

Colloque international, Lyon, 4, 5 et 6 juin 2019

Colloque organisé par le laboratoire LARHRA - Université de Lyon
et le laboratoire CREHS - Université d'Artois

De la loi Astier au baccalauréat professionnel Les jeunes et le travail : apprentissages, formation et orientation professionnelle

Résumés des communications

Journée du 4 juin

1. Lois et règlements : autour de la loi Astier

Sébastien-Akira ALIX (Université Paris Est, CERLIS) : *Le Smith-Hughes National Vocational Education Act de 1917 et la promotion de la formation professionnelle aux États-Unis*

Avec l'adoption le 23 février 1917 de la loi Smith-Hughes sur l'enseignement professionnel national (*Smith-Hughes National Vocational Education Act*), les États-Unis instituent l'un des premiers programmes d'aide fédérale à l'éducation de leur histoire, en rupture avec la tradition de décentralisation de l'école américaine. Cette législation – qui vise à soutenir l'enseignement professionnel – est la résultante de plusieurs années de pression de la part d'associations et de groupes d'intérêts, tels notamment l'*American Federation of Labor*, la *National Association of Manufacturers* et la *National Society for the Promotion of Industrial Education*, sur les législatures des États fédérés et sur le gouvernement fédéral américain. En 1914, ces groupes avaient obtenu la nomination par Woodrow Wilson d'une Commission sur l'aide nationale à l'enseignement professionnel (*Commission on National Aid to Vocational Education*) chargée de rendre un rapport sur le sujet. Soumis au Congrès par deux membres de la Commission, le sénateur H. Smith et le représentant D. Hughes, de l'État de Géorgie, le rapport donne lieu, après plusieurs années de discussions et d'amendements, au *Smith-Hughes Act* qui constitue l'un des principaux aboutissements des efforts menés par les réformateurs progressistes américains en éducation à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècles.

Deux ans avant le vote de la loi Astier du 25 juillet 1919 relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial en France, le *Smith-Hughes Act* marque ainsi un important tournant dans l'histoire de l'enseignement, particulièrement professionnel, aux États-Unis. La dénomination même de cet *Act* du Congrès traduit d'ailleurs une spécificité américaine dans la manière d'appréhender et de concevoir cet enseignement. La *Vocational Education* – expression qui n'a pas d'équivalent en français – qu'il s'agit de soutenir et de favoriser avec la législation de 1917 diffère à plusieurs égards de la conception française de l'enseignement technique industriel et commercial. En effet, l'enseignement commercial – qui comprend alors notamment des cours de dactylographie, de comptabilité et de sténographie – est exclu du programme d'aide fédérale américain, ce dernier allouant principalement des sommes pour favoriser le développement de l'enseignement agricole, de l'enseignement industriel et celui de l'économie ménagère pour les jeunes femmes. À cet égard, si le *Smith-Hughes Act* constitue un jalon important dans la reconnaissance symbolique aux États-Unis de « l'idée que la préparation au travail (*preparation for work*) est une des fonctions premières de la scolarisation publique » (Harvey A. Kantor), le type de travail – ou de travaux – auquel les Américains souhaitent alors que les écoles préparent les élèves apparaît bien spécifié, avec des connotations genrées non négligeables, en lien avec les idéaux éducatifs des

réformateurs progressistes américains du tournant des XIX^e et XX^e siècles.

Cédric PERRIN (IDHE.S Evry) : *La naissance de l'apprentissage artisanal (1919-1941). Genèse et mise en œuvre de la loi Walter-Paulin*

Cette communication propose de présenter la naissance de l'apprentissage artisanal de 1919 (loi Astier) jusqu'en 1941 (réforme de Vichy de l'enseignement professionnel et date terminale des dossiers consultés dans les archives). L'entre-deux-guerres constitue une période particulière pour l'enseignement professionnel comme pour l'artisanat. Après la dénonciation récurrente d'une crise de l'apprentissage, la période voit la mise en place d'un cadre institutionnel dont la loi Astier représente un repère majeur avec l'obligation des cours professionnels, avec aussi les débuts du CAP et la création en 1925 de la taxe d'apprentissage notamment. C'est également la période de naissance de l'artisanat. La première organisation syndicale qui représente tous les artisans, la CGAF, naît en 1923. Les premières mesures qui reconnaissent l'artisanat dans ses spécificités sont prises dans cette période (statut fiscal, Crédit artisanal, Chambre de métiers, Registre des métiers...). Or, l'apprentissage est au cœur des débats qui jalonnent l'émergence de l'artisanat. Les premières Chambres de métiers, créées par des artisans dès avant la guerre, par exemple à Bordeaux, concernent d'abord l'apprentissage. L'apprentissage est l'une des principales compétences octroyées aux Chambres de Métiers instituées par la loi Courtier de 1925. C'est un spécialiste de l'orientation professionnelle, Julien Fontègne, qui le premier utilise l'expression « artisanat » dans un article de la *Gazette des métiers* en 1920. Mais, si les artisans sont des acteurs reconnus de l'apprentissage, ils veulent leur propre organisation ; ce qu'ils finissent par obtenir avec la loi Walter-Paulin de 1937 sur l'apprentissage artisanal. La communication retracera d'abord, à partir des débats parlementaires et au sein des organisations artisanales, la genèse de cette loi dans l'entre-deux-guerres, pour montrer qu'il s'agit d'une mesure de compromis et d'autonomie. Puis, après avoir analysé son contenu, elle suivra, en prenant l'exemple de quelques départements, les difficultés de sa mise en œuvre à l'échelle des Chambres de métiers comme des ateliers des artisans.

María Luisa RICO GÓMEZ (Université d'Alicante - Espagne) : *L'influence de la loi Astier sur le projet de la dictature de Primo de Rivera en Espagne, 1923-1930*

Ce travail est consacré à l'étude de l'influence de la loi Astier 1919 sur le projet de l'enseignement technique et industriel en Espagne pendant la dictature de Primo de Rivera, 1923-1930. En effet, il s'agit d'analyser les points de ressemblance entre la structure idéologique et institutionnelle française et le modèle installé en Espagne.

Suite à l'impact de la Première Guerre mondiale, une des voies pour sortir de la crise, et pour moderniser les richesses, était d'investir dans une formation technique de base et intermédiaire qui préparerait l'ouvrier aux nouveaux systèmes proposés par l'organisation scientifique et la mécanisation. À une époque où l'on avançait vers l'innovation technique, l'État moderne, pour éviter que la différenciation du travail ne favorise un affrontement social, devait imposer par le biais de la formation professionnelle une morale commune d'idées, qui régènerait l'ouvrier et lui donnerait la dignité socioprofessionnelle. Ainsi, le sens de l'État moderne résidait dans le fait de concilier la modernisation économique avec la stabilité sur le plan social, incarnée par le corps social moyen des techniciens, « la nouvelle classe moyenne ».

Dans ce contexte, l'État a dû se lancer dans la structuration de l'enseignement industriel professionnalisé, perçu selon un point de vue économique et social aussi bien par la dictature espagnole que par l'État d'inspiration nationaliste et conservatrice de la III^e République française.

L'analyse se centre sur l'objectif politique de ce projet éducatif, souhaitant instruire un groupe social, lié au travail direct dans l'usine et l'atelier. Le gouvernement réalisait une politique sociale qui centralisait tous les canaux de formation industrielle du jeune ouvrier et de la classe moyenne. Pour mieux comprendre le sens de ce programme, on a réalisé une étude

comparative entre les deux projets éducatifs contemporains développés à partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, avec comme point culminant la loi Astier de juillet 1919 en France et le Statut de l'enseignement industriel d'octobre 1924 en Espagne, ce dernier basant une partie de ses postulats sur la structure du premier.

Contrairement à l'Angleterre et, dans une certaine mesure, l'Allemagne, la France et l'Espagne, l'État a dû se lancer dans la structuration de l'enseignement industriel professionnalisé, pour le rendre plus en phase avec la technique de la seconde révolution industrielle et ainsi faire face à l'apprentissage archaïque et routinier des initiatives particulières.

D'un côté, le concept culturel de l'éducation technique changeait en fonction du système politique : démocratique et libéral ou de tendance conservatrice, corporatiste et réactionnaire. Ainsi, pour les forces conservatrices-réactionnaires, l'enseignement industriel était perçu à travers un point de vue économique et social aussi bien par la dictature espagnole que par l'État d'inspiration nationaliste et conservatrice de la III^e République française. De cette façon, il était intégré au ministère du Travail, du Commerce et de l'Industrie par le décret royal du 15 mars 1924 en Espagne et par la loi Astier du 25 juillet 1919 en France. D'un autre côté, d'un point de vue pédagogique, les deux pays ont défendu deux conceptions de la formation technique et professionnelle similaire : d'un côté, ceux qui voyaient la formation professionnelle de l'ouvrier exclusivement comme une question d'enseignement défendaient une forme d'éducation qui placerait les connaissances générales au-dessus des connaissances spécifiques de la pratique et du manuel ; en revanche, pour ceux qui pensaient que la formation professionnelle avait un sens économique et social plus que culturel, le fait d'opter pour le caractère utilitaire et pratique ne délaissait pas l'enseignement général et intégral.

Enfin, d'autres thématiques telles que le modèle administratif local, qui a aussi suivi celui établi en France avec les comités départementaux et cantonaux d'enseignement technique créés par la loi Astier, ainsi que le modèle des écoles, des programmes ou du contrat d'apprentissage, se sont inspirés de l'exemple français.

Lorenzo BONOLI (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle - IFFP) : *Le rôle discret des syndicats dans le développement du système de formation professionnelle suisse entre 1880 et 1930*

Les recherches comparatives sur l'évolution historique des systèmes de formation professionnelle montrent des différences considérables dans la manière dont les différents pays ont développé leur propre système (CEDEFOP, 2004 ; Thelen, 2004 ; Busemeyer et Trampusch, 2012). Quelques constantes peuvent néanmoins être relevées dans la négociation, voire l'affrontement, entre plusieurs acteurs, notamment l'État, les organisations patronales et les syndicats ouvriers, autour d'enjeux tels que le contrôle des conditions et des contenus de la formation, l'attribution des diplômes, le financement, l'organisation scolaire ou en entreprise de la formation etc. (Cf. en particulier Busemeyer et Trampusch 2012).

L'évolution du système suisse de formation professionnelle suit également ces constantes, mais elle présente une particularité qui mérite un approfondissement : le poids relativement faible dans les négociations et l'engagement relativement discret des syndicats ouvriers. Les recherches actuelles sur l'histoire du système suisse de formation professionnelle montrent sans ambiguïté que l'institutionnalisation de la formation professionnelle a été menée principalement par des associations professionnelles patronales dans le domaine de l'artisanat, tandis que les syndicats ouvriers ont joué un rôle secondaire, acceptant et même soutenant de manière surprenante la plupart des initiatives prises dans ce domaine par les associations patronales. (Gonon, 1998 ; Tabin, 1989 ; Bauder, 2008 ; Bonoli, 2015 ; Emmenegger et alii, 2018).

La première question qui se pose spontanément est donc la suivante : comment expliquer l'engagement relativement faible des syndicats suisses dans le domaine ? Quelles sont les conditions socio-politiques de l'époque nous permettant de comprendre une telle discrétion ? Deuxièmement, nous devons nous demander dans quelle mesure cet engagement discret a influencé la négociation

autour des enjeux évoqués précédemment et, en particulier, dans quelle mesure ce faible engagement a influencé les négociations sur les conditions de travail (temps de travail, salaires des apprentis, contrôle de la qualité de la formation, etc.) et sur des questions de politique sociale telles que l'intégration des jeunes adultes dans le monde du travail et la lutte contre la précarité.

L'analyse de documents (lois, rapports officiels, publications scientifiques, articles de presse, etc.) rédigés entre 1880 et 1930, période décisive pour la mise en place du système suisse de formation professionnelle (Gonon, 1998 ; Bonoli, 2012), montrent qu'en Suisse, nous n'assistons pas à une « lutte des classes » dans le domaine de la formation professionnelle (Bauder, 2008 ; Tabin, 1989). Au contraire, il est intéressant de relever à ce sujet que si les syndicats ne semblent pas revendiquer un rôle clé dans le processus d'institutionnalisation du domaine, les premières lois qui ont été adoptées au niveau cantonal à partir de 1890 introduisent néanmoins une série de mesures saluées par ceux-ci, notamment au niveau de la protection des jeunes adultes et de l'amélioration des conditions de formation.

Une étude approfondie des sources nous permettra de mieux comprendre cette situation particulière de la naissance de la formation professionnelle en Suisse où, malgré le rôle discret des milieux syndicaux, les lois adoptées par des majorités bourgeoises intègrent des mesures de protection des jeunes apprentis et attribuent à la formation professionnelle suisse des finalités de politique sociale (Bonoli, 2015). Cette analyse nous permettra aussi de mieux comprendre la situation actuelle de la formation professionnelle suisse qui affiche ouvertement non seulement une finalité économique, la préparation de la main-d'œuvre qualifiée pour les entreprises suisses mais aussi une finalité sociale, l'intégration sociale et professionnelle du plus grand nombre de jeunes possible, et cela malgré le rôle relativement secondaire que les syndicales jouent aujourd'hui encore.

2. Des politiques en images

Françoise F. LAOT (Université Reims Champagne-Ardennes, CEREP) : *Images télévisées de femmes adultes en formation professionnelle au tournant des années 1970.*

Même si des actions de télévision éducative pour adultes sont diffusées sur les chaînes nationales à partir de 1963 (RTS/promotion), la formation des adultes est loin d'être un sujet de prédilection des programmes télévisés. Quelques émissions abordent toutefois la question. L'intérêt pour le thème se renforce légèrement avec la mise en place progressive de dispositifs institutionnels et législatifs (fonds pour la promotion sociale, 1961-63, lois de 1966, de 1968, accords de 1970, loi de 1971). Des séquences de reportages de durées variables montrent des adultes en formation professionnelle et leur donnent la parole. Le plus souvent les images ne montrent que des hommes. Les groupes sont rarement mixtes, quand ils le sont, les femmes y sont toujours très largement sous-représentées. La formation, comme le monde du travail, reste très sexuée. Dans la deuxième moitié des années 1960 toutefois, plusieurs émissions entièrement consacrées à la formation de femmes font émerger une nouvelle thématique, celle du « recyclage des femmes » souhaitant (ré)intégrer le marché du travail après un temps plus ou moins long passé « au foyer ». Deux films très courts portant sur le sujet seront montrés et commentés. Le premier, de 3:32 min, est passé au journal télévisé du 18 novembre 1967 ; le second, de 5:17 min, a été diffusé à l'antenne le 5 mai 1972. Les commentaires viseront à replacer ces deux films au sein d'un corpus de documentaires et reportages filmés traitant de formation d'adultes, hommes et femmes, et à resituer leur contenu au regard des évolutions des discours sur le travail et la formation des femmes au tournant des années 1970.

Édouard LYNCH (Université de Lyon, LER) : *La terre, la table et l'établi : mise en œuvre et mise en scène de l'enseignement professionnel dans les campagnes de la révolution silencieuse*

La formation professionnelle des agricultrices et des agriculteurs constitue encore très largement un terrain inexploré de l'histoire du travail et de la professionnalisation au XX^e siècle. Les

historiens ont légitimement privilégié les nouveaux horizons ouverts par la massification de l'enseignement et des perspectives nouvelles du monde de l'industrie et des services. En dépit du vote de l'ambitieuse loi du 2 août 1918, concomitante à la loi Astier, la mise en place d'un système de formation cohérent et structuré a tardé à voir le jour, la faute à un modèle agricole encore très largement dominé par la petite exploitation paysanne et une faible productivité.

À partir de cette date, les structures de formation professionnelle des agriculteurs se sont construites de manière désordonnée, les initiatives privées prenant souvent le pas sur les structures publiques, confusion accentuée par les incertitudes et les contradictions sur les finalités même d'un tel enseignement pour une activité longtemps considérée davantage comme un « état » qu'un « métier ».

C'est seulement à partir des années 1950-1960 que s'opère une rupture majeure - la révolution silencieuse - qui débouche, notamment de la part des pouvoirs publics, sur une profonde et ambitieuse réforme de la formation professionnelle, portée par Michel Debré. Une accélération favorisée par le contexte politique, et notamment l'apaisement des tensions avec les structures de formations confessionnelles, très engagées dans la formation agricole.

Si l'on connaît les principaux jalons institutionnels de cette histoire, beaucoup d'éléments restent encore à explorer, qu'il s'agisse des modalités concrètes de sa mise en place, tant à l'échelon national que régional, du contenu des enseignements, des publics concernés, ou du fonctionnement concret des établissements. C'est particulièrement le cas pour les enseignements en direction des jeunes filles, que la double dimension non spécifiquement « agricole » et féminine a eu tendance à invisibiliser, même si leurs homologues masculins ne sont pas nécessairement mieux lotis...

Nous souhaiterions, dans le cadre de cette communication, esquisser une comparaison entre les établissements agricoles masculins et féminins qui ont été, entre les années 1950 et 1970, un des lieux originaux de mise en œuvre des politiques de transformation agricole, en nous appuyant sur une source largement inédite, celle des sources audiovisuelles, produites et diffusées, soit par dans le cadre des actualités cinématographiques, pour le début de la période, mais surtout par la télévision, le lancement des chaînes régionales offrant, à partir des années 1960, des sources plus nombreuses et plus diversifiées.

À travers l'analyse de ces reportages et des séquences, l'objectif est de mettre en lumière les spécificités de cet enseignement, tiraillé entre les logiques du maintien à la terre et celle d'une réorientation désormais inévitable d'une partie de la main d'œuvre rurale. De même, l'accès à la « modernité » et à une qualification professionnelle spécifique interroge les catégories et les rôles assignés aux hommes et aux femmes de la terre.

Journée du 5 juin

3. Patronat, entreprises

Antoine VERNET (Sorbonne Université, Triangle) : *Le patronat métallurgique stéphanois et la formation ouvrière des années 1910 aux années 1940 : le choix de la mise en école ?*

Les métiers de la mécanique ont été les principaux bénéficiaires de l'institutionnalisation de l'enseignement technique initiée à partir des années 1880. C'est sur la base des établissements, publics et privés, fondés au tournant des XIX^e et XX^e siècles, que s'appuie la construction d'une offre destinée à la formation d'une main-d'œuvre qualifiée, dont l'horizon s'étend des ouvriers qualifiés aux techniciens. Le développement des cours professionnels se base en partie sur cette première extension de l'enseignement technique. Dès les premiers débats sur l'obligation à la pérennisation des centres d'apprentissage, le patronat des métaux demeure concerné par la portée de ces différents projets sur l'instruction technique de son (futur) personnel. À un niveau confédéral, l'Union des

industries métallurgiques et minières s'engage, comme groupe d'intérêt, afin d'influer sur la fabrique des réformes (loi Astier, taxe d'apprentissage, décrets-lois Zay, etc.). Les prises de position publiques et le lobbying des dirigeants d'entreprises ont cherché à en minimiser l'impact sur la liberté des affaires. Ces mobilisations n'ont cependant pas traduit, bien au contraire, un refus de la forme scolaire comme moyen de préparation au travail, ou comme complément, des futurs ouvriers professionnels de la branche.

Ce cadre étant connu à l'échelle nationale, il doit cependant être corroboré par le biais d'études régionales. Il s'agit en effet d'envisager les pratiques concrètes des milieux patronaux. La communication proposée vise ainsi à interroger la stratégie adoptée par le(s) patronat(s) métallurgique(s) dans la région de Saint-Étienne. Celui-ci s'engage, en lien avec ses représentants nationaux, afin de négocier les conditions de l'organisation locale de la formation des travailleurs. Son rôle est cependant moins important que celui des employeurs présents au sein du corps des inspecteurs départementaux de l'enseignement technique, ce qui aboutit à des dissensions occasionnelles. Ces considérations ne suffisent cependant pas à expliquer l'attitude des patrons de la branche vis-à-vis de la formation des travailleurs.

À côté d'une offre publique remarquable mais parfois critiquée par les employeurs, le recours des employeurs aux écoles techniques privées illustre la recherche, au sein d'un cadre empruntant aux standards de la direction de l'Enseignement technique, d'une pédagogie plus pratique ou d'une socialisation contrôlée de l'élite ouvrière. De manière classique, seules les plus grandes entreprises entretiennent leurs propres écoles d'apprentissage, lieux privilégiés de la reproduction familiale et adaptés aux réalités techniques d'usines destinées à bénéficier de ces marchés internes du travail. Le choix opéré est clair : la majeure partie du patronat métallurgique stéphanois bénéficie d'une offre qui ne l'engage pas directement dans la direction des écoles ou des centres. Le recours au patronage ou aux libéralités, même après l'instauration de la taxe d'apprentissage, permet de bénéficier des efforts entrepris par les municipalités ou les acteurs religieux. Une telle solution facilite une mise en scène des relations sociales dans les différents bassins d'emplois. En limitant le coût de l'investissement patronal, ce schéma illustre l'importance renouvelée de la formation sociale de la main-d'œuvre, l'utilité technique et scientifique de ces apprentissages en école étant reconnue depuis la fin du XIX^e siècle. La validation de ces hypothèses passe par la consultation des archives préfectorales, en premier lieu celles du comité départemental de l'enseignement technique et des sessions d'examen du CAP, ainsi que de (rares) archives d'entreprises et d'organisations patronales.

Jean-François GREVET (COMUE ESPE LNF, CREHS) : *Berliet, de Taylor à Fidel Castro. De la formation professionnelle des jeunes dans l'entreprise automobile à un modèle exporté dans le Tiers Monde*

L'entreprise lyonnaise est célèbre pour sa formation professionnelle. Ce que l'on sait moins c'est la manière dont à plusieurs reprises, l'entreprise a servi de modèle aux réformes de l'apprentissage. Dès la première guerre mondiale, à l'avant-garde de la formation de l'*homo faber* automobile, elle crée une presse interne, et surtout une école destinée à la formation des jeunes pour constituer son futur encadrement. Cette école, avec des élèves dotés du nom alors neuf de « stagiaires », contribue à populariser le terme, aujourd'hui devenu quasiment synonyme de la première expérience professionnelle des jeunes en France. Elle est également perçue comme un modèle de formation pour la réadaptation des mutilés de guerre. Après les vicissitudes de l'entre-deux-guerres, cet effort de formation professionnelle pour les jeunes connaît un renouvellement dans le cadre d'une École technique Berliet, pendant et après la Seconde Guerre mondiale jusqu'à sa fermeture au début des années soixante-dix. Cette école constitue un réservoir de contremaîtres, puis de techniciens et agents de maîtrise mais aussi, sous l'impulsion de Paul Berliet, un lieu de formation de formateurs qui va changer partiellement de publics. Dans le cadre de son implantation et de l'industrialisation des pays se revendiquant du Tiers-Monde, Berliet propose en effet aux dirigeants de Félix Houphouët-Boigny à Fidel Castro, son modèle de formation professionnelle. Des centaines

de stagiaires, venus d'Afrique et d'Asie, sont ainsi formés à Lyon, tandis qu'essaient des centres de formation Berliet, en Afrique et en Amérique centrale. Cette étude de cas permet donc d'approcher la formation professionnelle des jeunes en contexte colonial et postcolonial, et la manière dont est alors conçue la formation à destination des pays dits « neufs ». Parce que cette formation technique est proposée à l'Algérie, au Maroc, en Afrique Noire mais aussi dans les pays socialistes, en Chine, à Cuba, et au-delà du rideau de fer, l'entreprise lyonnaise constitue une firme centrale dans l'analyse des transferts technologiques et de savoir-faire techniques, entre l'Occident et le Monde, dans un secteur économique clef.

À partir des archives de l'entreprise et de son patron Paul Berliet, cette contribution à une *Global History* restituera dans leurs différents contextes (Première Guerre mondiale, Entre-deux-guerres-Année cinquante, années soixante-début soixante-dix) les différents objectifs, éléments de la formation et les certifications, diplômés préparés, les profils des formateurs et le devenir des promus et les difficultés et les réalités en vue d'un bilan contrasté de cette formation professionnelle.

Farid AMEUR (Archives historiques Société Générale) : *L'école des grooms de la Société Générale*

Âgés de quatorze ans en moyenne, les grooms sont recrutés avec l'assentiment de leurs parents après l'obtention de leur certificat d'études primaires. Il s'agit, dans la majorité des cas, d'une première expérience dans la vie active. Contrairement à une idée reçue, le groom n'est pas seulement préposé à l'accueil des clients. D'une grande polyvalence, il griffe les effets d'escompte et d'encaissement, transporte le courrier et exécute des petites tâches au sein de l'agence. Lorsque les circonstances l'exigent, il veille à la sécurité des locaux, notamment à l'entrée de la salle des coffres. Les jours d'échéance, il lui arrive d'accompagner le garçon de recettes durant ses tournées. Dès 1934, la Société Générale dispense une formation spéciale à ces précieux auxiliaires pour leur offrir les moyens de s'élever plus facilement dans la hiérarchie. Une initiative à la mesure de leur engagement et qui a contribué à renforcer leur sentiment d'appartenance.

Jérôme MARTIN (CRTD - Centre de Recherche sur le Travail et le Développement / GRESHTO – Groupe de recherche et d'études sur l'histoire du travail et de l'orientation) : *Les apprenti-es scolarisé-es au prisme de la psychologie dans les années 1950*

Cette proposition de communication vise à éclairer la manière dont, dans les années 1950, est posée la question de l'adaptation de la formation professionnelle des filles et des garçons élèves de l'enseignement technique et professionnel par le développement de travaux de psychologie et de psychotechnique qui précèdent les premières enquêtes sociologiques portant sur les jeunes travailleurs dans les années 1960 (Maupeou-Leplatre Nicole, 1960). Dans les années 1950, ceux que l'on désigne parfois sous l'appellation des « apprentis scolarisés » (Schiélé et Monjardet, 1964) deviennent des objets de la psychologie appliquée. Dans un contexte de « montée des jeunes » (Sauvy, 1959), deux formes de scolarisation post-obligatoire pour les 15-18 ans destinés à la formation des ouvrières et des ouvriers se développent (Troger, 1989 ; Lembré, 2016). Il s'agit d'une part des centres d'apprentissage qui, en 1958-59, sont au nombre 946, recevant environ 170 000 élèves garçons et filles et, d'autre part, des cours complémentaires (Chapoulie, 2007).

La psychologie appliquée s'intéresse particulièrement à cette nouvelle population scolarisée pour plusieurs raisons. D'une part, depuis les années 1920, il existe un lien institutionnel entre l'enseignement technique et la psychotechnique. D'autre part, l'essor de l'enseignement technique et professionnel fournit un nouveau champ de recherches aux psychologues qui vont s'attacher à étudier les jeunes scolarisé.e.s dans les centres d'apprentissage notamment. Enfin, les besoins de main-d'œuvre, dans un contexte de planification, favorisent la mobilisation de techniques qui visent à rationaliser l'orientation et la formation des apprentis.

Ces travaux de recherches sont menés par plusieurs organismes. Le premier est l'Institut National d'Orientation professionnelle et d'Étude du travail (INETOP), créé en 1928 qui bénéficie

de l'antériorité dans le domaine de la psychotechnique. Dès les années 1930, il posait la question de l'adéquation entre formation et travail (Vasconsellos, 2003). Un second foyer d'enquêtes est le Centre d'Études et de Recherches Documentaires de l'Enseignement Technique (CERDET), créé par un arrêté ministériel du 7 mars 1945 qui, en plus de son rôle de producteur de statistiques, commande certaines enquêtes. Enfin, de manière plus ponctuelle, d'autres psychologues regroupés autour de la revue *Enfance*, créée par Henri Wallon (1879-1962) s'intéressent également aux jeunes apprentis.e.s scolarisés.e.s.

La communication se concentrera particulièrement sur deux aspects :

- Les psychologues livrent au travers de leurs enquêtes de terrain un portrait précis et détaillé des populations qu'ils étudient. Ils s'attachent notamment à travailler sur leurs motivations, leurs difficultés et leurs représentations des métiers et du travail (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 2001). Les enquêtes s'intéressent à tous les aspects de l'expérience et du parcours des élèves. Elles permettent également parfois d'observer comment la question du genre différencie les populations.

- Les enquêtes des psychologues apportent également un éclairage sur l'organisation pédagogique des centres d'apprentissage et des cours complémentaires, ainsi que sur les relations élèves et adultes, et parfois les tensions et les conflits.

- Les psychologues problématisent les questions d'adaptation de la formation au métier et de l'insertion professionnelle. Dans cette double perspective, une attention particulière sera apportée aux travaux menés par un groupe de conseillers d'orientation autour d'Antoine Léon (1921-1998). Ces recherches sont à l'origine d'une psychopédagogie de l'apprentissage et de l'orientation (Léon, 1957).

En soulignant les spécificités du groupe des apprentis.e.s scolarisés.e.s, les psychologues contribuent à définir les contours de l'expérience de l'adolescence populaire. Cette communication s'appuiera sur l'exploitation d'archives (INEROP, Henri Piéron, CERDET) et sur le dépouillement de plusieurs revues de psychologie (*Bulletin de l'INOP*, *L'Année psychologique*, *Le travail humain*, *le Bulletin de psychologie et Enfance*).

Pierre-Yves BERNARD (Université de Nantes, CREN) et Pauline DAVID (Université de Nantes, CREN) : *Résistance à la scolarisation de la formation professionnelle : les Écoles de production*

La formation professionnelle en France se caractérise historiquement par un long mouvement de scolarisation au sens de son intégration à la fois dans une forme scolaire (Vincent, 1994) et dans une organisation du service public de l'éducation (Pelpel et Troger, 2001). En suivant une approche institutionnaliste, on peut considérer cette scolarisation comme un modèle spécifique, marqué par le rôle de l'État, en opposition à des modèles laissant plus de place au marché et aux organisations professionnelles (Greinert, 2005). Toutefois, d'autres formes existent en France, davantage attachées aux dimensions pratiques de la formation professionnelles (Moreau, 2003). Le réseau des écoles de production constitue à cet égard un exemple jusque-là très peu étudié par la littérature scientifique. Autrefois appelés Ateliers d'apprentissages, ces établissements proposent un modèle de formation original, différent à la fois de celui du lycée professionnel mais également d'un Centre de formation d'apprentis. Les élèves y sont mis en situation de production dans l'établissement même, au profit de clients, particuliers ou entreprises. Aujourd'hui doté d'une vingtaine d'établissements, ce réseau connaît un développement important.

Ces écoles sont cependant en marge du système de formation professionnelle initiale. Une enquête en cours vise à analyser ce modèle de formation, à le situer, dans le cadre des travaux sur la forme scolaire, au sein du paysage de la formation professionnelle initiale. Nous considérons ici la forme scolaire comme un agencement institutionnel spécifique, constituant un ensemble relativement cohérent et doté d'une certaine inertie, mais traversé par des tensions susceptibles de la faire évoluer (Thelen, 2003). Cette étude porte sur cinq établissements situés en Rhône-Alpes et en Pays de Loire. Elle repose sur une campagne d'entretiens auprès des responsables de formation et maîtres-formateurs (N=15), sur un ensemble d'observations de situations de formation (N=10) et enfin sur un questionnaire auprès des élèves (N=150).

L'enquête révèle l'importance de la mémoire de l'histoire de ce réseau : de nombreuses références sont faites aux fondateurs, à l'enracinement géographique de ces écoles et à leur rattachement à un tissu économique industriel. Ces références sont d'ailleurs largement mythiques si on se réfère aux travaux historiques portant sur les ateliers d'apprentissages (Seeley, 1992). Originellement destinés à socialiser une jeunesse à la fois laborieuse et dangereuse (Chevalier, 1958) aux valeurs de la bourgeoisie industrielle, les ateliers ont montré une faible efficacité tant en termes de formation que d'insertion professionnelle (Seeley, 1992).

Mais ce passé reste très prégnant dans les écoles historiques du réseau. Il est mobilisé autant pour montrer une certaine continuité que pour valoriser une modernisation du réseau. La continuité, c'est précisément cette résistance à la scolarisation de la forme scolaire tant sur le plan des savoirs en valorisant le savoir pratique en situation, le « faire pour apprendre », que sur le plan organisationnel en structurant les écoles sur le modèle d'une entreprise inscrite dans le tissu économique local.

La première rupture se situe par rapport à l'institution catholique, même si sur le plan des valeurs, on observe des vestiges du catholicisme social. Ainsi le souci premier d'accueillir les enfants les plus défavorisés est actualisé dans un objectif de lutte contre le décrochage scolaire ou dans l'accueil des mineurs non accompagnés et des élèves en situation de handicap. Une deuxième rupture porte sur le modèle pédagogique, avec l'abandon d'un contrôle disciplinaire très contraignant pour se diriger vers un modèle de pédagogie active. La troisième et dernière rupture, concerne les ancrages géographiques et sectoriels dans une logique d'expansion et de renouvellement de l'offre de formation.

Charles-Antoine WANECQ (Centre d'Histoire de Sciences Po) : *Des cours pour ambulancières à la formation des ambulanciers : la construction genrée de savoirs professionnels du care.*

Les premiers ambulanciers à recevoir une formation en France sont des femmes : recrutées pour les besoins du temps de guerre à partir de 1939, les conductrices-ambulancières de la Croix-Rouge reçoivent un enseignement théorique et pratique au cours de sessions au terme desquelles leur est décerné un certificat. Si ce système de formation se prolonge après-guerre, il ne touche qu'un nombre restreint de jeunes femmes, tandis que prolifèrent les ambulanciers travaillant dans des entreprises privées, formés seulement au secourisme. La pression des syndicats au cours des années 1960 aboutit à la loi de 1970 qui encadre la création d'entreprises de transport sanitaire. La formation devient alors un enjeu essentiel des rapports entre le monde associatif et les représentants des professionnels : c'est finalement en dehors du cadre de la loi Astier que se développe un cursus pour les ambulanciers, placé sous le contrôle des médecins de SAMU en plein essor. La communication a alors pour enjeu de cerner les dynamiques et les conflits de genre sous-jacents dans la professionnalisation d'une activité de *care*.

Véra LEON (Université Paris Descartes, CERLIS) : *Diplômés versus autodidactes ? Enjeux de la scolarisation des apprentissages techniques à l'ère de la massification scolaire*

Contrairement à d'autres secteurs industriels ou artistiques, la photographie s'est longtemps passée d'apprentissages formalisés, en tout cas en France. Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, pourtant, dans un contexte d'extension de la scolarisation obligatoire et de massification de l'enseignement professionnel, plusieurs syndicats revendiquent une meilleure formation des photographes. Il faut dire qu'au même moment, les pratiques amateurs se massifient, et les photographes de portrait se retrouvent délaissés au profit de l'appareil familial. Développer la formation est envisagé comme une nécessité face à cette concurrence des amateurs. Si son recours reste marginal quantitativement, ses diplômés deviennent le fleuron du groupe professionnel en recomposition.

L'École nationale de la photographie devient l'une des principales cibles de ces aspirations au changement, d'où l'intérêt d'une étude de cas dédiée, tout en la comparant avec d'autres

établissements (centres d'apprentissage, écoles privées...). Cette école va en effet connaître une double transformation. D'abord, alors qu'elle recrutait depuis sa création en 1926 des élèves des deux sexes sur titres, elle va désormais recruter sur concours (1951), un concours dans lequel la maîtrise des matières scientifiques sera de plus en plus privilégiée par rapport à d'autres qualités comme le dessin (1956). Ensuite, à l'heure où de plus en plus d'établissements privés concurrents s'ouvrent, l'école devient Lycée Technique d'État (1964). Élevée au rang d'établissement du secondaire, elle se retrouve donc placée en haut de la hiérarchie des établissements techniques dédiés aux métiers de la photographie.

Les brochures de l'école, la presse professionnelle, les fonds d'élèves constitués à l'occasion d'entretiens, et les guides d'orientation permettent d'analyser cette transformation cruciale, faisant la jonction entre les évolutions du monde du travail et du secteur éducatif. L'étude des stratégies de la direction de l'école, de l'amicale des anciens élèves, ou encore des acteurs du monde de l'orientation professionnelle met en évidence une politique de hiérarchisation croissante entre les diplômés et les autodidactes, entre les élèves en formation initiale et les professionnels en formation continue, ou encore entre les disciplines scolaires enseignées, dont les connotations sociales et genrées se renforcent. Nous analyserons dans quelle mesure ce processus contribue à créer des inégalités de classe et de genre dans les trajectoires des élèves apprenant la photographie.

Nicolas DIVERT (Université Paris Est Créteil, LIRTES) : *La création du Bac pro « Accompagnement, soins et services à la personne ». Les ressorts d'un nouveau diplôme du sanitaire et social.*

La création, en 1985, du baccalauréat professionnel s'est inscrite dans une politique d'élévation du niveau général d'éducation de la population. La réforme de la voie professionnelle engagée fin 2007 et généralisée en 2009 a permis de se rapprocher de l'objectif de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat sans pour autant l'atteindre puisque la proportion de bacheliers dans une génération se stabilise entre 78 % et 79 %. Or, si la réussite de cette politique éducative est étroitement liée à la « rénovation » de l'enseignement professionnel, elle s'appuie sur une offre de diplômes en évolution constante.

Le secteur sanitaire, social et médico-social fait travailler un nombre important de personnes et les perspectives d'emplois apparaissent élevées au regard de l'évolution démographique de la population française et des politiques de santé. Or, dans ce secteur, relevant de la 20^{ème} CPC de l'Éducation nationale, il n'existait pas de baccalauréat professionnel jusqu'à l'instauration, en 2011, du baccalauréat professionnel « Accompagnement, soins et services à la personne » (ASSP). Ce nouveau diplôme de l'Éducation nationale a remplacé le BEP « Carrières sanitaires et sociales », formation propédeutique de niveau V, qui permettait d'accéder ensuite à une spécialisation de même niveau (aide-soignant ou auxiliaire de puériculture). Cette transformation de l'offre de diplôme modifie profondément les liens qui existaient entre les certifications de ce secteur. Alors que le monde professionnel n'était pas demandeur d'un tel diplôme et que la DGESCO a été longtemps hostile à la création d'un diplôme de niveau IV, un Bac pro a tout de même été créé. Il a tout de suite rencontré un public important puisqu'il accueille environ 12 % des effectifs inscrits en Bac pro. Il s'agit donc de l'une des spécialités les plus fréquentées de l'enseignement professionnel mais à l'image de nombreuses filières de cet enseignement, elle n'est pas mixte (Moreau, 1995). Les filles représentent environ 95 % des élèves d'ASSP et cette spécialité accueille un quart de la totalité des lycéennes inscrites en dernière année de baccalauréat professionnel, toutes spécialités confondues.

Diplôme participant à la socialisation scolaire et professionnelle de nombreuses filles, la double finalité de ce Bac pro se heurte, d'une part, aux tensions entre ministères certificateurs dans un domaine hiérarchisé où le soin ressort comme l'activité la plus prestigieuse mais réglementée par le ministère de la Santé et d'autre part, aux réalités socio-économiques d'une branche qui ne le reconnaît pas. Aussi, cette communication se propose d'étudier, à partir de l'analyse des débats en CPC, la mise en œuvre de ce nouveau diplôme et de saisir les enjeux en termes de certification que donnent à voir

le référentiel. Des observations menées dans différents lycées professionnels de trois académies (Paris, Poitiers et Strasbourg) et des entretiens réalisés auprès d'élèves et d'enseignantes, de personnels de direction et du corps de l'inspection mais également de directeurs d'IFAS et de membres d'Agences régionales de santé permettent de montrer comme ce Bac pro questionne la formation des aides-soignants et participe d'une ambition, la professionnalisation, tout en reproduisant une division sexuelle du travail et la mobilisation d'expériences « genrées » du *care*. Notre communication permettra ainsi de contextualiser les transformations de la formation des aides-soignants, d'appréhender les effets du marché du travail sur l'offre de diplôme et les tensions entre les acteurs de la formation autour d'enjeux de légitimité professionnelle.

Maryse LOPEZ (Université de Cergy-Pontoise, ESPE Versailles) : *Former le travailleur de demain au milieu des années 1970 : l'exemple de la formation-certification par contrôle continu.*

Cette communication se donne pour objectif d'interroger, à partir de l'exemple de la discipline « français », les transformations des contenus enseignés pour les futurs travailleurs dans le contexte de modernisation du système éducatif des années 1970. Nous nous intéresserons plus particulièrement à une expérience mise en place dans l'enseignement professionnel entre 1972 et 1990 pour tenter de réorienter le projet de scolarisation des travailleurs : la formation/certification par contrôle continu. Peu étudiée en tant que telle cette expérience a fait de l'enseignement professionnel un véritable laboratoire pour repenser les savoirs de formation en termes de compétences (Ropé et Tanguy, 1994) et pour reconfigurer un modèle de formation/certification initié dans le cadre de la formation permanente. Nous nous intéresserons plus spécifiquement à une discipline d'enseignement général pour montrer comment se concilient ce nouveau mode de formation/certification et le modèle disciplinaire qui, depuis les années 1960, se rapproche de celui du secondaire général. Entre visées utilitaires et visées éducatives, cette discipline se comprend en effet à partir d'une tension structurante entre une logique de formation et une logique de certification (Lopez et Sido, 2015) que le contrôle continu se veut pouvoir le dépasser. Nous analyserons, à partir de cette expérience initiée à titre expérimental au début des années 1970, avant d'être explicitement évoquée par René Haby dans *Modernisation du système éducatif* (1975), le contexte institutionnel dans lequel elle se met en place, les conditions de sa mise en œuvre et de son relatif échec ainsi que ses effets sur les savoirs enseignés dans une discipline d'enseignement général comme le français.

Notre propos s'inscrira dans une perspective didactico-historique (Bishop, 2013) et nous conduira à interroger les dynamiques d'adhésion et de résistance des acteurs lors de la mise en œuvre du contrôle continu. Si celle-ci semble dans un premier temps possible, l'impossible diffusion du contrôle continu aux autres filières et les résistances à l'intérieur même de la filière professionnelle conduisent à ce que cette expérience se délite malgré une volonté de la défendre dans le cadre des Écoles Normales Nationales d'Apprentissage (ENNA) chargées de la formation des maîtres de l'enseignement professionnel.

À partir des discours institutionnels, des comptes rendus des CNPC de la métallurgie, des revues pédagogiques à destination des enseignants et de la revue *Cibles* de l'ENNA de Nantes nous analyserons les facteurs externes et internes qui permettent de saisir au travers de l'expérience du contrôle continu les transformations des contenus enseignés aux futurs travailleurs.

Florent MONTAGNON (Université Paris 1 - Centre d'histoire sociale des mondes contemporains), *L'école d'apprentissage de la Compagnie des Omnibus et Tramways de Lyon, entre gestion du personnel et dynamiques du marché du travail interne (1946-1982)*

Dans un contexte de modernisation du réseau des transports publics urbains lyonnais lancée en 1945, la Compagnie des Omnibus et Tramways de Lyon (OTL), dont le personnel de maintenance des matériels roulants se compose alors de 470 ouvriers et de 220 manœuvres, décide de créer une école d'apprentissage, afin de compléter et de renouveler ses effectifs ouvriers en formant des

apprentis à divers certificats d'aptitude professionnelle (CAP). Elle ouvre ses portes en septembre 1946. L'histoire de cette école illustre l'engagement, certes plus tardif dans les transports publics urbains lyonnais que dans les transports parisiens, chez Renault ou chez Berliet, du patronat des grandes entreprises dans l'organisation et le financement de la formation professionnelle d'ouvriers sous la forme d'une mise en école d'apprentissage. Près de 500 apprentis ont ainsi intégré l'école OTL dont le changement de statut en section d'apprentissage en 1970 amorce le retrait de l'entreprise, définitif en 1982. Parmi eux, au moins 280 ont eu leur CAP, 296 ont été embauchés par l'entreprise et 83 y travaillent encore au début des années 2000.

L'OTL a ainsi pu former son personnel ouvrier qualifié, en fonction de ses besoins quantitatifs et qualitatifs. Mais si l'école remplit bien son rôle de vivier, elle ne livre pas des ouvriers davantage attachés à la compagnie qu'une main-d'œuvre exogène. Bon nombre de ces ex-apprentis ne restent que quelques mois ou quelques années dans l'entreprise. En revanche, d'autres deviennent contremaîtres ou chefs de dépôt ou d'atelier. Cela est surtout vrai dans le premier âge de l'école d'apprentissage (1946-1970), ce type d'avancement dans les services techniques étant proportionnellement moins représenté chez les apprentis qui ont fréquenté la section d'apprentissage. En effet, la plupart de ceux qui sont encore dans l'entreprise au début des années 2000 – qui ont donc entre vingt et trente années d'ancienneté – sont techniciens, certes non plus ouvriers, mais pas encore contremaîtres. Néanmoins, contrairement aux anciens apprentis des années 1950 et 1960 qui restent dans les services techniques, certains ont une mobilité professionnelle ascendante en dehors de la maintenance. L'étude d'une école d'apprentissage d'entreprise recouvre donc deux problématiques : celle de la politique de formation menée par l'entreprise et celle de la fluidité – ou de la viscosité – de son marché du travail interne.

Les sources mobilisées pour cette communication sont des archives privées de Keolis Lyon, l'actuel exploitant du réseau lyonnais de transports urbains et héritier de l'OTL. Elles ont été dépouillées dans la continuité d'une thèse consacrée à la gestion du personnel de l'OTL au cours du premier XX^e siècle et soutenue en 2009. Elles peuvent être réparties dans deux grands ensembles. Tout d'abord, celles permettant de restituer le fonctionnement de l'école (recrutement, emplois du temps, salaire, personnel enseignant) grâce à divers rapports émanant de la direction ou de la commission d'apprentissage du comité d'entreprise auxquels s'ajoute une correspondance avec divers acteurs publics (Inspection académique, ingénieurs de la Ville de Lyon et des Ponts-et-Chaussées). Les archives nominatives (registre des apprentis, récapitulatifs de carrière et dossiers de personnel) forment le second noyau. Elles sont exploitées grâce à des bases de données mettant au jour non seulement les effectifs et les résultats aux divers CAP mais aussi le parcours des élèves pendant leur apprentissage et au-delà, s'ils sont embauchés par la compagnie. En outre, ces parcours sont mis en perspective avec les dynamiques du marché du travail interne à l'entreprise que révèlent l'informatisation et l'analyse des dossiers de carrière du personnel ouvrier.

Anna PELLEGRINO (Université de Bologne) : *Entre atelier et fabrique. La formation professionnelle des travailleurs italiens au début du XX^e siècle*

La communication porte sur la formation professionnelle et sur l'accès au marché du travail en Italie, à savoir dans la ville de Florence au début du XX^e siècle. En particulier, on analysera les filières formelles et informelles, les circuits d'information, le capital social, le rôle des réseaux personnels et familiaux, des échanges interpersonnels, qui ont permis l'accès à l'apprentissage, à la formation professionnelle et donc à un emploi. Le focus sur Florence présente l'avantage de mettre en lumière le problème de l'accès au marché du travail dans une ville où les deux formes de travail, l'industrielle et l'artisanale, ont été significativement présentes dans cette période de forte transformation. C'est à la lumière de cette dichotomie que doit se lire l'antithèse proposée dans le titre de cette proposition. Cette opposition doit cependant être interprétée non pas comme un contraste net, mais plutôt comme une ligne continue sur laquelle on a rencontré historiquement non seulement des situations fidèles à l'une des deux polarités, mais aussi et surtout une série diversifiée de combinaisons entre les deux

pôles opposés.

Journée du 6 juin

Jean-Louis ESCUDIER (Université de Montpellier, CNRS) : *La formation professionnelle des agricultrices, entre oubli et instrumentalisation (XIX^e-XX^e siècles)*

L'agriculture a constamment été dérogoire au droit commun en matière de législation sociale. Ainsi, dans une France où prédomine encore le secteur agricole, la loi du 25 juillet 1919 dite loi Astier se limite à l'enseignement technique industriel et commercial. L'enseignement agricole, qui trouve son origine dans le décret du 3 octobre 1848, est, séculairement, demeuré un domaine strictement masculin : fermes-écoles, écoles pratiques d'agriculture et écoles nationales d'agriculture sont réservées aux garçons jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Les dispositions relatives à l'enseignement agricole des jeunes filles édictées dans la loi du 2 août 1918 n'ont été que très partiellement mises en œuvre. Dès lors, l'acquisition des compétences des agricultrices, qu'elles soient filles ou épouses d'exploitants ou salariées agricoles, s'est durablement opérée hors du champ institutionnel.

À toutes les époques, les vellétés de formation professionnelle des jeunes filles s'effacent devant les préoccupations des exploitants agricoles et de leur représentation socioprofessionnelle : exode rural et célibat masculin, disponibilité constante d'une main-d'œuvre flexible, bon fonctionnement de la sphère domestique afin de maximiser la productivité de la main-d'œuvre masculine, valorisation des produits agricoles et, désormais, marchandisation de l'espace rural à des fins de loisirs.

La petite exploitation paysanne repose sur une stricte division genrée des tâches. Dans ce type d'agriculture, le territoire de compétences assigné aux femmes étant circonscrit à la ferme et à ses proches abords, les modalités de délivrance des savoirs en découlent : traite des bovins et ovins, petit élevage, compétences domestiques (cuisine, tenue du ménage, puériculture...). Dans les grandes exploitations, la main-d'œuvre féminine, employée de manière intermittente en fonction des besoins de l'exploitation, fait office de variable d'ajustement. Dès lors, la formation professionnelle est réduite à sa plus simple expression : elle se limite à la transmission de quelques rudiments afin d'assurer un rendement suffisant, notamment lors des opérations de récolte (betteraves, fenaison, moissons, vendanges). L'essentiel des savoirs professionnels des jeunes rurales étant transmis par les proches (mère, grand-mère, voisines), l'enseignement ménager agricole délivré aux jeunes filles de bonnes familles durant les années 1920-1960 restera toujours numériquement marginal même si cet enseignement constitue un référentiel sociétal.

Avec l'apparition de la modernisation de l'agriculture impulsée par la loi d'orientation agricole du 5 août 1960, les modalités de savoirs requis des agricultrices évoluent : comptabilité, commercialisation, logistique, accueil à la ferme deviennent des activités dévolues aux femmes et leur formation technique s'en trouve bouleversée. L'enseignement ménager agricole se perpétue mais, délaissé par la bourgeoisie rurale, il accueille désormais les jeunes filles issues de milieux populaires, filles de ménages d'ouvriers agricoles ou de petits exploitants. Les couches sociales dominantes en milieu rural orientent désormais leurs filles vers un enseignement général complété par des formations délivrées par les Centres d'études techniques agricoles (CETA), les Centres d'information et de vulgarisation agricoles et ménager-agricoles (CIVAM) ou les Chambres d'agriculture.

Cette proposition de communication s'inscrit dans un programme de recherche en Économie historique centré sur les rapports économiques de genre en agriculture, programme que j'anime depuis plusieurs années (Escudier, 2014, 2016, 2017). Elle repose sur le dépouillement de fonds d'archives départementales, sur une ré-interrogation de la littérature relative à l'enseignement

agricole (Chatelain, 1953 ; Caniou, 1980 et 1983 ; Harvois, 1984 ; Pelletier, 2010 ; Dahache, 2012....) et des études monographiques (Becouarn, 1975 ; Lagrave, 1983, 1987 ; Nicourt, 1984 ; Poulain, 2004 ; El Amrani-Boisseau, 2012....).

Arnaud PASSALACQUA (Université Paris Diderot, ICT/LIED) : *Ajusteurs et mécaniciens, tous les garçons s'appellent Michel : sur les traces des apprentis de la RATP*

Il existe plusieurs façons de dresser l'histoire d'une institution d'enseignement technique : on peut s'intéresser à la structure administrative, au contenu des enseignements ou au profil des professeurs, suivre des parcours individuels d'élèves ou, entre autres, chercher à comprendre les choix pédagogiques. L'approche que nous proposons ici est une démarche quantitative fondée sur la rencontre avec une source spécifique : le fichier des élèves de l'école de la RATP depuis ses origines en 1945 jusqu'à sa fermeture en 1995 (4 553 dossiers). L'idée de cette contribution est de montrer ce qu'il est possible de tirer d'une telle source qui comporte assez peu d'informations par élève mais sur un grand nombre d'élèves. Le questionnement principal est bien de comprendre ce qui est commun aux apprentis de l'école et comment ces caractères partagés évoluent au fil d'années marquées aussi bien par une évolution profonde des métiers techniques que des modalités et cadres d'apprentissage. Pour ce faire, en suivant notre source, nous interrogeons successivement les différentes dimensions qu'elle présente. Nous construisons ainsi sur cette école peu connue un regard complémentaire à celui que nous avons pu proposer précédemment, en suivant une histoire plus institutionnelle. La combinaison des différentes analyses quantitatives menées sur la base de données permet de faire ressortir plusieurs éléments. D'abord, l'image d'un groupe des apprentis de l'école de la RATP plutôt homogène, en termes d'âge, de genre et de métiers préparés, ainsi probablement qu'en termes sociaux, comme en témoignent surtout les convergences sur les prénoms, en particulier pour les années 1950-1960. Ensuite, l'idée d'une évolution de certaines caractéristiques du groupe, notamment l'accentuation du fait d'être né en fin d'année, signe d'une orientation scolaire probablement subie plus que choisie, ou le cheminement social des prénoms qui laisse penser que les milieux d'origine des apprentis seraient de moins en moins populaires au profit d'un positionnement intermédiaire dans la société, tout en entretenant une différenciation forte vis-à-vis des cadres.

Teresa PINTO (Universidade Aberta – Portugal, CEMRI), *L'enseignement industriel ? Plus maintenant ! Quand elles ont cessé de pouvoir fréquenter les écoles industrielles au Portugal (1897-1918)*

Cette communication a pour but de partager le processus d'exclusion des filles et des femmes des cours techniques industriels (1897) et des écoles publiques d'enseignement industriel (1918) au Portugal, conformément à l'affirmation d'un concept d'industrie plus étroit et à l'hégémonie progressive du paradigme de la domesticité féminine. La démarcation croissante de l'enseignement professionnel féminin et masculin dans les écoles publiques s'est accompagnée d'un processus d'exclusion des femmes des postes de direction de ce type d'écoles.

Au Portugal, quand les filles et les femmes ont-elles accédé aux écoles publiques d'enseignement industriel ? Quel âge avaient-elles ? Quels sont leurs provenances et leurs contextes socio-économiques ? À quels cours les filles ont-elles assisté ? À quelles pratiques d'atelier ont-elles eu accès ? Quel est le poids des filles et des femmes dans l'ensemble de la population scolaire ? Quel est le poids des enseignantes et des maitresses d'atelier dans l'ensemble des enseignant.e.s de ces écoles et quelles ont été les femmes qui ont accédé au poste de directrice de l'école ? Pour répondre à ces questions, des résultats nationaux seront présentés pour les 26 premières années de fonctionnement des écoles industrielles publiques au Portugal (1884/85-1909/10). Les effets des réformes successives de l'enseignement industriel dans la reconfiguration des cours pour le sexe féminin et les mécanismes sous-jacents à la ségrégation des écoles par sexe seront aussi analysés. L'exemple de l'une des premières écoles d'enseignement industriel, créée au milieu des années

quatre-vingt-dix du XIX^e siècle, nous permettra de pousser plus loin l'appréciation et d'évaluer l'impact de la réforme de l'enseignement industriel de 1919 sur la formation professionnelle technique des filles et des femmes.

Les données présentées résultent d'une vaste recherche qui a mobilisé un ensemble varié de sources primaires (manuscrites et imprimées) consultées dans différentes archives historiques au Portugal, telles que des statistiques de l'époque, des documents législatifs, des rapports et propositions officiels, de la correspondance (décideurs, inspecteurs, professeur.e.s), des processus professionnels individuels des techniciens impliqués dans l'enseignement des écoles industrielles et des essais et des articles d'opinion, qui font partie du précieux héritage laissé par certains des protagonistes de ce type d'enseignement.

On souhaite que cette communication puisse contribuer à une meilleure compréhension de la diversité assumée par l'enseignement et la formation techniques selon les contextes nationaux et régionaux et leurs conditions matérielles, culturelles et idéologiques qui, à chaque moment, façonnent les décisions politiques et leur traduction en actions dont l'impact sur la réalité sociale doit être questionné.

Laure MACHU (Université de Paris Nanterre, IDHE.S) : *Les enquêtes de la JOC, une source pour l'histoire de la formation et des conditions de travail des jeunes ouvriers*

Inscrites dans la devise du mouvement jociste « Voir, juger, agir », les enquêtes qu'il diligente ont dans un premier temps une visée pédagogique et militante. Elles doivent susciter prise de conscience, réactions et échanges parmi les jeunes travailleurs, pour déboucher ensuite sur des propositions d'action. Dans cette histoire, les années soixante représentent un double tournant. D'une part, pour conforter sa fonction revendicatrice et faire de la JOC un interlocuteur légitime des pouvoirs publics, la visée scientifique des enquêtes se précise. La collecte statistique se professionnalise et implique le recrutement et la collaboration avec des sociologues proches du mouvement. D'autre part, les transformations de l'apprentissage et de la scolarisation des jeunes incitent probablement l'organisation à se focaliser sur l'orientation ou la promotion ouvrière. Ces thématiques supplantent d'autres sujets de mobilisation comme la pratique religieuse, la culture ou les loisirs en monde ouvrier. Dans ce cadre, la JOC réalise sept enquêtes campagnes et referenda sur le travail ou l'avenir professionnel des jeunes dont la cible privilégiée semble les apprentis.

Ces enquêtes ont déjà été utilisées par des chercheurs pour documenter l'évolution du travail des jeunes. Elles contiennent de nombreuses informations sur les conditions d'insertion et d'apprentissage des jeunes travailleurs, ainsi que sur leur rapport au travail. Sans méconnaître leur valeur informative, il convient de proposer une approche renouvelée en les soumettant à un double questionnement qui tient compte de leur double nature scientifique et militante.

Il s'agit d'une part d'analyser la forme et l'élaboration de ces enquêtes afin de comprendre le regard qu'elles contribuent construire sur les jeunes au travail. Suivant les perspectives ouvertes par les travaux de Xavier Vigna et plus largement par l'historiographie des enquêtes ouvrières, il s'agira de les replacer dans l'ensemble des discours dont le monde ouvrier est l'objet.

Dans le cadre d'une histoire sociale des jeunes au travail et de l'apprentissage que souhaite lancer l'appel à communication, il conviendra d'autre part de travailler sur la réception des enquêtes par les militants et jeunes travailleurs jocistes, et sur les prises de parole que leur confection suscite. En raison de leur caractère militant, la diffusion des questionnaires puis des résultats est l'occasion d'organiser des meetings nationaux ou des rencontres locales pour susciter les discussions. Le dépouillement même des questionnaires est réalisé par les militants à l'échelle locale. En tant que dispositif informatif, les enquêtes s'ajoutent donc à tous les moyens dont dispose le mouvement pour connaître la jeunesse ouvrière : les journées organisées par les permanents, les comptes rendus de la base, les monographies établies par les aumôniers ou les responsables fédéraux. Les archives ont conservé la trace de ces différentes activités qui devraient permettre de capter une partie de la parole des jeunes militants, en dehors du cadre strict des enquêtes. La communication exploitera les archives

du mouvement jociste déposées aux Archives départementales des Hauts-de-Seine.

Fanny GALLOT (Université Paris Est, CRHEC) : *Les formations professionnelles féminines organisées par la CGT dans les années 1968.*

L'émergence de la catégorie « femmes immigrées » dans les années 1970 produit une profusion de contributions académiques, militantes et institutionnelles. Dans l'ensemble de ces écrits, l'enjeu de la formation et de l'insertion professionnelle est central. Dans les discours syndicaux, il est question des « travailleuses immigrées » qui « indiquent que la vie est trop dure, qu'elles sont trop fatiguées par le travail pour suivre des cours ». Au niveau institutionnel, les délégations régionales à la condition féminine qui émergent alors, produisent des notes, comme c'est le cas en Ile-de-France en décembre 1976. Elles soulignent la volonté de travailler de ces femmes étrangères – venant majoritairement du Maroc, du Portugal ou de la Turquie - qui arrivent et rendent compte des « problèmes particuliers d'insertion dans le milieu ou de qualification professionnelle » des filles des travailleurs immigrés avant de lister les actions et les centres pour « jeunes filles immigrées » dans lesquels elles sont orientées « vers des emplois de bureau, dactylo, offset, vente, confection » ou encore « auxiliaire de puériculture, aide-soignante, dactylographe, comptable, ouvrière en confection, couturière », etc. Dans le même temps, le BUMIDOM oriente des femmes réunionnaises et antillaises dans un centre situé à Crouy-sur-Ourcq où elles apprennent à devenir « femmes de ménage » dans un centre d'hébergement.

Comme nous le constatons, les trajectoires, les âges, les niveaux d'instructions, les statuts et les pays d'origine sont différents et l'ambition de cette communication est d'adopter une perspective intersectionnelle pour tenter de saisir les expériences, les spécialités de formations, derrière les politiques publiques qui fabriquent la catégorie de « femmes immigrées ». Pour ce faire, les archives syndicales (CFDT et CGT) croiseront des archives plus institutionnelles, en particulier, celles, locales et nationales de la délégation à la condition féminine ou encore celles du BUMIDOM qui comprennent des dossiers individuels.

André D. ROBERT et Yves VERNEUIL (Université Lumière Lyon 2, ECP) : *Le syndicalisme des enseignants du technique du début du XX^e siècle au milieu des années 1960 : un exemple d'ouvriérisme ?*

Si les travaux historiques se sont multipliés ces dernières années sur les enseignements techniques et professionnels, en revanche le syndicalisme de l'enseignement technique reste le parent pauvre des recherches. Dans les études sur l'histoire du syndicalisme des enseignants, il est le plus souvent réduit à la portion congrue, voire purement et simplement ignoré. Quelques travaux ont certes déjà été effectués, tels ceux de Julien Veyret (Veyret, 2005, 2010); mais il faut reconnaître qu'en général l'histoire du syndicalisme des enseignants est restée assez focalisée sur le conflit entre instituteurs et professeurs de l'enseignement secondaire, conflit redoublé à partir de 1967 par une lutte de tendance. Cette proposition voudrait donc contribuer à combler une lacune, en orientant le regard sur la question de l'identité professionnelle.

Comme l'a montré la sociologie des professions, notamment dans son orientation interactionniste, l'émergence d'une profession est autant une question de rapport de force qu'une question de compétence : les professionnels concernés doivent s'imposer par rapport aux autorités étatiques comme par rapport aux professions voisines (Maroy et Cattonar, 2002). C'est pourquoi l'association professionnelle promeut une image valorisée de la profession, qui à son tour contribue à la construction d'une identité professionnelle. Les caractéristiques identitaires forment l'« idéologie » de la profession, pour reprendre un terme employé par Howard S. Becker, qui observe que le nom de la profession finit par impliquer en lui-même « une idéologie élaborée spécifiant les qualités, les intérêts et les aptitudes de ceux qui s'y identifient » (Becker, 2006).

L'identité des enseignants du technique est soumise à une tension entre d'une part appartenance

au monde des enseignants et désir de reconnaissance, et d'autre part sentiment de relever d'un monde particulier, sentiment qui est forcément plus vif pendant la période considérée, qui correspond à une situation de large autonomie de l'enseignement technique, même après son intégration au sein du ministère de l'Instruction publique en 1920. Le terme de notre période est marqué par la disparition de la direction de l'Enseignement technique (1960), puis la fusion du SNET et du SNES (1966) – une fusion qui a pour l'instant été vue côté SNES et sous l'angle des tendances syndicales et non des identités professionnelles (Dalançon, 2003). Notre période est également marquée par la question de l'École unique, qui se prolonge au début des années 1960 avec les réformes Berthoin (1959) et Capelle-Fouchet (1963) ; cette question est un révélateur identitaire.

La tension qui parcourt l'identité professionnelle des enseignants du technique s'exprime nettement quand, après la Libération, se pose la question de la fonctionnarisation du personnel des centres d'apprentissage : certains souhaitent rejoindre le modèle dominant dans l'Éducation nationale, tandis que d'autres veulent que les centres conservent un lien étroit avec le monde du travail, avec l'idée que les jeunes formés dans ces centres doivent être ancrés d'emblée dans une forte identité ouvrière (Troger, 1991). Cette tension doit être étudiée sur le temps long. La question en effet est ancienne (Montant, 2000). Dans les années 1920, se posent aux organisations corporatives les questions de la transformation des amicales en syndicats et de l'adhésion à la Fédération des fonctionnaires, puis à la Fédération générale de l'enseignement (FGE-CGT). Si l'on considère la constitution des associations corporatives comme un processus de professionnalisation tendant à assurer aux enseignants le contrôle de leur champ et de leur activité professionnelle (Robert, 1995), la question de l'identité professionnelle des enseignants du technique prend un relief singulier : faut-il voir dans l'adhésion à la CGT, puis dans le maintien d'une forte influence cégétiste parmi les professeurs de l'enseignement technique, même au sein du SNET autonome, la volonté de faire en sorte que le mouvement ouvrier, par le truchement du syndicat des enseignants du technique, contrôle la formation de la « classe ouvrière » ? Les PTA rappellent avec constance leurs origines ouvrières. Mais les enseignants du technique partagent-ils vraiment une identité commune ?

Il est clair que, concernant les enseignants du technique, la question des identités professionnelles doit distinguer entre enseignants des matières générales, enseignants des matières techniques théoriques et enseignants des ateliers. Entre les deux guerres, coexistent d'ailleurs deux organisations : l'*Association amicale du personnel des écoles publiques d'enseignement technique de France et des colonies*, ainsi que le *Syndicat du personnel des ateliers des écoles publiques d'enseignement technique*. La fusion entre les deux n'intervient qu'en 1936, dans le contexte du Rassemblement populaire. En dépit de la volonté syndicale de forger un sentiment d'appartenance commun, il importe par ailleurs de considérer le cas des personnels selon le type d'établissement où ils exercent, depuis les établissements d'élite que sont les ENP jusqu'aux centres d'apprentissage, qui constituent, à la Libération, le premier degré de l'enseignement technique. Lors de la scission confédérale de 1947, le SNET ne peut d'ailleurs maintenir son unité, la branche des centres d'apprentissage décidant de rester à la CGT, tandis que la branche Écoles et Services fait le choix de la FEN autonome.

Notre investigation portera sur cinq organisations corporatives. Outre les deux déjà citées, on considérera le SNET, le SNETP-CGT et le SNETAA. Dans la mesure où les écoles primaires supérieures peuvent comprendre des sections professionnelles, une comparaison sera par ailleurs menée avec l'Association amicale des fonctionnaires des écoles primaires supérieures et professionnelles, qui publie le *Bulletin de l'enseignement professionnel : écoles professionnelles du Ministère de l'Instruction publique*. Peut-on déceler des points communs ou au contraire un souci de distinction ? Cette étude reposera d'une part sur des sources imprimées, et notamment sur les bulletins corporatifs, et d'autre part sur des sources archivistiques (fonds des archives nationales et fonds du SNETP conservé aux archives départementales de la Seine-Saint-Denis).

Bibliographie des ouvrages cités dans les résumés

- BAUDER, Tibor. (2008). Der Entwicklungsprozess des ersten eidgenössischen Berufsbildungsgesetzes. Unterschiedliche Interessen, gemeinsames Ziel. In Tibor Bauder & Fritz Osterwalder (Eds.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz* (p. 11-57). Bern: Hep.
- BECKER, H. S. (2006), *Le travail sociologique. Méthode et substance*, Fribourg, Academic Press..
- BÉCOUARN, M. C. (1975). Agricultrices qui êtes-vous ? *Agri-sept.* 534, p. 17-20.
- BISHOP, M.-F. (2013). M.-F., (2013), Les inégalités scolaires aux sources de la didactique. Le cas de la rénovation du français à l'école élémentaire. *Le Français aujourd'hui*, n°183, p. 63-74.
- BONOLI, Lorenzo (2012). La Naissance de la formation professionnelle en Suisse: entre compétences techniques et éducation morale. *Education permanente*(192), 209-221.
- BONOLI, Lorenzo (2015). Formation professionnelle et question sociale. A l'origine de la "vocation sociale" de la formation professionnelle suisse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*(37), 383-398.
- BONOLI, Lorenzo (2016). Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse. Une logique de reproduction sociale. *Formation Emploi*(133), 15-32.
- BRUCY, G. (2005). De Jules Ferry aux Trente Glorieuses : regard historique sur l'adéquation, Des formations pour quels emplois ?, *La Découverte*, p. 27-46.
- BUSEMEYER, Marius, & TRAMPUSCH, Christine. (2012). The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation* (pp. 3-38). Oxford: Oxford university press.
- CANIOU, J. (1980). *L'enseignement agricole féminin de la fin du XIX^e siècle à nos jours*. Thèse, Université de Paris V.
- CANIOU, J. (1983). Les fonctions sociales de l'enseignement agricole féminin. *Études rurales*, 92, p. 41-56
- CEDEFOP (2004). *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective*. . Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CHAPOULIE, J.-M (2007). Une révolution dans l'école sous la Quatrième République ? La scolarisation post-obligatoire, le Plan et les finalités de l'école. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, n° 54-4, 2007/4, p. 7-38.
- CHATELAIN, R. (1953). *L'agriculture française et la formation professionnelle*. Paris, Sirey.
- CHEVALIER, L. (1958). *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris dans la première moitié du XIX^e siècle*. Paris, Plon.
- DAHACHE, S. (2012). *La féminisation de l'enseignement agricole. Sociologie des rapports de genre dans le champ des formations professionnelles*. Paris, L'Harmattan.
- DALANÇON, A. (2003). *Histoire du SNES. Tome 1, Plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966-67*. Paris, IHRSES.
- EL AMRANI-BOISSEAU, F. (2012). *Filles de la terre : apprentissages au féminin (Anjou1920-1950)*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- EMMENEGGER, Patrick, GRAF, Lukas, & TRAMPUSCH, Christine. (2018). La formation professionnelle selon la perspective de l'économie politique comparée : l'exemple de la Suisse. In Lorenzo Bonoli, Jean-Louis Berger & Nadia Lamamra (Eds.), *Enjeux structurels, sociaux et pédagogiques de la formation professionnelle en Suisse*. Zürich: Seismo (Collection Formation professionnelle), p. 95-110.
- ESCUDIER, J-L. (2014). La résistible accession des femmes des femmes à l'acquisition des savoirs viticoles, 1950-2010. *Pour*, n°222, p. 127-134.
- ESCUDIER, J.L. (2016). *Les ouvrières viticoles : travail, salaires et luttes sociales, XIX^e-XXI^e siècles*. Montréal, Le Temps des cerises.
- ESCUDIER, J.L. (2017). L'emploi et la protection sociale dans l'agriculture au filtre des rapports de genre. Les salariées agricoles aux XIX^e et XX^e siècles. *Travail et Emploi*, n°149, p. 73-97.
- GONON, Philipp. (1998). Berufliche Bildung zwischen Zunft, Handelsfreiheit und Demokratie. . *Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 419-429.
- GREINERT, W.-D. (2005). *Mass vocational education and training in Europe. Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th century*. Cedefop Panorama series. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- HARVOIS, Y. (1984). La place des jeunes filles dans l'enseignement agricole. *Pour*, n°97, sept.-oct., p. 16-26
- LAGRAVE, R.-M. (1983). Bilan critique des recherches sur les agricultrices en France. L'émergence de la femme à la campagne comme problème social et objet d'études. *Études rurales*, 93, p. 9-40.
- LAGRAVE, M.-R. (dir.) (1987). *Celles de la terre*. Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- LEMBRÉ, S. (2016). *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, La Découverte, 2016.
- LÉON, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris, Presses universitaires de France.
- LOPEZ, M. & SIDO, X. (2015). L'enseignement des mathématiques et du français dans l'enseignement technique court de 1945 à 1985. Identité singulière, dynamique et temporalités spécifiques ? In : d'ENFERT, R. & LEBEAUME, J. *Réformer les disciplines scolaires. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité 1945-1985*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 137-154.
- MAROY, C. & CATTONAR, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique. *Les Cahiers de recherches en éducation et formation du GIRSEF*. n°18.
- MAUPEOU-LEPLÂTRE, N. de (1960). Le jeune ouvrier dans l'entreprise : une situation de « minorité ». *Sociologie du travail* n°2-1, p. 39-51.
- MONTANT, G. (2000). *Des amours laborieuses. L'école, les enseignants, la formation professionnelle et l'apprentissage dans les congrès et la presse de la CGT de 1895 à 1921*, Paris, IHS CGT/CCEES CGT.
- MOREAU, G. (1995). La mixité dans l'enseignement professionnel. *Revue française de pédagogie*, n°110, p. 17-25.
- MOREAU, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris, La Dispute.
- NICOLE-DRANCOURT, C. & ROULLEAU-BERGER, L. (2001). *Les jeunes et le travail : 1950- 2000*. Paris,

Presses universitaires de France.

- NICOURT, C. (1984). *L'activité de travail des femmes des exploitations agricoles familiales*. Paris, Institut national de recherche agronomique.
- PELLETIER J., (2010). *La place des femmes dans la modernisation de l'agriculture en Loir-et-Cher de la Libération au début des années 1980*, Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2 vol.
- PELPEL, P., TROGER, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris, L'Harmattan.
- POULAIN, D. (dir.) (2004). *Histoires et chronologies de l'agriculture française*, Paris, Ellipse.
- ROBERT, A. (1995). *Le syndicalisme des enseignants*, Paris, La Documentation française.
- ROPÉ, F & TANGUY, L. (1994). *Savoirs et compétences, de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan.
- SAUVY, A. (1959). – *La montée des jeunes*. Paris, Calmann-Lévy.
- SCHIÉLÉ, R. & MONJARDET, A. (1964). *Les apprentis scolarisés. Leur mentalité vue par 5 000 d'entre eux*. Paris, Les éditions ouvrières.
- SEELEY, P. (1992). Catholics and apprentices: an example of men's philanthropy in late XIXth century. *Journal of social history*, t. 25, n°3, p. 531-545.
- TABIN, Jean-Pierre. (1989). *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et Actualité*. Lausanne: Réalités sociales.
- THELEN, K. (2003). Comment les institutions évoluent : perspectives de l'analyse comparative historique. *L'Année de la régulation* n°7 (2003-2004), p. 13-43.
- THELEN, K. (2004). *How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TROGER V. (1989). Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960 : le temps des initiatives », *Formation Emploi*, n° 27-28, p. 147-162.
- TROGER, V. (1991) *Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1959 : les enjeux économiques, politiques et culturels de la constitution de l'enseignement technique court*, Thèse d'histoire, Université Paris IV-Sorbonne, sous la direction de François Caron, 1991.
- VASCONCELLOS, M. D. (2003). L'éducation, la formation et la dynamique sociale de l'emploi. *Revue française de pédagogie*, n°144, p. 105-130.
- VEYRET, J. (2005). La CGT et l'enseignement technique long dans les années 1950, in BRESSOL, E, et al., *La CGT dans les années 1950*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 307-312.
- VEYRET, J. (2005). La grève de 1962 des professeurs techniques adjoints, symbole de la cohésion professionnelle du SNET, *Carrefours de l'éducation*, n°19, p. 19-30.
- VEYRET, J. (2010). L'intégration progressive de la logique fédérale : le Syndicat national de l'enseignement technique de la FEN », in FRAJERMAN, L., BOSMAN, F., CHANET, J.-F. et GIRAULT, J. (dir), *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992). Histoire et archives en débat*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 71-84.

VINCENT, G. (dir.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.