

Les conventions État-patronat 1949-1961 : un régime de transition

Par Lucie Tanguy

Le rapprochement entre l'école et la production est l'une des préoccupations les plus vivement affirmées par les politiques éducatives qui se succèdent depuis le milieu des années 70. Ce mouvement est supposé concerner l'ensemble de l'édifice scolaire des collèges à l'Université, et la majorité des enseignements généraux techniques ou professionnels. La volonté politique qui l'anime peut être appréciée au nombre et à l'ampleur des interventions juridiques de l'État mais aussi à la création d'instances telles que le Haut Comité Éducation-Économie (créé par le décret du 7 mars 1986) qui a pour fonction explicite d'établir « une concertation permanente au plus haut niveau entre l'Éducation nationale et les partenaires économiques (...) qui s'étend à tous les niveaux d'éducation »¹; elle se manifeste également par des actes moins visibles sur la scène publique mais non moins significatifs des changements en cours tels que l'accord conclu entre le ministère de l'Éducation nationale (MEN) et la Fédération de l'Éducation nationale (FEN) en 1979². Ce tableau resterait un cadre vide, si l'on n'y ajoutait les diverses pratiques qui se sont instituées au cours de cette dernière décennie et qui prennent des

formes diverses selon les niveaux et filières d'enseignement. Pour s'en tenir à ce qui nous préoccupe, l'enseignement professionnel, on rappellera que les séquences éducatives en entreprise instituées en 1979 sont quasiment généralisées dans les lycées professionnels (LP) et que plus du tiers des élèves qui y sont scolarisés en font l'expérience³; les jumelages école-entreprises (institués en 1985) ont connu un démarrage rapide puisqu'en 1987 on comptait 120 000 conventions dont 30 % dans les LP (Lien-sol, Colonna, 1988). Enfin les modes de formation dont les cursus intègrent de longues périodes de stages en entreprise, comme les baccalauréats professionnels, sont aujourd'hui considérés comme des modèles et invoqués comme les figures symboliques de la coopération recherchée entre l'école et l'entreprise : mis en place en 1985, ils sont au nombre de quatorze et concernent 28 000 élèves⁴. Toutes ces formes de collaboration instituées à l'échelle centrale se réalisent dans le cadre de conventions qui sont négociées à l'échelle locale par les partenaires immédiats (le plus souvent par l'entreprise et l'établissement scolaire singulier) qui entrent en rapport sur la base d'une reconnaissance réciproque⁵.

Ce mouvement de rapprochement école-entreprise, considéré comme l'un des changements majeurs intervenus dans le système scolaire français, est représenté et perçu sous

Je remercie Myriam Campinos-Dubernet (CEREQ) et Claude Lelièvre (UFR Sciences de l'Éducation Paris V) et le comité de rédaction de la revue Formation Emploi qui, par leurs critiques de la première version de ce texte, ont permis son amélioration.

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

1 *Éducation Économie*, Revue du Haut Comité Éducation-Économie, n° 1, mars 1988.

2 Accord, par ailleurs largement approuvé par le CNPF, qui affirme la nécessité « d'assurer une liaison entre l'école et les réalités socio-économiques », qui déclare que « le temps passé (par les jeunes en entreprise) sera un élément du processus de formation » et que « des stages en entreprise seront organisés au cours de la formation initiale des maîtres afin de permettre une meilleure connaissance de la vie en entreprise », *Informations FEN*, 5 mars 1979.

3 Ministère de l'Éducation nationale, *Note d'information* n° 88-44, 1988.

4 Ministère de l'Éducation nationale, *Note d'information* n° 88-03, 1988.

5 Cette étude des formes prises par les relations entre les lycées professionnels (LP) et les entreprises aujourd'hui est menée par Lucie Tanguy et Catherine Agulhon dans le cadre d'un contrat financé par la direction Études et Prospectives du MEN.

l'angle de la nouveauté et avec cette emphase caractéristique des sociétés modernes. Face à cette propension sociale à exacerber les vertus de la nouveauté, le sociologue est conduit à interroger l'histoire pour examiner s'il y a nouveauté et, dans ce cas, où réside-t-elle. Ce type d'examen, aussi bref soit-il, fait rapidement apparaître qu'à l'encontre de l'opinion commune qui représente la création des centres d'apprentissage (CA) comme une coupure radicale avec l'ancien régime (l'apprentissage en entreprise), le statut de cette institution (défini par la loi de 1949) contient la possibilité de conventions avec les instances professionnelles et les collectivités locales. Si les centres d'apprentissage sous convention ont pu être considérés *a posteriori* comme une exception à la règle, il faut bien voir que cette exception revêtait une signification majeure puisqu'elle constituera douze ans plus tard le point d'appui à des propositions d'extension de ce régime.

Mais les relations qui s'instituent aujourd'hui au moyen de conventions et qui mettent directement en rapport les établissements scolaires avec les entreprises s'établissaient alors entre les tutelles dont relèvent les activités d'éducation, de formation et celles de production : soit principalement entre l'État et les organisations professionnelles patronales. C'est donc à partir de cet angle d'approche que nous appréhenderons les formes des relations institutionnalisées entre l'enseignement professionnel et la production depuis la fin des années 40, moment où l'État prend, en France, la tutelle de l'organisation de la formation professionnelle, de son

accomplissement dans des établissements à statut public ou privé et de son contrôle ; c'est dire que nous ne reprendrons pas ici, ce qui a été examiné par Vincent Troger, les formes concrètes que ces relations pouvaient revêtir au quotidien. Parmi ces formes institutionnalisées, celles qui ont donné matière à des réglementations juridiques sont bien évidemment les plus

Sigles utilisés

AFDET : Association française pour le développement de l'enseignement technique
 ANIFRMO : Association nationale interprofessionnelle pour la formation professionnelle de la main-d'œuvre
 APCM : Assemblée permanente des chambres de métiers
 BP : Brevet professionnel
 BEI : Brevet d'enseignement industriel
 CA : Centre d'apprentissage
 CAP : Certificat d'aptitude professionnelle
 CCCA : Comité central de coordination de l'apprentissage (dans le secteur du BTP)
 CET : Collège d'enseignement technique (anciennement appelé centre d'apprentissage)
 CNAL : Comité national d'action laïque
 CNPF : Confédération nationale du patronat français
 CSIMR : Chambre syndicale des industries métallurgiques du Rhône
 CT : Collège technique
 DET : Direction de l'enseignement technique
 DPESO : Direction de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation
 ENET : École nationale d'enseignement technique
 ENP : École nationale professionnelle
 FEN : Fédération de l'Éducation nationale
 FIMTM : Fédération des industries mécaniques et transformatrices des métaux
 FPA : Formation professionnelle des adultes
 IG : Inspection générale
 IPET : Inspecteur principal d'enseignement technique
 LP : Lycée professionnel (anciennement appelé lycée d'enseignement professionnel)
 MEN : Ministère de l'Éducation nationale
 SIDA : Service d'information et de documentation sur l'apprentissage et la formation professionnelle

faciles à sortir de l'oubli dans lequel le temps incline à les enfermer et aussi plus aisées à étudier. Cette exhumation du passé devrait permettre d'interroger ce sentiment aujourd'hui partagé que le rapprochement école-entreprise obéit à une nécessité enfin socialement recon- nue et de voir si celle-ci et celui-là sont aussi neufs que l'opinion ne le croit. La résurgence d'un passé récent s'impose pour comprendre les luttes qui ont été menées et qui continuent à se mener autour du type de relations à établir entre ces deux instances. Les interprétations trop rivées à un présent immédiat ne permettent pas, en effet, de déceler ce qui est nouveau de ce qui est passé ignoré, ni non plus de déceler ce qui est porteur du futur, tâche à laquelle les sciences sociales sont toujours confrontées. Ce regard vers le passé, mais tourné vers le futur immédiat, devrait également nous permettre d'estimer la durée des processus d'élaboration de nouvelles formes d'organisation sociale de l'éducation et de la formation qui mettent en jeu aussi bien la construction de nouveaux modèles de pensée, que le jeu de forces politiques et sociales et d'institutions appartenant à des sphères aussi éloignées que l'éducation et l'économie.

Nous tenterons par conséquent de décrire et de comprendre le régime de conventions instituées entre le ministère de l'Éducation nationale et les organisations professionnelles patronales et qui visaient à développer la formation ouvrière accomplie dans les CA ainsi que le régime impulsé par l'État en 1961 pour organiser des « formes mixtes de scolarité » susceptibles de contribuer à étendre la formation professionnelle. Nous montrerons qu'en dépit de ces interventions répétées de l'État, ces régimes de convention n'ont pas connu l'évolution attendue et sont restés des formes mineures, tandis que la forme scolaire devenait, sous l'action de forces sociales conjuguées, la forme prévalente.

LES ANNÉES 50, CONSTITUTION D'UN RÉGIME DE CONVENTIONS DESTINÉES À DÉVELOPPER LA FORMATION PROFESSIONNELLE OUVRIÈRE

L'histoire a oublié les différentes formes institutionnelles sous lesquelles se réalisait la formation professionnelle parallèlement à celle qui s'est imposée comme norme⁶. Parmi celles-là figurent les CA avec convention virtuellement

6 Voir R. Guillon dans ce même numéro p. 189.

contenus dans la loi du 21 février 1949 qui fonde le statut des CA, dont l'article 2 dit⁷ : « (...) Ces établissements (les CA) constituent des établissements publics et jouissent de la personnalité civile et de l'autonomie financière. Un décret contresigné par le ministre des Finances fixera les conditions dans lesquelles des conventions pourront être passées entre le ministère de l'Éducation nationale d'une part et toute collectivité publique, groupement professionnel ou association d'autre part en vue d'assurer la création, le fonctionnement ou le développement des CA publics (...) ».

Des textes officiels, tels que ceux réunis dans l'*Encyclopédie Rombaldi* font pourtant une place à cette forme, encore frêle mais destinée à un grand avenir, dans la galerie des portraits qu'ils esquissent : les centres d'apprentissage publics, les centres privés d'entreprise, les cours professionnels et écoles de perfectionnement etc.⁸ Leur création s'imposa, nous dit-on, sous forme de la nécessité.

« Dans une époque aussi dure (l'immédiat après-guerre), l'État ne pouvait assumer seul toutes les charges d'une organisation aussi complexe. Force fut donc, tout en respectant les formes privées de l'apprentissage, de rechercher de larges concours auprès des collectivités (départements, communes, chambres de commerce, chambres de métiers), auprès des groupements professionnels, auprès d'industries particulières. De nombreuses négociations s'engagèrent, suivies d'actions tacites qui, par la suite, aboutirent à des conventions ».⁹

Selon ces reconstitutions, l'initiative en revenait tantôt aux professions, tantôt à l'État¹⁰. Dans tous les cas, elle répondait à une volonté commune « d'organiser l'apprentissage méthodique et complet » de toutes les spécialités professionnelles. La lenteur de leur développement, cinquante conventions entre 1947 et 1953 intéres- sant environ 4 000 apprentis (sur un total d'environ 50 000 garçons dans les CA publics)¹¹, ne semble pas avoir entamé la con-

7 et fait l'objet de l'article 49 du *Code de l'enseignement technique*.

8 « L'enseignement technique. Les centres d'apprentissage avec convention ». *Encyclopédie générale de l'Éducation française*, Éditions Rombaldi, 1954.

9 *Encyclopédie générale de l'Éducation française*, op. cit. p. 107.

10 « (...) Les professions en prirent souvent l'initiative. A leur demande, des écoles techniques privées furent transformées en centres d'apprentissage publics ». *Encyclopédie générale de l'Éducation*, op. cit. p. 108.

11 En 1954, on comptait 43 080 garçons scolarisés à temps plein et 7 848 garçons scolarisés à temps réduit dans les centres d'apprentissage publics. *Statistiques de l'enseignement technique*, année scolaire 1954-55, établies par le Centre d'études et de recherches documentaires de l'enseignement technique.

viction des protagonistes de l'époque, conviction selon laquelle cette catégorie d'institution était destinée à connaître une grande extension car ce type de contrat était conçu de sorte à ne pas « garotter deux partenaires qui, en toutes circonstances, doivent garder une liberté d'action relative ».

Cette attitude participe d'une communauté de points de vue selon laquelle l'État est légitimement investi d'un rôle dominant en matière de formation professionnelle sous condition que celui-ci ne contienne « aucune intention de monopole ». Ainsi présentés, les CA avec conventions paraissent susceptibles, à terme, de se généraliser de sorte qu'en « peu d'années la carte scolaire de ces établissements coïncide sensiblement avec la carte économique ». ¹² Considérée comme potentiellement majeure ou, tout au moins, comme équivalente, cette forme institutionnelle restera pourtant mineure en dépit d'interventions répétées de l'État pour l'asseoir.

Parce que le non-devenir de virtualités peut être aussi instructif que la réalisation positive, nous interrogerons ce régime de conventions qui aurait pu conférer à la formation professionnelle initiale un tout autre statut que celui acquis au cours de ces quarante années afin de donner à voir les mécanismes selon lesquels l'un a triomphé et l'autre a disparu.

LES CONVENTIONS ÉTAT-PROFESSIONS : UN RÉGIME INDUIT PAR UN ENSEMBLE DE CONDITIONS

Ce régime trouve son fondement premier dans l'état des institutions de formation elles-mêmes et dans celui des rapports existant entre les différentes instances de pouvoir en ce domaine, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Ici ou là, dans les régions industrielles notamment, les organisations professionnelles disposent du pouvoir d'initiative (acquis avec le développement de l'apprentissage et des cours professionnels, mode de formation dominant jusqu'au milieu des années 50 environ) mais non des ressources matérielles et humaines pour créer des centres de formation privés (de par la taille des entreprises et la diversité des activités économiques). L'État, principale instance d'organisation de cette activité sociale, n'est pas plus en mesure d'assumer à lui seul

¹² *Encyclopédie générale de l'Éducation*, op. cit. p. 109.

les coûts du développement de la formation professionnelle ouvrière.

Si la rareté des ressources matérielles et humaines est à l'origine du régime des conventions, l'autonomie des CA nouvellement institués représentait non seulement l'un des facteurs les plus favorables à l'établissement de liens juridiques entre eux et les entreprises, mais une condition nécessaire à l'institutionnalisation de tels liens. La liberté de fonctionnement dont disposaient ces établissements rendait possible la mise en place des conventions qu'ils jugeaient utiles ou nécessaires, le seul impératif étant de respecter les cadres réglementaires très généraux, lesquels autorisaient de grandes marges de liberté d'action. En ces années de construction, la réglementation tolère, nous le verrons, bien des contournements ; il n'est pas rare que l'administration centrale doive entériner des décisions prises à l'échelle locale ¹³.

Cette autonomie conjuguée avec leur forte inscription dans le tissu économique local constitue autant de conditions favorisant l'élargissement et l'institutionnalisation des multiples liens entretenus avec les entreprises et s'appliquant aussi bien aux conditions matérielles de la formation (fournitures de matières premières, fabrication d'objets utiles par les élèves et achetés par les entreprises) qu'au contrôle de celle-ci (par les examens) ou encore à son usage pour l'emploi des jeunes. Les rapports annuels des CA font tous état de l'intégration immédiate des élèves dans les entreprises : « (...) Le placement des élèves est facile, trop facile même, à croire que les élèves ont déjà leur bulletin d'embauche dès le mois de janvier. La plupart des élèves ayant achevé leur scolarité travaillent en usine dès le mois de juillet... » ¹⁴.

L'autonomie des CA en cette décennie 1950 a pour corollaire la diversité des formes institutionnelles. L'unicité de statut d'établissement public s'accommode alors d'une pluralité de régimes de fonctionnement. A titre d'illustration on citera l'exemple du collège d'enseignement technique (CET) de STOMER qui, en 1961, sco-

¹³ Ainsi, en 1959, examinant la demande de création d'une section de réparateur de machines à coudre faite par un CA de Villeurbanne, l'inspection d'enseignement technique découvre que cette spécialité est enseignée dans un CA de Lyon en marge des règlements. La DET n'interviendra que pour la normaliser « (...) compte tenu de l'intérêt que présente cette branche d'activité tant dans l'école de métiers des industries textiles que dans la profession, il paraît opportun de lui donner une existence officielle (...) ». Marcel Reverdy, directeur des Enseignements techniques et professionnels, 1961. Archives nationales (AN) F 17 bis 9439.

¹⁴ AN F 17 bis 9420 Dunkerque.

larise 400 élèves dont environ 110 suivent des formations offertes dans le cadre de trois conventions différentes : l'une signée en 1955 avec le Groupement interprofessionnel d'apprentissage pour la région de Saint-Omer et qui s'applique aux formations de mécaniciens verriers et d'ouvriers de fabrication de pâtes, papiers, cartons ; l'autre signée en 1959 avec le même groupement et deux fonderies de cette ville pour la formation de mouleurs-noyauteurs ; la dernière signée en 1961 avec la chambre de commerce et d'industrie pour la formation de comptables, de sténo-dactylos et d'employés de bureau ¹⁵.

Ces établissements d'enseignement professionnel (CA) ou technique (CT) soucieux de se développer, d'accroître leur clientèle, d'être reconnus par les milieux industriels sont intéressés à établir des conventions avec les groupements professionnels pour offrir non seulement des enseignements qui ressortent de leurs fonctions spécifiques mais aussi des cours professionnels destinés aux apprentis sous contrat, des cours de promotion sociale destinés aux salariés actifs, voire des formations à temps

¹⁵ Informations SIDA n° 97, septembre 1961. Supplément « Les conventions avec les établissements publics d'enseignement technique », AN F 17 bis 9430, académie de Lille.

plein de courte durée (cinq mois et demi) dans le cadre de la FPA. Le CT de Tourcoing est un exemple de cette diversité institutionnelle et de l'imbrication, dans un même établissement, de modes de formation qui se distinguent aussi bien par leurs niveaux, leur public, leur financement que par les autorités de tutelle dont ils relèvent : cet établissement identifié comme CT abrite un CA, des cours professionnels municipaux, des cours organisés par la Société d'enseignement professionnel, des cours de FPA sous convention avec l'ANIFRMO ¹⁶ (laquelle résulte d'une convention première avec le syndicat des fondeurs du Nord de la France ¹⁷).

Cette diversité des institutions, héritée de l'histoire, va être, pour une part, entretenue par le régime des conventions dans la mesure où celles-ci n'obéissent pas à un cadre préétabli. C'est ainsi qu'à Lyon, l'École des métiers des industries textiles se présente, au milieu des années 50, comme un établissement qui regroupe, outre les cours professionnels et les cours de perfectionnement de la promotion du travail, un CA, une école de métiers (préparant au BEI) et une école supérieure (soit au total 328 élèves) ; son personnel enseignant et administratif relève pour un peu plus de la moitié (35) du ministère de l'Éducation nationale et pour le reste (30) de la ville de Lyon. Dans cet établissement, seul le CA fonctionne dans un cadre réglementaire. Les sections d'enseignement supérieur, elles, échappent à toutes les règles puisqu'elles délivrent des diplômes non reconnus par l'État et prélèvent des droits d'inscription sans y être autorisées ; situation qui amène l'Inspection générale à préconiser la création d'un Groupe d'enseignement technique des industries textiles de Lyon, catégorie d'établissement susceptible d'intégrer tous les niveaux de formation sous un régime juridique unique ¹⁸.

Par ailleurs, il importe de bien voir que ce ne sont pas tant les entreprises singulières qui seront les agents de l'instauration et du développement de ce régime de conventions que les organisations professionnelles patronales. C'est pourquoi ce régime s'implantera inégalement sur le territoire et d'une manière privilégiée dans les régions industrielles où le patronat est

¹⁶ Association nationale interprofessionnelle pour la formation professionnelle de la main-d'œuvre.

¹⁷ AN F 17 bis 9425.

¹⁸ Cela permettrait de répondre à la « demande instante de la Cour des comptes de donner une unité administrative et comptable à cet ensemble qui, dès 1953 (...) ne pouvait opérer un contrôle efficace d'une gestion relevant de régimes financiers et comptables différents ». AN F 17 bis 9442.

organisé sur une base professionnelle ou inter-professionnelle et où ces organisations sont relativement actives. Il en est ainsi dans le Nord pour les industries chimiques (avec l'Union régionale des industries et négoce de la chimie de la région du Nord, dont le président, Jean Pennel, est un pionnier dans le champ de la formation professionnelle)¹⁹, pour les industries textiles (avec le Syndicat patronal textile de Roubaix-Tourcoing, le groupement de formation professionnelle du textile du Cambrésis, le syndicat de fabrication de tissus de Picardie), pour les industries de la confection (avec la chambre syndicale professionnelle des confections en gros de Lille), pour les fonderies et plus généralement avec des organismes tels que les chambres de commerce et d'industrie²⁰.

A côté de ces organisations professionnelles qui assument des fonctions diverses existent des organisations interprofessionnelles. Plus souvent implantées à l'échelle locale, leur capacité d'action est plus ou moins étendue mais, dans tous les cas, effective : en témoigne le groupement interprofessionnel d'apprentissage de la région de Saint-Omer qui se pose, nous l'avons vu, en partenaire de l'État pour impulser l'ouverture de trois sections de formation sous régime de conventions préparant à des emplois d'ouvriers ou d'employés qualifiés ; de même la société industrielle de l'Aisne, fondée en 1868, implantée à Saint-Quentin, sera à l'origine de la création d'un CA sous convention dans cette ville (annexé à son école de métiers) et d'un CA du textile à Bohain, et assumera par ailleurs la gestion de quatre écoles reconnues par l'État dans la ville de Saint-Quentin (une école de métiers industriels, une école commerciale (150 élèves), une école professionnelle de jeunes filles orientée vers les métiers de la confection (120 élèves), une école ménagère) et de nombreux cours professionnels dans la région (à Saint-Quentin, Soissons, Bohain, Guise, Hirson, Chauny, La Fère, Chateau-Thierry) auxquels s'ajoutent des centres de statuts divers (école d'apprentissage de Guise, centre ménager de Soissons...)²¹.

19 J.-B. Pennel crée son entreprise en 1924 après avoir été professeur de chimie. N'ayant pu faire aboutir un projet de création d'un « bureau national d'information sur l'apprentissage et la formation professionnelle » alors qu'il était président d'une commission d'études sur ces questions au CNPF, il met en place le Service d'information et de documentation sur l'apprentissage et la formation professionnelle (SIDA) en 1950 avec l'appui du comité régional interprofessionnel d'apprentissage du Nord-Pas-de-Calais. Cet organisme acquiert rapidement une audience nationale ; il coordonne la concertation des principaux responsables patronaux et consulaires de l'apprentissage. *Informations SIDA* n° 387-88, 1986, p. 87.

20 Tous les organismes cités sont signataires d'une convention avec l'Éducation nationale.

21 AN F 17 bis 9412 et 9414.

L'agglomération lyonnaise est un autre cas exemplaire qui réunit un milieu économique et des modes d'organisation professionnelle de ce milieu, particulièrement propices à une coopération avec l'État ; région caractérisée par l'implantation de trois grandes branches d'activités industrielles (la métallurgie qui compte 77 000 actifs en 1957, le textile et la chimie), toutes trois engagées de longue date dans la formation de leur main-d'œuvre sous des formes diverses et à des degrés inégaux. La chambre syndicale des industries métallurgiques du Rhône (CSIM), qui fait figure de modèle dans le monde patronal²², se présente comme une instance qui assume la charge de l'organisation et du contrôle de l'apprentissage en entreprise, des cours préparant au BP (brevet professionnel, au nombre de 220 en 1957), la formation des techniciens de commandement (environ 200), qui participe au financement de deux écoles de métiers de la métallurgie (l'une à Villeurbanne qui scolarise 667 élèves dont 313 qui préparent le BEI, l'autre à Lyon qui compte 1 255 élèves dont 779 préparant le BEI) ; elle est habilitée à collecter la taxe d'apprentissage et la répartit. En bref, par l'ensemble des tâches qu'il accomplit, le milieu professionnel de la métallurgie se trouve doté, dès la fin des années 40, d'institutions et d'agents spécialisés dans les questions de formation et de pédagogie professionnelle et, de ce fait, en position de partenaire capable de coopérer avec l'État en défendant ses propres conceptions ; de fait, c'est la CSIM qui assume l'organisation matérielle et pédagogique des examens pour la délivrance des CAP et des BP²³ (Méhaut, 1986 ; Campinos, Grando, 1988 ; Marin, 1988).

A l'activité des organisations professionnelles de branche s'ajoute celle d'associations interprofessionnelles anciennes telles que la Société d'enseignement professionnel du Rhône (née en 1864, chargée en 1920 par la ville de Lyon de faire fonctionner les cours que la loi Astier rendait obligatoires) qui s'est très tôt appliquée, en collaboration avec les organisations professionnelles de branche, à réglementer l'apprentissage en entreprise (durée des cours, rapports entre entreprises et enseignement, carnet d'apprentissage). Au milieu des années 50, cette association organise la formation de plus de

22 *Informations SIDA* n° 94, mai 1961, pp. 23-27.

23 Ces observations confirment celles établies par des économistes notamment selon lesquelles le principe premier d'organisation du patronat en associations est celui du secteur et que les comportements des patrons trouvent leur raison d'être dans les problèmes spécifiques à chaque branche (Méhaut, 1986 ; Campinos, Grando, 1988 ; Marin, 1988).

500 apprentis aux métiers de la métallurgie et de la construction électrique, d'autant aux métiers du bâtiment, de 300 apprentis aux métiers du livre, sans compter les métiers de l'alimentation et autres, ou les formations pour adultes salariés ; à cette date, elle organise 550 cours et utilise pour ce faire 300 professeurs²⁴. Fait non moins significatif, les milieux professionnels participent à l'organisation de l'orientation professionnelle en rendant l'information systématique : la chambre de commerce de Lyon édite avec l'AFDET, en 1955, un aide-mémoire de la formation professionnelle dans ce département, qu'elle diffuse auprès des éducateurs et des parents.

Cet ensemble de faits ainsi reconstitués donnent à voir l'existence d'un milieu professionnel aguerri aux problèmes de formation profession-

24 « La Société d'enseignement professionnel du Rhône. 100 ans 1864-1964 » (33 rue Amédée Bonnet 69006 Lyon) ; « Les cours professionnels à Lyon, dans l'agglomération lyonnaise et le département du Rhône ». Annexe n° 7. Commission de réorganisation de l'enseignement technique de la région lyonnaise 1956. AN F 17 bis 9442.

nelle, habitué à entrer en relations avec l'administration étatique, à se mouvoir dans un dispositif réglementaire et à se l'approprier. Autant de conditions qui génèrent des liens aussi denses que divers entre le milieu professionnel et le milieu scolaire. De fait, les rapports annuels des établissements d'enseignement technique de l'académie de Lyon (destinés à l'administration centrale) comportent, à côté des rubriques habituelles (situation administrative, effectifs, personnel), une rubrique relative à l'aide apportée par les "professions" et les collectivités locales, laquelle revêt des formes très diverses : utilisation d'ateliers d'entreprises, personnel enseignant mis à disposition par la profession, matériel fourni, octroi de bourses, stages en entreprises pour les élèves et les enseignants, placement des élèves.

Tous ces groupements professionnels ou inter-professionnels ont acquis une compétence et une autorité légitime auprès de leurs pairs — les professionnels — en les amenant à définir leurs besoins en main-d'œuvre qualifiée, à se fédérer et à s'organiser pour transposer les demandes particulières de chacun en demandes plus générales pour les industries régionales. Ce faisant, ces instances se sont imposées en partenaires de l'État pour diriger le développement de la formation professionnelle par son financement mais aussi pour l'orienter dans sa conception.

Enfin, expression des rapports dans lesquels se débattent et se traitent les questions de formation professionnelle, les comités départementaux de l'enseignement technique²⁵ qui se présentent comme des lieux où se confrontent monde scolaire, administratif et professionnel ; toujours sollicités par la direction de l'Enseignement technique en cas de conflits, ils apparaissent comme des instances d'arbitrage.

Pour conclure, nous dirons que le régime des conventions, en vigueur dans les années 50, s'enracine dans le partage d'idées, de valeurs et de projets qui assure un accord entre partenaires. Ce consensus se manifeste dans la fréquence de l'application anticipée des conventions avant leur signature. Signes de cette entente, les déclarations mutuelles de parfaite collaboration entre l'Enseignement technique et les organisations professionnelles patronales ; collaboration scellée dans la reconnaissance des hommes qui ont œuvré au développement de l'enseignement professionnel — que ceux-ci

25 Voir Guy Bruzy dans ce numéro.

soient des hommes d'entreprise ou des intellectuels — reconnaissance pérennisée dans le nom attribué aux établissements²⁶.

Enfin, les organisations professionnelles apparaissent comme des agents de l'extériorisation de la formation hors du lieu de travail et qui ont trouvé dans l'État un allié capable d'organiser « cette formation méthodique qui doit se réaliser en un temps raccourci »²⁷ (Tanguy, Poloni, Agulhon, 1987) parce que le manque de main-d'œuvre qualifiée et la complexité des techniques ne permettent plus de l'acquérir dans les usines. L'école s'impose comme un lieu permettant d'élargir l'instruction générale et d'acquérir des bases scientifiques élémentaires en enseignant les notions séparées de leur matérialisation dans tel ou tel dispositif, et de leur mise en œuvre, l'État se présente alors comme l'artisan de cette rationalisation de la formation professionnelle et l'école comme le lieu spécialisé garant de sa modernisation.

UN PARTAGE DU POUVOIR ENTRE ÉTAT ET PATRONAT : OBJET DE COMPROMIS ET DE CONFLITS

Il serait bien téméraire de vouloir évaluer d'une façon quelque peu rigoureuse cette politique conventionnelle — encore moins de la mesurer — mais on peut, à titre indicatif, noter qu'entre 1955 et 1960, on comptabilise treize conventions signées dans la région Nord, sans pouvoir pour autant signifier que ce chiffre traduit bien la réalité : celle-ci ne pouvant être saisie qu'au travers des aléas d'archives ministérielles²⁸. Il serait tout aussi téméraire de vouloir, à partir de ces faits, inférer sur le volume du public concerné par ces actions conventionnelles. Tout au plus peut-on redresser l'image que l'administration scolaire a léguée, image qui cherche parfois à justifier ce régime comme un palliatif transitoire²⁹. A l'examen, il apparaît que ce

26 En 1959, lors de la création de l'ENET de Saint-Quentin, la société industrielle de l'Aisne demande à la DET de donner à cet établissement le nom d'Édouard Branly (grand savant français d'origine Saint-Quentinoise) et le nom d'Hugues Cauvin, président fondateur de cette société, à l'un des ateliers. AN F 17 bis 9414.

27 Cette expression comme celle d'"enseignement rationnel" figure dans la majorité des textes officiels qui fondent les CA et dans les discours qui suivent cette construction (Tanguy, Poloni, Agulhon, 1987).

28 *Informations SIDA et Archives nationales*, série F 17 bis 9408-9432. Rappelons toutefois qu'en 1953, Monsieur P. Blachier, inspecteur principal de l'Enseignement technique, estimait à cinquante le nombre total de conventions signées et à 4 000 le nombre d'apprentis concernés dans l'ensemble des établissements, *Les centres d'apprentissage avec convention*, op. cit.

29 A l'encontre des textes fondateurs, certains commentateurs appartenant à l'administration de l'Éducation nationale ont ainsi interprété a

régime ne s'applique pas seulement à des formations propres à certaines catégories professionnelles mais s'étend, dans certaines localités, aux formations orientées vers des catégories d'emplois aussi larges que celles d'ouvriers qualifiés de la métallurgie ou celles d'employés de bureau. Le degré d'application des conventions, étendu ou spécifique, semble dépendre, répétons-le, en premier lieu du rapport de forces locales et de la capacité d'initiative patronale. Certes, parmi ces treize conventions, un bon nombre s'applique à des formations relativement spécialisées qui sont objet de fortes demandes par les industries régionales comme les métiers de la verrerie (Arques), de la papeterie, des fonderies, du textile. Mais elles ne constituent pas la règle. Nous ferons donc l'hypothèse que le régime des conventions revêtait potentiellement un caractère général même si sa réalisation est éminemment localisée : l'écart entre son principe et son inscription étant imputable aux conditions économiques et sociales extrêmement variables d'un point du territoire à l'autre.

Une répartition inégale des frais de financement

Le partage des coûts de la formation est au fondement du régime des conventions, partage qui s'effectue de manière variable, le plus souvent sous la forme de mise à disposition de locaux pour les ateliers, de subventions destinées aux seules formations qui sont l'objet d'une convention et, plus spécifiquement, au fonctionnement des ateliers, subventions auxquelles s'ajoutent la fourniture de matière d'œuvre et parfois de machines et d'outils. Ce mode de financement ne concerne, on le voit, que la composante pratique de la formation, celle qui intéresse directement les entreprises parce que destinée à produire des compétences immédiatement mobilisables dans l'acte de travail. L'état des informations recueillies ne permet pas de donner une mesure exacte de la répartition des coûts de formation en atelier mais tout laisse à penser que la part des frais de fonctionnement assumée par l'État dépassait toujours largement celle consentie par les organisations professionnelles patronales. Si l'on rappelle que les frais afférant à la formation générale et que les dépenses en salaires de personnel incombent en totalité à l'État, il apparaît que la contribution patronale au financement de la formation,

posteriori ce régime de conventions dont les applications les plus durables se réalisèrent dans les industries spécialisées. *Les centres d'apprentissage avec convention*, op. cit. pp. 108-109.

dans le cadre du régime des conventions, est restée relativement mineure bien que toujours sollicitée par l'administration centrale³⁰. C'est dire que pour être significative, cette forme de coopération n'épuise pas l'intérêt que les deux partenaires accordent à ce régime.

Une participation effective des employeurs au pouvoir de décision dans les établissements

L'autonomie des CA se mesure aux pouvoirs conférés à leurs organes de gestion : les conseils d'administration dont la composition et les fonctions ont été légalement fixées en 1953³¹ mais dont l'application semble avoir été l'objet de disputes récurrentes. De fait, cet organe non seulement contrôle la gestion de l'établissement mais participe à la production des normes pédagogiques (durée et rythme, contenus, modalités de recrutement des enseignants, évaluation des acquisitions par l'examen). Il semble bien que ces dispositions concernant les conseils d'administration aient connu une application extensive : « *Le conseil d'administration exerce la haute surveillance du fonctionnement pédagogique, matériel, financier et moral du centre, il est chargé, en particulier, d'établir, en accord avec les directives du ministère de l'Éducation nationale, les horaires et programmes, d'en contrôler l'application et de prendre toutes mesures propres à améliorer l'enseignement professionnel en accord avec l'Enseignement technique* (sous entendu la direction de l'Enseignement technique). *Il est également chargé d'établir les projets du budget. Il donne son avis motivé sur les candidatures relatives au personnel des ateliers. Il est représenté paritairement dans les jurys des examens et concours de recrutement de ce personnel (...)* ». ³²

S'appuyant sur le poids accordé aux employeurs au sein de ces organes, les organisations professionnelles patronales revendiqueront le droit de désigner en leur sein ces repré-

30 La direction de l'Enseignement technique semble en effet avoir exigé un seuil minimum d'engagement financier en contre partie de son apport ; cette contribution des organisations professionnelles patronales paraît avoir varié entre 10 et 30 % des frais de fonctionnement des sections ou établissements sous convention, financement en partie couvert par la taxe d'apprentissage puisque cette contribution était soumise à exonération et que les organisations professionnelles signataires procédaient à la collecte de cette taxe pour la distribuer ensuite. La faible part du financement propre consenti par ces organisations sera l'un des arguments opposés au régime des conventions et allégués pour la nationalisation des établissements d'enseignement technique.

31 Décret du 21 avril 1953.

32 Article commun à plusieurs conventions établies dans l'académie du Nord et la ville de Lyon.

sentants et le droit d'occuper les places de vice-président. C'est ainsi que le directeur général de la Société industrielle de l'Aisne figure de droit au conseil d'administration du centre d'apprentissage de Bohain, que trois des sept représentants salariés doivent appartenir à cette société et qu'au moins quatre des sept représentants employeurs doivent être désignés par elle. Au CET de Flers-les-Lille, un délégué de l'Union régionale des industries chimiques seconde le directeur et un comité de liaison de ces industries est institué dont les compétences s'appliquent à la gestion administrative et financière comme à la définition des normes pédagogiques (recrutement des élèves, cursus, contrôle par les examens).

La production des normes : des modalités de contribution différentes

La participation à la définition des normes est d'autant plus étendue que les formations ne font pas l'objet d'une réglementation précise arrêtée à l'échelle nationale. C'est ainsi que le Groupement interprofessionnel d'apprentissage de Saint-Omer définit le cursus des formations créées à son initiative (verrerie, papeterie, fonderie) sur le mode d'une formation commune (fondée sur la mécanique) à tous ces métiers pendant deux années et qui se spécialise en troisième année. En chimie et fonderie, ce sont les professionnels qui disposent de la capacité à sélectionner les savoirs technologiques et professionnels à transmettre, à les organiser en séquences ordonnées et progressives, à contrôler leur acquisition, en bref qui conçoivent les curricula par l'intermédiaire de leur personnel technique (maîtrise et techniciens et ingénieurs)³³. Ils apparaissent alors comme les agents principaux, l'État et son administration intervenant pour assurer la cohérence entre ces actions locales et le dispositif réglementaire général.

La formation, qui est toujours acte de production de compétences, est alors, simultanément, instrument de sélection de la main-d'œuvre pour les entreprises, d'où l'introduction fréquente de stages en entreprises dans le cursus. Ceux-ci s'effectuent sous des modalités variables, ici (verrerie, papeterie, fonderie) quatre

33 A Flers-les-Lille, les établissements Ugine-Kuhlmann détachent, en 1959, un ingénieur pendant deux ans pour mettre en place la formation des conducteurs d'appareils de l'industrie chimique. A Lyon, l'article 9 de la convention passée avec la chambre syndicale des transformations des matières plastiques stipule que « *étant donné le but de spécialisation dans la profession, les programmes d'enseignement seront déterminés par le conseil d'administration sur rapport de la commission pédagogique en prenant pour base les programmes officiels de l'enseignement technique* ». AN F 17 bis 9444.

heures hebdomadaires pendant deux ans, là (chimie) quatre semaines en fin de deuxième année et huit en fin de troisième année dans des conditions réglementées. Cette participation au travail productif, qui n'avait pas un caractère général, était objet d'un contrôle attentif de l'administration scolaire qui veillait à garantir les frontières entre apprentissage et usage dans le travail. C'est ainsi que la direction de l'Enseignement technique impose aux professionnels lillois de la confection une limitation de la durée des stages « *ayant pour but l'adaptation au rythme de travail en atelier* » et une réglementation de l'emploi de ces jeunes en formation : « (...) *Les élèves ne peuvent être embauchés pendant leur scolarité mais devraient bénéficier d'un engagement préférentiel par les entreprises industrielles* ».

Un droit de contrôle des organes patronaux sur le recrutement des enseignants

Si les conventions comportaient fréquemment des clauses sur la possibilité pour le personnel d'entreprise de participer à l'enseignement, elles insistaient davantage sur le droit de regard dont disposait l'organisme signataire sur le recrutement des enseignants dont il est invariablement rappelé qu'ils doivent être des techniciens avant d'être éducateurs. Il semble que les premières conventions signées comportaient plus fréquemment le détachement de salariés d'entreprises dans les CA et que les difficultés générées par ce type de procédure (différences de rémunération et de statut) furent à l'origine de son extinction³⁴.

Au total, le régime des conventions, fondé sur une participation des organisations professionnelles patronales au financement de la formation, instituait un partage de pouvoir qui autorisait le monde professionnel à participer à la production des normes, à orienter l'offre de formation, à contrôler son déroulement et sa conformité. En somme, ce régime, dont la légitimité était reconnue par tous les agents concernés, présentait cet avantage premier, pour les instances locales, de substituer la libre discussion entre parties contractantes à une réglementation imposée par le centre. Mais tout au long de cette décennie, la norme qui vise à

34 Ainsi, certains industriels, sollicités par l'État pour détacher du personnel qualifié — tels que ceux des industries de transformation de matières plastiques — font valoir qu'ils « (...) *ne disposent pas d'un personnel suffisant (et que celui-ci) (...) n'a jamais reçu de formation technique ayant été lui-même formé sur le tas (...)* ». Lettre de la chambre syndicale des transformateurs de matières plastiques de la région lyonnaise, décembre 1955. AN F 17 bis 9444.

instituer un « *enseignement rationnel* » s'étend et s'applique avec plus de rigueur — y compris aux secteurs artisanaux qui conservent leurs particularismes — en autorisant toutefois les compromis nécessaires³⁵.

La crise des établissements sous régime de convention

A la fin de la décennie 1950, ce régime apparaît miné par les contradictions générées entre le mouvement général de la scolarisation et le statut des établissements conventionnés. Ces contradictions sont particulièrement manifestes dans les établissements qui intègrent des formations de niveau différent (ouvrier, technicien, technicien supérieur) sous des régimes différents (CA sous la tutelle exclusive de l'État, école de métiers sous convention mais comportant des sections non conventionnées, cours professionnels sous conventions avec des organisations diverses), types d'établissements qui s'étaient, par exemple, développés dans la ville de Lyon sous l'impulsion de différentes organisations professionnelles parmi lesquelles les plus puissantes, la CSIM (chambre syndicale des industries métallurgiques) et la chambre syndicale des textiles. L'histoire des deux écoles de métiers de la métallurgie (Lyon et Villeurbanne) qui connaissent à la fin des années 50 une réussite manifeste est particulièrement instructive sur la signification du régime des conventions et de sa crise.

Le centre, créé en 1940 à Villeurbanne par la CSIM du Rhône pour les jeunes en difficultés scolaires, fonctionne en 1948 comme un CA (un établissement qui offre des formations d'ouvrier qualifié) mais change progressivement de statut et de fonctions sous l'action continue de son directeur animé d'une double préoccupation : promouvoir les élèves les plus méritants et répondre aux attentes des professionnels. C'est ainsi que ce centre acquiert le statut d'école de métiers (en 1953) qui entérine la préparation à des BEI, lesquels permettent l'accès aux fonctions techniques dans les bureaux d'études³⁶. Il obtient par la suite le droit d'offrir des classes de technique mathématique (conduisant au baccalauréat) qui permettent la préparation aux

35 C'est ainsi qu'en 1952, date du renouvellement d'une convention passée en 1948 avec la chambre syndicale nationale du commerce et de réparation de l'automobile, le cursus de formation est totalement modifié à la demande des enseignants qui luttent pour extraire l'apprentissage de l'autorité discrétionnaire des employeurs : les deux premières années se dérouleront dès lors à l'école et la troisième en entreprise avec un jour de cours par semaine. AN F 17 bis 9444.

36 A cette date, cette école compte 350 élèves dont 150 préparant le BEI.

concours d'écoles d'ingénieurs (École des arts et métiers et École centrale lyonnaise). L'initiative de ce chef d'établissement est appuyée par l'Inspection principale de l'Enseignement technique et l'Inspection générale, qui interviennent l'une et l'autre pour normaliser une situation de fait qui se trouve en marge de la réglementation. C'est donc parce que ce statut ambigu s'oppose à une gestion standardisée, à une uniformisation de l'administration, à un contrôle pédagogique³⁷ que les différentes catégories du personnel de l'État (inspection, administration) se rallieront au mouvement conduit par le chef d'établissement et légitimé par la demande des familles pour transformer cette école de métiers en « *un grand lycée d'enseignement technique long* ». ³⁸ Entre temps, une solution intermédiaire avait été adoptée dans la convention de 1958 par la création d'un « Groupe d'enseignement technique de la métallurgie de Villeurbanne », nom qui suscitera l'opposition de l'administration scolaire (locale et régionale) et de l'association des anciens élèves parce qu'il ne « *contient aucune idée scolaire* ». Mais l'administration centrale l'imposera (par analogie avec d'autres cas) en raison du fait qu'il ne désigne juridiquement rien et qu'il permet de couvrir sous une dénomination unique et commode un ensemble complexe. En 1963, la convention est reconduite tacitement mais tout laisse prévoir qu'elle devra être reconsidérée. La structure de cet établissement évolue donc sous la double action de sa direction et de la demande des familles, soutenue par le corps des inspecteurs, vers celle d'un lycée technique d'État.

Un deuxième établissement lyonnais, de morphologie analogue et régi par le même régime de convention établie entre la direction de l'Enseignement technique (DET) et la CSIM ³⁹,

37 C'est ainsi qu'en 1960, lorsque la CSIM demande une révision de la convention qui la lie à la DET, l'inspection soutiendra la demande de transformation du statut juridique de cet établissement « *en porte à faux et qui permet la création sous le manteau de sections de formation qui répondent à des intérêts divers (...). L'évolution d'une situation juridique confuse à l'origine fait que l'établissement, qui comprendra 525 élèves du niveau de l'enseignement professionnel et technique long et 250 élèves du niveau de l'enseignement professionnel court, conserve le statut d'un CET avec des sections de lycée technique placées sous le régime de la convention et où l'enseignement est donné par un personnel en majorité du cadre des CET (directeur et chef des travaux compris (...)).* » AN F 17 bis 9444.

38 « *La question la plus délicate à régler est évidemment celle du statut juridique de l'établissement : dans l'état actuel de la législation, il faudrait pour sortir de l'impasse que la ville acceptât de participer aux dépenses de l'enseignement long, pour que la partie "lycée" (école de métiers) puisse être transformée en lycée municipal dont la nationalisation pourrait être envisagée.* » Lettre de la DET, 20 mars 1961. AN F 17 bis 9444.

39 Créée en 1923 par la CSIM, elle devient école des métiers de la métallurgie en 1936.

développe la même stratégie : extension des sections préparant aux BEI aux dépens de celles conduisant aux CAP, puis projet de création de sections préparant au baccalauréat technique. Cette stratégie, impulsée par la direction de l'établissement et le corps professoral et légitimée par l'idéologie de la méritocratie et de la promotion des meilleurs élèves vers les fonctions de techniciens supérieurs, voire vers celles d'ingénieurs, est soutenue par le corps des inspecteurs (IPET et IG) qui voit dans cette tentative le moyen de constituer une filière d'enseignement technique intégrée et relativement autonome de l'enseignement général et capable de rivaliser avec cette dernière dans la production des élites scientifiques et techniques⁴⁰. Ainsi, de 1956 à 1959, la coalition constituée par les enseignants et la direction de cet établissement, l'administration scolaire régionale (le rectorat), le corps des inspecteurs, les associations de parents d'élèves et des anciens élèves de cette école se heurte au refus réitéré de la CSIM. Forte d'une conception de la formation définie à partir des activités industrielles existantes, du rapport entre diplôme et promotion (l'entreprise doit conserver son rôle de sélection de ses cadres par l'expérience et les cours de promotion sociale du travail) et de son attachement premier à des enseignements liés aux activités de la fabrication et de la transformation des métaux, cette organisation s'opposera au projet de création d'une section de baccalauréat TM (technique mathématique) dans cet établissement qui est « *incompatible avec la mission (qui lui a été confiée) par l'ensemble des industriels de la métallurgie du Rhône* » puisque « *le diplôme en question ne correspond pas à une activité industrielle (...) que la formation pratique (trois à quatre heures par semaine) y est trop faible (...)* » et parce qu'en définitive cet organisme accorde « *plus de valeur à un très bon technicien qu'à un médiocre ingénieur (...)* ».

Ce conflit se déroule autour de positions opposées, défendues par des forces sociales qui se présentent les unes comme expression des intérêts économiques (particuliers et généraux), les autres comme expression des intérêts généraux des élèves et de l'enseignement ; il révèle aussi

40 Ils s'opposeront à la demande de CSIM de supprimer des classes de 6^e et 5^e techniques afin de préserver un recrutement nécessaire au développement d'un enseignement insuffisant. De fait, en 1957, les établissements d'enseignement technique offrent 3 500 places alors que les établissements d'enseignement classique et moderne en offrent 10 950. En 1959, 6 % des bacheliers de l'académie de Lyon proviennent des sections Technique mathématique. AN F 17 bis 9440.

la dissociation opérée dans les mentalités entre la « *vocation pédagogique et sociale de l'école au service des élèves et son rôle économique au service de l'industrie lyonnaise* ». Au paroxysme de cet affrontement, la coalition enseignants-familles-anciens élèves, faisant valoir que la participation de la CSIM au budget de l'établissement⁴¹ ne saurait lui conférer le droit d'intervenir dans la sphère pédagogique — attribut d'agents et d'institutions spécialisés et placés sous la tutelle de l'État — demandera la transformation de cette école de métiers en lycée technique et sa nationalisation. Mais liée par une convention qui fixe la structure pédagogique de cet établissement, la DET refusera d'entériner un projet porté par un rapport de forces qui l'autorisait à le faire (puisque la coalition première s'est ensuite renforcée par l'adhésion des représentants de la mairie de Lyon et du CDET dont l'avis est décisif selon la réglementation en usage). En définitive, la création d'une section baccalauréat technique sera décidée en 1962 après négociation entre les deux partenaires avec maintien du statut jusqu'en 1965 où l'établissement sera nationalisé.

*
**

41 Les documents fournis par la direction de cet établissement font apparaître que le budget est pour l'essentiel financé par l'État (à 84 %) : « la part de la chambre syndicale étant de 16 % dont la majeure partie est financée par la taxe d'apprentissage qui revient normalement aux établissements de l'enseignement technique (...) (en dernier lieu) cet organisme participe avec ses propres deniers dans la proportion de 4 à 5 % à la vie matérielle de l'établissement (...) ». AN F 17 bis 9440.

De cet examen il résulte qu'en recourant au régime des conventions l'État cherche à produire les conditions d'une extension de la formation professionnelle sur tout le territoire et à l'organiser en rapport avec la demande économique et sociale. Plus précisément :

— il organise l'offre de formation en veillant à ce qu'elle corresponde à une offre d'emplois possible et à la répartir d'une manière équilibrée dans l'espace géographique ;

— il contrôle la légitimité des demandes particulières et assure leur transcription en termes généraux, recevables au regard de l'intérêt général. Ainsi, considérant que l'ENP (école nationale professionnelle) d'Oyonnax et son CA jumelé suffisent en tant qu'offre spécifique, la DET transformera la demande faite par les industriels lyonnais — d'ouverture d'une section de transformations des matières plastiques — au sein d'une offre plus large : en intégrant aux formations de mécanique et de forge-serrurerie des cours de technologie spécialisée en troisième année, soit donc une spécialisation dans la conduite et l'entretien des machines utilisées dans l'industrie des matières plastiques ;

— il normalise cette activité sociale qu'est la formation tout en sauvegardant la plasticité de l'offre en formation. Son mode d'intervention semble dirigé plus par la recherche du compromis que par le souci d'appliquer la règle d'une manière unilatérale qui porterait préjudice à l'une des parties ;

— il assure la confrontation entre la conception des milieux professionnels et celle des agents spécialisés dans la définition et le contrôle de la norme pédagogique — comme le corps des inspecteurs — qui plaident très tôt pour des formations scolaires orientées vers la polyvalence⁴².

Il importe également de souligner que les conventions ont représenté un instrument d'extériorisation de la formation professionnelle hors de l'entreprise et que les organisations professionnelles patronales ont été les agents de la construction d'un mode de formation professionnelle scolaire, des agents convaincus de la légitimité de ce mode de formation parce que séparation matérielle n'impliquait pas indépendance des institutions contrôlées par le milieu local qui est alors un milieu intégré. Si cet instrument esquissait un mouvement d'intégration des différentes

42 « (...) Cette notion de polyvalence devient en certains secteurs une grande loi du travail moderne (...) ». M. Giraud, inspecteur d'enseignement technique, *Rapport de synthèse des commissions de réorganisation de l'enseignement technique, préalables à la carte scolaire 1957*. AN F 17 bis 9442.

formes héritées du passé, il l'a plutôt freiné à partir du moment où l'extension de la scolarisation et de la réforme qui l'a entérinée s'est organisée dans un système unifié. Mais, avant tout, ce régime des conventions a constitué un instrument permettant d'accomplir une tâche dont certains ont pu dire qu'elle représentait l'effort le plus important qu'on ait fait en France depuis l'organisation de l'enseignement primaire « ce que Jules Ferry avait réalisé à la fin du siècle dernier pour l'enfance populaire, on est en train de le tenter pour l'adolescence ouvrière »⁴³ (Debesse, 1952).

LE DÉBUT DES ANNÉES 60, UN TOURNANT DANS LE RÉGIME DES CONVENTIONS

La définition par l'État, en 1961, d'une politique d'extension du régime des conventions ne peut être comprise qu'au regard des conditions qui y président. Il convient donc de les examiner et, en premier lieu, de rappeler que les structures scolaires connaissent alors une rupture avec l'état hérité de l'entre-deux guerres et qui était celui des années 50 : l'extension de la scolarisation et la réforme de 1959 peuvent en effet être considérées comme les vecteurs de transformations qui s'accomplissent dans la décennie suivante pour donner forme au système scolaire que nous connaissons aujourd'hui. L'intervention de l'État — au moyen de la circulaire du 16 mai 1961 et du décret du 4 août de la même année — a explicitement pour fonction première d'organiser les conditions matérielles de cette scolarisation prolongée dont le taux d'entrée en sixième nous donne une mesure partielle : de 31 % qu'il était en 1951, il s'élève à 50 % en 1961⁴⁴. Si l'État parvient alors, tant bien que mal, à répondre à la demande en enseignement général par une offre conséquente, il n'en va pas de même pour l'enseignement professionnel. Les rapports d'enquête effectués sur les rentrées scolaires au cours des années 1961, 62

et 63 font tous état de l'insuffisance des locaux, de l'équipement et du personnel enseignant : en 1961, le nombre d'élèves refusés faute de place dans les établissements d'enseignement professionnel de l'académie de Caen est estimé à 5 000 ; en 1962, l'académie de Montpellier dispose de 3 546 places en CET pour 7 631 candidats parmi lesquels « 1 558 ne sont pas admis bien qu'ayant obtenu des résultats valables au concours » ; dans l'académie de Paris, seulement 8 192 élèves sont affectés dans un CET sur les 18 479 candidats⁴⁵.

TENSIONS ENTRE UNE POLITIQUE D'EXTENSION DES CONVENTIONS ET LA RATIONALISATION DU SYSTÈME SCOLAIRE

Cette conjoncture de croissance accélérée de la scolarisation sous toutes ses formes oblige l'État à trouver des réponses immédiates dans le cadre réglementaire existant, réponses qui doivent néanmoins être légitimées par rapport au passé comme à un futur en devenir. De fait, l'action de l'État va s'inscrire dans un mouvement de rationalisation déjà entamé dans les années antérieures, mouvement dont il est l'agent mais aussi l'objet et qui recherche l'efficacité du système scolaire en l'unifiant selon des règles formelles, en contrôlant son extension par la prévision des flux et, d'une manière générale, en soumettant son organisation à des règles calculables, compatibles avec l'idée de démocratisation entendue comme égalité des conditions d'accès à un enseignement prolongé. La nécessité et la légitimité des actions ainsi accomplies s'imposent à tous dès lors que les dépenses d'éducation sont passées de 2,79 % du revenu national en 1955 à 5,32 % en 1963 (Grangé, 1963). Ce mouvement s'étend à l'administration centrale du MEN dont la réorganisation va se traduire par une concentration des pouvoirs et la mise en place d'une organisation transversale fondée sur des fonctions et non plus sur des ordres d'enseignement⁴⁶. La

43 De fait, entre 1949 et 1953, les effectifs des CA passent de 107 000 à 148 125, soit un accroissement de 38,5 % in *Éducation nationale*, 1953, 26,11. Cf. Bibliographie Debesse.

44 Évolution de la scolarisation à temps plein, 1951-52 à 1961-62, France entière (en milliers d'élèves) :

	1951-1952			1961-1962			Indice de croissance
	Public	Privé	Total	Public	Privé	Total	
Classes maternelles et enfantines	1 000	221	1 221	1 221	178	1 399	114
Classes élémentaires et fin d'études	3 336	801	4 137	4 955	947	5 902	142
Collèges d'enseignement général	218	60	278	629	141	770	277
Collèges d'enseignement technique	143	70	213	219	120	339	159
Lycées classiques et assimilés	355	186	539	812	317	1 129	209
Lycées techniques et assimilés	124	35	159	200	56	256	161
Écoles normales	15	—	15	29,8	—	29,8	198
Enseignement supérieur universitaire	137	2	139	239	2	241	173
	5 326	1 375	6 701	8 304,8	1 761	10 065,8	150

Source : *Informations SIDA*, février 1963, n° 113, « La planification de l'Enseignement », p. 14.

45 Rapport à l'Inspection générale sur les problèmes de la rentrée scolaire. AN F 17 bis 9333.

46 Celle-ci s'effectue au moyen d'un ensemble de décrets et d'arrêtés : le décret du 1 juin 1960 qui crée une Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires qui regroupe la direction du Second degré et la direction de l'Enseignement technique ; l'arrêté du 17 septembre 1962 ne laisse subsister qu'une sous-direction des relations professionnelles avec trois bureaux ayant pour domaine de compétences : les liaisons organiques de la formation professionnelle, l'action de coopération avec la profession, la promotion sociale. Le décret du 15 octobre 1963 parachève cette unification administrative par la création d'un Secrétariat général (attribué à Pierre Laurent, maître des requêtes au Conseil d'État) à qui il revient de « placer chaque acte dans la politique scolaire du gouvernement, c'est-à-dire d'assumer l'unité recherchée ... ». *Informations SIDA* n°126, mai 1964, « La réorganisation du ministère de l'Éducation nationale ».

perte d'une tutelle spécifique, entre 1960 et 1963, aboutit ainsi à une fusion de l'administration des enseignements techniques et professionnels avec celle de l'enseignement général, les uns et les autres devant obéir aux mêmes règles formelles. Cette perte d'autonomie administrative sera interprétée par ses agents mais aussi par le monde professionnel comme le signe d'un déclin aussi certain que craint : « *certes, il y a toujours des établissements d'enseignement technique mais l'enseignement technique en tant que tel, formant un tout cohérent, a perdu son originalité et son caractère propre pour la plus grande joie de ses détracteurs* » (Legay, 1969).

Les modes d'intervention de l'État en 1961 peuvent être lus comme autant d'actions destinées à résoudre immédiatement certains aspects des problèmes posés par une "mise en école" prolongée. Le recours à une action concertée avec les organisations professionnelles patronales au moyen de conventions, pour assurer cette offre en places nécessaires, se justifie également par les rapports entretenus entre l'administration de l'enseignement technique et le monde professionnel au cours de la décennie précédente. Toutefois, les modalités d'application de cette politique de conventions qui donne à l'entreprise une place centrale vont à l'encontre d'un ensemble de mouvements structurels que nous avons désigné sous le terme de rationalisation, terme au demeurant utilisé par les agents qui ordonnent ces mouvements⁴⁷. Ce double caractère de la politique de conventions, réactivée par l'État en 1961, ajustée à certains aspects de la situation et en porte à faux relativement à d'autres, sera, nous le verrons, à l'origine de son enlisement.

INDÉTERMINATION D'UNE POLITIQUE OU CONTRADICTIONS SOCIALES

La politique de conventions impulsée par l'État se manifeste simultanément sous deux formes distinctes, voire contradictoires, qui ne manquent pas de laisser le lecteur perplexe un quart de siècle plus tard quant à leurs significations.

47 Discours de Marcel Reverdy, directeur des Enseignements techniques et professionnels au MÉN, à l'AFDET sur la réorganisation de l'enseignement technique : « (...) mais, me direz-vous, cette fureur rationalisatrice ne va-t-elle pas trop loin, n'allez-vous pas vous éloigner de la réalité en simplifiant à l'excès, et l'enseignement technique échenillé, élagué, structuré comme une épure, ne va-t-il pas perdre de son âme (...) ». Informations SIDA n°96, 1961.

La première intervention

La première intervention et la principale, qui donne lieu à la circulaire du 16 mai 1961, se justifie par une nécessité économique : procéder « *à un développement accéléré des ressources en main-d'œuvre en rapport avec les besoins de l'industrie et du commerce* ». Elle s'applique donc à définir les cadres juridiques permettant de réunir les ressources nécessaires à une élévation de la qualification professionnelle de la population en activité et à l'acquisition d'une formation professionnelle par les jeunes n'ayant pu trouver place dans des établissements d'enseignement. Comme telle, elle s'inscrit explicitement en filiation avec le dispositif légal organisant les cours professionnels destinés aux apprentis, tout en cherchant à rapprocher ce mode de formation professionnelle qu'est l'apprentissage sous contrat, du mode, devenu la norme, la formation professionnelle scolaire : « *il faut mettre au point des formules d'enseignement mixte qui respectent à la fois les exigences professionnelles et la nécessité d'une formation théorique étendue* ».

De fait, les conditions assorties à la signature des conventions se réfèrent toujours à l'organisation de la formation professionnelle scolaire, notamment en matière de prescriptions relatives à la durée et aux contenus des cours : « (...) la formation théorique gardera toute la place que lui donnent les programmes (...). Les dispositions adoptées au sujet de l'apprentissage devront toujours être inspirées par le souci de rapprocher cette scolarité particulière de la scolarité habituelle (...) les cours théoriques devront donc, pour les élèves de 14 à 17 ans, avoir lieu pendant au moins une journée par semaine et l'effectif des classes organisées ne devra pas dépasser l'effectif d'une classe ordinaire (...) ».

Ainsi le recours obligé à la forme organisée de l'apprentissage vise-t-il simultanément à infléchir celle-ci pour instaurer des formes intermédiaires. Les discours accompagnant cette intervention de l'État et émanant de sources diverses semblent bien manifester une volonté de promouvoir « *un enseignement mixte* », « *un apprentissage en alternance collège-industrie* » à l'image d'autres pays. Ils essaient d'agir sur les représentations et notamment sur celles qui tendent à circonscrire l'activité éducative à l'école : « *le mot scolarité ne signifie pas activité proprement scolaire mais éducation méthodique sous une forme ou sous une autre, à temps partiel ou à temps plein (...)* » (Capelle, 1962). Cette idée d'un "enseignement mixte", accompli

au terme d'une collaboration entre l'État et les organisations professionnelles et au moyen de conventions entre ces deux instances, semble avoir connu une certaine adhésion puisqu'on la trouve reprise par la commission de la main-d'œuvre dans la préparation du 4^e Plan de développement économique et social⁴⁸.

Ainsi, élargi à l'apprentissage en entreprise, le régime des conventions obéit toujours au même principe de souplesse qui place les partenaires locaux au cœur de la négociation et exclut par conséquent l'idée même de convention type qui sera, cinq ans plus tard, considérée comme nécessaire.

La deuxième intervention

Elle se manifeste par le décret du 4 août 1961, se présente comme le décret d'application de la loi du 21 février 1949 (ou l'article 49 du code de l'enseignement technique). Il fixe « *les conditions dans lesquelles des conventions pourront être passées entre le MEN d'une part et toute collectivité publique, groupement professionnel ou association d'autre part, en vue d'assurer la création, le fonctionnement ou le développement des collèges d'enseignement technique* ». Tout laisse penser qu'elle constitue une concession faite par l'État au monde enseignant.

Argumenté comme une codification des pratiques antérieures, ce décret apparaît néanmoins, par maints aspects, comme une sorte de contrepoint à la circulaire du 16 mai, notamment par les restrictions qu'il comporte (relativement au texte de 1949) quant aux conditions à réunir préalablement à l'établissement d'une convention, quant à la représentation donnée des partenaires en présence et quant aux objectifs recherchés. Parce que les textes juridiques ne livrent pas immédiatement leurs significations, il nous faut nous reporter aux commentaires, aux interprétations et aux usages qui en sont faits, qui tous révèlent, à leur manière, les virtualités contenues dans ces textes et les accomplissements que les agents concernés cherchent à leur donner. L'analyse faite de ces deux textes juridiques par le sous-directeur des questions techniques et professionnelles trois ans après leur parution nous paraît à cet égard instructive (Davy, 1964, 1965). Elle fait ressortir l'économie propre à chacun des types de conventions instaurés par ces textes opposant : la circulaire du

16 mai, dont l'objectif est de contribuer au développement de la formation professionnelle des jeunes en instaurant des formes mixtes de scolarité qui se réalisent pour l'essentiel dans des établissements privés (entreprises ou centres de formation) au décret du 4 août, dont l'objectif est lui, de contribuer d'une manière circonstanciée (locaux, matériel, financement, stages) à la formation professionnelle accomplie dans des établissements scolaires publics, les CET. Le discours tenu par ce représentant de l'administration centrale contraste singulièrement avec la volonté manifestée par l'État, trois ans plus tôt, de coopérer avec les organisations professionnelles patronales : les restrictions dont il assortit l'affirmation de la nécessité d'une telle collaboration suggèrent les inflexions données à cette politique : « *une coopération convenable avec la profession* », « *une collaboration canalisée* » (Davy, 1964, 1965).

La succession de ces interventions juridiques aux orientations partiellement contraires, comme l'application qui en sera faite, peut être lue comme l'expression d'une relative indétermination de la politique étatique, indétermination inscrite dans la non-congruence entre une évolution des structures scolaires dont nous avons vu qu'elle générerait une mise en cause de la légitimité des conventions et une conjoncture qui conduit l'État à y recourir afin d'assurer sa tâche première : la mise en école jusqu'à 16 ans. Ainsi, pressé par les impératifs du moment, l'État sollicite la coopération du monde professionnel mais, ce faisant, il se heurte à l'opposition des enseignants, des organisations des parents d'élèves et des syndicats ouvriers eux-mêmes qui, tous, tendent à considérer qu'il lui revient d'organiser une offre de formation suffisante dans le cadre scolaire.

DES INTERVENTIONS DE FAIBLE PORTÉE

Une analyse de la mise en œuvre de cette politique conventionnelle se heurte aux limites des sources dont nous disposons, celles d'enquêtes administratives dont nous ne connaissons pas les procédures de déroulement. Aussi les faits énoncés par celles-ci restent-ils non seulement indéterminés mais relativement ambigus. Il suffit pour s'en convaincre de constater que les données fournies par un même organe du MEN diffèrent notablement d'une année à l'autre sans que rien ne permette de dire que ces différences aient une signification autre que celle tenant au champ d'enquêtes.

48 « (...) les méthodes d'enseignement mixte requièrent la collaboration des services d'enseignement et de la profession. Les conventions qui régleront les conditions de cette collaboration doivent être étendues et généralisées dans toute la mesure du possible dans les prochaines années avec la collaboration des organisations syndicales et professionnelles ». Informations SIDA n°105, mai 1962.

C'est ainsi qu'en 1963 le sous-directeur des questions techniques et professionnelles estime que 162 CET étaient engagés dans une convention, soit un total de 25 000 élèves répartis dans vingt formations (Davy, 1964) ; l'année suivante il n'y aurait plus que quatre-vingt-dix-sept CET et 12 000 élèves concernés par ces conventions. Leur répartition par académie fait apparaître de très grandes variations (allant de 2 411 élèves dans l'académie de Strasbourg, 2 250 dans celle de Lille à 15 dans l'académie de Bordeaux ; les académies de Montpellier, Orléans et Rennes s'en tenant au zéro), et laisse entrevoir ce fait déjà observé quelques années auparavant : le régime des conventions ne s'est appliqué que dans les régions industrielles. Si les informations dont nous disposons ne permettent pas d'inférer précisément sur les effets du décret du 4 août, du moins peut-on dire qu'il n'a pas impulsé le mouvement escompté ni même endigué le déclin des con-

ventions existantes qu'il était censé normaliser. Par contre, il apparaît nettement que ce type de conventions n'a été qu'un appendice de la norme qui s'étend au début des années 60, en excluant la participation des organisations professionnelles patronales au fonctionnement des institutions scolaires (Davy, 1964).

Les conventions instituées pour le fonctionnement des centres de formation d'apprentis, par la circulaire du 16 mai, ne semblent pas avoir obtenu de meilleurs résultats que les précédentes. En 1963, la sous-direction chargée des questions techniques et professionnelles estime à trente-deux le nombre de conventions signées qui concerneraient 2 800 apprentis. En 1966, une note émanant de la même instance dénombre trente-six conventions signées et vingt-deux à l'étude et un total de 10 500 apprentis⁴⁹. Tous

49 Direction du personnel, des établissements scolaires et de l'orientation (DPESO). « Note relative aux centres de formation d'apprentis », 9 p. AN F 17 bis 17 614.

ces rapports soulignent les limites d'une telle action au regard des attentes de l'État mais aussi des organisations professionnelles patronales qui ont, les uns et les autres, mobilisé les agents et institutions relevant de leur autorité ou de leur sphère d'influence. Dans chaque académie, un inspecteur général fut en effet chargé « de suivre, accélérer et étendre la mise en application de la circulaire » ; et à l'échelle nationale était créé un Comité d'action pour la coordination et le développement des conventions entre le MEN et les organisations professionnelles nationales. Les circulaires envoyées par les grandes organisations professionnelles patronales (APCM, CNPF, Union des industries Chimiques, etc) à leurs membres revêtent la même volonté de mise en œuvre d'une politique de conventions qu'elles considèrent comme leur étant très favorable : « Nous attirons votre attention sur l'intérêt que présente cette formule de large collaboration avec les représentants de l'activité professionnelle demandée par le ministre, laissant à la profession le soin de s'occuper de toute la formation professionnelle tout en bénéficiant du concours de l'Éducation nationale pour toute la formation générale et théorique ». ⁵⁰

Cette unanimité recouvre pourtant une diversité de points de vue quant aux modes de formation à privilégier selon les secteurs ; à la préférence marquée du secteur artisanal pour l'apprentissage s'oppose l'attitude de l'Union des industries chimiques qui réitère le choix fait par les professionnels de cette branche pour une formation scolaire à temps plein et considère la formation à temps partiel comme une mesure transitoire ⁵¹.

Il nous faut donc comprendre comment cette politique de concertation État-patronat pour développer la formation professionnelle a, contre toute attente de ses protagonistes, pu avorter.

POSITION DES PRINCIPAUX ACTEURS CONCERNÉS ET RAPPORTS DE FORCE : LES REVERS D'UNE POLITIQUE

Le schéma de compréhension que nous restituons ici s'en tient à un certain niveau d'agrégation des faits et processus, celui qui nous est

50 Lettre circulaire du secrétaire général du CNPF du 29 mai 1961. AN F 17 bis 17 614.

51 Au surplus, cette organisation recommande alors à ses membres « que des dispositions spéciales à notre profession soient étudiées avec chaque inspection principale de l'enseignement technique pour que les élèves ainsi accueillis dans les usines demeurent sous régime scolaire et ne soient pas placés sous contrat

accessible à partir des sources dont nous disposons qui, toutes, fournissent des données nationales et des informations sur des populations qui s'imposent comme des entités sur la scène publique à des moments de luttes et de conflits exacerbés alors qu'à d'autres moments (et à d'autres niveaux d'observation) elles apparaissent plus diversifiées voire hétérogènes. C'est dire qu'il ne sera pas possible de reconstituer ici des situations concrètes susceptibles de rendre compte des divers mécanismes qui ont conduit à l'enlèvement de cette politique. On cherchera par conséquent l'intelligibilité des faits précédemment décrits dans les positions qui caractérisent les principales catégories d'acteurs impliqués dans cette politique, dans les rapports qui s'établissent entre eux, et tels qu'on peut les saisir au niveau macroscopique et par l'intermédiaire d'organisations ou d'institutions.

L'état et ses agents : des changements d'hommes et de règles

En premier lieu on examinera de plus près la position de l'État et du corps de ses agents spécialisés dans l'administration de l'activité éducative dans la mesure où, nous l'avons dit, l'initiative de cette politique lui revient. C'est donc en termes d'organisations, voire de catégories d'acteurs, que l'État est appréhendé ici. Et, d'emblée, on notera que si le personnel politique de l'État s'est, de toute évidence, appliqué à mettre en œuvre le dispositif préconisé par ces textes, rien ne permet d'affirmer qu'il en fût de même pour l'administration locale et régionale : le seul fait de constater que certaines académies n'aient pas recensé de conventions laisse en effet la question ouverte.

Par ailleurs, la définition d'une politique de conventions entre le MEN et les organisations professionnelles patronales s'inscrit, comme il a été dit, dans une conjoncture de tensions en matière d'offre de formation et dans une période où les liens tissés entre les établissements d'enseignement professionnel et les entreprises restent relativement intenses et divers. Il importe également de rappeler qu'elle s'accomplit dans une période d'extension du système scolaire et d'intégration de l'enseignement technique qui se traduit par sa subordination progressive à l'enseignement général dont les normes sont au fondement de l'économie interne du système. L'autonomie dont disposait l'enseignement technique s'effrite d'autant plus

d'apprentissage ». Lettre circulaire aux présidents des chambres syndicales des industries chimiques du 17 mai 1961. AN F 17 bis 17 614.

que l'autorité administrative dont il relevait, la direction de l'Enseignement technique, est, rappelez-le, supprimée. La suppression d'une administration centrale particulière n'est pas sans signification et ne fut pas sans effet sur les rapports établis entre établissements scolaires et entreprises dans la mesure où ceux-ci ne faisaient non seulement plus l'objet d'incitations mais étaient entravés par des réglementations — qui déplaçaient les décisions de l'échelle locale à l'échelle nationale ou régionale (par la carte scolaire) — et par un mode de gestion standardisée. Mais, surtout, il semble bien que la disparition d'organes spécifiques dans l'administration étatique centrale généra le relâchement de la coopération avec les instances de représentation des milieux professionnels⁵². Peu sollicitées, peu tournées vers les questions de formation ouvrière dans une période de croissance économique qui s'accommode aisément d'un modèle d'organisation du travail où la part du travail non qualifié reste importante, peu attirées par la collaboration avec une administration dont le personnel lui est socialement étranger (parce qu'issu d'autres milieux et porteur de points de vue différents sur la formation), les organisations professionnelles patronales se détournèrent, elles aussi, de cet enseignement dont l'évolution leur échappait. Il en fut de même à l'échelle locale où les comités départementaux de l'enseignement technique furent progressivement désaisés de leurs prérogatives. Enfin, cette analyse appliquée aux organisations et aux institutions pourrait être prolongée par un tableau de famille de l'enseignement technique, famille constituée de lignées d'individus socialisés au monde de l'industrie et de réseaux de solidarités, qui montrerait que ceux-là ont toujours résisté à l'emprise scolaire, ont toujours agi de sorte à garder leur identité et leurs attaches au monde professionnel. Ainsi, la composition du personnel de l'État et des institutions chargées de la gestion de la formation professionnelle constitue un moment dans la définition des rapports de force qui s'établissent autour de ces questions. Or, si aux lendemains de la guerre, l'Éducation nationale ne disposait ni d'un personnel spécialisé ni d'un

52 A la suite de la réorganisation du MEN, les ingénieurs des Arts et Métiers lancent un « *cri d'alarme sur l'avenir de l'enseignement technique* », *Informations SIDA* n°111, 1962. Lors de son 43^e congrès, la Fédération nationale des élèves des enseignements techniques et professionnels demande le rétablissement du Secrétariat à l'Enseignement technique, *Informations SIDA* n°132, 1964. Enfin, aux discours louangeurs de puissantes organisations professionnelles patronales, comme la FIATM, succèdent les discours critiques qui s'organisent autour d'éléments qui sont devenus des invariants : les lenteurs administratives, le manque de souplesse et le caractère inadéquat de la formation organisée sous l'égide de l'État.

corps de doctrines lui permettant d'agir indépendamment des organisations professionnelles patronales, en cette première moitié des années 60 où la démocratisation de l'enseignement est conçue comme une extension du modèle d'enseignement général, il en va tout autrement : l'enseignement professionnel et technique sont pensés et organisés comme des formes de scolarisation et gérés selon des règles formelles qui s'appliquent à tout le système scolaire en voie d'unification.

Les organisations professionnelles patronales et les entreprises : des différences de position et d'intérêt

Il ne sera ici question que des actions menées dans le cadre de la circulaire de mai 1961, le décret du 4 août n'ayant apparemment pas suscité de réactions notables hormis une protestation contre les clauses restrictives qu'il comportait relativement aux conventions ayant cours les années précédentes. S'agissant de celles préconisées par la circulaire de mai, il apparaît, à la lecture des rapports administratifs, que les premiers obstacles à la mise en œuvre du dispositif conventionnel relevaient de l'ordre économique : taille et structure des entreprises, dispersion géographique. C'est bien ce que font valoir les intéressés eux-mêmes qui demandent des aménagements aux règles fixées⁵³ : homogénéité des sections professionnelles comptant au moins dix jeunes, répartition du temps entre l'enseignement général (8 à 12 h), l'enseignement pratique (20 h) et les heures d'études (8 h). Dans les faits, seules les organisations professionnelles disposant d'une expérience en matière d'organisation d'actions de formation furent en position de signer de nouvelles conventions avec le MEN, soit : essentiellement les grandes organisations nationales telles que les chambres syndicales de la métallurgie, le Groupement des industries mécaniques, métallurgiques et connexes de la région parisienne (GIMMCRP), des groupements représentant les industries textiles, le CCCA (Comité central de coordination de l'apprentissage), pour le bâtiment et les travaux publics et quelques grandes entreprises (comme la société Cyclone à Fougères, la Société des Moteurs Leroy à Angoulême, la Société Merlin Gérin à Grenoble,

53 Telle l'association des producteurs des Alpes françaises qui se verra répondre que ces règles trouvent leur nécessité dans l'exigence de délivrer « *une formation aussi proche que possible de celle donnée par les CET* » et qu'en l'absence de centre de formation les entreprises pourraient donner la formation pratique sur place à leurs apprentis à partir de progressions définies avec le rectorat et moyennant un contrôle du conseil de perfectionnement. AN F 17 bis 1761.

etc)⁵⁴. Ces faits confirment l'analyse faite précédemment selon laquelle l'engagement des entreprises singulières dans la formation initiale présuppose des médiations entre elles et l'administration scolaire, médiations assurées par les organisations professionnelles comme les chambres consulaires ou autres types de groupements par branche. A cette date, comme dix ans plus tôt, la chambre syndicale des industries métallurgiques du Rhône constitue une référence parce qu'elle est en mesure de répondre à l'appel de l'État et ce faisant d'étendre son champ d'action. Elle fut en effet l'une des premières organisations à signer une convention avec le MEN en application de la circulaire de 1961, convention qui, nous le verrons, fut considérée par les syndicats enseignants et ouvriers comme signe et expression d'une « privatisation » de la formation professionnelle.

Elle gère alors à côté d'une école de métiers (dont il a été question plus haut) vingt-deux écoles d'entreprises qui présentent l'avantage d'offrir un enseignement « plus près de la réalité puisque les travaux pratiques sont accomplis sur des pièces que l'entreprise peut utiliser de suite ». Toutefois parce que les coûts de ce type de formation sont trop élevés, la CSIMR adopte immédiatement la formule offerte par l'État qui est plus avantageuse et tout aussi respectueuse de ses prérogatives. En 1964, le centre-entreprises de Lyon regroupe soixante-treize entreprises et accueille 410 apprentis deux jours et demi par semaine et leur offre douze heures d'enseignement théorique et huit heures d'enseignement pratique (dans quatre lieux : Lyon, Pont de Cherny, Givors et Villefranche), les vingt heures hebdomadaires restantes étant consacrées à un travail sur le tas en usine. Le coût de formation se trouve ainsi considérablement réduit (1 600 F au lieu de 4 000 F en entreprise) mais son adaptation aux besoins de l'entreprise préservée : « (...) à la société Delle qui avait gardé une école d'entreprise et qui maintenant a opté pour l'apprentissage mixte, l'apprenti de deuxième année effectuée déjà, pendant les vingt heures passées à l'usine, des travaux de P2 et celui de troisième année travaille dans les mêmes conditions que l'ouvrier qualifié ».

Pour cet ensemble de raisons, cette puissante organisation professionnelle voyait dans ce mode de formation une forme susceptible de se généraliser grâce à la politique conventionnelle

de l'État : « la formule mixte du centre inter-entreprises d'apprentissage semble être une formule d'avenir qui se généralise de plus en plus. Les récentes décisions du gouvernement en vue d'apporter l'aide de l'État dans le financement des locaux et du matériel donneront un surcroît d'intérêt à la formation mixte ».⁵⁵ Outre son domaine d'action propre qui s'étend, rappelons-le, à la promotion des ouvriers par la préparation au BP, à la formation des agents de maîtrise (trente-cinq par an), à celle des cadres et des employeurs pour les initier à la « gestion humaniste des entreprises », la CSIMR se présente comme une instance relativement centrale puisque l'administration scolaire lui délègue la fonction d'organiser les examens du CAP et du BP (à l'exemple de la puissante FIMTM dans la région parisienne) ; fonction qui l'autorise à contrôler la valeur de ces diplômes qui mesurent les compétences de la force de travail qu'elle va ensuite mobiliser. Par l'étendue et la diversité de son champ d'action, cette instance professionnelle dispose d'une connaissance de tous les processus institutionnels qui lui permet d'agir efficacement sur ceux-ci et de les transformer. Apte à s'ériger en partenaire de l'État, dans une situation de changements, elle affirme que son rôle n'est pas d'enseigner mais de « faire-faire », c'est-à-dire d'inciter les chefs d'entreprise et les pouvoirs publics « à agir dans la liberté ». Son action n'est donc pas seulement orientée vers l'extérieur, l'administration scolaire, mais vers le milieu professionnel lui-même pour « diffuser l'esprit de formation dans les entreprises ».

Si d'autres illustrations proches de celle-ci peuvent être données, il importe toutefois de considérer qu'elles demeureront des exceptions. A la différence d'autres pays comme la RFA, où le milieu professionnel et industriel, notamment, s'est très tôt doté d'organisations et d'institutions spécialisées dans l'activité de formation, le milieu patronal français ne s'est pas organisé de sorte à se faire reconnaître comme partenaire de l'État.

A l'opposé, la majorité des organisations ou des entreprises signataires de conventions manifesteront une forte propension à obtenir de l'État l'aide nécessaire au fonctionnement de leurs centres de formation ou encore, dans le cas des chambres de métiers, à l'extension de l'apprentissage artisanal. Ainsi, en dépit de la résistance opposée par l'administration étatique

54 Direction de la pédagogie des enseignements scolaires et de l'orientation, *Note relative aux centres de formation d'apprentis*, op. cit. et Henri Davy, 1964.

55 « L'effort de la métallurgie lyonnaise pour la formation professionnelle : un exemple ». *Informations SIDA* n° 133, décembre 1964, pp.62-64.

à ces détournements d'une politique visant non pas à consolider l'apprentissage mais à instaurer des formes mixtes de scolarité, cette administration devra néanmoins constater que la majorité des conventions signées constituent de simples transferts vers l'État de charges assumées antérieurement par la profession (à l'exemple des CFA de la métallurgie au Havre et à Nantes)⁵⁶. Elle reconnaîtra également une certaine incohérence dans les interventions de l'État puisqu'un régime préférentiel fut accordé aux chambres de métiers et que, sous la pression du ministère de l'Industrie, leurs actions furent largement financées par l'État sans avoir eu à conclure des conventions de coopération avec le MEN⁵⁷.

Pour clore cette argumentation, nous reproduisons l'analyse faite par l'administration centrale de l'Éducation nationale, analyse par ailleurs assez bien corroborée par des faits provenant de sources diverses et par les points de vue exprimés d'une manière récurrente par certaines organisations professionnelles patronales elles-mêmes⁵⁸ (Tanguy, Poloni, Agulhon, 1987) : « *Partagés entre le désir de trouver de bons ouvriers et la crainte de les former pour les voir se diriger à plus ou moins brève échéance vers des entreprises concurrentes, peu conscientes, semble-t-il, de la rentabilité des actions de formation professionnelle, parfois soucieux de trouver dans l'apprenti ou le jeune travailleur l'élément peu onéreux nécessaire à l'exécution des tâches mineures, les chefs d'entreprise ou les responsables d'organisations professionnelles n'ont pas répondu par une manifestation d'intérêt passionné aux espoirs que le MEN plaçait dans l'offre de coopération qu'il formulait par la circulaire du 16 mai 1961* ».⁵⁹

Cette position s'enracine dans une attitude et une pratique caractéristiques du patronat français dans ce domaine qui considère que « *le financement public de la formation est chose naturelle et légitimée par le principe de liberté qui régit les rapports employeurs et salariés (...)* (dans la mesure où il) vient compenser le risque que court l'entreprise d'investir au profit d'autres et le service qu'elle rend par là-même à la

communauté ». ⁶⁰ En cela la classe patronale française, qui regarde constamment le système dual ouest-allemand comme un modèle, méconnaît que l'une des conditions de reproduction de celui-ci est son financement privé.

Au final, plutôt que d'opposer les positions caractéristiques des organisations professionnelles patronales à celles de l'État, il conviendrait plutôt de les saisir dans leurs relations ; on ferait alors apparaître que la faible implication du patronat a pour corollaire une propension de l'État à agir au nom de l'intérêt général par imposition de règles formelles : en 1938 (décret du 24 mai), en édictant des quotas d'apprentis à former par les entreprises au prorata de leurs ouvriers professionnels ; au début des années 60, au moyen d'une prévision des besoins en formation et d'une planification de l'offre sur tout le territoire, soit par une rationalisation de l'activité sociale de formation. Le patronat, lui, tend d'une manière tout aussi constante à abandonner à l'État le financement et l'organisation de celle-ci mais non son contrôle et, ce faisant, tend à privilégier la formation post-scolaire dont l'initiative lui revient. Au cours de la décennie 1950, les flux annuels d'apprentis préparant un CAP dans les centres de formation relevant de la tutelle de cette organisation sont en effet passés de 3 000 à 1 400 alors que le flux de salariés adultes inscrits à des cours préparant à des qualifications plus élevées suivait un mouvement contraire⁶¹. Cette préférence marquée du patronat français pour la formation continue, encore plus forte aujourd'hui (où elle est objet d'obligations

60 « Les conventions avec les établissements publics d'enseignement technique ». *Informations SIDA* n°97, 1961, supplément, p.13. Communication de M. Reynaud, secrétaire général du Comité de coordination de la Promotion sociale.

61 « Les réalisations de la Fédération des industries mécaniques et transformatrices des métaux en matière de formation professionnelle », *Informations SIDA* n°95, 1961, supplément.

	1950-51	1960-61	Total sur la période
Préparation aux CAP	3 000	1 400	15 600
Préparation aux BP	480	1 700	10 800
Promotion du travail (adultes)	272	500	3 500
Cours de techniques du commandement	25	700	3 400
Préparation aux brevets de technicien ¹	—	250	600
Cours préparatoires au CNAM ¹ depuis 1956-57 seulement	—	105	750

1. De ce tableau, il ressort que ce sont les brevets professionnels (BP), les cours de promotion du travail et autres formes de cours destinés aux adultes qui se développent entre 1950 et 1960 corrélativement à la diminution des actions de formation initiale.

56 Note relative aux centres de formation d'apprentis, op.cit.

57 Ibid.

58 C'est, en effet, au même type d'argumentation que procède F. Niel, président de la commission d'apprentissage de l'UIMM et D. Waeles, président de la commission d'apprentissage du syndicat général des industries mécaniques, in *Technique, Art et Sciences* n°4-5, 1955. La position de ces organisations professionnelles est analysée dans (Tanguy, Poloni, Agulhon, 1987), article cit.

59 Note relative aux centres de formation d'apprentis, op. cit.

et de réglementations), trouvait alors tout son sens dans des pratiques de gestion de la main-d'œuvre centrée sur l'attachement de la force de travail à l'entreprise par une politique de salaires et de promotion basée sur l'ancienneté.

Les syndicats enseignants et ouvriers : une coalition autour de la laïcité de l'école

A côté de ces deux grandes catégories d'acteurs collectifs, et face à eux, une troisième s'impose qui est composée de groupes aux positions socio-économiques différentes mais qui partagent un certain nombre de croyances dont celles concernant l'État et l'école : les organisations syndicales enseignantes et ouvrières.

Tout concourt à faire admettre que le faible intérêt accordé par le milieu professionnel au dispositif des conventions est, comme le souligne ce rapport de la DPESO déjà cité⁶², « (...) en conjonction avec l'attitude réticente du personnel enseignant à une telle forme de coopération, et avec celle des syndicats ouvriers qui ne veulent voir dans la circulaire du 16 mai 1961 qu'un abandon au patronat d'une mission qu'ils proclament comme relevant exclusivement du ministère de l'Éducation nationale ».

Ces organisations syndicales enseignantes et ouvrières, dont par ailleurs les intérêts et les orientations générales d'action divergent, parviennent en effet à s'entendre sur le terrain de l'école et montrent une capacité à porter leurs points de vue sur la place publique, lieu où s'effectue l'arbitrage des conflits sociaux. Cette coalition résulte de la conjonction de situations, de pratiques et d'événements que ces organisations vont interpréter pour mettre en cause la légitimité de cette politique qui enfreint un certain nombre d'idées fondamentales et très vives dans la conscience sociale : la démocratisation de l'enseignement qui implique l'organisation d'une offre scolaire adéquate par l'État, la laïcité de l'école et le rôle privilégié de cette instance dans l'accomplissement de la formation professionnelle des jeunes. Toutes ces idées, qui s'enracinent dans l'histoire sociale et scolaire de la France, se sont cristallisées au cours de ces années d'après-guerre dans le Plan Langevin-Wallon qui peut être considéré comme la matrice de la réforme de 1959 et qui

possède alors une force symbolique exceptionnelle.

La lutte pour « la laïcité de l'école et de l'État » s'exacerbe en ce début des années 60 avec la loi du 31 décembre 1959 (dite loi Debré, alors Premier ministre) qui redéfinit « les rapports entre l'État et les établissements privés ». Argumentée par la contribution qu'apporte l'enseignement privé au service de l'Éducation nationale pour faire face à « l'explosion scolaire », cette loi prend tout son sens dans le débat qui la précède et la suit et qui porte sur la nécessité de rompre avec ces catégories public-privé, aussi bien dans le domaine économique que scolaire. C'est dans ce contexte que l'État, en engageant une politique de contrats avec les établissements d'enseignement privé, substituée à une reconnaissance de fait de l'école privée, fondée sur une certaine tolérance du libéralisme républicain du XIXe siècle, une reconnaissance de droit à un « service privé d'utilité générale ». Cette politique provoqua une coalition des forces de gauche qui, sous la bannière du CNAL (Comité national d'action laïque réunissant les principaux syndicats de professeurs, d'instituteurs et les organisations de parents d'élèves de l'enseignement public), mena une campagne de manifestations et de pétitions (demandant l'abrogation "des lois anti-laïques") d'une ampleur exceptionnelle puisqu'elle rassembla plus de 10 millions de signatures.

Engagés dans ce combat pour la défense de la laïcité de l'école, les syndicats d'enseignants du technique et les syndicats ouvriers virent spontanément dans la circulaire de mai 1961 un autre aspect de cette politique de privatisation de l'enseignement. Pour tous, il s'agissait alors d'assurer la généralisation de l'enseignement technique court en l'ouvrant à tous ceux qui ne poursuivent pas des études longues et ce aux dépens de l'apprentissage en entreprise qui leur apparaît souvent synonyme d'exploitation de la jeunesse et, dans tous les cas, comme une forme périmée d'acquisition des compétences professionnelles⁶³. Les nouvelles formes de « *scolarité mixte* » préconisées par cette circulaire seront comprises, par une puissante organisation telle que la CGT, comme des tentatives

63 C'est au nom de cette préférence pour une formation professionnelle scolarisée (c'est-à-dire accomplie dans les CET ou, éventuellement, dans les écoles d'entreprise) que les syndicats ouvriers de la Loire s'opposent à cette circulaire qui ne les associe pas aux prises de décision et qui, selon eux, tendent de réhabiliter l'apprentissage sous contrat. CGT-FO, lettre du 28 juillet 1961 ; CFTC, texte du 10 août 1961 ; CGT, lettre ouverte aux pouvoirs publics, 16 septembre 1961. AN F 17 bis 9435.

62 Note relative aux centres de formation d'apprentis, op. cit.

« de réaliser l'harmonisation des moyens de formation professionnelle en calquant notamment notre système sur celui de l'Allemagne fédérale ». ⁶⁴ Modèle toujours invoqué par les représentants d'organisations professionnelles patronales, le système dual apparaît à cette organisation ouvrière d'une manière inversée : sous son caractère anti-démocratique. En pratique, syndicats ouvriers et syndicats enseignants s'employèrent, par l'entremise des comités départementaux de l'enseignement technique où ils sont représentés, à entraver le recours aux conventions, notamment lorsque celles-ci concernaient un centre de formation d'entreprise perçu comme concurrent parce que recrutant dans la même aire géographique qu'un CET ⁶⁵. C'est dans cet esprit que la convention signée par le syndicat de la métallurgie du Rhône est publiée et commentée comme le symbole d'une « main mise du patronat sur la formation professionnelle en France ». ⁶⁶ Quant au régime des conventions codifié par le décret du 4 août, il semble plutôt ignoré dans ces débats ; tout au plus est-il invoqué comme forme de compromis possible lorsque l'infrastructure scolaire est notoirement insuffisante ⁶⁷.

Ainsi la référence à la laïcité, valeur unificatrice des forces politiques de gauche en France, a permis l'adhésion des syndicats ouvriers au combat mené par les enseignants pour faire de l'école l'instance quasi-exclusive de la formation professionnelle. Le refus de la politique conventionnelle de l'État avec les organisations professionnelles patronales s'inscrit dans le mouvement développé après guerre pour instituer une formation professionnelle « rationnelle » qui s'affranchisse de la pratique gestuelle constitutive de l'apprentissage en entreprise (Tanguy, Poloni, Agulhon, 1987) et sur une représentation de l'entreprise et des organisations professionnelles patronales qui empêche toute coopération de celle-ci au déroulement de la formation.

64 *Le Peuple* (publication de la CGT) n°659, 1962. « La rentrée scolaire à l'heure européenne ».

65 Soit l'exemple de l'entreprise Sovirel (Saint-Gobain) qui sollicite l'aide de l'État pour créer un centre de formation alors que le CET local de Varennes sur Seine doit refuser des candidats, situation qui entraîne de vives réactions syndicales : « (...) ce n'est pas en donnant des crédits au patronat (qui peut payer !) que l'on développera nos établissements pour recevoir de nombreux jeunes. Ouvrons de nouveaux CET ! Et puisque Sovirel "s'inquiète" du sort de ses trente jeunes (en oubliant les cent trente refusés du CET) que le centre professionnel qu'elle voulait créer soit le noyau d'un véritable CET ». *Le travailleur de l'enseignement technique*, publication du SNETP-CGT, n° 244, 26-11-1962.

66 *Le Peuple* n°660, 1962. *Le travailleur de l'enseignement technique*, 1963, supplément au n° 254.

67 *Le travailleur de l'enseignement technique*, 1963.

Un ensemble de raisons ont donc convergé pour empêcher cette politique conventionnelle d'opérer la transformation recherchée par l'État : des raisons politiques et idéologiques certes, le degré d'organisation professionnelle des entreprises et leur faible capacité d'intervention dans le champ de la formation mais aussi l'évolution structurelle du système scolaire. Au regard de cette évolution, le dispositif juridique de 1961 présentait deux inconvénients majeurs qui constituaient des obstacles au mouvement de rationalisation : l'extrême diversité des conventions incompatible avec des règles de gestion standardisées ⁶⁸ et les procédures de financement (dépendant du budget annuel) interdisant une politique à moyen terme ⁶⁹. De surcroît, la propension du MEN à s'imposer comme le seul représentant de l'intérêt général dans le champ des activités éducatives est contestée par d'autres organes de l'État et notamment par le ministère du Travail, instance qui se prévalait d'être le lieu privilégié d'une concertation avec les partenaires sociaux. La loi du 3 décembre 1966 (qui précède et annonce celle de 1971) apportera une réponse globale à ces contradictions : l'élaboration de deux grands types de conventions ; la restauration de l'apprentissage dont la forme spécifique est reconvenue comme base à partir de laquelle construire des modes de formation en alternance, inversant ainsi la perspective de la circulaire de 1961 qui affirmait la primauté de la norme scolaire ; enfin, la conduite et le contrôle de la politique conventionnelle incomberont désormais à un comité interministériel créé auprès du Premier ministre et dont le ministre de l'Éducation nationale est le vice-président (article 3). Le partage du pouvoir ainsi recomposé au sein de l'État fut objet de débats répétés à l'Assemblée : représentants socialistes et communistes plaidant pour conserver au MEN sa prépondérance.

Au milieu des années 60, le régime des conventions, qui tentaient de promouvoir des formes mixtes de scolarité et des formes de liaison organique école-entreprise, prenait fin pour laisser place à deux types de formation : la formation professionnelle scolaire et l'apprentissage en entreprise, qui se différencient radicalement par leur statut, leur organisation et leur autorité de tutelle.

68 Direction de la pédagogie des établissements scolaires et de l'orientation, « Note à l'attention de Monsieur le secrétaire général, objet : centre de formation d'apprentis. Projets pour l'application des dispositions de la circulaire n°3825 du 16 mai 1961 ». AN F 17 bis 17 614.

69 *Note relative aux centres de formation d'apprentis*, op. cit.

*
**

Au final, ce régime de conventions, qui était à l'origine conçu pour aider au développement de l'enseignement professionnel, devient, par la diversité des situations qu'il génère ou perpétue, un obstacle à la rationalisation et à l'intégration du système scolaire qui s'effectue d'une manière accélérée au début des années 60. En dépit des interventions juridiques de 1961, par lesquelles l'État entendait précipiter une évolution souhaitée, non seulement on ne dénombra qu'un volume de conventions très inférieur à celui attendu mais progressivement il se rétrécit. Le régime tout entier se modifia pour s'appliquer quasi exclusivement avec la loi de 1966 d'abord, puis de 1971, à l'apprentissage et aux actions de formation et de promotion dont l'initiative n'appartient pas à l'État (Combes, 1986).

Certes, par le pouvoir de légiférer qu'il détient, l'État a orienté les cadres dans lesquels se réalisaient l'extension de la scolarisation et le développement de la formation professionnelle mais les formes et contenus de ceux-ci se sont modelés dans les rapports de force qui rassemblent et opposent les différentes catégories d'acteurs concernés⁷⁰ (Erbes-Seguin, Gilain, à paraître). Or, si l'élaboration de la circulaire de 1961 s'est faite au terme d'une concertation avec les organisations professionnelles patronales, elle semble avoir plutôt ignoré les organisations syndicales ouvrières et enseignantes. Ainsi écartés des procédures de concertation, ces corps professionnels se sont opposés à l'application de cette politique de conventions avec d'autant plus de force qu'elle allait à l'encontre de leurs attentes et de leurs idées sur la prolongation de la scolarité : une scolarité effectuée dans l'école sous la tutelle de l'État garant de la laïcité.

En somme, parce que la promulgation de ces textes, visant à réactiver le régime des conventions, ne procédait pas d'une demande sociale constituée, sa mise en œuvre n'a pu être portée par les relais naturels que sont les organisations sociales et la représentation politique ; parce que cette politique n'accordait pas le droit à la structure sociale du champ scolaire, elle n'eut que peu d'effets et ne parvint pas à s'inscrire d'une manière durable dans la réalité.

Au-delà de la reconstitution des faits, cette analyse nous a permis de rompre avec les catégo-

ries générales et idéologiques qui font apparaître l'État et l'entreprise comme des instances antagoniques dans le champ de la formation. Ces représentations d'un État agent de contrainte et de contrôle et d'entreprises agents dynamiques du progrès remplissent une fonction symbolique qui est essentiellement illusoire. Les discours qui prévalent aujourd'hui procèdent pour une large part d'une « *utopie de la société civile* » et d'une « *idéalisation du marché et de l'entreprise convertie à l'idée d'intérêt public* » (Barret-Kriegel, 1985). Ils s'opposent ainsi à ceux tenus au début des années 60 qui naturalisaient le recours généralisé à l'État institué depuis l'après-guerre, autre moment fort d'un appel de la société à l'État "sauveur".

Contrairement aux représentations véhiculées par les discours actuels qui conçoivent l'articulation entre l'État et la société en termes d'une hiérarchie unilatérale, l'articulation entre ces deux instances s'effectue, au cours des années 50, par un ensemble de réseaux et par des interactions variées entre les agents de l'administration scolaire et ceux du monde économique à l'échelle locale aussi bien que nationale, agents qui se connaissent et se reconnaissent. La manière dont la direction de l'Enseignement technique intervient dans la prise des décisions et l'arbitrage de situations conflictuelles témoigne d'une reconnaissance des partenaires et d'une recherche de synthèse qui s'oppose en tout point au "consensus par défaut" qui s'obtient par l'imposition d'un point de vue à partir d'une situation de monopole. De même, des discours et pratiques des organisations professionnelles patronales œuvrant dans des régions industrielles comme le Nord et le Rhône ressort l'idée d'une fonction sociale de l'entreprise qui met le profit en perspective avec l'utilité sociale. En bref, les formes de relations contenues dans ce régime de règles qui accompagnent des usages et des pratiques sont plutôt celles d'un partenariat aujourd'hui tant recherché⁷¹ (Charlot, Figeat, 1985).

Par contre, c'est au cours des années 60, années de mise en place de la réforme Berthoin, que se définissent ces propriétés qui vont caractériser le système de formation professionnelle en France — séparation d'avec les milieux professionnels et la production, centralisation étatique — propriétés qui ne sont pas produites *sui generis* par une quelconque nécessité des structures elles-mêmes mais par l'action conti-

70 Appliquée au droit du travail, l'analyse sociologique révèle que l'intervention légale de l'État porte plus sur les formes que sur les contenus et qu'imprécision et ambiguïté sont socialement fonctionnelles (Erbes-Seguin, Gilain, 1988).

71 Dans l'ensemble les relations entre l'État et le patronat (en tant que force organisée) restent pourtant plus conflictuelles que cette étude ne le laisse voir (Charlot, Figeat, 1985).

nue et acharnée des forces sociales organisées et, parmi elles, les syndicats enseignants mais aussi, quoique d'une manière plus indirecte, les organisations ouvrières.

L'analyse particulière faite ici ne saurait autoriser l'énoncé de propositions générales sur le rôle de l'État dans le champ de l'éducation, elle permet toutefois de confirmer les thèses de Claus Offe selon lesquelles les politiques d'éducation et de formation des États sont destinées non pas à fournir la main-d'œuvre nécessaire à certaines industries dans la mesure où, entre autres choses, les bureaucraties d'État ne disposent pas d'informations valides sur le type et le volume des compétences exigées par les employeurs, mais sont plutôt destinées à fournir un maximum de possibilités d'échange pour le capital et le travail tout à la fois, de sorte que les individus des deux classes puissent entrer dans des relations d'achat et de vente généralisées (Offe, 1984 ; Carnoy and Levin, 1985). Ainsi, en même temps qu'il assure les conditions d'échange capital-travail, l'État légitime son action en permettant une plus grande employabilité de la force de travail.

Par ailleurs, cette analyse, qui procède de l'observation des organisations formelles et des associations (qui sont définies par un statut, un personnel stable, une hiérarchie d'autorité, une clientèle durable) et qui appréhende le comportement collectif des patrons et non celui des individus qui agissent au sein d'entreprises spécifiques, se justifie par le fait que le patronat entre en rapport avec l'État par l'intermédiaire de ces associations. Ce sont elles qui permettent aux groupes professionnels de se détacher des intérêts concrets et quotidiens de leurs membres pour accéder à l'action politique et sociale au niveau local ou national. Apte à saisir la politique des organisations, cette analyse est peu appropriée pour faire voir la diversité des raisons et situations qui ont amené leurs membres à ne pas les suivre ; sauf à admettre ce fait avancé par maintes études qu'à la limite « *presque tout ce qui est à l'avantage de l'ensemble des entrepreneurs d'une branche (haut niveau de prix, bonne formation professionnelle des ouvriers et des techniciens, etc.), chacune des firmes prises individuellement aurait intérêt à le miner (baisser les prix, à ne pas contribuer à la formation des apprentis, etc.)* » (Marin, 1988).

De cette incursion rapide dans l'histoire récente on retiendra qu'autant la politique des conventions appliquées à l'apprentissage et, plus généralement, aux types de formation dont les

organisations professionnelles patronales ont l'initiative, témoigne d'une réalisation effective plus ou moins étendue, autant celle appliquée à la formation professionnelle scolaire qui cherche à obtenir la coopération des entreprises — soit un type de formation où l'État dispose du pouvoir premier et sollicite la participation des entreprises — est restée à l'état de tentatives plus ou moins avortées. De ce constat, on se gardera de déduire que la politique actuelle — qui s'inscrit dans le deuxième type distingué — ne saurait transformer une réalité solidifiée par deux décennies de séparation entre instances de production et instances d'éducation. L'examen de la situation actuelle, au regard des dimensions considérées, révèle bien que celles-ci revêtent des caractères différents et que les diverses catégories de forces sociales impliquées leur attribuent des significations autres, voire opposées, à celles émises dans les années 60.

Tout d'abord, on ne saurait trop insister sur le fait premier que les structures économiques, scolaires et idéologiques se sont profondément transformées au cours de ce dernier quart de siècle. A la croissance des années 60 et aux politiques qu'elles autorisaient en matière d'organisation du travail, de gestion de la main-d'œuvre et de formation de celle-ci, succèdent une récession économique et une diffusion accélérée de technologies extrêmement sophistiquées qui obligent les employeurs à concevoir d'autres modes d'organisation du travail, à recourir à d'autres politiques de recrutement et de gestion de la force de travail et, ce faisant, à redéfinir d'une manière fondamentale leurs conceptions et positions en matière de formation professionnelle. En effet, si les organisations professionnelles patronales attestent d'un intérêt constant pour le domaine de la formation professionnelle et ne cessent de rappeler qu'il relève de leurs compétences autant que de celles de l'État, il en va autrement au niveau des employeurs singuliers. Les contraintes économiques dans lesquelles se trouvent les entreprises particulières, l'absence de réglementations acceptées visant à répartir d'une manière équilibrée les dépenses de formation sont à l'origine de l'extériorisation de celle-ci et au fondement de la perpétuation d'une faible implication des entreprises dans ce champ.

Par ailleurs, les fonctions sociales attendues de l'école, dans ce contexte, s'éloignent considérablement de celles qui lui étaient imparties au début des années 60 : la scolarisation étant

assurée, on s'interroge aujourd'hui sur sa qualité. Les questions posées impliquent des réponses qui s'inscrivent dans la durée alors que les premières exigeaient des solutions d'urgence. Enfin, les idéologies ou systèmes d'idées générales qui président à l'appréhension et à la compréhension de l'éducation sont radicalement changées. Les idéologies égalitaires et laïques des années 60 se rangent derrière celles de la valeur (économique, professionnelle) éprouvée sur le marché. Autrement dit, le rapprochement école-entreprises s'effectue aujourd'hui dans un rapport de forces certes plus favorable mais aussi sur une base structurelle caractérisée par certains invariants tel qu'un milieu professionnel relativement peu organisé dans ce champ d'activités (bien que fortement impliqué dans celui de la formation continue), un État maître du jeu et une préférence sociale marquée pour une formation professionnelle initiale accomplie au sein de l'institution scolaire.

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

Références bibliographiques

- Barret-Kriegel B., *L'État et la démocratie*. Rapport au Président de la République française. La Documentation française, 1985.
- Campinos-Dubernet M., Grando J.-M., « Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens » in *Formation Emploi* n° 22, avril-juin 1988.
- Capelle J., directeur général de l'organisation et des programmes scolaires, *Informations SIDA* n°106, 1962.
- Carnoy and Levin, *Education and work*, Standford Press, 1985, chap.2, « Education and theories of state ».
- Charlot B., Figeat M., *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*, Ed. Minerve, Paris, 1985, III^e partie, ch. IV.
- Combes M.-C., « La loi de 1971 sur l'apprentissage, une institutionnalisation de la formation professionnelle » in *Formation Emploi* n° 15, juillet-septembre 1986.
- Davy H., sous-directeur chargé des questions techniques et professionnelles, « Les liaisons professionnelles de l'enseignement technique, les conventions entre le MEN et les collectivités », *L'enseignement technique* n°41, 1964, et « Les conventions passées en application du décret du 4 août 1961 » in *L'enseignement technique* n°46, 1965.
- Debesse J., *Les étapes de l'éducation*, PUF, 1952.
- Erbes-Seguin S., Gilain C., « L'État, un acteur dans la construction sociale du marché de l'emploi ». *Journées d'économie et de sociologie du travail*, Paris, 16-18 novembre 1988 (à paraître).
- Grange J.-E., *Le budget fonctionnel en France*, Librairie générale de droit et de jurisprudence, 1963. Cité dans *Informations SIDA* n° 124, mars 1964, supplément.
- Legay F., inspecteur général honoraire de l'enseignement technique, « L'enseignement technique de 1895 à 1960 » in *L'enseignement technique* n°63, 1969, pp.53-57.
- Liensol B., Colonna J., « Les jumelages entre établissements scolaires et entreprises », *Education Formation* n° 14, 1988.
- Marin B., « Qu'est-ce que le patronat ? Enjeux théoriques et résultats empiriques », *Sociologie du Travail* n° 4, 1988.
- Méhaut Ph., « Instance, organismes et appareils » in *L'introuvable relation formation-emploi*, sous la direction de L. Tanguy, La Documentation Française 1986, pp. 130-135.
- Offe Cl., *Contradiction of the welfare state*, Hutchinson London, 1984. Chap. 4, « Thesis on the theory of the state », chap. 5, « Legitimacy versus efficiency ».
- Tanguy L., Poloni A., Agulhon C., « Les institutions d'enseignement technique court : genèse et évolution » in *Revue française de Pédagogie* n° 78, 1987, pp. 43-64.
- Cette étude repose sur l'exploitation de sources diverses telles que :
- *Les archives nationales*, mission des archives MEN, Versement DESCO 8, cotes F 17 bis 9429-32 (révision de la carte scolaire) ; 9361-63 (académie de Caen), 9372-73 (Le Havre), 9408-9432 (académie de Lille), 9433-9448 (académie de Lyon). F 17 bis 12968-984-986 (correspondance bureau de la direction de l'Enseignement technique). F 17 bis 17611-614-615 (circulaire du 16 mai 1961, politique convention et enseignement technique privé).
 - Des revues spécialisées : *Informations SIDA*, 15 rue Véronèse, 59001 Lille. En 1986, SIDA (Service d'information, de documentation de l'apprentissage et de la formation professionnelle) est devenu SILDA-FP et publie deux revues : « *Formation professionnelle et apprentissage* » et « *Formation continue et développement des organisations* ». *L'enseignement technique*, publié par l'AFDET (Association française pour le développement de l'enseignement technique), 48 rue de Bellechasse, Paris 7^e. La presse syndicale, notamment : *Le Peuple* publié par la CGT. *Le travailleur de l'enseignement technique* publié par le SNETP-CGT, syndicat majoritaire au cours de la période examinée.

