

---

## Deux expériences de création d'établissements techniques au XIXe siècle.

**Numéro d'inventaire** : 2001.00903

**Auteur(s)** : Jean-Michel Chapoulie

**Type de document** : livre

**Date de création** : 1989 (vers)

**Description** : Feuilles agrafées.

**Mesures** : hauteur : 297 mm ; largeur : 210 mm

**Notes** : Formation Emploi N° 27-28

**Mots-clés** : Travaux d'histoire de l'éducation, histoire de l'éducation

Monographies / Enseignement technique (secondaire)

**Filière** : Enseignement technique et professionnel

**Autres descriptions** : Langue : Français

Nombre de pages : 15-41

ill.

## Deux expériences de création d'établissements techniques au XIX<sup>e</sup> siècle

Par Jean-Michel Chapoulie

Les recherches sur l'histoire de l'enseignement technique en France avant 1940 ont été très largement influencées jusqu'à aujourd'hui par un petit nombre d'ouvrages qui constituaient des sortes de bilan des problèmes et des réalisations en matière de formation dans les secteurs de l'industrie et du commerce : les livres de P.-P. Pompée (1863), le premier directeur de la future école de Turgot de Paris, de J.-B. Paquier (1908), un ancien professeur d'histoire à l'école de Cluny, du juriste J.-P. Guinot (1946), ceux de l'inspecteur général de l'Instruction publique R. Leblanc (1905), et du député qui a donné son nom à une loi organique sur l'enseignement technique, P. Astier (1909), ont ainsi grandement contribué à déterminer la grille d'analyse, la notoriété des expériences, et le fonds documentaire utilisé par les études ultérieures<sup>1</sup>. L'ouvrage récent de Charlot et Figeat (1988)<sup>2</sup> fournit une bonne illustration de l'influence durable de ces ouvrages "classi-

ques" sur la perception de l'enseignement technique, et ce sont seulement quelques études, réalisées à l'écart du contexte des recherches françaises ou reposant sur des sources originales qui s'écarteraient de ces analyses conventionnelles<sup>3</sup>.

L'examen détaillé des différentes expériences de création d'établissements techniques fait cependant apparaître de nombreuses erreurs de fait ainsi que des omissions regrettables dans les ouvrages de synthèse les plus souvent cités, ceux de Paquier et Guinot<sup>4</sup>. Plus insatisfaisante encore apparaît la construction conceptuelle sur laquelle reposent ces analyses. Les termes de base — enseignement "technique", "professionnel", "classe ouvrière", "apprentissage", "préapprentissage" — sont utilisés de manière très variée par le même auteur, et, plus encore, le classement des écoles à l'intérieur des différents niveaux d'enseignement distingués se révèle souvent erratique<sup>5</sup>.

Les noms d'auteurs suivis d'une date renvoient à la bibliographie en fin d'article.

1 L'étude qui fait l'objet de cet article s'inscrit dans l'ensemble des recherches sur les formes de scolarisation prolongées non classiques que j'ai entreprises depuis plusieurs années en collaboration avec Jean-Pierre Briand. Les analyses développées ici reposent sur ce travail collectif, et ont bénéficié des suggestions critiques de Jean-Pierre Briand, qui a également contribué à l'élaboration de l'introduction. Je remercie également Liliane Louvet, qui a participé au dépouillement d'archives, et Josée Tertrais, qui a rassemblé une documentation complémentaire. J'ai enfin bénéficié des remarques et suggestions de Lucie Tanguy.

2 Charlot et Figeat (1988) plaquent un système d'interprétation apparemment très différent, inspiré des théories de la « reproduction » courantes en sociologie dans les années 70 — sur une documentation, une périodisation, des découpages institutionnels et des débats d'idées empruntés aux analyses évoquées précédemment. On notera que, plus que tout autre ordre d'enseignement, le technique fait l'objet d'histoires générales qui ne s'appuient pas sur des études concrètes d'établissements.

3 Voir par exemple Legoux (1972), Anderson (1975), Day (1987).

4 Limitons-nous ici à un exemple concernant l'ouvrage de Paquier : celui-ci croit devoir distinguer l'école Colbert, établie en 1839 rue Neuve-Saint-Laurent, « qui recevait surtout des fils d'artisans qui devenaient eux-mêmes d'excellents ouvriers » (p. 40), et « l'école Turgot qui n'était qu'une école primaire supérieure », modèle de l'enseignement spécial créé par Salvandy, qui préparait « le jeune homme, non à une profession bien déterminée, mais à toutes les professions » (pp. 35-36). Il s'agit évidemment de la même école dirigée par Pompée jusqu'en 1850 — d'ailleurs fortement orientée vers les débouchés du commerce — qui prit le nom de Colbert en 1847 et celui de Turgot en 1848. On trouvera *infra* un exemple concernant l'ouvrage de Guinot.

5 On peut donner comme exemple les interprétations variées de l'école La Martinière de Lyon, ou des écoles d'arts et métiers, et se reporter à l'analyse beaucoup plus satisfaisante qu'en donne Day.

Le caractère même de ces ouvrages et de la relation des auteurs à l'objet qu'ils étudient explique largement cette incertitude des catégories d'analyse. Les ouvrages sur l'enseignement technique se présentent comme des ouvrages engagés et n'hésitent pas à insérer des jugements de valeurs définitifs à l'intérieur même des descriptions des institutions concernées : les écoles ou les enseignants sont jugés, selon les cas, "bons" ou "médiocres", les ouvriers formés "instruits" ou "ignorants", sans que les critères d'évaluation soient explicités<sup>6</sup>. Un des cas les plus flagrants est celui des cours du soir, souvent traités comme déficients et accessoires, alors que la durée de cette forme scolaire, l'ampleur de sa clientèle dans certaines villes ou périodes, auraient dû, au contraire, attirer l'attention sur les intérêts qui y étaient investis<sup>7</sup>. Les auteurs prétendent ainsi autant indiquer les insuffisances des réalisations et des voies à suivre que rendre intelligible l'état observable et sa genèse, et cet objectif est même reconnu comme si légitime que l'historien E. Dolléans, dans sa préface à l'ouvrage de Guinot, se félicite que celui-ci ait offert ses "*conclusions personnelles*". Le fil directeur de tous ces ouvrages conduit toujours à la proposition, acceptée pour toutes les périodes à partir du début du XIXe siècle : il n'y a pas assez d'enseignement technique. Le point de vue normatif qu'adoptent ces ouvrages est ici particulièrement néfaste car il les détourne de procéder à un examen critique des catégories d'analyse. Ils utilisent celles-là même sur lesquelles portent quelques-uns des principaux débats, et les définitions adoptées constituent implicitement des prises de position, puisqu'elles contiennent en filigrane une conception de ce que doit être un "véritable" enseignement pour les professions industrielles et commerciales et la liste des catégories sociales auxquelles celui-ci doit s'adresser<sup>8</sup>.

6 Ce caractère engagé se retrouve dans une grande partie des études françaises sur l'éducation, et il traduit à l'évidence la relation qu'entretiennent les auteurs avec l'institution scolaire, en tant qu'anciens élèves et souvent professeurs — mais plutôt dans les parties centrales de l'institution qui correspondent aux "études classiques". Voir Chapoulié (1989 a).

7 On pourrait montrer que ces cours — comme d'ailleurs les différentes formes d'enseignement à caractère "technique" — sont appréhendés à travers les critères dérivés de l'appréciation du fonctionnement de l'enseignement secondaire classique, qui constituent, au XIXe et au XXe siècle, les normes de l'administration supérieure de l'Instruction publique et des observateurs "lettrés" de l'institution scolaire. Les cours établis à Amiens ont fait l'objet d'une étude récente : Lelièvre (1985).

8 Dans la suite, les termes « enseignement professionnel », « technique » ont été employés au même sens pour désigner toutes les formes d'enseignement qui prétendent avoir pour débouchés des emplois dans l'industrie ou le commerce — et non des emplois de bureau des administrations publiques ou les professions libérales (bien évidemment il s'agit d'une distinction non pas définie dans l'abstrait, mais par référence à l'état de la structure sociale de la France du XIXe siècle).

## LES ENSEIGNEMENTS À CARACTÈRE UNIQUE. CATÉGORIE D'ANALYSE ET SOURCES DOCUMENTAIRES

Les débats concernant les enseignements techniques ont pour première caractéristique d'être particulièrement confus parce qu'ils possèdent simultanément : une dimension socio-politique — quelle instruction doit être offerte aux différentes catégories sociales, qui doit la contrôler, et en assurer le financement ? — ; une dimension institutionnelle — quel ordre d'enseignement ou quelles administrations doivent en avoir la tutelle ? — ; une dimension culturelle — quelle doit être la part accordée aux sciences, au travail manuel d'atelier etc ? —. Toutes ces questions ont été débattues depuis la Révolution, et surtout depuis 1830, mais dans des contextes évidemment changeants et avec des focalisations inégales sur les différents aspects<sup>9</sup> : ainsi on doit lire l'ouvrage de Pompée comme une contribution au débat sur la création d'un "enseignement intermédiaire" à côté de l'enseignement classique, et, plus spécifiquement comme un plaidoyer pour le développement de cet enseignement dans le cadre institutionnel de l'enseignement secondaire, avec une insistance sur la place à accorder aux sciences et un refus du travail manuel (ce que défendait au contraire à la même époque César Fichet). L'ouvrage de Leblanc est, lui, un plaidoyer pour le maintien d'un enseignement au-delà du primaire élémentaire dans le cadre de l'enseignement primaire, plaidoyer qui insiste sur la place qui devrait être accordée à un enseignement de travail manuel développant des compétences générales, tandis que celui d'Astier et Cuminal est, à l'inverse, destiné à justifier l'autonomisation et le développement, sous l'égide du ministère du Commerce, d'un enseignement technique préparant à des métiers étroitement circonscrits<sup>10</sup>.

9 On trouvera une analyse de certains de ces débats in Chapoulié (1989 a).

10 L'argumentation ou la documentation utilisées dans les études historiques sur l'enseignement technique publiées ultérieurement — par exemple ceux de Guinot, de Legoux, de Charlot et Figeat — sont plus souvent empruntées à des ouvrages du XIXe siècle et du début du XXe siècle qui défendaient les vues du ministère du Commerce qu'à ceux qui soutenaient la position du ministère de l'Instruction publique. C'est ainsi, par exemple, que si les ouvrages de Leblanc sont cités, c'est comme témoignages sur le point de vue catégoriel de l'Instruction publique, et que l'ouvrage du directeur de l'enseignement primaire de 1902 à 1914, A. Gasquet (1914), ne l'est à peu près jamais. Cette indifférence générale envers le point de vue de l'Instruction publique — qui, dans le cas Guinot ou de Legoux, correspond à une préférence manifeste pour le point de vue adverse — est probablement en partie responsable de certaines bévues que nous avons signalées ; Leblanc, comme Gasquet, ne sous-estime pas le développement des cours du soir, n'ignore pas les formes mineures de scolarisation prolongée, ne sépare pas le problème de l'enseignement technique de celui de l'enseignement agricole.

Un élément reste toujours implicite dans ces débats, et à leur suite, dans les analyses : la définition du critère selon lequel un enseignement est considéré comme technique. Non que la question ne soit pas examinée, mais parce que, souvent, la réponse de principe qui lui est apportée ne correspond qu'imparfaitement aux critères utilisés ultérieurement au cours de l'examen des différentes formes d'enseignement. Après 1880, le critère principal est implicitement la présence d'un apprentissage aux techniques d'ateliers "bois" et "fer". Pourtant, ces techniques sont loin d'être les seules au XIXe siècle, et, par ailleurs, leur importance n'est pas un phénomène intemporel, mais au contraire historiquement daté : c'est surtout après 1850 que se développe le souci d'un apprentissage des techniques du fer. Avant 1880, le dessin linéaire et le dessin d'ornement, avec leurs applications à une grande variété de métiers (du textile à la coupe de pierre), constituent deux techniques essentielles, comme devraient le rappeler les nombreux cours du soir organisés par les villes dans ces matières ; les mécanismes de base de la chimie organique ou minérale sont également des techniques importantes dès le début du XIXe siècle, aussi bien pour la teinturerie (liée à l'industrie textile) que pour les raffineries de sucre ; il faut également insister sur les techniques de la tenue des livres, sur les langues étrangères et la calligraphie pour les professions commerciales, techniques qui font l'objet également de nombreux cours municipaux.

L'incertitude des connaissances — celles des contemporains mais aussi celles des historiens — en ce qui concerne les caractéristiques des emplois et de la division du travail au XIXe siècle et dans la première moitié du XXe siècle, a également contribué à obscurcir les débats sur l'enseignement technique. La caractérisation sociale du recrutement et des débouchés professionnels visés occupe une position stratégique dans l'argumentation pour ou contre telle forme d'études, puisque, jusqu'en 1914, il existe un large consensus sur la nécessité d'éviter tout "déclassement". Faute d'un vocabulaire et de connaissances précises, cette caractérisation est souvent problématique. L'ambiguïté des emplois du terme *classes ouvrières* au XIXe siècle est ici centrale : comme l'indique Levasseur (1907 : VI), le terme peut désigner « *tous les travailleurs de l'industrie de quelque ordre et conditions qu'ils soient, patrons, artisans, employés, ouvriers, apprentis* ». Interpréter dans ces conditions les déclarations de principe que l'on trouve lors des fondations d'établissements ou de cours suppose davantage qu'une attention distraite : une connaissance du

contexte économique local et des positions socio-politiques en présence.

De manière schématique on peut distinguer deux niveaux distincts, avec des problèmes spécifiques, dans la formation pour les emplois de l'industrie et du commerce au XIXe siècle et au début du XXe siècle. Certaines branches utilisent ordinairement des procédés techniques qui nécessitent au moins un petit nombre de travailleurs capables de mettre en œuvre des connaissances de base en chimie, physique, arpentage, mécanique, comptabilité ou dessin. Il en va ainsi dans le commerce (notamment international), dans des administrations comme les Ponts et Chaussées, aussi bien que dans des industries comme le textile, la métallurgie, la mécanique ou l'électricité (vers 1900). La nécessité d'un personnel qualifié se retrouve à la fois dans des grandes entreprises qui emploient un personnel de conception et d'encadrement de niveau moyen, et dans des entreprises proches de l'artisanat où ce sont les patrons (ou leurs fils) qui ont recours à ces compétences. C'est à ces emplois que prépareront ou prétendront préparer une grande partie des établissements ou des filières d'études fondées en dehors de l'enseignement secondaire classique au cours du XIXe siècle : des écoles d'arts et métiers au premier pensionnat des frères des écoles chrétiennes fondé à Béziers en 1831, en passant par certaines écoles primaires supérieures de villes comme Nantes et par les premières écoles de commerce (il y a évidemment des différences non négligeables dans le niveau d'étude final visé, que l'on peut d'ailleurs saisir approximativement jusqu'en 1880 à travers les différences d'âge d'entrée dans les établissements — 12 ans dans la plupart des cas, 15 ans pour les écoles les plus "ambitieuses").

Le second niveau de formation correspond à la masse de "l'armée industrielle" dont le travail est considéré soit comme non qualifié (selon l'appellation moderne), soit comme reposant sur une qualification acquise par l'exercice de l'activité de production elle-même. C'est généralement à ce niveau que se réfère le débat interminable sur la "crise de l'apprentissage" qui prend naissance vers 1830 pour durer plus d'un siècle, avec une recrudescence caractéristique entre 1900 et 1914 : ce débat a certes une dimension scolaire — quelle doit être la contribution d'écoles ou de cours à l'apprentissage ? —, mais il a aussi une dimension politico-morale — avec l'interrogation sur l'influence de l'atelier sur les apprentis —, et une dimension juridico-économique — quelle est la conséquence des lois sur le travail des enfants et des