

Appel à communications

Colloque international, Lyon, 5 et 6 juin 2019

Colloque organisé par le laboratoire LARHRA - Université de Lyon et le laboratoire CREHS - Université d'Artois, avec le soutien du Centre d'études et de recherche sur les qualifications (Céreq), du Comité d'histoire des administrations chargées du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (Chatefp), de l'ESPE Lille Nord de France.

De la loi Astier au baccalauréat professionnel

Les jeunes et le travail : apprentissages, formation et orientation professionnelle

Comment la prolongation des scolarités et les mutations économiques et techniques ont-elles transformé les relations entre les jeunes, la formation professionnelle initiale et le travail ? Un siècle après la loi Astier du 25 juillet 1919, étape majeure, en France, par la première définition de l'enseignement technique inscrite dans la loi et l'obligation de la formation pour les garçons et les filles de moins de 18 ans employé·es dans le commerce et l'industrie qu'elle fournit, et un siècle également après la loi du 2 août 1918 sur l'enseignement agricole, le colloque prévu en juin 2019 s'intéressera à l'histoire des formations professionnelles au XX^e siècle. À différentes échelles, en prêtant attention à la diversité des formations et de leurs publics ainsi qu'aux transformations du marché du travail, l'objectif consistera, à travers l'histoire des formations professionnelles, à approfondir la connaissance des relations complexes entre les jeunes et le travail au XX^e siècle, en replaçant la situation française dans une perspective internationale.

Argumentaire

Les bouleversements des mondes du travail au XX^e siècle se sont accompagnés de mutations des systèmes éducatifs, au sein desquels la place dévolue à la formation au travail, aussi bien par la voie scolaire que dans des formations par apprentissage, s'avère aujourd'hui incontournable par le nombre de diplômés ou les effectifs : les bachelier·es de la filière professionnelle, par exemple, représentent 22,6% des bachelier·es en 2016, soit près de 180 000 élèves. Les décennies antérieures ont été, à cet égard, peu étudiées, malgré l'ampleur des changements que signalent quelques données : parmi les quatre millions de garçons et de filles de 13 à 18 ans que compte la France vers 1939, 90 000 élèves à peine fréquentent les écoles pratiques, les écoles nationales professionnelles ou les écoles d'arts et métiers, environ 105 000 filles et garçons sont inscrits dans les écoles primaires supérieures (Briand et al., 1987). À ces effectifs, il faut ajouter ceux des cours complémentaires et surtout ceux des cours professionnels – ces derniers n'étant suivis que par 12% des jeunes de moins de 18 ans actives et actifs dans le commerce et l'industrie malgré l'obligation édictée par la loi Astier vingt ans plus tôt. En dépit des différences d'âge, de niveau et de

curriculum, pour les garçons et les filles de plus de 13 ans libéré·es de l'obligation scolaire portée à 14 ans en 1936, le travail demeure à cette époque une réalité massive, et l'instruction se limite encore pour l'essentiel aux programmes de l'école primaire. En 1954, 59,3% des garçons et 42,5% des filles âgés de seize ans travaillent déjà ; en 1966, ces pourcentages s'élèvent encore respectivement à 46,3% et 33,1%. En 1968, un ouvrier sur quatre a moins de 25 ans (Sohn, 2001). Derrière « l'explosion scolaire », selon la formule initiée par Louis Cros, c'est tout un rapport au travail qui connaît des bouleversements rapides dont les répercussions sont à chercher dans l'essor de « cultures jeunes » (Sohn, 2001 ; Bantigny, 2007). Le nombre des jeunes en formation professionnelle initiale confirme l'ampleur des bouleversements : en 1985-1986, près de 800 000 élèves et apprenti·es préparent un BEP ou un CAP – soit tout un pan du système éducatif, volontiers renvoyé à une situation décrite comme reléguée et dominée (Grignon, 1971). L'allongement des scolarités, l'élévation des niveaux de diplômes, ont eu tendance à masquer non seulement le maintien de ce travail des jeunes et les caractéristiques de leurs emplois, mais aussi la situation des apprenti·es, sorti·es du statut scolaire tout en suivant encore une formation générale et professionnelle, de même que celle des élèves sous statut scolaire préparant leur entrée dans le monde du travail à travers des stages dont on connaît encore bien mal les transformations sur plusieurs décennies. Dans les représentations collectives, la figure du jeune travailleur s'est alors effacée au profit d'une opposition sommaire entre « jeune étudiant » et « jeune délinquant ».

Le colloque a donc l'ambition d'aborder les transformations de l'enseignement technique et professionnel dont l'histoire, depuis les années 1980, constitue un terrain de recherche dynamique, comme en ont témoigné les premiers bilans historiographiques (Tanguy, 2000 ; Marchand, 2005). La mise à disposition des chercheur·es des grandes étapes institutionnelles du développement de l'enseignement technique et l'accumulation des travaux démontrant l'ancienneté et la diversité des enseignements à visée professionnelle doivent permettre, à la suite de précédentes manifestations dont les actes ont posé des jalons indispensables (Gayot et Minard, 2001 ; Bodé et Marchand, 2003 ; Charmasson, 2005), d'engager ou de prolonger les enquêtes sur plusieurs aspects essentiels de cette autre « explosion scolaire » qui voit l'enseignement technique et professionnel passer, au prix de reconfigurations majeures, d'effectifs encore modestes dans les années 1920 et 1930 à un enseignement de masse, souvent déprécié en dépit de sa grande diversité, lisible à travers l'hétérogénéité et les désignations évolutives des établissements (centres de formation professionnelle, centres d'apprentissage, collèges d'enseignement technique puis lycées d'enseignement professionnel, lycées agricoles notamment, centres de formation d'apprentis). Les travaux collectifs suscités en 2011 par le centenaire du CAP (Brucy, Maillard, Moreau, 2013) et les recherches présentées à l'occasion des trente ans du baccalauréat professionnel en 2015, ont alors permis de mieux mettre en évidence cet enjeu que constitue au XX^e siècle la formation des agriculteur·rices, employé·es et des ouvriers et des ouvrières à différents niveaux de qualification. Mais beaucoup reste à faire pour mieux connaître les mutations survenues depuis la guerre de 1914-1918, qui souligne l'urgence de la question de la formation, jusqu'à la création de ce baccalauréat professionnel censé réhabiliter une voie de formation malmenée par sa pleine intégration dans le système éducatif unifié.

Organisé à l'occasion du centenaire de la loi Astier, ce colloque souhaite contribuer à une meilleure connaissance des formations professionnelles au XX^e siècle en s'inscrivant dans les évolutions historiographiques récentes. Ainsi, la voie professionnelle est ici envisagée dans toute sa diversité :

- Diversité des échelles d'analyse et leur croisement : du local au transnational, des frontières hexagonales aux situations coloniales et post-coloniales, approches comparées

La démonstration de l'importance de l'offre locale d'éducation a alimenté une réflexion fructueuse sur les relations entre le local et le national (Bodé et Savoie, 1995). L'usage de cette

perspective interactionniste mériterait d'être prolongé par l'étude de niveaux intermédiaires, ainsi que l'ont entrepris les inventaires départementaux de l'enseignement technique (Bodé et Vènes, 2004 ; Bodé et Folz-Gaveau, 2005 ; Bodé et Le Buhan, 2007) ou des travaux centrés sur une ville (Suteau, 1999), une agglomération (Thivend et Schweitzer, 2005) un département ou une région (Lembré, 2013 ; Tomamichel, 2014). Dans le prolongement de ces travaux, l'enjeu du rapport des formations au territoire reste majeur, qui suppose d'être étudié dans sa diversité, y compris dans ses configurations ultramarines où, de longue date, le nombre de lycées professionnels et la proportion des adolescent·es qui s'y orientent (ou y sont orienté·es) sont supérieurs à la moyenne nationale.

L'approche transnationale devrait être également pleinement intégrée, à la suite de travaux novateurs qui prennent l'éducation, et tout particulièrement l'enseignement technique, comme terrain d'action internationale (Matasci, 2012). La meilleure prise en compte des circulations des acteurs et des idées, dont les travaux sur la formation des ingénieurs soulignent l'intérêt mais aussi la difficulté pour approcher des formations et des métiers moins qualifiés, laisse espérer la critique des modèles nationaux et la déconstruction de certains mythes en matière de formation de la main-d'œuvre (Heikkinen et Lassnigg, 2015 ; Berner et Gonon, 2016 ; Lamamra et Moreau, 2016). Comment le choix français de la mise en école des apprentissages techniques, volontiers opposé à d'autres modèles au détriment, parfois, d'une lecture attentive à la diversité interne aux systèmes nationaux (Greinert, 2005), peut-il être compris au regard d'autres choix et d'autres systèmes, régionaux ou nationaux ?

Enfin, parce que jusqu'aux années 1960, la France ne se réduit pas à ses frontières hexagonales, on prêterait une attention particulière aux propositions d'enquêtes sur les enseignements techniques et professionnels en situation coloniale ou post-coloniale, dont de premiers exemples prouvent tout l'intérêt (Kallaway, 2002 ; Paterson, 2005 ; Sarkar, 2012). Travailler sur les terrains d'empire(s) permet de mener des investigations sur les effets de la formation professionnelle sur l'émergence de nouveaux acteurs de la colonisation, ces « auxiliaires subalternes de la colonisation » (Barthélémy 2010), agriculteur·rices, employé·es et ouvrier·es. En quoi la formation professionnelle en contexte colonial est-elle spécifique ? Dans quelle mesure l'étude des évolutions post-coloniales permet-elle de repérer le poids des héritages et l'ampleur des transformations (Bandeira Jeronimo, Dorés et Matasci, à paraître) ?

- Diversité des spécialités de formations et de leurs publics : approches de genre et intersectionnelles

L'historiographie de l'enseignement technique et professionnel s'est d'abord construite à partir d'une figure masculine implicite, celle de l'ouvrier qualifié de l'industrie, et notamment métallurgique. Ce biais s'explique d'une part par la longue prédominance numérique des formations masculines – des années 1930 aux années 1960, les garçons sont toujours majoritaires dans les filières de formation –, et d'autre part par leur extrême concentration dans les filières industrielles : en 1961, 92% des garçons y sont scolarisés. Toutefois, l'augmentation continue de la part des filles dans les filières technique et professionnelle à partir des années 1940, ces dernières allant jusqu'à former 40 % de ses effectifs au début de la décennie 1960, devrait inciter à poursuivre l'exploration des formations féminines encore trop méconnues pour le XX^e siècle, des métiers de la confection (Divert, 2011), à ceux alors en pleine expansion du tertiaire, qu'il s'agisse des métiers du commerce et de bureau (Bodé et Thivend, 2012) ou des métiers du *care* hérités de la filière ménagère. La comparaison des scolarités féminines et masculines rend possible une histoire genrée de l'enseignement professionnel, encore trop peu développée à ce jour (Thivend *in* Knittel et Raggi, 2013) et seule à même de révéler le rôle de l'enseignement professionnel dans la construction historique des inégalités entre les sexes au travail. Par ailleurs, le dépassement des frontières hexagonales souhaité ainsi que l'amplitude chronologique donné au colloque permettent d'envisager des études mobilisant une grille croisant classe, race et genre. Enfin, contre une vision

trop homogénéisante de l'enseignement professionnel, le colloque entend promouvoir la diversité des filières, de celles « massifiées » comme la métallurgie aux filières à petits effectifs, voire de « niches », celles de l'artisanat par exemple (Suteau, 2012), ou de l'agriculture (Boulet, 2003), ce dernier domaine faisant trop souvent l'objet d'analyses séparées (Cardi, 2004).

- Diversité des sources mobilisables

Peut-on imaginer, de mobiliser de « nouvelles » sources pour l'exploration des relations entre les jeunes, les formations et le travail ? On pense ici à la richesse trop négligée du patrimoine de l'enseignement technique et professionnel et aux apports de l'analyse au prisme de la culture matérielle (Lambert et Lembré, 2017), à la nécessité d'engager des recherches approfondies sur l'apprentissage des gestes techniques, aux apports méthodologiques des travaux relevant des *visual studies*¹. De même, les sources orales sont encore trop peu convoquées pour étoffer l'histoire très contemporaine des formations (Frank et Mignaval, 2004). Enfin, des fonds rarement voire jamais sollicités dans cette perspective mériteraient d'être consultés, par exemple celles de l'armée, qui a géré des centres militaires de formation professionnelle dont le Service historique de la Défense conserve les archives. En somme, ce colloque souhaite renouveler les questionnements en « inventant » de nouvelles sources pour des investigations qui relèvent autant de l'histoire que de l'anthropologie ou de l'ethnologie.

À l'appui de ces perspectives transversales, ce colloque propose quatre axes thématiques.

Axe 1. *La construction des politiques publiques de formation professionnelle : les institutions et leurs acteurs*

Si les textes réglementaires sont désormais mieux connus, si des études centrées sur des institutions ou des types d'institutions ont vu le jour, l'étude des acteurs de l'enseignement technique, et en particulier de l'administration, mériterait d'être poursuivie pour évaluer l'application des textes, à commencer par la loi Astier, dont la modestie des conséquences à court terme, notamment pour les effectifs des cours professionnels obligatoires, devrait être confrontée aux effets à plus long terme sur la structuration d'un ordre d'enseignement. Les personnalités et les modalités de prise de décision concernant l'administration de l'Enseignement technique, placée en 1920 sous la houlette du ministère de l'Instruction publique et souvent pourvue d'un sous-secrétariat d'État dans les années suivantes, commencent à être mieux connues (Chapoulie, 2005 ; Caplat, 2016). Mais les études des autres administrations impliquées dans la formation de la jeunesse au travail restent trop peu nombreuses, que l'on pense aux administrations chargées de l'Agriculture, de la Pêche, du Travail ou de la Santé, entre autres. Les commissions professionnelles consultatives créées en 1947 pour la définition des diplômes et des voies de formation réunissent représentants patronaux et syndicaux sous l'égide de différents ministères ; elles demeurent très largement des boîtes noires malgré l'enjeu que représente le paritarisme qui les régit, par contraste avec la faible représentation des salarié·es dans l'institutionnalisation de l'enseignement technique en France avant la Deuxième Guerre mondiale. La question du financement des formations professionnelles publiques et privées reste aussi, à ce stade, un angle mort de la recherche en dépit des éclairages locaux (Suteau, 1999 ; Thivend, 2010).

L'étude des acteurs de la formation passe également par un retour sur l'histoire des attitudes patronales et syndicales à l'égard de la formation au travail qui n'a certainement pas livré tous ses fruits. L'hétérogénéité du monde économique offre une vaste gamme de conceptions et de pratiques, depuis les écoles d'entreprises dont les portes se sont parfois fermées dans les années

¹ Cf. l'appel à contributions de la revue *Images du travail, travail des images*, diffusé en février 2018 pour un dossier consacré à l'enseignement professionnel et à l'apprentissage en images à paraître en 2019.

1980, comme dans le secteur automobile (Quenson, 2001 ; Hatzfeld et Quenson, 2015), jusqu'à l'engagement de cadres ou d'employé·es dans des activités d'enseignement. Peut-on, à partir de cette hétérogénéité, distinguer un patronat modernisateur d'un patronat plus réticent à s'engager dans la formation de la main-d'œuvre ? Y a-t-il place, ici, pour des solidarités durables entre entreprises d'un même secteur réunies autour de l'enjeu de la formation, à l'instar de la métallurgie ou du bâtiment (Benoist, 2000) ? Les recherches autour du patronat chrétien (Chessel *et al.*, 2018) ou de l'apprentissage dans les entreprises (Kergoat et Capdevielle-Mougnibas, 2013), dans une perspective socio-historique, peuvent-elles aider à mettre en lumière des trajectoires méconnues de l'enseignement professionnel en France ? Cela suppose aussi d'enquêter sur des mondes patronaux « éclatés », parfois presque invisibles comme dans le cas du tertiaire féminisé : ici, comme dans les métiers du *care*, ce sont plutôt des associations ou des syndicats qui se mobilisent pour organiser la formation. Plus largement, le rôle d'associations, comme lieux de rencontre et d'actions de différents acteurs impliqués, pourrait être approfondi, dans la suite de premiers travaux menés sur l'AFDET (Lembré, 2013) ou la Ligue de l'enseignement (Martin, 2008). De même, comment les associations polytechniques et philotechniques, acteurs majeurs de la formation au XIX^e siècle continuent-ils de s'impliquer après la guerre (Christen et Besse, 2017) ? Enfin, concernant l'accès des filles et des femmes aux formations, et pour mieux évaluer l'investissement éducatif de l'État dans les filières dites féminines, il conviendrait d'explorer la contribution d'autres forces sociales – celles des féministes et plus largement celles nées des mouvements sociaux – à l'élaboration de politiques publiques genrées de la formation professionnelle (Laot, 2010 et Revillard, 2016).

Axe 2. *Certifications et qualifications*

L'histoire des certifications et des diplômes professionnels a bénéficié de la dynamique induite par le colloque consacré au certificat d'aptitude professionnelle, reprenant et approfondissant la réflexion sur la diversité et la complexité de ces diplômes (Brucy 1998 ; Brucy, Maillard et Moreau, 2011). Mais l'on sait encore peu de choses de l'usage des diplômes par les agriculteur·rices, employé·es et les ouvrier·ères qualifié·es pour entrer dans l'emploi (Gayot et Minard, 2001), la manière dont ces diplômes, dans les différents secteurs d'activités, agissent comme des « signaux » auprès des employeuses et employeurs ou restent concurrencés par d'autres indicateurs locaux du niveau de qualification – entendue comme la capacité à exercer un métier ou à occuper un poste déterminé –, et plus globalement des effets de la formation au travail pour la promotion sociale (Thivend, 2007). Or, l'éclairage de la transition entre formation initiale et entrée dans le monde du travail est indispensable, tant l'essor de l'enseignement professionnel cherche sa justification dans la meilleure insertion dans l'emploi attendue. La fabrication et la révision des diplômes et des formations afférentes au sein des commissions professionnelles consultatives, qui sont au cœur de l'impossible « adéquation » entre formation et emploi, offrent un précieux champ d'étude malheureusement peu documenté. Au delà, l'usage social du diplôme (et du savoir qu'il contient) et l'usage symbolique (pour soi et l'image de soi) peuvent pleinement trouver place dans ces interrogations (Millet et Moreau, 2011).

Axe 3. « *Celles et ceux du technique* » : pour une histoire sociale de l'enseignement technique et professionnel

Un retour s'impose pour (re)découvrir celles et ceux du technique, filles et garçons, élèves et apprenti·es. Contre l'hypothèse d'une situation de « domination » sans nuance, des enquêtes fouillées, prenant en compte l'origine sexuée, l'origine sociale mais également l'origine migratoire des élèves et des apprenti·es, sont attendues pour décrire les parcours et trajectoires scolaires et professionnelles. Elles peuvent s'avérer indispensables pour retracer les fondements discriminatoires de la formation professionnelle, et plus largement pour révéler les transformations

des publics de la formation initiale au travail et celles du regard porté par ceux-ci sur le travail. L'histoire sociale de la jeunesse ne peut ainsi rester indifférente ni aux rapports au travail, ni aux expériences scolaires courtes ou plus longues vécues par ces jeunes garçons et filles venu·es d'horizons différents.

Des enquêtes sont requises pour savoir qui sont les apprenti·es, dont le nombre se réduit à mesure que le choix de développer la formation au travail en école se confirme, mais qui demeurent une réalité sociale trop souvent oubliée dans les années 1950 et 1960, avant le regain d'intérêt dont témoignent les lois sur l'apprentissage de 1971 ou de 1987, cette dernière permettant de préparer par voie d'apprentissage l'ensemble des diplômes techniques et professionnels, à l'exception du baccalauréat général (Moreau, 2008). La focalisation sur la « crise » de l'apprentissage traditionnel a ainsi parfois empêché de comprendre d'où vient l'apprentissage rénové depuis les années 1970, alors que les efforts des pouvoirs publics en faveur du travail manuel y ont trouvé l'une de leurs concrétisations (Laurens et Mischi, 2011)

Il convient aussi de mieux explorer la question de l'orientation professionnelle. Son développement s'appuie largement sur l'institutionnalisation de l'enseignement technique dans les années 1920, et si les parcours des figures pionnières sont désormais retracés (Gutierrez, Martin et Ouvrier-Bonnaz, 2016), le recours aux tests psycho-techniques, le regard des jeunes et de leur famille sur l'orientation professionnelle dans les années 1950 et au-delà, mériteraient de faire l'objet d'analyses. La place de phénomènes comme l'exode rural dans le choix ou le refus de l'enseignement agricole pourrait aussi être abordée.

Axe 4. La fabrique de professionnel·les : savoirs de la formation et pratiques d'apprentissage

Les savoirs de la formation sont une composante encore peu abordée de l'histoire de la formation au travail. Pourtant, les approches par les disciplines scolaires (d'Enfert et Kahn, 2011 ; Hamon et Lebeaume, 2013 ; Lopez, 2014 ; Lebeaume 2014), comme l'étude du rapport aux savoirs des jeunes des lycées professionnels (Charlot, 1999 ; Jellab, 2001), confirment l'importance de cette question. Le leitmotiv de la formation à la fois générale et pratique subit en effet bien des exceptions qu'il conviendrait d'explorer via des études sur les manuels confrontées aux pratiques, de la place plus ou moins grande donnée aux travaux en atelier aux programmes des enseignements généraux, inégalement articulés aux métiers préparés (Allart, 2014). La spécificité de l'enseignement professionnel, pionnier dans la mise en œuvre de la psychopédagogie dans des écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA, créées en 1945) elles-mêmes originales, requiert une plongée dans leurs archives, voire une enquête orale auprès d'ancien·es professeur·es et élèves de ces établissements qui furent de véritables marqueurs de l'enseignement professionnel en France. L'histoire de la formation des professeur·es et des chef·fes d'atelier ou professeur·es techniques adjoint·es (dont le statut est fixé en 1932), des formateurs de CFA et maître·sses d'apprentissage, l'analyse de leur action socialisatrice (Tanguy, 1991), pourraient ainsi, en plus de contribuer à l'histoire sociale de « celles et ceux du technique », participer à la connaissance des savoirs de la formation.

De même, si l'enseignement technique transmet un ensemble de savoirs et de savoir-faire propres à chaque métier ou spécialité, il consolide aussi l'apprentissage et l'incorporation de « savoir être » attendus dans le monde du travail, déterminés par les rapports de classe, de genre, de race. Les curriculums peuvent expliciter les bonnes pratiques, les normes et les attentes du métier, comme par exemple le « désir » de s'occuper de l'autre et le « goût du devoir » inculqués dans les formations ménagères (Lebeaume 2014 ; Skeggs, 1997). Est-il alors possible pour l'historien·ne de déceler des formes d'adhésion – ou au contraire de résistance – des jeunes filles et des jeunes garçons aux rôles et aux fonctions qui leur sont assignés ? (Skeggs, 1997 ; Willis, 1977-2011).

Conditions de soumission des propositions

Sont attendues des propositions de communications explorant, autour de l'un de ces thèmes, la diversité des formations à différentes échelles, à partir de sources clairement identifiées et de méthodologies d'analyse explicitées. Des communications portant sur d'autres pays que la France sont attendues pour permettre sur chacune des thématiques précitées des analyses comparatives.

Les communications peuvent couvrir un long XX^e siècle, légèrement en amont des lois de 1918 et 1919 pour en éclairer la genèse, tout comme en aval de l'établissement du baccalauréat professionnel, pour en évaluer la dimension de rupture. Les travaux issus de différentes disciplines sont les bienvenus à condition qu'ils intègrent une dimension historique.

Les propositions de communications, de 4 000 signes au plus, devront être adressées avant le 30 septembre 2018 à l'adresse suivante : slembre@gmail.com

Elles devront se composer de :

- Nom, prénom du ou des auteur·es
- Institution(s) de rattachement
- Adresse(s) de messagerie
- Titre de la communication proposée
- Axe dans lequel elle s'inscrit
- Résumé de la proposition, de 4 000 signes au plus.
- Mots-clés
- Langues : français ou anglais

La réponse sera fournie début novembre 2018 ; les frais de déplacement et d'hébergement pourront être pris en charge dans la mesure des possibilités financières.

Comité d'organisation

Gérard Bodé (ENS de Lyon - LARHRA)

Stéphane Lembré (COMUE Lille Nord de France – CREHS - Université d'Artois)

Marianne Thivend (Université Lumière Lyon II - LARHRA)

Comité scientifique

Lorenzo BONOLI, IFPP – Lausanne ; **Guy BRUCY**, Université de Picardie – Jules-Verne ; **Sylvia CHIFFOLEAU**, CNRS - LARHRA ; **Jean-François CONDETTE**, COMUE – ESPE Lille Nord de France – CREHS – Université d'Artois ; **Renaud D'ENFERT**, Université de Picardie – Jules-Verne – CURAPP ; **Nicolas DIVERT**, Université Paris-Est Créteil – LIRTES ; **Fanny GALLOT**, Université Paris Est – CRHEC ; **Nicolas HATZFELD**, Université d'Evry – IDHE.S ; **Aziz JELLAB**, IGEN ; **Hervé JOLY**, Université Lyon 2 – Triangle ; **Fabien KNITTEL**, Université de Franche Comté – Centre Lucien Febvre ; **Françoise LAOT**, Université de Reims Champagne – Ardennes – CEREP ; **Clotilde LEMARCHANT**, Université de Caen – CMH ; **Isabelle LEPINET-MORET**, Université Paris 1 Panthéon Sorbonne – CHS ; **Édouard LYNCH**, Université Lyon 2 – LER ; **Damiano MATASCI**, Université de Lausanne ; **Gilles MOREAU**, Université de Poitiers – GRESCO ; **Catherine OMNÈS**, Université de Versailles Saint-Quentin ; **Emmanuel QUENSON**, Céreq ; **Xavier SIDO**, Université de Lille 3 - Théodile-CIREL.

Références citées

- ALLART M.-N., *L'enseignement général dans la formation initiale d'État des ouvriers et employés 1880-1959*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Caen, 2014.
- BANDEIRA JERONIMO M., DORES H. et MATASCI D. (dir.), *Repenser la « mission civilisatrice ». L'éducation dans le monde colonial et postcolonial au XX^e siècle*, Rennes, PUR, à paraître.
- BANTIGNY L., *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des « Trente Glorieuses » à la guerre d'Algérie*, Paris, Fayard, 2007.
- BARTHÉLÉMY P., « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, 128 | 2010, 5-28.
- BENOIST P., *La formation professionnelle dans le Bâtiment et les Travaux Publics, 1950-1990*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- BERNER E., GONON P. (eds), *History of Vocational Education and Training in Europe. Cases, Concepts and Challenges*, Bern, Peter Lang, 2016.
- BODÉ G., *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours*, tome II : *De 1926 à 1958*, Paris, INRP Économica, 2002.
- BODÉ G. et MARCHAND P., *Formation professionnelle et apprentissage XVIII^e-XX^e siècles*, Villeneuve-d'Ascq, Revue du Nord, Paris, INRP, 2003.
- BODÉ G. et SAVOIE P. (dir.), *L'offre locale d'enseignement XIX^e-XX^e siècles*, *Histoire de l'éducation*, numéro spécial, 1995.
- BODÉ G. et THIVEND M. (dir.), *Les formations commerciales pour les filles et les garçons XIX^e-XX^e siècles*, *Histoire de l'éducation*, dossier, n°136, 2012.
- BOULET M. (dir.), *La formation des acteurs de l'agriculture. Continuités et ruptures 1945-1985*, Dijon, Educagri, 2003.
- BRIAND J.-P. et CHAPOULIE J.-M., *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, 2^e éd. Rennes, Presses universitaires de Rennes (1^e éd. 1992), 2012.
- BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M., HUGUET F., LUC J.-N. et PROST A., *L'enseignement primaire et ses extensions : annuaire statistique, 19^e-20^e siècles : écoles maternelles, primaires, primaires supérieures et professionnelles*, Paris, INRP / Économica, 1987.
- BRUCY G., *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel, 1880-1965*, Paris, Belin, 1998.
- BRUCY G., LAOT F. et LESCURE (DE) E. (dir.) [2009], *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX^e siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*, Paris, L'Harmattan.
- BRUCY G., MAILLARD F. et MOREAU G. (dir.), *Le CAP : un diplôme du peuple (1911-2011)*, Rennes, PUR, 2013.
- BRUCY G., LE BOT F., PERRIN C., WASSOUNI F. (coord.), *Le XX^e siècle du Technique. Formation, recherche et économie*, *Artefact*, n°3, 2015.
- CAPLAT G., *L'inspection générale de l'enseignement technique 1806-1980*, Paris, L'Harmattan, 2016.
- CARDI F., *L'enseignement agricole en France*, Paris, L'Harmattan, 2004.
- CHAPOULIE J.-M., « Représentations de la main-d'œuvre, actions parlementaires et administratives. Le développement de l'enseignement technique entre les deux guerres », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°88, 2005, p. 23-47.
- CHARLOT B., *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos, 1999.
- CHARMASSON T. (dir.), *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*, Paris, CTHS, 2005.
- CHARMASSON T., DUVIGNEAU M., LELORRAIN A.-M. et al., *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire. Évolution historique et contemporaine*, Dijon, Educagri, 1999.
- CHARMASSON T., LELORRAIN A.-M. et RIPA Y. (dir.), *L'enseignement technique de la Révolution à nos jours : textes officiels avec introduction, notes et annexes*, tome I : *De la Révolution à 1926*, Paris, INRP Economica, 1987.
- CHARMASSON T., LELORRAIN A.-M., RIPA Y. (dir.), *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération : textes officiels avec introduction, notes et annexes*, Paris, INRP, Publications de la Sorbonne, 1992.
- CHESEL M.-E., DE BREMOND D'ARS N., GRELON, A., *L'Entreprise et l'Évangile. Une histoire des patrons chrétiens*, Paris, Presses de Sciences Po, 2018.
- CHRISTEN C. et BESSE L. (dir.), *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945. Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2017.
- DIVERT N., « Le CAP de l'habillement : la fin d'un diplôme ouvrier emblématique ? », in BRUCY G., MAILLARD F. et MOREAU G. (dir.), *Le CAP : un diplôme du peuple (1911-2011)*, Rennes, PUR, 2013.

- ENFERT (D') R. et KAHN P. (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*, Grenoble, PUG, 2010.
- ENFERT (D') R. et KAHN P. (dir.), *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et pratiques éducatives sous la V^e République*, Grenoble, PUG, 2011.
- FOX R. et GUAGNINI A. (ed.), *Education, technology and industrial performance in Europe, 1850-1939*, Cambridge-Paris, Cambridge University press / éditions de la MSH, 1993.
- FRANK M.-T., MIGNAVAL P., *Jean Ferrez. Au service de la démocratisation. Souvenirs du ministère de l'Éducation nationale 1943-1983*, Saint-Fons, INRP, 2004
- GAYOT G. et MINARD P. (éd.), *Les ouvriers qualifiés de l'industrie (XVI^e-XX^e siècle). Formation, emploi, migrations*, *Revue du Nord*, hors-série n°15, 2001.
- GREINERT W.-D., *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*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2005.
- GRIGNON C., *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, éditions de Minuit, 1971.
- GUTIERREZ L., MARTIN J. et OUVRIER-BONNAZ R. (dir.), *Henri Piéron (1881-1964). Psychologie, orientation et éducation*, Toulouse, Octarès, 2016.
- HAMON C., LEBEAUME J., « De la technologie industrielle aux sciences de l'ingénieur en France de 1945 à 2013 : contribution à l'étude du processus de disciplinarisation », *Éducation & Didactique*, vol. 7, 2, 2013, p. 47-68.
- HATZFELD N., QUENSON E., « Du métier au technique. Les évolutions d'une formation ouvrière dans les écoles d'entreprise de l'automobile (1906-1986) », *Artefact*, n°3, 2015, p.53-66.
- HEIKKINEN, A., LASSNIGG, L. (ed.), *Myths and Brands in Vocational Education*, Cambridge Scholars Publishing, 2015.
- JELLAB A., *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris, PUF, 2011.
- JUILLIET C., LLOPART M. (dir.), *Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin XIX^e et XX^e siècle)*, *Cahiers d'histoire du CNAM*, à paraître.
- KALLAWAY P. (ed.), *The History of Education under Apartheid 1948-1994. The Doors of Learning and Culture Shall be Opened*, New York, Peter Lang, 2002.
- KENNERLEY A., « Vocational further education and training for British Merchant Navy ratings : the National Sea Training Schools, 1942-1972 », *History of Education*, 2000, vol. 29, n°4, p. 301-327.
- KERGOAT P., CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, V. (dir.), *Les formations par apprentissage*, *Revue française de pédagogie*, n°183, avril-mai-juin 2013.
- LAMAMRA N., MOREAU G. (dir), « Heurs et malheurs de l'apprentissage en Suisse », *Formation Emploi*, n° 133, janvier-mars 2016.
- LAMBERT G., LEMBRÉ S., « Les lieux du technique », *Histoire de l'éducation*, n°147, 2017.
- LAOT F., « La promotion sociale des femmes : le retournement d'une politique de formation d'adultes au milieu des années 1960 », *Le Mouvement Social*, 2010/3 n° 232, p. 29-45.
- LAURENS S., MISCHI J., « Les politiques de "revalorisation du travail manuel" (1975-1981) ». *Agone*, 2011, n°46, p. 33-64.
- LEBEAUME J., *L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin, 1880-1980*, Rennes, PUR, 2014.
- LELORRAIN A.-M. et BOBBIO M., *L'enseignement agricole et vétérinaire : de la Libération à nos jours : textes officiels avec introduction, notes et annexes*, Lyon, INRP, Dijon, Educagri, 2005.
- LEMARCHANT C., *Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*, Paris, PUF, 2017.
- LEMBRE S., « De l'efficacité du lobbying à la mise en ordre du technique. L'association française pour le développement de l'enseignement technique », LE BOT F., ALBE V., BODÉ G., BRUCY G., CHATEL E., *L'ENS Cachan : le siècle d'une grande école pour les sciences, les techniques, la société*, Rennes, PUR, 2013, p. 247-262.
- LEMBRE S., *L'école des producteurs. Aux origines de l'enseignement technique 1800-1940*, Rennes, PUR, 2013.
- LEMBRE S., *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, La Découverte, 2016.
- LOPEZ M., « Les écoles normales nationales d'apprentissage et la formation des maîtres de l'enseignement professionnel », in PROST A. (dir.), *La formation des maîtres de 1940 à 2010*, Rennes, PUR, 2014, p. 105-120.
- MARCHAND P., « L'enseignement technique et professionnel en France, 1800-1919. Essai de bilan historiographique », *Techniques et culture*, 45, 2005, p. 15-35.
- MARTIN J., *Le mouvement d'orientation professionnelle en France. Entre l'école et le marché du travail (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation*, thèse de doctorat, Université Paris 4, 2011.

- MARTIN J.-P., « La ligue de l'enseignement et la réforme des cours d'adultes au tournant du XX^e siècle », in LAOT F.F., LESCURE E. (dir.), *Pour une histoire de la formation*, Paris, l'Harmattan, 2008, p. 19-36.
- MATASCI D., « L'éducation, terrain d'action internationale : le bureau international de l'enseignement technique dans les années 1930 », *Relations internationales*, 151, 3, 2012, p. 37-48.
- MATASCI D., *L'école républicaine et l'étranger*, Lyon, ENS éditions, 2015.
- MAURICE M. SELLIER F., SILVESTRE J.-J., *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, 1981.
- MILLET M., MOREAU G., (dir.), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, 2011.
- MOREAU G., « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation emploi*, 101, 2008, p. 119-133.
- MOREAU G., *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 2003.
- MOREAU G. (coord.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002.
- NICOLE-DRANCOURT C., ROULLEAU-BERGER L., *Les jeunes et le travail : 1950-2000*, Paris, PUF, 2001.
- PATERSON, A., « « The Gospel of Work Does Not Save Souls » : Conceptions of Industrial and Agricultural Education for Africans in the Cape Colony, 1890-1930 », *History of Education Quarterly*, vol. 45, n°3, Fall, 2005, p. 377-404.
- PELPEL P. et TROGER V., *Histoire de l'enseignement technique*, 2^e éd. Paris, L'Harmattan, 2001.
- POULLAUEC T., *Le diplôme, arme des faibles : les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute, 2010.
- QUENSON E., *L'école d'apprentissage Renault 1919-1989*, Paris, CNRS, 2001.
- REVILLARD A., *La cause des femmes dans l'État. Une comparaison France-Québec*, Grenoble, PUG, 2016.
- SARKAR S., « Colonization, technical education, and the Bengali Bhadrak : studies on the politics of knowledge, 1856-1905 », *Harvard Asia Quarterly*, fall 2012, vol. XIV, n°3, p. 17-24.
- SKEGGS B., *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*, Marseille, Agone, 1997-2015.
- SOHN A.-M., *Âge tendre et tête de bois. Histoire des jeunes des années 1960*, Paris, Hachette Littératures, 2001.
- SUTEAU M., « Les artisans et le CAP : une conversion tardive (1920-2000) », *Revue française de pédagogie*, vol. 180, no. 3, 2012, pp. 43-52.
- SUTEAU M., *Une ville et ses écoles. Nantes, 1830-1940*, Rennes, PUR, 1999.
- TANGUY L., *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 1991.
- TANGUY L., « Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective », *Revue française de pédagogie*, 131, 2000, p. 97-127.
- THIVEND M., « Former filles et garçons à un métier : jalons pour une histoire sexuée des formations techniques et professionnelles, XIX^e -XX^e siècles », in Knittel F. et Raggi P. (éd.), *Genre et Techniques, XIX^e -XXI^e siècles*, PUR, 2013, p. 25-38.
- THIVEND M., « Financement et contrôle des formations techniques et professionnelles à Lyon pendant l'entre-deux-guerres : éclairage sur les enjeux locaux de la mise en œuvre de la taxe d'apprentissage », *Le Mouvement Social*, 232, 2010, p. 9-27.
- THIVEND M., « L'enseignement technique et la promotion scolaire et professionnelle sous la Troisième République », *Revue française de pédagogie*, 159, 2007, p. 59-67.
- THIVEND M. et SCHWEITZER, S., *État des lieux des formations techniques et professionnelles dans l'agglomération lyonnaise. XIX^e siècle - années 1960*, rapport de recherche pour le programme *Éducation et formation : disparités territoriales et régionales* (Ministère de l'éducation nationale – DPD ; Ministère de la recherche - Direction de la recherche ; Ministère de l'aménagement du territoire et de l'environnement – DATAR), rapport dactylographié, 2005.
- TOMAMICHEL S., « Les prémices de l'enseignement professionnel en Savoie (1860-1939) », in VARASCHIN D., BONIN H., BOUVIER Y. (dir.), *Histoire économique et sociale de la Savoie de 1860 à nos jours*, Genève, Droz, 2014, p. 533-596.
- WILLIS P., *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille, Agone, 2011 [1^{re} éd. *Learning to Labour*, 1977].