

## L'apprentissage ou... les apprentissages ?

*Apprenticeship or apprenticeships?*

**Guy Brucy**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4146>

DOI : 10.4000/rfp.4146

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 16 décembre 2013

Pagination : 15-25

ISBN : 978-2-84788-494-4

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Guy Brucy, « L'apprentissage ou... les apprentissages ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 183 | avril-mai-juin, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4146> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4146>

---

# L'apprentissage ou... les apprentissages ?

Guy Bruicy

---

*L'emploi au singulier du mot « apprentissage » masque des conceptions et des pratiques dont l'hétérogénéité, au cours du xx<sup>e</sup> siècle, justifie l'utilisation du pluriel. Qu'il s'agisse de déterminer les lieux les mieux appropriés à la transmission des savoirs, de cerner les catégories sociales auxquelles ils sont destinés ou d'en définir les finalités, les débats reflètent en réalité des enjeux fondamentaux de l'histoire économique, sociale et politique de la société française. Ils portent sur les modes de production – celui de l'artisanat traditionnel et celui des grandes entreprises – et sur le statut des ouvriers : simples producteurs ou citoyens à part entière ? Des compromis progressivement élaborés résulte une grande variété des modes de transmission des savoirs d'action, depuis le modèle en vigueur dans le monde de l'artisanat jusqu'à celui de l'apprentissage à temps plein dans un établissement d'enseignement technique en passant par les écoles installées dans l'enceinte des grandes usines.*

---

**Mots-clés (TESE) :** apprentissage professionnel, école professionnelle, enseignement technique, formation en alternance, formation et enseignement professionnels.

## INTRODUCTION

« Même les bac + 5 se mettent à l'apprentissage. Course à l'entreprise pour trouver une formation en alternance », ce titre en première page d'un grand quotidien<sup>1</sup> français résume à lui seul la vision de l'apprentissage qui s'est imposée en ce début du xx<sup>e</sup> siècle : celle d'une voie privilégiée offerte à tous les jeunes, « du CAP au Master »<sup>2</sup>, pour accéder à l'emploi par les vertus proclamées de l'alternance entre l'école et l'entreprise. L'apprentissage ainsi conçu n'a pourtant rien d'une évidence. Il suffit pour s'en convaincre de rappeler qu'entre 1945 et 1959,

les établissements publics d'enseignement dédiés à la formation des ouvriers et des employés qualifiés étaient appelés « centres d'apprentissage » alors qu'ils représentaient la forme scolaire antinomique de l'apprentissage « artisanal et familial » défini par la loi Walter-Paulin du 10 mars 1937. Longtemps, les grandes entreprises ont disposé de leurs propres écoles d'apprentissage où se pratiquait une alternance entre salles de classe et ateliers, tandis qu'un « apprentissage sur le tas » s'effectuait dans l'artisanat. C'est dire que, pendant un siècle, le mot a désigné des pratiques et des organisations très différentes. Il mérite donc d'être interrogé. Si la définition

de l'apprentissage comme « action d'apprendre un métier » n'a jamais véritablement posé problème, en revanche la question du lieu où il doit s'effectuer et des publics auxquels il s'adresse n'a pas été tranchée facilement, car elle reflétait des contradictions entre des modes de production très différents, lesquels déterminaient des conceptions divergentes de la manière de transmettre les savoirs d'action. Ce sera l'objet de la première partie de cette contribution. Une autre contradiction, plus politique, portait sur les finalités de la formation des ouvriers et des employés : devait-elle se limiter à la seule transmission des savoirs pratiques ou viser plus largement celle de valeurs culturelles et citoyennes ? La deuxième partie montrera qu'elle sera résolue par une solution de compromis reposant sur un partage des rôles entre l'école et l'entreprise. Enfin, la dernière partie examinera successivement les modèles d'apprentissage mis en place dans deux univers très différents : celui des grandes unités de production reposant sur le principe d'une école intégrée à l'entreprise ; celui en vigueur dans l'artisanat, que les réticences des employeurs à l'égard des cours professionnels et les effets de la politique de la direction de l'Enseignement technique (DET) vont condamner à l'échec.

## L'APPRENTISSAGE ET SES ENJEUX AU DÉBUT DU XX<sup>e</sup> SIÈCLE

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, au moment où les débats sur l'apprentissage atteignent leur paroxysme, le terme lui-même recouvre des pratiques et des publics très différents. Cependant, la question centrale porte sur les lieux les mieux appropriés à la transmission des savoirs de métier : écoles professionnelles ou ateliers ? En réalité, ces débats reflètent la lutte qui oppose deux modes de production : celui de l'artisanat traditionnel et celui des grandes entreprises nées de la seconde révolution industrielle.

### Un mot, des définitions, des publics socialement différenciés

En 1881, le tome premier du *Dictionnaire encyclopédique et biographique de l'industrie et des arts industriels* définit l'apprentissage comme « l'enseignement donné par un maître ou toute autre personne » à un jeune qui « s'adonne à l'étude d'une profession manuelle ». Il est considéré comme « l'un

des actes les plus importants, sinon le plus important, des “gens de métier” » (Lami, 1881). Le tome IV du même ouvrage, publié en 1884, explique que les écoles d'apprentissage et les écoles professionnelles sont destinées à « produire des ouvriers de toutes les classes, depuis l'ouvrier proprement dit jusqu'au contremaître déjà pourvu d'une somme assez grande de connaissances » (Lami, 1884). Puis, convenant qu'il n'existe pas de « ligne de démarcation absolue » entre les deux catégories d'établissements, il propose de les référer aux deux grands groupes qui, selon lui, structurent le monde du travail : l'apprentissage serait plutôt réservé aux simples ouvriers tandis que les écoles professionnelles s'adresseraient à ceux « qui ont pour mission la conduite » des ouvriers.

Trente ans plus tard, le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson donne une idée plus précise de la hiérarchie dans laquelle s'inscrivent l'apprentissage et les apprentis. Reprenant la distinction opérée entre écoles professionnelles et écoles d'apprentissage, il la fonde explicitement sur l'origine sociale des élèves destinés à les fréquenter. Les écoles professionnelles s'adressent aux familles qui, « sans être riches, ni même aisées, n'en sont pas réduites cependant à vivre d'un salaire journalier ». Il s'agit des employés, des commerçants, des petits patrons qui ambitionnent pour leurs enfants « une situation qui les affranchisse du travail manuel ». En revanche, les écoles d'apprentissage s'adressent à ceux qui « vont demander leur vie au salaire journalier » en leur offrant les moyens « d'arriver le plus tôt possible à se suffire ». Bref, selon le *Dictionnaire* de Buisson, l'école d'apprentissage est « destinée aux enfants qui se préparent non à une *profession*, expression trop vague, mais à un *métier* »<sup>3</sup>. Là encore prime la référence au métier et à une catégorie de jeunes situés au bas de la hiérarchie sociale, mais dont les parents ont, malgré tout, les moyens financiers suffisants pour leur éviter le travail dès la sortie de l'école primaire. Rappelons qu'à l'époque, la formation dans les établissements d'enseignement technique – écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI) ou écoles nationales professionnelles (ENP) – dure au moins trois années.

Reste l'immense majorité des jeunes qui, ne pouvant pas accéder aux formations dispensées en écoles, sont contraints de travailler dès la fin de la scolarité obligatoire et tentent d'apprendre un métier « sur le tas ». Le *Dictionnaire* de Buisson les désigne comme le « public spécial qui alterne entre l'atelier et l'école ». Dans le meilleur des cas, ils fréquentent,

après leur journée de travail, les « classes d'apprentis » où leur est dispensé un « enseignement simplement primaire ».

À l'orée du xx<sup>e</sup> siècle, le terme « apprentissage » désigne donc des conditions de formation dissemblables. Qu'il s'effectue dans une école ou sur les lieux de production, il s'adresse toujours à des populations de jeunes, majoritairement des garçons<sup>4</sup>, dont on considère que leurs origines sociales les destinent à occuper des fonctions d'exécution. Ce dernier point ne semble pas discuté par les protagonistes des débats incessants dont il est l'objet. En revanche, de vives controverses opposent ceux qui affirment qu'il doit s'effectuer dans le cadre d'une école et ceux qui estiment qu'il n'est possible et efficace que sur les lieux de production.

### **Apprentissage en école ou en atelier ?**

« Si bon que soit et que puisse devenir l'apprentissage à l'atelier réglementé, modifié et amendé, [...] il ne prévaudra jamais contre l'apprentissage raisonné, méthodique et complet qui est fait à l'école professionnelle et qui, par la force des choses et des conditions nouvelles de l'industrie, sera vraisemblablement le seul véritable enseignement du métier dans l'avenir » (Fontaine, 1910, p. 34). À ce vigoureux plaidoyer présenté en 1910 par le directeur de l'école Estienne, le président de la Fédération patronale du Bâtiment et des Travaux publics rétorque : « N'est-ce pas en maçonnerie qu'on apprend à maçonner ? Voyez-vous un maçon faire son apprentissage dans une école professionnelle ? Non, n'est-ce pas. L'apprentissage doit se faire à l'atelier. » (Villemin, 1913).

Ce type de débat n'est pas dissociable des interventions répétées de l'État dans la sphère du travail<sup>5</sup> et de la pugnacité du « parti de l'enseignement technique » (Chapoulie, 2010, p. 246) qui, avec la création de l'Association française pour le développement de l'enseignement technique (AFDET) en 1902, agit pour le développement d'un dispositif de formation professionnelle en écoles. En fait, dès la première moitié du xix<sup>e</sup> siècle, plusieurs formules avaient été expérimentées, qui avaient toutes en commun de lier étroitement l'école d'apprentissage à une entreprise privée qui gardait le contrôle de la transmission des savoirs pratiques. En revanche, l'établissement fondé par la municipalité du Havre en 1867 (Rougier-Pintiaux, 1983) puis celui implanté boulevard de la Villette à Paris en 1873 (Legoux, 1972) fonctionnaient selon un principe radicalement différent : l'école contrôlait les formations théoriques et pratiques, indépendamment

de toute entreprise. Ce dispositif a été théorisé en 1872 par Octave Gréard<sup>6</sup>, alors directeur de l'Enseignement primaire de la Seine. Son analyse constitue un véritable exposé de la doctrine de l'apprentissage en milieu scolaire. Fondé sur une critique radicale des conditions de formation sur le lieu de travail considéré comme une « déplorable école de mœurs publiques, autant que de mœurs privées [qui] déprave l'homme dans l'apprenti, le citoyen dans l'ouvrier et ne forme même pas l'ouvrier », le réquisitoire de Gréard légitime l'institution d'un espace socialement neutre capable de protéger les adolescents des influences pernicieuses des ateliers.

Il propose, en même temps, un modèle d'apprentissage organisé selon deux axes : l'enseignement général qui « embrasse à la fois le corps, l'intelligence et le cœur » et l'enseignement technique qui « initie à la profession spéciale, au métier ». De son point de vue, l'école d'apprentis ne doit pas être « une école de fabrication » mais une « école d'enseignement essentiellement pratique, sans doute, mais d'enseignement ». Aussi, pour ses promoteurs, la force de l'apprentissage en milieu scolaire repose-t-elle avant tout sur le mode de transmission des connaissances. Obéissant, selon eux, aux règles de « la saine pédagogie », il se décompose en une série d'exercices « convenablement gradués », organisés selon une « progression logique et continue »<sup>7</sup>, suivant des programmes établis pour chaque métier. L'objectif est de former des ouvriers qualifiés à qui ont été enseignés des savoirs d'action fondés sur des règles, des méthodes et des procédures objectivables, reproductibles et transmissibles, indépendamment des lieux particuliers de leur acquisition. Et cet apprentissage se veut « complet » parce qu'il vise à dispenser un enseignement « intégral » (Fontaine, 1910) de la profession, autrement dit à former des ouvriers maîtrisant un métier dans sa totalité et capables d'effectuer un ensemble de travaux connexes, toutes caractéristiques qui les distinguent des manœuvres spécialisés soumis à un entraînement sommaire qui les enferme dans les limites étroites d'un procédé ou d'un geste.

Ce projet rencontre l'opposition de ceux qui, tout en voulant former la main-d'œuvre qualifiée dont la pénurie est régulièrement déplorée, dénie aux écoles professionnelles la capacité à le faire. Leur point de vue s'appuie sur trois arguments principaux. Le premier part d'un constat : malgré la croissance de leur nombre<sup>8</sup>, les écoles ne suffisent pas à répondre aux besoins. Travaux universitaires et enquêtes de l'époque convergent pour estimer que les élèves des écoles professionnelles représentent

moins de 3 % de l'ensemble des jeunes de moins de 18 ans qui travaillent. Surtout, leur sélectivité et le coût des études excluent les enfants issus des familles populaires. Ensuite, l'école est contestée au nom d'un principe de réalité qui voudrait que le lieu de travail, parce qu'il plonge les jeunes dans les conditions réelles de la production, soit le seul espace légitime de transmission des savoirs d'action. Enfin, défaut rédhibitoire aux yeux de ses détracteurs, l'apprentissage en milieu scolaire donne « un excédent de bagage théorique »<sup>9</sup> et forme une élite de « *bacheliers ès-métiers* »<sup>10</sup> qui ne restent pas ouvriers et cherchent « à s'évader de [leur] situation ».

En apparence, le débat porte donc sur les lieux les plus propices à la formation des salariés qualifiés. En réalité, il recouvre des divergences majeures quant aux finalités à assigner à cette formation.

### **Apprentissage artisanal ou apprentissage « méthodique et complet » ?**

Dans une France majoritairement rurale<sup>11</sup> où foisonnent les petites, voire très petites entreprises, au point que le recensement de 1906 en dénombre 1 501 847, composées chacune d'un seul « travailleur isolé », soit 70,4 % des établissements industriels<sup>12</sup>, on ne saurait occulter la persistance d'un mode de formation informelle, conditionné par l'appartenance à un groupe – famille ou profession organisée – et souvent limité à l'horizon d'une localité. Il concerne l'apprentissage des métiers que la grande industrie n'a pas ou peu transformés, comme ceux dits « de bouche », de services comme la coiffure, de luxe et ceux qui sont concurrencés par de grandes unités de production comme la fabrication des vêtements. À cet ensemble, il faut ajouter l'artisanat rural qui correspond à des activités liées à « la construction, l'aménagement intérieur et extérieur, la réparation et l'entretien des bâtiments ruraux ainsi que l'outillage de toute nature nécessaire aux différentes exploitations rurales »<sup>13</sup> : maçon, charpentier, couvreur, menuisier, plombier-zingueur, maréchal-ferrant, charron, forgeron, réparateur de machines agricoles, électricien, mécanicien, etc.

Dans ce monde, les conditions matérielles de production favorisent un mode d'apprentissage fondé sur le « voir-faire » suivant l'exemple du patron-père et du compagnon-modèle. La transmission des pratiques obéit à la logique de la compétence empirique (Monjardet, 1987), sorte de synthèse subtile entre des qualités individuelles innées confinant aux dons, des comportements – politesse, bonne volonté, honnê-

teté, acharnement à la tâche, goût du travail bien fait, adhésion aux valeurs patronales –, des « coups d'œil » et des tours de main qui s'acquièrent, s'accumulent et se perfectionnent dans la durée. Dans cette logique, rien ne peut remplacer l'apprentissage sur le lieu de travail par imitation de l'ouvrier confirmé : « L'école d'apprentissage la meilleure est le travail constant de l'apprenti avec l'ouvrier. »<sup>14</sup> Le fait d'apprendre en travaillant légitime le jugement des pairs et dénie toute pertinence aux savoirs théoriques, surtout s'ils sont dispensés dans un cadre scolaire toujours disqualifié. Sans aller aussi loin que le Syndicat de la sellerie et bourrellerie d'Orléans et du Loiret qui, en 1912, ne conçoit les cours qu'à « titre récréatif »<sup>15</sup>, la plupart des artisans n'en voient pas vraiment l'utilité.

Ce point de vue est également partagé par le patronat des secteurs de la grande industrie qui conservent des formes d'organisation du travail proches de celles de l'entreprise domestique (Lequin, 1989). Ainsi, dans la bonneterie troyenne, le rebrousseur<sup>16</sup> entre à 13 ans dans l'usine et prépare le travail du bonnetier pendant cinq ans avant de devenir « débutant bonnetier ». La formation d'un rebrousseur ne dépasse pas un mois car au-delà, estime-t-on, son « aptitude professionnelle n'augmente plus [...] car les connaissances théoriques sont nulles ». De manière générale, l'apprentissage du bonnetier s'effectue « de la manière la meilleure et la plus productive qu'on puisse souhaiter : par le contact constant [...], devant la machine, de l'ouvrier à instruire avec l'ouvrier qui sait ». Les savoirs théoriques enseignés se limitent à « quelques détails très élémentaires de mécanique appliquée à la bonneterie [et] des renseignements sur l'emploi de l'électricité »<sup>17</sup>.

Telle n'est pas la vision dominante dans les secteurs confrontés à la concurrence internationale et contraints par les innovations techniques à élever la qualité de leurs fabrications. Ainsi, la métallurgie, les fabrications d'armement et la construction automobile réclament des cadres et des ouvriers qualifiés qui soient de « véritables interfaces entre le progrès technologique et son introduction pratique dans l'entreprise » (Beltran & Griset, 1988, p. 116). Faute de salariés capables de les mettre en œuvre, les innovations restent inopérantes. Cette demande de qualifications nouvelles, amplifiée par la vigoureuse reprise économique de la fin du siècle, génère un mouvement favorable à l'introduction de cours théoriques désormais considérés comme indispensables.

Au lendemain de la guerre, c'est même au nom d'une critique des méthodes scolaires que certains employeurs prônent la nécessité de cours théoriques en écoles... d'entreprises. Ainsi, un directeur d'usine explique que l'enfant qui sort de l'école primaire à 13 ans « ne sait pas observer, encore moins concevoir ; il ne sait pas réfléchir, ne sait pas s'exprimer ». C'est pourquoi, explique-t-il, il est nécessaire de développer chez les apprentis « l'intelligence, l'esprit d'observation, la réflexion, le jugement », or, ajoute-t-il, « ce n'est que par la fréquentation d'une école qu'on arrivera à ce résultat ». C'est aussi au nom de l'amélioration du « rendement » qu'est prôné le passage par l'école, car « un ouvrier ne peut être d'aucune valeur s'il ne sait pas faire un emploi intelligent de son cerveau ; c'est un aveugle que rien n'intéresse et dont le rendement est inférieure à celui de l'ouvrier instruit »<sup>18</sup>. Aux usines Schneider du Creusot est affirmée la nécessité d'un apprentissage « organisé sous une forme méthodique [...] pour former des ouvriers professionnels ayant la connaissance complète de leur métier »<sup>19</sup>.

C'est donc sur le caractère « méthodique et complet » de l'apprentissage que s'opère la césure entre l'artisanat et la grande industrie métallurgique. Ce que le directeur de l'Enseignement technique Edmond Labbé appelle l'apprentissage « en atelier » est, en réalité, celui qui s'effectue dans le monde de l'artisanat et qu'il oppose à ce qu'il nomme « l'apprentissage en commun ». Même si ce dernier revêt des formes différentes – l'une à temps plein dans des écoles publiques ou privées, l'autre à temps partiel (ou en alternance) dans des écoles d'entreprises –, il n'en demeure pas moins vrai, aux yeux de Labbé, que « le but poursuivi est exactement le même : la formation de l'ouvrier complet »<sup>20</sup>. En réalité, le but poursuivi n'est pas « exactement le même ».

## **LE PARTAGE DES TÂCHES ENTRE ÉCOLES ET GRANDES ENTREPRISES**

Si l'accord sur la « formation de l'ouvrier complet », qui rassemble les responsables des grandes entreprises de la mécanique et ceux de la DET, est bien réel et les sépare des artisans, il est un point de rupture, plus politique celui-là, qui touche aux finalités civiques et humaines de la formation des salariés.

## **Au-delà du salarié... le citoyen et l'homme**

Le modèle défendu par les promoteurs de l'apprentissage en école à temps plein découle d'un choix politique quant à la mission de l'école professionnelle, laquelle, selon eux, « ne peut, ni ne doit consentir à former des ouvriers trop spécialisés »<sup>21</sup>. Certes, cette exigence est aussi celle des industriels, mais, pour les hauts fonctionnaires de la DET, elle ne se réduit pas à l'acquisition des savoirs pratiques et n'est pas dissociable d'une éducation civique, morale et humaine car elle repose sur « un enseignement qui, dans l'ouvrier, voit l'homme et le citoyen et ne sépare pas la vie de l'atelier de la vie tout entière »<sup>22</sup>. Former « l'homme, le travailleur et le citoyen », c'est affirmer la centralité du travail pour l'individu tout en considérant que l'autonomie acquise par et dans le travail conditionne sa liberté hors du temps de travail en tant que citoyen et, plus largement, en tant qu'être humain. Enté sur la philosophie solidariste et ajusté aux objectifs politiques et sociaux des républicains de progrès, ce modèle d'apprentissage vise l'acquisition de l'autonomie économique, sociale et politique. Et le diplôme national, garanti par la puissance publique, en tant qu'il est la propriété – au double sens de possession et de caractéristique – de celui qui le détient, est un élément constitutif de cette autonomie et, à ce titre, une des ressources dont disposent les salariés pour s'intégrer dans ce que les solidaristes appellent une « société de semblables ».

Dans la grande industrie métallurgique, les préoccupations des employeurs ne sont pas non plus d'ordre strictement technique et professionnel. Mais, à la différence du modèle précédent, l'enseignement théorique et général y est étroitement subordonné aux exigences de la production et vise à inculquer le respect de « l'ordre usinier » (Vigna, 2007). Généralement organisés selon la trilogie technologie/dessin industriel/enseignement général, les cours dispensés dans les écoles internes à ces entreprises sont toujours orientés vers ce qu'on estime être les « les besoins de l'ouvrier et de la vie ouvrière ». Et quand le directeur des cours des usines métallurgiques Saint-Jacques de Montluçon déplore le manque de livres à la portée des apprentis, c'est pour demander que soient édités des ouvrages comportant des « notions guère plus élevées que celles de l'école primaire, mais adaptées aux besoins professionnels ». L'éducation physique elle-même est « dirigée dans un sens [...] un peu spécial » car un ouvrier « même instruit dans sa profession, ne fournit un bon travail que s'il est robuste »<sup>23</sup>.

D'autres enseignements, innovants pour l'époque, affichent leurs finalités morales et sociales. Ainsi, les cours de danse sont censés inculquer « des habitudes de correction et de bonne tenue », tandis que les cours d'hygiène initient aux « soins intimes et [à] l'éducation sexuelle » pour préserver des maladies vénériennes. Enfin, des visées plus politiques ne sont pas absentes des préoccupations pédagogiques. C'est pour répondre à la loi dite des « huit heures »<sup>24</sup>, dont le patronat redoute qu'elle ouvre des espaces de liberté propices aux activités militantes, que sont institués des cours de musique et de récitation explicitement conçus pour que le futur salarié emploie son temps libre « utilement », par des activités « plus propres que celles qu'il apprend au coin des rues et que malheureusement il retient si facilement »<sup>25</sup>.

Contrairement à ce qu'affirme E. Labbé, le but poursuivi par ces deux formes d'apprentissage n'est donc pas « exactement le même ». Certes, les deux reposent sur une vision commune de ce à quoi doit aboutir l'apprentissage : former des ouvriers qualifiés ayant la maîtrise complète de leur métier. En revanche, elles se séparent sur les finalités générales de la formation. L'une subordonne les savoirs théoriques et les connaissances générales à l'efficacité productive et à la pacification des rapports sociaux dans l'entreprise. L'autre ne dissocie pas la formation strictement professionnelle du salarié de l'éducation civique du citoyen et de l'enrichissement culturel de l'individu, car elle postule qu'« en droit, l'ouvrier est aussi un citoyen et un homme. Comme tel il n'est pas un moyen mais une fin ; il doit non seulement être capable de produire, mais aussi de penser ; il a droit à la culture par laquelle on devient homme, c'est-à-dire un être libre »<sup>26</sup>. Dans cette perspective, l'apprentissage d'un métier est bien davantage qu'un moyen d'acquérir des savoirs d'action. Il est fondé sur un choix philosophique qui refuse de réduire les salariés à leur seule dimension économique et d'enfermer leurs savoirs dans le seul statut de marchandises négociables sur le marché du travail.

### **À l'école la formation de l'élite, aux entreprises celle de « la masse »**

Au lendemain de la première guerre mondiale, la pénurie de main-d'œuvre est l'une des préoccupations majeures du patronat. Aux pertes directes estimées à environ 1 380 000 morts s'ajoutent tous les mutilés et invalides, si bien qu'au total ce sont entre 3 000 000 et 4 000 000 d'actifs qui font défaut à l'économie du pays. Outre qu'elle favorise le *turnover*

des ouvriers, cette pénurie génère des mouvements ascendants qui aspirent les plus qualifiés vers le sommet de la hiérarchie du travail. Ce phénomène est constaté dès 1917 par les anciens élèves des écoles d'Arts et Métiers qui considèrent que les jeunes sortant des EPCI « sont destinés à faire mieux que des ouvriers »<sup>27</sup>. Ce point de vue est partagé par les inspecteurs généraux qui estiment que ces élèves sont appelés à devenir « l'élément éclairé de l'atelier »<sup>28</sup>. Dans le même mouvement s'instaure l'idée d'un partage des tâches entre les établissements d'enseignement technique et les écoles d'entreprises : aux premiers serait dévolue la formation des futurs cadres, aux secondes celle de « la masse »<sup>29</sup> des ouvriers qualifiés.

Ce discours est porté par des ingénieurs, des directeurs d'écoles d'usines, des responsables de groupements d'entreprises, qui s'expriment dans de nombreuses revues comme le *Bulletin du ministère du Travail*, le *Bulletin de la Société des ingénieurs civils de France*, *L'Usine*, *Génie civil* et participent aux colloques et congrès patronnés par la DET. Ce n'est pas en adversaires qu'ils se présentent, mais en collaborateurs de l'administration avec laquelle ils partagent une vision commune de la formation professionnelle. Comme se plaît à le souligner le secrétaire général des usines Schneider du Creusot, la grande industrie « travaille assidûment à réaliser progressivement l'adaptation des programmes d'enseignement professionnel aux transformations constantes des procédés techniques de la fabrication. Elle est, à ce titre, la collaboratrice de l'administration de l'Enseignement technique »<sup>30</sup>.

Cette collaboration revendiquée débouche sur un accord tacite quant aux rôles respectifs de l'école pratique de commerce et d'industrie d'une part, et de l'entreprise d'autre part. La première « doit être réservée à une élite intellectuelle. Elle doit s'appliquer à former des ouvriers d'élite et [...] des chefs d'équipes, des contremaîtres et des petits patrons », tandis que l'école d'apprentissage implantée dans l'usine « avec sa pédagogie propre [...] doit former la grosse masse des apprentis »<sup>31</sup>. Cette répartition des rôles renvoie, du côté des employeurs, à une représentation des publics concernés qui hiérarchise élèves et apprentis. Un document présentant la « section d'apprentissage » de la Société des Automobiles Delahaye différencie les deux types de formation selon les origines sociales des jeunes, leurs dispositions à suivre un enseignement de type scolaire et la sanction finale de l'apprentissage. Ainsi, la motivation d'un élève d'une EPCI serait directement liée au fait que ses parents

paient pour le faire instruire, et « il veut aller à l'école pour devenir plus tard un chef » alors que les parents des apprentis « voudraient qu'ils gagnent immédiatement leur vie » et sont donc tentés « par des offres de paiement supérieur ». Décrits comme indisciplinés, refusant toute contrainte, rêvant de « ne plus avoir de professeurs et de devoirs à faire », les apprentis « n'attendent qu'une chose : l'écoulement des trois années pour pouvoir se dire ouvrier ». Enfin, le diplôme final constitue le troisième critère de différenciation : les formations en écoles sont validées par « une consécration officielle très recherchée, un diplôme de grande valeur » alors que l'école d'usine « a simplement le CAP ».

## LES FIGURES DE L'APPRENTISSAGE

Entre les deux guerres, en dehors de la formation professionnelle accomplie dans les EPCI et les ENP, deux modèles d'apprentissage dominent la formation des ouvriers qualifiés. Celui mis en œuvre dans les grandes entreprises repose sur le principe d'une alternance interne volontairement assumée, pensée comme un véritable outil pédagogique, associant les cours en salles de classe à la production en ateliers. Celui qui a la faveur des artisans s'inspire du modèle implicite des corporations avec une alternance externe à l'atelier et subie parce qu'imposée par les pouvoirs publics<sup>32</sup>, dont l'intervention est contestée au nom des spécificités des métiers.

### Organisation et fonctions de l'apprentissage dans les grandes entreprises

Les entreprises recrutent les jeunes à leur sortie de l'école primaire, munis ou non du certificat d'études primaires, et parfois même sur concours, comme l'usine Schneider du Creusot. La formation est organisée selon un modèle structuré en trois périodes : une année de préapprentissage ; deux années d'apprentissage dans une école séparée des ateliers ; une année terminale dans les ateliers de production. Le contrôle des acquis de la formation s'effectue régulièrement par des examens et leur validation par la délivrance d'un diplôme : le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou un diplôme interne à l'entreprise.

Conçu comme une transition entre l'école primaire et l'entreprise, le préapprentissage vise à stabiliser les savoirs de base, à leur donner une orientation uti-

litaire et à inculquer aux jeunes adolescents les comportements censés être ceux d'un « bon » ouvrier. Les deux années suivantes se déroulent dans des ateliers spéciaux dont la vocation n'est pas encore la production mais la formation. Ce n'est qu'au cours de la dernière année que les jeunes accèdent aux ateliers de fabrication.

Point fort de ce dispositif, la confrontation directe au travail productif a plusieurs fonctions. Elle vise d'abord à spécialiser l'apprenti pour le rendre efficace. Ainsi, dans les entreprises membres de la Chambre syndicale des mécaniciens, chaudronniers et fondeurs de France, on veille attentivement à ce que la formation « conserve un caractère industriel » ; à cette fin, la 3<sup>e</sup> année est « réservée exclusivement à la production et les apprentis sont soumis au régime ordinaire de l'atelier ». Elle cherche ensuite à donner du sens aux apprentissages en fabriquant des objets qui « servent » : les apprentis produisent des pièces d'exercice qui sont livrées au service d'outillage. Du point de vue des employeurs, les avantages de ce système ne se mesurent pas seulement en termes de compétences techniques, mais valent aussi pour la prise de conscience de la place à tenir dans l'espace social des ateliers. Enfin, elle a pour fonction de faire acquérir une culture d'entreprise ou un « esprit de corps ».

L'attachement de l'apprenti à l'entreprise et son implication dans le travail sont assurés par des rétributions variables en fonction de l'âge, de l'ancienneté, des notes obtenues et des capacités productives. Chez Delahaye, la paie des apprentis est « en même temps qu'un moyen de récompense, un moyen de punition » ; aussi est-elle composée d'une partie fixe et d'un « boni » variable. Dans les ateliers-écoles de la Chambre syndicale des mécaniciens, chaudronniers et fondeurs de France, une indemnité mensuelle de 80 à 100 francs est versée aux familles des apprentis de 1<sup>re</sup> année, puis un salaire horaire de 0,50 à 1 franc « suivant les aptitudes et les services rendus » en 2<sup>e</sup> année, enfin un salaire de 0,80 à 1,50 franc<sup>33</sup> en 3<sup>e</sup> année, de manière à atteindre en fin d'apprentissage le salaire « du demi-ouvrier de la même catégorie ».

### Un monde bousculé : l'apprentissage artisanal

Le dispositif institué par la loi Astier (25 juillet 1919) se fonde sur deux piliers : l'obligation faite aux employeurs d'envoyer les apprentis suivre des cours sur le temps de travail, un diplôme spécifique – le CAP – délivré, après examen, à celles et ceux qui ont



suivi ces cours « pendant trois ans au moins »<sup>34</sup>. Loin de faire l'unanimité, il suscite la résistance des artisans. Leur argumentation repose sur un postulat : la spécificité des métiers implique des pratiques de formation et de validation qui ne sauraient être confondues avec celles de l'industrie. Dans la mesure où l'apprentissage est reconnu comme le temps nécessaire à la transmission des savoirs et savoir-faire indispensables pour l'exercice du métier, c'est, de leur point de vue, à la corporation – et non à l'État – de décider des usages de ce temps. Que la loi impose une durée d'apprentissage uniforme – trois ans – et que des règlements d'examen fixent nationalement des durées d'épreuves est vécu par les artisans comme une intrusion inacceptable des agents de l'État dans un domaine où ils sont *a priori* considérés incompetents. De la même manière, le diplôme ne paraît pas indispensable aux artisans ; il est même, à leurs yeux, dangereux. Selon eux, il risque de consacrer la suprématie des connaissances formelles sur la pratique ; ensuite, il ne peut pas mesurer les qualités morales qui caractérisent le « bon » apprenti ; enfin, il « fausse souvent l'esprit des très jeunes gens en leur donnant une trop haute idée de leur savoir »<sup>35</sup> et est donc source de prétentions salariales inacceptables pour l'employeur.

La politique suivie par la DET aggrave les effets de cette défiance. Tout en sollicitant les professionnels pour organiser les cours, les pouvoirs publics leur imposent un mode de fonctionnement caractéristique de l'univers scolaire – rédaction de programmes, confection d'épreuves réglementées, etc. – auquel ils sont étrangers. Répugnant à ces tâches, ils se tournent vers les professeurs des écoles techniques pour les accomplir. En même temps, la DET invite les directeurs des EPCI à faire affronter « régulièrement et résolument »<sup>36</sup> les épreuves du CAP à leurs élèves. Les effets de cette politique sont redoutables pour les apprentis. En incitant les élèves des écoles techniques à passer un examen dont les programmes sont rédigés par les enseignants, elle contribue à en aligner les épreuves sur celles des diplômes d'écoles et à les rendre inaccessibles aux apprentis. Des chefs d'établissements s'en émeuvent et dénoncent la mise en concurrence des apprentis avec les élèves. Le président de la chambre de commerce de Dijon résume bien la situation en expliquant que, quand l'école pratique présente 80 élèves aux différents CAP, les apprentis ne sont qu'une dizaine : « l'effet moral sur les apprentis est désastreux »<sup>37</sup>.

Aussi, dans le cadre d'une politique qui vise à organiser la défense des artisans et à promouvoir les

classes moyennes, des parlementaires agissent-ils de concert avec des militants du monde artisanal pour réorganiser l'apprentissage (Zarca, 1985, p. 9-13). Trois dates-clés scandent cette histoire : en 1922 est fondée la Confédération générale de l'artisanat français ; en 1925, la loi Courtier institue les chambres de métiers et leur confie la responsabilité d'organiser l'apprentissage ; en 1937, la loi Walter-Paulin définit l'apprentissage artisanal comme « celui qui se fait dans l'atelier et sous la responsabilité d'un artisan et qui est complété par l'enseignement des cours professionnels »<sup>38</sup>. Il dispose de son propre système de validation et de certification. À l'issue de la formation les jeunes apprentis passent un examen spécifique : l'examen de fin d'apprentissage (EFA)<sup>39</sup> dont les jurys sont composés d'artisans, de compagnons et de professeurs de l'enseignement technique. En réalité, la loi Walter-Paulin ne reçut jamais aucun décret d'application<sup>40</sup>.

Historiquement, elle arrive au moment où, dans le contexte du mouvement social de mai-juin 1936, les conventions collectives placent le CAP au cœur de la reconnaissance de la qualification ouvrière. Or cette légitimité est ancrée dans les compromis issus des négociations entre patronat et syndicats des secteurs les plus dynamiques de l'industrie, principalement la métallurgie. Signe des temps, un an après la promulgation de la loi Walter-Paulin, le rapport au président de la République précédant le décret-loi du 24 mai 1938 relatif à l'orientation et à la formation professionnelle stipule que « l'apprentissage artisanal et familial ne répond ni aux besoins de l'économie ni aux exigences d'une technique qui évolue sans cesse ».

## CONCLUSION

Le régime de Vichy, loin d'être une parenthèse dans l'histoire de la formation professionnelle, contribue à renforcer la prééminence de l'État et du modèle de l'apprentissage en milieu scolaire avec la mise en place d'établissements dépendants de la DET. Nés en 1939 sous le nom de centres de formation professionnelle pour répondre aux besoins de la défense nationale, ils prennent à la Libération le nom de centres d'apprentissage (CA). Conçus comme des « foyers d'humanités techniques, intégrés dans l'ensemble du système éducatif de la nation »<sup>41</sup>, ils sont chargés de former les ouvriers et les employés qualifiés auxquels ils dispensent « l'enseignement

technique, théorique et pratique d'une profession déterminée et un enseignement général comportant la formation physique, intellectuelle, morale, civique et sociale des jeunes gens complétée, pour les jeunes filles, par une formation ménagère »<sup>42</sup>. Au milieu des années 1950, on compte 904 centres d'apprentissage publics<sup>43</sup> dépendant de la DET. Les effectifs cumulés des CA publics et privés et des sections techniques des cours complémentaires passent de 260 100 jeunes en 1955-1956 à 558 600 dix ans plus tard. Cet incontestable succès n'aboutit pas pour autant à la disparition des autres formes d'apprentissage.

Le modèle de l'école intégrée à l'entreprise prévaut dans les entreprises nationalisées comme Renault (Quenson, 2001), EDF-GDF ou la SNCF et dans les grandes unités de production de la métallurgie. Dans les entreprises de moindre taille, une autre solution est mise en œuvre : elles se regroupent pour ouvrir des écoles d'apprentissage communes comme l'École des métiers de Lyon ou les écoles de Jeumont et Louvroil dans le Nord. Une troisième formule consiste à dissocier la formation pratique dispensée dans chaque entreprise de l'enseignement théorique et général donné collectivement dans des centres contrôlés par les syndicats patronaux comme le Syndicat des industries métallurgiques et mécaniques du Loiret à Orléans ou le Comité métallurgique de Champagne à Saint-Dizier. Le Bâtiment et les Travaux publics sont à l'origine d'un dispositif original fondé en 1942 : le Comité central de coordination de l'apprentissage (CCCA), organisme paritaire qui contrôle, finance et organise la formation dans toutes les entreprises, industrielles et artisanales, du secteur. Outre des cours professionnels par correspondance, le CCCA impulse la mise en œuvre d'ateliers-écoles qui aboutiront aux centres de formation d'apprentis (CFA) dans les années 1960 (Casella, Tanguy & Tripier, 1988).

Dans ce contexte, l'apprentissage artisanal perdure et s'adapte. Même si ses effectifs progressent moins vite que ceux des CA, ils augmentent régulièrement, passant de 116 600 en 1955-1956 à 211 000 en 1965-1966. Ils connaissent même une croissance

importante dans les départements de l'Ouest, du Centre, du Sud-Ouest et d'Alsace. Mais en même temps, les porte-parole de l'artisanat redoutent que la montée en puissance des centres d'apprentissage, en consacrant l'impérialisme du CAP, aboutisse à la suppression de l'EFAA. Aussi bataillent-ils pour obtenir la mise en équivalence des deux diplômes. Ils ne l'obtiennent pas. Au fil des ans l'EFAA décline et le CAP devient la référence. Au début des années 1960, une enquête nationale, portant sur 71 secteurs d'activités regroupant 866 métiers artisanaux, montre que le CAP l'emporte dans 61 secteurs tandis que l'EFAA ne concerne plus que des activités traditionnelles comme la chapellerie ou le charronnage<sup>44</sup>. L'évolution des techniques et des qualifications, les exigences d'une gestion plus moderne des entreprises et les contradictions internes au monde de l'artisanat conjuguent alors leurs effets pour infléchir les positions des artisans (Suteau, 2012) et ouvrir la voie à un long processus de rénovation qui trouve son aboutissement dans la loi du 16 juillet 1971<sup>45</sup>.

Au cours des Trente Glorieuses, la suprématie du modèle scolaire, quelles qu'en soient les variantes, semble incontestée. Et les valeurs portées depuis le début du siècle par l'enseignement technique – la formation méthodique et complète de l'homme, du travailleur et du citoyen – s'imposent progressivement. L'État républicain, « rajeuni et musclé par l'esprit de la Résistance » (Rioux & Sirinelli, 1999, p. 98) a joué un rôle décisif dans la construction d'un compromis entre une haute fonction publique acquise aux thèses keynésiennes et le patronat des secteurs industriels les plus performants pour moderniser l'économie et assurer une plus grande justice sociale. Dans ce cadre ont pu subsister des dispositifs variés qui, subsumés sous l'appellation commune d'« apprentissage », renvoyaient en réalité à des conceptions divergentes, voire antagonistes et concurrentes, de la formation professionnelle.

Guy Bruçy  
Université de Picardie-Jules-Verne

## NOTES

- 1 *Le Monde*, n° 21047 du jeudi 20 septembre 2012.
- 2 Expression utilisée sur le Portail de l'Alternance, site commun au ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé et au ministère chargé de l'Apprentissage et de la Formation professionnelle (<https://www.alternance.emploi.gouv.fr/>), consulté le 16 octobre 2011).
- 3 BUISSON F. (1911). *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette. Les mots en italique le sont dans le texte original.
- 4 À la veille de la guerre de 1914, on compte 11 900 garçons scolarisés dans 59 EPCI contre 2 900 filles dans 14 EPCI. Si les formations aux métiers du bâtiment, de la métallurgie et du bois s'adressent aux garçons et celles de la couture aux jeunes filles, les secteurs du commerce, de la banque, des assurances, de la comptabilité sont mixtes dès l'entre-deux guerres.
- 5 Loi du 2 novembre 1892 fixant à 11 heures par jour la durée du travail des femmes et des enfants ; création en 1898 du Conseil supérieur du travail ; loi du 9 avril 1898 sur les accidents du travail introduisant la notion de risque professionnel ; loi du 30 mars 1900 limitant le temps de travail à 10 heures par jour dans l'industrie ; loi du 24 février 1906 sur les retraites ouvrières ; loi sur le repos hebdomadaire en juillet 1906 ; création du ministère du Travail en octobre 1906 ; loi organisant les retraites ouvrières et paysannes en avril 1910 ; loi du 30 juillet 1913 sur le repos des femmes en couches.
- 6 C'est à la suite d'une visite de l'école du Havre que Gréard rédige un mémoire sur les écoles d'apprentis et propose la construction d'un établissement semblable à Paris (Gréard, 1872). L'école du boulevard de la Villette deviendra l'école Diderot en 1880. C'est aujourd'hui un lycée d'enseignement général, technologique et professionnel.
- 7 E. Labbé, intervention au congrès national de l'apprentissage, organisé à Roubaix du 2 au 5 octobre 1911.
- 8 On passe de 25 EPCI (21 de garçons et 4 de filles, soit 3 900 élèves) en 1898-1899 à 73 (59 et 14 pour près de 15 000 élèves) en 1913-1914.
- 9 Réponse de A. Villemin à E. Labbé au congrès national de l'apprentissage de Roubaix (2-5 octobre 1911).
- 10 A. Villemin, président de la Fédération patronale du Bâtiment et des Travaux publics, « Problème de l'apprentissage », conférence prononcée le 29 mai 1911 (Villemin, 1913). L'expression est en italique dans le texte original.
- 11 Il faut attendre 1931 pour que, pour la première fois, la population urbaine (51,2 %) dépasse celle vivant à la campagne (48,8 %).
- 12 Selon ce recensement, sont considérés comme « industriels » les établissements producteurs de biens : ainsi le boulanger qui fabrique son pain est classé dans la catégorie des industriels mais pas l'épicier.
- 13 M. Doresse, directeur de l'école de métiers de Champagne-sur-Seine, intervention à la *Semaine du travail manuel*, organisée du 27 au 31 octobre 1925. In Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-arts (1926), *Apprentissage, Compte-rendu de la semaine du travail manuel (27-31 octobre 1925)*. Paris : Librairie de l'Enseignement technique, Eyrolles. Désormais, *Semaine du travail manuel*.
- 14 Lettre du Syndicat de l'épicerie du Loiret au préfet, 12 octobre 1912, Archives départementales (AD) Loiret, cote 5 T 18.
- 15 Lettre du président du Syndicat de la sellerie et bourrellerie d'Orléans et du Loiret, 16 octobre 1912, AD Loiret, cote 5 T 18.
- 16 À l'époque, le rebroussement est une opération manuelle et répétitive qui consiste à enfiler les mailles d'un tricot sur les aiguilles du métier ou sur les poinçons du peigne. Le rebrousseur prépare le travail du bonnetier.
- 17 Rapport du directeur de l'École française de bonneterie de Troyes, 17 décembre 1912, AD Aube, série continue 1255.
- 18 M. Valaize, directeur des Établissements Baudet, Donon et Roussel, *Semaine du travail manuel*.
- 19 M. Goineau, secrétaire général des établissements Schneider, *Semaine du travail manuel*.
- 20 E. Labbé, *Semaine du travail manuel*.
- 21 E. Labbé, intervention au congrès national de l'apprentissage de Roubaix (2-5 octobre 1911).
- 22 E. Labbé, *Semaine du travail manuel*.
- 23 M. Bostsarron, *Semaine du travail manuel*.
- 24 Loi du 23 avril 1919 qui réduit la durée du travail à 8 heures par jour.
- 25 M. Bostsarron, *Semaine du travail manuel*.
- 26 Circulaire du 4 décembre 1926 relative à la collaboration entre les cours professionnels et les cours d'adultes.
- 27 Société des anciens élèves des ENAM, *Rapport sur l'enseignement pratique et technique*, 8 février 1917, AN F17 14319.
- 28 Inspecteur général Dupin, *Semaine du travail manuel*.
- 29 Expression employée à l'époque.
- 30 M. Goineau, *Semaine du travail manuel*.
- 31 M. Lacoïn, ingénieur en chef du matériel et de la traction à la Compagnie PO, *Semaine du travail manuel*.
- 32 La loi Astier du 25 juillet 1919 a rendu obligatoire la fréquentation de cours professionnels gratuits par tous les apprentis âgés de moins de 18 ans, pendant la journée de travail, à raison de quatre heures par semaine au moins et de huit par semaine au plus. Après avoir suivi ces cours pendant au moins trois années, les apprentis peuvent se présenter à l'examen du certificat d'aptitude professionnelle (CAP).
- 33 À la même époque, dans les industries métallurgiques du Rhône, le salaire horaire de base était de 3 francs, soit 24 francs pour une journée de travail de 8 heures.
- 34 Article 47 de la loi Astier.
- 35 Lettre au préfet du Syndicat patronal de l'épicerie du Loiret, 12 octobre 1912, AD Loiret, cote 5 T 18.
- 36 Circulaires du 4 août 1921 et du 28 mars 1925.
- 37 Lettre au ministère du 5 mai 1922, AN F17bis 14368.
- 38 Cette définition est reprise dans le Règlement général d'apprentissage artisanal du 21 mai 1953.
- 39 Après la seconde guerre mondiale, il deviendra EFAA : examen de fin d'apprentissage artisanal.
- 40 Cependant l'examen de fin d'apprentissage était prévu par l'article 11a du livre 1<sup>er</sup> du Code du Travail. Chargées de l'organiser, les chambres de métiers l'intégreront dans les règlements d'apprentissage qui seront validés par la direction de l'Enseignement technique.
- 41 Circulaire du 7 mai 1945.
- 42 Article 1<sup>er</sup> de la loi du 21 février 1949.
- 43 462 de garçons, 356 de filles et 86 mixtes.
- 44 Enquête effectuée en 1963 conjointement par les ministères de l'Éducation nationale et du Travail, AN 19770659-0009 (F 17bis 20413).
- 45 Sur cette question et ses évolutions, voir dans ce dossier : Lucie Tanguy, « Apprentissage en entreprise et formation professionnelle à l'école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990 ».

## BIBLIOGRAPHIE

- BELTRAN A. & GRISET P. (1988). *La croissance économique de la France, 1815-1914*. Paris : Armand Colin.
- BRUCY G. (1998). *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.
- CASELLA P., TANGUY L. & TRIPIER P. (1988). « Le paritarisme contre les experts. L'exemple du Comité central de l'apprentissage du bâtiment et des travaux publics ». *Revue française de sociologie*, n° 29-1, p. 55-79.
- CHAPOULIE J.-M. (2010). *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- COMBES M.-C. (1984). « Apprentissage et alternance ». *Formation emploi*, n° 4, p. 8-16.
- COMBES M.-C. (1986). « La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle ». *Formation emploi*, n° 15, p. 18-32.
- FONTAINE H. (1910). *Rapport sur l'apprentissage dans l'enseignement technique*. Paris : Imprimerie de l'école municipale Estienne.
- GRÉARD O. (1872). *Des écoles d'apprentis. Mémoire adressé à M. le Préfet de la Seine par l'inspecteur général de l'Instruction publique, Directeur de l'enseignement primaire de la Seine*. Paris : Mourgues.
- LACOMBRAGE P. (2003). « Le patronat parisien et l'enseignement professionnel à la Belle Époque : modèles européens et modernisation du système français (1902-1914) ». In G. Bodé & P. Marchand, *Formation professionnelle et apprentissage, XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. Paris : INRP ; Lille : Revue du Nord, p. 215-232.
- LAMI E.-O. (1881). *Dictionnaire encyclopédique et biographique de l'industrie et des arts industriels, tome I*. Paris : Librairie des dictionnaires, p. 188-205.
- LAMI E.-O. (1884). *Dictionnaire encyclopédique et biographique de l'industrie et des arts industriels, tome IV*. Paris : Librairie des dictionnaires, p. 631-635.
- LEGOUX Y. (1972). *Du compagnon au technicien. L'école Diderot et l'évolution des qualifications : 1873-1972. Sociologie de l'enseignement technique français*. Paris : Technique et vulgarisation.
- LEQUIN Y. (1989). « L'apprentissage en France au XIX<sup>e</sup> siècle : rupture ou continuité ? ». *Formation emploi*, n° 27-28, p. 91-100.
- MONJARDET D. (1987). « Compétence et qualification comme principes d'analyse de l'action policière ». *Sociologie du travail*, n° 1, p. 47-58.
- PARADEISE C. (1987). « Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail ». *Sociologie du travail*, n° 1, p. 35-46.
- QUENSON E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault, 1919-1989*. Paris : CNRS.
- RIOUX J.-P. & SIRINELLI J.-F. (1999). *La France d'un siècle à l'autre, 1914-2000, tome 1*. Paris : Hachette.
- ROUGIER-PINTIAUX P. (1983). « L'école d'apprentissage du Havre : une tentative d'éducation populaire ». *Revue française de sociologie*, n° 24-4, p. 653-678.
- SUTEAU M. (2012). « Les artisans et le CAP : une conversion tardive (1920-2000) ». *Revue française de pédagogie*, n° 180, p. 43-52.
- VIGNA X. (2007). *L'insubordination ouvrière dans les années 68. Essai d'histoire politique des usines*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- VILLEMEN A. (1913). « Problème de l'apprentissage ». In *La Question de l'apprentissage*. Paris : Ligue française de l'Enseignement, p. 33-48.
- ZARCA B. (1985). « Constitution et organisation de l'artisanat dans la France contemporaine ». *Économie rurale*, n° 169, p. 9-13.