La légitimité du CAP : une conquête de haute lutte

The legitimacy of the CAP : a hard-fought conquest

La legitimidad del CAP : una conquista en reñida lucha

Die Legitimität des CAP : eine hart erkämpfte Errungenschaft

Guy Brucy

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3761>

DOI : 10.4000/rfp.3761

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2012

Pagination : 9-18

ISBN : 978-2-84788-388-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Guy Brucy, « La légitimité du CAP : une conquête de haute lutte », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 180 | juillet-août-septembre 2012, mis en ligne le 15 juillet 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3761> ; DOI : 10.4000/rfp.3761

La légitimité du CAP : une conquête de haute lutte

Guy Brucy

Institué pour certifier les connaissances acquises par les jeunes de moins de 18 ans justifiant de trois années de pratique dans le commerce ou l'industrie et ayant suivi les « cours professionnels », le CAP a conquis une légitimité qui en a fait le diplôme de référence de la qualification ouvrière. D'abord contestée, cette légitimité a été progressivement construite par l'action conjuguée des enseignants, des hauts fonctionnaires de la Direction de l'enseignement technique et des fractions modernistes du patronat. Scellée par les conventions collectives signées en 1936, confirmée sous le régime de Vichy, elle est définitivement assise à la Libération. Quand, à partir des années soixante, le CAP est confronté aux conséquences des politiques de scolarisation de masse dans le collège unique, puis dans les années soixante-dix et quatre-vingt à la montée du chômage et aux reconfigurations du rapport salarial, il voit sa légitimité gravement déstabilisée, au point d'être menacé de disparition.

Mots-clés (TESE) : certificat, enseignement technique, formation et enseignement professionnels, qualification.

INTRODUCTION

La pérennité du CAP interroge. Rien ne semble en effet devoir entamer la vitalité de ce « jeune diplôme centenaire » (Maillard, 2008) : ni ses concurrents, nombreux, ni les politiques brutalement administrées ou subtilement distillées qui visaient à le disqualifier. Donné quasiment pour mort à l'orée des années quatre-vingt-dix, il est aujourd'hui le seul diplôme qui propose une offre de formation au niveau V depuis la suppression des cursus de formations au BEP en 2009. Comment expliquer cette propension au sursaut et cette capacité de résistance ? Nous faisons l'hypothèse qu'elles tiennent au fait que le CAP bénéficie d'une légitimité très forte construite par des acteurs multiples, aux intérêts contradictoires, tout au long d'une histoire

complexe scandée par des moments décisifs dont certains, comme « le coup de soleil de 36 » (Rioux, 2004, p. 171-189), permettent que soient durablement redéfinies les règles du jeu social. Ainsi en va-t-il de la signature des 5 681 conventions collectives qui substituent « la force de la collectivité ouvrière à la faiblesse du travailleur isolé¹ » et placent le CAP au cœur de la reconnaissance de la qualification.

Trois moments-clés sont ici privilégiés pour étudier l'histoire de cette légitimité. Le premier est celui des origines où se manifeste un certain nombre de contradictions dont la résolution marque durablement les caractéristiques du diplôme ; le deuxième est organisé autour de la séquence 1936-1946 au cours de laquelle le CAP assoit sa légitimité dans un système

de classifications remarquablement stable qui ne sera remis en cause qu'au cours des années soixante-dix. Le dernier met l'accent sur la période 1959-1989 où le CAP, confronté aux conséquences de la construction du collège unique, de la montée du chômage des jeunes et de l'émergence d'un nouveau rapport salarial, voit sa légitimité déstabilisée au point d'être menacé de disparition.

UNE LÉGITIMITÉ CONTESTÉE

La création en octobre 1911 du Certificat de capacité professionnelle (CCP), devenu CAP dans la loi Astier du 25 juillet 1919, est inséparable de la mise en place d'une forme spécifique d'enseignement post-obligatoire – les cours professionnels – destinée à un public bien ciblé : les adolescents mis au travail dès leur sortie de l'école primaire. La définition, la création et la mise en œuvre de ce diplôme relèvent initialement du monde de l'atelier, pas de celui de l'école, tant est forte la conviction qu'une formation professionnelle bien comprise doit répondre aux besoins particuliers des employeurs et être placée sous leur contrôle. Cependant, le nouveau diplôme est, dès l'origine, l'enjeu d'une lutte entre ceux qui sont partie prenante de son institution. Un indice en est donné par la difficulté initiale à le nommer : certificat de capacité ou d'aptitude ?

Certificat de capacité ou d'aptitude ?

Comment convient-il de comprendre l'examen du CAP ? : telle est la question que se posent, dès 1920, ceux qui soutiennent la politique de création des cours professionnels. Elle n'est ni nouvelle, ni superfétatoire. Elle n'est pas nouvelle car déjà, dans le projet de loi du 13 juillet 1905 relatif à l'enseignement technique industriel et commercial, le diplôme apparaît sous trois dénominations différentes : certificat d'aptitude (art. 60), certificat d'années d'études (art. 60), certificat de capacité professionnelle (art. 61). L'aptitude est reconnue à ceux qui réussissent un examen subi à la fin de chaque année ; le diplôme a alors pour fonction de dispenser les lauréats de suivre les cours les années suivantes. Le certificat d'années d'études est délivré à l'issue des trois ans à ceux qui n'ont pas réussi à obtenir le certificat d'aptitude ; il les dispense de suivre les cours à l'avenir. Enfin, le certificat de capacité professionnelle est réservé aux élèves des écoles techniques qui se présentent à l'examen d'aptitude.

Ces différentes appellations renvoient à un problème de fond, celui de la nature du document attestant la fin de l'apprentissage d'un métier : simple attestation ou véritable certificat prouvant que son propriétaire peut être « embauché en qualité d'ouvrier en toute garantie² » ? L'incertitude transparaît jusque dans les textes officiels produits au moment de la création du CCP : le terme « capacité » figure dans le titre même du diplôme alors que l'exposé des motifs préfère le terme « aptitude ». Les employeurs contestent la dénomination du diplôme car ils estiment que celui-ci ne saurait sanctionner une « capacité » mais plutôt une « aptitude ». Et ils obtiennent gain de cause puisque la loi Astier enregistre le changement de nom. Mais la dispute n'est pas close pour autant. Elle exprime des dissensions importantes quant à la reconnaissance des qualifications ouvrières. En effet, du point de vue des employeurs, seul l'exercice d'une activité dans les conditions réelles de l'atelier, du chantier ou du bureau, apporte la preuve que l'apprenti a terminé « utilement » son apprentissage ; autrement dit qu'il est désormais apte à « prendre rang parmi les ouvriers débutants » et, par conséquent, digne de percevoir le salaire des « demi-ouvriers » ou « petits ouvriers ».

Dans cette bataille, la question du temps est centrale. D'abord parce que celui qui s'écoule entre le constat de l'aptitude et la reconnaissance de la capacité est passé sous le contrôle exclusif de l'employeur qui, de ce fait, détient seul le pouvoir de décider du moment où la capacité est enfin atteinte ; ensuite parce que plus ce temps est long, plus le patron a de chances d'amortir le coût de la formation initiale. Bref, qui contrôle le temps contrôle le salaire. Par conséquent, reconnaître des capacités dès la fin de l'apprentissage revient à légitimer ce que les employeurs appellent les « prétentions » salariales des jeunes ouvriers. D'où la proposition, présentée au congrès de l'apprentissage de Lyon en octobre 1921, de délivrer deux diplômes différents : d'abord le CAP puis, au bout de deux années « au moins » de travail effectif, le *brevet d'ouvrier* considéré comme « le véritable certificat de capacités professionnelles³ ».

Dès l'origine, durée de la formation, reconnaissance de la qualification et salaire sont donc pensés dans un rapport d'interdépendance. Même muni de son CAP, l'apprenti est d'abord reconnu pour ce qu'il n'est pas. C'est l'invisibilité de sa qualification qui est soulignée et son statut inférieur dans la hiérarchie du travail qui est signalé. À cette conception de la qualification, la Direction de l'enseignement technique (DET) en oppose une autre, fondée sur la notion de formation « méthodique et complète ».

Premiers jalons posés par l'école

Derrière la variété des formules – « stage raisonné, suivi, méthodique », « apprentissage raisonné, méthodique et complet », « éducation rationnelle et complète », « apprentissage méthodique et raisonné » – la visée reste la même : affranchir l'ouvrier des contraintes économiques qui pèsent sur le salariat en le munissant de connaissances et de savoir-faire constitutifs d'un métier et indépendants des réalités singulières d'une entreprise particulière. Considéré dans cette perspective, le CAP devient le signal d'une qualification transférable sur l'ensemble du marché national du travail. Il est alors bien davantage qu'une attestation de fin d'apprentissage ; il est la propriété, au double sens de possession et de caractéristique, de l'ouvrier qualifié qui se distingue ainsi du manœuvre spécialisé.

Portée par les agents de l'institution scolaire, cette conception se diffuse dans des milieux qui y sont *a priori* réfractaires parce que la DET mène une politique résolument offensive. Tout en affirmant la nécessaire prééminence des professionnels dans l'organisation des cours et des examens, elle leur impose un mode de fonctionnement caractéristique de l'univers scolaire : rédaction de programmes, confection d'épreuves réglementées, etc. Répugnant à ces tâches, les professionnels se tournent vers les professeurs des Écoles primaires supérieures (EPS), des Écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI) ou des Écoles nationales professionnelles (ENP) pour les accomplir. Les enseignants y gagnent en autorité. En même temps, la DET invite les directeurs des EPCI à faire affronter « régulièrement et résolument⁴ » les épreuves du CAP à leurs élèves afin de prouver que, non seulement l'apprentissage d'un métier est possible dans le cadre scolaire mais qu'il y est de meilleure qualité que celui qui s'effectue dans l'entreprise. Cette politique a des effets contradictoires. En incitant les élèves des écoles techniques à passer un examen dont les programmes ont souvent été rédigés par les enseignants, elle contribue à en aligner les épreuves sur celles des diplômes d'EPCI et donc à en augmenter la difficulté, les rendant moins accessibles aux apprentis. Mais, en même temps, les rapports des inspecteurs généraux signalent que le CAP gagne en légitimité auprès des employeurs car ceux-ci considèrent que ses épreuves pratiques sont plus crédibles que celles des diplômes d'école. Bref, sur le marché du travail, un CAP pèse plus lourd qu'un Certificat d'études pratiques industrielles (CEPI).

C'est à la même époque que la politique d'ajustement aux besoins des entreprises commence à être contestée. Les patrons les plus favorables au CAP,

comme ceux des industries mécaniques, de l'électricité ou des travaux publics, reconnaissent que la grande diversité des conditions de délivrance du diplôme « porte préjudice à la valeur du titre⁵ ». Aussi, certains comités départementaux de l'enseignement technique prennent-ils l'initiative d'unifier les modalités d'examens pour les CAP d'une même profession et/ou d'une même région, de manière à « tendre vers l'uniformité de la valeur des CAP » et à en rendre la possession « beaucoup plus concluante⁶ ». Cette volonté aboutit aux circulaires du 3 juin 1926 et du 8 avril 1927⁷ qui distinguent les professions « à caractère général » de celles « à tendance nettement locale ou régionale ». En regroupant 112 métiers industriels en huit familles et en y associant un règlement général d'examen, la DET ouvre la voie à la standardisation du CAP et accroît sa légitimité dans la mesure où le salarié titulaire de l'un des CAP « à caractère général » pourra désormais se prévaloir de ses qualifications dans n'importe quelle entreprise du territoire national.

UNE LÉGITIMITÉ CONQUISE

Au cours des dix ans qui s'écoulent entre le Front populaire et la Libération, s'effectuent des choix décisifs pour l'histoire du CAP : les conventions collectives en font la référence de la qualification, l'État s'impose comme l'instance suprême de délivrance des diplômes et l'école devient le lieu de formation dominant.

L'irruption du mouvement social dans la politique de la DET

Dans les conventions collectives signées entre 1936 et 1939, l'« ouvrier qualifié » ou « ouvrier professionnel » est celui qui possède un métier dont l'apprentissage peut être sanctionné par un CAP. Cette inscription dans les accords collectifs n'a rien d'évident. Pourquoi, en effet, prendre comme référence un diplôme rare qui n'est alors l'apanage que d'une infime minorité de salariés ?

Une part de l'explication réside sans doute dans les caractéristiques de ceux qui, du côté ouvrier, ont été à l'initiative des premiers accords collectifs. Qui sont-ils ? Principalement des ouvriers qualifiés de la métallurgie, militants de la CGTU⁸. Ils constituent une élite professionnelle victime de la « rationalisation de crise » (Moutet, 1997) mise en œuvre par le patronat à partir de 1930 pour abaisser les coûts de production. Obligés d'abandonner les pratiques de mobilité volontaire pour se fixer, ils ont subi les contraintes de

l'organisation taylorienne du travail et ont vu s'effondrer leurs espoirs de promotion professionnelle et sociale. Aussi n'est-il pas surprenant que les premières grèves, qui éclatent dès 1935 dans des usines métallurgiques de la région parisienne et de la Loire, démarrent dans les ateliers où travaillent les ouvriers les plus qualifiés et les mieux payés. Ce sont encore les « professionnels » qui déclenchent le mouvement en mai 1936 dans les entreprises de l'aéronautique et de l'automobile. Pour ces militants, la lutte contre les politiques patronales de « rationalisation » et la revendication d'un pouvoir ouvrier sur la gestion de l'entreprise vont de pair avec la définition des qualifications et leur classement pour construire une hiérarchie des salaires : « la convention collective, c'est la classif., et la classif., c'est le salaire⁹ ». Dès lors, on mesure à quel point la prise en compte du CAP comme l'un des critères distinctifs de l'ouvrier qualifié constitue un événement majeur de l'histoire de ce diplôme. Sa légitimité, ancrée dans les compromis issus des négociations entre patronat et syndicats des secteurs les plus dynamiques de l'industrie, va se trouver renforcée par la procédure d'extension des conventions collectives.

La loi du 24 juin 1936 prévoit en effet qu'un accord conclu dans un établissement particulier puisse être appliqué à l'ensemble d'une branche professionnelle ou d'une région. Or cette extension nécessite un arrêté du ministre du Travail, ce qui fait de la convention étendue « une loi professionnelle par décision publique » (Tallard, 2004, p. 41-54). Le nouveau directeur de l'enseignement technique, Hippolyte Luc, comprend que cette situation ouvre des possibilités inédites de valorisation du diplôme à condition d'en unifier complètement les programmes, les règlements et les épreuves d'examens. C'est l'objectif assigné par la circulaire du 4 avril 1938 qui précise que « le CAP ne peut avoir sa pleine valeur que s'il est acquis sur des programmes et règlements d'examens communs, à la suite d'épreuves d'un même niveau et faisant l'objet de la part des examinateurs, dans toute la mesure du possible, des mêmes exigences, des mêmes appréciations ».

De Vichy à la Libération : une légitimité confirmée

En dépit des incohérences d'une politique brouillonne dont témoigne l'histoire complexe des centres de formation professionnelle (Troger, 1990), le régime de Vichy imprime sa marque par l'implication grandissante de l'État dans le contrôle des diplômes. Ce n'est pas le moindre des paradoxes que, déplorant les méfaits de la modernité et plaidant pour l'artisanat, il contribue de façon décisive à la promotion d'un CAP bien davantage

en phase avec la grande industrie qu'avec les petites entreprises artisanales. Restés à leur poste pendant toute la durée de l'Occupation, Hippolyte Luc et les hauts fonctionnaires de la DET – notamment Louis Ragey et Fernand Legay – exploitent les circonstances pour achever l'œuvre entreprise durant le Front populaire. Entre août 1941 et décembre 1943, le CAP fait l'objet d'une série de règlements qui rompent définitivement avec l'esprit décentralisateur des origines. En modifiant les articles 47 et 48 de la loi Astier, la loi du 18 août 1941 accroît nettement le pouvoir de l'État au détriment de celui des instances locales. Le préfet est désormais « seul juge » de l'utilité des demandes de création de CAP. Dans la même logique, l'avis des commissions locales et des comités départementaux n'est plus requis pour définir les épreuves pratiques et théoriques de l'examen ; seul le secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse – en réalité la DET – assume dorénavant cette fonction. Enfin, le préfet n'est plus tenu de choisir les membres des jurys dans les commissions locales. Par ailleurs, l'arrêté du 17 décembre 1943 porte le titre de « règlement général » applicable à tous les CAP industriels du territoire national. Il fixe la liste et la forme des épreuves obligatoires pour toutes les professions, impose une répartition des coefficients entre les différentes épreuves et met fin à l'impérialisme des épreuves pratiques en fixant un barème de notes éliminatoires. Ces mesures répondent aux souhaits exprimés par les employeurs des grandes entreprises, notamment celles de la métallurgie, à l'image de ce représentant de la section métallurgique de l'union des industriels du Loiret qui, dans un rapport d'août 1942, écrit : « Le CAP conférant un titre auquel est attaché de par les conventions collectives, un salaire, il serait au moins indispensable qu'un minimum d'unité existe sur les épreuves et sur la façon de les coter¹⁰. »

Au-delà du CAP, cette législation s'inscrit dans une politique visant à renforcer la capacité de l'État à produire de l'ordre dans le champ de la formation professionnelle. D'abord conçue pour limiter les pouvoirs des écoles et cours privés en ne les autorisant plus à délivrer que des attestations de scolarité, la loi du 4 août 1942 est modifiée et complétée par celle du 4 octobre 1943 qui confie à l'État le monopole de la délivrance des diplômes « sanctionnant une préparation à l'exercice d'une profession industrielle, commerciale ou artisanale » (article 1^{er} de la loi du 4 octobre 1943).

Au lendemain de la Libération, la continuité l'emporte sur les ruptures. Les arrêtés Parodi¹¹ de 1945 confirment et stabilisent la légitimité acquise par le

CAP. En effet, les classifications de 1936 ne sont pas remises en cause et la possession d'un métier sanctionné par le CAP est toujours le critère qui permet de différencier l'ouvrier professionnel de l'ouvrier spécialisé. Trois autres mesures, propres au monde de l'enseignement technique, viennent consolider le cadre dans lequel s'écrit désormais l'histoire de ce diplôme. La création des centres d'apprentissage complète le réseau d'établissements contrôlés par la DET et la loi du 21 février 1949 leur assigne explicitement la mission de former les ouvriers et employés qualifiés. Même si le texte reste muet sur la durée et la sanction des études, c'est *de facto* le CAP qui y sera préparé. Les inspecteurs de l'enseignement technique, jusque-là bénévoles et recrutés parmi les industriels, artisans ou commerçants, constituent désormais un corps de fonctionnaires d'État. Enfin, la création des Commissions nationales professionnelles consultatives (CNPC) en 1948 concrétise le déplacement des lieux de négociation et de gestion des problèmes de formation de l'échelon local à l'échelon national.

Au total, la mise en école des formations conduisant au CAP, la fonctionnarisation du corps d'inspection et la mise en relation du système productif et du système éducatif au sein d'instances nationales centralisées constituent autant de facteurs qui contribuent à renforcer le pouvoir de l'État et, partant, la légitimité du CAP. Celui-ci peut ainsi, pendant trente ans, jouer son rôle de référent des qualifications prises en compte dans les grilles de classifications car l'État joue alors pleinement son rôle, par le biais de l'institution scolaire, d'« appareil *technique* de production des qualifications et d'appareil *juridique* de leur garantie » (Vinokur, 1995) tandis que les salariés, propriétaires de leur titre, s'insèrent dans des collectifs suffisamment puissants et organisés – les syndicats – pour faire prévaloir les droits conquis et prescrits dans les conventions collectives.

UNE LÉGITIMITÉ DÉSTABILISÉE

À partir de 1959 s'ouvre une séquence de trente ans marquée par une série de transformations, les unes internes au système éducatif, les autres externes, qui contribuent à déstabiliser le CAP au point qu'au début des années quatre-vingt-dix, sa disparition paraît inéluctable. Ce processus de délégitimation est complexe car il met en jeu des acteurs variés aux stratégies plurielles et fluctuantes, influencées par les conséquences de la scolarisation de masse dans le collège unique, par les incertitudes de l'économie

entrée en crise à partir du milieu des années soixante-dix et par la mise en place d'un nouveau modèle de rapport salarial.

Un diplôme dévalorisé pour une population stigmatisée

Les évolutions de la filière CAP sont indissociables de la politique de scolarisation de tous les jeunes de 11 à 16 ans dans le collège unique. Chaque étape de la construction de cette école moyenne a des répercussions sur l'enseignement professionnel et sur le statut du diplôme. Dans le cadre de la réforme Berthoin de janvier 1959, les centres d'apprentissage sont promus Collèges d'enseignement technique (CET) et le recrutement des élèves qui préparent le CAP s'effectue désormais à l'issue de la classe de 5^e et non plus à la sortie de l'école primaire. Quatre ans plus tard, la réforme Capelle-Fouchet d'août 1963 repousse le palier d'orientation à la classe de 3^e et limite à deux ans la préparation du CAP. En réalité, les CAP en trois ans se maintiendront jusqu'aux années quatre-vingt. Leur survie découle d'une impuissance et éclaire la genèse de leur disqualification.

L'impuissance est celle du collège à résoudre le problème de l'échec d'un nombre croissant d'élèves. La volonté de scolariser tous les jeunes de 11 à 16 ans selon un modèle uniforme fondé sur la prévalence de l'enseignement général se heurte à la diversité des publics aux attentes hétérogènes. Aussi, l'orientation en fin de 5^e vers la préparation d'un CAP est-elle utilisée comme « ressource pour assurer la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans » (Chapoulie, 2010, p. 506). Solution commode pour répondre aux difficultés d'un noyau incompressible de jeunes en échec, le maintien de l'orientation vers le CAP en trois ans modifie, en revanche, la nature du public qui se présente à l'entrée de cette filière. Les élèves qui arrivent en première année de CAP ne sont plus issus des classes de fin d'études du primaire ni sélectionnés par un examen d'entrée¹². Ce sont des jeunes des classes de 5^e jugés inaptes à poursuivre des études longues, ou ceux sortant de la filière 6^e-5^e de « transition » et 4^e-3^e « pratiques »¹³ puis, après 1972, ceux des Classes préprofessionnelles de niveau (CPPN)¹⁴. C'est donc moins en fonction d'un choix fondé sur leurs goûts que ces élèves préparent un CAP qu'à la suite d'une orientation contrainte. Devenue la solution offerte aux élèves en délicatesse avec l'école, voire en « difficulté sociale » (Legrand & Solaux, 1992), la filière professionnelle apparaît comme une voie de remédiation à l'échec scolaire davantage caractérisée par son public que par le contenu de ses formations.

La volonté d'augmenter la part des jeunes parvenant au terme du premier cycle par une diversification des parcours conduit, à partir de 1980, à la transformation des deux premières années de CAP en classes de 4^e et 3^e « préparatoires » puis à la création des classes de 4^e et 3^e dites « technologiques ». Plus que de simples changements d'appellations, ces mesures constituent de véritables inflexions qui contribuent à affaiblir l'identité des CAP. L'apprentissage du métier passant au second plan, c'est toute leur finalité professionnelle qui s'en trouve affectée. En même temps, soucieuse de rationaliser l'offre de formation, la Direction des lycées et collèges (DLC) restructure l'articulation entre CAP et BEP en procédant à l'inclusion des premiers dans les seconds. Cela devait permettre de constituer des champs professionnels larges et cohérents, d'alléger les examens et d'offrir aux élèves de BEP la possibilité de passer en même temps les épreuves du CAP associé. Cette simplification se paye de la dévaluation du CAP qui apparaît alors comme un sous-BEP car « le diplôme *inclus* possède une définition plus faible que le diplôme *incluant* » (Legrand & Solaux, 1992). Par le jeu des doubles candidatures, non seulement les élèves issus des formations BEP réussissent mieux au CAP mais, détenteurs de la double certification, ils arrivent en meilleure position sur le marché du travail au moment même où le taux de chômage des jeunes de moins de 25 ans devient un des problèmes majeurs de la société française : il a triplé en six ans, passant de 11 % en 1973 à 33 % en 1979.

Vers la fin du CAP ?

Concurrencé par le BEP au sein du niveau V, le CAP figure à la moins bonne place sur le marché de l'insertion professionnelle et ses titulaires éprouvent des difficultés croissantes à trouver un emploi : entre 1976 et 1986, leur taux de chômage passe de 21 % à 57 %. Cette situation contribue à alimenter les doutes sur la pertinence de ce diplôme dans un contexte où les contraintes économiques et politiques incitent les responsables gouvernementaux à s'engager sur la voie de la « revalorisation » de l'enseignement professionnel. C'est ainsi que le Premier ministre Laurent Fabius annonce, en mai 1985, la création du baccalauréat professionnel en même temps qu'il proclame la volonté gouvernementale de faire accéder 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000. Les ouvertures des sections de baccalauréats professionnels se faisant à moyens constants, la filière BEP-baccalauréat professionnel est privilégiée au détriment des CAP qui se retrouvent de fait exclus des Lycées professionnels (LP)¹⁵. Ils émigrent alors

vers les Centres de formation d'apprentis (CFA). Par une curieuse ironie de l'histoire, le CAP retrouve ainsi la place qui était la sienne avant la seconde guerre mondiale et qui lui avait été réassignée au moment de la création du BEP par le ministre Christian Fouchet : celle du diplôme attestant « la qualification acquise par une formation donnée *par la voie de l'apprentissage ou des cours professionnels*¹⁶ ». Par ailleurs, poser le baccalauréat comme la référence conduit à invalider les diplômes situés en amont. Cette véritable fuite en avant vers le niveau IV constitue une mutation décisive de l'enseignement professionnel français. Accomplie en un temps très court, elle est extrêmement brutale : en six ans, les effectifs accueillis dans les classes de 4^e « préparatoire » chutent de 79,35 %, passant de 155 000 élèves en 1984-1985 à 32 000 en 1990-1991 (Ministère de l'Éducation nationale, 1986, 1992). Considérée sur dix ans, la désaffection pour le CAP est massive puisque le taux d'accès à cette filière passe de 15,4 % d'une classe d'âge en 1981 à 1,5 % en 1991.

La hiérarchisation opérée à l'intérieur du système de formation génère, à l'extérieur, un mécanisme pernicieux : le CAP perd de son attractivité et apparaît comme un diplôme résiduel voué à une proche disparition. Les représentations négatives associées aux métiers auxquels il conduit, comme ceux du bâtiment ou de bouche, en éloignent les jeunes. Cette aversion n'est pas nouvelle et se manifestait déjà bien avant les années quatre-vingt, mais ses effets sont renforcés par la réglementation qui, depuis 1982, interdit que l'admission dans une classe de 4^e « préparatoire » se fasse sans l'accord des familles¹⁷.

La mise en cause du CAP résulte également de l'ambiguïté et de l'instabilité des positions prises par les employeurs. Ces derniers, confrontés aux incertitudes de la conjoncture économique, ajustent leurs discours en fonction d'intérêts fluctuants, ce qui ne favorise pas l'élaboration d'une politique claire à l'égard du diplôme. Mouvantes, leurs positions sont aussi hétérogènes, voire contradictoires. Si les petits commerçants, les petites entreprises du bâtiment et, plus largement, le monde de l'artisanat plaident pour le maintien du CAP¹⁸, en revanche l'Union des industries et métiers de la métallurgie (UIMM) et la Fédération du commerce et de la distribution (FCD) prennent la tête de l'offensive contre un diplôme qu'elles jugent archaïque et incapable de répondre aux exigences des « mutations technologiques » (Maillard, 2003). Sensible aux critiques émises par ses plus puissants partenaires, l'Éducation nationale, par le biais du secrétariat général des Commissions professionnelles consultatives (CPC), répond par une politique dite de

« rationalisation de l'offre de diplômes » qui consiste à réduire le nombre des CAP, qui passe de 314 en 1983 à 230 en 1992. Dans la mesure où les BEP subissent le même traitement, c'est la pertinence même du niveau V qui est alors mise en doute.

De moins en moins protecteur contre le chômage et de plus en plus stigmatisé pour sa supposée obsolescence, le CAP subit au cours de ces années la plus forte remise en cause de toute son histoire. Et la loi d'orientation du 10 juillet 1989 dont l'article 3 stipule que « la Nation se fixe comme objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80 % au niveau du baccalauréat » achève de le discréditer. D'abord parce qu'elle réduit la qualification ouvrière à un « niveau », autrement dit à une durée de scolarisation nécessaire dans une société où l'enseignement général structure fortement l'organisation des études ; ensuite parce qu'elle la définit d'emblée comme la moins élevée, destinée à ceux que les statistiques désignent comme « faiblement ou peu qualifiés ». Les conséquences en sont redoutables pour le CAP : diplôme rare, emblématique de l'excellence ouvrière au cours des années cinquante, il devient, à la fin du siècle, le minimum obligatoire à atteindre faute de pouvoir souscrire aux exigences du baccalauréat. Et pourtant, il « fait de la résistance » (Prost, 2007, p. 247).

Un diplôme qui résiste parce qu'il se transforme

En même temps qu'il résiste, le CAP se transforme. Ce double processus découle de changements intervenus dans la sphère éducative et dans celle du travail dont la convergence aboutit à privilégier la certification sur la formation. Dès le début des années quatre-vingt, la construction des diplômes s'effectue sous la forme de référentiels¹⁹. Ces derniers génèrent un véritable renversement de perspective dans la mesure où l'obtention du diplôme dépend moins de l'assimilation d'un programme fondé sur des disciplines scolaires que de l'atteinte d'objectifs définis en fonction des compétences à acquérir pour occuper les emplois. Ce modèle entre en congruence avec les politiques de lutte contre le chômage qui visent à ce qu'aucun jeune de 16 à 18 ans « ne se présente sur le marché du travail s'il n'a acquis une formation professionnelle sanctionnée par un diplôme²⁰ ». Qu'ils multiplient les manières d'obtenir le diplôme – c'est le but de la validation des acquis professionnels – ou qu'ils inventent de nouvelles modalités d'accès à la qualification²¹, tous les dispositifs mis en place aboutissent à dissocier la formation de la certification. Le primat accordé à

cette dernière modifie le statut du CAP. Devenu « un diplôme de reconnaissance d'acquis professionnels indépendants du mode d'acquisition de ces acquis²² », il se trouve déconnecté de la formation « méthodique et complète de l'homme, du travailleur et du citoyen » qui était au fondement de son identité lors de sa création. Ce processus est conforté par l'apparition, au début des années soixante-dix, des grilles à critères classants. Celles-ci ne décrivent plus les qualités acquises par le salarié en formation et certifiées par le diplôme, mais énumèrent les compétences requises pour occuper un emploi en les référant aux niveaux de l'Éducation nationale, en fonction de critères comme l'autonomie, la polyvalence, le sens des responsabilités, etc. Constitutives d'un nouveau modèle de gestion de la main-d'œuvre, elles reflètent des conceptions de la qualification bien différentes de celles qui présidaient à l'élaboration des grilles Parodi en 1945. À l'aube des années quatre-vingt-dix, le CAP s'inscrit donc dans un contexte général d'affaiblissement du lien historiquement construit entre formation, diplôme, qualification et salaire.

Mais, en même temps qu'il subit ces transformations, il s'adresse à un éventail de plus en plus large de candidats dont la diversité même constitue un atout pour sa pérennité. Aux élèves issus des établissements scolaires et aux apprentis des CFA s'ajoute un ensemble hétérogène de candidats suffisamment nombreux pour constituer ce que Gilles Moreau appelle la « troisième voie » ou voie « hors piste »²³ d'accession au diplôme : salariés issus de la formation continue, candidats à la validation des acquis professionnels et tous ceux que les statistiques désignent comme « candidats libres ». Globalement, en dépit des augures qui s'accordaient à annoncer sa disparition, son poids mesuré en nombre de diplômes délivrés ne faiblit pas. Il se maintient dans la fourchette des 250 000-275 000 entre le début des années quatre-vingt et le milieu des années quatre-vingt-dix. À l'aube du XXI^e siècle, c'est même le diplôme professionnel qui regroupe le plus grand nombre de candidats (Maillard, 2003).

La deuxième cause de résistance du CAP découle des contradictions internes précédemment repérées chez les employeurs. Si l'influence de certaines organisations comme l'UIMM a pu, un temps, encourager les analyses les plus pessimistes quant à l'avenir de ce diplôme, elle n'efface pas pour autant la variété des positionnements d'autres segments de la production. Par exemple, les nouvelles certifications de branches ne suscitent pas l'adhésion unanime des employeurs qui ont à leur égard des opinions très partagées. Si

la métallurgie et les services de l'automobile leur sont favorables et apparaissent vite en pointe dans leur création, en revanche les secteurs où les métiers structurent encore fortement l'organisation du travail restent attachés au CAP. C'est particulièrement net dans le monde de l'artisanat où il est considéré comme « synonyme d'acquisition du métier » (Jobert & Tallard, 1995). Surtout, les experts en prospectives ont sous-estimé les gisements de qualifications existant dans nombre de secteurs pour lesquels le CAP demeure le mode d'accès principal à la professionnalité. Dans les domaines de l'alimentation, du bois, du second œuvre du bâtiment ou des services aux entreprises et aux collectivités, « la présence du CAP est continue et massive » (Kogut-Kubiak, 2012). Et même dans les secteurs comme l'hôtellerie-restauration, le gros œuvre du bâtiment et la vente où il est concurrencé par le BEP et par la montée en puissance du baccalauréat professionnel, il parvient à maintenir ses effectifs.

Enfin, et c'est un aspect décisif, le CAP constitue toujours « la référence massive » (Tallard, 2004) dans les accords collectifs. Cette « place centrale » signalée par Lucie Tanguy dans son rapport de 1991 (Tanguy, 1991, p. 105) est confirmée par une enquête conduite en 1994 sur 173 conventions collectives concernant 10 millions de salariés, soit plus des deux tiers des effectifs couverts par un accord collectif (Jobert & Tallard, 1995). Elle montre que le CAP est présent dans 82 % des branches alors que son suivant immédiat, le BTS, ne l'est que dans 50 % et le BEP dans 44 %²⁴. Écrasante dans l'industrie où il figure dans 95 % des conventions, sa prééminence est également attestée dans le secteur des services où il est cité par 77 % des grilles. Enfin, il est le seul diplôme qui garantisse un coefficient minimum dès l'embauche puis une progression en début de carrière dans les vingt-deux grilles à critères classants comportant des seuils d'accueil. Même si des restrictions non négligeables²⁵ limitent ces avantages, même si dans la réalité des embauches, la force du lien entre diplôme et emploi est loin d'être avérée, il n'en demeure pas moins que le CAP occupe toujours une place importante dans « les représentations des hiérarchies portées par les acteurs sociaux » (Tallard, 2004).

CONCLUSION

Produit d'une histoire longue et complexe, le CAP se trouve à la croisée des chemins au début des années

quatre-vingt-dix. Vieux diplôme au statut controversé et à l'identité instable, il est traversé de contradictions. Valorisé et respecté par les uns en tant que diplôme de métier, il est discrédité et rejeté par les autres au nom de son incapacité à répondre aux exigences de la compétitivité. Relégué au rang de certification minimale destinée aux jeunes en difficulté, il est en même temps mobilisé pour permettre d'atteindre l'objectif des 100 % d'une classe d'âge au niveau V. Dénaturé en tant que sanction de l'apprentissage méthodique et complet, il reste cependant une référence dans les grilles à critères classants. Cette ambivalence, préjudiciable à une appréhension claire de son avenir, témoigne en même temps de sa capacité à répondre à des sollicitations différentes, voire antinomiques. Sans doute explique-t-elle sa pérennité.

Aussi, dès le début des années quatre-vingt-dix, des voix se font-elles entendre qui, à contre-courant de la doxa dominante, invitent à prendre en considération les points forts du CAP et à ne pas le condamner trop vite. C'est, notamment, le cas du rapport rédigé par Lucie Tanguy en 1991 à la demande du secrétariat d'État à l'Enseignement technique. La sociologue recommande le maintien du CAP précisément en raison de la persistance d'activités nécessitant des compétences toujours sanctionnées par ce diplôme, mais également à cause de l'émergence d'un nouveau type de compétences qu'elle définit comme « polyfonctionnelles » (Tanguy, 1991, p. 59). Cette défense du CAP s'inscrit dans une analyse qui conjugue la recherche d'une meilleure efficacité économique avec le respect des impératifs démocratiques. De ce point de vue, elle renoue avec l'exigence de « former l'homme, le travailleur et le citoyen » au fondement de la création du CAP. Ses préconisations ne sont pas retenues et même violemment critiquées. Cependant, l'année suivante, la Direction des lycées et collèges incite les recteurs d'académies à « relancer la préparation du CAP²⁶ ». Cette initiative constitue un premier pas vers la réhabilitation du diplôme, même si son statut – une simple note – ne lui confère aucun pouvoir réel pour rompre avec le mouvement entamé dix ans plus tôt. Il faudra, pour cela, attendre la publication en 1999 du programme intitulé « Un lycée pour le XXI^e siècle. L'enseignement professionnel intégré » auquel le cabinet du ministre a donné le nom de « charte »... comme la loi Astier²⁷ !

Guy Brucy
Université de Picardie-Jules-Verne

NOTES

- 1 Léon Jouhaux, secrétaire général de la Confédération générale du travail (CGT), cité par Claude Willard (1995, p. 92).
- 2 Rapport de Ribes-Christoffe, *Congrès National de l'Apprentissage de Roubaix*, 1911. Paris : [s.n.], [1912], p. 14.
- 3 En italique dans le document original.
- 4 Circulaires du 4 août 1921 et du 28 mars 1925.
- 5 Rapport de l'inspecteur général Dupin du 31 octobre 1925.
- 6 Circulaire du 3 juin 1926 relative à la création et aux finalités des CAP.
- 7 La première concerne les professions industrielles et la seconde les professions commerciales.
- 8 Née de la scission de la CGT en 1921, la Confédération générale du travail unitaire (CGTU) rassemble au départ des militants anarchistes et communistes. Son congrès de 1929 reconnaît le rôle dirigeant du parti communiste et c'est en 1933 que Benoît Frachon en devient le secrétaire général. Le congrès de réunification se tiendra à Toulouse en mars 1936.
- 9 Propos d'un syndicaliste rapportés par Jean Saglio (1988, p. 53-63).
- 10 Archives départementales du Loiret, T-14384.
- 11 Arrêtés pris en 1945 par Alexandre Parodi, ministre du Travail et de la Sécurité sociale dans le gouvernement du général de Gaulle du 9 septembre 1944 au 21 octobre 1945. Les arrêtés Parodi sont des nomenclatures de métiers et d'emplois avec des barèmes de salaires par branches professionnelles.
- 12 Supprimé par la circulaire du 7 juin 1967.
- 13 Ces classes se substituaient aux anciennes classes de fin d'études des écoles primaires.
- 14 Les CPPN remplacent les 4^e et 3^e « pratiques ».
- 15 En 1976, les CET ont été transformés en Lycées d'enseignement professionnel (LEP) puis ces derniers sont devenus des Lycées professionnels (LP) en 1985.
- 16 Christian Fouchet, conférence de presse du 24 avril 1966, *L'Enseignement Technique*, n° 50, avril-juin 1966. Le passage en italique l'est dans le document original.
- 17 *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 1, spécial, 21 janvier 1982, p. 17.
- 18 Sur les raisons de cette défense, voir dans ce dossier : Marc Suteau, « Les artisans et le CAP : une conversion tardive (1920-2000) ».
- 19 Pour chaque diplôme existent des référentiels d'activités professionnelles, de certification et de formation.
- 20 Ordonnance du 26 mars 1982.
- 21 Comme les Certificats de qualification professionnelle (CQP) délivrés par les instances paritaires de branches.
- 22 Secrétariat général des commissions professionnelles consultatives, *Note sur les diplômes de l'enseignement technique*, mai 1990.
- 23 Voir dans ce dossier : Gilles Moreau, « CAP *in situ* et CAP scolastique ».
- 24 Le baccalauréat professionnel, encore récent au moment de l'enquête, apparaît dans 12 % des cas.
- 25 Par exemple, les diplômes doivent avoir été obtenus en formation initiale et les fonctions occupées par le salarié doivent être en rapport direct avec cette formation.
- 26 DLC 4 / Sous-direction des enseignements et des diplômes, *Nouvelles orientations relatives au CAP*, note n° 92-168 du 29 mai 1992.
- 27 La loi Astier du 25 juillet 1919 a été dénommée « Charte de l'enseignement technique ».

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (2012). *Sur l'État. Cours au collège de France, 1989-1992*. Paris : Raisons d'agir et Éd. du Seuil.
- CHAPOULIE J.-M. (2010). *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CHARRAUD A.-M. (1995). « La reconnaissance de la qualification. Contrats de qualification et évolution des règles ». *Formation emploi*, n° 52, p. 113-131.
- ESQUIEU P. (1991). « Les mutations du lycée professionnel ». *Éducation & formations*, n° 26, p. 19.
- JOBERT A. & TALLARD M. (1995). « Diplômes et certifications de branches dans les conventions collectives ». *Formation emploi*, n° 52, p. 133-149.
- KOGUT-KUBIAK F. (2012). « Le CAP : disparition ou renaissance ? ». *Bref du CEREQ*, n° 295-1, p. 2.
- LECHAUX P. (1995). « Alternances et jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel ». *Formation emploi*, n° 49, p. 47-68.
- LEGRAND A. & SOLAUX G. (1992). « Du CAP et de ses usages... (1959-1992) ». *Revue française de pédagogie*, n° 100, p. 47-58.
- MAILLARD F. (1994). « CAP-BEP, association ou concurrence ? Le cas des formations de la vente ». *Formation emploi*, n° 47, p. 59-72.
- MAILLARD F. (2003). *Politique éducative et diplômes professionnels : le CAP entre déclin et relance*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, coll. « CPC documents », n° 2003-3.
- MAILLARD F. (2008). « Un jeune diplôme presque centenaire : le CAP ». *CPC info*, n° 46.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1986, 1992). *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*. Vanves : Ministère de l'Éducation nationale.
- MOUTET A. (1997). *Les logiques de l'entreprise. La rationalisation dans l'industrie française de l'entre-deux-guerres*. Paris : Éd. de l'EHESS.
- PROST A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris : Éd. du Seuil.
- PROST A. (2007). *Regards historiques sur l'éducation en France, XIX^e-XX^e siècles*. Paris : Belin.
- RIOUX J.-P. (2004). *Au bonheur de la France*. Paris : Perrin.

- SAGLIO J. (1988). « Négociations de classifications et régulation salariale dans le système français de relations professionnelles ». *Travail et emploi*, n° 38, p. 53-63.
- SOLAUX G. (1995). « Le baccalauréat professionnel et son curriculum ». *Formation emploi*, n° 49, p. 31-45.
- TALLARD M. (2004). « Conventions collectives et hiérarchies des qualifications ». In D. Méda & F. Vennat, *Le Travail non qualifié. Permanences et paradoxes*. Paris : La Découverte.
- TANGUY L. (1991). *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* Paris : La Documentation française.
- TROGER V. (1990). *Histoire des centres d'apprentissage, 1939-1945. Les enjeux économiques, politiques et culturels de la constitution de l'enseignement technique court*. Thèse de doctorat, histoire, université Paris 4-Sorbonne.
- VINOKUR A. (1995). « Réflexions sur l'économie du diplôme ». *Formation emploi*, n° 52, p. 151-181.
- WILLARD C. (1995). *La France ouvrière : histoire de la classe ouvrière et du mouvement ouvrier français. Tome II : de 1920 à 1968*. Paris : Éd. de l'Atelier et Éd. ouvrières.