



**HAL**  
open science

## L'injonction à se diplômer

Emmanuel Triby

► **To cite this version:**

Emmanuel Triby. L'injonction à se diplômer. Manuella Roupnel-Fuentes; Simon Heichette; Dominique Glaymann. L'injonction à se former. Nouvel avatar de l'adaptation des individus au marché ?, Octarès, pp.87-89, 2023, 978-2-36630-130-4. hal-04160919

**HAL Id: hal-04160919**

**<https://hal.science/hal-04160919v1>**

Submitted on 13 Jul 2023

**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.

## ***L'injonction à se diplômer***

Emmanuel Triby, LISEC, Université de Strasbourg – F

Article paru en 2023, in : Roupnel-Fuentes, M., Heichette, S., Glaymann, D. (dir.). *L'injonction à se former. Nouvel avatar de l'adaptation des individus au marché ?* (p.87-99), Toulouse, Octarès.

*Résumé.* Et si l'injonction à se diplômer, à certifier ses savoirs, était plus éminente que l'injonction à se former ? Dans cette contribution, nous cherchons d'abord à comprendre l'émergence de cette injonction à se diplômer, et le sens qu'elle donne aux savoirs certifiés dans nos sociétés. Nous pouvons alors analyser les modes de réception de cette injonction ; ceux-ci sont saisis au niveau des acteurs collectifs que sont les institutions, et notamment ici l'université, puis au niveau des personnes, dans l'usage qu'elles font des dispositifs de certification. Enfin, nous montrons en quoi l'analyse de l'injonction à se diplômer interroge l'injonction à se former contemporaine : des liens problématiques apparaissent et des questions particulières surgissent concernant notamment les parcours professionnels, l'approche compétences et, plus nettement, la valeur décisive des apprentissages informels dans la formation et sa reconnaissance aujourd'hui.

*Summary.* What if the injunction to graduate, to certify one's knowledge, were more eminent than the injunction to train? In this contribution, we first seek to understand the emergence of this injunction to graduate, and the meaning it gives to certified knowledge in our societies. We can then analyze the ways in which this injunction is received; these are grasped at the level of the collective actors that are institutions, and in particular here the university, then at the level of individuals, in the use they make of certification systems. Finally, we show how the analysis of the injunction to graduate questions the contemporary injunction to train: problematic links emerge, and specific questions arise concerning career paths, the skills approach and, more clearly, the decisive value of informal learning in training and its recognition today<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Translated with [www.DeepL.com/Translator](http://www.DeepL.com/Translator) (free version)

## ***L'injonction à se diplômer***

Emmanuel Triby, LISEC, Université de Strasbourg – F

### **Introduction**

Se former, c'est à la fois une activité particulière et le résultat induit par un ensemble d'activités qui ne sont pas forcément orientées vers la formation. Ainsi, en lien plus ou moins direct avec l'injonction à se former, il y a une injonction à se diplômer, peut-être plus significative des modes de valorisation des savoirs et plus révélatrice des modes d'engagement des personnes dans leur activité, aujourd'hui. En fait, aborder la question de l'injonction à se former par le diplôme (et la certification) revient à la prendre de biais, afin de mettre au jour ce qui fait la valeur de la formation et structure son économie symbolique : configuration des savoirs, modes de valorisation, portée des investissements cognitifs dans le travail....

Dans cette contribution, nous chercherons d'abord à comprendre l'émergence de cette injonction à se diplômer et le sens qu'elle donne aux diplômes dans nos sociétés. Nous pourrions alors analyser les modes de réception de cette injonction ; ceux-ci seront saisis au niveau des acteurs collectifs que sont les institutions, et notamment ici l'université, puis au niveau des personnes, dans l'usage qu'elles font des dispositifs de certification. Enfin, nous montrerons en quoi l'analyse de l'injonction à se diplômer interroge l'injonction à se former contemporaine : des liens problématiques apparaissent et des questions particulières surgissent concernant notamment les parcours professionnels, l'approche compétences et, plus nettement, la valeur décisive des apprentissages informels dans la formation et sa reconnaissance aujourd'hui.

### **1. De l'injonction à se diplômer**

Il ne s'agit pas de laisser croire qu'il serait possible d'analyser l'injonction à se diplômer sans prendre en considération la formation. Le mode normal d'accès aux diplômes est encore aujourd'hui la formation, la formation dite formelle. Nous cherchons ici à modifier le mode d'entrée dans la question de la formation afin de mettre au jour la prégnance sociale spécifique des diplômes et de la certification. Plus encore, particulièrement si l'on s'intéresse aux modes de réception de l'injonction à se former par les acteurs, nous formulons le postulat que, avec ou sans formation « formelle », l'accès aux diplômes comporte un effet développemental pour les individus (Guillemot et Melnik-Olive, 2020) : action sur le sentiment de compétence, densification des opérations d'orientation dans les activités, diversification des capacités réflexives... Ceci dépend au premier chef des conditions d'émergence de ce besoin de se diplômer.

#### **1.1. Aux origines de l'injonction à (se) diplômer**

Un enchaînement de changements issus du phénomène contemporain de la globalisation a préparé cette injonction à se diplômer (Maillard, 2012). La globalisation, comprise comme une extension infinie de l'espace social du marché, génère une forte pression à la compétitivité et à la survie des organisations économiques qui, elles-mêmes, sont à la recherche d'une productivité accrue et, plus généralement, de nouveaux modes de valorisation des capacités de travail. C'est ainsi notamment que sont requises « la valorisation des compétences » et « l'adaptabilité » de la main d'œuvre (Fontagné, 2021).

L'extension de l'espace du marché et la diversification des modes de valorisation du travail contribuent à une augmentation assez générale de l'incertitude et un déplacement des horizons temporels. Ceci appelle le besoin de stabiliser certains indicateurs et signaux organisant la distribution des capacités de travail et inspirant les décisions de valorisation.

Certaines transformations - en fait des perturbations parfois assez radicales - découlent de ce changement global. La première est la mise en question des modes de régulation et de hiérarchisation des différents marchés : biens, travail, finances... ; le recul du poids des qualifications au profit de « l'approche compétences » est de cette veine. La deuxième transformation est le besoin de certifications pour tenter d'unifier les marchés du travail et de mieux articuler le marché des biens et le marché du travail ; les certifications qualité croisent ainsi le développement professionnel certifié. Enfin, la troisième transformation concerne la nécessité d'une plus grande attention à la demande : consumérisme et logique de droits se conjuguent pour faire monter en puissance la centration des objectifs des activités sur le client ou l'utilisateur.

Les effets induits par ces transformations se multiplient. En lien avec notre problématique, on relèvera notamment : l'accroissement des inégalités, et ainsi le besoin de réactiver la croyance au mérite et la possibilité d'une « deuxième chance » dans le système de formation initiale, mais aussi continue ; la dissolution des repères professionnels antérieurs qui orientent les individus vers des signes d'appartenance plus formels mais moins durables ; des modes de division du travail qui, en l'individualisant, font perdre la confiance dans le collectif ; la multiplication des informations en circulation et la tendance à une certaine abstraction des signes censés nourrir la décision ; la « labellisation des actifs » (Maillard, 2017) constituerait une manière de réduire ce déficit d'informations.

En somme, l'économie des biens symboliques (Bourdieu, 2017), loin de disparaître face à la puissance de l'économie des biens matériels, transforme les signes de valeur qui font sens et nourrissent les croyances partagées au fondement des comportements et des attitudes des individus, dans et par rapport au travail, particulièrement.

Les implications de ces changements pour les systèmes de formation sont particulièrement profondes. Elles sont présentées ici très sommairement. En formation initiale, notamment scolaire, il ne suffit pas de relever l'élévation générale du niveau de diplômes des sortants qui, mécaniquement, augmente le poids, sinon la valeur, des certifications. Il convient surtout de noter que « les sociétés modernes ont besoin de trouver dans les verdicts scolaires (...) la justification des inégalités sociales engendrées par les inégalités scolaires » (Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit, 2010) pour comprendre quels rôles le système d'enseignement veut faire jouer aux diplômes. Car « en définitive, c'est la fonction dévolue à l'école par les diverses sociétés qui détermine l'ampleur de la reproduction, et pas seulement ce qui se joue en amont de l'école et dans son fonctionnement » (*ibid*). En l'occurrence, ce qui semble être attendu, c'est à la fois la légitimation des hiérarchies professionnelles et des savoirs, d'une part, la catégorisation des éléments de fabrication des salaires et des conditions d'existence, d'autre part.

En formation professionnelle et continue (développée plus loin), les diplômes, et plus largement les certifications, jouent un rôle important et croissant : ils ne se contentent pas de constituer le principe organisateur des formations, ils en définissent également les modes d'usage puisque la mobilisation de son droit à la formation, à travers le Compte personnel de formation (CPF), est conditionnée maintenant par la certification que doit comporter toute formation ; par ailleurs, la loi de 2018 consacre le caractère de formation continue au droit d'accès au diplôme sans passer par la formation : la validation des acquis de l'expérience.

## 1.2. Le sens du diplôme et la formation

L'injonction à se diplômer est indissociable du développement d'un espace global de la certification exigé par la mondialisation. Cette certification ne concerne pas que les savoirs. Il s'agit de créer et multiplier les signes de valeur des capacités de travail, traduisibles à l'échelle mondiale, c'est-à-dire dans des cultures et des traditions professionnelles nationales diverses : le Cadre Européen des Certifications (CEC) en est l'illustration emblématique. En somme, il s'agit de créer un espace dans lequel cette sorte de monnaie qu'est la certification a cours : elle est reconnue comme mode d'accès au marché du travail, comporte une valeur qui fait consensus, structure de façon relativement durable les parcours professionnels internes et externes aux organisations. L'espace mondial, morcelé, devient un espace potentiel de mobilité professionnelle qui finit par influencer toutes les formes de mobilité y compris les plus locales (critères de recrutement d'une entreprise, par ex.).

Cet espace a tendance à devenir un espace de référence concourant ainsi à le conforter et à le pérenniser, au détriment des territoires encore nationaux (Triby, 2004). L'exemple du LMD (licence-master-doctorat) de « l'Espace européen de la connaissance » est à cet égard particulièrement éclairant. En l'occurrence, le sens même de « la société de la connaissance » promue par les instances européennes se transforme : du sens étroit des économistes - la production et la propriété de la connaissance (les brevets) - elle devient, au sens large, l'attestation de la valeur des différents savoirs en circulation : savoirs savants dans les différents labels de la R et D, savoirs professionnels dans les référentiels, savoirs expérientiels à travers les certificats obtenus « en situation de travail » ou la validation des acquis. C'est toute une autre économie du cognitif qui s'institue au nom de la « modernisation du marché du travail » et des besoins d'un espace économique à la fois global et segmenté (Bourdoncle, 2009).

Le sens de la certification des compétences, dès le plus jeune âge et avant même l'entrée dans la formation professionnelle, s'affirme aujourd'hui clairement (Maillard, 2017) : établir un lien diachronique entre la formation initiale et l'emploi, une correspondance entre compétences validées à la fin de l'école fondamentale (collège) et les compétences censées être attendues par le système productif. Le débat en France sur le « socle » de compétences à valider en fin de collège est significatif : il exprime la volonté de déscolariser la formation initiale afin d'instaurer une continuité entre l'initial et le continu, ponctuée de façon croissante par des certifications. Ce sont elles qui donnent le sens du parcours, quitte à organiser leur obsolescence<sup>2</sup> (cf. la disparition du BEP) pour garantir l'effort de prouver régulièrement la valeur de ses savoirs. Ceci se réalise au prix d'un formidable déclassement dont vont être l'objet les élèves sortant du système scolaire ; ce déclassement est d'autant plus fort que la course aux diplômes – toujours plus différenciés - ne s'accompagne, ni d'une élévation proportionnée des apprentissages, ni de l'élévation correspondante des contenus en savoirs des emplois offerts aux jeunes (Duru-Bellat, 2008).

L'obtention d'un diplôme constitue ainsi un objectif en soi, visé pour les droits auxquels lui-même permet d'accéder. Il s'agit alors de (se) garantir une valeur du travail plus lisible, plus comparable, plus transférable ; et donc finalement un travail plus mobile et plus substituable. Dans le contexte social et économique actuel, cet objectif a tendance à devenir un devoir : le

---

<sup>2</sup> La disparition du BEP en France s'inscrit dans ce projet. On peut s'attendre à ce que Le Bachelor Universitaire de technologie (BUT) rende obsolète le Diplôme universitaire de technologie (DUT). Il est également significatif que, dans cet univers globalisé, ait été choisie une appellation anglo-saxonne (*bachelor*).

devoir de se diplômer s'institue irrémédiablement, car il y a un enjeu de responsabilisation individuelle et d'adaptabilité gérée par la personne elle-même (Martucelli, 2009) ; le thème actuel de « l'agilité » ne sert qu'à marquer positivement cette double exigence souvent délétère.

Pour bien comprendre le sens de ce besoin social de diplomation, il convient de sortir du formalisme du diplôme notamment promu par la science économique. Le diplôme comporte une dimension à la fois symbolique et réelle. Le diplôme recouvre des processus et des évolutions individuelles et collectives qui ne se résument, ni à l'accumulation de connaissances (le capital humain), ni à une série d'épreuves plus ou moins génératives de repères utiles dans l'accès au marché du travail (filtre, signal) (Béduwé, 2019). Les diplômes impriment leur marque sur l'expérience des personnes, comportent une indéniable prégnance sur leurs parcours. La dimension symbolique porte elle aussi une indéniable efficacité quand le diplôme nourrit une dynamique de la reconnaissance ou permet d'alimenter *l'illusio* au fondement des pratiques et de la reproduction sociales (Bourdieu, 1977) : le diplôme est l'expression et le vecteur de l'adhésion aux normes et aux valeurs du monde économique actuel, du fait même que la certification constitue l'instrument structurant des croyances autant que des modes d'objectivation de la valeur.

## **2. Les modes de réception de l'injonction à se diplômer**

Dans le contexte d'individualisation des conditions d'emploi et de « consumérisation » de la formation, mais aussi de compétition pour la définition de la valeur du travail, la réception de l'injonction à se diplômer prend des formes variées ; elle dépend essentiellement de l'acteur concerné et des dispositifs en jeu. Pour construire l'analyse, on distinguera la réception par l'institution et la réception par les individus. Compte tenu de nos domaines de recherche, nous privilégions les dispositifs liés à l'enseignement supérieur.

### **2.1. La réception par l'institution. Devenir de la formation continue universitaire**

Avec la formation continue, il s'agit pour l'université d'avoir sa part des fruits de l'injonction à se diplômer ; sa part financière d'abord, pour abonder des ressources en tension croissante avec l'augmentation des effectifs et la diversification exigée de ses modes de financement ; sa part symbolique ensuite, car il y va de la pérennité de la valeur de ses diplômes et, derrière elle, de l'autorité et du monopole relatif des savoirs savants.

Dans cette perspective, trois questions méritent d'être soulevées. La première concerne le pouvoir de certification des universités, avec la tendance au fractionnement de l'espace de certification et à la mise en concurrence des universités, à l'échelle mondiale autant que nationale. La question est celle de la pérennité de pouvoir offrir des diplômes universitaires, *i.e.* une forme de certification « supérieure », non pas tant par rapport à la hiérarchie du système de formation – primaire, secondaire, supérieur – mais des certifications *supérieures* parce que, soit déterritorialisées, soit portées par les savoirs savants plus que professionnels. La deuxième question concerne l'organisation de l'activité de formation continue dans le cadre et les ressources de l'université. Pour le cadre, on trouve deux configurations : le service séparé des composantes qui fonctionne comme une PME « aux œufs d'or » car génératrice de ressources substantielles, d'une part, et la petite entité lucrative nichée au sein des composantes (UFR ou « facultés »), d'autre part (réseau FCU, 2018). La question des ressources soulève deux problèmes notamment :

- la compétence des enseignants-chercheurs en matière de formation, de formation des adultes en particulier, mais plus encore leur capacité à s'investir dans ce champ, compte tenu de leurs charges professionnelles. Le recours plus ou moins massif à des professionnels pour compenser ce déficit comporte le risque d'une dualisation mettant en cause la cohérence professionnelle de ces diplômes ;

- le risque inhérent à la transposition des certifications de formation initiale en formation continue. Nombre d'universités ont ainsi créé deux filières parallèles (voire trois avec l'apprentissage) du même diplôme, l'un en formation initiale classique, l'autre en formation continue. Outre le fait qu'elles risquent d'être en décalage avec les attentes de ce public « adulte », cette transposition peut concourir à mettre en cause l'identité même du diplôme : que penser d'un même diplôme que l'on peut acquérir à 20 - 22 ans sans expérience professionnelle et à 40-45 ans après une carrière significative ?

La troisième question concerne la conception et la structuration des certifications. Il s'agit de s'adapter à la fois à de nouvelles normes de financement de la formation continue (loi de 2018) et à des demandes de formation de plus en plus ancrées dans les besoins des organisations (Quenson et Coursaget, 2012). Pour que l'offre de diplômes universitaires permette effectivement de satisfaire à l'injonction à se diplômer, il faut que cette offre soit viable et adapter à « la demande ». Vue du côté des offreurs, l'injonction à diplômer devient ainsi l'exigence d'un effort d'ingénierie de formation particulier.

Outre la validation des acquis de l'expérience (cf. plus loin), trois orientations ont pris forme depuis vingt ans : la *modularisation*, aujourd'hui confortée par les « blocs de compétence »<sup>3</sup>, aboutit à diviser la formation en portions de diplôme susceptibles d'être validées séparément et censées correspondre à des champs professionnels circonscrits<sup>4</sup> ; la *mixité des publics*, jeunes et adultes, qui pourrait comporter une visée pédagogique intéressante, mais recouvre surtout le besoin de diversifier les sources de financement, y compris en formation initiale ; la *mutualisation* vise à profiter de l'existence de savoirs partagés entre filières ou diplômes, pour fusionner des enseignements de diplômes ou de parcours différents.

La question est aujourd'hui de savoir si ces aménagements, parfois peu lisibles, suffiront à préserver la place de l'université dans l'offre de certifications censée répondre aux besoins issus de l'injonction à se diplômer.

## 2.2. La réception par les acteurs : l'exemple de la VAE

La théorie des dispositifs (Agamben, 2005) suggère que s'ils exercent une forte fonction de cadre structurant pour les acteurs, ils n'en sont pas moins l'objet d'appropriation voire de détournements. En considération de cette ambivalence par rapport à l'autonomie laissée aux acteurs dans le choix de ce qui leur donner une *valeur*, il faut s'intéresser aux usages que font les acteurs de certains dispositifs de diplomation ; en la matière, l'un des plus emblématiques est en France la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

---

<sup>3</sup> France compétences, récente « Autorité nationale de financement et de régulation de la formation professionnelle » définit ces blocs de compétences comme « des ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées ».

<sup>4</sup> Cela répond notamment à l'exigence de « raccourcir » la durée des formations afin de la rendre conforme au mode de mobilisation du droit à la formation (le Compte personnel de formation).

Il convient de relever le paradoxe de VAE : le candidat<sup>5</sup> vise l'obtention d'un diplôme en ne passant pas par la formation et pourtant il accepte de faire un effort significatif de retour sur soi et son expérience, effort considéré comme étant au fondement de l'apprentissage. La loi récente Pour la liberté de choisir son avenir professionnel du 5 septembre 2018 pourrait être l'occasion de promouvoir ce potentiel de valorisation de son expérience, en facilitant l'accès à cette démarche. En reconnaissant l'expérience comme modalité d'acquisition des compétences par le truchement de la réflexivité et de l'écrit, la VAE peut constituer un moyen de « sécuriser les parcours professionnels » (Lafont et Cavaco, 2020).

### 2.2.1. L'investigation réalisée

Afin d'apporter l'éclairage du « terrain », a été réalisée une investigation dans les pratiques de validation à l'Université à partir d'un certain nombre de données, pour une part, déjà archivées, pour une autre, produites par une enquête spécifique. Le recueil des matériaux mobilisables pour cette investigation comporte trois sources distinctes :

- une expérience, double, d'acteur du processus de validation comme responsable d'un diplôme fort demandé dans l'université concernée (une dizaine de candidats par an) et de membre du jury de validation. Ceci a permis de recueillir nombre d'observations sur la manière dont les personnes s'engagent dans la VAE

- la compilation et l'archivage d'un ensemble de travaux écrits par les candidats, en cours de rédaction ou finis. Cette ressource est d'autant plus précieuse que dans notre université, quel que soit le diplôme, il est demandé aux candidats d'explicitier, dans leur dossier de recevabilité (« livret 1 » de l'Éducation nationale), les raisons pour lesquelles ils ont opté pour cette démarche plutôt que la formation ; dans le dossier de validation présenté au jury (« Livret 2 »), le candidat doit auto-évaluer les apports de la démarche visant l'obtention d'un diplôme. Nous disposons ainsi d'un matériau à la fois substantiel et *réfléchi* par les candidats eux-mêmes : le travail de justification de l'intérêt pour le diplôme visé est bien développé. À ce matériau écrit, s'ajoute, pour notre part, le verbatim de certains moments d'accompagnement ou de quelques réunions de jurys.

- pour les besoins de cette contribution, a été réalisée une enquête principalement centrée sur le contenu des dossiers de recevabilité et de validation, dans les moments où sont particulièrement mises en avant les raisons apportées par le candidat d'entrer dans la démarche et d'en attendre une validation par l'obtention du diplôme.

Le recours à la première source signifie que le point de vue et la démarche de l'auteur de cette contribution ne peuvent correspondre simplement aux canons de la recherche académique, même si les matériaux collectés sont l'objet d'un traitement thématique classique. Reconnaissons que, pour apprécier le « désir » d'un diplôme (motif fréquemment invoqué dans les dossiers de validation) ou comprendre le processus de rationalisation qui a conduit une personne à opter pour la VAE afin d'obtenir un diplôme, l'expérience de l'accompagnement d'un candidat est particulièrement éclairante.

Pour cette contribution, le traitement des matériaux collectés a consisté en une analyse de contenu thématique orientée par deux idées directrices majeures :

- la démarche de candidature à la VAE est centrée sur l'obtention d'un diplôme ; l'aspiration pour cet objet fonctionne pour elle-même, au-delà d'un éventuel projet de valorisation et/ou de parcours ultérieur ;

---

<sup>5</sup> Nous avons opté pour l'écriture non inclusive pour faciliter la lecture ; il va de soi qu'il y a des candidats *et* des candidates.

- le sens du diplôme est conçu à la fois comme marque de reconnaissance et comme l'expression d'une valeur en résonance avec les contraintes et le fonctionnement des marchés du travail et de l'emploi.

### 2.2.2. Quelques résultats significatifs

Les matériaux peuvent être considérés comme significatifs d'abord parce qu'ils sont nombreux - 150 candidats suivis depuis près de 20 ans<sup>6</sup> pour un même diplôme - et variés : comme président du jury, c'est près d'une trentaine de diplômes différents qui sont concernés, du tertiaire à l'industriel, des diplômes universitaires aux titres du travail social... Ces matériaux sont également significatifs parce que les raisons de demander le diplôme par la VAE sont explicitement attendues dans le dossier de recevabilité et le dossier de validation, c'est-à-dire qu'ils sont l'objet d'un accompagnement à l'écriture particulier. Ainsi, le candidat est invité à faire retour sur les antécédents de sa démarche, à en analyser le contexte actuel, à préciser les visées qu'il attache à cette démarche : appréciation de l'opportunité de l'obtention du diplôme dans la conception de son parcours, estimation de l'apport d'un diplôme dans la perspective d'un emploi anticipé...

Ce travail d'explicitation exige un effort spécifique de la part des candidats. En l'occurrence, le traitement thématique des matériaux circonscrits a révélé certains phénomènes marquants, en début de procédure, dans la rédaction de leur dossier de recevabilité, puis en fin, au moment du passage devant le jury.

*En début de procédure, l'objet diplôme attire.* Parmi les conditions d'entrée dans la démarche, c'est clairement « l'absence de diplôme » (le diplôme visé) qui est très souvent invoquée, alors que, par ailleurs, le candidat peut attester d'une expérience significative et plus encore d'un bon niveau de savoir-faire professionnels.

L'effort d'investissement de son temps dans la démarche semble justifié par la valeur du diplôme visé, en somme son *autorité* pour le candidat. Il en impose suffisamment pour s'engager dans une démarche de longue haleine et susceptible de mettre au jour des incohérences dans ses pratiques et des défaillances dans certaines capacités professionnelles que l'on croyait maîtriser. Parfois, particulièrement dans le travail social, le diplôme est requis pour fonder un projet de progression professionnelle, car les accords collectifs de la branche l'exigent (Aballéa, 2014).

Selon d'autres conceptions, le diplôme est présenté comme un *signe* permettant de se situer par rapport à ses pairs, une manière de se distinguer ou, à l'inverse, de faire la preuve d'une appartenance ; c'est particulièrement net pour les validations dans le travail social, où l'habitude des « faisant fonction » restant tenace, le diplôme pour occuper une fonction ou avoir certaines responsabilités n'est pas forcément requis ; obtenir le diplôme devient une manière d'affirmer un niveau de compétence formelle (De Rozario, 2013).

Plus nettement, il peut devenir un « signal », au sens de Spence (1973), pour l'accès à certains emplois, révélant ainsi la séparation opérée par les candidats entre le diplôme, d'un côté, la formation et les savoirs dont il est censé donner la mesure, de l'autre, le diplôme « parlant pour lui-même ». Importante dans cette conception, la crédibilité du signal est volontiers affirmée quand bien même des recruteurs potentiels pourraient la mettre en doute.

Lors de l'engagement dans la démarche, la préoccupation de se former grâce à ce dispositif est rarement invoquée ; en revanche, elle apparaît dans les dossiers de validation, la VAE devenant une opportunité de formation à la hauteur de l'effort réalisé pour obtenir cette

---

<sup>6</sup> La loi instaurant la VAE en France date de 2002.

validation, une certaine inversion des valeurs s'opère alors : les candidats, particulièrement pour les diplômés de l'Université, expriment leurs regrets de manquer l'occasion de s'approprier davantage de savoirs académiques.

*Les traces lisibles du désir de diplôme.* Il n'est sans doute pas faux de penser que plus le niveau de diplôme augmente, plus c'est la valeur personnelle et symbolique du diplôme qui intervient, avant les places et les emplois auxquels il permettrait d'accéder (Abriac, 2019 ; Lafont et Cavaco, 2020). En fin de procédure, dans les dossiers de validation rédigés lors du passage devant le jury, plusieurs raisons sont ainsi invoquées. L'argument le plus fréquent et le plus immédiat est de se donner l'occasion d'une analyse de son activité. En fait, plus qu'une expérience, c'est une compétence à l'analyse qui est finalement validée. « J'ai 46 ans, je possède le recul et la maturité, une expérience, des compétences, des connaissances, un savoir-faire et un savoir-être que je souhaite mettre au jour, expliciter et valider »<sup>7</sup>.

Autre argument fréquent, il s'agit d'obtenir une validation de ses compétences dans un domaine qui est, de fait, assez loin de sa formation initiale. Ce qui est ainsi validé est la réussite d'une réorientation professionnelle qui cherche les moyens de sa reconnaissance et sa légitimité, en référence à des savoirs jugés académiques. « Après mon diplôme de cadre de santé et douze ans d'activité comme formatrice, obtenir ce Master constituerait une validation de mes compétences en Sciences de l'Éducation ».

Autre argument moins important mais loin d'être anodin dans une logique d'accumulation de « capital humain » (au sens le plus originel proposé par G. Becker), l'entrée dans la démarche peut simplement viser à faire reconnaître une somme de formations courtes : « je suis motivée pour valoriser les nombreuses heures de formation continue non certifiantes suivies depuis une vingtaine d'années ». L'obtention d'un certain niveau de diplôme est un motif important, pas seulement pour soi-même mais pour trouver une égalité de « niveau » avec des collègues, des clients, des usagers (voire avec ses enfants) : « je veux accéder à un niveau de formation égal à celui de mes étudiants : bac + 5 ». De quelle espèce de valeur, ce « niveau » est-il le nom et la mesure ? Ce qui compte, à proprement parler, c'est le « même niveau ».

La valorisation prend un sens plus net encore quand est recherché « l'accomplissement » par la certification universitaire : « le besoin d'accomplissement personnel et professionnel que j'éprouve passe par la reconnaissance universitaire de mes compétences ». Le besoin d'accomplissement, réminiscence de Maslow et sa prétendue « pyramide », est au cœur de la « quête de reconnaissance » (Caillé, 2007) et de l'identité contemporaine ; il correspond à un désir de mettre en valeur un potentiel personnel acquis, mais invisible ou illisible pour les autres.

Enfin, il peut s'agir de chercher à prouver qu'on est prêt à s'affronter à un devenir incertain et changeant : « je suis convaincue que ma profession occupe une place qui conditionne la vie de l'individu dans sa globalité : si une sage-femme fait "mal" son travail, c'est catastrophique ! (...) Je suis motivée pour faire changer les mentalités et les comportements professionnels, et rendre visible la part active que je prends dans cette évolution des pratiques ». En somme, c'est une dynamique de recherche et de fabrication de *preuves* qui structure cette démarche (Triby, 2009).

La démarche de VAE est une réponse à l'injonction à se diplômer parce qu'elle exprime les transformations de la professionnalisation, autant orientée vers la reconnaissance de

---

<sup>7</sup> Toutes les citations en italiques sont extraites de dossiers de validation présentés dans notre université.

compétences attestées et des signes sociaux de cette lisibilité que vers une transition professionnelle toujours en devenir donc en recherche de repères afin de se stabiliser.

### **3. Injonction à se former et injonction à se diplômé : entre tensions et convergences**

Nous analysons ici les relations qu'entretiennent ces deux injonctions, apparemment très complémentaires ; en fait, ces relations sont marquées par des tensions qui peuvent les rendre exclusives l'une de l'autre.

#### **3.1. Quelques liens problématiques**

L'injonction à se former puise sa source et génère son discours de légitimation dans la « valeur du capital humain » ; elle trouverait sa légitimité dans la dynamique du développement humain et du potentiel de valeur qu'il comporte et peut transférer dans l'activité. L'injonction au diplôme puise sa source dans le besoin de certification ; elle trouve sa légitimité dans la « quête de reconnaissance » et son efficacité dans la volonté politique et économique de gérer autrement les marchés du travail, externe et interne : externe dans les politiques de l'emploi et du chômage, interne dans les politiques de recrutement et les mobilités.

L'injonction à se diplômé et l'injonction à se former entretiennent des rapports plus complexes qu'il n'y paraît au premier regard. L'injonction à se diplômé fonctionne comme un *symptôme* de l'injonction à se former, puisqu'il s'agit de « prouver » qu'on a appris : la preuve comme réponse à l'injonction. Elle fonctionne également comme un *substitut* à l'injonction à se former, puisque ce qui compte sur le marché, c'est la valeur des savoirs acquis que l'on peut attester, qui peut circuler. Avec « l'agilité » et les « badges » de certification actuels, cette fonction accède au comble de « l'instrumentalisation de la formation » puisqu'il s'agit de montrer une capacité à s'adapter, à être intégré ou intégrable, de saisir l'occasion de formations – formelles, non formelles, informelles – pour traduire des apprentissages en quantité monnayable, marchandisable... L'injonction à la certification se présente enfin comme une *autre modalité* de l'injonction à se former dans la mesure où l'accès au diplôme est forcément l'occasion de formation, y compris par la VAE.

L'injonction à se diplômé est-elle durable ? Peut-elle sauver l'injonction à se former ? L'affirmative signifierait que les certifications fourniraient les signaux nécessaires et suffisants pour nourrir un engagement dans la formation. La négative obligerait à reconnaître que l'injonction à se diplômé institue une sorte d'obsolescence des apprentissages nourrie par leur formalisation, d'autant plus que la certification comporte une forte dimension symbolique, donc toujours arbitraire, et soumise aux évolutions des représentations sociales (Heinich, 2017).

#### **3.2. Diplômes, parcours et formation : une dynamique d'accumulation contrariée**

Les économistes tentent de continuer à nous faire croire que, à l'instar du capital physique et plus encore financier, il serait possible « d'accumuler » le capital humain. L'injonction à se former montre que cette accumulation reste problématique, tant en nature qu'en valeur. Le recours aux apprentissages informels et aux compétences peut-il apporter à la formation un supplément plus durable de valeur ? La construction de « parcours » permet-elle d'apporter à cet effort de formation et de certification une certaine cohérence diachronique à défaut d'une accumulation ?

### 3.2.1. Des injonctions mises en question

Cette double mise en question est liée à l'évolution actuelle des besoins en savoirs et connaissances des organisations et peut-être plus encore les transformations des conceptions de la formation et du rapport au travail.

*Les apprentissages informels : la double injonction a-t-elle encore un objet ?*

Cristol et Muller (2013) ont relevé « les défis » que les apprentissages informels posent aux chercheurs : « d'abord un défi conceptuel de compréhension des attributs de l'apprentissage informel, mais aussi un défi méthodologique pour les faire émerger, par ailleurs un défi de validation et de reconnaissance, sans parler du défi pédagogique pour les faciliter ».

Cette approche résume les interrogations croisées que ces apprentissages portent sur nos deux injonctions gigognes, mais de façon différenciée (Bezille et Brougère, 2007) : par quel truchement la formation s'y actualise et dans quelle mesure la certification peut-elle rendre compte de cet effort sur soi réalisé jour après jour et à bas bruit, et le reconnaître ? De quoi se compose ici cette formation, objet de l'injonction, et dans quelle mesure la certification peut constituer l'instrument pour l'identifier, dans toutes ses dimensions, y compris informelle ? La validation de nos apprentissages, y compris informels, qu'est censée offrir la certification, correspond-elle à des savoirs réels, *i.e.* dignes d'être objectivés et revendiqués ? Les apprentissages informels peuvent-ils être l'objet d'une formation formelle et dans quelle mesure les spécificités de l'accès à la certification peuvent en faciliter l'émergence ? Ces questions ne peuvent que rester ouvertes et peser sur le sens de notre double injonction.

*L'approche compétences : injonction à se former sans fin et fin de l'injonction à se diplômer ?*

Il est aujourd'hui établi que l'horizon de la démarche compétences est la soumission, sans cesse renouvelée, des capacités des salariés à l'épreuve des aléas de l'activité de travail (Monchatre, 2019). En ce sens, cette démarche de transformation de son rapport au travail institue littéralement l'injonction à se former ; avec elle, la formation permanente ne fait plus écho à une éducation émancipatrice prônée par les révolutionnaires de 1789, mais correspond à la nécessité d'accepter que la valeur de ce qui ne peut être simplement un capital soit indéfiniment *en question* (Vatin, 2009). La certification constitue cet artifice toujours précaire dans sa reconnaissance pour donner une relative assurance dans la course à la compétence.

S'il est possible d'extraire l'approche compétences du paradigme de l'employabilité, on peut considérer que la dynamique des compétences nourrit une telle exigence de formation que la seule formation formelle ne peut suffire à y répondre. C'est ainsi que tout un ensemble de dispositions et de dispositifs se sont développés dans les entreprises pour rendre réalisable cette élévation continue des compétences. Cet ensemble n'est pas également réparti et concerne sans doute davantage les grandes organisations plutôt que les petites, profite davantage aux salariés les plus qualifiés ; cependant, son fonctionnement réel montre que l'injonction à se former passe également par l'injonction faite aux employeurs à former leurs salariés ; mais cette nécessité économique passe davantage par l'organisation et les conditions *du* travail que par des actions de formation qui restent majoritairement, soit obligatoires, soit strictement liées à un besoin « d'adaptation » des salariés (Dubois, Marion-Vernoux, Noack, 2016 ; Lambert et Marion-Vernoux, 2014 ; Fournier, Lambert, Marion-Vernoux, 2017).

Dans ce contexte, l'injonction à se diplômer prend une tournure particulière. Impliquée dans l'activité des acteurs qui concourent à produire les compétences (formateurs, tuteurs...) comme de ceux qui utilisent les compétences acquises, elle comporte deux visées a priori plutôt divergentes : d'un côté, elle sert à s'assurer que des apprentissages ont effectivement eu lieu, une évaluation qui recouvre dans le même temps une préoccupation d'évaluation de l'institution ou de l'organisme qui est censé avoir permis cet apprentissage. D'un autre côté, se met en place tout un ensemble de certifications des organismes eux-mêmes ainsi que des processus au sein desquels sont mobilisés les apprentissages. Donc, d'un côté, il y a un dispositif général d'évaluation codifiée, de l'autre, un système général d'informations certifiées : deux modalités par lesquelles les organisations se représentent leur fonctionnement afin de le mieux maîtriser. En somme, une « auto-référentialité » nourrit en continu des catégories et des indices, et une « auto-réflexivité » (Muller 2015) alimente le discours performatif des « conseils en organisation et en ressources humaines » internes et externes aux institutions productives, marchandes ou non.

### **3.2.2. Les parcours professionnels : une voie royale pour l'injonction à se diplômer**

La figure du *parcours* est assez indécise : l'itinéraire dont il est question est-il anticipé, maîtrisé ou simplement constaté ? Deux points de vue peuvent être mobilisés pour appréhender cette figure qui agrmente assez systématiquement les discours publics sur les questions d'insertion, d'emploi et de formation : un point de vue gestionnaire et un point de vue constructiviste. Même si le terme de « construction » apparaît de façon récurrente dans ces discours, c'est davantage la préoccupation de gestion qui inspire et organise les pratiques des personnes concernées : les « usagers » eux-mêmes, mais également tous les intermédiaires du marché du travail, internes et externes aux organisations (Zimmermann, 2011).

La gestion prend ici le sens d'une prétention à l'orientation maîtrisée de ce parcours, l'aménagement coordonné de ses cheminements et de ses repères, le suivi évaluatif de son devenir. C'est dans ce cadre que l'injonction à la certification prend toute son importance, dans la mesure où elle est censée fonder la possibilité de définir et de produire des indices susceptibles de nourrir les opérations d'orientation des personnes : y contribuent notamment le Conseil en Évolution Professionnelle et le Bilan de compétences, aujourd'hui confortés par la loi de 2018. Les différents acteurs du marché du travail vont tenter de coordonner leurs interventions en matière de parcours en s'appuyant sur ces certifications comme autant de signaux mais également d'instruments de légitimation et de preuves de leur « accompagnement ».

« Les dispositifs modestes du souci » (Thépos, 2012) se multiplient dans ce domaine ; ils relèvent souvent des politiques de l'emploi – les prestations de Pôle emploi, par exemple, telle que « l'évaluation en situation de travail » – et plutôt des politiques d'entreprises : le Bilan de compétences, en externe, ou l'entretien professionnel, en interne. Par ailleurs, se développent également des démarches d'évaluation susceptibles de formaliser les apprentissages les plus informels : les port-folios ou le « portefeuille d'expériences et de compétences » (Gasté et Loumé, 2012 ; Biarnès et Rose, 2016). Tous ces instruments d'ingénierie sociale ont en commun de vider l'injonction à se former d'une grande part de sa substance.

Parmi les parcours, il en est qui dessine l'empreinte des dynamiques qui traversent la globalisation (économiques, technologiques, environnementales, politiques et militaires) : les migrations internationales. Volontairement ou non, le diplôme et la certification des connaissances sont des moyens de segmenter les espaces nationaux, au moment historique

où semble se dessiner de nouveaux mouvements migratoires à l'échelle mondiale. Un double contrôle de la mobilité internationale peut s'opérer par leur biais : limiter la circulation des personnes ou sélectionner à l'entrée par le système d'équivalence des diplômes ou de validation des études ; limiter la circulation des activités par la certification des processus, quand l'obstacle de la certification des capacités ne peut fonctionner car elle n'a pas véritablement d'objet du fait de la faible qualification du travail exigée.

## Conclusion

L'injonction à se diplômer comporte de multiples formes et de nombreuses implications. L'extension des espaces de la valeur, l'accroissement des distances, la durée des parcours et jusqu'à la dématérialisation massive vont dans le sens de son renforcement. Elle a une fonction essentielle : servir le gouvernement des organisations et des États. À ce titre, et c'est bien l'occasion de le dire, elle constitue pour les individus à la fois un instrument de contrôle et de différenciation, et un instrument de circulation et de reconnaissance. Cette ambivalence oblige à une grande attention aux modalités de sa construction et de ses usages ; la co-construction entre commanditaires et usagers peut constituer une voie durable, de même qu'un usage approprié, i.e. adapté à des champs très circonscrits et être l'objet d'une appropriation active par ses porteurs.

## Références bibliographiques

- Aballéa, F. (2014). *Sociologie de l'intervention sociale. Déprofessionnalisation d'un métier, désinstitutionnalisation d'un secteur*, Toulouse, Octarès.
- Abriac, D. (2019). La validation des acquis professionnels en 2018, *Note d'information*, DEPP, M.E.N.
- Agamben, G. (2005). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris, Payot.
- Béduvé, C. (2019). La valeur professionnelle des parcours de formation, In : Calmand J. et Lemistre, P. (coord.). *L'effet du parcours sur l'insertion professionnelle* (p.5-22). Céreq Échanges, 11.
- Bezille H. et Brougère G. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.
- Biarnès, J. et Rose, J. (dir) (2016). *Les portefeuilles d'expériences et de compétences*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Bourdieu, P. (1977). La production de la croyance. Contribution à une économie des biens symboliques, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13, 3-43.
- Bourdieu, P. (2017). *Anthropologie économique (cours au Collège de France 1992-93)*, Paris, Raisons d'agir - Seuil.
- Bourdoncle, R. (2009). L'universitarisation. Structures programmes et acteurs, In : Etienne, R. et alii (dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (p.17-28), Bruxelles, De Boeck.
- Caillé, A. (dir.) (2007). *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*, Paris, La découverte.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels, *Savoirs*, 32, 11-59. Cairn.Info : <https://doi.org/10.3917/savo.032.0011>
- De Rozario, P. (2013). Politique et management de la VAE dans le travail social : le diplôme d'État d'éducateur spécialisé et le dispositif de branche, *Formation Emploi*, 122, 87-114.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval, organisation scolaire et emprise des diplômes, *Sociologie*, vol.1, 2, 177-197.

- Dubois, J.M., Marion-Vernoux, I., Noack, E. (2016). Le dispositif d'enquêtes Défis : un nouveau regard sur la formation en entreprise, *Bref*, Céreq, 344.
- Duru-Bellat, M. (2008). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.
- Fontagné, L. (2021). *La feuille de paie et le caddie*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Fournier, C., Lambert, M., Marion-Vernoux, I. (2017). Le travail au cœur des apprentissages dans l'entreprise, *Bref*, Céreq, 353.
- Gasté, D. et Loumé, D. (2012). *Le portefeuille d'expériences et de compétences*, Céreq, Échanges, 39.
- Guillemot, D. et Melnik-Olive, E. (dir.) (2020). *Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise*, Céreq Échanges, 15.
- Heinich, N. (2017). *De la valeur. Une approche sociologique*, Paris, Gallimard.
- Lafont, P. et Cavaco, C. (coord.) (2020). *Les défis de l'évaluation dans les pratiques de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience*, Paris, L'harmattan.
- Lambert, M. et Marion-Vernoux, I. (coord.) (2014). *Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*, Marseille, Céreq.
- Maillard, F. (2012). Professionnaliser les diplômés et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? *Carrefours de l'éducation*, 34, 29-44.
- Maillard, F. (2017). La politique de certification tout au long de la vie : vers la labellisation des actifs, *Sociologies pratiques*, 35, 37-47.
- Martucelli, D. (2009). Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu ? *Sociologie et sociétés*, 41 (1), 15-33.
- Monchatre, S. (2019). Les politiques de la compétence : de quoi parle-t-on ? *Revue de droit du travail*, 7-8, 472-479.
- Muller, P. (2015). *La société de l'efficacité globale*, Paris, P.U.F.
- Quenson E. & Coursaget S. (dir.) (2012). *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : De la volonté politique aux formes concrètes*. Toulouse, Octarès.
- Réseau FCU (2018). *Manifeste. Pour une université ambitieuse sur les nouveaux marchés de la formation professionnelle*, <https://www.fcu.fr/>.
- Spence, M. (1973) est-elle "Job market signaling". *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355-374.
- Trépos, J.Y. (dir.) (2012). *Les dispositifs modestes du souci. Expérimentation, réflexivité et modélisation dans l'intervention sociale*, Nancy, P.U.N.
- Triby, E. (2004). Un label européen : pour quelle certification ? In : Haut Comité éducation économie emploi (dir.). *Construction des qualifications européennes* (p.207-214), Paris, Mission éducation économie emploi.
- Triby, E. (2009). Article : preuves, In : Boutinet, J.P. (dir). *L'ABC de la VAE*, Toulouse, Erès, 179-180.
- Vatin, F. (dir.) (2009). *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Zimmermann, B. (2011). *Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*, Paris, Économica.