



**HAL**  
open science

**“ LE DIPLOME, UN OBJET SOCIAL ” A propos du  
livre La société des diplômes, La Dispute, 2011  
(Coordonné par M. Millet et G. Moreau)**

Mathias Millet

► **To cite this version:**

Mathias Millet. “ LE DIPLOME, UN OBJET SOCIAL ” A propos du livre La société des diplômes, La Dispute, 2011 (Coordonné par M. Millet et G. Moreau). Journée scientifique : “ Diplômes et certifications professionnelles : des objets pour les sciences sociales ? ” Master “ Cadres et consultants en formation continue Cerlis, Université Paris Descartes, jeudi 16 mai 2013, May 2013, Paris, France. hal-02167635

**HAL Id: hal-02167635**

**<https://hal.science/hal-02167635>**

Submitted on 28 Jun 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Journée scientifique :**  
**« Diplômes et certifications professionnelles : des objets pour les sciences sociales ? »**  
**Master « Cadres et consultants en formation continue**  
**Cerlis, Université Paris Descartes, jeudi 16 mai 2013**

**Par Mathias Millet**

**« LE DIPLOME, UN OBJET SOCIAL »**

A propos du livre *La société des diplômés*, La Dispute, 2011

(Coordonné par M. Millet et G. Moreau)

La commande qui m'a été passée pour cette intervention était de faire une présentation du livre *La société des diplômés* que j'ai codirigé avec Gilles Moreau. Je vais le faire de façon nécessairement partielle en insistant sur certains aspects, car les questions qui sont traitées dans le livre sont trop nombreuses pour être toutes évoquées.

La première chose à dire sur ce livre, c'est qu'il s'agit d'une œuvre collective qui est directement issue de deux journées d'étude sur « Les métamorphoses du diplôme ». Ces journées partaient du constat que le 20<sup>e</sup> siècle avait construit le diplôme comme une évidence (au point d'en faire l'horizon de toute scolarité) ; elles partaient du constat qu'il l'avait construit comme un instrument prédictif de savoir (ou de qualifications<sup>1</sup>), mais que, depuis une vingtaine d'années, cette vision pouvait sembler remise en cause par le développement de dispositifs alternatifs.

À côté des diplômes, ce sont en effet développées d'autres certifications comme les CQP (Certificat de qualification professionnelle), les certificats informatiques (C2i, etc) voire des certificats privés (certificats Voltaire pour l'orthographe), etc<sup>2</sup>, qui viennent objectivement concurrencer les diplômes ; ces certifications nouvelles proposent d'autres formes de reconnaissance de la formation initiale, ou même remettent en cause l'ordonnement classique du cycle de vie qui voulait que dans un premier temps on se forme, puis qu'on passe son diplôme pour enfin s'insérer sur le marché du travail. Avec la VAE<sup>3</sup> par exemple, le diplôme qui était hier un prérequis du marché du travail peut aujourd'hui en être l'émanation.

Enfin, sur cette question, des sociologues défendent la thèse d'une « inflation des diplômes » et contestent du même coup implicitement la politique scolaire d'élévation des niveaux et ses bienfaits.

---

<sup>1</sup> La qualification est autant définie par le poste occupé dans l'emploi que par le diplôme. Sur le fond, j'ai toujours pensé que la qualification est le produit d'une « lutte » entre salarié et patron pour la reconnaissance d'une qualification, donc ça ne vaut que dans le monde du travail.

<sup>2</sup> Que la loi de modernisation sociale de 2002 a légitimé en créant le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP)

<sup>3</sup> La VAE ne remet pas en cause des diplômes puisqu'elle permet d'y accéder. Mais elle remet en cause la façon de les passer en discutant le triptyque Formation/diplômation/insertion qui s'est imposé (difficilement d'ailleurs) au cours du XX. Donc en tant que telle elle ne concurrence pas les diplômes, mais la fonction diplômante de l'école oui, car avec la VAE, c'est l'entreprise voire la « vie » en générale qui devient base pour la diplômation

Il paraissait donc intéressant de s'attaquer à la question des diplômes, d'autant plus que la sociologie s'était encore assez peu saisie de la question jusqu'à une période récente<sup>4</sup> (mais depuis plusieurs ouvrages ont paru qui nous valent d'être ici). Les polémiques sur l'inflation du nombre des diplômes par exemple, leur dévalorisation ou déclassement, etc., insistent pour l'essentiel sur les diplômés et sur la valeur économique des diplômes. Or, les diplômes, et c'est une des thèses centrales du livre, ce sont plus et autre chose que des titres convertibles en capital économique j'y reviendrai ; **ce sont aussi des objets sociaux vivants**.

Par exemple, les diplômes portent les traces des enjeux de politiques nationales, voire internationales comme le montre le système européen du LMD. Ils doivent aussi beaucoup aux luttes que livrent les différents groupes de métiers (et plus largement groupes sociaux : les profs par exemple participent à ces luttes en défendant les diplômes) dans une société où le diplôme, son existence, son niveau, son curriculum, pèsent lourdement dans la reconnaissance professionnelle et statutaire. Il y a donc un intérêt à faire du diplôme...

De même, derrière les diplômes et les certifications, il y a des pratiques et des contenus de formation, des savoirs, des savoirs faire par lesquels ceux qui en sont les artisans cherchent à transmettre certes des qualifications, mais plus largement aussi à perpétuer des cultures de métier et même à former un « type d'homme » si l'on reprend la terminologie wébérienne. Le diplôme porte des représentations de métier, celles du travail bien fait ou qui font les qualités de l'apprenti, qui font le bon ouvrier ou le bon médecin. Les diplômes, même professionnels, même de métier, n'ont jamais eu pour seule mission de transmettre des savoirs; ils ont été pensés comme devant aussi promouvoir un individu autonome, libre de ses pensées et capable d'esprit critique. L'enseignement professionnel et technique a été construit au cours du XX<sup>e</sup> siècle autour d'un projet politique large : « former l'Homme, le travailleur et le citoyen ». Il a aussi (comme l'école) une finalité morale : au début du XXe, faire rentrer les ouvriers dans l'ordre républicain par exemple.

Les diplômes portent l'esprit d'une époque et la conception qu'une société se fait de ce que doit être la formation de "l'homme idéal" ou du citoyen.

Patrick Cabanel le montre parfaitement à propos du Certificat d'études primaires. Derrière ce diplôme, il montre que c'est l'esprit d'une société et ses valeurs qui se donnent à voir. Il montre que le CEP était à la fois un rite de passage vers l'âge adulte et une ligne de démarcation entre l'école et le monde du travail. Il écrit : « La France du Certificat est une société de la discipline, de l'hygiène et de l'exercice, elle aime les institutions, les blouses, les cérémonies, les fêtes sages et les rituels économes. (...) Ce que les élèves des années 1920 ou 1950 ont surtout maîtrisé, intériorisé, c'est la norme, le respect du silence et du règlement (la liste des exceptions est toujours close et susceptible d'être apprise par coeur, cf. pou, genou, caillou...), le contrôle de soi, l'interdiction du débordement et du désordre ; ils ne sont jamais plus en accord avec cet univers qu'au moment de la dictée, « messe laïque ». »... esprit d'une époque donc.

Mais en contrepoint, « Notre propre société parie beaucoup plus sur la liberté, l'expression, l'autonomie, la créativité, etc. : ses élèves ont plus d'imagination et moins d'orthographe, plus de droits et peut-être moins de devoirs, tout en vivant dans une société et une école bien moins assurées que par le passé de l'espérance et de la place qu'elles peuvent donner à leur jeunesse. » (Cabanel)

---

<sup>4</sup> On utilisait les diplômes comme catégories statistiques pour regrouper des individus : les bacheliers, les CAP, les Bac pro, etc.

Et de cela aussi nos manières contemporaines de certifier en portent la marque comme en témoignent par exemple les contrats de qualifications (1983) ou la VAE (2002) évoqués tout à l'heure et qui participent du double mouvement d'individualisation de la formation, de promotion de l'entreprise « formatrice », et de massification de l'accès à la certification censé favoriser « l'employabilité » de chacun » (dans une société où le salarié est sommé de faire les preuves de ses compétences et de devenir « une sorte d'entrepreneur individuel de sa propre vie »).

L'un des enjeux du livre était donc de contribuer à asseoir une sociologie des diplômés qui ne soit pas seulement une sociologie des diplômés, une catégorie statique servant à désigner telle ou telle catégorie de jeunes, d'indicateur ou de mesure des taux d'insertion. Une sociologie qui considère les diplômés comme un fait social, contraignant les conduites, analysable à la fois comme un objet socialisé et comme un objet socialisant.

Et cela m'amène à mon premier point : le diplôme comme fait social.

### **Le diplôme comme fait social**

Pour le définir, les sociologues aiment rappeler que le social existe sous deux formes ni totalement assimilables ni totalement distinguables, c'est-à-dire sous la forme d'un ensemble de réalités objectives, et en même temps sous la forme d'un ensemble de réalités subjectives.

**La forme objective** correspond assez bien à la définition que Durkheim donnait du fait social, qui en proposait une définition plutôt positiviste (le social envisagé à la manière d'une chose) à travers quatre caractéristiques principales : le critère de la généralité ; celui de l'extériorité, de son pouvoir coercitif et enfin celui de son historicité.

**L'historicité des diplômes**, j'en ai déjà un peu parlé, ils ne se sont ni faits ni imposés en un jour. Le diplôme n'a pas toujours été l'issue logique d'une scolarisation (on a pu longtemps sortir de l'enseignement primaire sans diplôme) ; le XIX<sup>e</sup> privilégiait la scolarisation de la population en mettant l'accent sur le triptyque « lire, écrire, compter » plutôt que sur le diplôme. Autrement dit, l'instauration du diplôme comme évidence n'a pas été acquise en un jour<sup>5</sup>. Il a fallu par exemple que l'enseignement professionnel, qui a joué un rôle important dans ce processus, substitue aux « épreuves » et autres « concours » organisés par les métiers et les corporations les diplômes des Écoles pratiques ou des Écoles nationales professionnelles de la fin du XIX<sup>e</sup>, mais surtout le CAP créé en 1911<sup>6</sup>. Il a fallu par exemple encore que ce mouvement soit amplifié par la généralisation des conventions collectives de branche en 1936, lesquelles ont contribué à faire du diplôme un critère de reconnaissance de la qualification. De même, il a fallu que, plus tard, les politiques publiques d'ouverture scolaire conduisent dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> au collège unique puis à la politique des « 80 % au bac ». Cette scolarisation massive et prolongée de la jeunesse a elle aussi contribué à instaurer l'idée du diplôme en les multipliant (et en les hiérarchisant)<sup>7</sup> : les années 1960 créent le BEP, le DUT ou encore le BTS ; les années 1980 inventent le bac pro et

---

<sup>5</sup> Jusque dans les années 1950 encore, tous les élèves n'étaient pas présentés au certificat d'études primaires. L'instituteur choisissait les meilleurs

<sup>6</sup> Ils ont contribué ainsi à faire des savoirs et savoir-faire un « bien public », accessible à tous (même si tous n'y accèdent pas).

<sup>7</sup> Même s'ils étaient déjà multiples si on tient compte des différentes spécialités de CAP et des différents brevets des écoles professionnels. La nouveauté est aussi que ces diplômes sont de plus en plus hiérarchisés dans une sorte de continuum

voient les Brevets professionnels et Brevets de Maîtrise rejoindre le champ de la formation initiale. Peu à peu, le diplôme est devenu la ligne d'horizon des politiques publiques : jusque dans les années 1960, les politiques éducatives pensaient l'obligation scolaire en termes d'âge ; aujourd'hui elles se définissent davantage par un taux d'accès à tel ou tel diplôme (80 % au bac, 50 % niveau L, etc.).

Le diplôme répond également au critère de la **généralité**. *La société des diplômés*, c'est bien sûr la société du diplôme généralisé, où il est « normal » d'avoir un diplôme, où la scolarité doit être certifiée par un diplôme sous peine d'être définie comme un échec, une gabegie (voir les discours sur l'échec des étudiants défini par le temps pour décrocher un diplôme, les théories du capital humain). En France, être diplômé est devenue une norme sociale. 65 % d'une classe d'âge obtient le baccalauréat aujourd'hui, contre 26 % en 1980, 4 % après-guerre. En 2007, seuls 17 % des 15-29 ans sont dépourvus de diplômes contre 45 % des 60 ans ou plus.<sup>8</sup> Au total, il est possible d'estimer à plus de 2 250 000 le nombre de diplômes (du Brevet au Doctorat, en passant par le CAP) distribués aujourd'hui chaque année.<sup>9</sup>

À la fin du XIX<sup>e</sup>, la France distribue de 175 000 à 185 000 Certificats d'études primaires tous les ans. Environ 20 millions de CEP ont été délivrés entre 1880 et le milieu des années 1960, un pic étant atteint en 1938 avec 380 000 diplômés ;

Le Baccalauréat, rare au début du siècle (7 000 diplômés délivrés en 1910), monte en puissance dans les années 1960 (59 000 diplômés en 1960, 167 000 en 1970) et connaît un essor spectaculaire à partir des années 1990 : 220 000 titres de bachelier délivrés en 1980, plus de 500 000 aujourd'hui.

L'enseignement supérieur est également concerné. En 2007, l'université<sup>10</sup> a distribué plus de 350 000 diplômés.

Comme le montre G Brucy, le diplôme est devenu une **injonction** à laquelle il est difficile d'échapper autrement qu'en en payant le prix fort, souvent par une mise en marge du marché de l'emploi. Les diplômés se sont démultipliés au sens où des diplômés se sont ajoutés aux diplômés déjà existants (s'il y a un excédant démographique quelque part, c'est bien du côté de la natalité des diplômés), mais au sens aussi où certains diplômés ont été distribués en toujours plus grand nombre.

De ce point de vue, le diplôme est aussi une **réalité coercitive et contraignante**, qui s'impose de fait aux individus, avec laquelle les individus de nos sociétés contemporaines sont obligés de composer. Il définit très largement leur destinée sociale. Il occupe une place importante dans la définition des attributs statutaires des personnes ou des groupes sociaux. Sans diplôme, point de salut et point d'honneur. Les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme (ils sont 15 %) sont promis à la « galère » sur le marché de l'emploi. Leur situation est désormais construite comme problème social ou problème politique et les politiques publiques visent avant tout à réduire ce chiffre (c'est une des multiples fonctions du CAP), indépendamment presque des contenus et savoir (un peu comme le 3 % du déficit...)

Si le diplôme répond donc bien aux différents critères de la définition durkheimienne du fait social comme ensemble de réalités objectives, il faut ajouter que le diplôme est aussi (et

---

8 INSEE, *enquête Emploi 2007*. Ensemble des personnes de 15 ans ou plus en France métropolitaine.

9 Estimation faite à partir des données du ministère de l'Éducation nationale, hors écoles dépendant du ministère de la Santé ou de la Jeunesse et des Sports.

10 IUT compris.

indiscernablement) **un ensemble de réalités subjectives**. À la définition positiviste de Durkheim, on peut encore ajouter une définition plus constructiviste du diplôme qui consiste à dire cette fois que les diplômes sont aussi des catégories de perception du monde social à partir desquelles les individus intériorisent le monde social, pensent et agissent, à partir desquelles ils appréhendent le monde, le définissent : des catégories de perception, mais aussi des réalités sur lesquelles ils essaient d'agir (par des luttes, des revendications, etc.), par exemple en les faisant évoluer, en les transformant, en se les appropriant.

Pour le dire autrement, les diplômes sont à la fois **des systèmes de classement**, de hiérarchisation des savoirs, des systèmes d'identification cognitive des individus — prestigieux, intelligent, etc. (voir l'article du *Monde*, on meurt avec ses diplômes) — et en même temps **une communauté de croyance**.

En tant que parchemin, le diplôme certifie un parcours, valide des compétences, offre des garanties (e.g. conventions collectives, même si c'est de moins en moins vrai comme le montre les travaux du juriste Pascal Cailleau) à son porteur comme d'ailleurs à l'employeur. Le diplôme, c'est, pour reprendre un mot de Bourdieu, **un rite d'institution** qui fait qu'il y a un avant et un après ; un rite d'institution qui crée des différences de nature et durables entre les êtres, c'est-à-dire entre les détenteurs et les exclus du diplôme, entre le dernier reçu et le premier collé ; le diplôme agit sur les consciences et sur les pratiques parce qu'il porte en lui « la magie performative du pouvoir d'instituer, pouvoir de faire voir et de faire croire ou, en un mot, de faire reconnaître » (Bourdieu, 1979 : 5). Il agit parce que tout le monde finit par croire qu'il dit quelque chose, qu'il identifie les savoirs et les compétences, voire l'essence, de ceux qui peuvent se prévaloir du diplôme ou d'un type de diplômes.

L'ambivalence des entreprises à l'égard des diplômes montre par exemple clairement que les diplômes n'agissent que pour autant qu'ils sont sous-tendus par une croyance partagée. D'un côté, pour les entreprises, le diplôme reste un repère pour essayer d'identifier ce que savent les individus (le diplôme est une marque déjà en ce sens, ou une étiquette). Le livre montre que plus le recrutement se fait à des niveaux élevés, pour les cadres par exemple, plus on attache de l'importance aux types de diplômes obtenus (cf. Neyrat & Jacques, 2011).

D'un autre côté, elles formulent des critiques, par exemple celle de l'insuffisante adaptation des diplômes aux réalités du marché de l'emploi, et le développement des CQP par branches de métier atteste de la volonté des entreprises de former et d'instituer au plus près de la qualification, c'est-à-dire à distance de l'école, des compétences. Et c'est justement davantage sur les recrutements en termes d'emplois d'exécution ou peu qualifiés que le diplôme est plus discuté dans les politiques de recrutement des entreprises. Les entreprises sont dans des situations un peu paradoxales, c'est-à-dire qu'à la fois le diplôme est un bon repère dont elles se servent objectivement, mais en même temps elles aimeraient pouvoir jouer davantage sur ce que dit un diplôme. Cette ambivalence des entreprises vis-à-vis des diplômes montre que les diplômes ne sont pas seulement des réalités extérieures qui s'imposent à des acteurs passifs qui reçoivent le diplôme de l'extérieur. Elles sont aussi des réalités produites par les acteurs sociaux eux-mêmes.

Par ailleurs, il faut ajouter à cette idée du diplôme comme communauté de croyance que les diplômes ont une **valeur symbolique** très forte, c'est-à-dire ont une grande importance dans

l'idée que les gens se font d'eux-mêmes en tant qu'individu, de leur valeur morale et cognitive ou de celle des autres.

Et cela me conduit au deuxième point de mon propos pour y développer une autre thèse centrale du livre autour l'estimation de la valeur des diplômes

### **Les trois valeurs du diplôme**

L'une des thèses du livre était de ne pas réduire le diplôme au placement des jeunes qui sont titulaires sur le marché du travail. On y défend l'idée qu'un diplôme a plusieurs usages sociaux.

**Il y a bien sûr l'usage du placement sur le marché du travail, ce qu'on peut appeler l'usage monétaire ou la valeur d'échange du diplôme.** Cet usage, c'est la valeur marchande du diplôme, celle qui peut être négociée sur le marché du travail, qui se monnaie plus ou moins bien. Cette valeur marchande renvoie à l'idée de convertibilité des différentes formes de capitaux. La valeur marchande du diplôme, c'est la conversion d'une forme de capital, en l'occurrence scolaire, en valeur économique ou en monnaie. Cette valeur du diplôme ne dépend pas seulement de l'école (comme on le croit parfois en laissant entendre que si les diplômes ne valent pas toujours assez c'est parce que l'école forme mal), mais dépend aussi et peut-être surtout du marché du travail qui contribue largement à définir la valeur et l'usage d'un diplôme. La valeur d'un diplôme ne dépend jamais des seuls classements scolaires, on le voit avec les évolutions à la hausse survenues dans la qualification des postes et dont la teneur échappe largement à l'école puisqu'elle se réalise sur le marché du travail.

C'est souvent cette dimension marchande de l'usage d'un diplôme qui est retenu, notamment par les tenants de l'inflation des diplômes (qui affirment qu'il y a surproduction de diplômes et que de cette surproduction découle une dévalorisation en chaîne des diplômes). Or, comme le montre Tristan Poullaouec dans le livre, mais aussi Henri Eckert, cette thèse fait comme s'il existait une correspondance mécanique entre les titres scolaires obtenus et les postes occupés sur le marché de l'emploi. Cette relation est à bien des égards idéalisée et sur bien des points introuvable (cf. L. Tanguy sur ce point). De plus, cette vision tend à réduire le diplôme à sa valeur monétaire oubliant par là qu'il ne constitue pas qu'un passeport d'insertion.

Le diplôme a aussi **une valeur d'usage** dans la vie sociale et professionnelle par les savoirs dont il atteste et qu'il permet de mobiliser. Les diplômés attestent d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire que porte l'individu, et ces savoirs et savoir-faire sont mobilisés en fin de compte dans la société de tous les jours, pas seulement dans le travail, mais pour se connecter à Internet, pour parler les langues étrangères, pour militer, faire partie d'une association, pour échanger avec quelqu'un qu'on rencontre... Cette valeur d'usage du diplôme est importante pour le fonctionnement de la société. Elle renvoie aussi à la valeur spécifique que les diplômés tirent des contenus enseignés ou de leur inscription dans des pratiques ou des cultures professionnelles spécifiques. C'est en particulier la plus-value associée à cette valeur d'usage qui fait la qualification personnelle recherchée par les employeurs chez les salariés à qui ils assignent des tâches toujours plus complexes sur un même poste.

À côté de la valeur d'échange, et de la valeur d'usage, il y a enfin ce qu'on peut appeler **la valeur symbolique du diplôme**. Le fait d'avoir, de réussir et d'obtenir un diplôme apporte une valeur symbolique à l'individu en termes d'image de soi, d'estime de soi, mais aussi de

représentation de soi par rapport aux autres, par rapport à sa famille, par rapport à ses amis (collégiens, etc.). Cette valeur symbolique est par exemple ce qui fait que les individus développent un sentiment de dignité ou d'indignité culturelle. Il y a parfois des diplômes que l'on pourrait qualifier de « petits diplômes » (comme des CAP ou des BEP) qui dans des histoires sociales, dans le fait de l'obtenir, par exemple un gamin qui se retrouve en SEGPA et qui finit par décrocher un CAP de menuisier ou d'ébéniste, peuvent jouer sur la confiance que les individus ont en eux-mêmes, sur la valeur qu'ils attribuent à leur savoir et au-delà à leur personne tout entière, et donc sur l'image qu'ils renvoient aux autres dans une société du diplôme généralisé. « Le titre scolaire, écrit Claude Poliak dans cet ouvrage, est une assurance d'État qui fonde l'assurance des titulaires », et qui confère souvent à ceux qui en sont dépourvus un fort sentiment d'indignité personnelle. Comme elle le montre à propos des autodidactes et écrivains amateurs, ce sentiment, lorsqu'il a partie liée avec l'expérience du décloisonnement social, peut être alors au principe de la recherche quasi désespérée de certifications de substitution et réparatrices.

Comme le dit Jean-Claude Passeron, on ne saisit jamais entièrement les enjeux de la formation et de la certification scolaires qu'en tenant compte des effets sociaux de leur « alchimie symbolique », irréductibles aux aspects économiques (Passeron, 1982 : 578).

J'en arrive ainsi à mon 3<sup>e</sup> et dernier point, le diplôme comme marqueur social

### **Le diplôme, un marqueur social**

Dans le livre, il y a aussi la volonté de réexaminer la question du diplôme comme vecteur d'inégalités et de hiérarchies. Le diplôme est un marqueur social. Il contribue à la définition des destinées sociales et à la définition des qualités attachées à une personne ou à un groupe, je viens de le rappeler.

Nous montrons ainsi que même en étant plus répandu aujourd'hui, **le diplôme demeure un outil puissant de démarcation sociale**, qui consacre les élus (ceux qui accèdent aux diplômes les plus rares) et, ce qui est sans doute nouveau avec la société des diplômes, qui écarte les exclus du titre scolaire.

Autrefois, le diplôme était distinctif parce qu'il était rare. Aujourd'hui les nouvelles générations qui sortent de l'école sont majoritairement diplômées et l'obtention d'un diplôme s'apparente moins qu'autrefois à un « titre de noblesse ». Obtenir le baccalauréat dans les années 1940, alors que seulement 4 % d'une génération y parvenait, ou aujourd'hui, où 65 % d'une classe d'âge est bachelière, ne produit évidemment pas les mêmes effets. Du coup, c'est d'abord le fait de ne pas avoir de diplôme qui distingue, mais négativement.

À cet égard, l'idée de Globlot (1925) d'un diplôme fonctionnant comme barrière et niveau demeure d'actualité au regard des difficultés d'insertion rencontrées par les sans diplômes et, de plus en plus, par les « laissés-pour-compte » des études longues.

En 2009, le taux de chômage des non-diplômés (15 %) est pratiquement deux fois plus élevé que celui des personnes qui possèdent un Baccalauréat (9 %), et pratiquement trois fois plus que celui des détenteurs d'un bac + 2 (6 %).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> INSEE, *Enquête Emploi du 1er au 4e trimestre 2009*, France métropolitaine ; population des ménages ; personnes de 15 ans ou plus.

Mais elle conserve aussi sa pertinence s'agissant des diplômes les moins diffusés, situés tout en haut du panier scolaire, qui gardent une forte valeur ajoutée, et de ce fait distinguent leurs détenteurs de la masse des diplômés.

**D'autre part, tous les diplômes ne se valent pas.** Et comme tous ne se valent pas et que tous ne sont pas également distribués, les diplômes contribuent à la construction de destins sociaux différenciés. Il est plus probable de devenir cadre avec un diplôme du supérieur et de devenir ouvrier ou employé avec un CAP, un BEP ou un bac pro. Plus les diplômes sont élevés, plus la probabilité d'être au chômage est faible et plus le salaire augmente.

En 2007, selon l'INSEE, alors que 16 % de la population active détient un diplôme supérieur à bac + 2, c'est le cas de 61 % des cadres et professions intellectuelles supérieures contre seulement 5 % des employés et 1 % des ouvriers qui, à l'inverse sont respectivement 34 % et 21 % à n'avoir aucun diplôme ou le seul CEP.<sup>12</sup>

Par ailleurs, si 40 % des ouvriers détiennent un CAP ou un BEP, tout comme 37 % des agriculteurs exploitants, et pratiquement 30 % des employés et des professions intermédiaires, seuls 6 % des cadres et professions intellectuelles ne sont titulaires que de ce type de diplômes.

Mais au-delà de cette hiérarchie d'ensemble s'observent aussi des **hiérarchies internes**. Tous les diplômes du supérieur ne s'équivalent pas à l'instar de ceux des grandes écoles qui conservent, malgré la politique des « 80 % au bac », leur rareté et des attributs de distinction dans la masse des diplômés. Tous les diplômes professionnels ne se valent pas non plus : selon les secteurs d'activités, ils offrent des espérances d'insertion et de promotion différentes.

**Le diplôme est donc classant.** Il contribue à « dire » ce que sont leurs détenteurs, car la hiérarchie des diplômes en France laisse accroître une hiérarchie des savoirs, dont le sommet, implicite, est défini par la culture générale héritée des lycées napoléoniens. Les diplômes professionnels et technologiques s'en trouvent souvent disqualifiés, car régulièrement comparés à l'étalon de la voie générale, et donc pensés en « creux » ou en déficit.

## **Pour conclure**

On pourrait poser la question de savoir si la généralisation du diplôme, et notamment les métamorphoses du diplôme à travers l'apparition de forme alternative de diplômes comme les CQP, nous conduit à une ère de l'après-diplôme ? Une ère dans laquelle le diplôme perdrait son caractère aujourd'hui incontournable, de norme sociale et son influence dans la définition de la place occupée par chacun ?

La mise en place de nouvelles formes d'accès au diplôme en constitue sans doute l'exemple le plus marquant. Ainsi, les procédures de Validation des acquis professionnels (VAP/VAE) permettent-elles à leurs bénéficiaires d'accéder à des formations pour lesquelles ils ne possèdent pas le titre requis. Mieux, le dispositif de Validation des acquis de l'expérience (VAE) peut conduire à accorder tout ou partie d'un diplôme à une personne sur la base de la reconnaissance de son expérience.<sup>13</sup> L'accès à un diplôme peut donc désormais se faire

---

<sup>12</sup> INSEE, *Enquête Emploi*, 2007.

<sup>13</sup> Frédéric Neyrat, (dir.), *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, op. cit.

indépendamment du suivi d'une formation diplômante et de la soumission aux épreuves immanentes au diplôme. C'est l'ordonnancement formation/diplôme/insertion, lentement instaurée au cours du XX<sup>e</sup> siècle, qui s'en trouve remis en cause : on peut désormais commencer par s'insérer dans la vie sociale ou le travail pour prétendre ensuite à un diplôme.

Autre exemple significatif de ces évolutions : l'affermissement et le développement d'accords de branches instituant des Certificats de qualification professionnelle (CQP). S'ils ne sont pas à proprement parler des diplômes, produits et reconnus par l'Éducation nationale, les CQP font office de diplômes auprès des branches professionnelles qui les créent, les gèrent et les valident. Ils permettent ainsi à leurs titulaires d'acquérir une qualification opérationnelle reconnue par un secteur d'activités et de certifier des compétences acquises par l'expérience ou la formation.<sup>14</sup>

Se développe ainsi toute une série de certifications de compétences professionnelles, de savoirs et savoir-faire de métier qui échappent au système des diplômes *stricto sensu*. Et c'est encore sans compter avec le développement de la notion de compétence.

Plutôt qu'une interprétation en termes de crise ou de reflux du système des diplômes, comme d'autres parlent ailleurs d'une crise de l'école, c'est plus sûrement à l'extension de son domaine d'application, à la hausse et à la généralisation des attentes en matière de diplôme, qu'il faut d'abord conclure. En d'autres termes, les critiques portées à l'encontre des diplômes peuvent être comprises, *a contrario*, comme le résultat d'un intérêt toujours croissant pour le titre scolaire et la certification qu'il opère. Les mises en cause qui, par exemple, portent sur la valeur des diplômes ou sur leur manque d'adéquation aux exigences du marché du travail, disent en réalité une attente de « plus » ou de « mieux » de diplômes. Ce n'est pas pour en contester l'existence que la critique est portée contre le diplôme, mais bien davantage pour énoncer à son endroit une exigence toujours plus haute. C'est finalement au nom du diplôme que le diplôme se trouve discuté.

De ce point de vue, l'imposition progressive de formes alternatives au diplôme (telles que celles décrites plus haut) peut être aussi analysée comme le signe de son hégémonie. C'est parce qu'il y a une attente de diplômes que trouvent à se développer d'autres formes, alternatives, de certifications. Cela se paie néanmoins d'une double concession comme nous l'indiquons dans le livre avec Gilles Moreau.

La première renvoie à la contestation progressive du pouvoir monopolistique de l'école (et de l'école publique en particulier) sur le diplôme. L'école perd indéniablement une part du contrôle qu'elle exerçait seule sur les certifications.

La seconde concession est sans doute la diversification des formes et des modalités de « diplomation » qui ne prennent plus (ou moins) la forme exclusive du diplôme d'État ou qui ne passe plus nécessairement par le suivi d'une formation. Mais, quoi qu'il en soit, ces évolutions semblent davantage témoigner d'un développement du champ des certifications que d'un reflux du diplôme. Elles paraissent plutôt relever du souci grandissant, dans la population comme dans les entreprises, de faire valoir ou de faire reconnaître des savoirs de formation que d'un affaiblissement de l'intérêt porté au diplôme. Il semble même que puisse être observée une « extension du domaine du diplôme » ainsi qu'en témoigne la

---

14 Fabienne Maillard (dir.), *Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles normes, nouveaux enjeux*, op. cit.

presse locale qui rend compte d'une multiplication de remises de diplômes, et non plus de médailles, aux anciens combattants, notamment ceux de 1939-1945, ou aux donneurs de sang fidèles.