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier, 1914-1939* (sous la direction de J. Maïtron et C. Pennefier, Éditions ouvrières)).

— Clément Lévy (né en 1853) : dentiste, vénérable de la loge « Réunion des amis choisis », et personnalité socialiste importante au plan départemental, trait d'union entre "réformistes" et "révolutionnaires", ancien et futur adjoint de Flaissières à la mairie.

— Joseph Vidal : négociant en vins.

— Victor Dedieu : charcutier.

— Barthélémy Long : boulanger.

— Joseph Valentin : boucher.

— Louis Imbert : confiseur ; a présidé le Syndicat de l'alimentation marseillaise.

— Philippe Rieu : boucher ; président de la Fédération des syndicats commerciaux, industriels et agricoles des Bouches-du-Rhône.

— Charles Tourre : entrepreneur de maçonnerie ; a présidé le Syndicat général des industries du bâtiment de Marseille.

— Marie-Pauline Antoine (née en 1859) : M.-P. Antoine, qui dirigeait déjà, depuis 1890, l'école professionnelle municipale avant sa transformation en école pratique, est l'épouse d'un homme de lettres plus connu sous son pseudonyme de Pierre Bertas, ancien instituteur comme elle, et qui fut adjoint de Flaissières à la mairie, de 1895 à 1902. Elle a été élue au Conseil supérieur de l'enseignement technique en février 1913 (Olivesi, 1966 ; AN, F 17 26061).

— Léon Bourdillon (né en 1871) : fils d'un négociant établi à La Martinique, ancien élève de l'École centrale, Bourdillon est le directeur de la Société marseillaise de constructions mécaniques, appartenant à la famille Zafiropoulo. Parallèlement, il enseigne à l'École supérieure de commerce et à l'École d'ingénieurs de Marseille (il est aussi administrateur de l'EIM) — deux fondations de la chambre de commerce de Marseille (*Indicateur marseillais, Dictionnaire biographique des Bouches-du-Rhône, 1902*). Selon ses enfants, Jacques et Marguerite Bourdillon (qui m'ont fourni leur témoignage et des documents), il fut actionnaire — très minoritaire — de la SMCM, en même temps qu'administrateur d'autres sociétés moins importantes ; d'autre part, il était catholique et radical, et il entretint avec Maurel des relations « étroites et agréables ».

— Henri Havard (né en 1868) : fils de contremaître-charpentier, ancien élève de l'école normale supérieure, agrégé de philosophie, Havard est inspecteur d'académie depuis 1900 (G. Caplat, *Les inspecteurs généraux de l'éducation nationale, 1914-1939*, à paraître). Pendant qu'il est en poste dans le Gard (1901-1906) s'ouvrent une EPS et un cours complémentaire de garçons, et deux cours complémentaires de filles (soit autant de CC de filles qu'il en existait à son arrivée) ; en outre, il plaide régulièrement pour la création de nouvelles EPS. Lors de son passage, plus bref, dans l'Isère (1906-1909), sa faveur pour le primaire supérieur ne se dément pas, et il crée une quatrième EPS de filles (voir ses *Rapports sur la situation de l'enseignement primaire* dans ces deux départements).

— Philippe-Marie Fontenaille (né en 1862) : fils de cordier, ancien élève de l'école normale de Villefranche-sur-Saône, puis de l'ENS de Saint-Cloud (externe, lettres), Fontenaille a connu presque toutes les formes de l'enseignement primaire : instituteur d'école primaire, puis délégué dans une EPS de Lyon avant son passage à Saint-Cloud, professeur d'école normale ensuite, et enfin inspecteur primaire à partir de 1897, nommé en 1912 à Marseille (circonscription Nord), où il restera jusqu'à sa retraite, en 1925. Sa femme, professeur d'EPS, exerce à Marseille en même temps que lui. Dans les multiples querelles de Fontenaille avec ses collègues, que ses supérieurs imputent souvent à un caractère ombrageux, le recteur Payot le soutient inlassablement en vantant son activité. A l'occasion de diverses demandes de promotions ou de gratifications, Fontenaille s'attribue le mérite de la création de cours complémentaires et du développement de l'enseignement professionnel à Marseille (AN, F 17 23762).

— F. (ou J.) Chauvet : élu syndical au conseil départemental de l'enseignement primaire (même tendance que Maurel), de 1910 à 1913.

— Pierre Bousquet (né en 1857) : fils de cultivateur, ancien élève de l'école normale de Carcassonne, Bousquet, après avoir été instituteur et professeur de sciences dans une école normale, dirigeait l'école manuelle d'apprentissage d'Agen, placée sous la double autorité des ministères de l'Instruction publique et du Commerce, quand celle-ci fut, en 1892, transformée en école pratique relevant du seul ministère du Commerce. Après avoir dirigé cette école jusqu'en 1906, il dirige l'école pratique de Marseille jusqu'à sa retraite en 1920. Des rapports d'inspection le décrivent, dans les deux cas, comme très entreprenant, soucieux de relever le statut des écoles qu'il dirige (notamment en préparant aux écoles d'ingénieurs), d'en étendre le recrutement, et, à Agen, d'accroître l'effectif de l'internat ; à Marseille, Bourdillon reproche à l'école pratique de former non des ouvriers, mais de futurs dessinateurs, voire ingénieurs. En 1913, Bousquet est candidat — non élu — au Conseil supérieur de l'Instruction publique et postule le titre d'inspecteur général de l'enseignement technique (à partir de 1918, il exercera des fonctions d'inspection, sans devenir inspecteur général). Bousquet est également membre du Cercle marseillais de la Ligue de l'enseignement — et certainement un membre éminent : au congrès de la Ligue tenu à Marseille en 1909, il est président et rapporteur de la commission de l'enseignement professionnel, et vers 1914 il est vice-président du Cercle marseillais. Son comportement au congrès de 1909 vaut d'être noté : chargé de présenter les vœux repris du rapport préalable rédigé par R. Leblanc (qui évoquaient plus souvent les EPS, les CC, les cours techniques de Paris que les écoles pratiques), il tente prudemment, dans la discussion générale, après que le congrès a accueilli favorablement une communication d'Astier, de remplacer la « *longue énumération* » des vœux de Leblanc par un seul vœu demandant au parlement de discuter sans délai la proposition de loi d'Astier ; mais Rocheron s'oppose à cette proposition, et le congrès adoptera finalement une formule de synthèse (AN, F 17 26088 ; *Bulletin de la Ligue française de l'enseignement*, janvier-mars 1909, pp. 19-152 et 310-321).

— Louis Rival (né en 1877) : employé au Gaz et à l'Électricité de Marseille, secrétaire de la Fédération du gaz et de l'électricité des Bouches-du-Rhône et de la commission des cours professionnels de la Bourse du travail. Il sera élu au conseil municipal en 1919 sur la liste de Flaissières. L'orthographe « Rivals » est erronée. (Notice d'A. Olivesi, à paraître dans le *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier, 1914-1939*).

— Auguste Allene (né en 1876) : comptable, secrétaire du Syndicat des employés de commerce des Bouches-du-Rhône, bibliothécaire de la Bourse du travail. En 1915-1916, il est secrétaire intérimaire de la fédération des Bouches-du-Rhône de la SFIO.

— Bertin Ollivier : employé de commerce, secrétaire général (en 1911) de la Bourse du travail.

membres (nommés par le préfet) de cette Union, constituée en décembre 1916 pour veiller à la mise en œuvre des solutions préconisées par la commission de l'apprentissage, et en particulier pour suivre et favoriser le développement des cours complémentaires et de préapprentissage³⁶.

Une autre personne — moins susceptible que Maurel d'inquiéter la municipalité — a joué un rôle essentiel à la fois dans la création de la commission de l'apprentissage, dans la genèse de ses décisions, puis dans leur mise en œuvre : c'est le directeur d'une grande entreprise de Marseille, Léon Bourdillon (voir encadré p. 55).

Ce dernier a créé, vers 1907, une « école d'apprentissage » dans l'usine qu'il dirige³⁷, et il participe activement, au moins depuis 1912, aux débats en cours sur l'apprentissage (Bourdillon, A. et L., 1912 ; Association de défense des classes moyennes, 1912, pp. 34-36 ; Bourdillon, 1913, 1916). La comparaison avec Kula met en évidence deux différences importantes. D'une part, Bourdillon n'associe à son "école" aucune idée d'innovation pédagogique, et il ne parle pas à son propos de "préapprentissage" ; il y voit simplement une tentative d'organiser l'apprentissage de métiers déterminés (la mécanique, puis la chaudronnerie), sous la direction de contremaîtres de l'usine, et — après avoir été sanctionné pour infraction à la loi du 30 mars 1900 — de l'organiser à l'écart des ateliers de production. D'autre part, il n'est pas hostile à la prolongation de la scolarité jusqu'à 14 ans (dans cette hypothèse, il souhaite qu'elle soit orientée dans le sens du préapprentissage). Les vues de Bourdillon sont proches de celles de la direction de l'Enseignement primaire sur un autre point essentiel : reprochant aux écoles pratiques de ne pas former des ouvriers mais des techniciens, il est favorable au système de l'apprentissage en usine, complété par des cours de perfectionnement, dont il ne refuserait pas de confier l'organisation à un ministère — mais de préférence au ministère du Commerce (cette préférence diffère évidemment de celle de la direction de l'Enseignement primaire).

36 Cf. Conseil général (1916, p.5) ; PV des séances de la commission, AD, 1 T 128 ; Compte rendu des réunions de l'Union départementale des comités de patronage... ; AD, 1 T 567.

37 Sur cette école d'apprentissage, voir Association de défense des classes moyennes (1912, p. 35), Bourdillon (1918, p. 11), Lévy (1914, p. 34). On ne peut inférer qu'approximativement, d'après les allusions rétrospectives de Bourdillon, la date de création de son école d'apprentissage. On trouve également, dans ces deux textes cités, un témoignage personnel sur la réaction des employeurs face à la loi du 30 mars 1900, que l'on peut comparer à celui que citent Astier, Cuminal (1912, p. 15).

Selon les témoignages concordants des deux intéressés, c'est Bourdillon qui, en juin 1913, a convaincu Maurel d'entreprendre quelque chose pour remédier à la crise de l'apprentissage au plan local³⁸.

La commission initialement prévue dans la proposition de Maurel, adoptée par le conseil général, devait comprendre — et comprendra effectivement : trois conseillers généraux et trois conseillers municipaux³⁹ ; trois membres de la chambre de commerce⁴⁰ ; trois ingénieurs ; trois représentants de la Bourse du travail⁴¹ ; l'inspecteur d'académie ; un inspecteur primaire ; un instituteur. Dans la commission finalement constituée s'ajouteront : un inspecteur du travail ; la directrice de l'école pratique de filles ; le directeur de l'école pratique de garçons. En outre, l'un des ingénieurs, Mognier, apparaîtra sous une autre rubrique, celle d'inspecteur départemental de l'enseignement technique, et sera vice-président de la commission. Ces modifications manifestent que Maurel avait "oublié" l'enseignement technique du ministère du Commerce.

Cet "oubli", qui occasionna quelques escarmouches préliminaires avec les représentants de l'enseignement technique⁴², n'était probablement pas fortuit. Le procès-verbal des séances de la commission fait, en effet, apparaître comme conflit principal celui qui oppose l'enseignement primaire, représenté par l'inspecteur primaire Philippe-Marie Fontenaille, et l'enseignement technique, représenté par l'inspecteur départemental Mognier et, surtout, par le directeur de l'école pratique d'industrie Pierre Bousquet. Celui-ci demande d'emblée que les EPS abandonnent l'enseignement professionnel aux écoles pratiques et il présente divers vœux « de l'enseignement technique » tendant à mettre celles-ci au centre du dispositif des solutions à la crise de l'apprentissage. En

38 Voir Bourdillon (1918) et Maurel (1919). Peut-être entre-t-il une part d'habileté tactique dans la reconnaissance du rôle initial de Bourdillon par Maurel.

39 Comme on l'a vu, il y aura, avec Pasquet, formellement président de la commission, mais qui, en fait, ne participe pas à ses travaux (cf. PV des séances, AD, 1 T 128), quatre conseillers généraux, mais l'un d'eux, J. Vidal, est également conseiller municipal. Les trois autres conseillers municipaux seront, comme Vidal, des élus de la liste de droite.

40 Aucun ne jouera apparemment de rôle important dans la commission, où c'est Bourdillon qui exprimera le point de vue des employeurs.

41 Tous seront des membres de la CGT. Deux d'entre eux, ouvriers, mobilisés en 1914, seront remplacés par deux employés.

42 Voir les protestations de Mognier dans la séance du 12 mars 1914 du conseil départemental de l'Enseignement technique (AD, 1 T 125) et dans la séance du 26 mars 1914 de la commission de l'apprentissage (AD, 1 T 128).

réaction contre ces propositions, Fontenaille, lors de la séance suivante, différée d'un an en raison de la guerre, expose « *l'attitude de l'Université* » — c'est-à-dire un plan très proche à la fois de celui de Gasquet et de celui de Maurel, que la commission fera sien, et qui prévoit la création de cours complémentaires du type de ceux qui seront effectivement créés. Dans ce conflit, on observe des alliances entre Maurel, Fontenaille, Havard et les délégués ouvriers, dirigées contre les représentants de l'enseignement technique, sans que ceux-ci trouvent jamais de soutien contre l'enseignement primaire, même si certains (Havard et l'inspecteur du travail notamment) appellent à la conciliation. C'est le principal mérite des procès-verbaux des séances de la commission que de révéler l'acuité de ce conflit, de suggérer la nature des alliances et de souligner une dimension de cet épisode : la victoire du point de vue de l'enseignement primaire sur celui de l'enseignement technique ; ces aspects — notamment les deux premiers — apparaissent moins clairement dans le document final publié par le conseil général⁴³.

La lecture de ce document (Conseil général, 1916) montre que le rapport général et les propositions de Maurel sont en grande partie une synthèse des rapports préalables, longs et argumentés, de Bourdillon et Fontenaille, mais doivent peu aux autres rapports, qui sont plus brefs⁴⁴.

Si l'on met à part deux points sur lesquels l'accord est général, au moins sous une forme vague (la nécessité de développer le préapprentissage en fin de scolarité primaire et de compléter la formation des jeunes travailleurs par des cours professionnels), on peut résumer comme suit les principales relations entre les positions exprimées dans les différents rapports.

Mognier, très hésitant, insiste en conclusion sur le renforcement des écoles pratiques à Marseille. Bousquet, en préambule, défend la supériorité, pour l'apprentissage, des « *écoles-ateliers* » (« *écoles pratiques* » ou « *écoles professionnelles* » — cette dernière expression semblant désigner les EPS à caractère professionnel marqué) et il demande plus précisément, dans

ses conclusions, la création d'écoles pratiques (mais non « *d'écoles professionnelles* ») dans les centres industriels importants. Rival est surtout préoccupé, selon la doctrine de la CGT, de confier aux ouvriers — et non aux patrons — l'apprentissage des jeunes, dans un cadre syndical, et de faire payer cette formation par les patrons ; mais il demande aussi la multiplication des « *écoles primaires supérieures ou autres, avec sections industrielle et commerciale* » (il ne nomme pas les écoles pratiques) et le concours des instituteurs pour les cours de perfectionnement donnés aux apprentis.

Au terme d'une longue étude⁴⁵, Bourdillon, dans ses projets de réalisation, s'intéresse surtout aux problèmes de l'apprentissage proprement dit (formation des apprentis selon les branches professionnelles, cours de perfectionnement, comités de patronage, etc.). Il expose ainsi, mais sommairement, le système d'ensemble qu'il préconisait déjà, comme on l'a vu, dans une conférence antérieure à la création de la commission : prolongation de la scolarité avec préapprentissage obligatoire, et apprentissage en entreprise avec cours professionnels de complément — les écoles pratiques se spécialisant à un niveau plus élevé. Ce point de vue coïncide avec celui de l'Union des industries métallurgiques et minières, sur lequel il s'appuie explicitement⁴⁶. Mais il n'entre pas dans le détail des réalisations scolaires concernant le préapprentissage, qu'il situe, entre 12 et 14 ans, « *dans les écoles primaires supérieures urbaines et dans des écoles cantonales pour la population rurale* », avec demi-temps d'études générales et demi-temps de travail manuel (Conseil général, 1916, p. 159 et p. 210).

Fontenaille, après une étude analogue à celle de Bourdillon⁴⁷, propose un plan détaillé de création de vingt « *cours complémentaires* » pour les garçons et les filles à Marseille (et dix autres dans le département). Il est donc le seul à réclamer précisément — avant le rapport général de Maurel⁴⁸ — la création immédiate

43 Mais le procès-verbal est insuffisant sous d'autres rapports : les délibérations de certaines sous-commissions n'y apparaissent pas, les rapports exposés ou distribués n'y sont pas joints, les interventions ne semblent pas toutes consignées, etc. Au total, on ne voit pas clairement comment ont été négociées les conclusions, qui sont adoptées à l'unanimité.

44 Maurel fait lui-même cette différence entre l'importance relative des contributions respectives dans l'élaboration de son rapport (voir Conseil général, 1916, pp. 13-14).

45 Le rapport de Bourdillon débute par une étude des statistiques scolaires et professionnelles de l'histoire de l'apprentissage, de l'état de l'enseignement technique dans les Bouches-du-Rhône et de quelques expériences de formation professionnelle récemment tentées en France (notamment avec l'aide des milieux patronaux).

46 Voir le résumé des conclusions déposées par l'UIMM devant le Sénat en décembre 1913, in Conseil général (1916, pp. 197-201).

47 Dans sa version de l'histoire de l'enseignement professionnel national et local et dans le choix des exemples d'initiatives récentes, Fontenaille souligne la contribution de l'enseignement primaire supérieur. L'ensemble de son argumentation s'inspire manifestement de Gasquet, qui n'est cité que ponctuellement.

48 Le rapport publié de Fontenaille est celui qu'il a exposé devant la commission le 2 juin 1915 (Conseil général, 1916, p. 249).

d'une série de cours complémentaires. Bien qu'il ne donne pas de nom plus précis à ces cours complémentaires (il n'emploie pas le terme de préapprentissage à leur propos), la ressemblance du type de cours qu'il préconise avec les cours de préapprentissage ou les cours complémentaires professionnels de Paris est évidente (il cite en exemple les seconds, mais pas les premiers). La définition des critères d'accès — le CEP n'est pas formellement exigé, mais les candidats doivent avoir « *achevé d'une manière satisfaisante leurs études de l'école primaire élémentaire* » — confirme qu'il ne s'agit ni de cours complémentaires d'enseignement primaire supérieur au sens strict ni d'institutions réservées aux enfants "attardés" (que Fontenaille évoque par ailleurs).

Maurel, enfin, propose un plan d'ensemble qui, reprenant le système général que Bourdillon et Fontenaille ont défendu chacun de leur côté (prolongation de la scolarité à 14 ans, avec préapprentissage, et apprentissage dans l'entreprise avec cours professionnels de complément à l'encontre de la généralisation des écoles professionnelles), inclut la création de « *cours complémentaires et de préapprentissage* » (c'est apparemment Maurel qui fabrique cette dénomination synthétique) du type de ceux décrits par Fontenaille. Il en prévoit un nombre un peu supérieur à ce que demandait Fontenaille : quinze cours complémentaires de garçons et dix de filles à Marseille ; treize pour les deux sexes dans le reste du département.

Les données chiffrées utilisées par Maurel pour justifier les créations proposées montrent que, tout en envisageant à terme d'attirer dans ces cours plus de la moitié des élèves qui quittent l'école primaire sans aller vers d'autres études, il vise dans l'immédiat à recruter les candidats refusés, faute de place, dans les écoles primaires supérieures et les écoles pratiques de Marseille (Conseil général, 1916, pp. 19, 22-23, 72-73). D'après ces prévisions, on voit que, si la perspective d'une généralisation de la scolarité prolongée n'est pas absente, l'extension de l'offre de scolarité prolongée pour répondre à une demande non satisfaite par la ville est probablement un des objectifs principaux.

C'est ce plan de créations de cours complémentaires et de préapprentissage proposé par Maurel qui sera adopté, et mis en œuvre à partir d'octobre 1916. Plusieurs témoignages confirment que la municipalité n'était pas décidée d'avance : Havard écrit au directeur de l'Enseignement primaire, P. Lapie, le 30 janvier 1917, que « *les fonds votés par le conseil géné-*

ral » étaient « *destinés à provoquer les libéralités de la chambre de commerce et du conseil municipal* » (AD, I T 567) ; Fontenaille écrit à Lapie, le 28 janvier 1917, que ses travaux « *ont décidé l'adoption (délicate) des huit cours complémentaires par le conseil municipal* » et, le 4 décembre 1917, qu'il croit « *avoir gagné la mairie* » à la création de cours complémentaires (AN, F 1723 762). D'autre part, si je n'ai trouvé dans les documents utilisés, tant pour Marseille qu'au plan national, aucune trace d'une intervention centrale organisant cette opération, ceux-ci contiennent de nombreux indices suggérant que le ministère l'a appréciée : c'est ainsi, on l'a vu, que Fontenaille, dans ses revendications auprès de la direction de l'Enseignement primaire, fait valoir sa contribution aux créations marseillaises ; que Havard a été promu inspecteur général de l'Instruction publique peu après ; et que la *Revue pédagogique*, organe officiel du ministère, a publié, dès juin 1916, un compte rendu (non signé) élogieux du document de la commission (Conseil général, 1916) — dont Maurel a envoyé un exemplaire dédicacé à Lapie en avril 1916⁴⁹.

*
**

L'enquête monographique au niveau local et l'analyse des débats à travers un corpus plus large que les quelques textes toujours cités font apparaître le préapprentissage comme un phénomène significatif, omniprésent dans le débat de premier plan sur l'apprentissage et important dans les réalisations scolaires de certaines grandes villes du pays, qui est pourtant resté — au moins dans sa première phase — inaperçu des études historiques⁵⁰. Plusieurs raisons particulières contribuent à expliquer cette erreur de perception (outre celles, plus générales, qui renvoient aux centres d'intérêt et aux modes d'approche des auteurs de ces études⁵¹). D'une part, en raison de leur statut ambigu et embryonnaire, les cours de préapprentissage ne sont recensés au plan national ni par le Commerce, auquel ils n'appartiennent pas, ni par l'Instruction publique : le ministère n'a pas défini de cadre réglementaire spécifique pour ces cours, qui ne sont pas non plus considérés comme des cours complémentaires au sens

49 Cet exemplaire est conservé à la bibliothèque de l'Institut national de la recherche pédagogique.

50 Charlot et Figeat (1985, pp. 283-287) datent de 1937 le début du préapprentissage. *Le Grand Robert de la langue française* (1985) situe « vers 1973 » l'apparition du mot "préapprentissage".

51 Voir l'introduction générale de l'article de J.-M. Chapoulie dans le même numéro.

strict⁵². D'autre part, les livres d'époque, qui constituent une des sources principales des études historiques (Leblanc, 1905 ; Paquier, 1908 ; Astier, Cuminal, 1909), ont été publiés à une époque juste antérieure à celle où apparaissent la notion de préapprentissage et les réalisations qui se placent dans cette perspective ou sous cette rubrique. La proximité des années 1905-1909 et du début de la guerre conduit à voir dans la situation mieux connue de ces années le tableau d'une époque s'achevant avec la guerre et le vote de la loi Astier en 1919, et donc à occulter l'évolution des idées et les initiatives qui ont lieu entre 1910 et 1919⁵³.

Le phénomène mis en évidence, c'est d'abord l'apparition d'une forme de scolarité un peu prolongée à contenu professionnel (en d'autres termes : une forme d'enseignement technique court), accueillant des élèves qui ont plus ou moins bien réussi dans leurs études élémentaires — la définition du niveau requis reste incertaine⁵⁴ — et destinée à se généraliser, comme l'indique le choix, dans le secteur public, de la formule des cours annexés à des écoles primaires, qui est préférée à celle des écoles pratiques, plus coûteuse. Par la suite, l'enseignement technique court (à plein temps) se diffusera sous diverses formes, comprenant aussi bien les types dont j'ai décrit la genèse — éventuellement rebaptisés et un peu modifiés — que les types qui préexistaient (écoles pratiques, sections professionnelles d'EPS, cours complémentaires professionnels) ou d'autres, codifiés par la loi Astier (écoles des métiers). L'aspect le plus significatif de l'évolution ultérieure est certainement le maintien des divers types d'établissement ou de cours successivement instaurés, et la complexité de l'ensemble

du réseau des études techniques courtes produit par ce processus⁵⁵.

La création des cours de préapprentissage dans les années 1906-1916 devrait être située dans un contexte social que je ne peux évoquer que très schématiquement. D'une part, elle est certainement liée, comme le débat général sur l'apprentissage et certaines autres réalisations (cours professionnels, etc.), au processus de développement industriel et à la conjoncture de forte croissance du début du XXe siècle (mais la nature de ce lien est loin d'être évidente). D'autre part, elle correspond à une étape du développement de la scolarisation primaire élémentaire consécutive à la consolidation du système mis en place par les lois Ferry, et caractérisée à la fois par le problème qu'a produit la phase précédente — celui des enfants qui s'adaptent mal aux exigences des études primaires, les "attardés" — et par la perspective d'un nouveau renforcement de la scolarité obligatoire sous forme d'un prolongement de celle-ci. Enfin, on l'a vu, les débats concernant le préapprentissage visaient aussi à résoudre un problème typique des grandes villes, et d'autres concentrations industrielles, celui du sort des enfants "abandonnés à la rue" entre la fin de la scolarité obligatoire et l'âge usuel d'entrée en apprentissage ou au travail, qui, d'après de nombreux témoignages, tendait à s'élever dans les faits. En l'absence d'harmonisation des deux législations de la scolarité obligatoire et du travail, les réalisations scolaires décrites sont pour une part des tentatives de solution de ce problème social. Il conviendrait donc, pour une étude plus approfondie de ces formes de prolongation courte de la scolarisation, de ne pas séparer cette étude de celle de l'emploi des adolescents et du droit du travail⁵⁶.

52 La seule liste nationale de cours complémentaires publiée à cette époque est celle que l'on trouve dans les *Annuaire de l'enseignement primaire* ; ils ne mentionnent pas les cours de préapprentissage de Paris et de Marseille (voir les dernières éditions de la première série, qui s'achève en 1914, et la première édition de la deuxième série, en 1923). J'utilise dans cette conclusion l'expression « cours de préapprentissage » pour désigner l'école de Kula, les cours instaurés par Jully en 1911 et ceux créés à Marseille en 1916 — à l'exclusion des « classes de préapprentissage » pour les enfants "attardés" ouvertes ultérieurement à Paris.

53 Voir par exemple Charlot, Figeat (1985, pp. 155-162). Dans l'édition de 1912, revue et mise à jour, de leur livre, Astier et Cuminal font une allusion rapide aux cours de préapprentissage que "propose" Jully (p. XXVII) et ajoutent (pp. 295-298) une description des quatre cours créés à Paris en 1911, en les appelant « cours d'apprentis ». Charlot et Figeat citent l'édition de 1909.

54 L'écart est grand entre les conceptions modifiées de Jully en 1917, qui, on l'a vu, réserve le préapprentissage aux "attardés" — et le premier recrutement des cours de Marseille, dont les élèves, selon l'inspecteur d'académie, possèdent en fait tous le CEP (voir AD, 1 T 567, rapport du 30 janvier 1917 au directeur de l'Enseignement primaire).

55 Sans aborder ici cette évolution d'ensemble ultérieure, j'indiquerai le devenir des créations étudiées. L'atelier de la rue des Épinettes a été racheté à Kula en 1921 par la chambre de commerce de Paris qui en a fait l'un de ses ateliers-écoles, spécialisé en couverture-plomberie, avant de le revendre, vers 1945 (le bâtiment abrite aujourd'hui une école technique privée). Les premiers cours de préapprentissage de la ville de Paris, vite rebaptisés, on l'a vu, « cours d'apprentis », se sont maintenus sous ce dernier nom et d'autres ont été créés : il y en a onze en 1938, tous de garçons. Les classes de préapprentissage, dans la deuxième définition de Jully (c'est-à-dire classes de fin d'études obligatoires), se sont multipliées à Paris : en 1938, il y en a 120, pour les deux sexes. A Marseille, les cours complémentaires et de préapprentissage, qui ont pris le nom de cours complémentaires d'enseignement professionnel en 1936, atteignent le nombre de vingt-deux en 1938 — contre dix-huit cours complémentaires d'enseignement général. Le nombre des cours complémentaires à caractère professionnel a également augmenté, dans l'ensemble, à Paris, avec des évolutions contrastées (développement du commercial, tendance à la disparition du manuel et ménager féminin).

56 Pour un exemple de démarche parallèle à celle qui est suggérée ici, à propos des conditions sociales de la fréquentation scolaire durant la période obligatoire dans des petites villes de zones rurales, voir Peneff (1987).

Mais ce que les analyses proposées tendent à montrer directement, c'est surtout l'importance simultanée du cadre institutionnel et du milieu local dans l'évolution des formes de scolarisation et de leur implantation⁵⁷.

L'étude du mode de création des cours de préapprentissage a montré que celle-ci s'est faite par l'interaction entre un plan d'ensemble élaboré par la direction de l'Enseignement primaire, qui restait très vague à propos du préapprentissage, et les initiatives concrètes prises localement par des inspecteurs de l'Instruction publique, soit en s'appuyant sur une structure administrative particulièrement favorable, comme à Paris, soit en s'associant à d'autres forces locales poursuivant en partie d'autres buts, comme à Marseille. En aucun cas on ne relève d'impulsion initiale de la part de la direction de l'Enseignement primaire. Cela ne suffit évidemment pas à exclure qu'il y en ait eu, dont les documents utilisés ne conserveraient aucune trace. Mais il est clair, en tout état de cause, qu'il n'y eut pas d'initiative réglementaire et budgétaire à caractère général. Ce mode de création partagé entre l'échelon local et l'échelon central s'observe régulièrement dans l'histoire de la scolarisation prolongée en France aux XIXe et XXe siècles, la part de l'initiative centrale étant plus ou moins marquée selon les cas. Il faut donc voir dans cette propriété une des raisons de ne pas séparer, dans l'étude de la scolarisation, monographies locales et analyses d'ensemble, et d'accorder en particulier une grande attention à l'action des fonctionnaires moyens (inspecteurs par exemple) qui font la liaison entre les directions nationales et les unités locales.

On notera d'autre part que l'étude de ce mouvement social, dans lequel des députés, des institutions scolaires, des syndicats patronaux, des associations diverses, des collectivités locales, des individus « entrepreneurs d'éducation », etc. interagissent pour créer des cours d'apprentissage et de préapprentissage, conduit à une vision de la période, différente de celle de Gavaille (1983), qui ne voit que les « mesures modestes » prises par le Parlement. L'étude du développement de l'enseignement primaire supérieur (notamment féminin), sous l'action conjuguée des villes, de la direction de l'Enseignement primaire et du Parlement (par l'intermédiaire du budget) confirme que le

57 Les conclusions qui suivent développent un point qui était insuffisamment dégagé dans le schéma d'analyse proposé ailleurs (Briand, Chapoulie, Peretz, 1980, pp. 33-34, 49, 52).

début du XXe siècle, en dehors de toute réforme législative, est une période d'extension importante de la scolarisation prolongée accessible, sous des formes variées, à diverses fractions des classes populaires.

Sur le plan institutionnel, la création de cours de préapprentissage apparaît d'abord comme une des manifestations de la concurrence entre la direction de l'Enseignement primaire et le ministère du Commerce. Elle représente un succès pour ceux qui, comme Leblanc, Gasquet ou Lapie, veulent développer l'enseignement professionnel dans le cadre de l'enseignement primaire supérieur (elle illustre en particulier la "réussite" de Leblanc⁵⁸). Rétrospectivement, ce succès paraît être un des maillons de l'enchaînement — mal connu — qui conduira, en 1920, au transfert des écoles techniques du ministère du Commerce au ministère de l'Instruction publique. Dans une perspective plus large, la création de cours de préapprentissage dans les écoles primaires — qu'ils soient assimilés à des cours complémentaires, comme à Marseille, ou qu'ils ne le soient pas, comme à Paris — est un aspect du processus dont le développement de l'enseignement primaire supérieur est un autre aspect, plus important par les effectifs rassemblés. Il s'agit en effet de formes de prolongation de la scolarité au-delà de l'âge obligatoire qui utilisent, pour s'adapter à une nouvelle clientèle — plus populaire — les possibilités d'extension prévues par le cadre institutionnel de l'enseignement primaire tracé par la législation des années 1880⁵⁹.

Jean-Pierre Briand,
CRSHE (Paris VIII) -
URA 887 (CNRS)

58 Il faut insister sur ce point car les historiens et les sociologues de l'enseignement technique ont toujours mal traité Leblanc — soit en se méprenant sur ses analyses, soit en critiquant son action, soit en ne voyant que ses "échecs" (Grignon, 1971; Legoux, 1972; Rougier-Pintiaux, 1988).

59 Je remercie Jacques et Marguerite Bourdillon, Guy Caplat, Liliane Tanvet et Josée Tertrais qui m'ont aidé à constituer la documentation. J'ai également bénéficié des critiques de Daniel Blondet et Lucie Tanguy, au nom du comité de rédaction de la revue *Formation Emploi*, et des remarques de Jean Peneff. Mais je suis particulièrement redevable à Antoine Olivesi, pour la connaissance de la vie politique marseillaise, et à Jean-Michel Chapoulie, pour l'orientation de l'analyse, élaborée dans nos recherches communes sur la scolarisation prolongée.

Bibliographie

Afin d'alléger, les sources n'ont pas été indiquées pour le texte des lois et décrets, ni pour les renseignements biographiques issus de l'état civil ou des dictionnaires usuels (des parlementaires, du mouvement ouvrier).

— RÉFÉRENCES GÉNÉRALES

Annuaire(s) de l'enseignement primaire, Armand Colin, Paris (1885 à 1914 et 1923, 1929-1930).

Astier P., Cuminal I., *L'enseignement technique industriel et commercial en France et à l'étranger*, Roustan, Paris, 1909 (2^e édition, 1912).

Briand J.-P., Chapoulie J.-M., « L'enseignement primaire supérieur des garçons en France, 1918-1942 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°39, septembre 1981, pp. 87-111.

Briand J.-P., Chapoulie J.-M., « La III^e République crée un réseau d'écoles : les débuts de l'enseignement primaire supérieur », *Revue historique*, CCLXXX-2 (1989), pp.493-530.

Briand J.-P., Chapoulie J.-M., Huguet F., Luc J.-N., Prost A., *L'enseignement primaire et ses extensions, XIXe-XXe siècles. Annuaire statistique*, INRP-Economica, Paris, 1987.

Briand J.-P., Chapoulie J.-M., Peretz H., « L'évolution de la scolarisation post-obligatoire : un schéma d'analyse », in Baker D.N., Harrigan P.J. (eds), *The making of Frenchmen. Current Directions in the History of Education in France, 1769-1979*, Historical Reflections Press, Waterloo (Canada), 1980, pp. 23-53.

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

Charmasson Th., Lelorrain A.-M., Ripa Y., *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours*, Tome 1 : *De la Révolution à 1926*, Economica-INRP, Paris, 1987.

Congrès national de l'apprentissage de Roubaix, Paris, AFDET :

— 1911 : Rapports des sections de la commission d'organisation

— 1912 : Compte rendu des travaux du congrès. Rapport général.

Gasquet A., *L'enseignement professionnel*, Hachette, Paris, 1914.

Gavoille S., « L'obligation scolaire, un quart de siècle après Jules Ferry : le législateur face aux réalités », in Frijhoff W. (dir.), *L'offre d'école*, Publications de la Sorbonne-INRP, Paris, 1983.

Grignon C., *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Ed. Minuit, Paris, 1971.

Guinot J.-P., *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*, Domat-Montchrestien, Paris, s.d. (1946-1948).

Legoux Y., *Du compagnon au technicien. L'École Diderot et l'évolution des qualifications. 1873-1972*. Technique et Vulgarisation, Paris, 1972.

Lelièvre C., « Les cours d'adultes dans le département de la Somme sous le Second Empire et la III^e Républi-

que, 1860-1940. Étude de « l'offre » et de la « demande » d'éducation populaire », *Histoire de l'éducation*, n° 37, janvier 1988, pp. 17-46.

Mora C., « La diffusion de la culture dans la jeunesse des classes populaires en France depuis un siècle : l'action de la Ligue de l'enseignement », in *Niveaux de culture et groupes sociaux*, Ed. Mouton, Paris, 1967, pp. 247-261.

Paquier J.-B., *L'enseignement professionnel en France : son histoire, ses différentes formes, ses résultats*, Armand Colin, Paris, 1908.

Peneff J., *Écoles publiques, écoles privées dans l'Ouest. 1880-1950*, L'Harmattan, Paris, 1987.

Rapport sur l'organisation et la situation de l'enseignement primaire public en France présenté à M. le ministre de l'Instruction publique par l'Inspection générale de l'enseignement primaire, Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Imprimerie nationale, Paris, 1900.

Rougier-Pintiaux P., « Les instituteurs et l'introduction du travail manuel dans les écoles primaires de garçons du XIX^e siècle », *Revue française de sociologie*, XXIX-2, avril-juin 1988, pp. 275-292.

Revues d'époque dépouillées

Bulletin de l'Association amicale des anciens élèves de l'École normale supérieure de Saint-Cloud.

Bulletin de l'Association française pour le développement de l'enseignement technique.

Bulletin de l'enseignement primaire supérieur (Association amicale des fonctionnaires des écoles primaires supérieures).

Bulletin de l'enseignement technique (ministère du Commerce).

Bulletin de la Ligue française de l'enseignement.

Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement (catholique).

Revue de l'enseignement technique (1910-1913, AFDET).

Revue pédagogique (revue officieuse du ministère de l'Instruction publique).

— PARIS

Archives nationales

F 17 22110 (dossiers individuels).

Archives de Paris

D 1 T1 — 553 (dossiers individuels).

D 2 T1 — 2 Rapports et mémoires sur la situation scolaire.

Autres, imprimés

Annuaire(s) statistique(s) de la Ville de Paris.

Bellom M., *Le préapprentissage, étude suivie d'une proposition de loi*, Publications du journal *Le génie civil*, Paris, 1917.

Claplat G. (dir.), *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique 1802-1914*, INRP-CNRS, Paris, 1986.

« Les cours supérieurs et complémentaires, quelques types d'organisation » (article non signé), *Revue pédagogique*, août 1918, pp. 90-108.

Denais J., *Communication sur les institutions d'apprentissage et d'enseignement professionnel*, Conseil municipal de Paris, 1912.

Edmonson J.-M., *From Mécanicien to Ingénieur. Technical Education and the Machine Building Industry in Nineteenth-Century France*, Garland Publishing Inc., New York, London, 1987.

Gaucher C., Mortier R., *Livret de l'enseignement technique*, Dunod, Paris, 1913.

Gaumont J., *Histoire générale de la coopération en France*, Éditions de la Fédération nationale des coopératives de consommation, Paris, 1924.

Grangé, *Rapport sur l'apprentissage et le préapprentissage*, Union des industries nationales, Paris, 1913.

« La guerre et l'apprentissage » (collectif), *Revue pédagogique*, 9 septembre 1917, pp. 262-274.

Jully A., *Les classes de préapprentissage*, Supplément au *Bulletin de l'Union des instituteurs et institutrices publics de la Seine*, Paris, 1917.

Jully A., Rocheron E., « L'enseignement manuel, les cours d'apprentis et les cours techniques municipaux à Paris », extrait du *Bulletin de la Société de protection des apprentis et des enfants employés dans les manufactures*, Imprimerie Chaix, Paris, 1912.

Kula Ch. (a), « Avant l'apprentissage », *Revue pédagogique*, février 1919, pp. 116-121.

Kula Ch. (b), « Le préapprentissage et l'apprentissage », conférence reproduite dans *La Formation professionnelle*, (organe mensuel de l'AFDET), 3^e trimestre 1919, pp. 479-494.

Lacau L.-C., *Étude sur l'apprentissage dans les métiers du bâtiment*, Rapport de la Société centrale des architectes français, Commission d'économie sociale, Paris, 1911.

Lavergne F., *Les écoles et les œuvres municipales d'enseignement*, 1871-1900, Ville de Paris, 1900.

Martin E., « Visites sociales : ateliers d'apprentissage des Épinettes », *La réforme sociale*, juillet-décembre 1907, pp. 83-85.

Mayeur J.-M., « Catholicisme intransigeant, catholicisme social, démocratie chrétienne », *Annales*, ESC, 27-2, mars-avril 1972, pp. 483-499.

Mémoire(s) au Conseil départemental de l'enseignement primaire sur la situation scolaire (présentés par le directeur de l'Enseignement primaire de la Seine), 1912 à 1918, voir Archives de Paris, D1 T1 - 2.

Morel P., *Rapport au nom de la 4^e Commission sur l'enseignement professionnel et technique*, Conseil municipal de Paris, 1913.

Pellisson M., « Les cours complémentaires professionnels, manuels et ménagers de la Ville de Paris », *Revue pédagogique*, 15 mai 1903, pp. 468-475.

Pierrard P., *L'église et les ouvriers en France 1840-1940*, Hachette, Paris, 1985.

Vaillant A., « Rappels, remarques et conclusions sur l'apprentissage à l'appui d'un vœu présenté au XXXVe congrès des architectes français », *Bulletin de la Société de protection des apprentis et des enfants employés dans les manufactures*, avril-juin 1907, pp. 111-118.

Vaillant A., *L'apprentissage, la liberté du travail et l'esprit de corps*, Bureaux du Parti du travail, Paris, 1909.

Verlot C., « Rapport fait au nom de la commission du commerce et de l'industrie chargée d'examiner : 1° Le projet de loi relatif à l'enseignement technique industriel et commercial ; 2° La proposition de loi de M. Gustave Dron sur l'organisation de l'apprentissage par les cours professionnels ; 3° La proposition de loi de M. Jules Siegfried et plusieurs de ses collègues, sur l'organisation de l'enseignement professionnel », *Journal officiel*, Documents parlementaires, Chambre des députés, Dixième législature, session extraordinaire de 1912, n° 2435.

— MARSEILLE

Archives nationales

F 17 22631 B, 23762, 26061 et 26088 (dossiers individuels).

Archives départementales des Bouches-du-Rhône

1 T 9, Conseil départemental de l'enseignement primaire, 1912-1925.

1 T 125, Comité départemental de l'enseignement technique, 1912-1940.

1 T 128, Commission patronale (lire : de patronage) des apprentis, 1913-1915.

1 T 469, Dossiers individuels d'instituteurs.

1 T 567, Enseignement technique. Cours complémentaires et de préapprentissage, 1916-1931.

Archives municipales de Marseille

1 D 191 Registre des délibérations du conseil municipal.

Archives de la chambre de commerce de Marseille

Chambre de commerce de Marseille, *Compte rendu des travaux*, 1916 (imprimé).

Autres, imprimés

Association de défense des classes moyennes, *Quatrième congrès annuel. L'apprentissage*, supplément à *L'Opinion* n° 46 du 16 novembre 1912.

Baratier E. (dir.), *Histoire de Marseille*, Ed. Privat, Toulouse, 1973.

Bourdillon A. et L., *La question de l'apprentissage*. Rapport présenté au nom de la commission d'initiative de la Société pour la défense du commerce et de l'industrie de Marseille. Séance de la Chambre syndicale du 27 février 1912, Barlatier, Marseille, 1912.

Bourdillon L., « La crise de l'apprentissage. Ses origines et les moyens d'y remédier », *Bulletin de la Société scientifique industrielle de Marseille*, 1913, 1^{er} trimestre, pp. 7-44.

Bourdillon L., *La dignité du travail*. Conférence du 10 décembre 1916 à l'Hôtel de la Mutualité, Imprimerie méridionale, Marseille, 1916.

Bourdillon L., « La question de l'apprentissage et de l'enseignement technique », in *Société pour la défense du commerce et de l'industrie de Marseille*. Séance de la Chambre syndicale du 29 janvier 1918. Proposition de loi de M.-C. Verlot sur l'organisation de l'apprentissage, rapport présenté par P. Labarre. Apprentissage et enseignement technique, rapport présenté par L. Bourdillon, Barlatier, Marseille, 1918.

Conseil général des Bouches-du-Rhône, *La crise de l'apprentissage*. Rapport général présenté par H.-M. Maurel, Vice-Président du Conseil général, suivi des rapports de MM. Bourdillon (...) Bousquet (...) Fontenaille (...) Mognier (...) Rivals (...), Imprimerie nouvelle (Association ouvrière), Marseille, 1916.

« La Crise de l'apprentissage au Conseil général des Bouches-du-Rhône », *Revue pédagogique*, juin 1916, pp. 553-554 (non signé).

Dictionnaire biographique des Bouches-du-Rhône, Flammarion, Paris, 1902.

Indicateur marseillais (annuel).

Lévy E., *La crise de l'apprentissage et l'enseignement technique*. Rapport adopté par la Chambre de commerce de Marseille le 6 février 1914, Barlatier, Marseille, 1914.

Maurel H.-M., *Rapport concernant les exercices 1916-1917 et 1917-1918*. Union départementale des Comités de patronage des apprentis et de l'enseignement technique des Bouches-du-Rhône, Imprimerie nouvelle, Marseille, 1919.

Olivesi A., « La droite à Marseille en 1914. Aspects de la géographie électorale, de la structure sociale et de l'opinion politique des milieux modérés marseillais », *Provence historique*, tome 7, 1957, pp. 175-199.

Olivesi A., « La carrière politique de Pierre Bertas (1895-1909) », *Provence historique*, tome 16, 1966, pp. 187-217.

Olivesi A., « Siméon Flaissières (1851-1931) », *Marseille, Revue municipale* n° 93-94, avril-septembre 1973, pp. 62-64.

Rapport(s) de l'inspecteur d'académie sur la situation de l'enseignement primaire des Bouches-du-Rhône (pour la période évoquée ici, on trouve ces rapports chaque année soit en supplément à l'un des numéros d'août à septembre du *Bulletin de l'enseignement primaire*, soit parmi les rapports au préfet dans les *Délibérations du Conseil général*, en principe à la 2^e session).

Statistique de l'enseignement primaire, 1896-1897, ministère de l'Instruction publique, Imprimerie nationale, Paris, 1900.