



Apprentissage

Claire Lemerrier

« Système de reproduction sociale » et à la fois « contrat négocié » : en soulignant cette opposition *a priori* entre visions macro-historique et micro-économique de l'apprentissage, S. L. Kaplan et G. Postel-Vinay ne se réfèrent qu'à une partie des interprétations que les sciences sociales ont pu donner du phénomène, sur lequel la bibliographie est particulièrement éclatée (Kaplan et Postel-Vinay, 2000).

Les historiens français l'ont en général approché en fonction de trois grandes entrées. L'histoire de l'éducation se penche parfois sur la « formation professionnelle » ; mais, dans une optique de généalogie du système actuel, elle néglige en général l'apprentissage qui se fait seulement à l'atelier, dans le cadre d'un contrat (de Chardon, 1992, Bodé et Marchand, 2003). Une histoire des techniques et des métiers souvent nourrie d'anthropologie, particulièrement attentive aux gestes, s'est penchée sur leur transmission, tirant le meilleur parti des maigres sources disponibles (Pellegrin, 1993). Enfin, la question de la reproduction sociale a été posée à propos des corporations et, dans leur cadre, du degré d'ouverture de l'apprentissage, de son coût, de ses débouchés ; les renouvellements récents de l'historiographie ont fait une grande place aux apprentissages les moins conformes au modèle classiquement décrit : féminins et/ou hors corporations (métiers et faubourgs libres, institutions charitables...) (Crowston, 2005). Ces orientations historiographiques sont en partie nationales. En lien avec des évolutions internationales très divergentes de l'apprentissage lui-même, en termes d'encadrement juridique, d'effectifs ou de secteurs concernés, les accents sont plutôt mis, ailleurs, sur les apprentis agricoles en tant que classe d'âge au mode de vie en partie autonome (pour l'Angleterre moderne), sur l'action des syndicats pour limiter le nombre d'apprentis et certifier leur formation (pour la plupart des pays anglo-saxons au XX^e siècle), sur le *deskilling* induit, ou non, par la révolution industrielle, ou encore sur l'« apprentissage » obligatoire imposé aux esclaves affranchis des États-Unis (Knox, 1986, Shields, 1995, Snell, 1996, Zipf, 2005).

Dans toutes ces études, en France surtout, le droit est loin d'être au premier plan, alors même que les contrats restent, à côté des souvenirs d'anciens apprentis, la principale source mobilisée (Lequin, 1986). Il est vrai que les juristes eux-mêmes semblent s'être assez peu investis, depuis un siècle, dans l'étude de ce contrat d'un genre un peu particulier (Tholozan, 2001). En revanche, il a récemment attiré l'attention de nombre d'économistes. En effet, les études sur le « capital humain », dans la foulée notamment des travaux de Gary Becker, mettent l'accent sur la difficulté de financer la formation, en particulier parce que la firme qui serait supposée consentir cet effort (en argent ou en temps) ne serait pas sûre d'en bénéficier à terme, puisque le salarié formé pourrait fuir, avec son capital humain augmenté, chez un concurrent. Cette problématique a amené un certain nombre d'économistes à se pencher sur la rationalité économique des systèmes d'apprentissage certifiés par des diplômes, ou bien encadrés, soit par des corporations, soit simplement par un contrat obligeant l'apprenti à rester travailler pour son maître après la fin de sa formation. La nécessité de réfléchir, en conséquence, aux manières de rendre de tels contrats exécutoires a stimulé la réflexion de ces économistes sur le droit ; cependant, ce courant a encore produit peu d'études fondées sur de véritables données empiriques, en particulier historiques (Elbaum, 1989, Hamilton, 1995, Epstein, 1998,

Wallis, 2006).

Quoi qu'il en soit, l'apprentissage, pour les contemporains d'aujourd'hui comme d'hier ou d'avant-hier, reste d'abord abordé, le plus souvent en termes de « crise de l'apprentissage ». On trouve de tels discours dès le XVII^e siècle ; ils s'épanouissent à certaines périodes, en particulier la première décennie du XX^e siècle, en France mais aussi ailleurs. Il n'y aurait plus d'apprentis, ou bien ils ne seraient apprentis que de nom, exploités, sans savoir-faire, incapables d'ascension sociale. Cette vision d'une crise perpétuelle, ajoutée au problème des sources – nombre de contrats n'ayant pas laissé de traces – et à celui des définitions – où s'arrête l'apprentissage, vis-à-vis du travail des enfants ou de l'enseignement professionnel ? –, ne facilite pas les recherches historiques. S'il est sans doute impossible de retracer une histoire générale de l'apprentissage en France, se pencher sur les contentieux, la jurisprudence, les débats législatifs qui entourent ces contrats très particuliers peut en revanche enrichir une histoire des relations entre normes et marchés.

Si l'on en croit les dictionnaires de langue, l'affaire est simple, et la continuité presque embarrassante. L'apprentissage se fait sur le tas (dans l'atelier), se fonde sur des gestes, leur observation et leur imitation, prend un temps assez long et vise à acquérir des savoir-faire – des qualifications, dit-on aujourd'hui, ou en anglais des *skills*. Un ouvrage parfois pris comme symbole de la modernité libérale, le *Dictionnaire du commerce* de Guillaumin (1837), reprend pour cet article – comme l'*Encyclopédie* – les conseils du *Parfait négociant* de Savary (1675). La chose se complique lorsque, pour compter et/ou pour réglementer, les acteurs ont besoin d'une définition plus précise. Les juristes du XIX^e siècle ne s'accordent pas tous pour voir dans l'apprentissage un louage d'ouvrage : n'est-ce pas plutôt un contrat de vente ou d'échange, avec pour objet un enseignement ? N'inclut-il pas aussi une touche d'autorité paternelle, voire un acte de commerce du côté du maître ? Les recenseurs de la Chambre de commerce de Paris hésitent en 1848 et 1860 pour compter les apprentis : sont-ce les enfants avec contrat, ou les enfants sans salaire ? D'autres se demandent si l'on peut parler d'« apprentissage » dans le commerce, pour les artistes, dans les usines, ou encore lorsqu'il s'agit d'acquérir un diplôme d'ingénieur.

Selon les périodes, ces frontières se déplacent. Surtout, trois choses changent, qui importent pour une histoire des normes : les parties impliquées dans le contrat – car il y a toujours un contrat – : maître ou employeur, apprenti, mais aussi parents, corporations, entreprise, établissement d'enseignement ; les contreparties de l'enseignement pratique fourni : logement ou salaire de l'apprenti, paiement du maître, avantages fiscaux pour l'entreprise... ; son objectif implicite enfin. Car, s'il s'agit toujours dans le contrat d'apprendre une profession, un métier, le but ultime change, et tous les acteurs ne l'envisagent pas forcément de la même manière. Forme-t-on un ouvrier (par opposition à un manoeuvre – plus tard, un « ouvrier qualifié »), un futur maître (ou petit entrepreneur), ou bien un diplômé dont le destin sera lié au niveau de ce diplôme ?

Dans ces trois histoires, deux ruptures paraissent évidentes. La disparition des corporations pendant la Révolution française emporte avec elles des normes souvent précises en matière d'apprentissage (sur sa durée, sur son prix, sur le droit de former des apprentis) et un acteur collectif crucial des contrats. L'essor de l'enseignement professionnel, puis technique, redéfinit non seulement la place de l'apprentissage, mais le contenu même du contrat tout au long du XX^e siècle, la première étape décisive étant la loi Astier de 1919, qui rend obligatoire le suivi de cours théoriques et crée les CAP. Parallèlement à cette intervention plus nette de l'État, la naissance de la notion d'entreprise, dans les faits sinon dans le droit, change les conditions de l'apprentissage,

qui ne peut plus être seulement un rapport entre un maître et un apprenti (et sa famille). (-> **Entreprise**) Le long XIX^e siècle représente donc une période de transition cruciale, en lien avec les révolutions de l'industrie et de l'éducation. En nous centrant sur cette période, nous essaierons d'abord de démêler les enjeux sociaux, économiques et politiques qui viennent successivement modifier les termes du débat public sur l'apprentissage, puis nous mettrons l'accent sur la complexité des relations entre types de normes et modes de régulation sur cette question, qui est bien loin de se résumer à une opposition entre libre contrat et réglementation corporative.

L'apprentissage comme carrefour de débats

Les deux grandes ruptures évoquées s'accompagnent d'inflexions de la gamme des discours dominants sur la question. Si plusieurs motifs s'entrelacent à toutes les périodes, selon les locuteurs, des mouvements de fond restent perceptibles.

Au XVIII^e et au début du XIX^e siècle, la discussion sur l'apprentissage n'est qu'une partie du débat, rapidement très standardisé, sur les « corporations ». Tandis que certains se plaignent des déficiences des « faux ouvriers » qui ne sont pas passés par l'apprentissage corporatif, Adam Smith critique la durée excessive des contrats (britanniques) et un monopole qui facilite de fait la transmission héréditaire du métier (Rothschild, 2001). Ses formules sont régulièrement reprises au XIX^e siècle par tous ceux, de Jean-Baptiste Say à Pierre Larousse, qui défendent le « droit de travailler » contre les « anciennes ordonnances ». C'est donc de la liberté de commerce telle qu'on l'envisage en priorité à ce moment, comme liberté d'installation, qu'il est question. (-> **Liberté de commerce**) Corollaire : l'idée que le consommateur saura bien se détourner seul des produits de l'artisan qui serait incompetent, faute d'apprentissage. Réciproquement, les ultras arguent vers 1820 des savoir-faire et de la qualité des produits pour demander le rétablissement de l'apprentissage, donc de corporations. Cependant, dès les Cahiers de doléances de 1789, nombre de voix avaient aussi demandé un apprentissage sans corporations. Cette position qui réclame le retour des seuls aspects positifs de ces dernières, demandant une « liberté » sans « licence », devient dominante au cours du XIX^e siècle, avant que la naissance de l'enseignement professionnel ne détache en partie les thèmes de l'apprentissage de ce qu'on appelle dorénavant « corporatisme ». En partie seulement, dans la mesure où les groupements professionnels sont très présents dans les réformes de l'apprentissage au XX^e siècle, en particulier dans la genèse de la loi de 1971, et très influents dans son organisation pour certaines professions, comme celles du bâtiment (Casella *et al.*, 1988). La loi Walter-Paulin du 10 mars 1937 a confié l'organisation de l'apprentissage aux chambres des métiers (créées en 1925) et ce lien, plus ou moins fort selon les périodes, se maintient aujourd'hui, malgré une véritable intégration dans l'Éducation nationale (Combes, 1986). Cette histoire française des liens entre apprentissage et « corporations » est très spécifique : ceux qui démantèlent les règlements traditionnels d'apprentissage en Angleterre au XIX^e siècle ne s'en prennent pas aux corporations – et ne citent pas Smith. (-> **Corporations, Travail, contrat**)

En France, à partir des années 1840, la question de l'apprentissage a été reformulée, en lien avec une « question sociale » devenue lancinante. Une forme bien particulière d'apprentissage à vocation charitable existe déjà depuis des siècles, dans les ateliers des institutions religieuses pour jeunes filles en particulier ; elle a d'ailleurs posé problème aux juristes lorsqu'il s'est agi d'y appliquer la loi de 1851. Mais ce n'est plus seulement de

cela qu'il est question. « L'apprentissage est une des principales données du problème de l'organisation du travail », dit-on en 1843 à l'Académie de Bordeaux. La loi de 1841 limitant le travail des enfants, malgré son inapplication globale, a ouvert la voie à un nouveau type de discussions, qui acceptent l'idée d'une intervention étatique et d'une limitation de la liberté des parties et de la concurrence (les débats parlementaires de 1841 sont au moins aussi juridiques qu'économiques, alternant ces deux notions), pourvu qu'il s'agisse de protection de l'enfance, c'est-à-dire de l'avenir du pays, et de lutte contre des « abus ». Ceux-ci sont dévoilés dans les gazettes judiciaires, à la suite de procès pour mauvais traitements ou de l'assassinat d'un maître par un apprenti, aussi bien que sous la plume de Villermé ou de Michelet. Présentant son projet de loi en 1850, le ministre du Commerce affirme : « des règles précises, des principes nets et tutélaires qui puissent servir de base et de garantie aux conventions privées, seraient ici d'autant plus nécessaires que l'une des parties contractantes est presque toujours incapable de stipuler pour elle-même. » Même si, en pratique, ces parties sont loin d'être seulement des mineurs, c'est un principe plus général quant au rôle de l'État vis-à-vis de certains contrats qui est ainsi posé. En outre, à la critique de la grande usine (détruisant la santé, asservissant à la machine, école des mauvaises mœurs) qui avait précédé la loi de 1841 s'ajoute une dénonciation du petit atelier, pourtant plus proche de la famille (limite à toute intervention que se donnent les législateurs). On y trouve aussi mauvaises mœurs et mauvais traitements, et encore l'exploitation de l'apprenti, devenu domestique ou machine (avec la division du travail, même manuel) et qui n'apprend donc rien. De ces dénonciations naissent pourtant peu de propositions, si ce n'est en faveur d'un encadrement des contrats par la loi (*cf. infra*) ou le patronage. Ce n'est qu'en 1874 que les dispositions sur le travail des enfants (âges, horaires), implicitement limitées jusque-là aux non-apprentis, sont étendues à tous (Weissbach, 1989).

Le mouvement ouvrier, dès les premières années de son organisation, met en avant des solutions différentes, qui pèsent sur la reconfiguration des débats à partir des années 1860 et surtout 1880. Il fait de l'apprentissage un thème annexe, une modalité parmi d'autres, plutôt inférieure à d'autres, de l'enseignement professionnel. C'est sur ce thème que se mènent dès lors les grandes enquêtes officielles, et non plus sur la relation maître-apprenti, alors que dans les discussions préalables à la loi de 1851, le thème de l'enseignement était quasiment absent. L'idée que le petit entrepreneur, à condition de bien le choisir, est le meilleur enseignant ne va dès lors plus de soi. Se développent en outre, dans les discours mais aussi dans les pratiques, des formules très variées, du pré-apprentissage à l'école supérieure qui forme en fait des ingénieurs, en passant par les enseignements dans les cours complémentaires, les écoles fondées par des chambres syndicales (ouvrières ou patronales) et les cours du soir. Le mouvement ouvrier est très divisé, mais globalement hostile à un apprentissage seulement dans l'atelier et favorable à un minimum d'encadrement collectif (syndical ou municipal) et de certification (diplômes) ; il place souvent en priorité l'enseignement général. Ainsi, malgré un foisonnement d'enquêtes et de débats, c'est d'abord ce dernier qui fait l'objet de grandes lois, tandis que l'enseignement professionnel se développe en ordre dispersé, entre initiatives privées, locales, ou relevant de ministères différents – une mosaïque qui persiste tard dans le XX^e siècle (de Chardon, 1992).

Vers 1880 apparaissent trois nouveaux motifs du débat sur l'apprentissage, en général mêlés aux précédents. Le premier est le moins avouable à l'époque, mais il affleure en particulier dans les Congrès ouvriers : c'est la concurrence que les apprentis feraient aux ouvriers (voire leur rôle pour briser les coalitions), et donc la volonté de limiter leur

nombre. Cette idée est encore considérée comme choquante par la plupart des acteurs. La limitation est mise en place plus tôt et pour longtemps – certes avec des contestations – dans d'autres pays, en particulier ceux où l'unionisme ou le corporatisme pèsent réellement sur les recrutements, et où les diplômés prennent une place plus précoce (Angleterre, Australie, Allemagne). Bien qu'en 1902, la moitié des syndicats ouvriers interrogés par le Conseil supérieur du travail se prononcent pour une limitation du nombre d'apprentis, cette demande n'est pas suivie d'effets hors de quelques secteurs très limités. Il est vrai que, du fait des nouvelles réglementations comme de l'évolution économique, c'est plutôt le manque d'apprentis qui est à l'ordre du jour au XX^e siècle. Ainsi, un décret-loi du 24 mai 1938, qui rend aussi obligatoire le passage devant un service d'orientation, impose aux chefs d'entreprise employant plus de 5 personnes et ne relevant pas des chambres des métiers d'embaucher des apprentis.

Le deuxième thème nouveau de la fin du XIX^e siècle est le lien entre apprentissage et qualité des produits, donc exportation, donc intérêt national : un argument fort à la grande époque des Expositions et des Arts décoratifs et propre à motiver, toute question sociale mise à part, une intervention de l'État. On peut en trouver des échos dans les théories du capital humain et de la qualification développées par les économistes : si les entreprises n'ont pas nécessairement intérêt à former elles-mêmes la main-d'œuvre (du moins pour certains types de savoir-faire), il faut donc envisager des interventions publiques, des incitations ou des réglementations, ou encore des « cartels de partage des coûts ». Les interventions de l'État dans l'apprentissage, en termes non seulement de réglementation mais aussi de financement, n'ont en tout cas cessé de se renforcer en France au cours du XX^e siècle. Créée en 1925, la taxe d'apprentissage implique une forme de répartition de l'effort entre entreprises. Depuis 1977 et de plus en plus ces dernières années, celles qui forment des apprentis bénéficient même d'allègements de charges sociales.

Dernier motif sans doute, dont on peut retracer l'émergence, par exemple, parmi les titres d'ouvrages conservés à la Bibliothèque nationale : le « choix d'un état » (qui désigne d'abord la vocation religieuse, avant de prendre un sens plus général), des années 1850 aux années 1880, puis le « choix d'une profession », en particulier en 1908-1915 et après 1928, et enfin l'« orientation professionnelle » donnent lieu à nombre de publications. Si les philanthropes, et plus encore les économistes, du XIX^e siècle critiquent souvent l'attitude des parents, soit que ceux-ci n'attendent de leur enfant qu'un salaire rapide (interrompant son apprentissage ou ne le commençant même pas), soit qu'ils aspirent pour lui à des postes d'employé plutôt que d'ouvrier ou d'artisan, le passage à la notion d'« orientation », au début du XX^e siècle, signale l'influence des idées de rationalisation, parfois poussées jusqu'à l'utilisation de tests d'aptitude.

Autour de la question de l'apprentissage – et de sa « crise » – se joue donc autre chose qu'une supposée décadence des « métiers » depuis la révolution industrielle. En particulier, la chronologie de ces débats est riche d'enseignements sur les manières d'envisager, de façon plus générale, l'intervention de l'État : libérateur, protecteur, éducateur, promoteur de l'innovation et de la qualité, redistributeur, voire rationalisateur. Il reste que cette intervention prend ici des formes bien particulières, dans la mesure où il s'agit d'encadrer un contrat (qui reste au cœur des pratiques de régulation), ce qui, en particulier dans la France du XIX^e siècle, n'est pas forcément une démarche évidente.

La loi, la jurisprudence, le contentieux, l'usage et le contrat-type

La question très particulière de l'apprentissage constitue de ce fait un bon exemple des

problèmes concrets que pose la production de normes, et en particulier d'une loi, en lien avec les usages et la jurisprudence.

La loi de 1851 est l'aboutissement non seulement des débats déjà évoqués (entre peur des corporations, qui décline, évolution du sens donné à la liberté du commerce et émergence de la question sociale), mais aussi d'une insatisfaction des juristes à l'égard de la dispersion des dispositions existantes : parties de la loi de l'an XI sur l'industrie, des textes réglementaires de 1806, 1809 et 1810 sur les prud'hommes, du Code civil (sur les contrats) et du Code pénal (sur le vol). On peut concevoir que les juridictions compétentes ne s'y retrouvent pas aisément (sans parler des justiciables), d'autant qu'il s'agit des conseils de prud'hommes ou, à défaut, des juges de paix. Élaborer une loi sur l'apprentissage, c'est d'abord rendre visibles et cohérentes ces dispositions, avant même d'en créer de nouvelles. Du coup, les juristes qui compilent les dispositions existantes dans des « Codes ouvriers » et autres petits traités « à l'usage des maîtres et des apprentis » ou des prud'hommes jouent un rôle important dans cette histoire. Ces traités se développent bien sûr à la fin du XIX^e siècle, avec la législation (et avant le Code du travail) ; mais on en trouve déjà beaucoup avant 1851. Certains se contentent de compiler les lois et décrets, mais d'autres les commentent, s'appuyant plus ou moins explicitement sur la jurisprudence, en particulier celle des prud'hommes de Lyon – surtout –, de Rouen et plus tard de Paris. Tous proposent un contrat d'apprentissage type. On en trouve aussi dans certains dictionnaires, comme dans les publications des sociétés de patronage, dont c'est souvent le principal apport : elles proposent à la fois une information claire, des garanties au-delà de ce que prévoit la loi (surtout avant 1851) et des formes d'inspection privée. L'un des auteurs de ce type d'ouvrages, l'avocat Mollet, est le principal promoteur de la loi de 1851 (comme de la création de prud'hommes à Paris) ; il est abondamment consulté à toutes les étapes de son élaboration, par les chambres de commerce et les prud'hommes comme par le Parlement. Cette loi est donc le produit d'une mise en ordre des dispositions antérieures, mais aussi de la pratique, celle en particulier des prud'hommes (qui ont été consultés).

Un document de 1845 du ministère de l'Agriculture et du Commerce regrettait « que les parties [ne] soient [pas] aidées ici, comme elles le sont d'ordinaire, par les dispositions facultatives d'un contrat légal qui règle les points qu'elles n'ont pas prévus spécialement. » C'est finalement cet office que remplit pour l'essentiel la loi de 1851 – c'est d'ailleurs ce qu'écrit en 1860 un ancien commis-secrétaire du Conseil des prud'hommes de Paris : « Les conditions d'un apprentissage dépendant en tout de la volonté des parties contractantes, il est impossible d'en donner un modèle complet ; mais afin que chacun puisse en dresser un facilement par acte sous seing privé, voici la loi ; elle dit tout ce qu'il faut. » Selon Véronique de Chardon, de grandes entreprises proposent des contrats se bornant à reprendre les termes de la loi jusque vers 1900 (de Chardon, 1992). On retrouve plus explicitement ce type de loi/contrat-type dans d'autres pays, comme en Australie en 1894 (Shields, 1995).

Cependant, il faut souligner qu'en formalisant certains usages et certaines jurisprudences prud'homales (ce qui implique déjà des choix), la loi les fige aussi pour l'avenir. C'est en réalité un de ses enjeux politiques, explicité par le débat parlementaire. En effet, devenus paritaires depuis 1848 – même si ce n'est en réalité que pour quelques années –, les prud'hommes sont en 1851 l'objet de craintes et d'espoirs nouveaux. Des parlementaires de gauche déposent un amendement qui vise à les charger d'écrire, puis de réviser des règlements locaux et des contrats type d'apprentissage. « Comment ! vous voulez que les conseils de prud'hommes, qui n'existent pas partout, fassent des

règlements, des règlements écrits ! et sur quoi ? sur des usages locaux ! » se récrie un monarchiste. C'est aussi contre ce projet que la loi prend acte des travaux des prud'hommes d'avant 1848, évitant ainsi tout retour au tiers collectif présent de fait dans les contrats du XVIII^e siècle : certes, l'État, en encadrant, intervient, mais c'est aussi pour éviter cet autre type de régulation, plus locale, professionnelle – et paritaire.

La loi de 1851 demeure le seul socle de l'organisation de l'apprentissage jusqu'en 1928. Elle n'impose pas un contrat écrit, mais le facilite en rendant possible une rédaction pour un prix modique au greffe des prud'hommes (disposition d'ailleurs peu utilisée avant le XX^e siècle). Elle impose diverses conditions d'âge au maître et à l'apprenti, et d'incapacité liée à certaines condamnations au maître. Elle définit les « devoirs des maîtres et des apprentis », en des termes critiqués par les juristes pour leur imprécision, leur redondance ou leur inapplicabilité. L'un d'eux parlait en 1881 de « prescriptions comminatoires peu dignes d'un texte de loi » à propos de ces « devoirs », pourtant essentiels dans l'esprit de beaucoup d'autres commentateurs. Certains points sont précis : horaires – différents de ceux que prévoit la loi de 1841 pour les autres enfants –, temps à laisser libre pour l'instruction, période d'essai et modes de gestion des temps de maladie, définis après d'intenses débats sur les usages, ou encore délivrance d'un document (congé d'acquit) à la fin de l'apprentissage. D'autres le sont *a priori* moins : conduite du maître (« en bon père de famille », ce qui ne peut guère avoir le sens classique du Code civil), aspects à enseigner (l'idée de parler explicitement des secrets du métier a été rejetée lors des débats). Durée d'apprentissage et nombre d'apprentis par maître sont des sujets encore tabous, trop liés à l'image des corporations : ceux qui auraient souhaiter légiférer à ce sujet restent très minoritaires.

Si les commentaires politiques ou de jurisprudence ne manquent pas sur tous ces points, avant et après la loi, le décalage est manifeste avec les pratiques que révèle le contentieux. Certes, celui-ci n'est pas la réalité économique, sur cette question sans doute moins encore que sur d'autres : non seulement tout apprentissage ne finit pas par un procès, mais bien des affaires, conciliées, ne laissent pas de trace écrite. Le contentieux sur l'apprentissage n'est pourtant pas rare au XIX^e siècle, même s'il représente moins de 10 % du contentieux prud'homal. Dans les années 1860, 3 000 affaires d'apprentissage par an sont soumises aux prud'hommes (dont plus du tiers à Paris) et encore près de 1 000 dans les années 1890 (de Chardon, 1992). C'est notable si l'on considère les discours récurrents sur la disparition des apprentis, ou encore la pauvreté de nombre de famille. Il est vrai que la justice prud'homale est relativement peu coûteuse, contrairement à la justice de paix, qui doit de plus souvent, sur ces cas, recourir à des experts. Les juges de paix sont d'ailleurs souvent accusés de particulièrement mal traiter les apprentis – ce qu'il faudrait vérifier dans les sources. La très grande rareté des contrats « écrits » (notariés ou déposés dans les tribunaux) ne paraît pas, elle, gêner outre mesure l'accès à la justice, bien que nombre d'acteurs, jusqu'aux préfets et ministres, s'en plaignent. La plupart des contentieux révèlent un contrat oral, mais dont l'existence et même le contenu ne sont guère contestés par les parties. C'est seulement la loi de 1928 qui impose le contrat écrit.

Contrairement aux lois sur le travail des enfants, qui instaurent pour l'essentiel des contrôles administratifs (de moins en moins inefficaces au fil du temps et de la naissance de l'inspection du travail), la loi de 1851 maintient donc, outre un petit volet pénal (concernant les incapacités des maîtres et, en théorie, les horaires et l'instruction), la compétence des prud'hommes ou du juge de paix. C'est en général dans le contexte d'une rupture anticipée du contrat que ceux-ci sont saisis, soit par un maître dénonçant la fuite de l'apprenti (et demandant son retour et/ou des dommages et intérêts), soit par ce dernier

ou, en général, ses parents ou son tuteur, dénonçant les mauvais traitements ou l'incompétence du maître (et demandant la rupture du contrat sans indemnité). Ainsi, soit l'apprenti est introuvable, ce qui ne facilite pas le paiement de dommages, soit les deux parties s'accusent mutuellement, ce qui nécessite de véritables enquêtes : il est fréquent que des témoins soient entendus et que des prud'hommes soient désignés pour suivre l'apprenti, parfois à long terme. Cela semble être devenu un usage répandu, au moins à Lyon et à Paris, avant que les prud'hommes de Nîmes, à la fin du XIX^e siècle, n'instaurent une véritable organisation collective de l'apprentissage, décernant même des diplômes après des examens (de Chardon, 1992).

Dès lors, il est difficile de tirer des jugements conservés, même assez détaillés, une idée nette de la réalité des apprentissages ou même des biais éventuels des juges en faveur de l'une ou l'autre partie. Certes, les prud'hommes ont bien reconnu dans l'apprentissage un « délicat échange intertemporel », selon la formule de S. Kaplan et G. Postel-Vinay ; mais il n'est pas évident de comprendre comment ils en tirent les conséquences. S'ils se bornent souvent à accorder les dommages prévus dans les contrats (qui, dans les cas où le contentieux aboutit à un jugement, semblent, quoique « verbaux », plutôt précis), ils modifient parfois ces sommes, en général sans expliquer leur évaluation.

Pourtant, c'est bien de ces quelques jugements elliptiques que naissent les manuels de jurisprudence, puis les codes ouvriers et une bonne partie des débats publics : leurs termes méritent dès lors notre attention. Ils fournissent en outre à l'historien des indices en matière de normes sociales, tant sur la définition des mauvais traitements que sur celle du bon maître, qui est aussi un bon commerçant (ou industriel) : ainsi lorsqu'on doute de la capacité d'un artisan trop spécialisé à former des apprentis, car il n'exercerait pas un vrai « métier ». Le contentieux et la jurisprudence révèlent aussi la persistance de pratiques, certes non chiffrables, mais qui échappent aussi à la plupart des autres sources : apprentis nourris, logés, payants ou au contraire gratifiés, voire payés aux pièces ; usage de la mention « élève de X » comme argument publicitaire ; ou même réalisation de chefs-d'oeuvre, dont la propriété est alors disputée, en plein XIX^e siècle. Les jugements témoignent d'usages (qu'ils créent également...), en matière en particulier de durée de formation pour chaque métier. Au fil des cas particuliers de contestation de la personne qui enseigne (femme du maître, associé en nom personnel, successeur, ouvrier à façon ou ouvrier d'atelier...), ils participent même à la construction de la notion d'entreprise, tout à fait absente de la loi de 1851, qui envisageait un lien purement personnel entre maître et apprenti. Pour les études qui redécouvrent actuellement le poids de la petite industrie, organisée ou non en fabrique, cette source paraît indispensable – d'autant qu'elle brise l'image parfois irénique qu'en donnent d'autres textes.

Les – nombreuses, surtout dans l'entre-deux-guerres et depuis 1971 – lois des XX^e et XXI^e siècles envisagent un apprentissage très différent. S'il est toujours présenté comme une alternative à l'enseignement général dans les discours politiques, son intégration dans l'Éducation nationale est achevée. Il n'est même plus question de se demander, comme il y a un siècle, si l'apprentissage doit former des ouvriers qualifiés ou de petits entrepreneurs, puisqu'il existe à tous les niveaux de diplôme, depuis la loi Séguin de 1987. Cependant, devenu institution d'État, l'apprentissage reste largement fondé sur une cogestion avec des organismes professionnels. Si les conventions collectives instaurées en 1936 doivent comporter une clause sur l'apprentissage, c'est seulement la loi de 1971 qui fait du contrat d'apprentissage un véritable contrat de travail (certes particulier – les apprentis n'entrent d'ailleurs pas dans le calcul des effectifs de l'entreprise) et supprime la

notion de « bon père de famille ». Mais les lois de 1928 et 1971 peuvent aussi être situées dans le prolongement de celle de 1851, dans la mesure où elles imposent de plus en plus de clauses types, en particulier sur le salaire, la durée du contrat ou les avantages en nature, réduisant ainsi à la portion congrue la part des usages (même si elles en reprennent certains) et des dispositions spécifiques à chaque contrat. Ne serait-ce que parce qu'ils bénéficient de leurs propres inspecteurs, les apprentis ne sont donc toujours ni des élèves, ni des salariés comme les autres.

Bibliographie

Gérard Bodé et Philippe Marchand (éd.), « Formation professionnelle et apprentissage XVIII^e-XX^e siècle », *Revue du Nord*, n° 17 hors série, collection « Histoire », 2003.

Philippe Casella, Lucie Tanguy et Pierre Tripier, « Le paritarisme contre les experts : l'exemple du Comité central de coordination de l'apprentissage du bâtiment et des travaux publics », *Revue française de sociologie*, 29-1, 1988, p. 55-79.

Véronique de Chardon, *L'apprentissage en France de 1851 à 1919*, thèse de doctorat d'histoire, université de Paris-IV, dir. François Caron, 1992.

Marie-Christine Combes, « La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle », *Formation-Emploi*, juillet-septembre 1986, n°15, p. 18-32.

Clare Haru Crowston, « L'apprentissage hors des corporations. Les formations professionnelles alternatives à Paris sous l'Ancien Régime », *Annales HSS*, mars-avril 2005, p. 409-441.

Bernard Elbaum, « Why Apprenticeship Persisted in Britain But Not in the United States », *The Journal of Economic History*, vol. 49, n° 2, juin 1989, p. 337-349.

Stephan R. Epstein, « Craft Guilds, Apprenticeship, and Technological Change in Preindustrial Europe », *The Journal of Economic History*, vol. 58, n° 3, septembre 1998, p. 684-713.

Gillian Hamilton, « Enforcement in Apprenticeship Contracts: Were Runaways a Serious Problem? Evidence from Montreal », *The Journal of Economic History*, 55-3, 1995, p. 551-574.

Steven L. Kaplan et Gilles Postel-Vinay, « L'apprentissage : un destin ? », *Le Gnomon*, n° 126, septembre 2000, p. 23-24.

William Knox, « Apprenticeship and de-skilling in Britain, 1850-1914 », *International Review of Social History*, vol. XXXI, 1986, p. 166-184.

Yves Lequin, « Apprenticeship in Nineteenth-Century France: A Continuing Tradition or a Break with the Past ? », in Steven L. Kaplan and Cynthia J. Koepp (eds.), *Work in France*, Ithaca, Cornell University Press, 1986, p. 457-474.

Nicole Pellegrin, « 'Apprendre le métier' » et « L'apprentissage ou l'écriture de l'oralité. Quelques remarques introductives », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 40-3, juillet-septembre 1993, p. 353-386.

Emma Rothschild, *Economic Sentiments. Adam Smith, Condorcet, and the Enlightenment*, Cambridge, Harvard University Press, 2001, chap. 4.

John Shields, « Deskillng Revisited: Continuity and Change in Craft Work and Apprenticeship in Late Nineteenth Century New South Wales », *Labour History*, n° 68, mai 1995, p. 1-29.

Keith D. M. Snell, « The apprenticeship system in British history: the fragmentation of a cultural institution », *History of education*, 1996, vol. 25, n° 4, p. 303-321.

Olivier Tholozan, « Le débat parlementaire de 1851 sur le contrat d'apprentissage ou la liberté contractante acclimatée », *Cahiers de l'IRT*, Aix-en-Provence, n°9, avril 2001, p. 207-222.

Patrick Wallis, « Apprenticeship, Training and Guilds in Preindustrial Europe », version provisoire présentée au congrès international d'histoire économique, Helsinki, 2006, <http://www.helsinki.fi/iehc2006/papers1/Wallis.pdf>

Lee Shai Weissbach, *Child Labor Reform in Nineteenth-Century France : Assuring the Future Harvest*, Baton Rouge, London, Louisiana State University Press, 1989, p. 115-122.

Karin L. Zipf, *Labor of Innocents: Forced Apprenticeship in North Carolina, 1715-1919*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 2005.

Sources

Les historiens de l'Ancien Régime approchent l'apprentissage à partir des contrats retrouvés dans les archives notariales – tout en sachant que tous les contrats n'étaient pas forcément écrits ni notariés. Cette source n'a pas disparu au XIX^e siècle, en tout cas pas partout, mais semble avoir été moins systématiquement exploitée. S. Kaplan et G. Postel-Vinay pointent une piste complémentaire : le suivi dans diverses sources de la trajectoire d'anciens apprentis, qui peut montrer une mobilité surprenante entre métiers. Les archives de l'enregistrement peuvent également donner accès aux éléments essentiels d'un contrat (parties et durée).

Du côté du contentieux, les archives prud'homales ont été inégalement conservées, versées (aux archives départementales) et indexées. Pour s'en tenir aux principaux conseils cités par la jurisprudence, à Paris, si les séries sont très lacunaires, un précieux inventaire est paru en 2006 sous la plume de Brigitte Lainé. Les fonds de Rouen et de Lyon, plus complets, sont disponibles aux archives départementales. En outre, *L'Écho de la fabrique* de Lyon, récemment numérisé (<http://echo-fabrique.ens-lsh.fr/>), retrace de façon détaillée des audiences prud'homales qui incluent des dizaines d'affaires d'apprentissage.

L'appel étant rare dans ces affaires, les recueils de jurisprudence citent le plus souvent des décisions prud'homales ou de justices de paix, ce qui en facilite le repérage. Il existe aussi des périodiques dédiés à la jurisprudence de ces tribunaux. Il faut souligner que les Codes de commerce commentés du XIX^e siècle comprennent souvent un appendice concernant les lois sur le travail, dont celle de 1851. Parmi les « Codes ouvriers » évoqués ci-dessus, on en citera enfin deux à titre d'exemple, et parce qu'ils sont accessibles sur <http://gallica.bnf.fr> : Léopold Malepeyre, *Code des ouvriers*, Paris, Au bureau central, 1833 et François-Étienne Mollot, *Le contrat d'apprentissage expliqué aux maîtres et aux apprentis selon les lois, règlements et usages et la jurisprudence des conseils de prud'hommes*, Paris, Collot, 1847.