

De la professionnalisation à la remédiation scolaire

Les multiples fonctions d'un diplôme

par Fabienne Maillard

Le CAP-Employé Services Administratifs et Commerciaux, récemment supprimé, était devenu peu opérationnel sur le marché du travail des jeunes, et s'était vu investi par les acteurs de nouvelles fonctions d'insertion sociale parfois exclusives de toute insertion professionnelles. Cette transformation est-elle révélatrice de l'évolution de l'ensemble des CAP en formation initiale et annonce-t-elle la nécessité de leur disparition ?

Bien qu'il ait été supprimé en février 1993 par les Commissions professionnelles consultatives (CPC) du ministère de l'Éducation nationale, le CAP Employé des Services Administratifs et Commerciaux (ESAC) représente un cas d'étude intéressant à plus d'un titre : les raisons de sa suppression ne tiennent pas en effet à une disparition quasi « naturelle » de cette formation (due par exemple à un effectif devenu insuffisant) comme c'est souvent le cas des diplômes que l'on élimine du système de formation. Elles relèvent au contraire d'un développement jugé problématique, en contradiction avec les objectifs initiaux accordés à ce CAP et au CAP en général. Investi de multiples fonctions, ce diplôme joue un rôle spécifique dans le système de formation, rôle que le présent article se propose d'explicitier. Mais si la spécificité de ce rôle repose a priori essentiellement sur le caractère singulier du CAP ESAC, elle n'est pas réservée pour autant à cet unique CAP. La situation précaire de certains CAP sur le marché du travail tend à resituer leur mission dans un autre système de valeurs que le système traditionnel de référence, c'est pourquoi le cas du CAP ESAC, malgré ses par-

ticularités, peut avoir une dimension d'exemplarité au moins pour ce qu'il révèle des menaces qui pèsent – ou risquent de peser – sur quelques CAP et peut-être sur le diplôme lui-même.

À l'origine diplôme à finalité exclusivement professionnelle, le CAP est devenu après la seconde guerre mondiale, sous l'effet de l'étatisation de l'enseignement technique, un diplôme à double fonction : à la fonction professionnelle s'est ajoutée une fonction éducative, propice à ce que l'on considérait comme « l'émancipation économique et intellectuelle des futurs travailleurs »¹.

Diplôme de référence pour la qualification ouvrière et employée pendant des années, le CAP génère depuis le début des années 80 une image contrastée qui menace sa pérennité. Sa place dans la hiérarchie des diplômes, ses orientations vers une spécialisation professionnelle souvent perçue comme la contradiction d'une polyvalence désormais néces-

¹ Guy BRUCI, 1989, « CAP et certificats de spécialité : les enjeux de la formation au lendemain de la seconde guerre mondiale », *Formation-Emploi* n° 27-28, juillet-décembre.

saire pour autoriser la mobilité professionnelle, le font paraître inadapté aux professions les plus touchées par l'évolution technologique et les changements dans l'organisation du travail qui en découlent. De plus, comparé au baccalauréat, promu en quelques années objectif de certification privilégié, il apparaît volontiers comme un diplôme mineur, réservé à une population caractérisée par l'échec scolaire. Selon la spécialité professionnelle où il intervient, le CAP peut être considéré comme un diplôme de valeur, un diplôme d'utilité relative ou encore un diplôme simplement résiduel. Les travaux du CEREQ menés pendant la dernière décennie répartissent les CAP existants dans des groupes distincts selon leurs performances en termes d'insertion professionnelle², et montrent qu'à côté de CAP efficaces comme certains CAP industriels et des CAP artisanaux subsistent des CAP sans perspectives, tels que les CAP de l'Habillement ou du Tertiaire de bureau.

Cet article repose sur une étude qualitative réalisée sur le CAP ESAC pour le ministère de l'Éducation nationale, dans le cadre d'un questionnaire axé sur la relation formation-emploi. Des enquêtes sur le terrain ont été conduites dans 7 lycées professionnels, 12 établissements de formation continue et 15 entreprises de trois régions. En plus des formateurs et des représentants des entreprises, une vingtaine d'élèves en formation ont également été soumis à des entretiens semi-directifs. Une telle approche est ponctuelle et limitée puisqu'elle n'est ni exhaustive ni représentative au sens statistique du terme. Elle a le mérite cependant de restituer les discours et les pratiques des acteurs les plus directement concernés par une formation ou une filière de formation, en dépassant la césure traditionnelle qui oppose dans la mise en œuvre des études le champ de la formation et celui de l'emploi (la relation entre les deux étant aussi aléatoire au niveau des études qu'elle peut l'être au niveau de l'insertion).

En conséquence, malgré une dénomination univoque, le CAP ne désigne pas seulement un type de diplôme ou un niveau de formation précis. Le secteur professionnel où il évolue, les orientations données aux enseignements (centrés par exemple sur la polyvalence ou la spécialisation, les savoir-faire traditionnels ou les nouvelles technologies...), le public accueilli, accordent aux différents CAP une

2 V. « L'avenir du niveau V », 1990, CEREQ-DEP-DLC-INRP, *Collection des études* n° 56, octobre.

valeur variable, variabilité dont la présence s'observe autant à l'intérieur du système de formation que sur le marché de l'emploi.

S'interroger sur la relation formation-emploi et sur le devenir des jeunes de niveau V doit passer par une interrogation sur le fonctionnement des diplômes fondée non seulement sur l'évaluation de l'insertion des diplômés sur le marché du travail, mais aussi sur l'analyse des fonctions explicites et implicites allouées à la formation. Ce n'est pas uniquement au moment de l'insertion que l'on apprécie la valeur d'un diplôme. L'analyse du contenu des formations et de leur mise en œuvre, des multiples représentations qu'elles suscitent, de leur efficacité supposée, montrent en effet que la disqualification ou la reconnaissance d'un diplôme opèrent aussi – ou déjà – dans le système de formation, sans qu'il y ait nécessairement de lien direct entre ces perceptions du diplôme et son opérationnalité.

Si les modes d'appréhension d'un diplôme sont liés à ses performances sur le marché du travail, c'est souvent plus à des performances hypothétiques qu'ils se réfèrent qu'à une connaissance objective des liens entre la formation et l'emploi. La relation formation-emploi ne relève pas que du factuel dans la mesure où elle fait intervenir plusieurs dimensions, dont la dimension symbolique. Avant même d'être mise en pratique, elle peut aussi bien être définie par la proximité que par la discontinuité, autrement dit elle ne se résume jamais à une relation d'adéquation pure et simple, pas plus dans l'espace de la formation que dans l'espace professionnel. Il existe une certaine indépendance entre l'efficacité d'un diplôme dans le champ de l'emploi et les représentations qu'il génère chez les acteurs de la formation. Certaines formations par exemple continuent d'attirer les jeunes alors qu'elles offrent des perspectives d'emploi réduites³, d'autres sont maintenues en place parce qu'elles remplissent des fonctions autres que celles qui leur incombent officiellement et qu'aucune structure existante ne convient à assumer. Aux fonctions traditionnelles de professionnalisation et d'« éducation » dévolues au CAP viennent se substituer ou se superposer d'autres fonctions, distinctes selon les spécialités professionnelles, telles que la remédiation scolaire, la préqualification, la certification... Plus un espace professionnel devient opaque et les modalités d'insertion incertaines, plus se multiplie le nombre des finalités attribuées à une forma-

3 Les spécialités féminines sont particulièrement marquées par ce phénomène puisque les formations à la Coiffure, à l'Habillement, à la Vente et au Tertiaire de bureau continuent d'exercer un attrait puissant auprès des élèves alors qu'elles offrent des modalités d'insertion à court et à moyen terme parmi les moins favorables.

tion et au diplôme qui la sanctionne. Ainsi, bien que le CAP soit désigné a priori par un objectif d'insertion immédiate dans la vie active, certains CAP sont dotés d'autres fonctions que celle de qualification professionnelle qui les définit d'emblée.

Le CAP ESAC présente un cas intéressant de formation détournée de ses objectifs initiaux, à qui l'on accorde une multiplicité de fonctions destinées à compenser une insertion défavorable.

LA POLYFONCTIONNALITÉ D'UN DIPLOME COMME REPONSE A L'ABSENCE DE PERSPECTIVES D'EMPLOI : LE CAS DU CAP ESAC

Lorsque la valeur d'échange d'un diplôme commence à être invalidée sur le marché du travail, les acteurs de la formation lui attribuent de nouveaux objectifs, justifiant sa persistance dans l'offre de formation par cette polyfonctionnalité soudain révélée. De secondaires, les fonctions d'ordinaire implicites nécessairement contenues dans une formation professionnelle quelle qu'elle soit, deviennent prééminentes et les références à la socialisation ou à la remédiation scolaire finissent par l'emporter sur la vocation professionnelle. Un glissement s'opère de l'insertion professionnelle à l'insertion sociale, considérée par beaucoup de formateurs comme un isolat – « l'insertion sociale » semblant pouvoir passer outre l'insertion professionnelle. Il ne s'agit plus d'apprendre un métier ou des savoir-faire particuliers mais d'apprendre à s'intégrer dans la société, en se servant des contenus d'enseignement comme de supports à une formation très « générale ». Les savoir-faire valorisés ne s'adressent pas à une profession ou à un emploi déterminés, ils sont fondés sur des acquisitions censées permettre l'accès à « un emploi quel qu'il soit, un logement, la compréhension des normes en vigueur... »

Le cas du CAP ESAC est révélateur de cette évolution qui fait d'un diplôme peu opérationnel sur le marché du travail un diplôme au contenu indéfini, centré sur diverses fonctions qui se juxtaposent mais dont l'insertion professionnelle n'est plus le but avoué. L'enseignement professionnel apparaît alors comme un « plus » ajouté à la formation, c'est loin d'en être l'élément primordial.

Les arguments en faveur d'une telle conception tiennent :

– à un marché du travail restreint pour les titulaires du CAP dans le secteur du travail de bureau, où le BEP est désormais considéré comme le diplôme mini-

mum capable d'autoriser l'insertion professionnelle⁴ ;

– au faible niveau scolaire des élèves orientés en ESAC, niveau qui ne leur permettrait pas d'accéder à une véritable formation professionnelle. En raison du caractère d'accessibilité attribué à la formation, celle-ci est ouverte à la population qui présente le plus de problèmes dans la maîtrise des apprentissages fondamentaux (lire/écrire/compter). L'absence de spécificité du contenu de la formation intervient comme une incitation à l'orientation des individus « dont on ne sait pas quoi faire », c'est-à-dire ceux que l'on préjuge incapables de suivre une formation trop exigeante ou trop spécialisée ;

– au caractère aléatoire des motivations des jeunes, qui seraient plus intéressés par l'acquisition d'un diplôme que par l'apprentissage d'un métier.

Créé en 1986 pour remplacer trois CAP jugés obsolètes et trop spécialisés (Sténodactylographe, Employé de Comptabilité et Employé de bureau), le CAP ESAC devait à l'origine s'adresser exclusivement à des adultes déjà en emploi dans le but d'améliorer leur mobilité professionnelle. Voué à disparaître dans la formation initiale, il était destiné à la formation continue afin de permettre à toute une population de femmes non qualifiées d'accéder à un diplôme et à la qualification. Considéré comme un diplôme dépourvu de perspectives, il n'a été constitué que pour autoriser cette mobilité professionnelle que l'absence de diplôme interdit toujours davantage.

Polyvalent, prétendu facile à obtenir, ce diplôme avait une mission très définie, conçue en termes positifs. Quelques années plus tard, il apparaît comme un diplôme au contenu flou, avec des objectifs de plus en plus éloignés de ceux du diplôme CAP. En outre, la population à laquelle il se rapporte n'est pas celle qu'il était prévu de former au moment de sa création. Tandis que l'effectif inscrit en formation initiale n'a cessé de diminuer, passant de presque 20 000 élèves en 1989-90 à 12 637 en 1990-91⁵, l'effectif de la formation continue s'est accru rapidement, surtout parmi les jeunes en crédit formation individualisé (CFI), au point que la formation ESAC est vite devenue l'une des formations les plus représentées dans le cadre du CFI. Dans la région Nord par exemple, où l'emploi dans le tertiaire de bureau est quasi-inexistant, cette formation concernait jusqu'en 1992 la majorité

⁴ Voir les enquêtes de cheminement du CEREQ résumées dans l'article de Myriam CAMPINOS-DUBERNET et Jean-Louis KIRSCH : « Un ou plusieurs niveaux V ? » in « L'avenir du niveau V », opus cité.

⁵ Chiffres de la DEP/effectifs public-privé : 7 493 élèves étaient scolarisés dans le secteur public en 1990-91, contre 5 144 dans le secteur privé, secteur d'accueil très important pour tout ce qui concerne les formations au tertiaire de bureau.

du public accueilli en CFI ⁶. La réputation de facilité accordée à la formation, son faible coût en termes d'équipement et de matériel nécessaire, expliquent en partie ce développement, mais on peut également imputer un tel résultat à la nature des fonctions données au diplôme.

De même, alors que l'effectif en formation devait réduire sur un mode linéaire, celui des candidats au diplôme est resté stable d'une année sur l'autre (autour de 100 000), l'examen étant passé par un nombre plus important de candidats issus de formations au BEP que de candidats préparés au seul CAP (plus des trois-quarts des candidats proviennent de sections de BEP).

Le paradoxe d'une telle situation montre à quel point peuvent être multiples non seulement les usages mais aussi les usagers d'un diplôme. Déclaré inutile sur le marché du travail, sinon pour une certaine catégorie de population, le CAP ESAC n'a pas connu le sort censé lui être réservé : un maintien résiduel dans un cadre très restreint. Au contraire, il s'est élargi à un nouveau public – celui des jeunes de CFI – et a vu le nombre des candidats venus du BEP augmenter d'année en année. C'est ce développement contradictoire avec sa mission initiale qui a suscité la mise en œuvre d'une étude spécifique : quelle peut être en effet la légitimité accordée à un diplôme professionnel qui ne mène pas à l'emploi, et quelles sont les fonctions, immédiates et dérivées, qui fondent cette légitimité ?

A travers les propos et les pratiques du personnel de formation (chargés de l'orientation, enseignants et responsables d'établissements de formation), **on distingue quatre fonctions principales pour définir la vocation qui revient de fait au CAP ESAC : certification, préqualification, remédiation scolaire et socialisation.** Non hiérarchisées, ces fonctions ont néanmoins une importance plus ou moins grande selon les personnes interrogées.

FONCTIONS DU CAP ESAC

UNE FONCTION DE CERTIFICATION A DOUBLE USAGE : POURSUITE DES ÉTUDES ET EMPLOYABILITÉ

Le CAP, première étape dans un parcours de formation

A défaut d'être considéré comme un diplôme essentiellement professionnel, le CAP ESAC est d'abord perçu par les acteurs de la formation (élèves et for-

mateurs) comme un diplôme scolaire, indispensable à obtenir pour progresser dans la hiérarchie des certifications. Dans la mesure où la demande des élèves et des familles s'oriente de plus en plus vers des diplômes supérieurs au CAP, celui-ci apparaît en tant que l'ultime recours susceptible d'autoriser la poursuite d'études. Cette tendance, qui fait de l'obtention d'un diplôme une obligation, est très prégnante dans la société française, où l'attachement aux diplômes est particulièrement fort. Une telle survalorisation n'empêche pas cependant les employeurs d'avoir un usage très différent des formations et des diplômes, résultat de conceptions inégales. Les pratiques mises en œuvre ne sont jamais en effet uniformes selon les entreprises, leur taille, leur organisation et leur politique de gestion du personnel.

Conduisant au BEP puis au baccalauréat professionnel, signalé désormais comme le diplôme de référence de l'enseignement professionnel, le CAP devient diplôme de rattrapage, réservé à un public évincé de la scolarité en BEP. Face au BEP, appréhendé comme un diplôme ouvert sur le baccalauréat professionnel et le BTS, le CAP ESAC est assimilé à un diplôme qui cloisonne, qui ferme l'espace des possibles scolaires et professionnels. En tant que diplôme terminal, il ne serait plus que l'aboutissement d'une succession d'échecs scolaires.

Trop chargé d'histoire (en l'occurrence une histoire devenue négative depuis que le baccalauréat s'est généralisé) pour répondre aux nouvelles exigences des entreprises, il est qualifié d'obsolète par de nombreux formateurs. Il subit en outre les effets négatifs de son association avec le BEP, association qui aboutit à le qualifier par ses manques : il apparaît dépourvu de consistance et d'un niveau moindre que le BEP, sans offrir de particularité capable de le différencier de son concurrent. L'association CAP-BEP revient de fait à une rivalité entre les deux diplômes, qui place le CAP en situation très défavorable.

En accédant au statut de diplôme scolaire, que l'association CAP-BEP et l'insistance mise sur la polyvalence dans les contenus de formation entérinent, le CAP tend à devenir le diplôme de l'échec scolaire, identifié par cet échec avant de l'être par son contenu professionnel. L'enseignement professionnel paraît divisé en enseignement court et enseignement long : l'enseignement court, incarné par la formation au CAP, conduit à une insertion dans la vie active jugée prématurée, car réalisée dans les conditions les moins propices en raison du faible niveau octroyé au diplôme. Quant à l'enseignement long, il commence au BEP et va jusqu'au BTS, et le BEP est considéré davantage comme le socle des scolarités

⁶ Ces appréciations proviennent d'entretiens réalisés avec divers coordinateurs de zone et responsables du dispositif CFI.

professionnelles longues que comme un diplôme professionnel de niveau V. Dans cette perspective, **les parcours qui s'arrêtent au CAP sont assimilés à des cursus interrompus, tandis que ceux qui atteignent le baccalauréat professionnel sont identifiés à la norme.**

De l'avis de tous les enseignants, c'est pendant la formation au baccalauréat professionnel qu'est envisagé l'accès à l'emploi et que les projets professionnels s'élaborent. Les scolarités qui s'arrêtent avant cette étape sont perçues de façon négative par les jeunes et leur famille, lesquels tendent à penser que plus une scolarité s'allonge, plus l'espace des possibles s'accroît. C'est sur la durée de la formation plus que sur sa qualité que se focalise l'attention du public, convaincu que les entreprises ne recrutent pas, ou plutôt ne recrutent plus, à un niveau inférieur au baccalauréat. A cet égard, il faut préciser que cette opinion, omniprésente dans le cadre de la formation ESAC, gagne bien d'autres formations et ne constitue pas, loin de là, un phénomène isolé⁷. Peu à peu le projet de formation se substitue au projet professionnel, dont l'absence va de pair avec la raréfaction des perspectives d'emploi.

Un sésame pour l'emploi

L'obtention du diplôme représente encore aux yeux des élèves et des formateurs une garantie contre les risques d'exclusion hors du marché du travail. Pour les jeunes interrogés « *c'est toujours quelque chose* », ce quelque chose destiné à permettre d'éviter le pire : le chômage. Parce qu'il valide des acquis scolaires et professionnels supposés authentifier un certain niveau de compétence, le CAP conserve pour les acteurs de la formation une valeur d'employabilité. Le contenu de la formation importe moins que le signe : le certificat, voué à favoriser une insertion professionnelle dont on discerne mal les modalités et l'espace auquel elle s'applique. On assiste à cette « *dénaturation* » du CAP dénoncée par Lucie TANGUY⁸, le diplôme étant appréhendé indifféremment comme une voie d'accès à l'emploi qualifié ou non qualifié, sans prise en compte du secteur professionnel (l'accès à un emploi de manutentionnaire ne s'inscrit pas par exemple dans un processus de déqualification mais se voit valorisé).

Le fait que le CAP ESAC ne suffise pas pour obtenir un emploi dans le tertiaire de bureau n'apparaît pas

⁷ Les études mises en œuvre sur d'autres spécialités de CAP telles que celles de la Vente ou des Structures métalliques, ponctuent ce mouvement de dévalorisation du CAP très actif auprès du public formé en enseignement professionnel.

⁸ Cf. « *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* », rapport de mission à Monsieur le secrétaire d'État à l'enseignement technique, mai 1991.

comme une défaillance du diplôme dans la mesure où il est censé donner la possibilité d'accéder à l'emploi en général. Pourtant, les enquêtes du CEREQ dénie la réalité d'une telle possibilité puisque deux ans après avoir obtenu leur diplôme, une majorité de jeunes se trouve encore au chômage.

Présenté par une majorité de candidats issus de sections de BEP, le CAP ESAC intervient comme substitut en cas d'échec au BEP. Il sert de palliatif aux candidats malheureux au BEP et trouve là sa plus grande efficacité.

Les discours recueillis évoquent l'interdiction d'entrer sur le marché du travail imposée par l'absence de diplôme, interdiction que le CAP permettrait de contrer. Diplôme limité par sa définition et la sphère d'emploi qu'il concerne, le CAP vaut en tant que premier diplôme reconnu par les professionnels. En conséquence, la formation qu'il sanctionne se révèle secondaire.

Cette conception, très présente chez les acteurs de la formation initiale, se développe dans la formation continue, où l'on se réfère aux mêmes critères pour définir le CAP. La multiplication des candidats issus de la formation continue et leur nombre croissant dans le système CFI résulte de cette appréhension singulière du CAP ESAC, formation de recours destinée à tous les individus déclarés « en difficulté ». Dans la mesure où la formation n'a pas pour finalité première la qualification professionnelle, le décalage que l'on observe entre un public caractérisé par ses problèmes dans les apprentissages fondamentaux, voire sa non-maîtrise de la langue⁹, et les contenus d'enseignement n'est pas considéré comme tel. C'est pourquoi l'on trouve dans la formation ESAC, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue, un nombre massif de jeunes seulement repérés par leurs « difficultés » (concept flou qui demanderait un examen approfondi), orientés là parce que leur niveau scolaire ne leur permettrait pas d'apprendre vraiment un métier.

La fonction diplômante du CAP ESAC a une importance essentielle pour les formateurs, qu'ils interviennent en formation initiale ou en formation continue. A leurs yeux, il revêt plusieurs intérêts en ce qu'il autorise l'employabilité, l'accès aux formations de BEP, tout en redonnant confiance aux diplômés. Estimé seul diplôme accessible à une population réputée très démunie (en termes scolaires, professionnels, économiques...), il serait la première réussite des représentants de cette population désignée par l'échec. Il possède ainsi une fonction symboli-

⁹ Beaucoup d'élèves d'origine étrangère sont en effet inscrits dans cette formation, alors que leur connaissance de la langue française est encore limitée.

que qui va dans le sens de la revalorisation de soi, marquant une rupture dans la trajectoire suivie jusque là. Si l'on ne peut nier l'effet bénéfique provoqué par l'obtention d'un diplôme, il faut souligner néanmoins le fait qu'une part importante du public formé en CAP ESAC abandonne la formation bien avant le passage de l'examen. C'est vrai dans la formation initiale mais ça l'est plus encore dans la formation continue, où la différence est grande entre nombre des inscrits en CFI et nombre des candidats au diplôme.

La liaison formation générale-formation professionnelle est recensée comme l'une des principales causes d'abandon, car les jeunes incapables dans l'une se montrent incapables d'assimiler l'autre. Les savoirs professionnels enseignés dans cette formation ne sont pas des savoir-faire stricto sensu en raison du lien qui unit activités de travail et compétences en enseignement général. La formation ESAC n'est donc pas particulièrement accessible en soi, contrairement à ce qui est dit, mais dans la mesure où l'accueil se réalise sans restrictions, sans condition aucune, son ouverture est des plus larges. Beaucoup de jeunes en formation ne parviennent pas à maîtriser les apprentissages élémentaires sur lesquels repose le CAP, c'est pourquoi il semble difficile d'appréhender la formation ESAC comme la formation la plus adéquate pour les publics en mal de réussite scolaire. Par ailleurs, si la formation continue a un rôle de promotion patent, ce rôle est très imparfaitement assumé par la formation ESAC. Etant donné qu'un nombre massif de jeunes ne va pas jusqu'au bout de son cursus et que le taux de réussite à l'examen n'atteint pas 50 % chez les candidats libres et ceux qui sont présentés directement par les organismes de formation continue, l'efficacité attribuée au CAP s'applique à une population restreinte. De plus, cette efficacité s'avère très relative puisque, comme nous l'avons vu, elle s'adresse d'une manière privilégiée à la minorité des diplômés qui s'inscrivent en BEP et à celle qui trouve un emploi peu après sa sortie du système scolaire.

PRÉQUALIFICATION ET REMÉDIATION SCOLAIRE, DEUX FONCTIONS CONTIGUËS

Le désintérêt porté au contenu professionnel de la formation se rapporte moins à l'enseignement professionnel qu'à l'apprentissage d'un métier. L'inadéquation proclamée entre le public accueilli et les objectifs officiels de la formation incitent les formateurs à déclarer prématurée une profes-

sionnalisation définitive : plus que d'enseigner aux jeunes un métier, il s'agit en fait de leur inculquer les connaissances fondamentales qui leur manquent et de les préparer à l'apprentissage ultérieur d'une profession. Pour ce faire, les deux ou trois années consacrées à la formation paraissent nécessaires. C'est seulement au niveau du BEP que la qualification devient finalité, en sorte que le BEP apparaît souvent comme la suite logique du CAP.

L'objectif accordé à la formation vise une formation générique, dont l'enseignement professionnel serait l'un des supports essentiels. L'apprentissage des savoir-faire constitue ainsi la base de tous les apprentissages, dont la plupart font défaut aux élèves orientés dans cette scolarité. Afin de réduire les carences observées, de résoudre les défaillances dans les apprentissages fondamentaux, les formateurs s'inscrivent dans une perspective de remédiation scolaire, voire de rescolarisation. Support de cette formation pour l'aspect de nouveauté qu'il présente aux jeunes et sa relation directe au concret, l'enseignement professionnel intervient pour améliorer l'intériorisation des connaissances élémentaires, tout en permettant leur vérification par l'opérationnalisation. Si ce phénomène d'interprétation de l'enseignement professionnel comme enseignement de remédiation concerne d'autres CAP, il est certain que la concomitance enseignements généraux-enseignements professionnels que génère l'apprentissage du tertiaire de bureau accentue les chevauchements entre les différentes matières.

Le fait que la formation ESAC accueille une majorité de filles renforce une telle tendance, car les formateurs cernent différemment l'enjeu de la formation selon qu'elle s'adresse à des garçons ou à des filles. On considère volontiers, de façon souvent implicite, que la formation n'a pas le même impact pour les filles, d'autant plus lorsqu'elles se trouvent en situation d'échec scolaire et proviennent de milieux dits défavorisés. La formation ESAC joue un rôle d'accueil systématisé des jeunes filles, que l'on oriente spontanément dans ce type de formation et qui s'y engouffrent massivement. Même lorsqu'elles sont conscientes des difficultés qu'elles rencontreront à leur sortie de formation (or les jeunes filles soumises à des entretiens l'étaient), elles préfèrent « tenter leur chance » dans un secteur jugé plus noble, plus attractif que le secteur industriel, où les emplois leur apparaissent sales, pénibles et fatigants. Quelle que soit la qualité de l'information reçue, le choix des filles, de leur famille, mais aussi des diverses personnes chargées de l'orientation, se porte a priori sur les spécialités tertiaires.

**UNE FORMATION DESTINÉE
A LA « SOCIALISATION »
DES PUBLICS EN DIFFICULTÉ
OU COMMENT
UNE FORMATION PROFESSIONNELLE
SE VOIT RÉDUITE
A UNE FONCTION D'ACCUEIL**

Parallèlement à la remédiation scolaire et à la pré-qualification, c'est à la « socialisation » des jeunes que les enseignants s'affairent, en vue de leur inculquer les normes scolaires et les normes sociales en vigueur. Confrontés à la double désaffection – celle des élèves, de leur famille, et celle des professionnels – que subit le CAP ESAC, ils légitiment ce diplôme en donnant à la formation un rôle d'accueil des publics « en difficulté ». C'est sur l'accueil, celui des filles, des jeunes qui posent problème, de ceux qu'on ne sait pas où orienter, que l'accent est mis, un accueil supposé comporter une dimension formative. Les opinions toutefois sont partagées sur le sens que peut prendre un tel accueil : certains enseignants estiment en effet que l'on se contente de « *garder au chaud* » les jeunes gens, d'autres envisagent les années passées en formation comme des années de maturation affective et intellectuelle, même si elles se révèlent peu rentables sur le plan professionnel. Le temps réservé à la formation peut donc aussi bien être considéré comme du temps perdu que comme du temps « utile », mais la plupart des formateurs s'accordent pour juger « plus calmes », « plus socialisés », en un mot « plus adaptés », c'est-à-dire enfin normalisés, les jeunes qui sont restés deux ou trois ans en formation, quels que soient leurs résultats à l'examen final et leurs projets professionnels.

Parmi les priorités accordées à la formation, la socialisation est souvent invoquée comme l'une des fonctions essentielles : face à des jeunes qu'ils jugent à la limite de la déviance en raison de leurs difficultés cumulées, menacés d'exclusion sociale, les formateurs attribuent à la formation en CAP une mission d'intégration sociale polarisée sur tout ce qu'ils estiment nécessaire à l'adaptation. Les années consacrées à la formation sont orientées vers l'appropriation-approbation des normes qui régissent l'ordre scolaire et l'ordre social, et les diplômés qui parviennent en BEP, ayant fait la preuve de leur adaptabilité, sont déclarés à l'unanimité « *sauvés* »...

Bien qu'elle revienne expressément aux Sections d'éducation spécialisée (SES) ¹⁰, cette mission d'in-

¹⁰ Implantées dans les collèges, les SES sont depuis 1989 officiellement destinées à favoriser l'intégration sociale des « *adolescents en difficulté* » qu'elles recrutent. Étape préalable à l'entrée en lycée professionnel ou en centre de formation d'apprentis (CFA), elles peuvent désormais préparer au CAP.

tégration sociale se reporte sur les formations de type CAP lorsque les conditions de l'insertion professionnelle sont défavorables aux diplômés. L'identification entre les fonctions et les publics des SES et de certains CAP comme le CAP ESAC souligne le processus d'invalidation qui touche actuellement le CAP en tant que diplôme professionnel menant à des emplois d'employé qualifié. Axée sur la normalisation d'un public défini par ses manques en la matière, la formation au CAP se trouve investie d'une fonction que les formations antérieures à l'entrée en CAP sont censées avoir déjà accomplie et qui est loin de « *l'émancipation économique et intellectuelle* » prônée dans les années 50. Quant à la dévalorisation du diplôme observable dans les enquêtes d'insertion conduites par le CEREP, elle opère d'emblée dans les discours et les pratiques en cours dans la formation même.

CONCLUSION

Avec une formation telle que le CAP ESAC, le système scolaire offre une structure de formation intermédiaire entre le collège et le lycée professionnel, vouée principalement à reporter l'entrée dans la vie active et – dans le cas où les diplômés s'inscrivent en BEP – à préparer à l'apprentissage d'une profession. Centrée sur l'évitement du pire : l'exclusion hors du marché du travail et des systèmes de prise en charge existants, la politique de formation mise en œuvre dans ce CAP réduit la dimension professionnelle à sa plus simple expression, comme si les conditions de l'insertion sociale des jeunes étaient indépendantes des conditions de leur insertion professionnelle. Cette formation pose donc le problème du sens que l'on peut donner à la « qualification », à la fois multiforme et indéfinie, elle pose également le problème de l'orientation des filles, cantonnées dans des formations dévalorisées sur le marché du travail, et celui de la scolarisation des jeunes en difficulté qui sortent du collège sans maîtriser les apprentissages fondamentaux. La division insertion professionnelle/insertion sociale sur laquelle se fondent les formateurs pour justifier le maintien de ce type de formation (tendue vers une insertion sociale dominée par la précarité) interroge les missions dévolues au lycée professionnel, dont certaines se confondent de fait avec celles du collège, contredisant la vocation de qualification professionnelle liée traditionnellement à l'enseignement professionnel. Si une telle division ne pose plus désormais la question du devenir du CAP ESAC, elle interroge l'avenir du diplôme CAP, qui semble parfois davantage sanctionner une formation de transition plutôt qu'une authentique formation professionnelle. Autrement

dit, dans quelle mesure doit-on assurer la pérennité du CAP si ce diplôme se réduit à une certification intermédiaire entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, et si le CAP doit être conservé, sous quelle forme doit-il l'être et pour quels emplois ?

Fabienne Maillard
Chargée de recherches
Direction des Lycées et Collèges
Ministère de l'Éducation nationale

Bibliographie

Bruci G. (1989), « CAP et certificats de spécialité : les enjeux de la formation au lendemain de la seconde guerre mondiale », *Formation-Emploi* n° 27-28, juillet-décembre.

Bruand F. (1986), « Emplois de bureau et insertion professionnelle », CEREQ, *Collection des études* n° 24, juin.

Campinos-Dubernet M. et Kirsch J-L. (1990), « Un ou plusieurs niveaux V ? » in « L'avenir du niveau V, filières de formation et d'emploi », CEREQ-DEP-DLC-INRP, *Collection des études* n° 56, octobre.

Grelet Y. et Viney X. (1991), « Dix ans d'insertion professionnelle des jeunes à l'issue de l'enseignement technique court », CEREQ, *Collection des études* n° 58, février.

Maillard F. (1990), « Structures métalliques, rénovations d'une filière de formation » (étude réalisée à la demande du Secrétariat général des CPC/ministère de l'Éducation nationale), ADEP.

Maillard F. (1992), « Les emplois de la vente : quelle formation pour le CAP et le BEP ? », Direction des Lycées et Collèges/ministère de l'Éducation nationale, décembre.

Tanguy L. (1991), « Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ? » Rapport au secrétariat d'État à l'Enseignement technique, La Documentation française, Paris.