

Du métier au technique.

Les évolutions d'une formation ouvrière dans les écoles d'entreprise de l'automobile (1919-1989)

From craft to technique. The evolutions of workers training in the French car industry (1919-1989)

Nicolas Hatzfeld et Emmanuel Quenson



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/artefact/8379>

DOI : 10.4000/artefact.8379

ISSN : 2606-9245

Éditeur :

Association Artefact. Techniques histoire et sciences humaines, Presses universitaires du Midi

Édition imprimée

Date de publication : 10 mars 2016

Pagination : 53-66

ISBN : 978-2-271-08753-9

ISSN : 2273-0753

Référence électronique

Nicolas Hatzfeld et Emmanuel Quenson, « Du métier au technique. », *Artefact* [En ligne], 3 | 2015, mis en ligne le 05 mai 2021, consulté le 12 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/artefact/8379> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/artefact.8379>



Artefact, Techniques, histoire et sciences humaines est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Du métier au technique. Les évolutions d'une formation ouvrière dans les écoles d'entreprise de l'automobile (1919-1989)

Nicolas HATZFELD et Emmanuel QUENSON*

Résumé

L'expérience des écoles professionnelles organisées par les entreprises françaises de l'automobile infirme l'image courante d'une opposition systématique entre apprentissage et formation technique. Dès leur création, ces écoles combinent les deux modes de formation. Toutefois, elles amorcent tôt un mouvement de scolarisation. Au cours de leur évolution, elles restreignent la transmission du métier selon les normes et les pratiques de l'apprentissage pour préférer une organisation fondée sur des temps, des lieux, des méthodes pédagogiques et des formateurs extérieurs aux ateliers.

Mots-clés : *apprentissage, formation technique, industrie automobile, métier, socialisation professionnelle.*

From craft to technique. The evolutions of workers training in the French car industry (1919-1989)

Abstract

The experience of the professional schools organized by the French automotive companies contradicts the current image of a systematic opposition between the apprenticeship and the technical

* Emmanuel Quenson est professeur de sociologie à l'université d'Évry Val d'Essonne, chercheur au CPN (Centre Pierre Naville) et à TEPP (Travail, Emploi, Politiques Publiques, FR-Fédération de recherches-n° 3126, CNRS). Ses recherches portent sur les relations entre la formation, le travail et l'emploi. Contact: emmanuel.quenson@univ-evry.fr

Nicolas Hatzfeld est professeur d'histoire contemporaine à l'université d'Évry Val d'Essonne, chercheur à l'IDHE.S-Évry (UMR 8533). Il étudie l'histoire du travail au xx^e siècle: usines automobiles, travail et santé des travailleurs, représentations filmiques du travail, etc. Il participe à l'Association française d'histoire des mondes du travail. Contact: nicolas.hatzfeld@univ-evry.fr

training. From their setting-up, these schools combine both ways of training. However, they early begin a trend from workshops towards classrooms. During their evolution, they restrict the transmission of the trade by the standards and the practices of apprenticeship and prefer an organization based on times, places, teaching methods and trainers external to the workshops.

Keywords : *apprenticeship, car industry, professional socialization, technical training, trade.*

54

Au cours du xx^e siècle, en même temps qu'elles s'engageaient dans la production de masse, la plupart des entreprises automobiles se faisaient entrepreneuses de formation et mettaient en œuvre des écoles d'apprentissage à destination de jeunes destinés à devenir des ouvriers professionnels, aristocrates du monde ouvrier. Bien vite, chez Peugeot, Renault, Berliet ou Simca, ces écoles engageaient la majeure partie des élèves dans des carrières remarquables. Un tel succès conduit à nuancer une vision binaire de l'apprentissage, qui serait caractérisée essentiellement par l'affrontement entre l'école et l'entreprise¹, entre les logiques d'éducation et de professionnalisation, voire pour la dimension professionnelle entre la spécialisation et la polyvalence². À la différence des schémas dualistes, l'examen de ces écoles d'entreprises dans le secteur automobile dessine l'expérimentation de voies originales dans la formation de la jeunesse ouvrière. Rejoignant d'autres travaux attentifs notamment à l'insertion locale des formations professionnelles³, leur étude fait ressortir des jeux d'acteurs complexes. Entre les ingénieurs, les familles et les professeurs, entre les directions d'entreprise, les syndicats, les autorités territoriales et les représentants de l'Éducation nationale, des ententes s'établissent dans lesquelles les élèves eux-mêmes jouent leur propre rôle.

Les écoles forment un ensemble divers à bien des égards. Certaines s'inscrivent dans l'énorme agglomération parisienne, d'autres dans des centres industriels de province. Les statuts varient aussi : Renault devient Régie nationale à la Libération tandis que les autres firmes conservent un statut privé, l'école de Poissy passant successivement sous les enseignes de Ford, de Simca, de Chrysler, puis de Talbot. Les durées d'existence diffèrent également : soixante-dix ans pour Renault (1919-1989), soixante-quatre pour Berliet (1906-1970), quarante pour Peugeot-Sochaux et presque autant pour Poissy. Les stratégies de formation des entreprises ne se confondent pas, non plus que celles des entreprises elles-mêmes en matière industrielle. Toutefois, celles-ci partagent au cours de la période une forte expansion et passent, avec Citroën, de la petite production de haut de gamme vers la grande série, puis vers la production de masse⁴. Ces mutations s'accompagnent de transformations profondes dans tous les secteurs de la vie des entreprises, du produit aux ateliers, des méthodes de fabrication aux rapports sociaux qui les accompagnent. Elles affectent l'ensemble des processus par lesquels sont transmis aux jeunes élèves les savoirs, et la définition même de ces savoirs professionnels et techniques. La continuité du statut des écoles – conçues comme parties intégrantes de

la trajectoire des entreprises qui les font vivre – fait ressortir la sensibilité de la technique aux particularités de l'époque. Sur ce plan, les écoles Renault, Peugeot, Berliet et Simca présentent de fortes similitudes de trajectoire. L'étude de ces établissements de formation professionnelle, qui font l'objet de ce texte, risque donc d'effectuer une stylisation des analyses et de réduire des singularités propres à chacun d'eux.

Le rythme commun peut s'esquisser en trois grandes configurations, pour reprendre la notion de Norbert Elias⁵, au cours desquelles les comportements des acteurs et leurs relations s'agencent en fonction des stratégies d'entreprises et du rôle de l'État. La première configuration démarre au sortir de la Première Guerre mondiale, lorsque les principales firmes s'orientent vers des séries importantes de production et, pour les réaliser, vers un nouveau palier de rationalisation généralement rattaché au taylorisme et au fordisme. Dans cette période de fortes tensions sur la main-d'œuvre et de vive concurrence entre industriels, les entreprises entreprennent de former un noyau stable d'ouvriers professionnels et de personnels techniques de haut niveau pour aider les ingénieurs à organiser

et à contrôler le travail des ouvriers de fabrication. La deuxième configuration qui débute dans les années 1940 pour se terminer au début des années 1960, est dominée par la systématisation des principes tayloriens et fordistes, conjugués dans la production de masse soigneusement préparée durant l'Occupation. Cette rationalisation qui se veut totale transforme la vie des écoles d'apprentissage, des méthodes aux lieux, des formateurs aux parcours des élèves qui accèdent, pour nombre d'entre eux, à des carrières dans l'encadrement technique. Amorcée dans les années 1960, la troisième époque est marquée par la mise en question des filières d'apprentissage, sous l'effet d'un développement spécifique des territoires de formation de l'enseignement technique public. Celui-ci s'affirme, parallèlement à l'essor des fonctions de technicien au sein des usines. Dans ce domaine, l'État intervient de façon directe et massive. Les entreprises automobiles prennent acte de ces mutations suivant plusieurs stratégies : adaptation à cette nouvelle ère technique ou renoncement pur et simple, d'autant qu'elles reconsidèrent leurs stratégies d'adaptation de la main-d'œuvre qualifiée en faveur de la formation continue.

La mise en école de l'apprentissage par les entreprises (1919-1940)

Au début du xx^e siècle, l'apprentissage est riche d'une longue évolution. Après la destruction des corporations par la Révolution, la transmission des métiers s'effectuait en partie chez les

maîtres artisans et, de plus en plus souvent, de manière collective dans les ateliers d'usine. La formule était critiquée, et le xix^e siècle était marqué par le thème récurrent d'une crise de l'apprentissage,

invoquée par une partie du patronat et donnant lieu à des interprétations multiples⁶. De fait, depuis les années 1820, certaines entreprises avaient créé des parcours d'apprentissage pour élever ou maintenir une qualité de travail satisfaisante et pour disposer d'une main-d'œuvre juvénile à bon marché⁷. De leur côté, les associations ouvrières n'étaient pas sans actions en la matière. Enfin, l'État se trouvait de plus en plus sollicité pour intervenir dans ce domaine⁸. La Grande Guerre change la donne, en particulier dans l'industrie automobile.

Former pour rationaliser la production

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, plusieurs industriels de l'automobile s'engagent dans la création d'écoles d'apprentissage. Certaines disposent déjà d'un peu d'expérience, comme Citroën ou Berliet.

La guerre a conduit la plupart des entreprises à se concentrer sur une production massive de munitions et d'équipements militaires⁹. Elles ont, pour ce faire, expérimenté différentes méthodes de fabrication visant à obtenir une fluidification des productions¹⁰. Dans le même temps, le recrutement de femmes, ainsi que d'hommes venus de territoires coloniaux, de province ou de pays voisins, sans expérience ouvrière, a conduit à une transformation des organisations de travail. Une partie des fabrications était décomposée en opérations simplifiées et confiée à ces personnels sans métier. Ainsi, était formée la nouvelle catégorie des ouvriers spécialisés, catégorie au féminin pour l'essentiel, entre celles des manœuvres et des ouvriers profes-

sionnels¹¹. Le rôle de ces derniers était réorienté vers la préparation des fabrications, la mise au point des outillages, l'entretien des machines et des installations et enfin vers l'encadrement de cette nouvelle main-d'œuvre, sous la direction des ingénieurs.

La paix revenue, les entreprises relancent leurs productions automobiles avec des stratégies et des méthodes nouvelles. Elles visent à produire des volumes plus importants et des séries plus longues, en s'appuyant sur les croissances considérables réalisées à tous points de vue: ateliers, machines, effectifs. Des ingénieurs sont chargés de combiner les acquis d'organisation réalisés lors des années de production de guerre, avec les méthodes américaines observées chez Ford ou empruntées à Taylor¹². La mécanisation de la production progresse au sein des ateliers, à l'instar de la propagation du travail à la chaîne¹³, les fabrications accroissent leur complexité tandis que l'intégration verticale se poursuit. La réorganisation du travail constitue un des chantiers prioritaires des patrons de l'automobile. Il leur faut substituer à la compétence empirique des ouvriers métallurgistes une qualification technique reposant sur la connaissance des machines-outils et, plus largement, sur la maîtrise de savoirs et de savoir-faire objectivables, aptes à s'intégrer dans le processus de normalisation des outils et des méthodes, ainsi que de standardisation des pièces. Il leur faut aussi substituer l'autorité de l'entreprise à la légitimité des syndicats de métier¹⁴. Ils cherchent aussi à ancrer dans leur entreprise les personnels de niveau intermédiaire en offrant des perspectives prometteuses à des enfants de

leurs salariés¹⁵. Cette volonté patronale de constituer un noyau stable de personnels ouvriers aptes à coopérer avec les services techniques se concrétise avec la reconfiguration d'œuvres sociales de guerre développées à l'instigation d'Albert Thomas en œuvres sociales de paix¹⁶. La vague d'ouverture d'écoles d'apprentissage dans les grandes entreprises automobiles dans les premières années de la paix (Renault en 1919, Peugeot en 1919 et 1930, Berliet en 1920, Citroën en 1926¹⁷) se situe donc à l'intersection des stratégies de production et de gestion de la main-d'œuvre.

Complémentarité et concurrence entre État, élus et industriels

La vague de création de ces écoles renvoie aussi aux évolutions de la politique de l'État en matière de formation professionnelle. Pour nombre d'entreprises, l'État doit légiférer sur la formation des ouvriers. De plus, lui seul peut, de leur point de vue, impulser, coordonner et contrôler les diverses actions de formation existant sur le territoire afin d'établir une large formation professionnelle¹⁸. Trois mesures phares découlent de cette demande. Le certificat de capacité professionnelle est créé en 1911, puis modifié en 1919 en CAP (certificat d'aptitude professionnelle). Le passage de la « capacité » à « l'aptitude » montre d'ailleurs les dissensions d'alors en matière de reconnaissance salariale des diplômés d'ouvriers et d'employés, certains employeurs de l'artisanat considérant qu'un diplôme ne peut garantir à lui seul de véritables capacités¹⁹. Les cours professionnels sont institués par

la loi Astier de la même année. La loi de finances du 13 juillet 1925 fonde, pour toute entreprise, le principe d'une taxe d'apprentissage dont le montant se situe à hauteur de 0,20 % des salaires et rétributions, payée à l'État pour développer la formation professionnelle.

Au plan national, la loi Astier a un effet limité qui renvoie à la réticence de nombre d'employeurs à l'idée d'investir dans la formation²⁰. Toutefois, dans les villes industrielles, la dynamique d'organisation de l'apprentissage est plus forte et prend différentes orientations²¹. Certaines municipalités socialistes, comme celle de Boulogne-Billancourt, souhaitent former les jeunes pour les protéger du chômage, faciliter leur adaptation aux nouvelles organisations du travail et les aider à progresser professionnellement. En ouvrant des cours professionnels, elles cherchent à combler le vide existant entre la sortie de l'école primaire (avec ou sans certificat d'études primaires) et l'entrée sur le marché du travail. Elles ambitionnent aussi de se rapprocher des écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI) et des écoles nationales professionnelles (ENP) en tentant de recruter une partie des jeunes susceptibles d'y poursuivre des études.

Ces initiatives locales liées à la nébuleuse réformatrice doivent faire face à la concurrence des professionnels. Le Syndicat des industries mécaniques de France ouvre ainsi, en 1921, des cours professionnels dans plusieurs villes industrielles de la région parisienne, dont Boulogne-Billancourt. Renault s'y implique en prêtant quelques locaux et en désignant des ingénieurs pour y enseigner.

Une formation pragmatique pour transformer l'usine

L'action des industriels est aussi individuelle. Elle se traduit par le financement et l'organisation d'écoles d'apprentissage dans lesquelles la formation est assurée à temps complet pendant trois ans à raison de six jours par semaine. C'est le cas des écoles ouvertes au lendemain de la Première Guerre mondiale par les entreprises automobiles, avec une ambition située entre le niveau des cours professionnels et celui des EPCI et des ENP. Rayonnant au-delà du seul périmètre des firmes qui les créent, elles contribuent à remédier à la pénurie durable de main-d'œuvre qualifiée qui fait obstacle à la compétitivité industrielle de la France.

Pour caractériser l'ambition de ces écoles, les premiers textes de responsables dans ces entreprises évoquent à la fois l'acquisition de métiers, la maîtrise de connaissances scientifiques, industrielles et sociales et enfin l'encouragement aux ambitions de carrière. À leurs débuts, ces écoles dispensent un apprentissage « strictement professionnel²² » dans lequel le temps de formation pratique en atelier est très majoritaire (environ 80 % contre 20 % de cours). Placés sous la responsabilité de contremaîtres choisis pour leur maîtrise du métier et leur loyauté d'entreprise, les apprentis sont pris en main par des ouvriers ou d'anciens ouvriers, des « fines pattes²³ » qui deviennent peu à peu des moniteurs. Ils se plient longuement au maniement de la lime, l'outil de référence du travail sur métaux, acquérant une habileté sans égal dans leur profession²⁴. Puis ils effectuent des exercices plus complexes dans les différents métiers entre lesquels ils sont répartis et

se voient peu à peu confier la fabrication de pièces et d'outillages reversés dans la production de l'usine. Au fil des ans, l'horaire des cours hors de l'atelier augmente, pour atteindre dans les différentes écoles la moitié des horaires à la fin des années 1930 et se rapprocher, sur ce plan, des écoles pratiques de commerce et d'industrie. Aux matières scolaires proprement dites s'ajoute le dessin industriel, central pour amener les élèves vers l'abstraction technique. La formation vise l'acquisition d'une bonne habileté manuelle pour exécuter des objets techniques, des savoirs étendus au fonctionnement des machines, une connaissance poussée du dessin technique et le respect des relations de commandement entre subalternes et hiérarchiques.

Les écoles d'apprentissage constituent un alliage nouveau entre les visées des directions d'entreprise et celles des ingénieurs. Ces derniers sont en position de faire l'union de la science, de la technique et de l'atelier pour établir un fonctionnement harmonieux et efficace de l'entreprise²⁵. La même préoccupation conduit certains d'entre eux à promouvoir et à prendre en charge directement les écoles d'apprentissage. Ainsi se constitue une culture partagée faite de connaissances, de normes et de références, bientôt nourrie par un réseau d'interconnaissance. De leur côté, les dirigeants d'entreprise entendent assurer le recrutement d'ouvriers dévoués, reprenant une conception de la formation professionnelle élargie à la moralisation de l'ouvrier et à la loyauté vis-à-vis des dirigeants d'entreprise²⁶. La nouvelle catégorie de salariés qui y est formée est censée constituer le ciment du lien social communautaire voulu par la direction²⁷.

La technicisation de la formation (1940-1960)

À l'occasion de la Seconde Guerre mondiale, les écoles d'apprentissage esquissent des transformations qui prennent toute leur ampleur après la Libération.

Du compagnonnage à la psychotechnique

Le principal changement tient à la refonte des méthodes de formation au métier, en partant d'une pédagogie expérimentée au cours des années 1930, sur la base d'une méthode psychotechnique mise au point par le professeur suisse Alfred Carrard. Cette démarche combine des apports de la psychologie du travail et du taylorisme, en procédant à une décomposition des opérations propres aux différents métiers en gestes élémentaires²⁸. Le ministère du Travail avait alors créé des centres de rééducation professionnelle pour assurer la formation accélérée de chômeurs et le reclassement d'ouvriers. La méthode fut reprise sous Vichy dans différents organismes comme la Commission d'enseignement de l'Union des industries métallurgiques et minières et par le Comité national de l'organisation française. Chez Renault comme chez Peugeot, on recourt explicitement à la méthode Carrard après la Libération, cette fois pour amener les jeunes apprentis à l'excellence professionnelle. Il s'agit de remplacer la longue acclimatation au métier, par compagnonnage entre le maître ouvrier et l'apprenti, par l'organisation séquencée de la formation sous l'autorité de moni-

teurs. Cette nouvelle démarche refonde aussi l'orientation des jeunes vers les différentes spécialités, après quelques semaines d'observation, à partir de séquences semblables converties en tests permettant de distinguer rapidement leurs aptitudes. Le changement pédagogique s'accompagne d'un déplacement matériel et symbolique. Au cours des premières années, la formation pratique dispensée dans un espace réservé au sein des ateliers accentuait l'imprégnation par la vie de l'usine. Après la Libération, les enseignements généraux et pratiques sont généralement installés dans des bâtiments spécifiques comme à Berliet, voire transférés à bonne distance des usines, comme chez Renault et Peugeot. Ces locaux comprennent des salles de dessin, des laboratoires et des ateliers. Les apprentis y disposent des équipements nécessaires à la conception, aux essais, à la fabrication des pièces, à l'entretien et aux modifications des machines-outils. Les écoles, ainsi, prennent leur autonomie vis-à-vis des ateliers. Les rythmes s'écartent également de la vie d'usine. Les horaires se dissocient de ceux qui régissent l'activité des ateliers, la plupart du temps entre 45 et 48 heures hebdomadaires, et suivent l'horaire légal de 40 heures, tandis que le calendrier des vacances s'écarte de celui des congés ouvriers. Ces évolutions rapprochent les écoles d'entreprises de la configuration qui régit les centres d'apprentissage, créés en septembre 1944²⁹ et placés sous la tutelle de la Direction de l'enseignement technique public³⁰.

Humanisme technique et culture d'entreprise

À côté de la partie professionnelle, la formation générale poursuit la consolidation engagée dans les années 1930. Les matières dites générales se stabilisent à la moitié des horaires. Elles sont prises en charge par des enseignants recrutés à cet effet. L'Éducation nationale, qui suit ces établissements, accompagne l'harmonisation des contenus avec les programmes en vigueur dans les centres d'apprentissage³¹ : ils comprennent des mathématiques, de la physique, de la chimie et du dessin industriel dans les établissements de formation professionnelle. Les cours techniques portent sur les outils, les équipements, les machines-outils et les produits fabriqués dans les ateliers. Parmi eux, le dessin industriel prend une importance croissante, car les capacités d'abstraction qu'il suppose permettent de distinguer les élèves aptes à suivre des carrières de techniciens, au-delà de la maîtrise des métiers ouvriers. Des ingénieurs prennent en charge cet enseignement, allant jusqu'à confectionner des manuels appropriés, confortant leur implication dans les écoles d'apprentissage. Pour l'un d'eux, directeur de Renault, l'école de l'entreprise doit former des «hommes complets», tandis qu'un directeur de l'Enseignement technique, à l'occasion d'une distribution des prix à l'École Peugeot, rend hommage à un «apprentissage complet et méthodique», appliquant à cette école d'entreprise la formule qui sert de doctrine aux responsables de la Direction de l'enseignement technique depuis le début du siècle³². Les entreprises, à ce moment, s'accordent avec les représen-

tants de l'Éducation nationale pour éloigner les apprentis d'une socialisation par les ateliers et guider leur formation par la perspective d'un «humanisme technique»³³. L'idée répond à la perspective modernisatrice qui prévaut après la Seconde Guerre mondiale. Issus en grande partie de la Résistance, la plupart des cadres des entreprises lient la relance industrielle et la modernisation des relations sociales. Les actions de formation leur apparaissent comme des conditions premières de la modernité, à même de favoriser les transformations souhaitées par une adaptation rapide des salariés à l'évolution technique. Chez Renault, devenue Régie nationale, les recherches d'Alain Touraine prévoient la disparition, à terme, des métiers définis par des savoir-faire spécifiques, des tours de main et une expérience professionnelle³⁴. Elles expliquent que le travail ouvrier s'orientera vers la surveillance des machines, l'organisation de la production et le contrôle des produits. Cette évolution nécessitera une refonte des connaissances ouvrières en direction de la maîtrise des langages de commande, de l'aptitude à passer du concret à l'abstrait et inversement, et de l'adaptation à des situations inédites.

L'évolution de la formation vise, aux yeux des entreprises, à modifier les rapports sociaux et l'esprit d'entreprise. Ainsi, chez Renault, certains cours s'attachent à décrire l'organigramme de l'entreprise en précisant la fonction de chaque responsable. Les apprentis sont aussi entraînés à rédiger des courriers et des notes internes traitant des questions de personnel (paie, demandes de mutation, de promotion, etc.). Enfin, des activités culturelles³⁵, musicales et spor-

tives complètent la formation. Ces activités amènent les apprentis à acquérir des normes, des comportements et des valeurs propres à insuffler aux jeunes un triple esprit de corps, de compétition et d'entreprise. Chaque année, ont lieu les fêtes de distribution des prix où sont récompensés les meilleurs apprentis en présence des familles. Ces rassemblements, emprunts de relents paternalistes, sont l'occasion pour la direction et les ingénieurs de rappeler aux parents et aux jeunes le bien-fondé des choix de l'entreprise auxquels la future « élite » ouvrière formée à l'école sera bientôt associée. Les syndicats, au demeurant, ne sont pas opposés à cette démarche. La CGT fait de la formation professionnelle des ouvriers une des principales conditions de la Reconstruction, de l'indépendance nationale et de la mobilité sociale des enfants du personnel³⁶. Parmi les propositions de ce syndicat, figure une politique ambitieuse et volontariste en direction de l'apprentissage et de la promotion ouvrière. Même lorsqu'ils s'affirment opposés à l'emprise patronale sur la formation professionnelle, les responsables syndicaux coopèrent avec les écoles d'entreprise par lesquelles beaucoup d'entre eux sont passés³⁷. La CGT va plus loin chez Renault et rêve d'un « Centre de formation national » favorisant la promotion de la « classe ouvrière ».

En matière de recrutement, les politiques affichées par les écoles d'apprentissage varient. La plupart du temps, celles-ci affichent une priorité aux enfants du personnel quand ce n'est pas une exclusivité. Mais, parfois, elles y contreviennent en vantant une sélection exclusivement fondée sur le niveau

scolaire. À la Régie Renault, la nationalité française des parents est également requise. Par-delà ces principes, toutes sont conduites à accorder une importance croissante au niveau scolaire dans la sélection des élèves et à y ajouter différents types de tests psychotechniques et visites médicales. Pour toutes les écoles, les candidats sont plus nombreux que les places, du fait de la réputation avantageuse qu'elles acquièrent et des promesses d'emplois attractifs vers lesquels elles orientent, au sein des entreprises automobiles. Les candidats viennent principalement de milieux ouvriers, mais aussi de familles d'artisans, de commerçants et d'employés. Après 1945, les écoles éliminent jusqu'à deux candidats sur trois chez Peugeot et quatre sur cinq chez Renault. La sélection se poursuit, tout au moins la première année, et maintient une pression sur les jeunes apprentis.

Il n'est pas étonnant, dans de telles conditions, que ces écoles obtiennent des résultats excellents aux examens. Dans ces écoles, bon an mal an, au moins 80 % des élèves sont reçus au CAP, et le pourcentage oscille entre 93 et 97 % à l'école Peugeot au cours des années 1950-1960. Un inspecteur de l'Enseignement technique exprime son admiration pour la qualité de cette école³⁸. Les éloges sont similaires à propos du niveau élevé des apprentis formés dans les autres écoles. Chez Berliet, on ajoute : « Sans cela, nous perdriions notre raison d'être, il suffirait d'embaucher des jeunes formés par les centres d'apprentissage³⁹ ». Dans les années 1950, le seul CAP apparaît comme un objectif dénué d'enjeu, dont le niveau ne permet pas de stimuler les apprentis tout au long de leur formation.

Peugeot tente d'obtenir l'autorisation de présenter ses apprentis au bout de deux ans seulement, afin de les entraîner vers d'autres objectifs au cours de la troisième année; mais l'Éducation nationale craint de créer un précédent dangereux et refuse. Renault prépare rapidement ses apprentis à deux CAP suivis un temps du BEI (brevet d'études industrielles), puis du BP (brevet professionnel). Le niveau scolaire s'élève de plus en plus au point de préfigurer celui des élèves obtenant le BTS (brevet de technicien supérieur) à partir des années 1960.

Les parcours ultérieurs des apprentis nourrissent aussi la réflexion des responsables des entreprises automobiles. Au sein de celles-ci, les carrières des anciens apprentis concrétisent les espérances initiales. Bien que lacunaires pour chaque firme, les indications quantifiables indiquent nettement des trajectoires montant plus haut et plus vite dans la hiérarchie ouvrière que la moyenne des cols bleus et que celle des ouvriers professionnels en particulier. Comme c'était attendu, une part importante de ces carrières se poursuivent parmi la maîtrise d'atelier et les techniciens, une évolution où Renault fait sans doute figure de modèle: 83 % de la promotion des apprentis de 1957 présents dix ans plus tard sont classés parmi les agents de maîtrise et les techniciens⁴⁰. L'investissement de l'entreprise dans la formation s'avère

alors rentable tant les besoins en main-d'œuvre qualifiée sont importants sans qu'il soit permis de trouver de solutions du côté de l'enseignement professionnel et technique d'État⁴¹. Dans tous les sites concernés par les autres écoles, le réseau des anciens apprentis des entreprises Simca, Peugeot et Berliet constitue un élément central de la sociabilité industrielle, entre l'encadrement et les ouvriers de production et entre les différents ateliers. Ils relient les services de maintenance, d'outillage, de méthodes et de fabrication. Ils incarnent à leur façon une concordance des ambitions personnelles et de l'essor des usines.

Pourtant, d'autres aspects perturbent le projet d'intégration sociale et industrielle. Une partie des apprentis n'entrent pas dans l'entreprise⁴². Alléchée par des salaires parfois plus élevés dans des entreprises voisines, qu'ils peuvent trouver en particulier dans les grandes agglomérations industrielles parisiennes et lyonnaises, une partie d'entre eux préfère se faire embaucher ailleurs, comme 60 % des apprentis de l'école Berliet. Ces défections poussent les grands constructeurs automobiles à rehausser leurs salaires et Pierre Lefaucheur, président-directeur-général de la Régie Renault, en demande l'autorisation à l'État. Élément plus important, les besoins de compétences changent au sein des usines.

L'affirmation des techniciens et le dilemme des écoles (1960-1989)

À partir des années 1950, le secteur automobile connaît des évolutions techniques importantes. Le travail de retouche et d'ajustage en mécanique diminue, tandis que l'extension des machines-transfert et des systèmes automatiques en général implique des connaissances accrues en électricité, en hydraulique, en électronique, voire en statistique. Plutôt que la juxtaposition de capacités d'exécution antérieurement disjointes, les usines requièrent des compétences plus étendues. C'est de plus en plus directement au niveau de technicien qui se situe la circulation entre acteurs divers des usines. À ce niveau, l'enseignement public crée, en 1962, le brevet de technicien supérieur et, en 1965, le baccalauréat de techniciens. Il développe, au cours des années 1960, les lycées techniques qui apportent une réponse adaptée aux nouveaux besoins. Dans les filières professionnelles, la création du BEP, en 1968, ouvre la voie de l'enseignement professionnel aux meilleurs élèves⁴³, tandis que les filières de CAP glissent vers un régime de relégation scolaire en accueillant de plus en plus nettement les élèves incompatibles avec la filière générale⁴⁴. L'obtention de ce diplôme cantonne souvent leurs détenteurs à des emplois et des carrières subalternes, notamment dans les grandes entreprises où les choix de recrutement s'opèrent de plus en plus au niveau du BEP, du BP pour les ouvriers professionnels et du BTS pour les techniciens. Cette évolution signe l'arrêt du projet éducatif conçu dans l'après-guerre, orienté vers la voie ouvrière de promotion profession-

nelle des catégories populaires. Certaines entreprises décident alors de laisser à l'Éducation nationale le soin de former désormais les ouvriers professionnels comme les techniciens. Peugeot et Berliet ferment leurs écoles d'apprentissage en 1970. Simca Chrysler et Renault réorientent les leurs vers la formation de techniciens. Simca à Poissy, et de façon plus systématique encore Renault à Boulogne-Billancourt, créent des filières d'enseignement technique qu'elles ajoutent aux préparations au CAP: BEP, brevet de technicien, bac technologique et BTS. En 1979, Renault réoriente les activités de son école vers la formation de techniciens diplômés successivement du BEP et du baccalauréat de technicien (Btn). Ces dispositifs de formation s'ajustent aux besoins des usines, à la pyramide des âges des salariés et à l'évolution des techniques. L'organisation des études et les contenus d'enseignement attachent plus d'importance aux connaissances techniques et générales, tandis que l'enseignement en atelier et la formation pratique voient leur importance diminuer. À l'issue de cette ultime mutation, la formation devient très proche de celle délivrée dans les lycées professionnels et techniques, si bien que l'investissement dans la formation initiale perd de son intérêt pour l'entreprise. En outre, tant au niveau national que dans les conseils d'administration d'établissement, l'Éducation nationale se met à l'écoute des demandes des entreprises pour l'orientation de la partie la plus professionnelle du système éducatif. Simultanément,

l'État délègue aux entreprises l'organisation de la formation continue. Celles-ci vont désormais privilégier la formation professionnelle de leur personnel. Le système issu de la loi de 1971 crée une obligation de financement sans contrepartie de résultats, ce qui permet une gestion plus flexible de la main-d'œuvre que la formation initiale. Enfin, la conjoncture économique et sociale se dégrade radicalement pour les entreprises automobiles dans les années 1980 et Renault se prépare à fermer le site de Billancourt⁴⁵. L'heure est de plus en plus clairement à une gestion flexible de la main-d'œuvre et à un marché externe du travail destiné à accroître la souplesse du recrutement des futurs salariés, tandis que la notion de compétence commence à bousculer celle de qualification⁴⁶. Renault ferme le recrutement de son école en 1986 et Poissy à la même époque⁴⁷.

Jusqu'à une période récente, la plupart des observateurs soulignaient le comportement malthusien des entreprises à l'égard de la formation⁴⁸. Cette représentation permettait d'affirmer la pertinence des idées «scolaristes» qui avaient permis de conduire les enfants des catégories populaires vers la mobilité sociale. Or, ces institutions de formation, créées et dirigées par des professionnels, attestent d'une situation bien plus complexe des problématiques de formation où les entreprises sont loin de se désintéresser de cette conception scolaire de l'apprentissage et où les logiques d'entreprise et d'État ne s'opposent pas forcément. On peut même considérer que l'État a encouragé, pendant un temps, l'ouverture d'écoles d'entreprise pour

combler un manque de formation au niveau intermédiaire. Pour autant, à la suite d'une conjoncture politique qui a vu le renforcement de l'interventionnisme des pouvoirs publics en matière de formation, les professionnels se sont progressivement effacés devant l'État. Cette évolution a scellé le sort de la plupart des écoles d'entreprise. Puisqu'il était désormais possible aux industriels de puiser dans l'offre de formation nationale au gré de leurs besoins, ceux-ci ont fait le choix de se retirer de la formation de la jeunesse, l'État leur conférant dans le même temps un rôle nouveau en matière de formation des adultes.

Notes

1. Christian Baudelot, «L'enseignement professionnel en mouvement», dans Gilles Moreau (coord.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002, p. 11-23.

2. Emmanuel Quenson, *L'école d'apprentissage Renault, 1919-1989*, Paris, CNRS, 2001; *id.*, *Une socio-histoire des relations formation-emploi*, Paris, L'Harmattan, 2012.

3. Gérard Bodé et Philippe Savoie, «L'approche locale de l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires : nécessité et limites», *Histoire de l'éducation*, n° 66, 2005, p. 5-13; Jean-Pierre Briand, «L'apparition du «préapprentissage» dans les grandes villes au début du xx^e siècle», *Formation-Emploi*, n° 27-28, 1989, p. 42-64; Thérèse Charmasson (dir.), *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*, Paris, Éditions du CTHS, 2005; Jean-Michel Chapoulie, «Deux expériences de création d'établissements techniques au xix^e siècle», *Formation-Emploi*, n° 27-28, 1989, p. 15-41; Marc Suteau, *Une ville et ses écoles : Nantes, 1830-1940*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999.

4. Jean-Louis Loubet, *Histoire de l'automobile française*, Paris, Le Seuil, 2001.

5. Norbert Elias, *Qu'est-ce que la sociologie?*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 1991.

6. Yves Lequin, «L'apprentissage en France au xix^e siècle : rupture ou continuité?», *Formation-Emploi*, n° 27-28, juillet-décembre 1989, p. 91-100.

7. Pierre Pierrard, *Enfants et jeunes ouvriers en*

France, XIX^e-XX^e siècle, Paris, Éditions ouvrières, 1987.

8. Bernard Charlot et Madeleine Figeat, *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris, Minerve, 1985.

9. Patrick Fridenson, *Histoire des usines Renault*, Paris, Le Seuil, t. 1, *Naissance de la grande entreprise 1898-1939*, 1972.

10. Sylvie Schweitzer, *Des engrenages à la chaîne. Les usines Citroën 1915-1935*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1982; Yves Cohen, *Organiser à l'aube du taylorisme. La pratique d'Ernest Mattern chez Peugeot de 1906 à 1919*, Besançon, Presses universitaires franc-comtoises, 2001.

11. Laura Lee Downs, *L'inégalité à la chaîne. La division sexuée du travail dans l'industrie métallurgique en France et en Angleterre*, Paris, Albin Michel, 2002 (*Manufacturing inequality*, Ithaca, Cornell University Press, 1995).

12. Aimée Moutet, *Les logiques de l'entreprise*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1997.

13. Alain P. Michel, *Travail à la chaîne. Renault 1898-1947*, Boulogne-Billancourt, ETAI, 2007.

14. Gérard Noiriel, « Du patronage au paternalisme: la restructuration des formes de domination de la main-d'œuvre ouvrière dans l'industrie métallurgique française », *Le Mouvement social*, n° 144, 1988, p. 17-35.

15. Maurizio Gribaudo, « Itinéraires personnels et stratégies familiales: les ouvriers de Renault dans l'entre-deux-guerres », *Population*, n° 6, 1989, p. 1213-1232.

16. Gilbert Hatry, *Louis Renault: patron absolu*, Paris, Lafourcade, 1982; Jean-Louis Loubet, *La maison Peugeot*, Paris, Perrin, 2009.

17. Citroën crée, en 1926, à Paris, un système de formation (FPAC, Formation professionnelle André Citroën) comprenant des ateliers-écoles qui forment, au moins jusqu'à la fin des années 1950, des apprentis destinés à travailler pour partie dans les usines et pour partie dans la réparation automobile. Ces ateliers (centres Ginoux, à Clichy, et centre Mozart, situé rue de la Source) n'ont pas fait l'objet d'études approfondies. Les quelques indications disponibles concernent les spécialités et parcours, l'hybridation pédagogique, le recrutement local et l'excellence des résultats, indications qui se rapprochent du groupe d'écoles étudié; Maurice Cazaux, « Visite à l'atelier Mozart où Citroën forme les jeunes réparateurs automobiles », *Revue technique automobile*, n° 133, mai 1957, p. XXXI-XXXII.

18. Guy Brucy, « Le système français de formation professionnelle: mise en perspective historique », *Entreprises et Histoire*, 26, 2000, p. 45-62.

19. Guy Brucy, « Penser historiquement le CAP », dans Guy Brucy, Fabienne Maillard et Gilles Moreau (dir.), *Le CAP. Un diplôme du peuple (1911-2011)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013, p. 27-41.

20. Patrice Pelpel et Vincent Troger, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette, 1993; Marc Suteau, « La mise en œuvre de la loi Astier: l'exemple Nantais », dans G. Moreau (coord.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, op. cit., p. 27-38.

21. Antoine Prost, « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) », dans Françoise F. Laot et Emmanuel de Lescure (dir.), *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 37-54.

22. Christophe Gallet, « L'École Berliet, des apprentis-ouvriers aux élèves techniciens, 1906-1970 », *Actes du Gerpisa*, n° 17, juin 1996, p. 107.

23. *Ibid.*, p. 103-114.

24. Nicolas Hatzfeld, « L'école d'apprentissage Peugeot. Une formation d'excellence », *Formation-Emploi*, n° 27-28, 1989, p. 115-128.

25. A. Moutet, *Les logiques de l'entreprise*, op. cit.

26. Philippe Marchand, « La qualification en débat parmi les responsables politiques, économiques et éducatifs du Nord (1860-1940) », *Revue du Nord*, n° 15, 2001, p. 137-145.

27. Pierre Lamard, « Le paysage de la formation ouvrière chez Peugeot et Alsthom (1914-1970) », *Cahiers de Récits*, n° 10, 2014, p. 125-149.

28. Bernard Bonnet, *La formation professionnelle des adultes: une institution et ses formateurs*, Paris, L'Harmattan, 1999; Danièle Fraboulet, *Quand les patrons s'organisent: stratégies et pratiques de l'Union des industries métallurgiques et minières, 1901-1950*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2007.

29. Créés par le Gouvernement provisoire le 28 septembre 1944, ces centres transforment les centres de formation professionnelle, créés en 1939, dont la fonction avait fluctué sous le régime de Vichy.

30. Guy Brucy et Vincent Troger, « Un siècle de formation professionnelle en France: la parenthèse scolaire? », *Revue française de pédagogie*, n° 131, avril-mai-juin 2000, p. 9-21; Guy Brucy, « Le système de formation professionnelle: mise en perspective historique », *art. cit.*, p. 45.

31. Jean-Louis Loubet et Nicolas Hatzfeld, *Les sept vies de Poissy: une aventure industrielle*, Boulogne-Billancourt, ETAI, 2001. En 1960, les centres d'apprentissage deviennent des collèges d'enseignement technique, dont une partie est intégré à des lycées techniques.

32. Guy Brucy, *Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel, 1880-1965*, Paris, Belin, 1998. On retrouve l'expression dans les présentations de l'école Berliet.

33. Lucie Tanguy, Arlette Poloni et Catherine Agulhon, «Les institutions d'enseignement technique court: genèse et évolutions», *Revue française de pédagogie*, n° 78, 1987, p. 43-64.

34. Alain Touraine, *L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault*, Paris, Centre national de la recherche scientifique, 1955.

35. Il est mis à disposition des apprentis une bibliothèque dont le catalogue comprend essentiellement des ouvrages d'aventure, de technique et de vulgarisation scientifique; des «visites» sont organisées dans les usines environnantes; des films sur la rationalisation dans les entreprises américaines sont aussi projetés régulièrement.

36. Guy Brucy, «La doctrine de la CGT sur la formation des adultes: entre pragmatisme et lutte de classes (1945-1955)», *Travail et emploi*, n° 86, 2001, p. 65-86.

37. Nicolas Hatzfeld, «L'école d'apprentissage Peugeot, une formation d'excellence», *Formation-emploi*, n° 27-28, 1989, p. 115-128.

38. M. Perron, *Le Centre du Canal*, brochure du Trentenaire de l'école, mai 1960, archives PSA, Terre-Blanche.

39. C. Gallet, «L'École Berliet, des apprentis-ouvriers aux élèves techniciens...», *op. cit.*, p. 103-114.

40. E. Quenson, *L'école d'apprentissage ...*, *op. cit.*

41. Emmanuel Quenson, «L'implication du patronat dans la formation. Quel retour sur investissement? L'exemple de Renault et de son école d'apprentissage», dans Jean-François Condette (dir.), «L'école une bonne affaire? Institutions éducatives, marché scolaire et entreprises (xvi^e-xx^e siècle)», *Revue du Nord*, n° 29, 2013, p. 233-248.

42. Cette proportion est plus importante dans l'agglomération parisienne qu'en province et dans les périodes de plein emploi qu'en période d'anémie; chez Peugeot, elle est d'environ 25 %.

43. Catherine Agulhon, *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes?*, Paris, Les Éditions de l'Atelier, 1994.

44. Claude Grignon, *L'ordre des choses*, Paris, Éditions de Minuit, 1971.

45. Jean-Louis Loubet, Alain Michel et Nicolas Hatzfeld, *L'île Seguin: des Renault et des hommes*, Boulogne-Billancourt, ETAI, 2004.

46. P. Lamard, «Le paysage de la formation ouvrière...», *op. cit.*

47. Parmi les grandes entreprises, seules Airbus, la RATP et Citroën conservent leurs écoles.

48. Lucie Tanguy, «Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France: un siècle en perspective», *Revue française de pédagogie*, n° 131, 2000, p. 97-127.