

Lieux de transmission des savoirs

Quel est le rôle respectif de l'école et de l'entreprise dans la transmission des savoirs et des savoir-faire ? Y. Lequin porte un regard critique sur la thèse de la "crise de l'apprentissage" au XIX^e siècle. Si l'apprentissage "institutionnel" régresse, la transmission des savoirs au sein de l'atelier perdure, assortie de l'initiation à la condition ouvrière. Cette "coutume ouvrière" de la transmission des savoirs s'adapte aux transformations dues à l'introduction du machinisme et au développement des grandes manufactures.

Qu'est-ce qu'un industriel attend de l'école en 1938 ? Pour répondre à cette question, R. Cornu dispose d'une enquête originale. Afin de développer les différentes sections de son établissement, et de tenir compte de l'évolution rapide de certains procédés de travail, le directeur de l'école pratique de Nantes (il s'agit de l'école Leloup, étudiée par J.-M. Chapoulie, et qui vient de fêter son centenaire) procède à une large enquête auprès des entreprises et des syndicats patronaux de la région (dans le secteur des métaux) ainsi qu'auprès des inspecteurs départementaux de l'enseignement professionnel, qui sont souvent des industriels de la région. Il se dégage des réponses une certaine vision de la formation, destinée à une élite ouvrière, dotée d'une bonne culture générale, polyvalente. Les industriels demandent à l'école non pas de former des spécialistes mais de développer des capacités, des qualités, qui constitueront la base des compétences à acquérir plus tard sur le tas. Précision, exactitude (qui s'entend dans le travail comme dans la discipline), telles sont les nouvelles qualités, techniques et sociales et le nouvel état d'esprit que réclament l'introduction des nouvelles technologies et la rationalisation de la production, caractéristiques de ces années 30. L'enquête montre, par ailleurs, les problèmes soulevés, en matière de formation et de transmission des savoir-faire, par la disparition de certains métiers, comme celui de modeleur, alors que d'autres apparaissent, tel le soudeur.

C'est un peu parce qu'ils obéissent aux mêmes préoccupations que les dirigeants de Peugeot décident de créer, en 1930, une école au sein de l'usine de Sochaux (N. Hatzfeld). Jugeant que l'apprentissage sur le tas spécialise trop étroitement les ouvriers alors qu'une certaine polyvalence est souhaitable pour s'adapter aux nouveaux procédés de fabrication, ils décident de prendre en main la formation initiale de leurs ouvriers qualifiés (du moins d'une partie d'entre eux : N. Hatzfeld montre bien la sévérité de la sélection, liée à la recherche de l'"excellence ouvrière"). Mais que se passe-t-il quand l'école est dans l'usine ? L'auteur étudie dans le détail le recrutement, les métiers préparés, le partage entre étude et travail à l'atelier, les méthodes pédagogiques, l'esprit de compétition entretenu... Il cherche enfin à savoir pourquoi l'existence de l'école d'apprentissage a été peu à peu remise en cause, jusqu'à la décision de sa fermeture en 1970. Après 1945, l'école subit l'influence de l'extension des centres d'apprentissage publics et de la prise en charge croissante par l'État de la formation professionnelle des ouvriers (processus étudié dans la dernière partie de ce numéro). Dans le même temps, la logique de formation pousse l'école à s'écarter de l'usine et à se référer plus fortement à la norme scolaire : en 1952, elle sort de l'usine et s'installe dans ses propres locaux. Dans les années 60, alors que l'enseignement professionnel et technique public se développe dans la région, Peugeot hésite sur l'avenir de son école et sur l'opportunité de prolonger la formation d'ouvriers d'élite, intermédiaires entre titulaires de CAP et techniciens.

L'apprentissage en France au XIX^{ème} siècle : rupture ou continuité ?

Par Yves Lequin

Du décret de mars 1791 portant suppression des maîtrises et des jurandes à la loi Astier de juillet 1919 qui prend, pour la première fois, la question de la formation professionnelle dans son ensemble, la France du XIX^{ème} siècle est saisie d'une boulimie législative — pas moins de quatre-vingt-sept textes, décrets, lois ou circulaires — qui dit, tout simplement, l'incapacité à formaliser dans le droit une incessante dérive des réalités. Les observateurs du monde ouvrier de l'époque ne disent pas autre chose, même s'ils emploient un autre vocabulaire, hérité d'un autre système économique, pour dénoncer la « *crise de l'apprentissage* » ressentie comme la disparition progressive d'une pratique de formation au métier et du groupe juvénile qu'elle encadrait et définissait¹.

*
**

C'est en effet l'apprenti lui-même qui s'estompe peu à peu, comme premier maillon d'un processus qui conduisait au compagnon, puis au maître, des *computs statistiques* du XIX^{ème} siècle.

En 1848, une enquête de la chambre de commerce de Paris ne dénombre qu'un apprenti pour dix-sept ouvriers qualifiés dans la capitale. Un peu plus tard, au début du Second Empire, on ne les y estime pas à plus de 20 000 pour 420 000 ouvriers de l'industrie, dont 120 000 peuvent être considérés comme des adolescents. En 1865, une autre enquête, plus générale, sur l'enseignement professionnel constate une inexistence à peu près totale de l'apprentissage, défini comme la formation à

l'atelier. Un écho aux rapports dressés autour des Expositions de 1862 et 1867, puis plus tard en 1878 qui, tous relèvent la décadence de la formation individuelle à l'atelier. Même constatation par le Congrès ouvrier de Lyon en 1894 ; à tel point qu'en 1906, on ne parvient même plus à le séparer vraiment de toutes les autres formes d'éducation technologiques, écoles professionnelles, cours d'associations privées, organismes municipaux dans une situation de médiocrité généralisée : il n'y a guère qu'environ 70 000 garçons ou filles à les fréquenter, qui sont cependant 870 000 à être au rang de salariés dans l'industrie et le commerce. Un aboutissement, au terme d'une évolution d'ailleurs longtemps déformée par les terrains d'enquête des grandes villes et de Paris : dès 1848, on remarquait que le poste même d'apprenti ne pouvait pas y être repéré dans les usines et les manufactures, pas plus, une dizaine d'années plus tard, que dans les établissements textiles, miniers ou métallurgiques du reste du pays.

La crise ne se repère pas seulement dans l'effondrement quantitatif des stocks : elle se reflète, aussi fortement, dans la qualité même de la formation, là où l'apprentissage subsiste. La loi du 22 février 1851 qui tente — en vain — d'y remédier, dit en creux la nature du mal, puisqu'elle prétend imposer le contrat écrit, définir les normes de la formation et délimiter les obligations réciproques du maître et de l'apprenti. Restaurer donc le cadre juridique qui, précisément, définissait l'apprentissage sous l'Ancien Régime et constituait, sans doute, la participation la plus spécifique des travailleurs manuels au monde de la pratique notariale. Or, sur les 19 000 apprentis — ou qui se disent tels — que la chambre de commerce de Paris parvient à identifier en 1848, près de 14 000 ne bénéficient que de conditions

Cet article est repris à partir d'un texte paru dans S. Kaplan, C. Koepf (éd.), *Work in France*, Cornell University Press, Ithaca N.Y., 1986.

1 Cf. pour l'ensemble de l'article, J.-P. Guinot, *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*, Ed. Domat-Montchrestien, Paris, 1946, et, plus récent, A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Armand Colin, Paris, 1968, pp. 305 et suiv.

verbales, donc trois fois sur quatre ; en 1860, on constate une nouvelle dégradation de la pratique et, en 1903, le contrat écrit devient l'exception, rare : 3 % des cas seulement. Sur la durée du travail, aucune règle ; ou, plus exactement, celle-ci suit le droit commun, qui la calque sur celle de l'ensemble de l'usine ou de l'atelier : l'apprenti n'est qu'un jeune ouvrier qui ne se distingue guère de ses compagnons, ni dans le temps qu'il y passe ni dans la tâche qu'on lui confie. Celle-ci est simple, adaptée à sa force, ou à son absence de compétence. « *L'apprentissage actuel confine dans bien des cas à la domesticité* », dit-on au Congrès ouvrier de 1894. Nous voilà à ces « *enfants de peine* » qu'évoquait Corbon une cinquantaine d'années auparavant ; des domestiques ou mieux, des bêtes de somme souvent disait Poulot ; occupés ici aux livraisons et aux courses, là à ranger l'atelier en fin de journée, ailleurs à tourner la roue. A tous les coups, des enfants à tout faire et qui, nonobstant la survivance des mots, constituent une simple variété du travail infantile indifférencié qui demeure la règle de tout le XIX^{ème} siècle. Voilà, dans les années 1840, Norbert Truquin levé une heure à l'avance pour allumer le feu dans son atelier de peignage en laines, pour courir ensuite à l'eau et aux provisions, et s'improviser à l'occasion infirmier malhabile et écœuré quand son patron tombe malade². Voici, trois quarts de siècle plus tard, le jeune verrier Eugène Saulnier préparant le travail de ses compagnons plus âgés, ces ouvriers qui « *entendaient être servis* »³.

Il n'est pas sûr que les lois qui esquissent — sur la durée du travail en 1892 et 1900, sur les accidents en 1898 — une protection de l'enfance au travail n'aillent d'ailleurs pas, en ce domaine, dans le mauvais sens : en réduisant les temps, elles poussent à exiger plus d'enfants dont le coût s'aligne sur celui des adultes, alors que leur rendement est forcément plus faible ; elles traduisent, aussi, la progressive réduction du temps spécifique de l'apprentissage à un simple moment d'un travail industriel indifférencié.

Contre cette évolution, les résistances ne manquent pas. L'effort est même continu de la Restauration à la Belle Époque. Mais sa constance ne dit-elle pas, mieux qu'un long discours, la persistance de son échec ? Nous voilà, dans les années 1820, avec certains industriels des plus dynamiques s'inquiétant de l'avance anglaise, soucieux de la rattraper en perfectionnant l'habileté des travailleurs français : les premières écoles d'apprentis-

sage sont alors fondées, par exemple, par l'imprimeur Chaix, et Teste, un fabricant d'épingles de Lyon. En 1827, c'est l'école Saint-Nicolas des Frères des écoles chrétiennes. Et puis les multiples sociétés de patronage, dont la plus connue est l'Oeuvre catholique des patrons de l'enfance ; qui part à la recherche de « *bons patrons* », cherche à les stimuler, surveille l'exécution des contrats. La Monarchie de Juillet continue à voir éclore ces écoles d'apprentis, comme celle, née en 1832, de la Société industrielle de Nantes, qui organise un cursus mi-partie à l'école et à l'atelier artisanal, favorise l'émulation en récompensant un travail de fin d'études, vieille réminiscence du chef-d'œuvre, examiné par un jury. Tandis que l'Oeuvre des apprentis, un peu plus tardive (1842), se préoccupe, toujours dans la mouvance des Frères, de bien définir les contrats et de placer, par le relais des comités *ad hoc*, les apprentis en fin de formation. Sous le Second Empire, c'est — plus ponctuelles — l'Association patronale pour les enfants employés dans les fabriques de fleurs et plumes (1861) ou la Société fraternelle pour le patronage des enfants de l'ébénisterie (1861) ; plus ambitieuses, l'école de l'abbé Halluin, à Arras, et surtout, l'action des Cercles ouvriers catholiques et de la Société Saint-Vincent de Paul ; enfin, en 1867, au lendemain d'une exposition universelle qui a si fortement contribué à faire découvrir les problèmes du travail, une Société de protection des apprentis et des enfants employés dans la manufacture, dont le titre suffit à montrer l'élargissement des préoccupations et le souci de s'adapter au nouveau monde de l'industrie.

Tout aussi importante — plus, peut-être — est l'action des municipalités, et particulièrement de celle de Paris, à vrai dire aussi mieux connue. En 1842 et en 1844, son conseil municipal crée des « *prix d'apprentissage* » qui, en 1868-1869 encore, sont attribués aux jeunes ouvriers qui auront le mieux rempli leur contrat. Puis, avec les débuts de la Troisième République, à compter de 1875-1880, l'intervention se fait plus directe, qui ouvre des écoles d'apprentis dans certains secteurs traditionnels de la capitale, de celle du boulevard de La Villette, en 1874, qui deviendra l'école Diderot, jusqu'à l'école Dorian, en 1893 ; pour les métiers du fer, après ceux de l'ébénisterie et de l'imprimerie (1882), de la céramique et de la sculpture (1883), du meuble (1887), etc. Dès 1889, on repère une douzaine d'établissements, pour les filles et les garçons qui y passent trois années, outre les cours techniques du soir. Mais, depuis 1867, la ville du Havre avait elle aussi ouvert des écoles dont l'enseignement s'étend de la menuiserie et de l'ébénisterie à la serrurerie, à l'ajustage, à la forge, à la chaudronnerie. De même, fonctionnent

2 N. Truquin, *Mémoires et aventures d'un prolétaire à travers la Révolution*, Ed. Maspéro, Paris, 1977, pp. 22-24.

3 M. Chabot, *L'escarbille. Histoire d'Eugène Saulnier, ouvrier verrier*, Les Presses de la Renaissance, Paris, 1978, p. 35.

une école municipale d'horlogerie à Besançon et d'autres, adaptées aux besoins locaux de la main-d'œuvre, à Saint-Quentin et à Douai, entre autres.

Chacun doit bien cependant s'avouer que les résultats sont minces. À la fin de la Monarchie de Juillet, les diverses œuvres prévues n'influencent guère que 5 000 apprentis et, en 1870, moins de 3 000 à Paris, où, on l'a vu, l'action est particulièrement développée. Et, dans les premières années du XX^{ème} siècle, quand les syndicats ouvriers s'y sont mis à leur tour, ils n'ont pour toute la France que 12 000 auditeurs et environ 500 cours professionnels. A qui la faute ? car le diagnostic du mal s'accompagne en permanence de la désignation des coupables. Ce sont d'abord les maîtres eux-mêmes, et la préoccupation première des Oeuvres d'apprentis est souvent de trouver de bons patrons : c'est-à-dire des gens soucieux de transmettre un savoir, mais d'abord détenteurs de celui-ci.

De plus en plus nombreux sont, dit-on, les chefs d'atelier qui n'ont, eux-mêmes, reçu aucune formation, et dont la technique est courte : l'incapacité, l'ignorance sont d'abord en eux ; il n'est guère possible de former des apprentis quand on ne l'a pas été soi-même, et la crise nourrit la crise. En 1899, la Fédération des travailleurs du livre se met d'accord avec l'organisation patronale correspondante sur un contrat type d'apprentissage : un événement unique, justement, qui ne sert qu'à mettre en relief une carence générale des autres secteurs, et dans un métier qui se distingue de tous les autres. Une enquête de la Statistique générale de la France dénonçait déjà en 1871 la carence des mauvais maîtres. Et la plainte est constante, pendant tout le siècle, contre l'âpreté au gain de patrons peu soucieux de perdre du temps, donc de l'argent, et guidés par l'exclusive préoccupation d'un intérêt immédiat.

Mais à l'incapacité ou au refus de transmettre correspond de plus en plus le refus d'apprendre. De celui-ci, la dénonciation est précoce et l'explication aisée. D'abord parce qu'un bon apprentissage coûte cher, et que nombre de parents ne sont pas capables d'en assurer les frais ; d'autant que l'inefficacité de sa pratique a tendance à en allonger la durée, jusqu'à quatre ou cinq ans, donc à en aggraver le prix. Surtout parce qu'en entrant à l'atelier, le jeune garçon en voit mal l'utilité : il y trouve même une certaine contrainte (les liens de la petitesse ne sont pas forcément ceux de la cordialité, on y reviendra), sans contrepartie, dans la mesure où il apprécie mal ce qu'il y a à apprendre. Il est donc tôt tenté de partir vers l'usine qui offre, contrairement à une opinion courante, un

espace de liberté plus large. La rupture de contrat est une plaie du Second Empire, se plaint-on, et la grande ville engloutit ces jeunes gens qui se perdent dans une population travailleuse de plus en plus nombreuse, diversifiée et anonyme. Devant l'une des commissions ouvrières de 1867, l'horloger Wilmot évoque ce « *détournement permanent des apprentis* » qui décourage les meilleures volontés, et Poulot, un peu plus tard, dénonce l'indifférence des parents pour lesquels « (...) *c'est un débarras que de mettre son fils en apprentissage (...)* »⁴. En fait, les uns et les autres participent de ce "dérangement fréquent" qu'est la mobilité incessante de la classe ouvrière du XIX^{ème} siècle, à l'affût des possibilités d'emploi, donc de gain, dans une économie dont les rythmes sont fort différenciés d'un secteur à l'autre, d'une ville à l'autre, d'un atelier à l'autre. Et la fin du siècle peut bien engager un certain processus de sédimentation : d'autres mécanismes jouent, qui vont dans le même sens ; à la Belle Époque, un apprenti ne gagne que 10 francs par mois la première année, 20 la seconde, 30 la troisième ; à quelque moment que ce soit, moins qu'un manœuvre de la grande industrie. Il n'est pas jusqu'à la mutation du travail lui-même qui ne contribue à détourner de l'apprentissage : pourquoi y perdre son temps alors que l'on parvient à maîtriser le travail le plus simple et le plus répétitif, qui ne demande aucune formation, et où l'on finit par gagner plus que le spécialiste⁵ ? En 1946, Guinot ne dira pas autre chose que Poulot en dénonçant le « (...) *matérialisme des parents (...)* ».

Nous voilà en fait aux véritables raisons : les conduites des uns et des autres ne font que refléter la mutation d'une économie et des modes de travail. D'emblée, on l'a reconnue. Proudhon, comme Anthème Corbon, incriminent d'abord la grande industrie, et surtout l'usine conçue à juste titre comme une juxtaposition de gestes techniques élémentaires, donc empêchant toute vision d'ensemble d'une fabrication, qui constituait justement l'essence de l'apprentissage, et dont la maîtrise était sa finalité première. Et les voici, aux côtés d'un Augustin Cochin, qui vient d'ailleurs, accusant le machinisme et la division du travail. « *Le travail devient automatique (...)* » déplore Corbon en annonçant le travail en miettes du XX^{ème} siècle. La cause est entendue, et les historiens posté-

4 D. Poulot, *Le sublime, ou le travailleur comme il est en 1870 et ce qu'il peut être*, rééd. Ed. Maspéro, Paris, 1980, pp. 315 et suiv.

5 J.-P. Guinot, *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*, op. cit., p. 171.

rieurs n'ont fait qu'en reprendre l'antienne. Rien de neuf, du coup, chez un Guinot qui, le premier, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, tente une synthèse sur l'évolution de l'enseignement professionnel en France. Il tranche : la division du travail entraîne la déqualification de l'ouvrier, puisqu'il n'a plus à y « (...) déployer aucune qualité d'initiative ou d'intelligence (...) » ; donc, ce qui fondait un certain savoir ouvrier, « (...) l'apprentissage individuel à l'atelier (...) » correspondrait « (...) à un système économique périmé (...) »⁶. A quoi bon, dès lors, s'occuper d'une question qui n'a d'intérêt qu'archéologique, et ne concerne qu'une poignée de gens — voyez du côté des compagnonnages — dont, précisément, le déclin correspond à l'étrangeté à leur temps ?

*
**

Il faut bien avouer que toutes les tentatives de restaurer l'apprentissage au XIX^e siècle sont étrangement décalées par rapport aux réalités de l'économie. Sans doute voit-on aussi se multiplier des écoles d'apprentissage jumelées avec certaines des entreprises les plus modernes du temps. Très tôt, c'est le cas de Boncourt à Guebwiller, de certains patrons de Mulhouse et de La Ciotat, et puis celui, fort célèbre, des Schneider au Creusot, en attendant les Peugeot du pays de Montbéliard, les de Wendel et, en plein XX^e siècle, les premières grandes firmes de l'automobile, Renault, Berliet, Citroën. En fait, ces "écoles de fabriques" ont une finalité toute différente, et il serait erroné de se laisser prendre aux pièges du vocabulaire : elles sont destinées à former à des tâches bien précises, cernées par la seule entreprise à laquelle elles sont associées, et pas à donner, au sens traditionnel, un métier ; J.-B. Dumay peut bien passer de longs mois, à la fin des années 1860, comme apprenti chez les Schneider : à sa sortie, il ne sait guère façonner que quelques modèles de boulons⁷. Du côté des initiatives privées, c'est une autre dérive qui se fait jour. Sans doute ce qu'on appellerait aujourd'hui le « *stage* » en atelier y joue-t-il un rôle central, mais il n'est qu'un moment dans une éducation plus globale du travailleur, qui se fait en dehors. L'aboutissement, dont on devine les prémices, ce sera, pour beaucoup plus tard, la création d'un véritable enseignement professionnel, hors des murs de la pro-

duction, et où l'État finira par prendre toute sa place. C'est à l'inspiration du vieux Martin Nadaud, formé à la tradition compagnonnique, qu'est promulguée la loi du 11 décembre 1880 : les « écoles nouvelles d'apprentissage » qui vont en sortir, à Vierzon (1881), à Armentières, à Voiron (1882) et à Nantes (1898) commencent le XX^e siècle plus qu'elles ne réveillent une continuité. Les cours du soir d'origine syndicale à la fin du XIX^e siècle sont peu fréquentés, et ils traduisent plus une autonomie institutionnelle qu'un véritable souci de former une main-d'œuvre. Restant, finalement, dans le droit fil de l'apprentissage traditionnel — ou plutôt dans l'idée qu'on en a — des organismes dont l'inspiration fondamentale est tout à fait étrangère à l'esprit productiviste et libéral du temps : les Frères des écoles chrétiennes, l'Oeuvre des apprentis (qui s'inspire des idées du comte de Melun) et les Cercles ouvriers s'inscrivent dans une tout autre finalité, celle de l'aide charitable à l'enfance malheureuse et, surtout, celle de la moralisation des classes ouvrières. Former des apprentis ne constitue pas une fin économique, c'est un moyen, parmi d'autres, de restaurer une civilisation chrétienne perdue, censée s'appuyer, aussi, sur une certaine hiérarchie et ses mobilités. Et ce n'est pas un hasard si l'on retrouve des initiatives comparables, à la fin de la Monarchie de Juillet et sous le Second Empire, du côté des protestants, avec le « Comité de patronage des apprentis de l'église réformée ». L'action des uns et des autres relève moins d'une histoire de la formation professionnelle que de celle d'un certain christianisme social fondé sur le patronage.

On comprend dès lors mieux pourquoi le discours ouvrier, direct ou médiatisé, emprunte d'autres voies tout en portant le même diagnostic. Lui n'entonne à aucun moment l'air du regret ou de la nostalgie. L'apprentissage classique est moribond, et il n'y a pas à y revenir. Pire, là où il subsiste formellement, il est moins un conservatoire des vertus que le creuset d'une déchéance. On n'y apprend plus un métier, mais on s'y initie à l'immoralité.

« *Quel tableau lamentable* », résume A. Corbon, de ces apprentis qui passent au moins autant de temps à aller chercher les compagnons au cabaret et à y boire, malgré leur jeunesse, qu'au travail ; à l'atelier, la situation n'est pas meilleure, où il y a moins de préceptes d'éducation que de « *drôles de propos à entendre et à retenir* »⁸. Débauche et oisiveté,

6 J.-P. Guinot, *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*, op. cit., p. 85

7 J.-B. Dumay, *Mémoires d'un militant ouvrier du Creusot (1841-1905)*, Ed. Maspéro, Paris, Grenoble, 1976, pp. 80 et suiv.

8 A. Corbon, *De l'enseignement professionnel*, Paris, 1859, pp. 25 et suiv.

écrivait-on déjà dans les années 1834-1835, gâtent définitivement les apprentis, en leur inculquant «...un esprit d'audace et de dépravation qu'ils ne peuvent plus perdre»⁹. «*Les mœurs sont abominables*» dit le délégué des peintres en bâtiment à l'Exposition de 1867; comment en irait-il autrement dans une situation où on ne cesse de louer le vice, la débauche, l'irrespect, où l'homme vertueux est tourné en ridicule, où la grossièreté du langage et des gestes est de règle? C'est le vice que l'enfant apprend en apprentissage, et l'on sait le rôle que lui donne Denis Poulot, qui a été ouvrier, dans sa taxinomie des travailleurs parisiens à la fin du Second Empire¹⁰.

Si bien que, de ce côté-ci, les projets de réforme tournent résolument le dos à tout ce qui pourrait avoir des airs de restauration, et notamment au cadre où s'était déployé l'apprentissage de l'Ancien Régime, celui de l'atelier¹¹. Cabet et les Icariens pouvaient bien encore rêver d'une mythique éducation "*domestique*": ils ne font guère école. Corbon, Poulot s'accordent avec nombre de gens moins illustres: il faut arracher l'apprentissage du métier à l'ambiance de l'atelier et aux faux-semblants de ses fraternités corruptrices. La classe ouvrière n'est-elle pas en train d'y perdre son âme? A l'évidence, quand on en arrive à renier sa condition, et la fierté de son état: «*choisis un métier, ne prends pas le mien, il est trop mauvais. C'est ainsi que chacun maudit son sort (...)*». C'est le délégué des peintres en bâtiment à l'Exposition de 1867 qui imagine cette étrange admonestation paternelle, à l'entrée au travail, vers la douzaine d'années. Une manière, aussi, de repérer implicitement la mutation des métiers qui accompagne celle de l'économie.

L'éducation professionnelle, c'est, bien sûr, d'abord le moyen d'acquérir des savoir-faire; mais ce n'est plus seulement, aux yeux des réformateurs ouvriers, apprendre les gestes efficaces du travail; c'est aussi avoir une maîtrise d'ensemble de celui-ci, pour mieux le comprendre; et, au-delà, donner un bagage culturel qui n'enferme pas dans le métier, mais fournisse les moyens de s'en sortir, à un moment où la mutation technologique crée précisément de nouveaux métiers; plus loin encore, à ouvrir les

choix d'existence dans une société qui s'affirme celle de la fluidité et de l'ascension sociale.

Les gens de l'*Atelier* estiment que les mécaniciens doivent aussi être initiés au dessin linéaire et à la géométrie, que les travailleurs du bâtiment ont à connaître de la géométrie descriptive, et ceux des usines, des principes généraux de la physique et de la chimie. En 1859, A. Corbon voudrait que chacun se familiarise d'abord avec plusieurs métiers, ce que reprend une affiche de 1871, en demandant qu'on enseigne les «*(...) éléments sérieux d'une ou deux professions manuelles*».

«*Pour la vraie perfection, il faut bien des études*» chante-t-on à Lille en 1881¹². Mais il s'agit de tout autre chose que d'apprentissage. D. Poulot invite encore à ne pas séparer la formation des travailleurs de leur moralisation; pour les gens de l'*Atelier*, l'une et l'autre ne se conçoivent pas non plus sans une teinture préalable, aussi orientée soit-elle, de culture lettrée. Même si l'on ne se dégage pas encore totalement de la vieille idée du côté mystérieux des anciens métiers, et de l'incapacité à la transmettre par les mots et par les textes, chez A. Corbon notamment, tout ce que le compagnonnage cherche encore à habiller de ses rituels et de ses pratiques. C'est avant l'apprentissage proprement dit qu'il faut armer l'enfant, moralement et intellectuellement.

En cela, toute la réflexion ouvrière, celle d'un Joseph Benoît, celle d'un Anthème Corbon, celle d'un Agricole Perdiguier s'inscrit dans un mouvement plus général, surgi autour de 1848, et qui pose la question de l'instruction, au moins élémentaire, pour tous. C'est aussi, même s'ils le marquent moins nettement, le premier souci des délégués parisiens au Congrès de Genève, en 1846. Il y demeure bien un fond de tradition: on distingue soigneusement le rôle de l'instituteur de celui du maître professionnel, on cherche à conserver le partage de leurs rôles. Denis Poulot parle d'écoles professionnelles où l'on n'entrerait pas trop jeune; mais il les accole aux grandes usines, et, avec d'autres, parle d'un «*enseignement industriel*», où la formation se ferait en alternance; une sorte de mi-temps pédagogique entre l'école primaire, pour tous, et le partage du travail avec des compagnons, pour les futurs ouvriers. L'idéal serait, bien sûr, que l'affaire soit directement prise en mains par les associations de travail-

9 D. Poulot, *Le sublime, ou le travailleur comme il est en 1870 et ce qu'il peut être*, op. cit., p. 77

10 D. Poulot, *ibid.*, pp. 315-319.

11 G. Duveau, *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*, Gallimard, Paris, 1948, pp. 356 et suiv.

12 L. Marty, *Chanter pour survivre. Culture ouvrière, travail et techniques dans le textile. Roubaix, 1850-1914*, Féd. Léo Lagrange, Lille, 1982, p. 22.

leurs : c'est ce que pensent certains délégués à l'Exposition de Londres, en 1862, encore mal délivrés de leurs références compagnonniques. La fin du Second Empire voit se multiplier les propositions d'"écoles professionnelles" organisées par les ouvriers eux-mêmes et fondées sur un enseignement mutuel et le partage égalitaire des connaissances ; les syndicalistes des années 1890-1900 vont encore rêver de sociétés qui soient, prioritairement, des centres d'éducation à la condition ouvrière, sous tous ses aspects.

Mais déjà, de façon significative, la formation professionnelle n'y tient plus la première place. G. Duveau note fortement combien, à partir du milieu du XIX^{ème} siècle, la démarche s'est déplacée, et combien la pensée ouvrière sur l'éducation s'est déplacée vers la formation générale¹³. Du coup, il était impossible de ne pas rencontrer l'État ; et, à la Belle Époque, c'est bien lui que l'on retrouve en ce domaine, en attendant mieux. Ne risque-t-on pas, alors, de perdre son identité, mais par d'autres chemins ? Les réalisations, nonobstant ces références formelles, ne collent guère aux idéaux des années 1840. Et l'on se cabre devant le danger d'en voir sortir une manière d'aristocratie technologique oublieuse de son essence sociale, source d'une segmentation de la classe ouvrière autrement dangereuse que celle du temps des corporations et des métiers jurés. Mais là n'est peut-être pas l'essentiel.

**

En effet, la critique d'un A. Corbon ou d'un D. Poulot n'est pas exempte d'une certaine ambiguïté. Le premier ne concède rien sur la médiocrité du savoir professionnel qui sort de l'apprentissage, « (...) guère au-dessus de zéro (...) ». Mais il ajoute qu'on n'en parle pas, au contraire, avec moins d'aplomb, et que l'on y apprend pas mal d'autres choses qui, simplement, ne lui paraissent pas de première nécessité : « (...) ça vous dégorde les jeunes gens (...) », conclut-il. Et d'autres de remarquer que le travailleur qui apparaît, à l'atelier, comme le plus léger, peut très bien se révéler au-dehors, dans sa famille notamment, comme le plus grave et le plus digne. Beaucoup plus tard, trop attentif à la lettre de ses sources, un Guinot déplore que la fréquentation des marchands de vin crée des liens autrement solides que ceux des compagnons ; outre que l'une n'empêche

pas l'autre, on sait désormais qu'ils ne sont pas que ceux de la dissipation¹⁴. Enfin, l'on déplore souvent, à la fin du XIX^{ème} siècle, que les ouvriers venus de province à Paris n'aient qu'un savoir à l'état d'ébauche. Une formule que l'on peut lire dans les deux sens : soit pour regretter l'insuffisance de la qualification, soit pour se féliciter qu'elle ait été entamée. N'est-ce pas, encore une fois, le cas de J.-B. Dumay dont, on l'a vu, le savoir est limité à son départ du Creusot : il n'en reste pas moins vrai que dans les mois qui suivent, il esquisse une errance d'emplois fort variés, auxquels il paraît s'adapter sans peine, qu'il s'agisse d'une petite boutique d'un village bourguignon ou des grandes "boîtes" de Grenelle ou de La Ciotat¹⁵. En fait, de par leur origine, les observateurs du XIX^{ème} siècle — allégrement suivis par une certaine historiographie du XX^{ème} siècle qui a eu du mal à se dégager de la mythologie de l'artisan — n'ont guère envisagé que les petits ateliers des grandes villes, et pour des secteurs qui se sont progressivement marginalisés. Comme toute, la crise de l'apprentissage qu'ils décrivent est sans doute moins celle d'une éducation technique que d'un système de reproduction sociale : un système qui, longtemps, permettait de passer du salariat au patronat, et qui était celui de l'Ancien Régime. C'est lui, évidemment, que la mutation industrielle de la France a progressivement frappé d'obsolescence, si l'on excepte certains secteurs urbains comme le vêtement, l'ameublement et le bâtiment, entre autres. Il n'en reste pas moins que la question de la transmission des savoir-faire, des tours de main, d'une certaine créativité du détail productif renvoie à tout autre chose ; et l'apprentissage de l'Ancien Régime, c'était aussi cela. Or, bien loin de le faire disparaître, on peut se demander si l'usine du XIX^{ème} siècle (et même d'un certain XX^{ème} siècle), qu'il ne faut pas imaginer à travers les modèles tayloriens des années 1920 et d'après, n'a pas contribué à le prolonger en l'adaptant à ses propres besoins¹⁶.

L'usine du XIX^{ème} siècle et ses immédiats prolongements n'ont rien à voir en effet avec l'établissement intégré d'une certaine vulgate. Ainsi, après 1880 encore, les complexes de la sidérurgie lorraine se fondent, longtemps, sur la juxta-

13 G. Duveau, *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*, op. cit., pp. 99 et suiv.

14 J.-P. Guinot, *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*, op. cit., pp. 124 et suiv.

15 J.-B. Dumay, *Mémoires d'un militant ouvrier du Creusot (1841-1905)*, op. cit., pp. 84 et suiv.

16 Sur la problématique historique de l'usine, M. Perrot, « De la manufacture à l'usine en miettes » in *Le mouvement social* n° 125, octobre-décembre 1983, pp. 3-12.

position d'unités autonomes — hauts fourneaux et aciéries en amont, laminoirs, quincaillerie et robinetterie en aval — de part et d'autre du cœur traditionnel de la forge. C'est encore beaucoup plus vrai des verreries, qui sont parmi les plus grands rassemblements d'ouvriers du temps, mais qui ne s'étendent que par l'addition de « fours » et de « places » qui se juxtaposent aux anciens sans s'en différencier¹⁷. Pour être unifiée, sous une même raison sociale, sur un espace fermé de murs qui disent sa spécificité, l'usine n'est que la concentration et surtout l'addition, en un même lieu, des ateliers de l'industrie d'autrefois. Complémentarité n'est pas intégration. Et au service de chaque fabrication, les métiers d'autrefois, si fortement définis par des gestes, des pratiques et des valeurs — bref, tout ce qui fait une « coutume ouvrière », ce concept synthétique vague, mais fortement ressenti — demeurent intacts : la division du travail ne les entame pas, la redistribution des tâches et des postes demeure à venir, beaucoup plus tard, même si, ici et là, elle peut déjà s'esquisser.

Voici, en 1900 encore, les mines de fer de Lorraine¹⁸. Toute l'extraction demeure fondée sur le travail en équipes, chacune d'entre elles reproduisant le modèle de l'atelier à travers des pratiques qui s'apparentent au tâcheronnage. La réalité, c'est bien elle, et elle seule, trois hommes dont les tâches sont étroitement imbriquées, le mineur qui la dirige, son aide-mineur, son rouleur. On a vu la séparation spatiale des tâches de la sidérurgie : pour chacune d'elles, l'organisation rappelle celle de la mine. Voici, au haut-fourneau, la hiérarchie des « fondeurs » chargés d'augmenter ou d'abaisser la température, des « deuxièmes fondeurs », qui creusent la rigole de coulée, et des « troisièmes fondeurs », proposés à l'épandage du sable ; et l'expérience collective de l'équipe, dans les gestes les plus élémentaires, six bras soudés pour manier les lourdes barres d'acier, trois corps qui, d'un même mouvement, se mettent à l'abri des étincelles¹⁹. On retrouve là le modèle, général au XIX^{ème} siècle, encore présent dans les mémoires d'E. Saulnier, qui est des années 1920, de la « place » de verrerie,

où, sous l'autorité du « chef de place », le « gamin » cueille la pâte dans le four, le « grand garçon » prépare le moule, pour que le « souffleur » puisse donner forme à la bouteille, outre la multitude des « porteurs » et des « tres-seurs de paillon »²⁰. Enfin, le moins étonnant n'est pas la façon dont les filatures mécaniques lilloises reproduisent, vers 1880-1900, la forme de l'entreprise domestique : le « fileur », qui règne sur chaque « carré », dirige tout un univers hiérarchisé selon l'âge et l'habileté au travail de « bâcleurs », entre 12 et 16 ans, et de « rattacheurs » et de « conducteurs », plus âgés²¹.

« Être fileur, c'est un métier » se souvient l'un deux : nous y voilà, le mot n'est pas innocent. Et, dans la lancée, il reproduit toutes les fonctions du « maître » d'autrefois : par son rôle d'organisateur et de juge du travail, mais aussi par celui qu'il joue, au moins à titre d'intermédiaire, dans l'embauche des « bâcleurs ». Tout comme le mineur lorrain qui choisit et rôde son équipe, ou le « chef de place » de verrerie qui la constitue avec soin, mêlant à la fois la reconnaissance des compétences et les liens de la famille ou de l'amitié. La persistance du salaire à la tâche favorise les ressemblances avec l'atelier artisanal, et il arrive même, dans la verrerie ou les mines, que le chef d'équipe se transforme en entrepreneur redistribuant à ses subordonnés, selon leur mérite et leur rang, la somme globale du « prix fait » pratiqué par le patron.

Car la stratégie d'entreprise, ce n'est pas encore — à l'inverse de ce que paraît croire Guinot — la recherche du seul manœuvre, même si celle-ci pointe à travers l'émergence de l'OS²². C'est, aussi, la mise en œuvre de savoirs ouvriers, dont il est rare qu'on doute. Du côté des travailleurs, d'abord, ou de leurs porte-parole, y compris de ceux qui se lamentent sur leur disparition : autour de l'Atelier, on se souvient avec fierté de la part qu'ont prise à la révolution industrielle d'illustres artisans comme Jacquart ou Watt. Le feuillagiste Pagnerre évoque ces secrets « perdus » de fabrication, dont l'existence n'est pas mise en doute, et dont tout un ésotérisme du langage technique ouvrier, fort tardif, fait un discours d'autonomie

17 G. Noirielle, « Espace de production et luttes sociales : l'exemple des usines sidérurgiques lorraines (1880-1930) » in *Le mouvement social* n° 125, octobre-décembre 1983, pp. 25 et suiv. ; M. Hanagan, *The Logic of Solidarity. Artisans and industrial Workers in three French Towns, 1871-1914*, U. of Illinois Press, 1980, pp. 93 et suiv.

18 G. Noirielle, *Les ouvriers sidérurgistes et les mineurs de fer dans le bassin de Longwy pendant l'entre-deux-guerres*, thèse de 3^e cycle, Paris VIII, 1982, tome 1, p. 81.

19 G. Noirielle, *ibid.*, pp. 93 et suiv.

20 M. Chabot, *L'escarbille. Histoire d'Eugène Saulnier, ouvrier verrier*, op. cit., pp. 10 et suiv.

21 L. Marty, *Chanter pour survivre. Culture ouvrière, travail et techniques dans le textile. Roubaix, 1850-1914*, op. cit., pp. 48 et suiv.

22 J.-P. Guinot, *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*, op. cit., pp. 86 et suiv. ; M. Perrot, *Les ouvriers en grève, France, 1871-1890*, Mouton, Paris, La Haye, 1974, tome 1, pp. 336 et suiv.

et de résistance²³. Du côté des patrons, aussi : le Comité des forges reconnaît aux fondeurs « (...) *une science particulière* (...) » : ils sentent le moment, par exemple, où ils doivent s'écarter du gueulard, et, aux aciéries, un inspecteur du travail parle de « *savoir physiologique* » pour l'endurance sélective au feu²⁴. Michael Hanagan retrouvera, au milieu du XX^e siècle, l'admiration des ingénieurs devant la science des « *chefs de place* », leur appréciation empirique de la pâte, alors que la marge est très mince pour que la pièce soit gâchée ou réussie²⁵.

Tout ce qu'on commence à savoir de la quotidienneté et des gestes du travail dans les grandes industries françaises de la fin du XIX^e siècle va dans le même sens. Dans les mines lorraines, bien des choses dépendent du bon endroit pour le coup de mine, de l'inclinaison de la perforatrice, de l'appréciation du boisage à faire, etc. L'importance des fondeurs ne vient pas seulement de leur force physique, mais de leur capacité à apprécier la qualité des minerais, apparemment tous semblables, mais de densité fort différente ; de vérifier l'état du creuset ; de surveiller les points faibles des moules ; de repérer la bonne position des tuyères, etc. De même, la fabrication de l'acier a beau être une nouveauté : le métier est délicat, à cause même de la rapidité et de la violence du processus : il y faut le coup d'œil, à la couleur de la flamme, au bruit, et encore plus pour régler l'arrivée du gaz et de l'air aux tout nouveaux convertisseurs Martin. Et G. Noirielle de noter l'étonnante longévité, pluri-séculaire, d'un outil aussi simple que le ringard, la longue permanence des gestes élémentaires, de la position des corps, de l'attitude au feu qui fait que la nouvelle figure de l'aciériste ne se distingue pas tellement de celles, plus anciennes, du fondeur et du lamineur²⁶.

Ce n'est pas seulement une affaire d'inertie technologique. Ailleurs, la mécanisation ne signifie pas automatiquement la déqualification du travail, et c'est une des grandes qualités de l'ouvrage récent de L. Marty de l'avoir montré

pour le textile lillois²⁷. Passons sur le fait que la plus complexe des sophistications peut laisser subsister des îlots de tâches manuelles. Ainsi du triage de la laine, en amont de la filature, et du tissage, qui repose toujours, à la fin du XIX^e siècle, sur la justesse du regard et la délicatesse du toucher. C'est le temps qui fait l'expérience, et les patrons avouent leur impuissance à la formaliser, donc à se l'approprier. La connaissance scientifique des fibres textiles et des teintures est longtemps limitée : c'est aux fileurs de sentir l'humidité, la température. Dans l'ensemble de la sidérurgie lorraine de la Belle Époque, malgré la multiplication du nombre des ingénieurs, l'incorporation du laboratoire à l'usine est encore à venir, et les maîtres de forge admettent qu'ils ne peuvent éviter de passer par un savoir ouvrier, individuel ou collectif ; en un mot, qu'ils ne peuvent remplacer le métier. C'est à la cassure des échantillons, à la couleur du métal en fusion que les fondeurs se font « (...) *une idée de l'analyse* (...) », tout comme les aciéristes décident à l'aspect des échantillons les additions de matière, comme les mineurs flairent la qualité (ou les menaces) d'un chantier au bombage du toit ou au son que la veine rend à leurs coups de pic²⁸.

Enfin, le machinisme a tôt fait de recréer d'autres spécialités, d'autres qualifications ; comme le note L. Marty dans la filature lilloise. Le fileur, dont on a vu la position, est aussi un conducteur de machines sophistiquées, sur lesquelles il intervient constamment pendant qu'elles tournent ; l'ajusteur et le mécanicien ne sont qu'exceptionnellement requis²⁹. Les mineurs lorrains sont responsables de leur matériel, et ils le réparent eux-mêmes ; les fondeurs coordonnent les gestes de toute une équipe ; ils remplacent eux-mêmes les tuyères défectueuses ; quant aux lamineurs, ils règlent le train à coups de maillet, démontent et changent les cylindres. Toute la sidérurgie lorraine conserve à la veille de 1914 la polyvalence des tâches, et le Comité des forges y reconnaît sans fard un signe, toujours, de rationalité économique ; et le service de l'entretien, dont les tâches se multiplient, a du mal à se dégager de la fabrication proprement dite³⁰. Dans les années 1920 encore, les métallurgistes givordins de Fives-Lille affirment une manière de personnalité de chaque machine-outil, sur laquelle ne

23 Cf. exemples dans L. Marty, *Chanter pour survivre. Culture ouvrière, travail et techniques dans le textile. Roubaix, 1850-1914, op. cit.*, p. 37.

24 Cité par G. Noirielle, *Les ouvriers sidérurgistes et les mineurs de fer dans le bassin de Longwy pendant l'entre-deux-guerres, op. cit.*, tome 1, pp. 93 et 114.

25 M. Hanagan, « Organisation du travail et action revendicative : verriers et métallurgistes de Rive-de-Gier à la fin du XIX^e siècle », *Cahiers d'Histoire*, XXVI, 1981, pp. 11-12.

26 G. Noirielle, *ibid.*, p. 81, p. 93 et p. 114.

27 L. Marty, *Chanter pour survivre. Culture ouvrière, travail et techniques dans le textile. Roubaix, 1850-1914, op. cit.*, p. 31.

28 G. Noirielle, *ibid.*, p. 81 et p. 93.

29 L. Marty, *ibid.*, p. 40.

30 G. Noirielle, *ibid.*, p. 81, pp. 108-109.

peuvent guère intervenir, en cas de panne, que ceux qui la servent d'ordinaire. La grande usine ne signifie pas encore l'émiettement du travail et conserve tout son rôle à une certaine polyvalence ouvrière. Mieux, le tournant du siècle ressent le besoin d'une nouvelle qualification, même si elle est un peu autre ; il la récompense par des salaires élevés, à la mesure des besoins : voici le temps des mécaniciens et des ajusteurs, après celui des charpentiers et des forgerons.

Somme toute, la grande industrie et l'usine font renaître les métiers, au sens traditionnel du terme, c'est-à-dire l'ensemble cohérent de savoirs et de savoir-faire — de savoir-être aussi — mais c'est une autre histoire ; sans doute ne s'appliquent-ils pas aux mêmes producteurs que ceux de l'Ancien Régime, mais leur essence n'a pas changé : pourquoi les moyens de leur transmission, c'est-à-dire l'apprentissage, changeraient-ils ? Il s'y marque mieux la rudesse coutumière des pédagogues d'atelier. C'est à coups de cordes reçues à pleine volée que le jeune Norbert Truquin apprend le métier de peigneur, et sous l'incessante menace des coups que Jean-Baptiste Dumay devient aide-puddeleur à Grenelle ; « *gare aux fesses* » se souvient Étienne Saulnier de sa jeunesse verrière, dans les années 1920 encore.

Mais, aux « *brutes avinées* », le voilà qui oppose la figure du Père Pilon, sa vertu de patience, cet amour du métier qu'il savait faire partager, sa volonté constante de débrouiller les autres, sans jamais avoir été investi d'une telle fonction. Quand un souffleur s'absente un moment, c'est le « *gamin* » qui prend la canne ; s'il ne le fait de lui-même, on l'y invite, au besoin sur le temps de pause ; et le Père Pilon de rectifier la gaucherie du garçon, de « (...) *faire les gestes qu'il fallait pour montrer (...)* ». On se fait progressivement la main, au besoin pendant plusieurs mois, sous l'œil attentif des vieux qui montrent, jugent, réprimandent, récompensent³¹. C'est d'une sorte d'enseignement mutuel que naît la maîtrise des tours de main, des débuts où l'on se contente de repérer les moments d'ouverture et de fermeture du four à une certaine nuance du martèlement des sabots, jusqu'au façonnement de la bouteille dans la forme de bois. Et c'est de l'équipe tout entière que l'on acquiert une qualification — un métier — à travers le partage progressif d'une pratique. Revoilà le parcours initiatique de l'ap-

prentissage, la transparence progressive des savoirs, la réalisation, mais dans un tout autre univers productif, du souhait des gens de l'*Atelier*, dans les années 1830, rêvant que les ouvriers partagent leurs secrets en s'instruisant les uns les autres. Et avec quel succès, même s'il ne faut pas croire à la lettre le Conseil supérieur du Travail quand il affirme, en 1902, qu'on en sait autant en quinze jours d'usine qu'en quatre années d'apprentissage !

Sans doute la verrerie n'est-elle pas toute l'industrie ; c'est seul que Norbert Truquin, une génération auparavant, était devenu en quelques semaines un tisseur de soie apprécié ; sur une peigneuse mécanique de laine, dans les années 1880, à Lille « (...) *un type qui avait un peu de jugeotte, en trois jours, il sait peigner (...)* » ; et aux tissages, « (...) *pendant deux ou trois jours, l'apprenti apprenait à faire des nœuds ; le deuxième et le troisième jour, à clencher (à mettre en route) le métier ; puis à mettre la tourette : entasser sans tordre le fil ; puis il faisait le tissage (...)* »³². Et cependant, note un autre, pourtant formé en une semaine, « *on apprenait toujours quelque chose (...)* » ; car restait peut-être l'essentiel, s'adapter à la variété des fibres et des étoffes, apprendre à réparer et à entretenir les machines, « (...) *apprendre un peu de mécanique en regardant le contremaître (...)* » pour pouvoir entretenir soi-même son métier, etc. Le fileur de laine lillois est, lui aussi, vite au fait : n'empêche qu'il est passé par le stade de « *rattacheur* » ou de « *conducteur* », qui a pu durer plusieurs années, avant de juger, à son tour, de la capacité des autres à s'élever dans la hiérarchie. En Lorraine, il y a un monde à franchir vers la situation de « *fondeur* » ou « *d'aciériste* », que l'on acquiert, là aussi, par imitation progressive ; le contremaître est bien, d'abord, l'organisateur du travail : il s'assure que le sable est bien préparé, que les modèles sont en bon état, que les moules sont bien chargés ; mais, comme le maître d'autrefois, il est aussi là pour aider « (...) *en toutes circonstances, l'ouvrier hésitant de son expérience personnelle (...)* » ; tout comme le « *porion* » qui contrôle mais aussi guide les gestes du mineur, dans un monde fondé sur une stricte hiérarchie des tâches et des postes, et qu'une carrière réussie se doit de parcourir³³. Formation sur le tas, plutôt ? A nos

31 M. Chabot, *L'escarbille. Histoire d'Eugène Saulnier, ouvrier verrier*, op. cit., pp. 28-30, pp. 43-44.

32 L. Marty, *Chanter pour survivre. Culture ouvrière, travail et techniques dans le textile. Roubaix, 1850-1914*, op. cit., p. 31, p. 60.

33 G. Noirielle, *Les ouvriers sidérurgistes et les mineurs de fer dans le bassin de Longwy pendant l'entre-deux-guerres*, op. cit., tome 1, p. 81, p. 165 ; L. Marty, *Chanter pour survivre. Culture ouvrière, travail et techniques dans le textile. Roubaix, 1850-1914*, op. cit., p. 61.

yeux de contemporains, avides de taxinomies, sans doute ; mais, au XIX^{ème} siècle, c'est bien le Grand Livre de l'apprentissage, avec ses règles, ses modes et ses rites qui se retrouve, presque intact, dans l'univers nouveau de la grande industrie.

Dans les ateliers de textile d'ailleurs, on ne se contente pas d'apprendre les gestes du travail. Quand le jeune « bâcleur » est embauché, on le déshabille dans un coin de l'usine et on le masturbe « (...) *pour voir si c'est un homme* (...) ». Nul doute que la génération de 1848 y aurait vu un signe supplémentaire de la dépravation des mœurs de l'atelier, et il ne faut pas trop conclure d'une anecdote, pour l'heure isolée. Mais on serait tenté aujourd'hui de la lire plutôt en termes de rituel d'admission — un champ très riche, dont l'exploration est à peine esquissée pour le monde ouvrier — et de la replacer dans l'univers plus large des apprentissages ouvriers, où l'entrée au travail tient une place primordiale. Voilà qui renvoie, encore une fois, aux continuités, à cet Ancien Régime productif dont la classe ouvrière française n'est sortie qu'avec lenteur, longtemps sans véritable rupture.

*
**

Ainsi, il en va un peu de l'apprentissage au XIX^{ème} siècle comme de la noblesse depuis la fin du Moyen-Age : une mort annoncée, mais qui n'en finit pas de durer. En fait, l'ambiguïté est au cœur du discours, qui confond ses deux visages, celui de la transmission des savoirs et celui du moyen nécessaire et préalable à l'ascension sociale dans le monde ouvrier d'un Ancien Régime dont les figures perdureront bien longtemps après sa chute. C'est, logiquement, à sa dimension technologique seule que se réfèrent les observateurs du temps, alors que la véritable crise est d'ordre social, au cœur d'un système que la mutation industrielle de la France empêche désormais de jouer son rôle

habituel de creuset de la mobilité sociale. La myopie est d'autant plus forte qu'est particulièrement prégnante l'image de la grande usine — dont on oublie qu'elle est relativement rare dans la France de l'époque — et de ses nouvelles formes de partage du travail. On se sépare seulement sur les solutions : pour les uns, c'est la volonté de restauration d'un passé mythique, pour les autres le projet d'une éducation générale de la classe ouvrière, où se profile déjà la figure émancipatrice de l'État.

Le métier, lui-même, en réalité, et tel qu'on l'a défini en cours de route, n'est pas en cause : son exercice ne change guère dans l'usine, et il en naît autant qu'il en meurt, dans le textile, dans la métallurgie, dans les mines. Et son apprentissage emprunte les voies les plus classiques de la transmission des savoirs : simplement, l'équipe intégrée et hiérarchisée a remplacé l'atelier du maître, où se fait désormais l'échange des services et des expériences ; peut-être, simplement, et d'une façon plus égalitaire, dans la mesure où l'apprentissage se fait désormais tout entier à l'intérieur d'une commune condition ouvrière, dont on a de moins en moins de chance de sortir, et à l'intérieur de laquelle naissent les nouvelles hiérarchies. Autour duquel aussi — mais c'est une autre question — se dessinent peu à peu de nouvelles communautés ouvrières, à l'intérieur même de l'espace élargi de l'usine. Formation sur le tas, dira-t-on, qui n'a rien à voir avec l'apprentissage ? Voire : il faudrait mieux connaître ce que le terme lui-même recouvrait de pratiques réelles dans l'atelier de l'Ancien Régime pour trancher notre souci contemporain de bien définir les concepts d'une certaine sociologie du travail qui a du mal à coller aux réalités complexes d'un temps, qui, pour n'être pas si lointain, n'est pas le nôtre.

Yves Lequin,
Centre Pierre Léon,
Maison Rhône-Alpes des Sciences
de l'Homme (MRASH), Lyon