

Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960 : le temps des initiatives

Par Vincent Troger

Ce qui fait la spécificité, et la difficulté, de l'histoire de l'enseignement technique c'est qu'elle relève simultanément de plusieurs domaines distincts de la recherche historique. Elle s'inscrit d'abord dans le champ de l'histoire des techniques et du travail. En étant explicitement destiné à la formation des ouvriers, des employés et des techniciens, l'enseignement technique demande, en effet, à être situé par rapport à l'environnement technologique et aux modes d'organisation du travail qui caractérisent ce type d'emplois. Or, technologies et organisations du travail évoluent dans le temps et divergent selon les secteurs d'activité. Écrire l'histoire de l'enseignement technique, c'est donc d'abord chercher à élucider la nature des relations qui se sont établies entre cet ordre d'enseignement et les évolutions des structures techniques et professionnelles de chaque branche industrielle, commerciale et artisanale.

Mais l'histoire de l'enseignement technique relève aussi de l'histoire politique et sociale. L'organisation de la formation des ouvriers, des employés et des techniciens reflète et/ou contribue à définir le statut et la place de ces catégories socioprofessionnelles dans la société. L'enseignement technique est donc un lieu d'expression des tensions politiques qui se développent autour de la situation des classes sociales les plus modestes. L'histoire de l'enseignement technique est ainsi également déterminée par l'évolution des rapports sociaux et les choix des acteurs impliqués dans les grands conflits politiques qui y sont associés.

Il entre enfin dans l'histoire de l'enseignement technique une dimension culturelle. Au cours de la mise en place des formations profession-

nelles scolarisées s'est en effet posé de manière récurrente le problème de la part et du contenu des enseignements généraux et de leur articulation avec les enseignements pratiques. La nature des rapports entre travail manuel et travail intellectuel, entre sciences et technologies, entre culture générale et cultures techniques, et la forme des représentations sociales qui y sont associées, ont donc également eu une influence décisive sur l'évolution des écoles techniques.

En outre, ces diverses dimensions de l'histoire de l'enseignement technique sont évidemment en relation les unes avec les autres. Le niveau des techniques disponibles, le choix des modes d'organisation du travail, le statut de la classe ouvrière et les rapports entre culture générale et cultures techniques sont, par exemple, des caractéristiques étroitement interdépendantes. Elles n'interviennent cependant ni au même moment ni au même niveau dans les processus d'organisation et de développement des formations techniques. L'analyse en est rendue d'autant plus complexe.

Il faut enfin souligner qu'à ce caractère multidimensionnel de l'histoire des écoles techniques correspond la multiplicité des acteurs concernés. Les organisations patronales, les groupes politiques, les centrales syndicales, les administrations, les familles sont autant d'acteurs directement impliqués dans l'élaboration et l'évolution des formations professionnelles. L'histoire de l'enseignement technique c'est donc aussi l'identification de ces acteurs, l'évaluation de leur influence, le repérage des idéologies qui les animent.

L'historien qui prétend reconstituer le passé d'une filière de l'enseignement technique aurait donc besoin d'outils méthodologiques solides

pour situer de manière cohérente l'objet de son travail par rapport à l'ensemble des dimensions évoquées ci-dessus. Malheureusement, la plupart des travaux disponibles demeurent en ce domaine insuffisants (voir Chapoulie dans ce numéro), ni l'histoire industrielle, ni l'histoire des techniques, ni l'histoire politique et culturelle n'ont réellement intégré à leurs champs de recherches les problèmes, pourtant fondamentaux dans une société industrielle, de formation professionnelle. Seuls les historiens de l'éducation et certains sociologues se sont penchés sur l'histoire de l'enseignement technique. Mais ils s'en sont pour l'essentiel tenus à deux approches. La première, qui pourrait être qualifiée de traditionnelle (Guinot, Quef, Léon, Prost, ...)¹, privilégie les aspects institutionnels et socio-culturels : le processus de distinction progressive des deux niveaux actuels de l'enseignement technique (court et long) et la justification implicite de l'intervention de l'État au nom de la défense du rôle social et culturel des enseignements professionnels sont au centre de ces analyses. La seconde (Grignon, Charlot et Figeat, ...)² développe une problématique plus critique à l'égard de l'intervention de l'État : celle-ci y est posée comme complice objective des seuls intérêts patronaux et les écoles techniques sont dénoncées comme instrument de reproduction des inégalités sociales. Ces analyses, au demeurant très sérieuses, présentent deux défauts. Elles sont parfois partisans (voir Chapoulie) et elles ne prennent qu'insuffisamment en compte au moins trois dimensions essentielles de l'histoire de l'enseignement technique : la diversité des évolutions technologiques et des modes d'organisation du travail selon les secteurs d'activité et les aires géographiques, les divergences entre les différentes politiques patronales de formation (voir Brucy dans ce numéro), et enfin la dualité de l'action de l'État qui a toujours associé, simultanément ou alternativement, une politique d'extension de la scolarisation de l'apprentissage et un effort d'organisation des formations sur le lieu de production. Ainsi l'histoire de l'enseignement technique manque-t-elle de bases conceptuelles solides.

1 J.P. Guinot, *Formation professionnelle et travailleurs qualifiés depuis 1789*, Domat, Paris, 1947. A. Léon, *Histoire de l'éducation technique*, PUF, Que Sais-je n° 938, Paris, 1968. A. Prost, « L'école et la famille dans une société en mutation », in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome 4, Nouvelle Librairie de France, Paris, 1981. A. Prost, *L'enseignement en France de 1800 à 1967*, Armand Colin, Paris, 1968. P. Quef, *Histoire de l'apprentissage. Aspects de la formation technique et commerciale*, LGDG, Paris, 1964.

2 B. Charlot et M. Figeat, *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Minerve, Paris, 1985. C. Grignon, *L'ordre des choses*, Editions de Minuit, Paris, 1971.

Cette insuffisance est d'autant plus handicapante en ce qui concerne l'histoire des CA (centres d'apprentissage, actuels lycées professionnels) que ces établissements sont nés et ont connu leur premier développement dans le cadre d'une conjoncture historique exceptionnelle, celle du second conflit mondial et de ses conséquences (cf. encadré ci-contre). Autrement dit, à la complexité inhérente à l'ensemble de l'histoire de l'enseignement technique, s'ajoute, dans le cas des CA, la difficulté de devoir identifier ce qui est spécifique à cette conjoncture exceptionnelle.

Il est donc clair que le travail de recherche à l'origine de la présente étude, eu égard aux conditions matérielles précaires dans lesquelles il est mené, ne peut avoir d'autres prétentions que de faire d'abord œuvre monographique. Il s'agit pour l'essentiel d'écrire l'histoire au sens étymologique du mot, c'est-à-dire de présenter un récit des événements, ce qui n'a encore jamais été fait en ce qui concerne les CA. Il s'agit ensuite, à partir d'un dépouillement des sources qui demeure largement incomplet, de tenter de dégager quelques tendances fortes de l'histoire des CA et de proposer aux éventuels futurs chercheurs des pistes d'analyse. C'est dans ces limites que s'inscrit cette étude.

Nous avons donc d'abord souligné ce qui peut apparaître comme les tendances dominantes de l'histoire des CA, en particulier dans le cadre des trois registres évoqués plus haut : leurs rapports avec les niveaux technologiques et les modes d'organisation du travail au moment de leur développement, les enjeux socio-politiques dont ils ont été l'objet et les débats pédagogiques et culturels auxquels ils ont donné lieu. Nous avons ensuite choisi d'insister sur un point plus particulier qui retient aujourd'hui l'attention dans la mesure où il paraît en contradiction avec certains discours contemporains : il s'agit de l'apparente intensité des relations qui unissaient sur le terrain les CA avec leur environnement socioprofessionnel et, plus particulièrement, avec les entreprises. Nous avons donc tenté de caractériser la nature de ces relations et d'en mesurer la portée, d'en recenser les causes les plus déterminantes et, enfin, d'en définir les limites.

LA MÉTALLURGIE ET L'ÉTAT

Sur la longue durée, c'est-à-dire depuis le moment du premier développement significatif des écoles professionnelles à la fin du XIX^e

Repères chronologiques : les CA dans l'histoire de l'enseignement technique

L'enseignement technique long	Les centres d'apprentissage
<p>1886-1887 : Ouverture des trois premières écoles nationales professionnelles (ENP) dans le cadre de la loi dite des « écoles manuelles d'apprentissage » votée en 1880.</p> <p>1892 : Douze écoles primaires supérieures à sections pratiques deviennent les écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI) et sont rattachées au ministère du Commerce, qui crée une direction de l'Enseignement technique (DET).</p> <p>1911 : Création du CAP.</p>	
<p>1919 : La loi Astier institue les cours professionnels préparant le CAP, les comités départementaux de l'enseignement technique, et un secrétariat d'État à l'Enseignement technique (rattaché à l'Instruction publique) où est transférée la DET.</p> <p>1925 : Création de la taxe d'apprentissage.</p> <p>1939</p>	<p>Décret du 21 septembre 1939 instituant les centres de formation professionnelle (CFP) dans le cadre de la préparation de la main-d'œuvre mobilisée et les confiant à la DET.</p>
<p>1940 : Suppression du secrétariat d'État à l'Enseignement technique.</p>	<p>Un Commissariat au chômage des jeunes est créé au secrétariat à la Jeunesse pour contrôler les centres, en collaboration avec la DET.</p>
<p>1941 : Les EPCI deviennent les collèges techniques (CT). Il y a alors vingt-cinq ENP et 194 EPCI accueillant environ 60 000 élèves.</p>	<p>Le Commissariat au chômage des jeunes devient la direction du Travail des jeunes et est confié à la DET par J. Carpopino, ministre de l'Éducation nationale du gouvernement Darlan.</p>
<p>1942</p>	<p>La direction du Travail des jeunes revient au secrétariat à la Jeunesse.</p>
<p>1944 : Paul Le Rolland est nommé directeur de l'Enseignement technique.</p>	<p>Un décret du 18 septembre transfère l'ensemble des CFP à la DET et les transforme en CA. Il y a alors environ 880 CA accueillant probablement entre 45 000 et 50 000 élèves. Création des syndicats CGT et CFTC dans les CA.</p>
<p>1945 : Création des inspections principales de l'enseignement technique dans chaque académie.</p>	
<p>1946</p>	<p>Ouverture des ENNA. 100 000 élèves dans les CA.</p>
<p>1947 : Re-création du secrétariat d'État à l'Enseignement technique confié au député radical André Morice.</p>	
<p>1948 : Limogeage de Paul Le Rolland.</p>	<p>FO apparaît dans les CA à côté de la CGT et de la CFTC.</p>
<p>1949</p>	<p>Loi du 21 février sur le statut des CA publics. Apparition du SNAA, syndicat FEN des CA.</p>
<p>1950 : La durée des études est portée à cinq ans (au lieu de quatre) dans les ENP et à quatre ans (au lieu de trois) dans les CT.</p>	<p>La DET décide la fonctionnarisation de certains professeurs techniques par tranche de 10 %.</p>
<p>1951</p>	<p>Statut des personnels fonctionnaires (enseignement général, administration).</p>
<p>1953</p>	<p>150 000 élèves dans les CA.</p>
<p>1954</p>	<p>Le budget de l'Éducation nationale comprend la fonctionnarisation de tous les professeurs techniques des CA.</p>
<p>1960 : Les ENP deviennent lycées techniques d'État et les CT lycées techniques.</p>	<p>Les CA deviennent collèges d'enseignement technique (200 000 élèves).</p>

siècle (cf. encadré), jusqu'aux années 60, l'histoire de l'enseignement technique s'articule principalement autour de deux axes : l'intervention

de plus en plus accentuée de l'État qui assume l'essentiel de l'effort de scolarisation de l'apprentissage, et la relation clairement identifiable

qui unit l'extension de cette scolarisation avec les besoins de formation des industries métallurgiques, construction électrique comprise.

En 1960, au moment où est adoptée l'organisation actuelle de l'enseignement technique divisé en deux cycles court et long (cf. encadré), la prépondérance de l'État est sans ambiguïté : 73,2 % des élèves des deux cycles du technique sont alors dans des écoles publiques. Dans les seuls CA, le poids de l'État est encore plus lourd que dans le cycle long puisque les CA publics, qui viennent d'être rebaptisés collèges d'enseignement technique (CET), regroupent 78,2 % des effectifs³. A la même date, le rôle moteur des industries métallurgiques et électriques dans la scolarisation de l'apprentissage apparaît tout aussi clairement : sur les deux cent quarante six spécialités enseignées dans les CA masculins, les soixante-deux spécialités (25,2 %) consacrées aux professions de la fonderie, de la mécanique, de la mécanique générale, de la chaudronnerie et de l'électricité regroupent 56,1 % des effectifs (63 793 élèves). Et parmi ces soixante-deux spécialités de la métallurgie et de l'électricité, les cinq les plus fréquentées (ajusteurs-mécaniciens, tourneurs, fraiseurs, électro-mécaniciens et électriciens-monteurs) totalisent à elles seules 40,5 % des effectifs (pour 2 % du nombre total de spécialités)⁴. Nous ne disposons pas de statistiques équivalentes pour le technique long à la même époque, mais nous savons qu'en 1942, sur les cent quatorze sections des écoles nationales professionnelles (ENP) masculines⁵, quatre-vingt-deux, soit 71,9 %, étaient consacrées aux seules spécialités de la métallurgie⁶ et de l'électricité. Il faut ajouter à cela que ces formations dominantes dans les CA semblent avoir été en étroite adéquation avec le marché du travail : une enquête de l'INETOP montre qu'en 1956, 91 % des élèves de mécanique et 95 % des élèves d'électricité des CA de la Région parisienne trouvaient des emplois "en rapport avec le métier appris", alors que cette proportion chutait à 59 % pour les menuisiers⁷.

3 D'après les chiffres indiqués par A. Prost, « L'école et la famille dans une société en mutation », op. cit.

4 D'après les chiffres publiés par le Centre d'études et de recherches de l'enseignement technique (CERDET), numéros spéciaux consacrés aux années scolaires 1952-1953 et 1959-1960.

5 D'après un document fourni par la direction de l'Enseignement technique aux préfets pour l'organisation des concours d'entrée en ENP, 10 avril 1941, Archives nationales, F17 13321.

6 Chaudronnerie, fonderie, forge et soudure, mécanique générale, petite mécanique, serrurerie, modelage ; nous n'avons pas retenu la mécanique automobile et l'horlogerie.

7 *Bulletin de l'Institut national d'études du travail et de l'orientation professionnelle*, « Du centre d'apprentissage au métier », n° spécial octobre-décembre 1956.

C'est donc d'abord à l'articulation de ces deux axes directeurs, l'intervention de l'État et la correspondance avec les besoins de formation des industries métallurgiques et électriques, que renvoie l'histoire des CA. Nous ne prenons ici en compte que les CA masculins qui représentaient en moyenne, entre 1950 et 1960, 61 % de l'effectif total des centres (ce qui signifie que les métiers de la métallurgie regroupaient le tiers de l'effectif total). Les problèmes spécifiques aux CA féminins seront évoqués plus loin.

DES FORMATIONS COÛTEUSES

En ce qui concerne leurs relations avec la métallurgie, on observe que la création et l'extension des CA ont eu lieu à un moment de mutation rapide de ce secteur industriel. En effet, la période de création et de premier développement des CA va de septembre 1939, lorsque s'ouvrent les premiers centres de formation professionnelle, à février 1949, date à laquelle ces centres, réorganisés sous le nom de CA à la Libération, se voient dotés d'un statut définitif d'établissements publics (cf. encadré).

Or, pour les industries métallurgiques et électriques, ces dix années sont au centre d'une période plus large allant, en gros, de l'entre-deux-guerres au milieu des années 50 et marquée par une triple mutation : l'essor spectaculaire des constructions mécaniques (automobile, aéronautique, chantiers navals, chemins de fer), l'extension dans ces industries du modèle fordiste de l'organisation scientifique du travail, et la multiplication des petites entreprises sous-traitantes autour d'un noyau de grandes entreprises assez tôt concentrées. On rappellera simplement que les effectifs des industries mécaniques, qui représentaient 12,9 % de la population active en 1913, en représentaient 22,6 % en 1954⁸, tandis que chez Citroën, par exemple, le parc de machines-outils était multiplié par quatre dans les dix années qui suivirent la Première Guerre mondiale⁹ ; un dernier exemple choisi dans l'industrie automobile montre qu'en 1955 quatre entreprises assuraient 97 % de la production, alors que la fabrication des équipements, accessoires et pièces détachées était répartie entre quatre cent vingt six ateliers¹⁰. Parallèlement à l'extension bien connue

8 D'après F. Caron, *Histoire économique de la France, XIXe-XXe siècle*, Armand Colin, Paris, 1984.

9 Exemple cité par G. Noiriel, *Les ouvriers dans la société française, XIXe-XXe siècle*, Édition du Seuil, Paris, 1986.

10 D'après l'*Atlas industriel de la France*, sous la direction de R. Giry, La Documentation Française, Paris, 1960.

des emplois postés à faible qualification, cette triple mutation a eu pour effet de provoquer le développement de certaines qualifications ouvrières (tourneurs, fraiseurs, outilleurs, réglés, traceurs, chanfreineurs, soudeurs, etc.) caractérisées par une exigence assez élevée de connaissances théoriques (trigonométrie, dessin industriel)¹¹. Dans les petits ateliers se développait en même temps un besoin de « (...) *professionnels complets ayant valeur de techniciens habiles et capables de se débrouiller seuls ou avec fort peu de moyens* ». ¹² Des qualifications qui nécessitaient donc des formations longues sur des machines coûteuses.

existantes (ENP et EPCI) étaient inférieurs aux nouveaux besoins et se plaçaient à un niveau de qualification globalement supérieur à celui des emplois recherchés¹³. Le marché de l'embauche à ce niveau d'emploi et dans ce secteur d'activité devint donc fortement concurrentiel. Les petites entreprises tendaient à faire supporter le coût des formations par les grandes, cherchant notamment à débaucher les professionnels formés dans les nombreuses écoles d'usine, en particulier dans l'aéronautique et les chantiers navals¹⁴. Les organisations patronales représentatives des grandes entreprises se tournèrent alors vers l'État pour obtenir la pénalisation de ce qu'elles considéraient comme une concurrence déloyale. Ainsi, dès 1925, au moment de l'instauration de la taxe d'apprentissage¹⁵, le directeur de l'Enseignement technique rappelait que de nombreux industriels s'étaient plaints « *du défaut de sanctions protégeant les industriels formant des apprentis contre ceux qui les leur prennent une fois dégrossis* ». ¹⁶ Ce thème fut largement repris après la Seconde Guerre mondiale : en 1949 par exemple, dans une publication de l'enseignement technique¹⁷, un dirigeant de l'UIMM regrettait « *la surenchère (salariale) pratiquée par les petits ateliers* » et réclamait des sanctions contre « *les entreprises défailtantes* » (en matière de formation). Ainsi, comme le souligne Lucie Tanguy, les organisations patronales de la métallurgie reconnaissent en ce domaine « *la nécessité du rôle organisateur de l'État* ». ¹⁸

Deux facteurs susceptibles de conduire l'État à prendre en charge l'extension de la scolarisation de l'apprentissage étaient donc réunis : une demande de formations dont le coût et le contenu justifiaient qu'elles soient organisées hors du lieu de production et dont le niveau ne correspondait pas à celui des écoles techniques

Ces coûts de formation étaient difficilement supportables pour les petites entreprises. De plus, les effectifs des écoles techniques publiques

11 « En règle générale, dans les petites firmes spécialisées ou les ateliers d'outillage des grandes, la qualification du métallographe » rappelle A. Dewerpe, dans « La fin des métallos » in *L'Histoire* n° 112, juin 1988.

12 F. Niel, responsable des questions d'apprentissage à l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), dans la revue de l'enseignement technique *Techniques, Arts, Sciences*, janvier et février 1949.

13 Sur le niveau des écoles pratiques de commerce et d'industrie et les écoles nationales professionnelles, voir la bibliographie notes 1 et 2, ainsi que F. Meylan, « De l'école nationale professionnelle au baccalauréat de technicien ou l'évolution d'une filière de l'enseignement technique » in *Formation Emploi* n° 4, octobre-décembre 1983, et R. Fox, G. Weisz, *The Organization of Science and Technology in France, 1908-1914*, Cambridge University Press, 1980.

14 Il n'existe pas sur les écoles d'usines d'étude exhaustive, mais outre les écoles bien connues des arsenaux et des chemins de fer, nous en avons recensé, à travers les archives que nous avons dépouillées, un grand nombre dans les entreprises d'aéronautique et de chantiers navals (Bréguet, Turboméca, Morane-Saulnier, SNASCO, Hispano-Suiza, SNCAC, Chantiers de l'Atlantique, Dubigeon, etc.).

15 Loi du 13 juillet 1925.

16 Procès-verbal de la séance du Conseil supérieur de l'Enseignement technique du 7 décembre 1926, Archives nationales, F 17bis 919.

17 Op. cit. note 12.

18 L. Tanguy, « Les institutions d'enseignement technique court en France : genèse et évolution » in *Revue Française de Pédagogie* n°78, janvier-mars 1987.

publiques existantes, et une difficulté du patronat à organiser rationnellement ces formations ou à en partager équitablement les coûts. Les CA sont sans doute d'abord le produit de cette situation.

L'ÉTAT ET LES VALEURS DÉMOCRATIQUES

Mais l'intervention de l'État n'est pas réductible à la seule nécessité de suppléer aux insuffisances patronales. Elle est également porteuse d'une dynamique qui lui est propre. En premier lieu, il est difficile de ne pas souligner que les CA sont nés dans une période marquée par l'alignement des gouvernements successifs sur des philosophies politiques très interventionnistes : Front populaire, gouvernement de Vichy, gouvernements de l'immédiat après-guerre. L'organisation des CA s'inscrit donc dans une politique générale d'intervention de l'État qui dépasse largement les seuls problèmes de formation professionnelle dans la métallurgie.

D'autre part, et surtout, l'intervention de l'État dans l'organisation des formations professionnelles s'est systématiquement appuyée sur un discours de compromis entre la reconnaissance des contraintes de l'économie et la volonté d'inscrire ces formations dans une dimension sociale et culturelle. Depuis la loi de 1881 qui a donné naissance aux ENP et aux EPCI (cf. encadré) ce discours est récurrent et accompagne chaque intervention de l'État dans l'organisation des formations professionnelles. Après la Première Guerre mondiale, ces intentions sont réaffirmées en juillet 1919 dans la loi Astier, qui crée les comités départementaux de l'enseignement technique et les cours professionnels obligatoires préparant les apprentis au CAP ; elles seront ensuite résumées dans une formule qui deviendra le credo pédagogique des dirigeants de l'enseignement technique : une « *formation méthodique et complète* ». Le gouvernement de Vichy, avec des références idéologiques qui lui étaient propres, a associé lui-aussi la formation professionnelle et l'éducation socio-culturelle des ouvriers.¹⁹

Ce compromis entre objectifs professionnels et volontés éducatives est ainsi logiquement au

centre de l'intervention de l'État dans l'organisation des CA. L'article 1 du statut des CA, voté en 1949, précise que la formation qui y est dispensée « (...) comprend l'enseignement technique, théorique et pratique d'une profession déterminée et un enseignement général comportant la formation physique, intellectuelle, morale et sociale des jeunes gens (...) ». ²⁰ De fait, dans les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA) ouvertes en 1946 pour la formation des professeurs de CA, une réflexion intense et originale s'est développée très tôt pour tenter de définir un enseignement général adapté aux contraintes de la formation professionnelle. « *L'enseignement technique répond à une conception élevée de l'homme, du travailleur et du citoyen* » écrivent en 1949 des professeurs d'ENNA ²¹. Dès 1946, figurent dans les programmes généraux des CA des programmes complets de français, histoire-géographie, mathématiques, sciences et législation du travail.

Or, ces ambitions socio-culturelles vont susciter très tôt les critiques du patronat : le même responsable de l'UIMM cité plus haut, qui réclamait en 1949 la pénalisation des entrepreneurs « *défaillants* » en matière de formation, se plaignait, en même temps et dans le même article, de la trop grande sélectivité des épreuves d'enseignement général du CAP, responsable, selon lui, de l'élimination de « *bons manuels* » ; il affirmait que si les industriels reconnaissaient la nécessité d'une « *formation technologique* », ils jugeaient suffisant le niveau d'enseignement général atteint au certificat d'études primaires ²². C'était évidemment une critique implicite du contenu des formations générales dispensées dans les CA.

Ainsi, l'organisation des CA par l'État s'opérait-elle autour d'une contradiction originelle : reconnue comme nécessaire par une fraction influente du patronat, elle était en même temps critiquée par ce même patronat pour sa dimension socio-culturelle jugée inutile, voire dangereuse. Cette contradiction fut d'autant plus manifeste que de nouveaux acteurs, jusque-là plutôt éloignés de la scène de la formation professionnelle scolaire, furent fortement impliqués dans le développement des CA.

19 Dans le décret du 9 décembre 1940, qui accorde au secrétariat à la Jeunesse le contrôle partiel des centres par l'intermédiaire d'un « Commissariat au chômage des jeunes », il est précisé que ces établissements ont pour fonction « *de lutter contre le chômage des jeunes de 14 à 21 ans en assurant leur formation professionnelle et leur éducation physique et morale* ».

20 Loi du 21 février 1949.

21 « Les méthodes d'apprentissage dans l'enseignement technique » in *Techniques, Arts, Sciences* d'octobre 1949. Voir à ce sujet L. Tanguy, op. cit. note 18, et V. Troger, « Les centres d'apprentissage de 1939 à 1944 : un passé d'actualité » in *Revue de l'Institut de recherches sur les enseignements techniques et professionnels* n° 8, décembre 1986.

22 Op. cit. note 12.

L'EXTENSION DU CHAMP DE SCOLARISATION ET LE RÔLE NOUVEAU DES SYNDICATS

Nous venons de souligner le rôle moteur des industries métallurgiques et électriques dans le développement des CA. Au cours de leurs deux premières décennies d'existence, ce rôle a d'ailleurs eu tendance à s'accroître puisque les sections correspondant à ces branches d'activité regroupaient 56,1 % des effectifs des CA masculins en 1960, contre 51,2 % en 1953, soit une augmentation assez sensible. Il restait néanmoins un peu moins de la moitié des effectifs des CA masculins qui ne se préparaient pas aux professions de la métallurgie ou de l'électricité, et ces métiers étaient quasiment inexistantes dans les CA féminins (0,5 % des effectifs).

L'EXTENSION DE LA SCOLARISATION DANS LES MÉTIERS DU BOIS, DU BÂTIMENT ET DU TEXTILE

Or, parmi ces effectifs, on constate que trois secteurs d'activité dominaient : les métiers du bois et du bâtiment chez les garçons, le textile chez les filles. Le bâtiment représentait 10,4 % des effectifs masculins en 1953 et 13,5 % en 1959. Le bois totalisait 13,9 % des effectifs en 1953 et en regroupait 12,6 % en 1959. Au total, et en moyenne, métallurgie, électricité, bois et bâtiment représentaient entre 75 et 80 % des effectifs masculins, les 20 à 25 % restant étant partagés entre de multiples secteurs professionnels (textile, chimie, mécanique agricole, imprimerie, horlogerie, serrurerie, cordonnerie, cuir et peau, coiffure, alimentation, matières plastiques, etc.). Dans les CA féminins, en moyenne 55 % des effectifs se préparaient à un métier du textile²³.

Bien que le manque de statistiques facilement accessibles rende difficile la comparaison avec les autres niveaux de l'enseignement technique, quelques tendances fortes peuvent cependant être dégagées. On constate, en effet, que dans les ENP en 1942, il n'existait que deux sections consacrées aux métiers du bâtiment (à Egletons et à Lyon), soit 1,7 % du nombre de sections, alors que ces mêmes spécialités représentaient 11 % de la totalité des spécialités enseignées dans les CA entre 1950 et 1960. Si une même comparaison avec les EPCI donnait des résultats équivalents, ce qui reste à vérifier, cela signi-

fierait que les CA ont représenté une quasi-naissance de l'apprentissage scolarisé dans les métiers du bâtiment. En ce qui concerne les métiers du bois et du textile, la comparaison avec les ENP indiquerait plutôt une progression à partir d'une scolarisation déjà développée dans les ENP : les métiers du bois représentaient 9,6 % du total des sections des ENP de garçons en 1942 et un peu plus de 7 % dans les CA entre 1950 et 1960 ; dans le cas du textile, ces chiffres étaient respectivement de 54,5 % dans les ENP et de 44,5 % dans les CA. Ces comparaisons montrent, sous réserve d'une validation plus sérieuse, que comme pour la métallurgie, les métiers du bois et du textile ont connu, à partir de la Seconde Guerre mondiale, une extension de la scolarisation de l'apprentissage à des niveaux de qualification inférieurs qui y étaient restés jusque-là étrangers. Or, rien n'indique que les professions du bois et du textile aient connu au cours de cette période des évolutions technologiques et organisationnelles aussi sensibles que celles de la métallurgie. On a vu plus haut que les élèves menuisiers des CA trouvaient moins facilement un emploi en rapport avec leur formation que leurs camarades de mécanique ou d'électricité. Certes, un début de mécanisation était apparu dans les travaux publics avant guerre²⁴ et, pendant la guerre, les prévisions de reconstruction dès le début des bombardements alliés conduisirent certains responsables à se préoccuper de la formation de la main-d'œuvre dans ce secteur. Mais il n'en est apparemment pas allé de même pour le bois et le textile. En ce qui concerne le textile, il faudrait évidemment tenir compte de deux facteurs particuliers : d'une part, le contexte socio-culturel d'alors qui faisait qu'une partie des effectifs féminins des CA s'inscrivait peut-être plus dans l'optique d'une formation de "ménagère" que dans celle d'une véritable formation professionnelle, et d'autre part le fait qu'une mécanisation dans ce secteur se traduisait plus par une demande de mécaniciens d'entretien que par une augmentation des effectifs d'ouvrières du textile. Là encore, nous n'avons pas les moyens d'aller plus loin dans cette analyse.

A condition de confirmer ces tendances avec des statistiques précises sur les effectifs de chaque spécialité dans les ENP et surtout dans les EPCI (devenues collèges techniques en 1941)²⁵,

23 Tous ces chiffres et les suivants proviennent des sources op. cit. notes 4 et 5.

24 Citée par G. Noiriel (op. cit. note 9), une enquête de G. Letellier de 1938 signale l'emploi fréquent des « excavatrices, pelles mécaniques, racleuses goudronneuses ».

25 Loi du 15 août 1941.

il paraît donc possible d'estimer que le développement des CA, au-delà de son étroite correspondance avec les besoins de formation de la métallurgie, a également traduit une augmentation significative de la scolarisation de l'apprentissage dans des secteurs professionnels où les schémas d'explication proposés plus haut pour la métallurgie sont moins valides. Il semble donc que, pour ces branches comme pour le bâtiment, la dynamique propre aux interventions de l'État ait été plus nettement décisive que dans la métallurgie. On touche là à un point de l'histoire des CA où la conjoncture historique exceptionnelle qui entoure leur naissance paraît jouer un rôle important. En effet, l'essentiel du premier développement des CA s'est opéré à l'initiative du gouvernement de Vichy, c'est-à-dire sur des bases idéologiques susceptibles de rassurer les patronats les plus hostiles à la scolarisation de l'apprentissage par l'État ou à son extension. C'est, par exemple, en 1942 qu'est fondé, par le patronat du bâtiment, le CCCA²⁶, un organisme qui, parallèlement à ses propres institutions de formation, développera en collaboration avec l'enseignement technique des centres de formation professionnelle qui deviendront CA publics après-guerre²⁷. Or, la création du CCCA s'inscrivait explicitement dans le cadre de l'organisation corporatiste de la formation professionnelle mise en œuvre par la charte du travail de 1941 et par la loi de juillet 1942 sur l'organisation de l'apprentissage par les professions²⁸. On retrouve des démarches similaires dans l'industrie textile avec l'ouverture, sous l'occupation, de nombreux centres de formation professionnelle dans le Nord et dans la vallée de la Seine²⁹. Les industriels du textile et les artisans du bâtiment compteront pourtant après-guerre parmi les plus virulents opposants au développement du CAP, s'opposant régulièrement aux contenus théoriques de ces examens³⁰, et ten-

tant d'imposer des "certificats de spécialité" qui court-circuitaient les formations délivrées dans les CA (voir Brucy dans ce numéro). Il semble donc probable qu'en poursuivant sa politique d'organisation corporatiste de l'économie, le gouvernement de Vichy ait en quelque sorte lancé une dynamique d'extension de la scolarisation de l'apprentissage par l'État au-delà du champ défini par la seule logique des structures professionnelles, c'est-à-dire pour l'essentiel par les nouveaux besoins de formation de la métallurgie; le patronat des secteurs concernés (principalement bâtiment, menuiserie et textile) aurait dans un premier temps accepté cette initiative prise dans un contexte idéologique qui lui était favorable, pour finalement s'y opposer à partir du moment où elle était reprise en compte par des gouvernements dont les références politiques étaient radicalement différentes. Alimentant les critiques patronales, cette opposition accentua évidemment la nature conflictuelle de l'organisation des CA par l'État.

Mais les conflits qui se nouaient autour du développement des centres furent également exacerbés par l'entrée en scène d'acteurs qui s'étaient jusque-là plutôt tenus éloignés des questions de formation professionnelle.

LE RÔLE NOUVEAU DES SYNDICATS ET L'ENJEU DE LA FORMATION OUVRIÈRE

Comme le soulignent B. Charlot et M. Figeat, les organisations syndicales avant 1939 estimaient que « le problème de l'apprentissage (est) subordonné à ceux de la durée du travail, du salaire aux pièces et surtout de la puissance syndicale. Ce n'est donc pas une rénovation de l'éducation professionnelle qui le résoudra, mais avant tout un progrès de la conscience syndicale dans la classe ouvrière ». ³¹ Autrement dit, et sans qu'il soit possible ici de chercher à nuancer cette analyse, les centrales syndicales avant-guerre ne voyaient dans les écoles techniques que des « boîtes à jaunes » ³² où risquait de se perdre l'identité ouvrière. A la Libération, ces positions vont radicalement se modifier.

Jusqu'en 1947, et malgré une présence non négligeable de la CFTC ³³, c'est la CGT unitaire

26 Voir P. Casella, L. Tanguy, P. Tripier, « Le paritarisme contre les experts, l'exemple du Comité central de coordination de l'apprentissage (CCCA) » in *Revue Française de Sociologie*, janvier-mars 1988.

27 Par recoupement d'archives et de témoignages, on peut estimer qu'une dizaine de centres ont été ainsi mis en place en région parisienne.

28 La charte du travail du 4 octobre 1941 prévoyait l'organisation de l'apprentissage par des groupements professionnels mixtes (employeurs et salariés). La loi du 27 juillet 1942 visait à inciter les industriels à appliquer la charte du travail en prévoyant des subventions de l'État et des collectivités territoriales pour ceux qui ouvriraient des centres.

29 Là encore, l'état des sources et de notre recherche ne permet pas d'être plus précis.

30 Ces manifestations d'opposition étaient extrêmement fréquentes lors des réunions des comités départementaux de l'enseignement technique (procès-verbaux dans la série F17 bis 769 à 787 des Archives nationales).

31 B. Charlot et M. Figeat, op. cit. note 2.

32 Propos d'un responsable syndical cités par B. Charlot et M. Figeat, op. cit. note 2.

33 Le premier repère précis qui permette d'évaluer l'influence respective de chaque organisation syndicale dans les centres est, en 1950, l'élection au conseil de l'Enseignement technique : la CFTC y fait un score de 19,3 % des voix.

qui domine largement la scène dans les CA. En 1946, un texte de R. Girard, responsable des problèmes de formation à la CGT, résume clairement les nouvelles positions de la centrale : après avoir qualifié l'enseignement technique « d'enseignement prolétarien par excellence », « d'enseignement de classe », le dirigeant syndical soulignait qu'en permettant l'acquisition « d'une culture générale déjà appréciable », l'enseignement technique était un instrument capable de forger « l'esprit d'émancipation de la classe ouvrière »³⁴.

gevin-Wallon.³⁶ Or, tous ces projets prévoyaient l'intégration de l'enseignement technique à l'ensemble d'un système éducatif unifié, réformé et démocratisé. Il s'agissait selon P. Naville d'une « unification de la scolarité générale et de l'apprentissage sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale »³⁷. Comme le souligne M. David³⁸, la CGT, intégrant l'enseignement technique à une analyse globale du système scolaire « en termes de classe », voyait désormais dans la scolarisation de l'apprentissage le moyen d'ouvrir à la classe ouvrière l'accès à une culture générale perçue comme un instrument d'émancipation. Les rapports de force politiques dans les gouvernements de l'immédiat après-guerre, largement favorables à la gauche et concrétisés dans l'enseignement technique par la nomination d'un directeur communiste, Paul Le Rolland³⁹, rendaient évidemment un tel projet viable.

L'examen de la presse syndicale⁴⁰ montre cependant que ces nouvelles positions ne furent pas exemptes d'ambiguïté. Ainsi, un débat très explicite opposa au sein de la CGT les partisans de la fonctionnarisation du personnel des CA à ceux qui préféraient le maintien du statut de contractuel pour maintenir l'enracinement des maîtres d'atelier dans le monde du travail : « L'apprentissage doit garder son caractère ouvrier ; il faut se garder de transformer les CA en des écoles comme les autres ; (...) une grande partie des professeurs sont d'anciens ouvriers et ils doivent conserver cet esprit de classe (...) » écrivait encore en 1951 une dirigeante de la CGT⁴¹. Au départ, la CFTC partagea ce point de vue, exception faite de la référence à la lutte des classes : l'organe de la CFTC dans les CA demandait en 1946 que soit évitée « la sclérose de l'apprentissage (...) par la fonctionnarisation ».⁴² D'une manière géné-

Cette évolution des positions de la CGT s'inscrivait clairement dans la réflexion générale que les forces politiques de gauche avait mené sur le système éducatif depuis le projet de Jean Zay³⁵. Prolongée jusque dans les organisations de la résistance, cette réflexion avait trouvé son aboutissement dans le plan d'Alger d'abord, et surtout dans les travaux de la commission Lan-

36 Le Plan d'Alger est un document rédigé à Alger à partir de janvier 1944 sous la direction d'André Philip. Il reprenait les principales orientations du projet de Jean Zay mais prévoyait, pour le technique, un gros effort de développement et l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques. Le plan Langevin-Wallon, publié en 1947, reprenait ces orientations mais faisait des CA une nouvelle filière de l'école unique en créant, à côté de l'enseignement théorique (ex classique et moderne) et professionnel (l'actuel technique long), l'enseignement dit pratique qui devait préparer au CAP.

37 P. Naville, *La formation professionnelle à l'école*, PUF, Paris, 1948.

38 M. David, op. cit. note 34.

39 P. Le Rolland était directeur d'une école d'ingénieurs à Nantes.

40 *Le Travailleur de l'enseignement technique*, organe du syndicat CGT des CA (actuel UNSEN-CGT). *Le Lien*, organe du syndicat CFTC des CA (aujourd'hui intégré au SGEN). *L'Apprentissage public*, organe du syndicat FEN des CA (actuel SNETAA). *Apprentissage et Syndicalisme*, organe du syndicat FO des CA.

41 M.T. Janvier in *Le travailleur de l'enseignement technique* de février 1951.

42 Dans *Le Lien* de novembre 1946.

34 Cité par M. David in *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs*, Economica, Paris, 1976.

35 Jean Zay fit voter la loi du 9 août 1936, qui portait l'âge de la scolarité obligatoire à 14 ans et déposa, en mars 1937, un projet de loi qui prévoyait la transformation des classes de sixième en classe d'orientation et l'unification du secondaire en trois enseignements parallèles, classique, moderne et technique. Il s'opposait ainsi à la conception d'un enseignement primaire prolongé soutenue par le SNI.

rale, les syndicalistes cherchaient en fait à la Libération à trouver pour la gestion des organisations d'apprentissage un compromis entre le rapport de force direct avec le patronat et l'arbitrage de l'État : « *Nous nous appuyons donc sur le patron pour les réalisations pratiques et sur l'État pour orienter politiquement cet apprentissage* » écrivait, en 1946, R. Girard⁴³. Cette démarche s'appuyait sur l'exemple de la gestion tripartite mise en place pour la formation professionnelle des adultes par le ministre communiste du Travail, A. Croizat⁴⁴.

À la Libération, l'intervention syndicale sur le terrain de la formation professionnelle inscrivait donc le développement des CA dans un double mouvement : d'une part, intégrant les centres dans le projet d'unification de l'enseignement que préparait le plan Langevin-Wallon, elle appuyait l'intervention de l'État et la scolarisation de l'apprentissage ; mais, en même temps, elle cherchait à construire une formation enracinée dans la culture ouvrière en évitant l'alignement des CA sur les normes scolaires traditionnelles et en organisant leur gestion sur le mode paritaire. Ces positions tendaient évidemment à accentuer encore les contradictions propres à l'intervention de l'État puisqu'elles alimentaient largement la méfiance des milieux patronaux envers la nature et le contenu de l'enseignement général. Ainsi, trois statuts des CA furent successivement présentés à l'Assemblée nationale entre 1945 et 1947 sans qu'aucun ne pût réunir une majorité de voix⁴⁵.

En modifiant radicalement le paysage syndical, la rupture politique d'avril 1947⁴⁶ allait participer à l'orientation de l'organisation des CA vers un modèle scolaire traditionnel. L'arrivée sur la scène syndicale des deux centrales issues de la rupture de 1947, FO et la FEN, recentra en effet le thème des luttes syndicales dans les CA sur la laïcité. Le concept de laïcité, élargi à la dimension d'un neutralisme non seulement religieux mais aussi politique, permettait aux nouvelles formations syndicales d'inscrire les

43 Cité par P. Naville, op. cit. note 37.

44 La FPA avait, au départ, des liens étroits avec les CA puisque certains de ses centres étaient d'anciens centres de formation professionnelle du secrétariat à la Jeunesse et que l'École des moniteurs de la rue Dareau, ouverte en 1941, formait au départ les moniteurs techniques des centres de formation professionnelle. De 1944 à la création des ENNA en 1946, l'école de la rue Dareau, devenue Institut national de formation des cadres techniques, forma d'ailleurs à la fois les moniteurs techniques des CFPA et ceux des CA.

45 Ces projets furent respectivement présentés par le PCF en liaison avec la CGT, le MRP en liaison avec la CFTC, et la SFIO.

46 Le départ des ministres communistes, en avril 1947, aboutit sur le plan syndical à l'éclatement de la CGT et à la création de FO et de la FEN.

CA dans l'ensemble des luttes laïques qui s'exacerbaient à la veille du vote des lois Marie et Barangé⁴⁷, mais aussi de combattre au sein des CA l'activisme des militants communistes de la CGT. En juin 1951, sous la rubrique « défense laïque », on pouvait lire dans le journal du SNAA, syndicat FEN des CA créé en 1949 : « *le SNAA entend souligner le danger que constituent les CA privés, confessionnels ou non, ou gérés par le patronat, ceux qui dépendent d'autres ministères que celui de l'Éducation nationale, (...) regrette que certains professeurs d'ENNA n'apportent pas un esprit laïque à leur enseignement et s'élève contre toute atteinte à la laïcité, d'où qu'elle vienne, notamment contre certaines directives d'inspecteurs recommandant aux PEG une littérature très engagée* ». ⁴⁸ FO et le SNAA firent donc de la fonctionnarisation du personnel la garantie de la laïcité des CA, alimentant l'anti-communisme identitaire de leur base en faisant porter à la CGT la responsabilité du retard dans la mise en place des statuts, tout en se démarquant nettement des objectifs patronaux. P. Le Rolland et ses deux adjoints ayant été limogés dès avril 1948, on vit alors se dessiner entre la nouvelle direction de l'enseignement technique et les trois syndicats anti-communistes (CFTC, FO et le SNAA) un accord tacite qui impliquait une sorte de "normalisation scolaire" des CA. Sans qu'il soit possible de nuancer ici cette analyse, on peut donc retenir que la modification du rapport de force politique et syndical fit pencher la balance vers un alignement des centres sur les normes de l'école laïque traditionnelle.

Ainsi, le statut des CA publics finalement adopté en 1949 stipulait-il la soumission de ces établissements aux « *règles d'administration et de comptabilité (...) fixées pour les écoles nationales d'enseignement technique* » ⁴⁹. Dans les six années qui suivirent, l'ensemble du personnel enseignant des CA fut fonctionnarisé ⁵⁰.

Cet alignement des CA sur la normalité de l'Éducation nationale ne signifiait évidemment pas l'abandon des réflexions des syndicalistes ou des pédagogues sur la spécificité de l'enseignement qui devait y être dispensé. Il plaçait

47 Les lois Marie et Barangé, votées en septembre 1951, accordaient l'accès aux bourses d'État pour les élèves de l'enseignement privé et une allocation trimestrielle de 1000 francs à tous les parents d'élèves, y compris ceux de l'école privée.

48 *L'apprentissage public*, juin 1951.

49 Op. cit. note 20.

50 Les professeurs d'enseignements généraux et les directeurs furent dotés d'un statut définitif et reclassés en 1951. Les professeurs techniques furent ensuite fonctionnarisés par tranche jusqu'en 1956.

néanmoins cet enseignement sous la tutelle d'une hiérarchie qui, pour l'essentiel, ignorait ces points de vue. Un professeur d'ENNA témoignait récemment de cette réalité : « (...) très vite (au début des années 50), une inspection générale active intervint au nom d'une conception neutraliste de la laïcité. (...) L'enseignement général recentré sur les valeurs et contenus de l'humanisme abstrait du monde de l'éducation se coupa peu à peu de la problématique existentielle d'élèves appelés à entrer dans la production ». ⁵¹

Cette première approche des grandes tendances de l'histoire des CA semble donc montrer que si l'organisation de ces établissements s'est essentiellement construite sur une dynamique de scolarisation de l'apprentissage par l'État qui est venu relayer un patronat de la métallurgie maîtrisant mal les problèmes de formation de main-d'œuvre qualifiée, les formes qu'a prises cette intervention doivent beaucoup au télescopage des conjonctures politiques contrastées qui caractérisent la période. En autorisant successivement l'extension de la scolarisation de l'apprentissage à des secteurs professionnels auxquels les patronats étaient traditionnellement hostiles, puis l'intervention directe des organisations syndicales dans la conception et l'organisation des CA, ces conjonctures exceptionnelles ont fortement contribué à construire l'identité de ces établissements autour d'un conflit sur les statuts et les objectifs socio-culturels des formations dispensées. Du point de vue pédagogique, ce conflit s'est focalisé sur l'enseignement général, d'une part parce que ce dernier symbolisait les objectifs sociaux de l'État ou des syndicats, mais aussi, sans doute, parce que les enseignements professionnels étaient, eux, l'objet d'un consensus dans la mesure où le patronat de la métallurgie reconnaissait, on l'a vu, la nécessité d'une "formation technologique" ⁵², c'est-à-dire d'une formation qui dépasse largement la seule acquisition d'un savoir-faire manuel. Sans que les contradictions qu'il traduisait ne soient évidemment abolies, ce conflit s'est en quelque sorte résorbé autour de la notion de laïcité qui permettait à l'État et aux formations syndicales non communistes de marginaliser à la fois les tenants d'une formation "de classe" et les milieux patronaux les plus opposés à la scolarisation de l'apprentissage.

51 A. Coux, « Les contenus de la formation initiale des ouvriers et des employés dans l'évolution de la pédagogie du technique court, quelques repères pour une approche historique nécessaire » in *Revue de l'Institut de recherches sur les enseignements techniques et professionnels* n° 7.

52 Op. cit. note 12.

Mais avant que cette "normalisation laïque" ne soit vraiment opérationnelle, les centres avaient fonctionné dans un contexte dominé au quotidien par l'urgence et la précarité des conditions matérielles. C'est donc à travers l'écran de ces deux réalités incontournables que les cadres généraux qui viennent d'être évoqués ont agi sur la vie quotidienne des centres.

LES CA ET LES ENTREPRISES : LES CONDITIONS D'UN ÉQUILIBRE

Ce qui caractérise aussi l'histoire des CA, ce sont l'urgence et l'improvisation qui ont présidé à chaque étape de leur premier développement. En octobre 1939, les premiers centres ouverts étaient destinés à « intensifier la préparation de la main-d'œuvre utilisable en temps de guerre » ⁵³ et furent qualifiés par le directeur de l'Enseignement technique qui avait en charge leur organisation de « centres de formation professionnelle accélérée » ⁵⁴.

ÉTAT D'URGENCE, PRÉCARITÉ ET AUTONOMIE

Au lendemain de la défaite et de l'exode, la direction de l'Enseignement technique recommandait la réouverture et le développement de ces centres afin de recevoir « les jeunes filles et jeunes gens oisifs de 14 à 17 ans révolus pour ne pas les laisser plus longtemps livrés à eux-mêmes » ⁵⁵; deux mois plus tard, en décembre 1940, le nouveau secrétariat à la Jeunesse se vit adjoindre un Commissariat au chômage des jeunes qui avait « pour mission d'aider et de contrôler (...) les organismes créés (...) pour lutter contre le chômage des jeunes de 14 à 21 ans... » ⁵⁶. Après la préparation de la guerre et les conséquences sociales de la défaite, le développement des centres fut placé, à la Libération, dans le cadre d'une nouvelle urgence, celle des besoins de main-d'œuvre pour l'effort de reconstruction : la commission de la main-d'œuvre du Commissariat au Plan précisait en 1946 que « la formation professionnelle accélérée est le principal moyen susceptible de satisfaire des besoins exceptionnels » ⁵⁷; ce point de

53 Décret du 21 septembre 1939.

54 Circulaire du directeur de l'Enseignement technique du 8 janvier 1940.

55 Cité par B. Charlot et M. Figeat, op. cit. note 2.

56 Décret op. cit. note 19.

57 Premier Plan, cité par B. Charlot et M. Figeat, op. cit. note 2.

vue était relayé sur le terrain à la fois par l'administration de l'enseignement technique et par la CGT qui jouait le jeu de la « bataille de la production » lancée par M. Thorez : un inspecteur affirmait en 1945 que l'enseignement technique avait pour mission « la formation rapide de la main-d'œuvre qualifiée pour relever notre pays de ses ruines apocalyptiques »⁵⁸, tandis que R. Girard expliquait, en 1946, que la CGT souhaitait « développer l'enseignement technique, l'orientation professionnelle, la formation professionnelle avec tous les moyens du bord », quitte à « améliorer peu à peu ce qui existe et ce qui sera créé ».⁵⁹

A la volonté d'agir vite s'ajoutait l'extrême pénurie qui caractérise cette période. Le fait est suffisamment connu pour qu'il soit inutile de s'y attarder. On rappellera simplement que certains tickets d'alimentation restèrent en vigueur jusqu'en 1948. C'est d'ailleurs seulement cette année-là, que la France retrouvait son niveau de production industrielle de 1938. Le revenu national n'atteignait le même palier qu'en 1949⁶⁰. Outre les énormes problèmes d'équipement et de fourniture de matières premières que provoquait cette situation, l'installation des centres était également confrontée à la difficulté de trouver des locaux. La plupart des centres furent ainsi installés dans des locaux inadaptés et occupés sur des bases juridiques fragiles (réquisitions, baux à court terme). En 1950, 25 % des CA occupaient encore des locaux dont la situation juridique était jugée précaire. Dans l'académie d'Aix-Marseille, entre 1944 et 1954, trente-cinq centres ont été fermés, trente-trois ouverts (il s'agissait souvent de transferts de centres fermés), dix-neuf déménagés, et dix-sept seulement sont restés dans leurs locaux d'origine⁶¹. De plus, cet énorme travail de transformation s'est effectué alors que l'effectif des centres se multipliait par quatre en dix ans, pour un nombre d'établissements qui restait stable : environ 40 000 élèves dans 883 centres en 1944, 150 000 élèves dans 871 CA en 1954⁶².

Dans un tel contexte, qui alliait urgence et pénurie, l'administration ne pouvait que déléguer un maximum d'initiatives aux acteurs sur le

terrain. Ceux-ci disposèrent donc d'une autonomie d'action assez large pour qu'un ancien directeur de CA se souvienne de cette période comme du « temps du western ».

La structure hiérarchique héritée de la période vichyssoise ne fut pas remise en cause à la Libération ; ce sont donc les directeurs et directrices ("chefs" dans la terminologie vichyssoise) et leurs adjoints (les chefs des travaux, terminologie toujours en vigueur aujourd'hui) qui assumèrent la responsabilité de l'autonomie de fait accordée aux CA. Ces hommes et ces femmes étaient, pour la majorité, issus des deux milieux socioprofessionnels qui constituèrent le premier vivier de recrutement du personnel enseignant des CA : les instituteurs détachés à leur demande dans les centres et les ouvriers très qualifiés, souvent diplômés de l'enseignement technique⁶³. L'unanimité des témoignages recueillis⁶⁴ permet d'affirmer que ces responsables s'impliquaient fortement dans leur travail : d'une part, la direction d'un CA représentait pour eux une promotion que ni l'enseignement primaire ni les structures hiérarchiques des entreprises ne pouvaient leur offrir aussi rapidement⁶⁵ ; d'autre part, il semble que nombre d'entre eux s'étaient investis dans des mouvements de jeunesse ou d'éducation populaire (scoutisme, auberge de jeunesse, Centre d'entraînement aux méthodes de l'éducation active (CEMEA), etc.) et qu'ils vivaient leur action dans les centres comme la continuité de cet engagement. Il faudrait évidemment évaluer plus précisément cette tendance, mais le succès des colonies de vacances organisées par les CA, et qui allaient donner naissance à l'actuelle FOEVEN⁶⁶, est là pour en confirmer la réalité. Ce fut donc à un noyau pionnier de responsables actifs et motivés qu'incomba la gestion des CA sur le terrain.

La marge de liberté dont ils disposaient concernait trois aspects essentiels du fonctionnement

58 Comité départemental de l'enseignement technique de Gironde, janvier 1945, Archives nationales F17 bis 774.

59 Cité par P. Naville, op. cit. note 37.

60 Chiffres cités par J.P. Rioux, *La France de la IVe République*, Le Seuil, Paris, 1980.

61 D'après les listes de CA dans F44 carton non numéroté, F17 bis 7067 et l'*Encyclopédie générale de l'Éducation nationale*, Tome 4 *L'enseignement technique*, Éditions Rombaldi, 1954.

62 D'après les chiffres indiqués par A. Prost, « L'école et la famille dans une société en mutation », op. cit. note 1.

63 En 1947, sur une promotion de seize professeurs d'enseignement général stagiaires de l'ENNA de Nantes, quinze étaient instituteurs ; la même année, 69 % des professeurs techniques stagiaires étaient titulaires d'un ou plusieurs CAP. Voir à ce sujet C. Agulhon, A. Poloni, L. Tanguy, *Des ouvriers de métier aux diplômés du technique supérieur*, GST-CNRS-Université de Paris VIII, 1988.

64 Une soixantaine d'interviews et de réponses à des questionnaires écrits depuis 1982.

65 Voir étude op. cit. note 63.

66 A partir de colonies de vacances organisées par les centres naissent, en 1952, les Associations régionales des œuvres de vacances de l'enseignement technique (AROVET), fédérées en 1956 au sein de la Fédération des œuvres de vacances de l'enseignement technique (FOVET) ; la FOVET devient en 1965 la FOEVEN, dont le président sera, en 1969, Nelson Paillou, ex-professeur d'enseignement général de CA et actuel président du Comité national olympique.

des centres : la gestion financière, l'évolution de la nature des formations dispensées, le recrutement du personnel et des élèves. Dès janvier 1940, une circulaire de la direction de l'Enseignement technique prévoyait que les responsables des centres devaient définir eux-mêmes les conditions d'ouverture, les « *projets de dépenses* », « *l'effectif pouvant y être admis* », « *les spécialités professionnelles qui y seront enseignées* » et « *la durée des formations envisagées* ». ⁶⁷ Pendant l'occupation, la séparation des deux administrations de tutelle (le technique à Paris et la jeunesse à Vichy), les difficultés de communication, et surtout le mode de gestion financière utilisé contribuèrent à accentuer l'autonomie de fait des centres : la gestion des centres étaient en effet confiée à des comités de gestion indépendants (associations, écoles privées, groupements professionnels...) qui recevaient les subventions et auxquels le directeur du centre rendait compte de l'utilisation de son budget. Ces comités de gestion fonctionnèrent jusqu'en 1946. De même, l'habitude prise de recruter localement les maîtres d'atelier et de les envoyer ensuite dans les centres de formation ⁶⁸ en fonction des places disponibles se perpétua bien au-delà de la Libération, selon toute vraisemblance jusqu'au début des années 50. Enfin, si les formations de base délivrées par chaque centre avaient le plus souvent été définies par l'institution fondatrice (enseignement technique, secrétariat à la Jeunesse, groupement professionnel, association...) ⁶⁹, on trouve jusqu'à la fin des années 50 de nombreuses traces d'initiatives de création ou de modification des formations prises par le responsable du centre et entérinées ensuite par l'administration. Quant au recrutement des élèves, il était assuré par chaque responsable de centre, souvent à partir d'un contact direct avec les instituteurs. Dans les spécialités où la demande du public était supérieure à l'offre de formation, les responsables des CA organisaient des concours d'entrée.

Il est évidemment difficile de dater précisément cette période d'autonomie des CA. En ce qui concerne la gestion financière, il semble que la reprise en main par l'administration ait eu lieu assez tôt : les inspections principales de l'enseignement technique, créées en 1945 dans cha-

que académie, furent, semble-t-il, un instrument assez efficace en la matière. Il fallut cependant attendre que tous les CA aient accueilli un économiste dûment formé pour que les inspections aient un interlocuteur professionnel en matière de gestion. D'autre part, la précarité des conditions de fonctionnement dura bien au-delà du début des années 50. Sous réserve d'une étude plus approfondie, il semble en fait plausible de retenir les années 1959-1960 comme point final à la période pionnière des CA dans les trois domaines énumérés plus haut (gestion financière, recrutement du personnel et des élèves, évolution des formations). La fin du « *temps du western* » correspondrait ainsi avec l'alignement des CA sur les normes de l'école laïque, symbolisé par leur transformation en CET.

Il reste que, pendant près de vingt ans, les responsables des CA eurent à gérer en grande partie par eux-même l'urgence et la pénurie. Ils se tournèrent donc vers un interlocuteur naturellement susceptible de les y aider, l'entreprise.

UN PARTENARIAT DE FAIT

C'est donc d'abord poussés par la nécessité de gérer la pénurie que les responsables des centres se tournèrent vers les entreprises pour obtenir matière d'œuvre, machines et parfois locaux. Cette pratique devint courante dès la période vichyssoise et atteint une dimension quasi systématique après la Libération. Le directeur d'un CA de Poissy, nommé en 1950, énumère ainsi les avantages qu'il tirait des « *rappports étroits* » entretenus avec la « *quasi-totalité des entreprises de la région de Poissy et le groupement des industriels de cette région* » : « (...) attribution de bourses d'apprentissage, (...) dons de machines, de matériel, de matière d'œuvre (...) ». ⁷⁰ Tous les témoignages évoquent ce mode de fonctionnement, avec plus ou moins d'insistance selon la localisation du centre ou les spécialités qui y étaient enseignées.

La reconnaissance des centres par l'enseignement technique à la Libération donna à ces pratiques une nouvelle dimension : dès 1945, l'administration fit pression au sein des comités départementaux de l'enseignement technique pour que les CA soient habilités à percevoir la taxe d'apprentissage. Les comités départementaux étaient en effet des institutions paritaires chargées de valider les choix opérés par les entreprises des établissements de formation

⁶⁷ Circulaire op. cit. note 54.

⁶⁸ L'école de la rue Dareau jusqu'en 1946 (op. cit. note 44) puis les ENNA (Paris, Lyon, Nantes et Toulouse, Strasbourg ayant été supprimée en 1950).

⁶⁹ Ces institutions étaient souvent les comités de gestion auxquels étaient attribués les subventions du secrétariat à la Jeunesse.

⁷⁰ Réponse à un questionnaire.

auxquels elles versaient leur taxe⁷¹. Il semble qu'au début des années 50, la quasi-totalité des CA étaient ainsi autorisés à percevoir les fonds de la taxe d'apprentissage. Les responsables des CA démarchaient donc systématiquement les entreprises pour obtenir ces subventions. En 1950, le comité du département des Hautes-Pyrénées constate que les CA du département, qui « n'avaient pas touché (de subventions) jusqu'à cette année » en reçoivent désormais, et il attribue ce succès à la seule « démarche des directeurs auprès des industriels et des commerçants ». ⁷² Aucune statistique précise ne permet d'évaluer, au niveau national, la part de la taxe d'apprentissage que les dirigeants des centres réussirent à faire entrer dans leurs bourses avant 1960. Mais tous les indices recueillis concordent et traduisent un succès certain. Il semble qu'au milieu des années 50, chaque CA ait perçu au titre de la taxe d'apprentissage une subvention, ou son équivalent en matériel, qui représentait entre 15 et 20 % de son budget annuel. Les CA des zones rurales étaient évidemment moins privilégiés mais, globalement, il s'agit d'un succès remarquable si l'on considère que les CA étaient des nouveaux venus sur le "marché" de la taxe d'apprentissage et qu'ils subissaient la concurrence des établissements de formation professionnelle déjà installés.

Il est clair que si ce succès est à mettre d'abord au compte du volontarisme des responsables-pionniers des CA, il s'inscrit aussi dans le cadre des relations quasi partenariales qui pouvaient alors s'établir entre les CA et un environnement économique et professionnel caractérisé par la densité du réseau d'entreprises petites et moyennes. On a vu les relations qui existaient entre le développement des CA et les besoins de formation des entreprises de la métallurgie et de l'électricité, en particulier des petites entreprises. L'examen des rapports annuels de fonctionnement et des dossiers de créations de sections établis par les responsables des CA ⁷³ révèle que ces relations s'organisaient, en fait, sur le terrain en termes d'échanges de services entre partenaires d'un réseau économique local ou régional. Nous avons choisi pour illustrer ce phénomène un exemple représentatif de la tendance générale évoquée plus haut puisqu'il

71 La loi de 1925 sur la taxe d'apprentissage (op. cit. note 15) prévoyait que les entreprises pouvaient choisir l'établissement auquel elles versaient leur taxe sous réserve que cet établissement soit agréé par le CDET et qu'il délivre des formations correspondant aux niveaux de qualification utilisés par l'entreprise.

72 Procès-verbaux des comités départementaux de l'enseignement technique, Archives nationales F17 bis 782.

73 Archives nationales, séries F17 bis 9332 à 9535.

concerne une spécialité de la métallurgie ; en 1949, le directeur du CA de Bolbec envoie au rectorat un dossier d'ouverture d'une section de chaudronnerie dans lequel il écrit : « La création se justifie d'une part du fait des très importants besoins en main-d'œuvre signalés par les directeurs des raffineries Vacuum Oil Company à Notre Dame de Gravenchon et des établissements Neu à Lillebonne en particulier, et d'autre part du fait signalé par M. l'inspecteur départemental du travail et de la main-d'œuvre d'un manque assez sensible de chaudronniers dans les établissements métallurgiques du Havre, ville vers laquelle partent chaque matin deux trains d'ouvriers de la région de Bolbec (...). En outre, cette création (...) décongestionnerait d'autant les métiers excédentaires de la menuiserie et de la mécanique générale pour lesquels le placement devient de plus en plus difficile » ⁷⁴ ; sont jointes au dossier de demande d'ouverture les réponses favorables de trois entreprises (dont les deux citées dans le rapport), des unions locales CGT et CFTC et de divers élus locaux et administrations, toutes adressées nominativement au directeur du CA.

On voit donc clairement ce directeur se comporter en gestionnaire des formations délivrées par son établissement, prévoyant les évolutions d'un bassin d'emploi qu'il connaît bien et allant vers l'entreprise pour lui proposer un échange de services. Le ministère n'intervient ensuite que pour entériner une décision qui a été entièrement négociée à l'échelon local. Tous les rapports et dossiers que nous avons dépouillés ou dont nous avons eu connaissance et qui concer-

74 Archives nationales, séries F17 bis 9371.

ment pour le moment la Normandie, les Pays de Loire et la région lyonnaise confirment l'aspect systématique de ce mode de relations entretenues par les responsables des CA avec les entreprises et l'ensemble de leur environnement socioprofessionnel. Ces relations ne concernaient pas seulement le secteur de la métallurgie et de l'électricité, on en trouve aussi de nombreux exemples dans d'autres secteurs d'activité comme le textile, la mécanique automobile ou la chimie.

Cette auto-régulation des formations en fonction des besoins locaux des entreprises et en échange d'une aide matérielle de celles-ci pouvait également être codifiée dans le cadre des conventions prévues dans le statut des CA en 1949 (Voir Tanguy dans ce numéro). C'était alors l'État qui intervenait comme partenaire d'une entreprise ou d'une organisation patronale pour institutionnaliser leurs relations avec un CA dans le cadre d'une convention qui réglait pour un temps limité les modalités de la collaboration (fourniture de matériel, contenu des formations, stages des élèves, etc.). Ainsi, dans une convention signée avec un CA orléanais en 1959, la Chambre syndicale nationale du commerce et de la réparation automobile (CSNCRA) obtient l'organisation d'une formation alternée où les heures d'enseignement général sont réduites ; la liste des professions enseignées est par ailleurs élargie d'avance à « tous les professionnels employés dans les garages et les ateliers de réparation » ; en échange, la CSNCRA s'engage à fournir la « matière d'œuvre » et les « produits d'entretien et de réparation »⁷⁵ ; la CSNCRA signa ce type de conventions avec plusieurs CA sur tout le territoire. Ces conventions, bien que, selon toute vraisemblance, elles soient restées un phénomène marginal, renvoient à la politique générale de l'administration de l'enseignement technique. En effet, après le départ de P. Le Rolland en 1948, les nouveaux dirigeants du technique, André Buisson et André Morice⁷⁶, renouèrent explicitement avec la doctrine en vigueur dans l'enseignement technique avant-guerre. Connue sous le nom de verticalisme, cette doctrine s'appuyait sur deux concepts essentiels : le caractère fondamentalement professionnel de l'ensei-

75 Archives nationales, séries F17 bis 14292.

76 En décembre 1947, un secrétariat d'État à l'Enseignement technique, à la Jeunesse et au Sport était recréé (créé une première fois en 1920, il avait été supprimé par le gouvernement de Vichy). Il fut confié à un entrepreneur de travaux publics, radical-socialiste et maire de Nantes, André Morice ; dès avril 1948, celui-ci limogea P. Le Rolland et le remplaça par un inspecteur général, André Buisson.

gnement technique conçu comme « une enclave de l'économie dans l'éducation »⁷⁷, et son rôle de sélection démocratique des élites techniques assurée par une organisation en filière autonome depuis l'apprentissage jusqu'aux écoles des Arts et Métiers (d'où le nom de verticalisme). Battue en brèche par la théorie de l'école unique au lendemain de la Libération, cette conception fut à nouveau vigoureusement défendue par l'administration à partir de 1948, avec le soutien d'un lobby de cadres et d'industriels, anciens élèves des ENP et des Arts et Métiers, très actifs au sein de l'Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET) et présents jusque dans les instances dirigeantes de l'UIMM⁷⁸. Tout ce qui pouvait encourager les relations des CA avec les entreprises fut ainsi systématiquement soutenu par la nouvelle administration.

Les relations des CA avec les entreprises se trouvèrent donc déterminées par une série de facteurs convergents. Les cadres généraux du développement des CA (l'adéquation aux besoins de formation de la métallurgie, les volontés syndicales d'enraciner les formations dans la culture ouvrière et professionnelle, la politique de l'administration après 1948) rencontrèrent sur le terrain la nécessité de gérer l'urgence et la pénurie, la densité des réseaux locaux ou régionaux de petites entreprises et l'autonomie relative des animateurs des CA. Cependant, la simple énumération de ces facteurs suffit à rendre compte de la fragilité de l'équilibre ainsi établi, qui dépendait à la fois d'une série de conjonctures économiques et politiques particulières et d'un état des structures industrielles vouées à une rapide évolution. Associée à l'alignement rigoureux des centres sur les normes de l'école laïque, la modification de cet équilibre devait conduire par la suite à une évolution des rapports entre les CA et les entreprises. L'abandon du système des conventions (voir Tanguy dans ce numéro) fut l'une des expressions de cette évolution.

*
**

Au terme de cet examen rapide des principales tendances de l'histoire des centres d'apprentissage, ce qui semble retenir en premier lieu l'attention, c'est le contraste opposant la régularité de leur développement, sa cohérence au

77 Hippolyte Luc, directeur de l'Enseignement technique in *L'enseignement technique* n° 1, avril 1938.

78 L'AFDET, qui existe toujours, avait été fondée en 1902. En 1955, D. Waeles, ingénieur diplômé des Arts et Métiers et dirigeant de l'UIMM, devient membre du conseil d'administration de l'association.

point de vue professionnel, et le caractère à la fois empirique et conflictuel de leur mise en place. La constance des chiffres est remarquable si on la compare à l'instabilité des situations statutaires : d'un côté des effectifs ayant presque quadruplé en quinze ans, avec des formations dominantes qui offrent des débouchés assurés, et de l'autre seize années de situations provisoires et de projets avortés avant qu'un statut définitif ne soit adopté ; de même, la nature très conflictuelle des débats qui entourent la définition des contenus de formation ou des statuts contraste-t-elle fortement avec la régularité et l'intensité des relations établies au quotidien entre les CA et leur environnement économique. Il est évidemment tentant pour l'historien de donner ici priorité à la conjoncture : si la pérennité des centres a bien été assurée par leur adéquation avec des besoins de formation clairement identifiables, ce sont des conjonctures exceptionnelles qui ont permis leur création et leur premier développement (préparation de la guerre, conséquences sociales de la défaite, reconstruction), qui en ont déterminé le caractère empirique (l'urgence), et qui ont exacerbé par une succession de tensions politiques (Vichy, le tripartisme, la rupture de 1947) les conflits qui se nouaient autour des problèmes de formation ouvrière.

Mais s'en tenir à cette interprétation serait à l'évidence réducteur. L'histoire des centres s'inscrit aussi à plus long terme dans un double mouvement. L'intervention de l'État d'abord qui, en matière d'enseignement technique, a com-

mencé soixante-dix ans avant la naissance des CA, et dont les modalités demandent à être éclaircies : doit-elle être comprise en termes de complicité avec les secteurs du patronat demandeurs de formations scolarisées, ou bien est-elle, au-delà du discours, porteuse d'un projet démocratique qui aurait contribué à élever le niveau général des formations professionnelles malgré les résistances patronales ? Le courant d'éducation populaire ensuite qui, au-delà de sa diversité et de ses antagonismes idéologiques, traverse toute la période d'édification des CA, de 1936 jusqu'aux années 50, et est fortement présent tant dans le militantisme pionnier des acteurs sur le terrain que dans la réflexion pédagogique des ENNA ; en ce sens, l'histoire des CA renverrait aussi à ce que G. Noiriel appelle « *l'apogée d'un certain type de culture ouvrière dans la grande industrie* »⁷⁹ et qu'il place précisément dans les années 50 : c'est sur cette culture que se seraient appuyés les militants de l'éducation populaire dans les CA, à la fois laïques convaincus et partenaires sans complexe des entreprises.

Autant de pistes de travail dont on ne peut qu'espérer qu'elles seront, un jour, mieux défrichées. Ne serait-ce que parce que l'enseignement technique court traverse aujourd'hui une profonde mutation, son histoire mérite que l'on s'y arrête.

Vincent Troger

⁷⁹ G. Noiriel, op. cit. note 9.