BRUCY (Guy). – *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*

Paris : Belin, 1998. – 285 p. (Histoire de l'éducation)

Philippe Marchand

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/930>

DOI : 10.4000/histoire-education.930

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2002

Pagination : 134-139

ISBN : 2-7342-0903-9

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Philippe Marchand, « BRUCY (Guy). – *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 93 | 2002, mis en ligne le 15 janvier 2009, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/930> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.930>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2021.

© Tous droits réservés

BRUCY (Guy). – *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*

Paris : Belin, 1998. – 285 p. (Histoire de l'éducation)

Philippe Marchand

RÉFÉRENCE

BRUCY (Guy). – *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*. – Paris : Belin, 1998. – 285 p. (Histoire de l'éducation)

- 1 L'histoire des examens, longtemps délaissée, retient depuis quelques années l'attention des chercheurs. En témoigne cette *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel* de Guy Brucy. Comme l'indique le titre, l'ouvrage n'est pas une histoire de l'enseignement technique mais une investigation sur la façon dont les diplômes de l'enseignement technique et professionnel ont été conçus et mis en œuvre, de la création des écoles manuelles d'apprentissage (1880) à l'intégration de l'enseignement technique dans l'ensemble du système éducatif dans les années 1959-1965. L'objectif de l'auteur est cependant beaucoup plus ambitieux que la seule description de la succession des diplômes. Il entend considérer ces « objets socialement construits dont l'existence résulte d'une histoire » comme de « bons postes d'observation pour découvrir les stratégies, pour débusquer les enjeux et pour éclairer les compromis et les permanences qui ont fait l'originalité du cas français ». Il nous invite donc à une étude des acteurs – l'État et ses agents, les milieux professionnels – et de leurs

stratégies. Cet angle d'attaque nous semble particulièrement pertinent si on considère que les diplômes de l'enseignement technique et professionnel sont une certification du savoir mais aussi du savoir faire permettant d'acquérir une qualification reconnue et monnayable sur le marché du travail. Cette histoire des examens de l'enseignement technique et professionnel est donc une histoire à la fois politique, sociale et pédagogique.

- 2 Dans la première partie de l'ouvrage, « Le temps des fondations 1880-1932 », qui s'ouvre avec une présentation du contexte économique et social, l'auteur rappelle à juste titre que l'élaboration d'une politique cohérente et efficace de formation des ouvriers et des cadres moyens, et donc de certification des savoirs acquis, s'est avérée difficile. Il faut en effet attendre la naissance des EPCI (Écoles pratiques de commerce et d'industrie) en 1892 pour que soient créés deux ans plus tard les deux premiers diplômes spécifiques de l'enseignement technique : le certificat d'études pratiques et commerciale (CEPC) et le certificat d'études industrielles (CEPI). En se déroulant au siège de chaque école, avec un jury où les représentants du système éducatif dominant ceux du monde économique, et en se donnant pour objectif de produire des ouvriers d'élite adaptés aux besoins économiques locaux, ces diplômes balancent d'emblée entre deux finalités, professionnelle ou éducative, et hésitent entre deux logiques de qualification, ouvrière ou technicienne. Cette ambiguïté est aussi caractéristique du diplôme d'élève breveté (DEB) créé pour les élèves des ENP (écoles nationales professionnelles instituées en 1880). En effet, la conception de l'examen se ressent de l'évolution des ENP qui, d'abord destinées à former les simples soldats de l'armée industrielle, deviennent des établissements formant la maîtrise et préparant au concours des écoles d'arts et métiers. Les disciplines générales l'emportent, loin devant l'enseignement théorique et le travail manuel. Si ces diplômes ne concernent qu'une minorité de jeunes gens, ils témoignent de la volonté de l'enseignement technique de produire des ouvriers qualifiés répondant aux besoins des employeurs dans un contexte local déterminé. Cette stratégie n'est guère prisée des employeurs. Une scolarisation des apprentissages ignorant les réalités du monde de la production et ne tenant pas compte des identités régionales et corporatives ne saurait être à leurs yeux une garantie des compétences qu'ils attendent de la future main-d'œuvre.
- 3 La création en 1911 par le ministère du Commerce du CCP (certificat de capacité professionnelle) destiné aux jeunes gens et jeunes filles de moins de 18 ans justifiant de trois années de pratique, vient satisfaire les professionnels à qui on laisse le soin de l'organisation et de la correction des examens, ce qui assure à leurs yeux sa légitimité et sa crédibilité.
- 4 Avec la loi Astier (25 septembre 1919), créant le certificat d'aptitude professionnelle (CAP), nouveau virage. Le CCP valorisait la formation donnée par l'employeur. Le CAP, en revanche, est un certificat constatant la possession d'aptitudes et non plus celle de capacités professionnelles acquises au terme de plusieurs années d'expérience. Aussi, ne peut-il justifier de prétentions quelconques en terme de salaire. De plus, et c'est une revendication de l'inspection générale de l'enseignement technique qui voit dans cette mesure la possibilité de démontrer la supériorité de l'école sur l'atelier, l'examen conçu pour les apprentis est ouvert aux élèves des ENP et des EPCI. Enfin, en renforçant le pouvoir des instances locales responsables de l'élaboration des programmes, des épreuves pratiques et théoriques, la loi Astier va favoriser pour la même activité la multiplication des diplômes qui sont, dans la réalité, des variantes régionales du même

métier. D'emblée, le CAP suscite craintes et doutes générateurs d'incompréhension et d'inertie dans le monde économique. Les employeurs se méfient d'un diplôme qui matérialise l'ingérence de l'État dans un secteur de la vie sociale où ils ne lui reconnaissent aucune compétence. Cependant, au terme de cette première période, le modèle de la certification de l'apprentissage par l'examen et le diplôme s'impose.

- 5 La seconde partie de l'ouvrage, « Le temps de l'organisation 1932-1953 », s'articule sur deux thèmes : la mutation du CAP et les efforts de l'État pour contrôler et organiser, selon une stricte hiérarchie, les diplômes professionnels.
- 6 Un double infléchissement marque l'histoire du CAP pendant cette période. D'abord, son homogénéisation réclamée par la Direction de l'Enseignement technique et les employeurs pour éviter sa dévalorisation croissante. C'est chose acquise en 1936, avec la définition de règles communes pour l'examen, associée à la notion de métiers de bases regroupés en huit familles et l'obligation de mentionner la profession sur le diplôme pour le rendre lisible aux yeux de l'employeur. Ensuite, sa scolarisation croissante voulue par la citadelle enseignante qui, en investissant tous les rouages du système – organisation et direction des cours, rédaction des programmes et des sujets d'examens – détourne peu à peu le CAP de sa vocation initiale pour en faire un examen réservé aux élèves des EPCI, et désormais inabordable aux apprentis auxquels il était primitivement destiné.
- 7 Autre aspect important de cette période : la politique initiée par Edmond Labbé, puis par Hippolyte Luc, responsables de la Direction de l'Enseignement technique, pour réaliser une adéquation parfaite entre les différents niveaux de qualification et le système de formation. Leurs efforts trouvent leur couronnement avec l'adoption, au lendemain de la Libération, de tout un arsenal législatif donnant à l'enseignement technique une gamme complète de diplômes publics, correspondant à tous les niveaux de qualification repérés.
- 8 Avec la troisième partie, « Le temps des réformes 1952-1965 », on entre dans une période qui conduit à l'intégration du réseau de l'enseignement technique dans le système, accompagnée d'une nouvelle remise en ordre des diplômes dominée par le souci d'ajustement aux nouvelles qualifications.
- 9 Rendue nécessaire par le passage du cadre local au cadre académique, la mise au point d'un règlement général du CAP révèle les contradictions des milieux patronaux sur la conception de la formation des ouvriers. Dans certains secteurs d'activité – le textile par exemple – où la notion de « poste de travail » s'est substituée à celle de « métier » pour privilégier la recherche de l'immédiate efficacité productive, on considère que le CAP doit être un diplôme rare et réservé à une minorité de professionnels. Cette attitude les conduit à imaginer un nouveau diplôme, le certificat de spécialité privilégiant l'acquisition de capacités limitées ajustées à des besoins déterminés. Le contrôle de la définition, de l'organisation et de la délivrance de ce diplôme par les seules instances professionnelles pose la question de sa reconnaissance par l'État. L'insuffisance des moyens et des ressources des centres d'apprentissage pour prendre en charge sa préparation le conduit à reconnaître les formations existantes mais en les limitant au textile et en restant intransigeant sur la dénomination de la sanction, attestation et non diplôme. En revanche, dans le secteur artisanal, toujours attaché à la notion de métier, la conception traditionnelle de l'apprentissage de longue durée garantissant la maîtrise des savoir-faire bien plus qu'un diplôme l'emporte toujours. Enfin, un courant moderniste, encouragé par le développement d'activités nouvelles, la

radioélectricité par exemple, maintient une exigence de formation méthodique, complète, reconnue et vérifiée par un diplôme d'État. Au delà de leurs divergences, les milieux patronaux partagent l'idée que toute formation professionnelle doit répondre aux besoins réels du monde de la production. Ils doivent cependant composer avec leurs partenaires de l'enseignement technique attachés, comme le souhaitait E. Labbé, à un projet de formation considérant l'homme comme producteur, mais aussi comme citoyen.

- 10 Divergences chez les professionnels, divergences aussi chez les agents de l'institution scolaire qui, sur la question de la formation des agents techniques et des techniciens, défendent dans les années 1952-1959 la logique de l'examen – maison, en opposition à celle de l'administration centrale défendant le caractère national des diplômes.
- 11 Avec la réforme Berthoin (1959), puis la réforme Capelle-Fouchet (1963), commence ce que l'auteur appelle la fin d'un ordre. Aux changements qui touchent les structures de l'enseignement technique intégré dans le système éducatif correspondent ceux qui affectent les diplômes. Au CAP, qui retrouve sa vocation initiale de formation à des métiers précis et spécialisés dans le cadre de l'apprentissage ou de cours professionnels, s'ajoute un nouveau diplôme, le BEP (le brevet d'enseignement professionnel) préparé à temps plein dans le cadre scolaire. Si les deux diplômes visent les mêmes niveaux de qualification, ils se différencient par leurs débouchés. Le CAP prépare à des métiers spécialisés tandis que le BEP, par ses modalités de préparation, permet des adaptations du diplômé à des métiers connexes. Et surtout, pour répondre aux besoins exprimés par les professionnels et au souci du ministère de l'Éducation nationale de valoriser l'enseignement technique, le brevet de technicien devient baccalauréat.
- 12 L'ouvrage de G. Brucy, qui se fonde sur de nombreuses lectures et d'importants dépouillements d'archives, constitue une référence incontournable pour les historiens de l'éducation, mais aussi pour tous ceux qui s'intéressent à l'histoire sociale contemporaine. L'auteur ne laisse rien ignorer des tensions qui traversent les réflexions sur l'enseignement technique et professionnel et sa lecture est donc d'une grande actualité. S'il démontre que la scolarisation des apprentissages a bien été voulue par l'État, il montre aussi que son rôle a été beaucoup plus complexe qu'on ne le dit trop souvent. Manifestement, l'État a su laisser pendant un temps une forte capacité d'initiative aux instances locales pour leur permettre d'adapter les formations à leurs besoins. On retiendra aussi la grande diversité des prises de position des différents acteurs de cette histoire. Pas de monolithisme chez les représentants de l'État, depuis la DET jusqu'aux établissements d'enseignement, pas de pensée unique chez les représentants des milieux professionnels. Enfin, le livre de G. Brucy appelle l'ouverture de nouveaux chantiers. Nous en voyons trois. Indiscutablement, on aimerait en savoir plus sur ces examens auxquels l'ouvrage est consacré, ce qui renvoie à des enquêtes sur les formateurs, sur le contenu des épreuves, sur les candidats. Les sources locales doivent permettre de les mener à bien. Deuxième chantier : la réalisation de biographies des grands acteurs de cette histoire. Nous pensons à Edmond Labbé et à Hippolyte Luc, mais aussi à tous les autres encore anonymes (Jean Pennel, par exemple) qui ont pu jouer un rôle important dans cette saga et, plus généralement, dans celle de l'enseignement technique et professionnel. Ici encore, les sources locales doivent être interrogées. Enfin, des études comparatives s'imposent pour voir dans quelle mesure la

scolarisation des apprentissages décrite par G. Brucy constitue ou non une spécificité française.