

Primauté de la forme scolaire

Cette dernière série d'articles couvre une période qui va de la Seconde Guerre mondiale au début des années 60, c'est-à-dire jusqu'à l'organisation actuelle de l'enseignement technique et professionnel scolaire. Ces articles traitent de l'enseignement technique court, des diplômes qu'il délivre (G. Brucy), du développement des centres d'apprentissage jusqu'à leur transformation en collèges d'enseignement technique en 1960 (V. Troger et L. Tanguy).

G. Brucy étudie ce qu'on pourrait appeler le processus de standardisation des diplômes (en l'occurrence du CAP), amorcé par Vichy et parachevé après la Libération. Cette unification a rapidement soulevé un malentendu, et bientôt des conflits, entre partisans et adversaires de la centralisation et du contrôle de l'État. Ces contradictions ont traversé le milieu patronal. Pour le mettre en évidence, G. Brucy étudie la position du patronat de la métallurgie, qui négocie avec l'État un compromis fixant les règles de certification des formations par un diplôme public national, le CAP, et celles du patronat du textile et de l'artisanat, qui préconisent la mise en place de certificats de spécialité, préparés en un an et définis en fonction des spécificités régionales de la branche.

V. Troger montre combien le développement des centres d'apprentissage durant cette période est lié aux besoins de formation des industries métallurgiques et électriques, au moment où cette branche connaît un essor spectaculaire. Comme le confirme par ailleurs l'article de L. Tanguy, les organisations patronales de la métallurgie reconnaissent à l'État un rôle organisateur en matière de formation professionnelle ouvrière et lui demandent de prendre en charge l'extension de la scolarisation de l'apprentissage. Encore fallait-il que fussent réunies certaines conditions politiques et idéologiques. V. Troger montre en effet que cette demande particulière s'inscrit comme naturellement dans une politique générale d'intervention de l'État, qui va du Front populaire à la Libération en passant par Vichy. Ce mouvement aboutit, entre autres conséquences, à l'extension de la scolarisation de l'apprentissage à des branches qui y étaient traditionnellement hostiles, comme on l'a vu avec le textile (exception faite de la période de Vichy, dont V. Troger indique qu'elle a amorcé nombre de processus). Cette forme scolaire trouve d'autre part l'appui du principal syndicat ouvrier, la CGT. V. Troger met enfin en évidence le rôle des militants de l'éducation populaire dans les centres d'apprentissage, « à la fois laïques convaincus et partenaires sans complexe des entreprises ».

Alors que les effectifs croissent régulièrement, l'improvisation, l'urgence, les difficultés matérielles, l'incertitude juridique caractérisent ces années de développement des centres d'apprentissage ; ce qui a conduit l'administration à laisser une autonomie certaine à ces établissements, tant en matière de gestion financière que de formation et de recrutement, qui autorisait des rapports étroits avec les entreprises environnantes.

L. Tanguy rappelle que le statut de 1949 des centres d'apprentissage prévoyait la possibilité de conventions entre le ministère de l'Éducation nationale et les organisations professionnelles patronales. Son étude révèle pourquoi cette expérience, promise au succès, fut abandonnée. Ce régime s'est assez peu développé, malgré une intervention pressante de l'État en 1961, au moment de l'extension massive de la scolarisation. L'article étudie dans quelles conditions et sous l'influence de quelles forces sociales ce régime de liaison organique école-entreprise fut abandonné dans les années 60, pour laisser place à deux types bien distincts de formation, l'enseignement professionnel scolaire et l'apprentissage en entreprise.

CAP et certificats de spécialité : les enjeux de la formation au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale

Par Guy Bruzy

Reconstituer l'histoire des diplômes c'est repérer des acteurs, décrire des stratégies et dévoiler des enjeux. Notre propos est de voir comment, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'État et le patronat ont tenté de résoudre le délicat problème de l'éclatement des CAP et en quoi leurs stratégies étaient représentatives de leurs conceptions de la formation professionnelle.

Après avoir montré que l'extraordinaire fragmentation des CAP au lendemain de la guerre résultait de la faiblesse de leur institutionnalisation, nous verrons que la politique d'homogénéisation conduite par la direction de l'Enseignement technique répondait, dans un premier temps, à une réelle demande venue de toutes les régions de France et s'inscrivait dans l'effort de standardisation des diplômes amorcé par le gouvernement de Vichy. Mais, en même temps, s'instaura un malentendu entre les différents partenaires pour qui unification n'était pas nécessairement synonyme de centralisation et encore moins d'étatisation. Par l'étude du règlement général des CAP de 1953 élaboré au sein de la Commission nationale professionnelle de la Métallurgie et des certificats de spécialité mis au point par le patronat du textile, nous souhaitons montrer que les diplômes étaient le lieu d'affrontement entre des conceptions de la formation professionnelle dont les finalités différaient profondément et renvoyaient, en dernière analyse, à l'état des techniques et de l'organisation du travail dans les différentes branches de l'industrie française.

L'ATOMISATION DES CAP

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, il est pratiquement impossible de dénombrer les

formations de type CAP existant en France. Les différents diplômes s'enchevêtrent en un réseau confus dont personne ne parvient à maîtriser la complexité. Les services du ministère de l'Éducation nationale et les Commissions nationales professionnelles consultatives (CNPC) éprouvent alors d'énormes difficultés pour s'en faire une idée précise. En 1949, un inspecteur général signale l'existence de 2 790 programmes différents de CAP pour la seule CNPC de la métallurgie. Entre la session de 1948 et celle de 1952 on a pu relever plus de cent appellations différentes pour les seuls CAP des métiers de la mécanique. Une immense confusion régnait dans les départements. Des CAP se passaient régulièrement depuis plusieurs années alors qu'ils n'avaient jamais été créés. Autrement dit, des jeunes obtenaient des diplômes qui, officiellement, n'existaient pas. Ailleurs, des examens étaient organisés pour quelques rares candidats, voire un seul ! En 1952, le dépouillement des résultats des quarante-quatre CAP différents de la mécanique montre que trois d'entre eux regroupaient 80 % des candidats. En de nombreuses régions, des CAP d'une même profession coexistaient sous des noms différents dans plusieurs villes d'un même département. On assistait ainsi à de véritables générations spontanées de spécialisations de plus en plus "pointues" ¹.

Pourquoi une telle confusion ?

Le processus de création des CAP entre les deux guerres et l'absence de réglementation

¹ Le CAP de tisseur des Basses-Pyrénées ne comptait pas moins de vingt-cinq spécialités différentes, AN F 17 bis 781, CDET du 20/4/48. Dans les Hautes-Alpes, le nombre de CAP est multiplié par cinq entre 1945 et 1948, AN F 17bis 769, CDET du 30/4/48.

générale expliquent dans une large mesure cette incohérence. Deux instances jouaient alors un rôle important : les comités départementaux de l'enseignement technique et les commissions locales professionnelles².

Les comités départementaux de l'enseignement technique ont été institués par le décret du 24 octobre 1911 qui les chargeait, en son article 5, « d'étudier les mesures propres à favoriser les progrès de l'enseignement technique »³. Pour leur permettre d'atteindre cet objectif, la circulaire du 8 janvier 1912 leur recommandait d'étendre leur action « dans un large esprit de décentralisation », et d'adapter les formations aux besoins des professionnels locaux : « Il ne s'agit point de créer des cours sur un type uniforme. L'instruction complémentaire à donner aux jeunes apprentis et aux jeunes employés doit se rapporter aux métiers et aux professions et, par conséquent, être aussi diversifiée que ces métiers et ces professions ». Pour parvenir à cette adéquation « il faut laisser à l'initiative des groupes patronaux et ouvriers la plus grande latitude pour créer des cours nouveaux ou développer ceux qui existent »⁴.

Si la mission générale des comités départementaux fut fixée dès 1911, leur composition donna lieu à d'incessantes modifications et, en particulier, le nombre de sièges à attribuer aux représentants des employeurs, des salariés et des enseignants connaîtra des fluctuations significatives des enjeux de pouvoir dont les comités étaient le lieu⁵.

2 La création de ces deux instances faisait l'objet du Titre II, Chapitre III, articles 10 à 15 et du Titre V, articles 53 à 65, du projet de loi relatif à l'enseignement technique industriel et commercial présenté par Fernand Dubief, le 13 juillet 1905.

3 Cet article 5 précisait les missions des comités : « Le comité départemental donne son avis : sur les projets de création d'écoles publiques d'enseignement technique dans le département ; sur les demandes de subvention de l'État formées par les écoles privées d'enseignement technique et les cours professionnels du département ; sur toutes les questions qui lui sont soumises par le ministre du Commerce et de l'Industrie ».

4 Circulaire du ministre du Commerce et de l'Industrie adressée aux préfets, relative à l'organisation des comités départementaux et cantonaux de l'enseignement technique, le 8 janvier 1912.

5 Le fonctionnement, la composition et les attributions des comités départementaux seront constamment modifiés par de nombreux textes : décrets du 10 février 1921, 17 mars 1926, 29 juin 1928, 3 décembre 1929, 24 octobre 1930, 1^{er} janvier 1938, 24 février 1938. Après la guerre, le décret du 29 décembre 1945 et la circulaire du 5 mars 1946 complétés par le décret du 4 février 1952 ont apporté les modifications les plus importantes. Aux notions de « membres de droit, membres désignés et membres élus », qui prévalaient dans les textes d'avant-guerre, furent substituées à partir de 1945, les notions de « représentants des administrations, des organisations professionnelles, des collectivités locales et du personnel enseignant ». Ainsi le décret de 1921 prévoyait dix patrons, dix ouvriers et quatre artisans ; celui de 1945, huit chefs d'entreprise, huit salariés et quatre artisans pour seize représentants de l'administration et huit enseignants ; enfin celui de 1952, douze patrons, douze salariés dont quatre cadres moyens et supérieurs et six artisans, pour treize représentants de

Les commissions locales professionnelles étaient chargées, à l'échelon des communes, « de déterminer et d'organiser les cours obligatoires pour les besoins des professions commerciales et industrielles de la localité »⁶. Largement dominées par les professionnels⁷, elles déterminaient, de fait, des pouvoirs importants : elles désignaient les professions pour lesquelles les cours devaient être institués⁸, elles intervenaient dans le recrutement des enseignants⁹, elles élaboraient les plans d'étude ainsi que les programmes et les règlements des examens. Surtout, elles contrôlaient les jurys de CAP composés de professeurs — qui étaient des professionnels — et d'un nombre égal de patrons et d'ouvriers, nommés par le préfet et « choisis, autant que possible, parmi les membres de la commission locale professionnelle »¹⁰. Dans la réalité, les commissions locales agissaient donc de manière pratiquement autonome. Elles constataient qu'un certain nombre d'apprentis de leur ville remplissaient les conditions requises pour se présenter à l'examen (avoir suivi pendant trois ans les cours professionnels) et, en

l'administration parmi lesquels cinq conseillers de l'enseignement technique dont la plupart étaient, en réalité, des employeurs et treize enseignants.

6 Loi du 25 juillet 1919, titre V, article 39.

7 L'article 39 de la Loi Astier précise que la commission est composée : du maire, président de droit ; d'un inspecteur départemental de l'enseignement technique ; de délégués désignés par le conseil municipal ; de délégués désignés par la chambre de commerce et choisis parmi les industriels et les commerçants ; des délégués ouvriers et employés, dont la proportion sera fixée après avis du comité départemental de l'enseignement technique, qui seront respectivement désignés par les associations professionnelles ou syndicats d'ouvriers ou employés les plus représentatifs, à défaut ou en cas d'impossibilité, par le conseil des prud'hommes ; de l'inspecteur ou de l'inspectrice du Travail dans la commune où ils résident ; d'un représentant de l'enseignement primaire public désigné par le préfet sur la proposition de l'inspecteur d'académie.

8 Le Code de l'Enseignement technique de 1936 donne un commentaire tout à fait éclairant sur les critères qui doivent présider aux décisions des commissions locales : « le critérium auquel elle devra se référer pour guider son choix est indiqué par la loi : s'enquérir des besoins des professions commerciales et industrielles ; aussi en règle générale, les cours ne seront institués tout d'abord que pour la ou les industries dominantes de la localité : celles où travaille la majeure partie de la population active de la commune ». G. Gaucher et R. Mortier, *Code de l'Enseignement technique*, Paris, 1936, p.203.

9 « Pour recruter le personnel, la première idée est de demander le concours de l'instituteur pour l'enseignement général... En ce qui concerne l'enseignement technique industriel ou commercial, la commission s'adressera à des ingénieurs, chefs de service, chefs comptables, chefs de chantier, contremaîtres, ouvriers et employés qualifiés des entreprises de la localité ». *Code de l'Enseignement technique*, op. cit., pp.205-206.

10 Titre V, Article 47 de la Loi Astier. Le Code de l'Enseignement technique précisait : « Ces jurys ont un caractère nettement professionnel ; ce sont des gens de métier qui doivent se trouver juges de la valeur des apprentis et des jeunes ouvriers. (...) Le jury choisit les épreuves sans qu'il ait besoin d'en référer au préfet ou au sous-secrétaire d'État de l'Enseignement technique ». *Code de l'Enseignement technique*, op. cit., p.206. Notons, cependant, que le 4^e bureau du sous-secrétariat d'État à l'Enseignement technique avait édité, pour les examens, des programmes types qui étaient envoyés aux commissions locales qui en faisaient la demande.

même temps, elles s'apercevaient que le CAP correspondant n'existait pas. Elles élaboraient alors un projet de programme et de règlement, le transmettaient au comité départemental qui, par l'intermédiaire du préfet, le soumettait à l'appréciation du sous-secrétaire d'État à l'Enseignement technique. Ce dernier formulait des observations et suggérait des corrections. Après un nouvel aller-retour, le CAP était définitivement institué pour la ville ou le département qui en avait fait la demande. Il pouvait ainsi y avoir, dans un même département, autant de CAP d'un même métier que de commissions locales.

Commissions locales et comités départementaux constituaient donc des rouages décentralisés « en prise directe sur le monde du travail, sur les données économiques et sociales du moment »¹¹. Ils répondaient ainsi à la volonté clairement formulée de multiplier les formations en les adaptant aux besoins des diverses professions dont on respectait les spécificités locales en refusant d'imposer des normes nationales.

Conformément à cette logique, aucun texte réglementaire national ne définissait les programmes et le déroulement des examens. Les membres des commissions locales avaient donc tendance à élaborer des CAP dont les contenus allaient dans le sens de leurs besoins immédiats. Fréquemment, les règlements n'indiquaient ni la durée ni les coefficients affectés aux différentes épreuves. Certaines commissions proposèrent même la suppression pure et simple des épreuves écrites et théoriques qui étaient, selon elles, « de nature à enlever à cet examen le caractère exclusivement pratique que la loi veut lui donner »¹². De manière générale, français, mathématiques et technologie étaient régulièrement négligés au profit des épreuves pratiques. Même parmi ces dernières on constatait de fortes inégalités selon les régions. Combien de CAP ont-ils été ainsi créés ? Il est très difficile de le savoir compte tenu de l'éparpillement des sources. Cependant, sur les dix-sept départements dont les dossiers sont déposés aux Archives nationales¹³, nous avons dénombré 650 créations de CAP dont 224

11 Bartoli, sous-directeur de l'Enseignement technique, « *Technique, Art, Science* », juin 1951.

12 Lettre du maire de Mazamet, président de la commission locale professionnelle au préfet du Tarn, 7/7/1922, AN F17bis 16 605, dossier Tarn.

13 Il s'agit des départements suivants : Côtes-du-Nord, Dordogne, Doubs, Drôme, Gironde, Maine-et-Loire, Manche, Marne, Haute-Marne, Mayenne, Meurthe-et-Moselle, Meuse, Morbihan, Nièvre, Tarn, Tarn-et-Garonne, Vienne. AN F 17bis 16605 et 16606.

Sigles utilisés dans l'article

BEI : brevet d'enseignement industriel
 BP : brevet professionnel
 CAP : certificat d'aptitude professionnelle
 CCNA : commission consultative nationale de l'apprentissage
 CDET : comité départemental de l'enseignement technique
 CJP : centre des jeunes patrons
 CNIC : comité national interprofessionnel consultatif
 CNPC : commission nationale professionnelle consultative
 CS : certificat de spécialité
 UIMM : union des industries métallurgiques et minières

furent institués à l'échelle d'une ville ou parfois même d'un village entre 1921 et 1939¹⁴.

Dans la mesure où le lieu de décision était le département et la commune, il était logique que se manifestât cette tendance à l'émiettement géographique qui favorisait tout naturellement la tentation permanente d'affiner les formations au plus près des besoins locaux immédiats, engendrant ainsi une extraordinaire hétérogénéité des programmes et des règlements. L'absence de normes et de contrôle réel encourageait la multiplication anarchique de diplômes très faiblement standardisés qui, sous des dénominations différentes, recouvraient en réalité des activités semblables. Les fonctionnaires de Vichy s'inquiétèrent des effets pervers de cette politique de créations décentralisées, et, au lendemain de la Libération, l'urgente nécessité de simplifier et d'unifier fit l'objet d'un consensus entre la direction de l'Enseignement technique et les comités départementaux qui partagèrent, pendant un certain temps, le même souci de remise en ordre des CAP.

LA STRATÉGIE DE LA DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

L'action des représentants de l'enseignement technique se situe dans la perspective d'une politique de contrôle et d'encadrement des

14 Le maire de Terrasson (Dordogne) écrit directement au sous-secrétaire d'État à l'Enseignement technique pour lui demander des modèles de programmes et de règlements pour les deux CAP de sténo-dactylo et de commis de comptabilité créés dans sa commune, lettre du 31/5/1931. Les CAP seront effectivement homologués par arrêté du 3/7/1931. AN F17bis 16 605, dossier Dordogne.

diplômes professionnels commencée sous le gouvernement de Vichy, poursuivie et amplifiée au cours des années 1945-55. En effet, à la Libération, on ne part pas de zéro. Les fonctionnaires de Vichy avaient déjà réfléchi au problème de l'homogénéisation des diplômes professionnels et la loi validée du 4 août 1942 modifiée par celle du 4 octobre 1943 en fixait les règles de délivrance par des examens publics. Autrement dit, ces textes interdisaient à toutes les écoles, associations ou groupements, d'organiser leurs propres examens. Le rôle de l'enseignement technique se trouvait donc renforcé puisqu'il était désormais le seul à pouvoir organiser les examens professionnels et à décerner les diplômes dont il garantissait la valeur sur le marché du travail. Par ailleurs, l'arrêté du 17 septembre 1943 constituait la première tentative de réglementation nationale de toutes les épreuves des CAP pour toutes les professions industrielles. Pour la première fois depuis la promulgation de la Loi Astier étaient fixées, nationalement, des normes concernant les contenus des épreuves, leurs durées et leurs coefficients. Ainsi, l'élan donné à la standardisation des CAP par Vichy se prolongea après la chute du régime pour se confondre avec la politique d'homogénéisation impulsée après 1945 et aboutit au règlement général d'octobre 1953.

Cette politique ne peut pas être séparée de l'effort de classement des salariés commencé en 1936 et poursuivi au lendemain de la Deuxième Guerre¹⁵. Des niveaux de formation bien définis servent à codifier toute une hiérarchie du salariat. Il importait donc d'instituer des CAP nationaux standardisés qui remplaceraient les multiples CAP départementaux et locaux. Dans cette logique de l'homogénéisation des diplômes, il fallait également mettre au point un règlement général qui fixât les normes de fonctionnement des examens et mit fin à des situations trop souvent incertaines. L'extension de l'institutionnalisation supposait une centralisation allant à l'encontre de la diversité régionale et locale qui prévalait avant 1939.

Cette centralisation se manifesta dès 1946 par la mise en place des commissions consultatives nationales d'apprentissage (CCNA), qui, réorganisées par les arrêtés des 15 avril et 14 août 1948, devinrent les commissions nationales professionnelles consultatives (CNPC) ayant essen-

15 « La période qui va de 1936 au début des années 50 se révèle ainsi décisive pour la mise en place des modes de classement des salariés ». A. Desrosières, L. Thévenot, *Les catégories socio-professionnelles*, Éditions La Découverte, Paris, 1988.

tiellement pour tâche d'étudier les programmes des CAP et des BP nationaux. En juin 1951, fut créé le comité national interprofessionnel consultatif (CNIC) qui coordonnait l'action des CNPC sous l'autorité du directeur général de l'Enseignement technique.

Dans les départements est institué, également en 1946, un cadre de vingt inspecteurs principaux et cent inspecteurs de l'enseignement technique, fonctionnaires nommés par le ministre de l'Éducation nationale et choisis parmi des candidats appartenant à cette administration. Ils remplacent désormais les anciens inspecteurs départementaux, bénévoles et traditionnellement recrutés parmi les industriels, artisans et commerçants locaux. Ces nouveaux fonctionnaires appliquent rigoureusement cette politique et n'hésitent pas, le cas échéant, à rompre des habitudes qui paraissent pourtant bien acquises. Ainsi, en juin 1947, un conflit oppose la Compagnie des forges et aciéries de la Marine et d'Homécourt en Meurthe-et-Moselle à l'inspection de l'enseignement technique. La compagnie veut rétablir un centre d'examen dans lequel se passaient depuis dix ans des CAP internes à l'établissement. L'inspecteur refuse. Il motive sa décision en s'appuyant sur deux arguments significatifs : d'une part, l'administration s'efforce de réduire le nombre des centres d'examens « *au strict minimum de façon à les rendre plus sérieux* » ; d'autre part, « *elle s'oppose à ce qu'aucun diplôme de CAP ne soit délivré pour des professions dont les programmes n'ont pas été homologués, les errements suivis jusqu'à ce jour ne pouvant être opposés à cette décision* »¹⁶.

La volonté manifestée par l'État de réorganiser les CAP va rencontrer celle des comités départementaux de l'enseignement technique (CDET) qui ne parviennent plus à gérer la situation confuse née de la politique menée pendant l'entre-deux-guerres.

LES COMITÉS DÉPARTEMENTAUX DEMANDENT L'UNIFICATION DES CAP

Entre 1945 et 1948, les CDET se prononcent clairement contre la multiplication des CAP et attendent du ministère qu'il prenne d'urgence les mesures d'unification qui s'imposent. En vérité, deux tendances se dégagent. La première souhaite l'unification à l'échelon académique : les programmes d'études et d'examens

16 AN F 17bis 778, CDET Meurthe-et-Moselle, 10/6/1947.

des CAP en vigueur dans au moins un département d'une académie devraient être automatiquement étendus à toute l'académie. La seconde, plus radicale, demande une unification de tous les programmes et horaires des examens de CAP sur le plan national. Plusieurs raisons expliquent cette volonté de remise en ordre sous l'autorité de l'État. D'abord, l'organisation d'un examen professionnel est toujours complexe et nécessite des investissements importants en personnels, en temps, en matériels et en argent. La trop grande dispersion des spécialités multiplie les problèmes et les rend insolubles à l'échelon local. L'administration de l'enseignement technique était supposée disposer des moyens nécessaires pour les résoudre.

Ensuite, l'élaboration des programmes et des règlements de CAP est une tâche compliquée qui rebute les professionnels. Très souvent, ils s'inspirent de textes existant dans les départements voisins, quitte à les modifier pour les adapter à leurs besoins spécifiques. Dès les années 30, des programmes de CAP de plusieurs localités d'un même département avaient déjà été refondus et regroupés en un CAP départemental unique. L'administration encourageait elle-même ces initiatives en proposant comme modèles les CAP en vigueur dans la région parisienne. C'était un pas de plus dans la voie de l'unification.

Enfin, les employeurs constatent souvent, en les déplorant, les inégalités de niveau qui existent entre les diplômés d'une même profession. Certains CDET estiment que la multiplicité des CAP fait naître des confusions dans les conventions collectives. L'unification représente pour eux l'espoir d'une harmonisation des exigences et donc une garantie de compétence du jeune ouvrier au moment de l'embauche.

Il semble donc qu'à ce moment tout le monde pensait qu'une homogénéisation territoriale des formations entraînerait une homogénéisation des compétences des formés. Mais chacun des acteurs n'assignait pas les mêmes finalités à ces formations. Passé le stade des intentions, les premières expériences menées sur le terrain vont mettre à jour les malentendus.

UNIFIER OU CENTRALISER ? LA NAISSANCE D'UN MALENTENDU

Le département des Hautes-Pyrénées a été l'un des premiers à organiser les CAP sur le plan académique dès 1946. Or, de l'aveu des orga-

nismes, l'expérience ne fut pas concluante. Professionnels et enseignants reprochent à l'organisation académique une rigidité qui rend les sujets inadaptés aux réalités locales. La conclusion du rapport du jury est significative du malentendu qui s'installe : « *L'unification des CAP sur le plan régional apparaît comme une mesure prématurée en raison de la différence de niveau des apprentis dans les différents départements de l'académie. Acceptant l'unification des CAP comme un mal nécessaire (...) le jury fait confiance à l'administration pour qu'elle arrive peu à peu à créer un CAP qui constitue vraiment la sanction d'études professionnelles sérieuses et suivies* »¹⁷. Ce texte révèle toute la contradiction qui est au cœur du débat : on souhaite une certaine standardisation des CAP pour garantir un niveau constant au diplôme mais, en même temps, on lui reproche de ne pas respecter les spécificités professionnelles locales. En fait, le passage du cadre local au cadre académique manifeste une rupture entre deux conceptions de la formation : l'une à finalité exclusivement professionnelle implique une dépendance étroite de la formation aux spécificités économiques locales, tandis que l'autre, à finalité traditionnellement éducative, vise au-delà. L'apprentissage en entreprise, guidé par son souci d'efficacité, revendique une plus grande proximité avec les réalités du travail, garantissant à l'apprenti une adaptation rapide aux conditions de son futur emploi. Le primat ainsi accordé à l'aspect concret et réaliste de la formation conduit à surévaluer l'importance des épreuves pratiques et à reléguer au second plan les connaissances plus générales et surtout plus abstraites, considérées comme trop longues à acquérir et souvent inutiles à l'exercice du métier. Aux savoirs on préfère les savoir-faire. Cette conception de la formation à finalité professionnelle a été bien exposée en 1948 dans une brochure du Centre des jeunes patrons (CJP). Ils réclamaient une formation professionnelle obligatoire pour tous, ouvriers qualifiés et ouvriers spécialisés, d'une durée variant d'un an à trois ans selon les besoins des professions, et organisée selon le principe de l'alternance école-entreprise, le CJP étant opposé à la prolongation de la scolarité. Le CAP y est défini comme un diplôme qui constitue « *une garantie de l'achèvement de l'apprentissage, mais (qui) ne doit pas conférer automatiquement le titre d'ouvrier qualifié* » que seule la pratique effective du métier dans l'entreprise peut certifier. En parfaite cohérence

17 AN F 17bis 782, CDET Hautes-Pyrénées, 5/6/1947.

avec cette affirmation, le CJP propose l'organisation d'un "post-apprentissage" dont chaque degré serait sanctionné, pour chaque profession, par des "examens de qualification". Surtout, le CJP revendique l'autonomie de la profession en matière de formation, l'État n'intervenant que pour susciter, aider et contrôler les initiatives privées. Ce projet prévoit la création de commissions nationales professionnelles (CNP) et d'une Commission nationale supérieure de la Formation professionnelle. Mais, dans ces institutions, l'enseignement technique n'aurait pratiquement plus aucun pouvoir puisque dans les premières il ne disposerait que d'un seul représentant sur vingt membres ; et dans la seconde d'un seul sur vingt-six.

Pour les défenseurs de cette conception, la formation assurée sur le lieu de travail est « la solution la plus heureuse car elle permet d'adapter très exactement la méthode de formation aux besoins propres à chaque entreprise. Aucun mode de formation ne peut assurer une transition meilleure entre l'école et l'usine ». ¹⁸

De son côté, l'enseignement technique se réclame ouvertement de l'humanisme et proclame sa volonté d'émancipation économique et intellectuelle des futurs travailleurs. En formant un "ouvrier complet", connaissant un métier dans sa totalité et non seulement en fonction des spécificités de telle ou telle production ou de telle ou telle région, on le libère des contraintes économiques en lui permettant de trouver du travail en tout lieu. D'autre part, en éduquant l'homme on forme le futur citoyen. Autrement dit, l'enseignement technique revendique une double fonction : la fonction technique et professionnelle et la fonction humaniste. Ce faisant, il se fixe des objectifs éducatifs qui n'ont de sens que dans le long terme puisqu'ils n'accordent pas la priorité à une formation étroitement et immédiatement ajustée aux contraintes du marché du travail.

Ainsi, en même temps qu'elle posait la question du pouvoir de contrôle sur le contenu des diplômes, la politique d'homogénéisation des CAP mettait en jeu des finalités de formations profondément différentes. Ceci est clairement exprimé par le directeur de la formation professionnelle des usines Alsthom de Belfort en juin 1947 : « Jusqu'à ce jour, l'organisation des CAP était parfaite, tout fonctionnait à merveille, les

jurys étaient composés de membres dévoués ayant l'habitude des examens... Actuellement, ils sont organisés dans le cadre de l'académie ce qui représente certainement des avantages mais aussi beaucoup d'inconvénients... Au point de vue professionnel, les CAP doivent être organisés dans le cadre de la profession, et pour rester dans ce cadre, il ne faut pas qu'il y ait centralisation ». ¹⁹ L'auteur de cette intervention a parfaitement perçu que la logique de la politique d'unification impliquait une centralisation qui risquait d'enlever tout pouvoir à la profession au profit de l'enseignement technique en alignant les formations sur les normes scolaires.

Mais pouvait-il en être autrement dans un pays comme la France qui avait déjà adopté une solution tout à fait originale en développant un système d'enseignement technique s'adressant à des jeunes d'âge scolaire à l'intérieur de l'institution scolaire contrôlée par l'État ? Au moment même où se mettaient en place les centres d'apprentissage, dernières pièces de l'édifice de la formation professionnelle scolarisée, et où les appels des CDET pour homogénéiser les diplômes légitimaient l'intervention des instances étatiques, la normalisation des CAP ne pouvait plus guère se faire autrement que sous la forme de la centralisation.

LE PATRONAT DE LA MÉTALLURGIE ET LES CAP

A partir de mai 1950, la CNPC de la métallurgie s'engage dans la politique d'unification des diplômes en participant, comme partenaire de l'État, à la mise au point d'un règlement général, national, valable pour tous les CAP industriels. Pourquoi la métallurgie ?

D'abord, la métallurgie c'est l'UIMM, modèle de l'organisation patronale efficace, puissante et influente. Ensuite, cette branche a joué un rôle exemplaire dans l'élaboration des systèmes de classification et de qualification. C'est sa grille qui a servi de modèle en 1936 et qui sera généralisée en 1946.

Enfin, cette CNPC couvre des secteurs d'activités très nombreux et très diversifiés. Divisée en treize sous-commissions, elle englobe des activités déjà anciennes comme la mécanique ou la fonderie mais aussi des secteurs en pleine

18 J. Puyette, directeur de la Formation professionnelle à l'Union des industries métallurgiques et minières, *Encyclopédie générale de l'Éducation française*, Tome Formation professionnelle, p.30, Éditions Rombaldi, Paris, 1954.

19 AN F 17bis 771, CDET Belfort, 6/6/1947.

expansion comme l'électronique ou l'aviation. Beaucoup de CAP appartiennent à des champs professionnels qui dépendent d'elle. Ainsi, les candidats aux différents CAP de la mécanique représentent à eux seuls le tiers de l'ensemble des candidats à tous les autres CAP industriels. Son poids relatif lui confère donc le statut d'interlocuteur privilégié auprès des instances de l'enseignement technique.

Nous examinerons, à titre d'exemples, l'organisation du travail dans la mécanique, l'industrie automobile et la sidérurgie au lendemain de la guerre.

Une enquête menée en 1948 par le ministère du Travail sur les entreprises de plus de dix salariés des industries de transformation révèle que la mécanique arrive dans le peloton de tête des industries à forte majorité d'OS, juste derrière le textile et la sidérurgie (textile : 46,3 % d'OS ; sidérurgie : 44,4 % et mécanique : 41,8 %). Mais, en même temps — et c'est la différence avec le textile —, elle occupe aussi une bonne place parmi les industries utilisatrices d'ouvriers professionnels avec 40,6 % de sa main-d'œuvre²⁰. En 1954, l'ensemble des industries mécaniques et de transformation des métaux de la région parisienne employaient 243 000 personnes dont 55 % d'OS, 10 % de manœuvres et 35 % d'ouvriers professionnels²¹. Dans l'industrie automobile s'est appliquée très tôt la division du travail entre les tâches nécessitant peu de formation et confiées à des ouvriers spécialisés et celles nécessitant l'acquisition d'une formation méthodique et complète et confiées à des ouvriers qualifiés. L'exemple de Renault est particulièrement éclairant. Les OS composaient l'écrasante majorité de la main-d'œuvre dans les départements d'usinage, fonderie et montage alors que les OP étaient présents dans les mêmes proportions à l'outillage et à l'entretien²². Les fabriques d'accessoires et de pièces détachées qui produisent en grande série des objets standardisés emploient 64 % d'OS contre 21 % de professionnels. Inversement, tout le secteur artisanal de la carrosserie occupait

encore 70 % d'ouvriers qualifiés en 1948²³. M. Collinet distinguait deux types de qualification : une qualification anachronique liée aux caractères archaïques de l'industrie française dont les chaudronniers, tôliers, selliers et menuisiers travaillant chez les carrossiers "*compléments du petit constructeur*" étaient l'exemple type ; et une qualification qui se réfugiait soit chez les réparateurs dont l'importance grandit avec la production automobile, soit dans les services d'entretien et d'outillage des grandes entreprises.

En 1952, une enquête menée dans cinq laminoirs des Ardennes montre que la main-d'œuvre était constituée d'une très forte proportion d'OS et de manœuvres n'ayant aucune qualification professionnelle²⁴. De la même manière, dans les aciéries lorraines le nombre des OS avait tendance à augmenter, tandis que les manœuvres régressaient et que les OP voyaient leur qualification transférée dans des emplois de chefs d'équipe ou de contrôleurs de fabrication.

Globalement, on peut donc considérer que le développement de la mécanisation dans la métallurgie s'est manifesté par une tendance généralisée à la déqualification du travail ouvrier alors que les emplois qualifiés se limitaient aux secteurs de l'entretien et de l'outillage. Le directeur de la formation professionnelle à l'UIMM parlait même d'une "*véritable transfusion de la main-d'œuvre qualifiée en direction des ateliers d'outillage et de réparation*"²⁵.

Compte tenu de ces réalités, quelles finalités les deux partenaires — patronat de la métallurgie et État — vont-ils assigner à la formation des ouvriers lors de l'élaboration du règlement général des CAP ?

LE RÈGLEMENT GÉNÉRAL DE 1953 : COMPROMIS ENTRE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET LA MÉTALLURGIE

Les représentants de l'enseignement technique et ceux du patronat de la métallurgie vont se rencontrer pendant trois années — de mai 1950

20 Enquête citée par M. Collinet, *L'ouvrier français, essai sur la condition ouvrière (1900-1950)*, Éditions Ouvrières, Paris, 1951.

21 Chiffres fournis par F. Niel, Président de la Commission d'apprentissage de la Fédération des industries mécaniques de France, aux Journées internationales de Sèvres le 12/11/54. Cité dans *Technique, Art, Science*, numéro spécial 4-5, janvier-février 1955.

22 A. Touraine, *L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault*, Éditions du CNRS, Paris, 1955. Les proportions d'OS à l'usinage étaient respectivement de 74,9 %, 74,2 % et 71,9 % pour les années 1948, 1952 et 1954 alors que pour les mêmes années, les OP constituaient 67,5 %, 70,2 % et 74,5 % de la main-d'œuvre du département outillage-entretien.

23 Estimation faite par M. Collinet, in *L'ouvrier français...*, op. cit., p.79.

24 M. Verry, *Les laminoirs ardennais*, Éditions Ouvrières, Paris, 1956.

25 J. Pluyette, « La formation professionnelle dans les industries des métaux », *Encyclopédie générale de l'Éducation française*, Tome La Formation professionnelle, p.28., Éditions Rombaldi, Paris, 1954.

à octobre 1953 — au sein de la CNPC pour mettre au point le règlement général des CAP industriels.

La Commission consultative nationale de l'apprentissage (CCNA) de la métallurgie avait déjà adopté une définition du CAP qui servira toujours de référence : « *Le CAP sera la sanction accordée à l'apprentissage méthodique et complet d'un métier de base ou de formation* ». Il est alors admis que cet « *apprentissage méthodique et complet* » dure trois ans conformément à l'article 47 de la loi Astier. Par ailleurs, la même définition précise que « *les mentions qui pourront être apposées sur certains CAP devront consacrer des connaissances de même degré que celles du CAP mais sanctionnant un apprentissage des spécialités* ». Cette remarque mérite qu'on s'y arrête car elle pose le problème de la combinatoire subtile des options et des mentions qui seront longtemps des facteurs supplémentaires de diversification. En fait, il faut distinguer trois choses : la mention simple, la mention complémentaire et l'option. La mention simple correspond à une spécialisation bien définie à l'intérieur d'un CAP et elle a un caractère facultatif : par exemple CAP ajusteur, mention ouilleur. La mention complémentaire est une spécialisation qui correspond à un perfectionnement n'intervenant qu'après l'obtention du CAP : ainsi CAP mécanicien automobile, mention complémentaire réparateur en moteurs à injection. Enfin, l'option est une spécialisation à caractère obligatoire à l'intérieur d'un CAP : par exemple CAP électricien, option monteur-câbleur. Ce système des options permet de multiplier des formations de plus en plus "pointues" au plus près des besoins tout en évitant de créer un nouveau CAP. Ainsi, le CAP chaudronnier comprend quatre options : fer, cuivre, alliages légers et tôlier-formeur en carrosserie ; celui d'électricien en compte cinq : monteur-câbleur, bobinier, étalonneur d'appareils, monteur-testeur de téléphone, monteur en signalisation.

Les premières réunions de la CNPC sont consacrées à l'étude d'un avant-projet élaboré par la sous-commission de la mécanique. Le patronat défend l'idée d'une autonomie départementale tant pour l'organisation des examens que pour la constitution des jurys. Il redoute que l'organisation académique des CAP entraîne une centralisation excessive. Surtout, il veut conserver son droit de déroger à la règle générale pour pouvoir aménager les examens en fonction des réalités locales. En perdant ce droit, il perdrait du même coup son pouvoir de contrôle sur le contenu des épreuves.

Les inspecteurs généraux, de leur côté, tiennent avant tout à préserver la valeur du diplôme. Dans cette perspective, l'échelon académique s'impose comme lieu privilégié de contrôle de l'homogénéité des épreuves. « *La même épreuve, le même jour, à la même heure dans tous les départements de la même académie, permet un niveau identique* »²⁶. Quand l'enseignement technique dit "unification", le patronat entend "centralisation", et quand l'administration parle de "contrôle", il lui oppose "autonomie".

Les CAP sont donc bien un enjeu de pouvoir. Qui, de l'État ou du patronat, les contrôlera effectivement ? En réalité, ce ne sont pas tant les examens eux-mêmes qui font problème que les contenus d'enseignement qu'ils sanctionnent. Derrière le débat sur les lieux de décision — département ou académie — se profile le conflit entre les deux types de finalité mise en œuvre dans chaque conception de la formation. Or, à partir d'avril 1951, la négociation entre dans une phase nouvelle au cours de laquelle ces finalités apparaîtront avec beaucoup plus de clarté. Le problème qui va permettre qu'elles se manifestent est le suivant : faut-il que le règlement contienne, ou non, un tableau qui fixera nationalement la nature, la durée, les coefficients et les notes éliminatoires des épreuves obligatoires pour tous les CAP ? Ce tableau heurte les convictions des représentants patronaux qui y voient une entrave à la nécessaire liberté d'adaptation de la formation aux besoins des professions. A l'inverse, il constitue pour les enseignants une indispensable protection contre toutes les menaces de suppression de l'enseignement général et théorique. Autrement dit, la position patronale assigne à la formation une finalité strictement professionnelle étroitement ajustée aux contraintes de l'organisation du travail à un moment donné dans une région donnée ; d'où la revendication d'une certaine autonomie départementale et le refus du tableau national. La conception des enseignants reflète une finalité éducative qui dépasse les strictes exigences des professionnels pour les intégrer dans un projet humaniste plus large dont l'enseignement technique français est porteur depuis ses origines ; d'où la défense des enseignements généraux et théoriques alignés sur les normes scolaires, et garantis par une institutionnalisation forte. Ce conflit entre les deux conceptions a été clairement perçu par Paul Ramadier, alors membre du conseil

26 AN F 17bis 29 779, CNPC Métallurgie, 30/01/1951.

d'administration du Bureau international du Travail, qui, rédigeant la conclusion du tome de l'*Encyclopédie générale de l'Éducation* consacré à la formation professionnelle, écrivait : « Ainsi s'opposent dans les deux méthodes le souci d'efficacité qui fait l'ouvrier pour l'usine, et celui d'humanité qui l'arme pour la vie sociale ». A partir de janvier 1952, la direction de l'Enseignement technique paraît pressée d'aboutir. Il semble qu'elle s'achemine alors vers un règlement très souple dans lequel le tableau disparaîtrait et où la nature et la durée des épreuves, les coefficients et les notes éliminatoires seraient laissés à l'appréciation de chaque jury départemental. Si ce nouveau projet reçoit l'assentiment des professionnels, il renforce l'opposition des représentants des enseignants et divise le corps des inspecteurs généraux. En fin de compte, les enseignants obtiennent le tableau national qui définit la nature des épreuves obligatoires avec leurs durées et leurs coefficients par grandes catégories : travaux pratiques, épreuves écrites, épreuves orales. Le partage de l'autorité entre patronat et État est subtilement dosé. Conformément aux vœux des professionnels, les sujets sont départementaux mais... choisis académiquement par le recteur qui a pouvoir de retenir des sujets communs à toute l'académie, en accord avec la profession. Les examens sont organisés dans le cadre départemental comme le souhaitait le patronat qui obtient également la présidence des jurys... sous l'autorité et le contrôle d'un inspecteur de l'enseignement technique. Enfin, les CAP sont élaborés nationalement par les CNPC et créés par arrêtés ministériels.

Le règlement général d'octobre 1953 consacre l'institutionnalisation des CAP dans la mesure où les règles qui régissent ce diplôme nationalement ont été le résultat d'un compromis entre les partenaires sociaux. L'élaboration de ce règlement par la CNPC de la métallurgie prouve, qu'entre l'État et le patronat de cette branche, il y avait au moins accord sur l'existence même des CAP et sur la nécessité d'en réguler le fonctionnement. Pour les industriels du textile les problèmes se posaient en des termes différents. Ils ne mettaient pas en cause l'existence de ce diplôme. Ils constataient simplement que dans leur profession la majorité des salariés exécutaient des tâches pour lesquelles le CAP n'avait pas d'utilité mais qui exigeaient, cependant, un minimum de formation qu'ils souhaitaient voir officiellement reconnue et sanctionnée par un diplôme.

LE PATRONAT DU TEXTILE ET LES CERTIFICATS DE SPÉCIALITÉ

Pour bien comprendre les options du patronat du textile en matière de formation, il importe de connaître les spécificités de cette industrie.

Du début du siècle jusqu'aux années 50, les entreprises de ce secteur ont connu peu de changements. Leur taille demeure modeste même si, dans le paysage industriel français, elles ont longtemps fait figure de grandes entreprises. Ainsi dans le Nord, la majorité d'entre elles se situent entre 100 et 500 ouvriers ; celles qui dépassent les 1 000 personnes constituent encore des exceptions. Cette modestie correspond à leurs structures familiales. Enfin, leur enracinement en milieu rural permet le recrutement d'une main-d'œuvre à dominante féminine directement issue des campagnes environnantes.

Au-delà de ces généralités, des nuances régionales s'imposent. L'organisation en dynasties avec interpénétration étroite des réseaux d'affaires et de familles est sans doute beaucoup plus marquée dans le Nord qu'ailleurs. Il semble que le patronat de la région de Roanne-Thizy ait été beaucoup plus ouvert aux innovations techniques que son homologue de l'Aube. Cette dernière région a été durablement influencée par la persistance d'une bonneterie traditionnelle dans laquelle les ouvriers-paysans travaillaient dans leurs villages pour le compte de quelques familles de Troyes. Ce patronat troyen a longtemps préféré cette dispersion de la main-d'œuvre à la concentration en grandes unités dont il considérait qu'elles étaient beaucoup plus difficiles à gérer. Cet état d'esprit le rapproche de « certains industriels de la soierie plus que des grands filateurs du Nord aux positions plus nuancées ».²⁷

Si, au lendemain de la guerre, on est frappé par la permanence de la tradition dans le textile, il n'en reste pas moins vrai que le secteur entre, avec les années 50, dans une période de profonds bouleversements. L'utilisation croissante des fibres synthétiques d'origine chimique, l'accélération des progrès techniques dans les processus de fabrication et le développement du phénomène de la mode en accentuent les caractères capitalistiques. C'est au cours de cette période que s'amorce la restructuration en

27 L. Bergeron, « Permanences et renouvellement du patronat », in Y. Lequin, *Histoire des Français (XIXe-XXe siècles)*, Tome II, *La Société*, p. 193, Armand Colin, Paris, 1983.

grands groupes polyvalents à partir des anciennes dynasties familiales, pour passer d'une « situation de dispersion à une situation proche de l'oligopole ». ²⁸

Dès 1939, G. Friedmann dans ses « Notes sur l'évolution de quelques métiers industriels » ²⁹ constatait que dans les filatures de coton, toutes les opérations préparatoires telles que le battage, le cardage, le peignage et l'étirage étaient effectuées par des mécanismes automatiques surveillés et alimentés par une seule ouvrière à qui un mois d'apprentissage suffisait pour accomplir ces tâches. Dans le même domaine, les "métiers continus" ont fait disparaître les renvideuses. Désormais, une seule ouvrière spécialisée appelée continueuse peut conduire "couramment 400 broches". Or, de l'aveu même des travailleurs, « un an suffit largement pour cette formation qui est plutôt faite de quelques routines ». Dans le même temps, les anciens fileurs ont perdu toute initiative et les travaux de réglage et d'entretien qu'ils assuraient auparavant ont été transférés aux régleurs qui, seuls, bénéficient de la qualification d'ouvriers professionnels. Friedmann parle alors d'une « hécatombe des métiers qualifiés ». Ses observations sont confirmées, après la guerre, par les enquêtes du ministère du Travail. Le textile appartient au groupe des industries qui emploient le moins d'ouvriers qualifiés et où dominent les OS. La bonneterie de l'Aube fournit un bon exemple de taylorisation. En mai 1961, à l'issue des journées d'information qui avaient pour but de rechercher les moyens d'une meilleure adaptation de l'enseignement technique aux besoins de l'industrie, on classait la main-d'œuvre utilisée dans un atelier de bonneterie selon les catégories suivantes :

- les ouvrières de production : ouvrières spécialisées, dont la formation repose surtout sur une éducation gestuelle acquise en trois ou six mois de pratique ;
- les ouvrières professionnelles : elles doivent connaître toutes les spécialités, sans être appelées à participer directement à la production dans l'une d'elles. On peut les considérer comme des adjointes des chefs d'équipe ou des contremaîtresses ;
- les monitrices et chefs d'équipe : elles ont la responsabilité de la formation des OS et la conduite d'une ou plusieurs équipes d'OS ;
- les contremaîtresses : elles ont la responsa-

bilité d'un atelier complet et ont sous leurs ordres les OS, les OP, les chefs d'équipe ;
— les techniciennes : elles élaborent et contrôlent le travail d'un ou plusieurs ateliers.

Au total, le travail dans l'industrie textile en ces années 50 se caractérise par sa forte féminisation, sa faible qualification et la quasi-disparition des postes d'ouvriers professionnels au niveau de la fabrication.

LE PATRONAT DU TEXTILE ET LE CAP

Le patronat du textile définit le CAP comme un diplôme qui correspond à « une formation professionnelle méthodique et complète telle que l'apprenti est susceptible, après un perfectionnement d'une durée suffisante dans la pratique du métier, d'acquérir la qualification correspondant à son poste » et à « un certain niveau de formation générale, tant sur le plan professionnel que sur le plan humain ». La CNPC précise que la délivrance d'un CAP « signifie seulement que l'intéressé possède l'aptitude professionnelle et qu'il ne pourra prétendre à y être qualifié qu'après plusieurs années de pratique et d'études professionnelles (deux au moins) sanctionnées éventuellement par le brevet professionnel ». ³⁰ Le véritable examen de qualification n'est donc pas le CAP mais le BP. Dans cette perspective, les métiers du textile justifiant la création d'un CAP sont à la fois rares et définis en fonction des spécificités régionales. Ils se ramènent en réalité à trois groupes de tâches : la préparation d'un travail de production, le réglage du matériel, la conduite des machines. De fait, en 1950, la CNPC des industries textiles, contrairement aux autres commissions, ne propose de créer que quatre CAP dont elle souhaite explicitement qu'ils soient régionaux et non nationaux. L'unification des CAP lui paraît impossible en raison des spécificités régionales liées à l'état des techniques. Ainsi, « pour des postes pouvant être considérés en toute certitude comme interprofessionnels, comme les régleurs de machines ou gareurs, on relève sur le plan technique des différences telles qu'elles rendent extrêmement difficile l'établissement de CAP nationaux. Cette disparité provenant des nécessités propres à chaque branche d'activité, la commission a estimé qu'il n'est pas possible d'envisager l'unification des divers diplômes existant, même pour des postes pouvant être

28 F. Caron, *Histoire économique et sociale de la France*, Tome IV, 3^e Volume, p. 1305.

29 Ces notes sont reprises dans *Problèmes humains du machinisme industriel* pp. 196-203, NRF Gallimard, Paris, 1946.

30 AN F 17bis 29780, CNPC Textiles, 20/10/1950.

considérés comme analogues ». ³¹ En revanche, le patronat du textile estime qu'un nouveau diplôme conviendrait bien mieux à ses besoins : le certificat de spécialité, préparé en un an et provisoirement défini en octobre 1950 comme un certificat qui constate que l'apprenti est apte à débiter dans une spécialité professionnelle avec une base suffisante de connaissance générale du métier accompagnée d'un complément de formation générale ³².

GENÈSE DES CERTIFICATS DE SPÉCIALITÉ : 1950-1952

La question de la création de ce nouveau diplôme s'est posée dès la première réunion de la CNPC le 2 juin 1950. Les certificats de spécialité (CS) sont bien conçus comme des sous-CAP puisque la CNPC tente de déterminer « un niveau minimum au-dessous duquel il n'y aurait plus CAP mais CS ». ³³ Dans cette perspective, elle définit les caractéristiques des deux diplômes. Le CAP exigerait des connaissances professionnelles étendues « débordant le cadre du poste considéré » ³⁴, et un niveau de formation générale analogue à celui des CAP des autres industries. Le CS n'exigerait que des connaissances professionnelles « limitées aux nécessités de la tâche à laquelle se prépare l'apprenti » et une « formation générale sommaire correspondant en principe au niveau des études primaires ». ³⁵

En même temps, la CNPC du textile élabore un règlement général des CS. Ils seraient créés par le secrétariat d'État à l'Enseignement technique à la demande des organisations professionnelles qui proposeraient les programmes des épreuves. Les examens seraient organisés dans les divers centres industriels par les groupements ou organisations d'apprentissage. Les sessions pourraient avoir lieu plusieurs fois par an, suivant les besoins des employeurs de chaque région. Les jurys seraient majoritairement composés de professionnels : un représentant du groupement d'apprentissage, des représentants des organisations d'employeurs et de salariés, des représentants des enseignants choisis par les groupements patronaux et... un seul représentant de l'enseignement technique, la présidence du jury étant assurée par un pro-

fessionnel. L'inspecteur principal de l'enseignement technique se chargerait du contrôle général de la régularité de l'examen.

Ce projet est fortement marqué par une conception de la formation où seule est visée l'acquisition de capacités ajustées aux besoins immédiats tels qu'ils sont déterminés en un moment donné dans une région donnée par l'état des techniques et l'organisation du travail. Cela explique que les normes qui définissent les examens varient dans le temps et dans l'espace, ce qui implique une très faible standardisation des diplômes ainsi délivrés. Ce système pouvait-il faire l'objet d'un consensus assez large entre les différents partenaires pour être institutionnalisé ?

LES HÉSITATIONS DE LA DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Le 8 juin 1951, la CNPC des industries textiles demandait la reconnaissance officielle du nouveau diplôme. Dans un premier temps, le secrétariat d'État à l'Enseignement technique accepte de « prendre en considération les postes de travail d'ouvriers spécialisés » et reconnaît « l'utilité d'une formation correspondant à ce niveau ». ³⁶ Mais quand il s'agit d'instituer un nouvel ordre d'examens professionnels pour sanctionner cette formation sa réponse témoigne d'une certaine défiance. Les raisons invoquées pour refuser la création immédiate du diplôme sont de deux ordres : d'une part les CS alourdiraient un système d'examens déjà bien difficile à gérer ; d'autre part, la valeur du CAP risquerait d'être compromise par l'institutionnalisation d'un diplôme inférieur. En réalité, l'étude comparée des minutes des procès-verbaux des réunions puis de leur version définitive prouve que les positions des représentants de l'administration n'étaient pas encore franchement arrêtées. On évoque d'abord la possibilité d'un examen à l'issue duquel serait délivré un « diplôme de fin d'études ». Ensuite il n'est plus question que d'une « attestation ». Enfin, on suggère à la CNPC d'étudier la création d'une « attestation de fin de formation d'OS » ³⁷.

Diplôme ou attestation ? la position patronale est, évidemment, sans ambiguïté. Le représentant de l'Union des industries textiles estime qu'une simple attestation « n'équivaudrait qu'à

31 AN F 17bis 29780, CNPC Textiles, 08/12/1950.

32 Ibid., 20/10/1950.

33 Ibid., 08/12/1950.

34 Ibid. Les passages soulignés en italique l'ont été par nous.

35 Ibid.

36 Ibid. 16/11/1951.

37 Ibid.

une certification de présence » sans aucune valeur et il insiste sur « la nécessité d'un examen avec sanction ». ³⁸ Selon lui, trois arguments militent en faveur de l'institution d'un vrai diplôme : ce serait un moyen d'action plus fort pour étendre l'enseignement technique aux régions qui n'en bénéficient pas encore ; ce serait, pour l'administration, une garantie de l'exécution des programmes d'enseignement établis ; ce serait une économie pour l'État puisque la profession prendrait en charge tous les frais d'examens.

Le patronat reçoit le soutien de deux inspecteurs généraux et des représentants de la CFTC. Les premiers, après un voyage dans le Nord, ont été « impressionnés par la misère physiologique » des ouvriers du tissage. Ils signalent dans un rapport « l'urgence de l'effort à entreprendre de la part des industriels qui devraient être tenus d'envoyer leurs ouvrières de 14 à 17 ans dans des centres d'apprentissage à mi-temps » et de la part de l'enseignement technique « qui devrait créer de tels centres dans toutes les régions de tissage de France ». ³⁹ Ils se déclarent donc favorables à l'institution d'un nouveau diplôme qu'ils proposent d'appeler « certificat de pratique professionnelle ». Les seconds font valoir que ce diplôme représenterait une chance de promotion pour une catégorie de travailleurs qui ne bénéficient d'aucune formation. Ces deux prises de position s'expliquent quand on sait qu'en 1954, à Lille, 85 % des enfants d'ouvriers ayant 15 ans ne poursuivaient pas d'études au-delà de l'école primaire ⁴⁰.

Au mois de juin 1952, la CNPC présente la liste des CS en vigueur car, de l'aveu même du représentant de l'Union des industries textiles, ils existaient en réalité depuis plusieurs années, en particulier dans le Nord.

Le compte rendu manuscrit où figurent les listes des CS montre que le critère premier de classement était, avant tout, géographique ; trois catégories régionales de certificats ont été déterminées : Nord (cinq CS), Haut-Rhin (deux CS), Rhône (deux CS). La bonneterie, classée à part, a également organisé ses CS en fonction des particularités régionales : Isère (trois CS), Nord-Pas-de-Calais (deux CS), Aube (quatre CS). A l'intérieur d'un même département, certains CS sont divisés en sections qui constituent autant de

sous-spécialisations ⁴¹. Au total, pour l'ensemble des régions, la liste présente dix-huit CS subdivisés en trente-trois sous-spécialités.

LES CS SONT AUTORISÉS À TITRE EXPÉRIMENTAL MAIS SANS DELIVRANCE D'UN DIPLÔME OFFICIEL

En novembre 1952, la direction de l'Enseignement technique approuve le principe de leur établissement et autorise leur création à titre d'expérience, limitée dans le temps (un an) et dans l'espace : seules les régions où existent déjà des groupements d'apprentissage pourront les mettre en application. Mais, le 16 octobre 1953, le directeur général Buisson maintient qu'il est « impossible de délivrer un diplôme sans contrevenir aux dispositions des lois de 1942 et 1943 » et, qu'en conséquence, « il convient donc de donner à l'attestation délivrée le caractère d'un certificat de scolarité ». ⁴² Il est donc clair que l'administration qui vient de terminer le nouveau règlement général des CAP (le texte en sera promulgué le 21 octobre) ne veut pas autoriser la création d'un autre diplôme de niveau inférieur qui consacrerait la fragmentation régionale des formations et irait à l'encontre de la politique d'homogénéisation des formations qu'elle poursuit depuis la Libération. Cela n'empêche pas la multiplication des CS et leur éclatement en multiples sous-spécialités. En février 1954, le certificat de spécialité « ouvrier des teintures et apprêts de la Marne » comporte douze mentions à lui seul ! En juin 1955, on en crée de nouveaux dans le Nord, à Lyon et à Paris. L'année suivante, les employeurs eux-mêmes dénoncent la perversion du système qui fait que « de nouveaux certificats de spécialité ne sont en réalité que de nouvelles options de CS déjà existants ». ⁴³

De 1950 à 1953, deux stratégies ont donc été élaborées à partir de deux conceptions différentes de la formation. Pour le patronat de la métallurgie, il n'était pas question de remettre en cause le CAP en tant que certification d'un apprentissage méthodique et complet d'un métier de base, ni de contester la nécessité de réglementer des examens dont le fonctionne-

38 AN F 17bis 29780, CNPC Textiles, 16/11/1951.

39 Ibid.

40 G. Noiriel, *Les ouvriers dans la société française (XIXe-XXe siècles)*, p. 202, Le Seuil, Paris, 1986.

41 Ainsi, dans le Nord, le CS d'ouvrière de retorderie est divisé en quatre sections : assemblage, bobinage, continu à retordre et dévidage. Dans la bonneterie de l'Isère, le CS d'ouvrière de confection sous-vêtements est subdivisé en sections de coupeuse, piqueuse, surjeteuse, brodeuse. AN F 17bis 29 780, CNPC Textile, 24/6/1952.

42 Ibid., 16/10/1953.

43 Ibid. 20/01/1956.

ment était, d'évidence, devenu trop souvent aberrant. La standardisation du diplôme constituait une assurance quant aux compétences de l'ouvrier pour l'entreprise qui embauchait. Il n'était pas non plus gênant que l'État prît en main ces formations par le biais des centres d'apprentissage car, comme le faisait remarquer un représentant des industries de la mécanique « *un apprenti coûte en moyenne 60 000 à 70 000 francs pour l'établissement qui le forme, c'est dire que les industriels seraient partisans d'une formation dans les centres, si celle-ci répondait aux besoins et était satisfaisante* ». ⁴⁴ Tout le problème est là. L'unification des CAP ne devait en aucun cas se transformer insidieusement en une centralisation dont on soupçonnait qu'elle signifierait à plus ou moins long terme la perte de contrôle des professions sur les examens au profit de l'État, et donc l'alignement des formations professionnelles sur le modèle scolaire. Dans ce cas, le projet à finalité éducative devenait hégémonique et, dans la mesure où il impliquait une prééminence de la théorie sur la pratique et une diffusion de connaissances jugées inutiles pour l'exercice quotidien de la profession, il entrait en contradiction avec les réalités de la division du travail. Le patronat du textile poussait cette logique jusqu'à son point ultime. Pour lui, l'homogénéisation des CAP constituait un obstacle à la diversification de ses activités. Il avait besoin d'un diplôme sanctionnant une formation très courte parfaitement adaptée à un poste de travail précis. Il pouvait défendre le principe de la formation des ouvriers spécialisés dans la mesure où l'État n'entendait pas la contrôler parce qu'il n'en avait pas les moyens. Car, comme le faisait observer un inspecteur général « *la formation des OS ne figure pas expressément dans la mission de l'enseignement technique. Nos centres d'apprentissage ont officiellement pour objet la préparation au CAP. Nos ressources et nos moyens en locaux, en matériel et en maîtres sont à peine suffisants pour cette préparation* ». ⁴⁵ Cependant la création des CS posait un vrai problème aux responsables de l'enseignement technique. D'un côté, il leur était difficile de refuser de reconnaître le droit légitime à la formation des ouvriers spécialisés au moment où ils constituaient la fraction dominante du salariat ; d'un autre côté, dans la mesure où le CS était en fait un examen-maison parfaitement contradictoire avec l'esprit des lois de 1942 et

1943 et avec la politique d'homogénéisation et de standardisation des diplômes, ils ne pouvaient qu'en limiter le champ d'institutionnalisation.

LA DIVERSITÉ DES STRATÉGIES PATRONALES

Les stratégies patronales face à la politique menée par l'enseignement technique ne se résument pas à ces deux démarches. Il existe en fait une grande diversité de situations selon les secteurs. Nous étudierons deux cas qui nous paraissent assez typiques : celui de l'électronique et celui des métiers traditionnels.

LE CAS DE L'ÉLECTRONIQUE

Cette branche, qui constitue l'une des sous-commissions de la CNPC de la métallurgie, est exemplaire d'une activité où l'évolution des techniques a imposé le recours à une main-d'œuvre hautement qualifiée. D'emblée, les professionnels de la radioélectricité (future électronique) fixent le CAP à un niveau élevé pour « *former les excellents ouvriers que réclame l'industrie radioélectrique, et éviter que des ouvriers non-qualifiés, insuffisamment instruits, encombrant la profession* ». ⁴⁶ Ainsi, le CAP de monteur-câbleur sanctionne une formation permettant l'accès aux échelons OP2 et OP3, et le CAP de radioélectricien est conçu comme ouvrant la voie aux fonctions d'agent technique. A l'unanimité, ils s'opposent à une spécialisation précoce des apprentis et s'orientent plutôt vers une formation polyvalente. La même sous-commission n'hésite pas à parler de planification des programmes d'enseignement et d'examens. Selon l'un de ses membres, cette planification présenterait l'intérêt « *d'obtenir une homogénéité plus grande dans la formation professionnelle sur le plan national* ». ⁴⁷ Ce souci d'homogénéisation va très loin puisque la sous-commission fixe des instructions pédagogiques générales, une progression des travaux pour l'ensemble de la formation, les sommaires de chacune des leçons de l'année, les travaux pratiques et manipulations à effectuer pour chacune des séances, les moyens de contrôle etc.

44 AN F 17bis 29 779, CNPC Métallurgie, 11/05/1950.

45 Rapport au Comité national interprofessionnel consultatif du 04/01/1955, cité dans « *L'Enseignement Technique* » n°5, janvier-mars 1955.

46 AN F 17bis 29 778, CNPC Métallurgie, sous-commission Radioélectricité, 18/01/1951.

47 Ibid. 06/12/1951.

En 1952, la même sous-commission s'interroge sur la réelle valeur des CAP passés dans les diverses académies. Elle décide alors de centraliser tous les sujets d'examens donnés à travers la France afin de les contrôler. Un professionnel suggère même qu'un inspecteur général itinérant soit délégué dans les divers centres de province afin de faire respecter la valeur du diplôme.

Nous sommes là en présence d'une recherche de l'homogénéité qui implique une très forte standardisation des diplômes et un décloisonnement des spécialités conduisant à la polyvalence. Paradoxalement, cette conception d'un CAP de haut niveau entre en contradiction avec la stratégie de la direction de l'Enseignement technique dans la mesure où celle-ci considère que les ouvriers ainsi formés correspondent en réalité au profil des titulaires du brevet d'enseignement industriel (BEI) préparé dans les collèges techniques. Or, les professionnels estiment que le BEI ne correspond pas à ce qu'ils souhaitent, car il est beaucoup trop marqué par les normes scolaires qui privilégient l'enseignement général et théorique au détriment des enseignements pratiques.

LE CAS DES MÉTIERS TRADITIONNELS

La lecture des procès-verbaux des CDET au cours des années 50 révèle l'existence d'un courant qui contestait très vigoureusement la valeur du CAP défini par l'enseignement technique.

De manière générale, les employeurs qui refusent le CAP comme diplôme qualifiant lui reprochent une triple inadaptation :

— inadaptation de la durée de la formation en trois ans : trop courte pour les patrons de la couture et de l'imprimerie ;

— inadaptation des contenus : trop de théorie, trop d'enseignement général inutile, pas assez de pratique ;

— inadaptation de l'école comme lieu de formation, car, comme le déclare un employeur « une école est toujours une école où la pratique n'existe pas ! »

Ces mêmes employeurs considèrent que les exigences salariales des jeunes titulaires du CAP sont inadmissibles car elles ne correspondent pas à une réelle qualification. Les solutions avancées pour remédier aux insuffisances du CAP privilégient toutes l'allongement du temps d'apprentissage, le cas extrême étant celui des

patrons de la couture du Territoire de Belfort qui préconisent, au total, six années de formation⁴⁸.

En 1949, le CDET de la Mayenne émettait un vœu qui nous paraît tout à fait représentatif de ce courant de pensée, et qui reçut l'approbation de nombreux autres comités départementaux. Il souhaitait que « dans toutes les professions industrielles ou commerciales, la qualification d'ouvriers qualifiés premier échelon ne soit reconnue à l'apprenti venant d'être admis au CAP qu'après l'exercice de sa profession pendant deux années consécutives suivant ledit examen ». ⁴⁹ Bien qu'il soit souvent très difficile de savoir quelles professions étaient à l'origine de telles propositions, il semble toutefois que la plupart émanaient de représentants de l'artisanat. Dans ce secteur dominait le modèle de l'apprentissage traditionnel où l'expérience — donc le temps passé à l'acquiescer — importe plus que le diplôme. Cette « présomption de compétence » ⁵⁰ accordée à la durée justifiait le refus de reconnaître la validité d'une qualification certifiée par un diplôme obtenu après trois années d'une formation donnée en école, hors des lieux de travail et selon des normes définies nationalement.

*
*
*

En conclusion, on peut considérer que, dans les milieux professionnels, trois conceptions de la formation ont largement prévalu pendant ces années.

Une conception, que G. Friedmann appelait « techniciste », correspond à la période des années 30-50 au cours desquelles les notions de « poste de travail » et d'« emploi » deviennent dominantes et se substituent à celle de « métier ». Dans ce cas, sont prises en compte les compétences requises pour exécuter des tâches parcellaires résultant de l'éclatement des métiers dans l'organisation taylorienne du tra-

48 « Un an de pré-apprentissage pour éliminer tous les éléments ne possédant pas des qualités suffisantes pour embrasser la profession de modiste ou de couturière. Trois ans d'apprentissage avec examen très sérieux et que ne soient pas payées au minimum vital les jeunes filles venant d'obtenir leur CAP et ne fournissant pas encore un travail rentable ». Puis, après l'obtention du CAP, « deux ans de stage chez une couturière sans obligation pour cette dernière de donner à la jeune fille un salaire d'ouvrière ». AN F 17bis 771, CDET Belfort, 30/04/1951. Dans le Calvados, on souhaite un CAP en trois ans suivi d'une période d'adaptation de trois à six mois ; dans les Hautes-Pyrénées se pratiquait, semble-t-il, un CAP en trois ans suivi d'un contrat de perfectionnement de deux ans.

49 AN F 17bis 769, CDET Mayenne, 07/04/1949.

50 M. Campinos-Dubernet et J.-M. Grando, « Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens », in *Formation Emploi* n°22, avril-juin 1988.

vail. Selon cette conception « former un travailleur ne signifie rien d'autre que le mettre en état d'exécuter les prescriptions de son bordereau de travail ». ⁵¹ Le temps de formation est donc limité à l'acquisition des gestes qui rendront l'ouvrier immédiatement productif. Dans cette logique, le CAP devient un diplôme rare, inutile à la majorité des ouvriers spécialisés et seulement réservé à une minorité d'ouvriers professionnels qui accomplissent des tâches-refuges de la qualification. Dans les cas limites, la déqualification est telle qu'elle implique la création de sous-CAP. Les certificats de spécialité de l'industrie textile en constituèrent un bon exemple.

A l'opposé, une conception plus traditionnelle reste avant tout attachée à la notion de "métiers" pour lesquels l'acquisition des savoirs, savoir-faire et tours de main, nécessairement longue, s'effectue sur le lieu de travail par observation et imitation d'un « maître, tout à la fois patron, père et formateur ». ⁵² La compétence et la maîtrise du métier sont davantage garanties par l'expérience — donc par la durée — que par le diplôme d'État auquel on accorde peu de validité.

Entre ces deux pôles, la nécessité de conserver des ouvriers qualifiés dans certains secteurs de la production a permis que se maintienne une conception de la formation méthodique et complète, acquise à l'école — publique ou privée — en une durée déterminée (généralement trois ans), reconnue et certifiée par un diplôme public dont la validité est garantie par l'État.

Ces trois logiques furent à l'œuvre dans toutes les branches avec plus ou moins d'intensité selon la pression exercée par les contraintes économiques du moment. Ainsi, dans l'industrie du vêtement, les ateliers de couture de luxe restèrent attachés à la forme artisanale de l'apprentissage alors que les fabricants de vêtements en grandes séries (prêt-à-porter) se rattachèrent plutôt à la conception techniciste. Si le patronat du textile réclama majoritairement des ouvrières spécialisées rapidement adaptables au poste de travail, il eut également besoin de personnel qualifié pour assurer l'entretien et le dépannage des matériels.

Mais, au-delà de ces différences de conception, une idée constante, commune à tous les sec-

teurs, était la conviction que la formation professionnelle devait répondre aux besoins de l'industrie et, qu'en conséquence, seule la profession était capable de concevoir un diplôme en parfaite adéquation avec les réalités techniques et économiques. Dans cette perspective, la finalité assignée à la formation, que cette dernière fût de type techniciste ou plus traditionnelle, demeurait strictement professionnelle.

Or, les milieux patronaux trouvèrent en face d'eux un partenaire — l'enseignement technique — qui entendait bien jouer pleinement son rôle dans la définition des diplômes. Il était fortement imprégné de la tradition humaniste centrant essentiellement toute formation, même professionnelle, sur les besoins de l'individu conçu non seulement comme un producteur mais aussi comme un citoyen. Ce projet, porteur d'une finalité éducative, privilégiait les connaissances acquises par l'individu sur les compétences requises par le poste de travail.

La définition des contenus des diplômes fut le lieu d'affrontement de ces deux logiques. Or, compte tenu de la tradition historique française, l'État, par le biais de son administration de l'enseignement technique, a été amené à jouer un rôle central et donc à rendre sa propre logique très prégnante. Mais son action était directement liée au degré d'institutionnalisation des diplômes. Entre les deux guerres, soucieux de "coller" aux réalités professionnelles locales, il n'a jamais cherché à étendre ce champ d'institutionnalisation et a donc laissé se développer une politique de création anarchique des CAP. La logique à finalité professionnelle était dominante et aboutissait à des CAP dont les contenus avaient tout naturellement tendance à répondre à des attentes spécifiques étroitement localisées. Au lendemain de la Libération, face au désordre résultant de la période précédente et en harmonie avec une politique générale de hiérarchisation du salariat, l'État a entrepris d'étendre le champ d'institutionnalisation des diplômes professionnels de façon à ce que leur valeur ne soit pas contestable sur le marché national du travail. Il dépassait ainsi les tendances étroitement professionnelles et régionalistes et les contraignait à s'aligner sur les normes scolaires. Ce faisant, il rompait avec la logique du cloisonnement des spécialités qui dominait avant la guerre.

Les stratégies patronales face à l'administration de l'enseignement technique peuvent se ramener à deux cas de figure : une stratégie de recherche du compromis qui aboutit à un par-

51 F.B. Gilbreth, *Bewegungstudien*, II, Berlin, 1920, p. 9, cité par G. Friedmann dans *Problèmes humains du machinisme industriel*, NRF Gallimard, Paris, 1946, p. 216.

52 A. Desrosières et L. Thévenot, *Les catégories socio-professionnelles*, p. 23, La Découverte, Paris, 1988.

tage du pouvoir, assez bien illustrée par le règlement général des CAP de 1953 auquel sont parvenus la direction de l'Enseignement technique et le patronat de la métallurgie ; une stratégie du contournement par laquelle un secteur conserve les CAP comme diplômes rares réservés à quelques fonctions dans lesquelles se sont réfugiées les qualifications, mais crée en

revanche ses propres diplômes, qu'il cherche à faire valider par l'État, attendant de cette légitimation la reconnaissance de leur valeur sur le marché du travail. Cette démarche fut celle des industriels du textile avec les certificats de spécialité.

Guy Brucy