

## Réflexions sur l'économie du diplôme

par Annie Vinokur\*

*L'analyse économique standard, théorie du capital humain et théorie du filtre, repose sur l'hypothèse de l'indépendance entre les structures de production des diplômes et celles d'utilisation des diplômés. Partant au contraire de l'idée que le diplôme est une construction sociale, les formes de modèles éducatifs sont ici mises en rapport avec les modes sociaux de régulation de l'accès aux moyens de travail. L'évolution actuelle de ces régulations semble affaiblir la fonction « titre » des diplômes, permettant à leurs détenteurs de monnayer leur insertion dans l'emploi, au profit d'une fonction de « norme », certifiant la qualité d'un produit de l'industrie du savoir. La production d'une main-d'œuvre qualifiée et mobile pourrait s'en trouver affaiblie.*

Le diplôme, ce « papier plié en deux », est un objet encore mal identifié par les économistes. Peut-être parce que, à l'articulation entre le système éducatif et le système productif, entre la reproduction des hommes et leur affectation dans la structure sociale des emplois, le diplôme est à double face : il confère simultanément à l'individu une « valeur » indépendante de ses moyens d'existence et un « titre » d'accès à ces moyens d'existence. Il pose donc très directement le problème des rapports entre la valeur des personnes et la valeur des biens. Or la science économique a conquis son autonomie en faisant l'hypothèse que la valeur des choses était déterminable

indépendamment de la valeur des personnes (Caillé, 1987)... pour finalement faire de la valeur des personnes le simple reflet de la valeur des choses. Aussi bien, dans le courant néoclassique dominant, le diplôme est-il logiquement absent. Son apparition dans la théorie économique, au cours des années soixante-dix aux Etats-Unis, procède de la nécessité de résoudre de nouveaux problèmes, politiques et économiques, de gestion de l'appareil éducatif. D'où les questions : le diplôme a-t-il une fonction économique distincte de l'instruction qu'il sanctionne ? Si oui, quels rapports spécifiques la fonction de certification de l'appareil éducatif entretient-elle avec le marché du travail d'une part, la production des savoirs de l'autre ?

\* **Annie Vinokur** est professeur de sciences économiques à l'Université de Paris X-Nanterre et membre du Centre d'études et de recherches en économie du développement (CERED/FORUM, URA CNRS 1700). Ses travaux portent actuellement sur la régulation des systèmes éducatifs.

Après avoir recensé les tentatives de l'analyse économique pour accorder un statut théorique au diplôme,

on s'efforcera, en les resituant dans le cadre historique des enjeux de la gestion des rapports entre reproduction et usage de la force de travail, de repérer quelques pistes de recherche pour un chantier à peine ouvert.

## LE DIPLÔME DANS L'ANALYSE ÉCONOMIQUE

Toutes les analyses recensées ici supposent que le système éducatif (ou le *marché des services d'éducation*) et le système productif (ou le *marché du travail*) sont indépendants, le premier (« l'industrie de l'enseignement ») produisant le travail qualifié acheté par le second<sup>1</sup>. Ces analyses économiques divergent : d'une part sur le poids relatif accordé aux deux fonctions du système éducatif, instruire et certifier ; d'autre part sur

<sup>1</sup> Lorsque la formation sur le tas est prise en compte, on considère généralement l'entreprise comme producteur accessoire de services d'éducation demandés par le travailleur ou par l'entreprise elle-même.

la nature, concurrentielle ou non, des marchés du travail (et accessoirement des services d'éducation).

La théorie du capital humain, construite aux États-Unis au début des années soixante, occulte la fonction de certification de l'appareil éducatif pour ne retenir que celle d'inculcation de savoirs ou de comportements productifs, et suppose le marché du travail concurrentiel.

La prise en compte du diplôme par l'analyse économique procède historiquement du rejet de chacune de ces deux hypothèses :

- la fonction principale du système éducatif est de certifier, donc de « filtrer ». Par la collation des diplômes, il révèle les facultés productives préexistantes des travailleurs et fournit ainsi l'information nécessaire à la transparence d'un marché du travail concurrentiel ;
- la fonction du système éducatif est d'instruire et de certifier, mais les marchés ne sont pas concurrentiels ; le diplôme est une « barrière à l'entrée » des emplois.

## LE DIPLÔME OCCULTÉ

### La théorie du capital humain

Dans sa formulation standard, la théorie du capital humain reste dans le cadre du modèle néoclassique orthodoxe dans la mesure où elle retient l'hypothèse de concurrence pure et parfaite sur tous les marchés (des produits, du travail, des capitaux, des services d'enseignement, etc.), sinon comme réalité du moins comme norme de référence et comme tendance de longue période<sup>2</sup>.

– Mais cette théorie s'en écarte en traitant les ressources allouées à la « *fonction de production du travail* » (Correa, 1963, p. 13) non comme des dépenses de consommation mais comme des investissements en capital humain productif, durablement incorporé à la personne des travailleurs. L'éducation (comme les dépenses de santé, d'information, de migration, etc.) s'analyse donc comme l'affectation de ressources à l'accroissement des facultés productives des individus.

**La concurrence parfaite** impliquant la transparence, donc l'information parfaite sur la qualité de la marchandise échangée, la valeur de l'heure de travail (salarisée ou non) pour son utilisateur est supposée d'emblée connue : c'est sa productivité en valeur, *i. e.* la quantité de produit supplémentaire qu'elle permet d'obtenir (productivité physique) multipliée par le prix de vente du produit. Les autres conditions de la concurrence (homogénéité, atomicité et mobilité) assurant l'égalisation du salaire à la productivité de la dernière unité employée de travail de qualité (productivité physique) donnée, les différences de salaire expriment donc à l'équilibre les différences de productivité du travail<sup>3</sup>.

**Investissement en capital humain.** Si les écarts de rémunération reflètent les différences de productivité du travail, ces dernières sont imputables

<sup>2</sup> La théorie du capital humain admet certes, dans diverses variantes, la possibilité que les marchés du travail soient de concurrence imparfaite. Mais dans ce cas elle se réduit à une théorie de la demande d'éducation en fonction du prix du travail. L'hypothèse de concurrence parfaite est indispensable à l'établissement de la relation de causalité éducation → productivité → salaire qui est au cœur du modèle, et détermine ses implications politiques.

<sup>3</sup> Rappelons que la condition d'information parfaite du modèle ne suppose pas l'employeur omniscient, bien au contraire : c'est la mécanique spontanée du marché du travail qui (a) lui fournit, sous forme de prix qui s'imposent à lui, les informations relatives à la productivité marginale en valeur des différentes qualités de travail qui sont nécessaires à son calcul économique, (b) l'élimine du marché s'il n'y ajuste pas sa demande de travail de manière à maximiser son profit.

aux différences de capacités productives des travailleurs. Ces capacités seraient-elles des données exogènes, non modifiables, on aurait des « *groupes non compétitifs* » (au sens de Stuart-Mill), étanches, d'offreurs sur le marché du travail, et la concurrence ne s'exercerait qu'entre membres d'un même groupe. Mais les facultés productives ne sont pas données à la naissance ni à aucun moment de l'existence : on peut les améliorer à l'aide d'investissements en capital humain (Becker, 1962).

Raisonnons sur le seul investissement éducatif en capital humain. La libre entrée dans les différents compartiments qualitatifs du travail est assurée, dans la mesure où l'éducation est une marchandise que l'on peut librement acheter sur le marché : l'accès à l'éducation n'est pas rationné sur critères académiques ou sociaux. Pour l'individu, l'accroissement de ses facultés productives est toujours possible moyennant un coût. Les écarts de rémunération du travail procèdent donc en dernier ressort du calcul individuel des travailleurs qui répartissent leurs ressources en temps (dont le coût d'opportunité est le manque à gagner) et en argent de manière à égaliser le taux de rendement de leurs actifs, humains et non humains. Prenant comme taux d'actualisation le taux de rendement des investissements alternatifs, l'individu rationnel poursuivra son investissement éducatif tant que le coût actualisé d'une quantité supplémentaire d'éducation lui apparaîtra inférieur au rendement actualisé (supplément de rémunération, *i. e.* de productivité marginale en valeur) qu'il peut en espérer. Ce que le marché concurrentiel tend à égaliser, ce n'est pas le prix du travail mais le taux de rendement des investissements éducatifs.

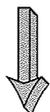
**Le marché du travail reconnaissant d'emblée la valeur du travail, le modèle est indifférent à la sanction, à la nature, et à la forme de l'éducation**

**La certification est inutile<sup>4</sup>**, l'employeur n'ayant aucune fonction spécifique de tri à l'embauche. L'éducation est une variable continue : la qualité du travail est directement fonction du coût des études donc, à technologie de l'éducation donnée, de leur durée.

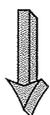
<sup>4</sup> L'existence d'examens et de diplômes peut être tout au plus traitée comme un contrôle de qualité interne sur la chaîne de fabrication d'un produit générique, et non comme une « marque » du produit pour l'acheteur.

### La relation entre l'appareil éducatif et l'appareil productif selon la théorie du capital humain

Éducation (investissement en formation du travailleur)



Capacité productive du travailleur



Productivité

=

Salaires

Par ailleurs, l'absence de chômage involontaire à l'équilibre exclut la possibilité d'une non-reconnaissance par le marché de la valeur du travail, quelle que soit sa qualité, comme d'une absence de manque à gagner dans les études post-obligatoires. L'éducation non obligatoire a donc toujours un coût et un rendement indiqués par le marché.

**Il n'est pas précisé de quelle manière l'éducation accroît les capacités du travailleur.** Si l'on convient généralement que c'est par l'inculcation de connaissances et de savoir-faire utiles à la production, le modèle peut aussi bien récupérer les analyses qui privilégient la fonction de reproduction sociale de l'institution (voir Bourdieu-Passeron, 1970 ; Gintis, 1971 ; etc.), dès lors que le marché, par une rémunération plus élevée, reconnaît comme productifs les comportements, valeurs et attitudes ainsi transmis. De ce point de vue, l'appareil éducatif est une « boîte noire ».

**L'éducation peut être formelle ou informelle.** En effet, sous réserve de l'incidence autonome des capacités initiales et des autres investissements en capital humain, les écarts de productivité et de rémunération associés à l'éducation lui sont *imputables*. Dans le cas de l'éducation formelle,

« visible », l'investissement est mesuré par son coût (ou sa durée en années dans le cas de la formation scolaire). Mais l'existence d'un investissement éducatif « invisible » (la formation par l'expérience « sur le tas », sans coût directement repérable) peut aussi se déduire des seuls différentiels de rémunération du travail, et son coût du taux de rendement des investissements alternatifs<sup>5</sup>.

Si les conditions de la concurrence sont satisfaites sur tous les marchés, l'appareil éducatif, formellement indépendant de l'appareil productif, lui est subordonné par l'intermédiaire du prix du travail et des hypothèses de comportement maximisateur des demandeurs d'éducation. Il n'a pas de fonction propre de sélection sur critères académiques, sociaux ni même financiers (puisqu'on suppose l'existence d'un marché libre des capitaux pour l'investissement humain). La demande d'éducation, reflet – par l'intermédiaire de la productivité du travail – de la valeur des biens sur le marché, détermine l'offre d'éducation.

#### Les implications du modèle

Si l'offre de travailleurs qualifiés augmente plus vite que la demande, la baisse du taux de rendement de l'éducation rend plus profitables les investissements alternatifs, la demande d'éducation baisse et l'équilibre se rétablit spontanément. Si les services d'enseignement sont subventionnés, les individus ne supportant que le coût d'opportunité des études (manque à gagner), le mécanisme d'ajustement demeure, mais avec une moindre efficacité.

Dans les conditions de la concurrence et en l'absence d'externalités de l'éducation (non prises en compte, par définition, par les décideurs individuels), les taux de rendement privé et social de l'éducation sont identiques et la demande d'éducation optimale. Le rôle de l'Etat est exclusivement de

<sup>5</sup> L'énigme de la croissance des rémunérations avec l'âge des travailleurs n'ayant pourtant reçu aucune instruction formelle en cours d'emploi serait ainsi résolue. Le raisonnement est le suivant : l'accroissement de rémunération implique un accroissement de productivité, donc de formation sur le tas. Celle-ci ne peut pas être gratuite, « car sinon il y aurait une demande infinie de formation sur le tas » (Becker, 1962 p. 11). L'agent rationnel égalisant les valeurs actualisées des coûts et des rendements de ses investissements, on peut, connaissant le surcroît de salaire et le taux d'actualisation, calculer le coût de la formation sur le tas. Comme ce coût ne peut être qu'un manque à gagner, on suppose que le salarié dont la rémunération a augmenté avec l'âge avait renoncé à être rémunéré à sa productivité dans un travail de routine, au profit d'un travail moins bien payé mais formateur, donc porteur d'un surcroît de productivité future (Becker, 1962 ; Mincer, 1962).

faire appliquer la règle du jeu concurrentiel. En situation de concurrence et en présence d'externalités positives, l'investissement socialement optimal suppose une subvention des collectivités bénéficiaires de ces externalités.

En cas de sous-investissement privé et social en éducation dû à l'impossibilité d'atteindre les conditions de la concurrence, l'Etat peut légitimement financer des dépenses d'éducation susceptibles d'accroître les revenus du travail des moins qualifiés et d'élever le PIB. Les politiques d'éducation en vue de promouvoir la croissance économique et de lutter contre la pauvreté sont fondées sur ce principe (ex. des politiques de la « *Great Society* » des années soixante aux USA).

**Le modèle de l'investissement en capital humain rend donc compte de la transmission, sous toutes ses formes, de savoirs productifs ; mais il est incapable d'expliquer l'existence du diplôme.**

#### LE DIPLÔME COMME « SIGNAL » DES CAPACITÉS INITIALES DES TRAVAILLEURS SUR UN MARCHÉ DU TRAVAIL CONCURRENTIEL

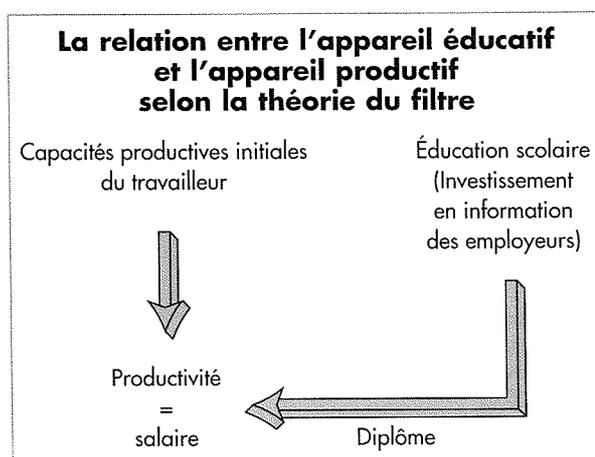
La fonction de certification de l'appareil éducatif apparaît dans la littérature économique au début des années soixante-dix avec **la théorie dite « du filtre »** (Arrow, 1973), formalisation d'une hypothèse proposée auparavant par des sociologues (voir Berg, 1970).

La théorie du filtre, qui ne concerne que le travail salarié, reste dans le cadre de l'hypothèse orthodoxe des marchés concurrentiels, à l'exception de **la condition de transparence sur le marché du travail, qui n'est pas supposée spontanément remplie**. L'employeur n'achète pas des heures de travail de productivité connue, il sélectionne à l'embauche parmi des travailleurs dont la productivité potentielle lui est a priori inconnue. Pour que le marché du travail se rapproche des conditions de la concurrence parfaite, il faut donc que les firmes disposent d'une information préalable, même approximative, sur les facultés productives des candidats. **Cette information leur est fournie par le diplôme.**

« Le diplôme sert principalement de mesure – imparfaite – des facultés productives (performance ability) plutôt que de preuve des compétences (skills)

acquises » (Arrow, 1973 p. 193)<sup>6</sup>. En d'autres termes, la fonction principale des institutions diplômantes n'est pas de développer des capacités productives, mais de révéler, par le filtre des diplômes, des facultés productives préexistantes. **L'école n'est pas une « boîte noire », mais une « boîte vide »** : elle certifie une hiérarchie de capacités qu'elle ne modifie pas.

Supposons donc – hypothèse extrême – que la seule fonction de l'institution certifiante soit d'informer les employeurs. La relation entre l'appareil éducatif et l'appareil productif peut alors s'écrire :



Dans cette hypothèse, le problème est de savoir s'il est possible (et dans ce cas, s'il est souhaitable) de laisser au marché le soin de réguler la production de cette information. D'où les questions :

- Si les individus achètent des services d'enseignement sur un marché libre dans le seul but de fournir aux employeurs des informations sur leurs capacités productives, un équilibre s'établira-t-il spontanément sur le marché et si oui sera-t-il satisfaisant ?
- Si l'enseignement contribue également à l'accroissement des facultés productives des individus (modèle composite), cet équilibre sera-t-il modifié ?
- Peut-on rendre compte dans ce modèle de la persistance de discriminations salariales entre individus présentant le même diplôme ?

<sup>6</sup> Dans l'hypothèse extrême de Arrow, qui dénie à l'école toute fonction d'instruction productive, seules sont concernées les institutions diplômantes non scientifiques et techniques, restriction qui établit curieusement une distinction *a priori* entre les études utiles et inutiles à la productivité. A noter que cette hypothèse a été proposée peu après les troubles qui, en 1968, agitérent les campus de « *liberal arts* » américains.

- Quelles sont les implications et les limites de la théorie du filtre ?

Pour y répondre, on utilisera principalement une version simplifiée, et légèrement modifiée, du modèle de Spence (1974).

**L'équilibre de signalement dans l'hypothèse où l'école révèle seulement des facultés productives pré-existantes**

L'employeur est contraint par la concurrence de rémunérer ses travailleurs à leur productivité marginale, mais on admettra que son expérience ne lui permet d'estimer dans l'emploi que la productivité marginale moyenne d'un groupe, homogène de son point de vue, de travailleurs. Soit deux groupes de travailleurs de même effectif, I et II, ayant des productivités marginales de 1 et 2 respectivement, mais indiscernables pour l'employeur en l'absence de signaux permettant de les identifier. Ils recevront tous un salaire de 1,5 correspondant à leur productivité marginale moyenne<sup>7</sup>. Cette

solution d'équilibre avantage les membres du groupe I, mais lèse ceux du groupe II, qui « subventionnent » le groupe I en élevant la productivité moyenne. Les individus du groupe II auront donc intérêt à produire à l'embauche une information (diplôme) sur leur productivité réelle, susceptible de les différencier du groupe I.

Acquérir cette information implique un coût (financier, psychologique...) pour le travailleur. Sur un marché libre des services d'enseignement qui y préparent, le travailleur n'est limité dans sa demande par aucun rationnement (sélection académique ou sociale, *numerus clausus*, etc.) de l'offre. Comme dans la théorie du capital humain, il investira donc de manière à maximiser le rendement net de ses études, soit, en simplifiant le surcroît de salaire attendu sur le coût d'acquisition du diplôme.

En présence d'une telle information, l'employeur va affecter au diplôme un salaire correspondant à la

<sup>7</sup> On admettra pour simplifier que les productivités marginales sont indépendantes de l'effectif des groupes et des autres *inputs* de la fonction de production.

productivité qu'il croit lui être associée ; si l'expérience dément cette anticipation, il modifiera le salaire, et les travailleurs modifieront à leur tour leurs décisions d'investissement.

Ce jeu de rétroactions débouche sur un « équilibre de signalement » lorsque les anticipations de l'employeur sont (après traduction en termes de salaires offerts et de réponse des employés) confirmées de telle sorte qu'il n'a pas de raison de modifier ses anticipations ni les travailleurs leurs investissements.

On démontre qu'un tel équilibre de signalement est possible, à condition que le coût d'obtention du diplôme soit d'autant plus faible que la productivité initiale des travailleurs est plus élevée (voir encadré).

Toutefois, il existe non pas une mais une infinité de valeurs d'équilibre de  $y^*$  (coût du diplôme pour les moins productifs) qui informent correctement l'employeur. Mais si elles sont équivalentes pour ce dernier, elles ne le sont pas pour les salariés et pour la société :

– supposons que l'employeur élève le niveau (coût) du diplôme. Le groupe I n'est pas affecté, mais le rendement net diminue pour le groupe II. Si ce rendement descend au dessous de 1,5 (rémunération

moyenne en l'absence de diplôme), la situation du groupe II sera même moins bonne qu'en l'absence de signalement ; et comme celle du groupe I est de toute façon aggravée par l'existence du diplôme, il existe donc des équilibres qui lèsent tous les travailleurs, lesquels auraient alors intérêt à s'entendre pour s'opposer à tout signalement ;

– les travailleurs du groupe II ont intérêt à se coaliser pour abaisser le coût du diplôme, ce qui (sous réserve que ce coût reste suffisamment dissuasif pour le groupe I), les avantage sans léser ni l'employeur ni les salariés du groupe I. Il existe donc des équilibres de signalement non optimaux, et (à l'inverse du modèle du capital humain) aucun mécanisme n'assure de retour automatique lorsqu'un équilibre est perturbé ;

– de l'extérieur, **la corrélation diplôme-salaire peut laisser à penser que l'éducation est productive ; en réalité, elle est rentable pour le travailleur et pour l'employeur, mais elle n'est pas productive pour l'économie.** L'investissement a la même valeur privée pour le salarié, qu'il estime que l'éducation élève sa productivité ou se borne à la certifier. La certification a également une valeur privée pour l'employeur, en ce qu'elle lui fournit gratuitement (les salariés supportant le poids de la dépense) une information qu'il lui

### Coût du diplôme et équilibre de signalement

Soit un diplôme Y, que l'employeur considère à l'embauche comme prédicteur d'une productivité de 2, l'absence de diplôme correspondant de son point de vue à une productivité de 1.

Si le coût  $y$  d'obtention du diplôme était le même pour les individus des groupes I et II, leurs décisions seraient identiques : si  $y > 1$ , aucun ne préparerait le diplôme, le rendement net  $2 - y$  (productivité – coût du diplôme) étant inférieur à 1, salaire en l'absence de diplôme ; si  $y < 1$ , tous auraient intérêt à l'acquérir, avec un rendement supérieur à 1. Le diplôme ne remplirait pas sa fonction d'information. La condition nécessaire pour que le diplôme joue son rôle de filtre est donc que le coût de l'investissement  $y$  nécessaire pour obtenir le diplôme Y soit négativement corrélé avec le niveau des facultés productives des individus. Pour les moins productifs, ce coût doit être suffisamment dissuasif pour les inciter à s'auto-éliminer.

Supposons donc que ce coût soit  $y^*$  pour le groupe I, et  $y^*/2$  pour le groupe II. Les conditions de comportement des travailleurs qui confirmeront les anticipations de l'employeur sont les suivantes :

	Investissement	Sous condition	Rendement net du coût de signalement
Groupe I	$y = 0$	$1 > 2 - y^*$	1
Groupe II	$y = y^*/2$	$2 - y^*/2 > 1$	$2 - y^*/2$

Soit par exemple  $y^* = 1,2$ . Le rendement net est dissuasif pour le groupe I ( $2 - 1,2 = 0,8 < 1$ , rémunération en l'absence de diplôme) et incitatif pour le groupe II ( $2 - 0,6 = 1,4 > 1$ ). On a donc un équilibre de signalement sur le marché (le groupe II acquérant le diplôme Y, le groupe I y renonçant) si  $1 < y^* < 2$ . Les anticipations des employeurs et des salariés sont réciproquement confirmées.

serait coûteux de se procurer lui-même. En revanche, le rendement social des études s'écarte de leur rendement privé si le coût du filtre scolaire est supérieur au coût de la sélection par les employeurs et, *a fortiori*, à celui d'un test unique (s'il était possible d'en construire un<sup>8</sup>) qui, en fin de scolarité obligatoire, étalonnerait les facultés productives des individus. A la limite, si ce test ne coûtait rien, on rejoindrait le modèle concurrentiel avec information parfaite. Une fraction de l'« investissement » éducatif apparaît ainsi comme un gaspillage social, et l'on aboutit à « la remarquable possibilité que, si le collège (les études supérieures générales aux USA) est un filtre, son abolition puisse être une bénédiction pour tout le monde » (Arrow, 1973 p. 200).

8. A noter que Arrow récuse l'utilisation des tests de Quotient Intellectuel comme indicateurs des facultés productives (l'usage de ces tests à l'embauche est interdite aux USA depuis 1971) : « Les tests d'intelligence sont conçus pour prédire la réussite scolaire, et ils remplissent bien cette fonction. Mais les études empiriques de la productivité montrent que l'aptitude à passer des tests est faiblement corrélée avec l'aptitude productive. Or c'est celle-ci qui nous intéresse ici » (Arrow, 1973, p. 215). Mais il y a là une contradiction : si le QI est un bon prédicteur de la réussite scolaire, et celle-ci des facultés productives, alors pourquoi le QI ne permettrait-il pas de court-circuiter le diplôme dans sa fonction prédictive ? Il est clair que la théorie du filtre peut aisément conforter la thèse des « conservateurs » dans les débats actuels sur l'inné et l'acquis (R. Herrnstein et C. Murray, 1994).

### Équilibre de signalement et formation productive

A titre d'exemple, supposons que l'employeur soit convaincu que toute dépense  $y$  d'éducation accroît de  $y/4$  la productivité des travailleurs, quelles que soient leurs capacités initiales. Dans ce cas :

- le groupe I sera affecté d'une productivité (salaire) de  $1 + y/4$  s'il investit  $y < y^*$
- le groupe II sera affecté d'une productivité (salaire) de  $2 + y/4$  s'il investit  $y > y^*/2$

Mais dans ce cas, si on reprend l'exemple chiffré de l'encadré 1, un diplôme coûtant 1,2 aurait pour le groupe I un rendement de  $2 + 0,3 - 1,2 = 1,1 > 1$ . Il aurait intérêt à acquérir le diplôme, qui ne servirait donc plus de filtre.

Les conditions pour que le diplôme joue son rôle de filtre sont alors (voir tableau).

Les anticipations de l'employeur sont confirmées si  $4/3 < y^* < 4$ . Supposons par exemple que  $y^* = 1,4$ . Le rendement net pour le groupe II sera  $2 + 0,$

### L'équilibre de signalement dans l'hypothèse où l'étude accroît également les facultés productives

Les prédictions du modèle sont-elles modifiées si on admet (modèle composite) que les études diplômantes ne servent pas exclusivement à filtrer des aptitudes préexistantes, mais accroissent également les aptitudes ? Introduisons une composante d'instruction productive dans le modèle en supposant que les études élèvent la productivité proportionnellement à leur coût (encadré 2).

L'introduction d'une composante d'instruction productive dans le modèle du filtre ne rend pas plus satisfaisants socialement les équilibres correspondants :

- le coût, social et privé, de la fonction de certification est accru ;
- l'effet de filtre décourage les individus du groupe I d'investir dans des études socialement productives ;
- l'écart s'accroît entre les groupes I et II, les diplômés bénéficiant seuls du surcroît de productivité conféré par les études.

	Investissement	Sous condition	Rendement net
Groupe I	$y = 0$	$1 > 2 - y^*/4 - y^*$	1
Groupe II	$y = y^*/2$	$2 + y^*/4 - y^*/2 > 1$	$2 - y^*/4$

$35 - 0,7 = 1,65$ , supérieur à ce qu'il serait en l'absence de composante productive des études ( $2 - 0,7 = 1,3$ ). Le groupe I est dissuadé d'acquérir le diplôme (rendement net :  $2 + 0,35 - 1,4 = 0,95 < 1$ ). Mais il est également dissuadé de poursuivre des études en deçà du diplôme malgré le surcroît de productivité qui en résulterait : ainsi par exemple une dépense  $y = 1$  qui élèverait de 0,25 la productivité d'un travailleur du groupe I aurait un rendement net de  $1 + 0,25 - 1 = 0,25 < 1$ . Pour que les membres du groupe I aient intérêt à poursuivre des études non sanctionnées par un diplôme, il faudrait que tout investissement  $y$  entraîne un accroissement de productivité (salaire) supérieur à  $y$  auquel cas l'éducation ne remplirait plus sa fonction de filtre, et l'on reviendrait au modèle de l'investissement en capital humain.

Cet écart de revenus correspond bien ici à une différence de productivité en situation de concurrence, le groupe I, conscient de l'infériorité de ses aptitudes, ayant d'emblée renoncé aux études diplômantes. Mais que se passe-t-il si les individus de ce groupe tentent néanmoins leur chance, *i. e.* si c'est l'institution scolaire qui trie à la sortie par la réussite ou l'échec aux épreuves du diplôme final ?

On rejoint ici **la théorie de l'« effet de parchemin »**<sup>9</sup> (Berg, 1970) : du fait de l'existence du diplôme, seule information retenue par l'employeur, « l'éducation accroît le revenu en éliminant les individus ayant moins d'éducation des travaux les mieux payés » (Taubman et Wales, 1973, p. 29). Soit deux individus A et B ayant achevé le même cycle scolaire, mais seul A a obtenu le diplôme Y correspondant. Leurs acquis (donc leur productivité) sont très proches, mais ceux de B ne seront pas reconnus car B sera classé avec les titulaires du diplôme immédiatement inférieur Y-1. Le diplôme Y a donc pour effet de réduire l'offre sur le marché des diplômés Y et de l'accroître sur celui des diplômés Y-1. On s'écarte alors de l'hypothèse concurrentielle : une fraction de l'écart de rémunération entre les deux groupes (non compétitifs) est imputable non à la différence de productivité, mais à un *effet de répartition* du revenu artificiellement créé par le diplôme. Deux possibilités dans ce cas :

- ou bien l'employeur est à même, après l'embauche, de mesurer les productivités effectives, auquel cas les fonctions de gain des individus de productivité réelle comparable devraient, quel que soit leur diplôme, se rapprocher avec l'ancienneté ;
- ou bien, dans l'hypothèse de Spence (voir *supra*), l'employeur ne peut comparer que les productivités moyennes des groupes, auquel cas il ne sera pas nécessairement conduit à modifier ses anticipations.

Dans tous les cas, l'écart de rémunération entre les deux groupes sera d'autant plus élevé que l'effet de seuil du diplôme est plus grand, d'où l'implication politique : on peut réduire l'effet de parchemin en multipliant les diplômes intermédiaires.

### Diplôme et discrimination

La théorie du signal s'efforce également de rendre compte de la persistance des discriminations, à

diplôme égal, sur un marché du travail où la concurrence n'est limitée que par l'imperfection de l'information (Spence, 1974). Les informations que l'employeur peut se procurer pour estimer la productivité potentielle des salariés ne se limitent pas au diplôme, et sont de deux ordres :

- les « **signaux** », que le travailleur peut, à un moment donné, modifier moyennant un coût (diplôme, expérience professionnelle ou extra-professionnelle, etc.),
- les « **indices** », que le travailleur ne peut altérer, soit parce qu'ils sont constitutifs de sa personne (sexe, âge, appartenance sociale, couleur de peau, morphologie, signe zodiacal, éventuellement carte génétique<sup>10</sup>, etc.) soit parce qu'ils appartiennent à son passé (casier judiciaire, états de service, affiliations politiques et religieuses, etc.).

Or l'employeur peut constater des variations de productivité individuelle pour un même niveau de diplôme (qui pourraient être imputables par exemple à des différences individuelles de coût subjectif des études ou de coût réel lié au revenu familial, non corrélées avec la productivité et que l'employeur ne peut connaître) et être tenté de les référer à des indices aisément observables.

Soit deux groupes, blancs (B) et noirs (N) par exemple, à l'intérieur desquels la répartition des facultés productives et des coûts de signalement pour un diplôme donné est la même. Au départ l'employeur ne sait pas si couleur ou éducation seront corrélés avec la productivité. Supposons qu'il fasse l'hypothèse à l'embauche que la productivité des noirs est inférieure à celle des blancs toutes choses égales par ailleurs, et qu'il affecte une productivité potentielle (salaire) de 2 aux blancs titulaires du diplôme Y et aux noirs titulaires du diplôme Y' > Y. Une des hypothèses centrales de la théorie du filtre est qu'un individu est traité comme le membre moyen d'un groupe d'individus qui présentent les mêmes caractéristiques. L'impact externe des décisions des membres d'un groupe n'est donc ressenti qu'à l'intérieur de ce groupe. L'expérience ne conduira donc pas nécessairement l'employeur à comparer entre elles les performances des deux groupes B et N. Etant donné la multiplicité des équilibres de signalement potentiels, les anticipations

<sup>9</sup> « Education is often assumed to be a continuous variable.. (but) diplomas and degrees command a price in the labour market that goes well beyond the marginal increment of learning that may be achieved between the 3rd and 4th years of high school or college » (Berg, 1970, p. 44).

<sup>10</sup> Voir Bea Haelterman : « Biotechnologie et sélection du personnel : passeport génétique déterminant pour l'accès au marché du travail » in *Revue Intermédiaire*. 6.2 989.

de l'employeur peuvent donc être auto-réalisatrices et les deux équilibres différents et stables. Les noirs de productivité 2 devront dépenser plus pour convaincre les employeurs de leurs capacités. S'ils le font, l'employeur sera conforté dans son estimation initiale. Supposons inversement que ce coût soit trop élevé pour que l'investissement soit rentable, l'ensemble du groupe N investira  $\gamma = 0$ , et l'on imputera l'infériorité des salaires des noirs à une productivité plus faible dont les causes, apparemment liées à l'indice retenu (la couleur), se situeraient hors marché du travail.

Dans ces conditions, la politique des quotas (utilisée aux USA sur l'hypothèse que les employeurs discriminent par ignorance) serait inefficace. Supprimer (dans tous les cas où c'est possible) l'accès de l'employeur à l'indice sera en revanche efficace si l'origine du traitement inégal est dans la discrimination arbitraire entre groupes présentant à la fois les mêmes facultés productives et les mêmes coûts de signalement. Si la source des différences est dans le coût inégal du signal, on démontre que la suppression de l'indice conduit à une discrimination des salaires qui lèse les plus productifs.

### Implications et les limites du modèle

**Dans la théorie du filtre comme dans la théorie du capital humain, les travailleurs sont bien rémunérés à leur productivité, et la production de travailleurs qualifiés est auto-régulée** par les variations du taux de rendement des études : si l'offre de diplômés augmente plus vite que la demande, les employeurs, constatant la baisse de leur productivité, réduiront le salaire affecté au diplôme, dont le rendement descendra au-dessous de celui des investissements alternatifs. Les théoriciens du filtre ont donc montré que, si l'éducation a une fonction (totale ou partielle) d'information des employeurs sur des capacités productives auxquelles elle n'a pas contribué, le libre marché est à même de réguler la production de cette information, à condition que le coût d'obtention du diplôme soit négativement corrélé avec les facultés productives.

**Mais, à l'inverse des conclusions de la théorie du capital humain, les équilibres stables qui résultent du mécanisme du filtre sont multiples et insatisfaisants :**

– insatisfaisants en tout état de cause pour la société, qui gaspille des ressources à cette fonction improduc-

tive, et pour les non diplômés qui auraient intérêt à l'absence de signal.

– éventuellement insatisfaisants : pour les diplômés dont les coûts de signalement peuvent être supérieurs à ce qui serait nécessaire pour prouver leur supériorité productive, et pour les groupes discriminés, du fait de l'utilisation conjointe par les employeurs d'indices non altérables sur leur productivité potentielle.

### **L'inefficacité sociale des équilibres de signalement justifie-t-elle pour autant l'intervention de l'Etat ?**

La réponse est nettement positive dans un seul cas, celui où l'Etat serait à même de substituer aux institutions éducatives certifiantes un système de tri unique et peu coûteux (tests). Encore cette intervention ne serait-elle légitime que si l'on pouvait distinguer dans les études la part de certification pure de la part d'instruction productive. Trois démarches possibles :

– on peut distinguer *a priori* (voir Arrow) ces deux composantes sur le critère de la nature du contenu de l'éducation (études générales et littéraires *versus* études scientifiques, techniques et professionnelles). Mais dans l'impossibilité où l'on est (et où sont les employeurs) de repérer ce qui dans les études contribue effectivement à élever la productivité des travailleurs, le critère peut difficilement être retenu ;

– on peut repérer les cas dans lesquels l'employeur embauche indifféremment les titulaires de diplômes d'un même niveau, indépendamment du contenu de l'instruction que ces différents diplômes sanctionnent. Mais qui peut affirmer que ce n'est pas ce qu'ont en commun ces formations qui rend le travailleur apte à remplir de manière satisfaisante diverses fonctions ?

– on peut enfin, en supposant que le travail est rémunéré à sa productivité marginale, s'efforcer de déterminer *ex-post* quelles sont, dans le rendement d'un diplôme, les parts respectives des facultés initiales et du contenu cognitif et affectif de l'enseignement. Les tentatives (voir Wiles, 1974) sont peu concluantes.

Pourrait-on imaginer que la collectivité souhaite égaliser les chances des individus en réduisant, par des subventions, le coût de signalement de ceux pour lesquels il est plus élevé ?

Si cette différence de coûts est due à l'infériorité productive de certains individus, cette intervention n'aura pour effet que de supprimer la fonction de filtre des institutions scolaires. Si elle est due à des facteurs (discrimination, situation familiale etc.) indépendants de

la productivité, l'intervention (même socialement coûteuse) se justifierait, si l'on disposait d'un moyen d'évaluer *a priori* les facultés productives des individus ; mais dans ce cas on n'aurait pas besoin du filtre scolaire du tout (voir *supra*).

**Les implications politiques de la théorie du filtre sont donc encore plus radicales que celles de la théorie du capital humain** : seul le libre marché peut assurer convenablement (sinon de manière optimale) la fonction d'information et, les employeurs n'étant pas incités à la financer, il le fera au moindre coût social si les individus en assument intégralement la charge (ils sont supposés pouvoir se procurer les fonds nécessaires sur le marché des capitaux). Le financement par la collectivité n'est plus justifié par le bénéfice productif ni par les effets externes de la dépense.

**La théorie du filtre sous-tend par conséquent les politiques de désengagement étatique du financement de l'école post-obligatoire.** Mais, si cette école est une « boîte vide », reste le problème de déterminer où s'acquièrent les compétences productives des travailleurs : en amont de l'école (voir *supra*, note 8, le renouveau des débats aux USA sur l'inné et l'acquis), ou en aval dans l'activité productive elle-même (voir la doctrine de l'« éducation permanente », substituée en 1970 par l'UNESCO à celle de la « course à la scolarisation ») ?

**La théorie du filtre met en évidence (à la différence de la théorie du capital humain), l'intérêt qu'ont certains travailleurs à se coaliser pour se « démarquer » des autres**<sup>11</sup>. L'hypothèse n'est compatible avec la concurrence que si les individus coalisés pour créer un signal sont effectivement plus productifs, peuvent s'identifier les uns les autres comme tels au départ, et n'excluent aucune personne de même capacité de l'accès au signal. Etant donné par ailleurs le comportement supposé des employeurs (pas de comparaison inter-groupes, d'où possibilité de discrimination) on peut aussi bien analyser ces pratiques d'auto-signallement comme des moyens de rendre, au contraire, l'information imparfaite<sup>12</sup>...

<sup>11</sup> « *Testing and certifying is nothing more nor less than self-licensing* » (Spence, 1974, p. 58).

<sup>12</sup> C'est ainsi que Spence range dans la même catégorie que le diplôme des signaux comme l'appartenance à une église, à un club, ou le port de la cravate d'un collègue réputé (*op. cit.* p. 61). Mais ces signaux peuvent-ils être librement achetés sur un marché concurrentiel ?

## LE DIPLÔME COMME « CARTE D'ENTRÉE » SUR UN MARCHÉ DU TRAVAIL NON CONCURRENTIEL

Les deux théories précédentes partent de l'hypothèse de concurrence sur le marché du travail et aboutissent à la conclusion que c'est également la concurrence qui devrait prévaloir sur le marché des services d'enseignement : que l'école élève les facultés productives des individus ou se contente de les reconnaître, c'est dans les conditions de la concurrence qu'elle peut remplir ces fonctions de manière optimale (capital humain) ou satisfaisante (filtre).

Dans les développements qui suivent, le diplôme peut aussi bien certifier des aptitudes préexistantes qu'acquises en cours d'études.. ou encore être sans rapport discernable avec les facultés productives des individus. L'important est la levée de l'hypothèse de concurrence sur le marché du travail. On ne dispose pas ici d'un modèle achevé, comme les deux précédents, mais seulement de quelques pistes d'analyse du diplôme qui peuvent être associées à ce changement d'hypothèses.

Un marché concurrentiel est un marché où l'on entre librement, et où acheteurs et vendeurs prennent leurs décisions en fonction d'un prix qui, déterminé à l'intersection de fonctions d'offre et de demande indépendantes, s'impose à eux. On peut relâcher cette hypothèse en prenant en compte les diverses « imperfections » possibles de ce marché (autres que l'insuffisante transparence retenue par la théorie du filtre). Mais on peut aussi aborder la question sous un autre angle, l'approche de la « **segmentation** » du **marché du travail** des années soixante-dix. On en retiendra ici les caractéristiques suivantes :

– elles ne considèrent pas la concurrence parfaite comme l'état naturel ou idéal du marché du travail, et les « imperfections » comme des écarts à la norme qu'il convient de réduire. Dès 1954, C. Kerr renvoyait la « balkanisation » du marché du travail non à l'absence de transparence ou à des entraves à la concurrence, mais à la structuration de multiples espaces construits de mobilité qui s'imposent à la main-d'œuvre ;

– ce n'est pas le *travail* qui est au centre de l'analyse, mais l'*emploi*, situation de travail institutionnellement construite et administrée, dont l'accès est moins régulé par les prix que rationné selon des procédures non marchandes ;

– le rationnement ne porte pas seulement sur les « bons » emplois, mais sur l'emploi lui-même. Sont reconnues l'existence et la permanence du chômage involontaire, donc la possibilité que la poursuite des études puisse, du fait de la réduction ou de l'absence de coût d'opportunité (manque à gagner) avoir un coût faible ou nul.

Des approches de la segmentation des marchés du travail, on reprendra ici principalement celle des « marchés internes » des entreprises (Doeringer et Piore, 1971). **Le diplôme peut alors s'analyser comme une des formes de rationnement de l'accès à l'emploi, emploi pour lequel les individus entrent non en « concurrence » mais en « compétition », compétition limitée par le recours à d'autres cartes d'accès et/ou par la différenciation monopolistique de l'offre de diplômés.**

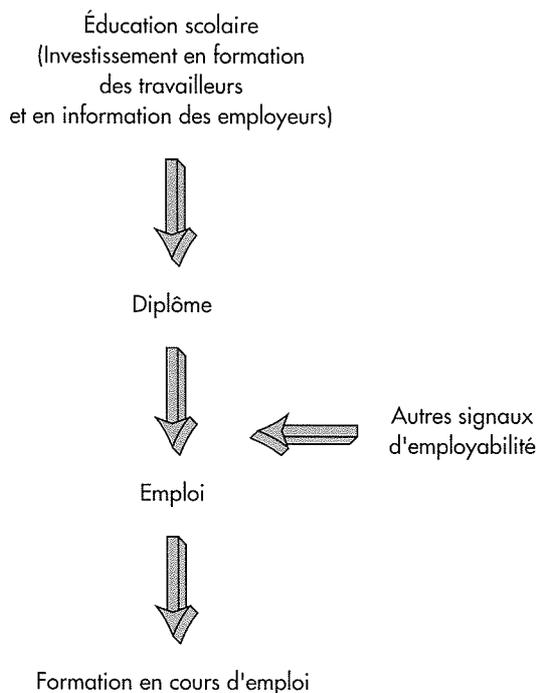
**Le diplôme comme forme de rationnement hors marché de l'accès à l'emploi**

Le « marché interne » d'une entreprise est un espace protégé de la concurrence extérieure, où la mobilité et la rémunération des travailleurs ne relèvent pas de transactions marchandes. Carrières et salaires sont « administrés » selon des procédures formelles qui structurent en « filières » les postes de travail. Ce qui se gère ici n'est pas du « travail » mais des (bons) « emplois », positions dans la division technique et sociale du travail salarié définies par leur place dans une structure institutionnelle hiérarchisée de mobilité et de rémunération, et juridiquement protégées.

Le salarié pénètre dans ce marché par une « porte d'entrée » dont la rémunération est fixée par sa place dans la grille hiérarchique interne, et qui commande promotions et formations ultérieures. Par conséquent, d'une part la rémunération afférent à un emploi d'entrée ne peut être modifiée en fonction de l'état de l'offre sans remettre en cause la cohérence interne des hiérarchies salariales, d'autre part le salaire ne peut varier suivant les fluctuations de la productivité individuelle, laquelle au demeurant sera façonnée, une fois le travailleur entré dans l'entreprise, par l'intensité capitalistique des postes de travail et les apprentissages, formels ou informels, déterminés par la mobilité entre les postes. La productivité naît des interactions au sein de l'entreprise une fois l'embauche effectuée : « *Le marché interne substitue aux optimisations entrecroisées d'agents*

*calculateurs autonomes l'idée que des filières largement contraignantes et des mécanismes de tri préalable de la main-d'œuvre rendent possible ou excluent tel ou tel investissement en capital humain, tel ou tel profil de carrière ». A la limite, « Ce n'est pas parce qu'on a investi dans le capital humain que l'on peut bénéficier du marché interne, c'est parce qu'on est rentré sur le marché interne que l'on peut investir véritablement dans le capital humain » (Gazier, 1991, p. 223). La formation sur le tas peut être assurée et financée par la firme, dans la mesure où les structures de promotion garantissent la stabilité dans l'entreprise du travailleur formé.*

**La relation entre l'appareil éducatif et l'appareil productif selon la théorie de la segmentation du marché du travail**



L'enjeu se situe donc à l'entrée, où le nombre des postes offerts et leur rémunération peuvent être considérés comme donnés. Confronté à un nombre de candidats potentiels supérieur au nombre de postes offerts, on peut supposer que l'employeur, ne pouvant négocier le salaire proposé, choisira dans la file d'attente, après avoir défini la nature des « signaux » pertinents, le candidat présentant les niveaux de

signaux les plus élevés<sup>13</sup>. Dans ces conditions, **le signal n'est pas (comme dans la théorie du filtre) une approximation cardinale de la productivité, mais un indicateur de classement ordinal de l'« employabilité »**. Les candidats ne sont plus en « concurrence » dans un espace du travail homogène où la flexibilité du salaire assure le plein emploi, mais en « **compétition** » pour un emploi rationné, dont l'exclusion peut renvoyer à l'insécurité du travail sur le marché secondaire et au chômage.

### La théorie du « *job competition* »

Supposons que le niveau du diplôme soit le seul signal utilisé. La théorie du « *job competition* » (Thurow, 1975) implique une théorie de la demande d'éducation radicalement opposée à celles du capital humain et du filtre. Il ne s'agit plus pour les individus d'arbitrer entre le taux de rendement de l'éducation et celui des investissements alternatifs, ce qui ne peut se concevoir que si l'emploi n'est pas rationné, *i. e.* si, à tout moment, il est envisageable d'arrêter ses études pour prendre un travail rémunéré à la productivité atteinte. Il s'agit, pour décrocher l'emploi rare, de présenter un niveau de diplôme supérieur à celui des concurrents. **L'image de référence n'est plus celle du petit capitaliste gérant rationnellement ses ressources, mais celle du sportif visant le podium** : seul le meilleur gagne, les autres perdent le bénéfice espéré de leur entraînement. La théorie des jeux, avec la fable du dilemme du prisonnier<sup>14</sup>, est ici convoquée. Les compétiteurs ne pouvant s'entendre, la pénalité attachée au fait de renoncer à poursuivre ses études si les autres continuent (ne pas décrocher l'emploi donc perdre son investissement) est telle que leur poursuite par tous est le résultat le plus probable. Par ailleurs le coût du « pari » scolaire (le manque à gagner) est d'autant

<sup>13</sup> On se souvient peut-être de la vague d'indignation provoquée, début 1994, par la décision du maire d'une petite ville de France qui, devant pourvoir un poste dans les services municipaux, opta pour le tirage au sort parmi les 18 candidats jugés également aptes à le remplir.

<sup>14</sup> Deux individus ont été arrêtés dans une voiture volée avec laquelle on sait, mais sans en avoir la preuve, qu'ils ont commis ensemble un cambriolage. Il est donc nécessaire d'obtenir leurs aveux. On sépare les prisonniers et on leur présente à chacun le marché suivant : si tous deux nient, leur peine, faute de preuve, sera de 6 mois chacun pour le vol de voiture ; si l'un nie et l'autre avoue, celui qui aura avoué sera libéré, l'autre sera condamné à 10 ans de prison ; si tous deux avouent, leur peine sera de 8 ans chacun. Si les prisonniers pouvaient communiquer, ils s'entendraient évidemment pour nier. Cette possibilité étant exclue, le risque de nier est pour chacun que l'autre avoue (soit la peine maximale de 10 ans). Chacun peut donc avoir intérêt à parier sur l'aveu (soit la libération ou une peine de 8 ans). La solution jugée individuellement la meilleure est la pire collectivement (16 ans de prison au total, au lieu de 1 ou 10 ans dans les autres cas de figure).

plus faible par rapport au gain potentiel que chômage ou mauvais emploi sont les seules alternatives. D'où une tendance à l'« inflation » de la demande scolaire (l'« effet boule de neige ») et, si l'emploi ne croit pas au même rythme, la « dévalorisation » continue des diplômes par l'exigence d'un niveau de diplôme croissant pour un même emploi. Comme Alice derrière le miroir, il faut courir de plus en plus vite pour rester à la même place.

Les prédictions et les implications politiques du modèle s'écartent donc de celles de la théorie du filtre :

- **il n'y a pas de rapport bi-univoque entre diplôme et productivité, ni de mécanisme spontané d'équilibre diplôme-salaire** ; le déséquilibre est cumulatif, et le gaspillage social correspondant peut s'analyser comme un « *potlatch scolaire* » (Millot, 1980) ;
- le libre accès aux études sur un marché concurrentiel des services d'enseignement est le plus susceptible d'entretenir la « boule de neige » de la demande scolaire.

Si le diplôme est la seule carte d'entrée, et si les individus ne peuvent s'entendre, il en découle logiquement la nécessité de recourir à l'intervention d'une autorité extérieure (étatique) pour freiner la course aux diplômes tout en maintenant leur hiérarchie (sélection académique, *numerus clausus*...) afin de réduire le gaspillage social.

Mais deux autres prédictions sont possibles :

- Les employeurs limitent la compétition par le niveau de diplôme en utilisant d'autres cartes d'entrée sur le marché interne.
- Les stratégies de reproduction familiales et sociales entrent en jeu pour structurer l'offre de travail en groupes non concurrents.

### L'employeur à la recherche d'autres signaux que le diplôme

A la différence de la « productivité » dans les théories précédentes, l'« employabilité » est une notion complexe, qui inclut des aptitudes à la mobilité et à l'insertion durable dans les collectifs de travail et les modes de fonctionnement propres à chaque entreprise. Le diplôme à lui seul ne pouvant refléter l'ensemble de ces caractéristiques, l'employeur peut être

conduit à associer au signal du niveau du diplôme d'autres signaux (comme l'expérience professionnelle) et des indices :

– Dans la théorie du capital humain l'expérience professionnelle est assimilée à l'investissement en formation sur le tas : pour accroître ses facultés productives dans une activité formatrice, l'individu supporte une période de travail rémunéré au dessous de sa productivité. Pour la théorie du filtre, l'expérience professionnelle est un signal au même titre que le diplôme. Dans l'hypothèse de rationnement de l'emploi, l'expérience professionnelle peut être vue, à l'instar du diplôme, comme une carte d'entrée, *i. e.* comme une des modalités de segmentation hors marché de l'offre de travail par la demande.

– Dans la théorie du filtre, l'usage par l'employeur d'indices pour trier la main-d'œuvre à l'embauche reflétait son opinion *a priori* sur la productivité des différents groupes, le voile d'ignorance pouvant éventuellement être levé par l'expérience de leur productivité réelle dans l'entreprise. Dans l'hypothèse du marché interne, la productivité étant largement façonnée par l'emploi dans les différentes filières de mobilité interne, aucun mécanisme spontané n'amène l'employeur à modifier ses préjugés sur l'employabilité relative des différents groupes, d'autant que l'efficacité globale d'un collectif de travail hiérarchisé peut être liée aux préjugés des employés eux-mêmes sur les caractéristiques (sexe, âge, origine ethnique ou sociale etc.) de leurs collègues de travail.

Dans ces conditions, on peut rendre compte de plusieurs façons de l'usage de critères discriminants à l'entrée des marchés internes :

– les employeurs ont individuellement une « fonction de préférence pour la discrimination » qui peut perdurer dans la mesure où ils ne sont pas confrontés à un marché concurrentiel qui sanctionnerait, par de moindres profits, l'inefficacité de leur politique de main-d'œuvre ;

– les employeurs ne discriminent que par ignorance, auquel cas l'imposition par l'Etat de quotas d'embauche de minorités discriminées dans tous les emplois est susceptible de les faire revenir sur leurs préjugés ;

– la discrimination est fonctionnelle du point de vue de l'ensemble des employeurs dans la mesure où elle contribue à « diviser pour régner ». Elle rejoint alors dans cette fonction de segmentation de la main-d'œuvre non seulement le diplôme, mais aussi les

structures mêmes (hiérarchies et filières de mobilité) des marchés internes. Elle y remplit aussi une fonction spécifique qui est, en limitant les aspirations à la mobilité des groupes discriminés, de « réduire la pression qui s'exerce sur les autres institutions sociales – l'école et la famille par exemple – qui reproduisent la structure de classe » (Reich, Gordon et Edwards, 1972, p. 78).

### Les stratégies de reproduction familiales et sociales

Si les « indices » discriminants sont par définition des caractéristiques non altérables des individus et des groupes, ceux-ci peuvent en revanche développer des stratégies de différenciation monopolistique de la production de cartes d'entrée :

– Le niveau du diplôme est en soi un moyen de se distinguer pour les groupes sociaux les plus aisés, qui peuvent financer la « consommation ostentatoire » d'études longues<sup>15</sup>. On sait également que les groupes dominants, par leur capacité à imposer leurs référents culturels à la sélection académique et à l'orientation, tendent à se réserver la réussite scolaire dans des établissements en principe ouverts à tous (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Grignon, 1971 ; Baudelot et Establet 1973 ; Gintis, 1971 ; Berg, 1970).

– Mais l'adjonction d'un niveau supplémentaire, chaque fois que le niveau actuel est dévalorisé par sa généralisation, a des limites. Elle est donc suivie, ou accompagnée, par une différenciation horizontale « qui a le double avantage d'être moins onéreuse et de ménager au sein de la demande d'éducation des secteurs réservés aux membres de l'élite tout en canalisant la fraction populaire dans les secteurs éducatifs débrayés des zones stratégiques du tissu social » (Millot, 1980, p. 13). Cette concurrence monopolistique, qui peut s'établir aussi bien dans un système éducatif privé que public, se matérialise par une hiérarchie de « marques » que sont les diplômes de différents établissements et filières.

– Des groupes sociaux peuvent enfin s'isoler de la compétition grâce aux réseaux de relations établies avec les employeurs ou entre « anciens élèves »,

<sup>15</sup> « C'est toujours au prix d'une dépense ou d'un gaspillage de temps que le système scolaire légitime la transmission du pouvoir d'une génération à une autre en cachant la relation entre le point de départ et le point d'arrivée sociaux de la trajectoire scolaire, grâce à ce qui n'est, à la limite, qu'un effet de certification rendu possible par la longueur ostentatoire et parfois hyperbolique de l'apprentissage » (Bourdieu, 1970, p. 251).

réseaux qui peuvent également commander l'accès à l'« expérience professionnelle ».

Les signaux et les indices ne sont donc pas indépendants dans les processus de tri (contrairement aux hypothèses de la théorie du filtre) et renvoient à des phénomènes de structuration interdépendants de l'offre et de la demande de diplômés encore peu étudiés.

« tri » à l'entrée du marché du travail, indépendante de la fonction de production des facultés productives. Dans cette fonction de tri, le diplôme entre lui-même dans des rapports de concurrence/complémentarité avec d'autres signaux et indices de compétence et d'employabilité. Les implications analytiques et politiques de cette représentation sont cependant radicalement différentes selon les hypothèses émises sur la nature du marché du travail.

La principale limite de l'ensemble de ces représentations nous paraît tenir à l'insuffisante prise en compte des interdépendances entre les structures de production des diplômés – qui définissent la « valeur » hors marché des personnes – et celles d'utilisation des diplômés. Les institutions certifiantes apparaissent comme indifférentes ou extérieures au système d'emploi. Ou bien (théorie du capital humain) l'occultation du diplôme fait de l'appareil éducatif une branche d'activité économique comme une autre, produisant en fonction des signaux de prix la matière première humaine différenciée nécessaire aux autres branches ; ou bien (théorie du filtre ou de la compétition) la définition des hiérarchies et des contenus des diplômes, de même que les modalités d'accès aux institutions certifiantes et de collation des grades, figurent comme des données exogènes qui s'imposent au marché du travail.

On se propose donc, dans les développements qui suivent :

- de mettre en perspective ces analyses à l'aide d'une typologie des relations *hors marché* entre la formation et l'usage de la main-d'œuvre ;
- de suggérer l'hypothèse que les représentations économiques dominantes du diplôme pourraient être le reflet d'un état particulier de ces relations, dont la construction est récente et le devenir incertain.

En résumé :

Pour la théorie du capital humain, l'éducation est une « industrie » comme une autre, produisant un bien intermédiaire dont les spécifications sont déterminées par la demande du système productif, telle qu'elle s'exprime dans la structure des prix du travail qualifié. La certification n'a, au mieux, qu'une fonction interne de contrôle de qualité dans la chaîne de fabrication des facultés productives.

Pour les théories du filtre et de la compétition pour l'emploi, le diplôme a une fonction spécifique de

#### **LE DIPLÔME DANS LA RÉGULATION DES RAPPORTS ENTRE USAGE ET REPRODUCTION DE LA FORCE DE TRAVAIL**

A chaque mode d'organisation sociale de la production correspond une forme particulière de socialisation des jeunes et de rationnement de leur accès aux moyens d'existence, dans laquelle la certification des personnes peut ou non jouer un rôle. Si c'est le cas, la forme que revêt le contrôle de cette certification est

également spécifique. Le diplôme étant une construction sociale, l'analyse économique ne peut rendre compte de son fonctionnement, dans une société donnée à un moment donné de son développement, en faisant abstraction de sa genèse et des rapports socio-économiques dans lesquels il s'inscrit.

D'où la tentative ici de mettre en perspective les analyses contemporaines du diplôme par rapport :

- aux relations sociales qui gouvernent la régulation d'une part de l'instruction et de la certification des travailleurs, d'autre part de l'accès de ces derniers aux moyens de travail ;
- à la place respective du marché et des rationnements hors marché dans ces régulations.

D'un point de vue logique, la typologie proposée (voir tableau 3) se fonde sur les critères suivants :

- le mode de rationnement de l'accès à l'éducation ;
- le mode de rationnement de l'accès aux moyens de travail ;
- la fonction de production de l'éducation ;
- l'existence et la forme de la certification.

On peut classer sur cette base les formes institutionnelles éducatives en quatre types selon que leur régulation non marchande est principalement externe (amont ou aval) ou interne (autonome), et que la fonction de production de l'éducation est ou non formelle et certifiante :

- l'accès à l'éducation et aux moyens de production sont simultanément rationnés hors marché par l'amont. La formation, sur le tas, est informelle, il n'y a pas de certification ;
- le rationnement hors marché se situe en aval de l'éducation, au moment de l'accès aux moyens d'existence. La fonction de production de l'éducation peut prendre n'importe quelle forme, hors celle de la formation sur le tas ; il n'y a pas de certification ;
- l'accès à l'éducation et aux moyens de production sont conjointement rationnés hors marché par l'amont et par l'aval. L'éducation comporte nécessairement une composante de formation sur le tas, formellement organisée. Sa certification est la condition nécessaire et suffisante de l'accès aux moyens de production ;
- les modes de rationnement de l'accès à l'éducation et aux moyens de travail sont formellement indépen-

dants l'un de l'autre. L'éducation est scolaire et certifiante. Le rationnement hors marché des flux d'entrée, de promotion et de sortie de l'école s'effectue sur critères définis de manière autonome par l'institution certifiante.

Chacune de ces formes-type de rapports éducatifs existe dans les modes traditionnels, non salariaux, de mise en œuvre du travail. Les sociétés salariales ont puisé dans ce fonds, sélectionnant et adaptant différemment ses modes de régulation. Il semble que l'on assiste actuellement à un processus de décomposition-recomposition de ces mêmes formes.

### LA CERTIFICATION DANS LES FORMES SOCIALES NON SALARIALES DE RATIONNEMENT DE L'ACCÈS DES TRAVAILLEURS À LEURS MOYENS D'EXISTENCE

#### La régulation par l'amont ou le rationnement « domestique »

Dans les modes de production communautaires ou familiaux (domestique ou de production marchande simple), **le rationnement de l'accès aux moyens de production et aux connaissances nécessaires à leur mise en œuvre procède de l'appartenance au groupe de parenté**, i. e. de la naissance ou de l'alliance. La transmission des savoirs est informelle et sur le tas. C'est par l'amont qu'est donc rationné l'accès simultané aux moyens d'existence et à leur « produit joint », une éducation sans coût et sans sanction.

A noter que depuis Adam Smith<sup>16</sup> l'éducation informelle, sur le tas, a souvent eu les faveurs des économistes, qui y voyaient une alternative au gaspillage et au malthusianisme de l'apprentissage organisé des corporations ou de l'école. La formation sur le tas, sous-produit à coût nul de l'activité productive elle-même, est effectivement gratuite et strictement adaptée aux besoins. Mais gratuit ne signifie pas accessible à tous ; encore faut-il pouvoir accéder à l'activité productive<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> « Dans les travaux de la campagne, au contraire (des apprentissages urbains), le travailleur se prépare peu à peu aux fonctions les plus difficiles tout en s'occupant des parties les plus faciles de la besogne ; et son travail suffit à sa subsistance dans tous les degrés de sa profession ». Ou encore : « Il n'y a pas d'institutions publiques pour l'instruction des femmes et, en conséquence, dans le cours ordinaire de leur éducation, il n'y a rien d'inutile, d'absurde ou de fantastique... Chaque partie de leur éducation tend évidemment à quelque but utile. » (A. Smith : *La richesse des nations*. Flammarion, 1991, t. 1, p. 176 et t. II p. 405).

### La régulation par l'aval ou le rationnement « bureaucratique »

Le rationnement par concours de l'accès aux emplois de la fonction publique a très anciennement été utilisé par les appareils d'Etat (d'Eglise). Le concours n'est pas une procédure de certification, mais de recrutement par l'employeur administratif en fonction des besoins du service public ; ce titre n'est donc pas un diplôme attestant un niveau de compétences défini, mais un « billet d'accès » à des moyens d'existence et à un statut garantis par la puissance publique.

**Le rationnement par concours n'a pas** (à l'inverse du rationnement professionnel, voir *infra*) **d'implication définie en ce qui concerne l'accès à l'éducation.** L'employeur public peut contrôler directement la formation, auquel cas le concours est simplement déplacé de l'entrée dans l'emploi à l'entrée dans l'école qui y conduit. Mais la préparation à un concours peut prendre n'importe quelle forme (y compris l'auto-instruction ou la forme marchande). Comme, si le marché des services d'enseignement est libre, les individus seront incités à choisir ceux qui offrent le meilleur rapport qualité-prix, la forme concours a pu avoir (voir Adam Smith le premier) la faveur des économistes libéraux pour l'accès aux emplois de l'appareil d'Etat.

Le rationnement bureaucratique par concours exclut la transférabilité du titre, implique la stabilité de l'emploi et suppose que l'employeur supporte l'intégralité du coût du filtrage<sup>18</sup>.

### La régulation conjointe ou le rationnement « corporatif » :

Dans la petite production marchande organisée en professions, le titre d'achèvement de l'apprentissage formalisé est la condition *nécessaire et suffisante* de

l'accès au *marché des produits*, et non au marché du travail. Le rationnement de cet accès, en aval de la formation, est le fait de la profession dont les membres s'assurent ainsi une protection contre les incertitudes que le libre marché ferait peser sur la survie familiale ou sur leur rente de monopole. **L'organisation de la formation relève exclusivement d'une stratégie collective de contrôle à l'entrée du cartel, la restriction de la diffusion des savoirs servant à la restriction de la production des biens** : limitation du nombre des apprentis (main-d'œuvre gratuite mais concurrents potentiels) à l'entrée, durée et coût de l'apprentissage et du chef-d'œuvre... Le certificat d'apprentissage ne s'analyse ici principalement ni comme une preuve d'instruction, ni comme un signal, mais comme l'acquisition coûteuse, régulée hors marché, de la « carte d'entrée » dans le cercle des producteurs marchands. On « achète » la maîtrise comme on achète une charge : les durées d'apprentissage varient considérablement d'un métier à un autre sans rapport apparent avec la difficulté d'acquisition des savoirs nécessaires, et ces durées peuvent être abrégées par le versement d'une somme d'argent<sup>19</sup>. A la limite la barrière financière peut servir à restreindre l'accès de la profession aux seuls fils de maîtres : régulation par l'aval (maîtrise) et par l'amont (naissance) peuvent alors se confondre.

Ce n'est donc pas parce que l'éducation est productive qu'elle commande ici une rémunération élevée, mais l'inverse : c'est parce que (et pour que) l'organisation corporative assure à ses membres un revenu élevé qu'elle peut exiger une carte d'entrée coûteuse. Mais pour attirer le nombre d'apprentis souhaité, encore faut-il qu'elle leur garantisse un taux de rendement suffisant de leur investissement éducatif : le coût des études doit être proportionné à la rente de monopole espérée. La théorie de l'investissement en capital humain s'applique ici, mais seulement en tant que théorie de la demande d'éducation et non du salaire<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> A noter que la formation sur le poste, par l'expérience, d'un salarié en cours d'emploi dans un « marché interne » peut s'analyser comme relevant d'une forme *quasi-domestique* de rationnement, l'embauche équivalant à la « naissance » dans la limitation de l'accès à un savoir sans coût. La progression d'un poste à un autre le long des filières de mobilité interne assure sans certification à la fois l'acquisition et la reconnaissance de ce savoir. Il n'est donc pas nécessaire d'« inventer » un coût d'opportunité (voir note 5 *supra*) pour rendre compte de la progression avec l'âge des rémunérations dans l'entreprise.

<sup>18</sup> On notera donc que les procédures de recrutement à l'entrée des marchés internes (telles que décrites *supra*) pourraient s'analyser comme des « quasi-concours » privés. Dans les formes « paternalistes » de gestion des ressources humaines de certaines grandes entreprises du siècle dernier, l'employeur contrôle simultanément, hors marché, la reproduction et l'usage de la main-d'œuvre. La formation des enfants des employés en fonction des besoins de la firme réalise alors la jonction des deux types, bureaucratique et domestique, de régulation de l'accès à l'éducation et à l'emploi.

<sup>19</sup> Le *Livre des Métiers* de 1260 mentionne des durées d'apprentissage allant de 2 ans (cuisiniers) à 12 ans (marchands de chanvre), ainsi que les sommes d'argent permettant de réduire ces durées (Quef, 196, p. 44-45).

<sup>20</sup> C'est ainsi qu'il convient d'interpréter, non comme une théorie de la productivité de l'éducation et donc de la rémunération du travail, mais comme une théorie de la demande d'éducation en fonction d'une rémunération du travail donnée, le texte célèbre d'Adam Smith sur lequel s'est appuyée la théorie du capital humain : « *Quand on a établi une machine coûteuse, on espère que la quantité extra-ordinaire de travail qu'elle accomplira avant d'être hors de service remplacera le capital employé pour l'établir, avec au moins les profits ordinaires. Un homme qui a dépensé beaucoup de temps et de travail pour se rendre propre à une profession qui demande une habileté et une expérience extra-ordinaires peut être comparé à une de ces machines dispendieuses. On doit espérer que la fonction à laquelle il se prépare lui rendra, outre les salaires du simple travail, de quoi l'indemniser de tous les frais de son éducation, avec au moins les profits ordinaires d'un capital de même valeur* » (A. Smith, trad., 1991, p. 175).

La gestion professionnelle de la formation régulant les flux d'entrée, la maîtrise corporative est un titre de droit privé. Dans le secteur de la production matérielle, l'Etat n'est historiquement intervenu dans la gestion de l'apprentissage que pour tenter (le plus souvent en vain) de lutter contre le malthusianisme, défavorable au commerce, du recrutement dans les métiers, puis pour mettre fin aux prix de monopole et au gaspillage social corporatifs, avec l'abolition du certificat d'apprentissage et le libre accès aux métiers.

**La régulation autonome du système de certification ou le rationnement « universitaire »**

Le terme « universitaire » est ici préféré à celui de scolaire, dans la mesure où la forme scolaire d'éducation post-obligatoire peut aussi bien appartenir aux modes de rationnement bureaucratique ou

corporatif : écoles auxquelles on accède par concours (« grandes écoles »), écoles dont l'accès est rationné par des professions libérales organisées (écoles de droit, de médecine...). Mais il recouvre ici également des établissements scolaires qui n'appartiennent pas à l'Université au sens étroit du terme.

La forme universitaire traditionnelle, spécifique à la formation à des emplois de services, se caractérise par une fonction de production scolaire et certifiée, l'absence de rationnement externe strict des flux par l'amont ou par l'aval (diversité des modes d'accès à l'emploi), l'autonomie dans la gestion interne de l'institution et dans la définition du contenu de l'enseignement et de la collation des grades, la régulation des flux sur critères « académiques ».

A l'origine en Europe, le terme *Universitas* désigne cependant toute corporation. L'« *Universitas Studii* » a bien essayé, au Moyen-Âge, de se constituer en véritable corporation (Verger, 1973). Mais il aurait

fallu, pour que la tentative aboutisse, que sa seule fonction soit la formation de ses propres « maîtres » et que les maîtres puissent exercer comme petits producteurs marchands. Dès lors que l'institution scolaire n'a pas pour seule fonction sa propre reproduction, sa gestion strictement corporative est exclue. Or une instruction scolaire, en grande partie commune à toutes les disciplines, était nécessaire à diverses activités de service, dont les débouchés relevaient de l'appareil d'Etat (d'Eglise), des professions libérales faiblement organisées, ou de l'une ou l'autre.

La forme universitaire des sociétés non salariales est donc un modèle composite dans lequel, selon le temps et le lieu, s'affrontent ou se combinent deux types de contrôle possibles :

– le contrôle corporatif interne (corps enseignant et étudiant) ;

– le contrôle politique, qui peut s'exercer sur le contenu de l'enseignement et les critères de certification (par l'intermédiaire du financement, du recrutement et du contrôle des enseignants) mais aussi sur les flux (*numerus clausus*)<sup>21</sup>.

**La forme universitaire présente donc en tout état de cause, face aux conditions d'usage de la force de travail, une extériorité, une « indépendance » qui en font la référence implicite des analyses économiques du diplôme recensées plus haut.**

## CERTIFICATION ET SALARIAT

Dans les analyses théoriques recensées plus haut, où le travailleur libre se présente sur le marché du travail déjà armé de sa qualification, le diplôme ne peut avoir qu'un rôle d'information exogène (sur sa productivité dans les marchés non rationnés, sur son employabilité relative dans les marchés rationnés). La production de la qualification et sa certification demeurent pour l'essentiel hors champ du marché du travail (ce que reflète par ailleurs la séparation académique entre l'économie du travail et l'économie de l'éducation).

<sup>21</sup> La première planification de l'éducation, proposée par William Petty en 1696, ne porte que sur « les métiers improductifs au service du public » préparés par l'Université. Elle se propose de limiter leurs effectifs en substituant le rationnement politique au rationnement corporatif inopérant ; les professions libérales ayant du mal à s'organiser du fait de la dissémination de leurs membres et de la nécessité d'une formation scolaire, leur surnombre pouvait priver de main-d'œuvre le secteur productif.

Or, dans la mesure où la formation sur le tas est une composante indispensable de l'acquisition de la qualification du travailleur, les sources traditionnelles, artisanales, de main-d'œuvre qualifiée s'épuisent ou sont inadaptées aux transformations technologiques et organisationnelles, les entreprises capitalistes sont nécessairement conduites à devenir à la fois des producteurs et des consommateurs de qualification.

Historiquement, l'obstacle de la pénurie de qualifications a pu être d'abord ponctuellement dépassé par l'internalisation complète, « domestique », de la reproduction de la force de travail (paternalisme d'entreprise), ou par l'extériorisation artisanale de la formation (sous-traitance externe et surtout sous-traitance interne « sur site ») : solutions hors « marché du travail », limitées pour la première par l'absence de mobilité inter-entreprises, pour la seconde par la nécessaire évolution des qualifications.

Il fallait donc produire des qualifications en permanente transformation, et assurer tout en la contrôlant la mobilité des travailleurs formés, *i. e.* « construire » des marchés du travail intégrant la formation des salariés. La certification étant essentielle à la mobilité, le processus historique d'extension-différenciation du salariat a principalement retenu dans nos sociétés les formes institutionnelles certifiantes antérieures d'éducation, en les adaptant aux différents modes d'organisation de la mobilité, soit principalement : la forme « corporative » pour le schéma de mobilité inter-entreprises des marchés « professionnels », la forme « universitaire » (complétée par une forme « quasi-domestique ») pour le modèle de mobilité intra-entreprise des marchés « internes » (voir graphique page 170).

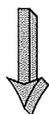
### Certification corporative et marchés professionnels

Dans les métiers indépendants organisés le diplôme remplit toujours la fonction de carte d'entrée – nécessaire et suffisante – sur le marché des professions, le pouvoir de rationnement (direct ou par l'intermédiaire de l'intervention de l'Etat) des professions dépendant de leur degré d'organisation<sup>22</sup>. Dans le processus actuel de création accélérée de nouveaux diplômes, une bonne partie répond aux efforts des

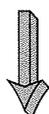
<sup>22</sup> La reconnaissance d'un diplôme par l'Etat peut ainsi faire partie de la stratégie d'une profession qui cherche à s'organiser. Voir l'exemple des graphologues-conseils et les instructifs débats de la commission d'homologation à ce sujet (J. Affichard, 1986).

### Certification corporative et marché professionnel

Entrée et formation en entreprise



Certification



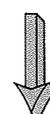
Mobilité externe

### Certification universitaire et marché interne

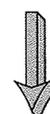
Éducation scolaire



Certification



Entrée en entreprise



Mobilité interne et formation en entreprise  
(forme quasi domestique)

nouveaux emplois indépendants de service (aux entreprises, mais surtout aux particuliers) pour limiter la concurrence sur ces nouveaux marchés.

Mais la forme corporative de rationnement par l'éducation de l'accès aux moyens de travail s'est également progressivement adaptée au salariat. A partir du moment où celui-ci s'est étendu dans les métiers où l'accès à la maîtrise était particulièrement restrictif, les « compagnons » ont développé des formes de reconnaissance qui relèvent du « *self-licensing* » des théoriciens du signal : ainsi les visas des patrons successifs, les marques portées par la confrérie sur les vêtements ou la canne en fonction de la progression dans le métier (Hillau, 1994) sont à la fois des signaux de compétence pour les employeurs et des marques de reconnaissance entre travailleurs leur permettant d'organiser, sur la base de qualifications ainsi rendues transférables, la défense collective contre les employeurs et contre la concurrence des apprentis : mobilité, boycott, monopoles de placement, etc.

Si l'analyse économique du diplôme ne s'est guère intéressée à la forme particulière de certification des « marchés professionnels », alors même que ce sont des marchés qui, à l'exception de la liberté d'entrée, présentent les caractéristiques de la concurrence, c'est

probablement parce qu'ils excluent l'hypothèse classique d'indépendance de l'offre et de la demande.

Les marchés professionnels (Marsden, 1989) sont en effet concurrentiels dans la mesure où les employeurs font directement appel au marché externe pour pourvoir les postes de travail qualifiés. Il faut pour cela que transparence et fluidité soient assurés, *i. e.* que les qualifications soient transférables, soit :

- que le contenu des postes de travail soit suffisamment standardisé pour que le nouvel embauché s'intègre immédiatement dans le collectif de travail sans formation supplémentaire ;
- qu'il existe sur le marché une offre suffisante de travailleurs de qualification normée et certifiée.

Un tel type de marché présente plusieurs avantages. Pour les entreprises : la libre entrée sur le marché de nouveaux employeurs de petite taille assurés de trouver une main-d'œuvre formée, ainsi qu'une plus grande facilité de licencier. Pour les salariés : un pouvoir de négociation accru par la mobilité, et une plus grande facilité d'organisation en raison de l'homogénéité de la formation et des conditions de travail.

Tableau 3  
**Typologie des formes de rapports éducatifs**

Formes	« Domestique »	« Bureaucratique »	« Corporative »	« Universitaire »
Mode de régulation	Amont	Aval	Conjoint	Autonome
Rationnement de l'accès à l'éducation	Naissance	-	Apprentissage organisé	-
Rationnement de l'accès aux moyens de travail	Naissance	Concours public	Apprentissage organisé	-
Fonction de production de l'éducation	Informelle sur le tas	Indifférente	Formelle sur le tas	Formelle scolaire
Certification	-	-	Certificat professionnel	Diplôme
Formes dérivées salariales institutionnelles	-	-	Formes corporative des « marchés professionnels »	Forme conventionnelle d'articulation entre système scolaire et « marchés internes »
Formes dérivées salariales non institutionnelles	« Quasi-domestique » : <ul style="list-style-type: none"> <li>• paternalisme d'entreprise</li> <li>• formation en cours d'emploi des marchés internes</li> <li>• contrôle par les groupes familiaux de l'accès aux marchés professionnels et internes</li> </ul>	« Quasi bureaucratique » : « Concours privé » à l'entrée des marchés internes		

L'enjeu central du fonctionnement des marchés professionnels réside dans la production et le financement de la formation. Celle-ci ne peut être assurée exclusivement par l'école, car l'opérationalité immédiate du travailleur qualifié suppose une expérience qui ne peut être fournie que par la formation sur le tas.

Dans la théorie du capital humain, sur un marché concurrentiel, l'apprentissage dans l'entreprise doit être exclusivement financé par le travailleur puisque, assuré d'être rémunéré à sa productivité marginale dans tous les emplois, il est le seul à bénéficier des rendements de son investissement. Pour qu'il y soit incité, il faut et il suffit qu'il ait la perspective assurée d'une rémunération suffisamment élevée pour rentrer dans ses frais<sup>23</sup>. Mais cela suppose qu'il n'y ait pas de substitution possible entre le travail des apprentis et celui des travailleurs qualifiés œuvrant sur le même lieu de travail. Or, si le salaire des travailleurs qualifiés est élevé, les employeurs seront enclins à utiliser le travail gratuit ou quasi-gratuit des apprentis pour faire concurrence à celui des qualifiés, lesquels au demeurant ne seront guère incités à transmettre leurs savoirs

aux jeunes (voir Charlot-Figeat, 1985). On retrouve ici la même contradiction que dans les anciennes corporations. Si les salariés, pour lutter contre cette substitution, parviennent à faire augmenter la rémunération des apprentis, les employeurs reculeront devant le financement et la certification de la formation de jeunes qu'ils ne sont pas sûrs de garder.

Il y a donc fort peu de chances qu'un tel marché fonctionne sans une régulation institutionnelle forte, assurant :

- le contrôle du nombre des formés, de l'utilisation des apprentis dans l'entreprise et de la qualité de la formation ;
- la certification selon une norme uniforme ;
- des salaires du travail qualifié suffisamment élevés ;
- le partage du coût de la formation entre les employeurs (cotisation, internalisation des économies externes de main-d'œuvre au niveau du marché), et entre employeurs et apprentis.

Le rationnement corporatif de l'accès aux marchés professionnels procède donc d'une institutionnalisation dans laquelle les conditions d'accès à l'apprentissage et

<sup>23</sup> Dans le cas de la France, on sait que le faible écart de rémunération entre le manoeuvre ordinaire et l'ouvrier qualifié explique en grande partie le déclin de l'apprentissage à la fin du XIX<sup>e</sup> (Charlot-Figeat, 1985).

sa rémunération, la création et la reconnaissance des titres professionnels sont l'enjeu d'un rapport de forces entre employeurs et salariés organisés (Jobert-Taillard, 1993). Le contenu, le financement et la certification de la formation sont ici l'objet d'une négociation interne au marché du travail, négociation qui peut être étendue territorialement en partenariat avec les pouvoirs publics.

Par conséquent, même un marché du travail qualifié concurrentiel (donc la norme théorique) ne peut fonctionner avec une offre et une demande de travail indépendantes dès lors que la formation est nécessairement un produit conjoint de la production. La concurrence sur le marché lui-même implique l'absence de libre entrée des travailleurs, le contrôle institutionnalisé du nombre des apprentis, de leur formation et de leur certification. Mais c'est l'accès à la formation qui remplit la fonction de rationnement, plus que la certification elle-même (Ocde-Céreq, 1994).

### **Certification « universitaire » et marchés internes**

Le problème de la formation en cours d'emploi indispensable à l'opérationnalité du travailleur, problème insoluble en situation de concurrence, est résolu dans les marchés internes par une forme « quasi-domestique » : l'embauche équivaut ici à la « naissance » dans l'accès simultané aux moyens de travail et à une formation sans sanction au travers des filières de mobilité interne. La hiérarchie administrée des postes et des rémunérations favorise à la fois la stabilité des travailleurs, la reconnaissance de la qualification, donc la sécurité des anticipations des salariés et des employeurs et la transmission, formelle ou informelle, des savoirs.

A l'embauche, en revanche, on a bien une offre et une demande indépendantes de force de travail préqualifiée et hiérarchisée par le diplôme dans un système scolaire extérieur au marché du travail. Mais leur ajustement ne peut répondre à une logique marchande concurrentielle, dans la mesure où le propre des marchés internes est la rigidité des salaires et le rationnement à l'entrée. Si on retient les analyses du diplôme comme carte d'entrée sur ces « marchés » (voir *supra*), une double question se pose, d'ordre logique et historique : pourquoi la forme « universitaire », autonome, d'éducation et de certification a-t-elle été privilégiée dans les sociétés où dominent les marchés internes, si leur articulation est aussi erratique et irrationnelle que ces théories le laissent entendre ? Si elle ne l'est pas, comment a-t-elle été effectivement régulée ? Trois réponses possibles :

- Première hypothèse : la régulation sociale par l'amont

Dans cette hypothèse, les groupes familiaux ont le pouvoir d'assurer leur reproduction sociale par le contrôle des flux de diplômés : rationnement de l'accès aux études et à leur sanction par le prix, ou par l'usage de critères sociaux à l'entrée, mais surtout par le contrôle des critères académiques.

En effet, pour être efficace dans sa fonction idéologique de légitimation sociale, l'appareil scolaire doit dissimuler sous une apparente autonomie les rapports de force qui fondent son autorité pédagogique : « *En déléguant toujours plus complètement le pouvoir de sélection à l'institution scolaire, les classes privilégiées peuvent paraître abdiquer au*

profit d'une instance parfaitement neutre le pouvoir de transmettre le pouvoir d'une génération à l'autre et renoncer ainsi au privilège arbitraire de la transmission héréditaire des privilèges » (Bourdieu, 1970, p. 205). La logique quasi-domestique de reproduction familiale (régulation par l'amont) dominerait via l'institution, dans la mesure où les classes privilégiées auraient le pouvoir de définir leur profit les critères académiques de certification<sup>24</sup>. Grâce à cette (apparente) neutralité, « Le titre universalise le travailleur parce que, analogue en cela à la monnaie, il en fait un "travailleur libre" au sens de Marx, mais dont la compétence et tous les droits corrélatifs sont garantis sur tous les marchés » (Bourdieu-Boltanski, 1975, p. 98). Logiquement, donc, « Les maîtres de l'économie ont intérêt à supprimer le titre et son fondement, l'autonomie du système éducatif » (ibid.). Si c'est le cas, encore faut-il, pour que l'espace des hiérarchies sociales se projette dans celle des places, que l'institution scolaire dominée par la structure sociale soit une instance de rationnement, non pas seulement de l'accès aux diplômes mais aussi de l'accès aux emplois *i. e.* que le « titre » commande le « poste », l'institution certifiante ne garantissant que la valeur nominale du titre, pas son « pouvoir d'achat ». Par conséquent :

– ou bien il faut admettre que les groupes socialement hiérarchisés de travailleurs sont à même (via le contrôle du système scolaire et des critères académiques) de rationner suffisamment l'offre de diplômés pour imposer leur rapport de force aux employeurs. Comment expliquer alors l'« effet boule de neige », aussi bien dans le cas de la France, où la pratique de la planification de l'éducation dite « en fonction de la demande sociale » n'a jamais fonctionné que « à la hausse »<sup>25</sup>, que dans le cas des Etats-Unis où les

groupes sociaux dominants disposent, de surcroît, de critères non académiques de rationnement ?

– ou bien il reste à expliquer pourquoi les maîtres de l'économie n'ont pas intérêt à supprimer le titre et l'autonomie du système scolaire.

• Deuxième hypothèse : la régulation économique par l'aval

C'est la représentation la plus commune dans les sociétés où, comme en France, l'état des relations professionnelles ne favorisant pas l'institutionnalisation de marchés professionnels, l'Etat est intervenu directement (voir Charlot-Figeat, 1985) pour répondre scolairement aux besoins d'élévation de la qualification des travailleurs ressentis par les employeurs. Elle se formalise, du VI<sup>e</sup> au VIII<sup>e</sup> Plan, dans la méthode de planification dite « en fonction des besoins de main-d'œuvre ».

Dans cette approche, l'instance centralisatrice planifie l'offre de services scolaires à partir des besoins de main-d'œuvre qualifiée estimés à l'horizon du plan. Une matrice de coefficients techniques de main-d'œuvre (à structure donnée des fonctions de production et des salaires) permet de passer de la croissance anticipée des branches d'activité aux besoins quantitatifs en postes de travail qualifiés. Une matrice qualifications-formations (à chaque qualification d'emploi correspond un niveau de diplôme et une filière de formation) permet de traduire les besoins de main-d'œuvre en objectifs de production de l'appareil de formation.

Le système scolaire apparaît bien ici extérieur au système d'emploi, mais non autonome ; sa régulation, commandée par l'aval via les matrices technico-économiques, est assurée par une instance « neutre » dont la mission est de réaliser l'« adéquation » formation-emploi. Mais ce pilotage par l'aval est très particulier, en ce qu'il occulte le fonctionnement du marché du travail : la hiérarchie des salaires est donnée, il n'y a pas de substitution possible entre niveaux et types de diplômes pour un emploi donné, le diplôme lui-même est une simple caractéristique technique du produit de l'industrie de l'enseignement. En d'autres termes cette méthode de planification repose sur deux postulats implicites : les marchés du travail internes dominant, la correspondance entre le titre et le poste est la norme.

Historiquement cette planification, théoriquement réversible, n'a été également utilisée que « à la hausse », pour résoudre les problèmes de pénuries de

<sup>24</sup> La logique de reproduction sociale est évidemment plus nette dans les pays où l'accès aux études diplômantes peut être rationné par un prix élevé et/ou des critères non académiques. L'analyse « idéologique » de la fonction socialement sélective des critères académiques a donc eu le mérite de mettre en évidence une logique domestique de rationnement là même où elle était occultée par l'absence ou la faiblesse des rationnements non académiques.

<sup>25</sup> Dans la planification « en fonction de la demande sociale », utilisée en France depuis la fin de la seconde guerre mondiale, l'Ecole est un service public qui doit répondre à la demande d'inscription prévisible des ménages, soit parce que l'accès à l'éducation en tant que « consommation » est considéré comme un droit, soit parce qu'on suppose que la demande des ménages résulte d'un calcul d'« investissement » rationnel. Mais la demande des ménages étant, toutes choses égales par ailleurs, étroitement dépendante de l'accessibilité et du coût des services scolaires, il s'agit plutôt d'une planification de l'offre scolaire en fonction de la demande socialement souhaitable des familles. Elle ne fonctionne (sauf facteurs démographiques) que dans le sens de l'expansion, « planifier la déscolarisation » s'étant toujours avéré politiquement irréaliste.

main-d'œuvre qualifiée en période d'accumulation rapide<sup>26</sup>. Elle n'a guère servi à résorber des excédents prévisibles (d'après la méthode utilisée) de travailleurs diplômés *salariés*. Dans la mesure où ce mode de régulation se présente comme directement piloté par l'aval des besoins de l'économie, son irréversibilité laisse à penser que l'« autonomie » de la forme universitaire serait également fonctionnelle du point de vue de la demande de main-d'œuvre.

Il en est de même aux Etats-Unis où les employeurs, qui ont toujours disposé d'un pouvoir direct plus important sur le système scolaire, n'ont cependant semble-t-il jamais cherché à en rationner les flux.

- Troisième hypothèse : la régulation conventionnelle

L'expansion de la forme éducative « universitaire », la seule qui ne soit formellement régulable ni par l'amont ni par l'aval, ne peut se comprendre qu'historiquement, dans la dynamique de la construction du système d'emploi au cours des cinquante dernières années.

Pour saisir la logique du fonctionnement de la forme universitaire dans le salariat, il convient d'abord d'écarter l'idée courante (retenue dans la planification dans l'optique des besoins en main-d'œuvre) que le critère de son bon fonctionnement serait l'« adéquation »<sup>27</sup>, i. e. l'ajustement strict des flux de diplômés aux exigences qualitatives et quantitatives de la production à un moment donné, abstraction faite des structures de prix. L'échec affirmé<sup>28</sup> de cette planification a ainsi le plus souvent été imputé à des problèmes techniques de mise en œuvre, et en particulier à la difficulté de gérer l'écart entre l'horizon lointain de la reproduction des travailleurs et celui, de plus en plus rapproché, de la production. Les « désajustements » ne seraient alors que des résidus de calculs économiques erronés.

<sup>26</sup> Même dans une société « mobilisée » comme celle de l'URSS, c'est dans la mesure où celle-ci a été caractérisée par une pénurie de main-d'œuvre permanente et une forte mobilité sociale ascendante que la méthode similaire des « balances de main-d'œuvre » a pu être appliquée (Sapir, 1990).

<sup>27</sup> Cette représentation supposerait que le titre est la condition nécessaire et suffisante de l'accès au poste, ce qui correspond à des formes non capitalistes de production. A noter cependant que c'est dans les métiers (professions libérales, fonctionnaires...) où elle aurait dû être la plus efficace que la planification dans l'optique des besoins de main-d'œuvre a connu ses échecs les plus patents. Ce qui convierait dans ces secteurs à une analyse – encore peu tentée – du diplôme comme enjeu de rapports de pouvoir entre les professions organisées, la demande sociale, les corporations enseignantes et l'Etat.

<sup>28</sup> Alors qu'elle s'est en réalité révélée fort utile en période de croissance rapide pour assurer une suffisante cohérence dans la production des flux de main-d'œuvre qualifiée.

Cependant, dans son processus d'accumulation, le capital a besoin en permanence non d'une *adéquation*, mais d'un *surplus* quantitatif et qualitatif de personnel qualifié par rapport aux besoins immédiats, surplus pesant sur les salaires, disponible pour les besoins futurs et assurant l'élévation constante des niveaux de qualification pour un même emploi<sup>29</sup>.

**Surproduction et surqualification des travailleurs sont donc fonctionnels** : « *a slack fulfills some important if unintended or latent function* » (Hirschman, 1970). Les marchés professionnels ne peuvent les générer (ou à un coût internalisé très élevé, comme dans le système dual allemand) tandis que les marchés internes peuvent en extérioriser la charge sur la collectivité et les ménages.

Encore faut-il que les familles soient incitées à investir en éducation scolaire. La logique de la reproduction familiale s'exerçant dans le long terme et la sécurité du cycle de vie plutôt que dans la recherche immédiate du plus grand gain monétaire, la sécurité des anticipations est déterminante. La généralisation du salariat implique le transfert de populations des modes de production traditionnels (domestique et de production marchande simple) ; pour que ce transfert s'accompagne d'un investissement scolaire, il faut que la sécurité du salariat apparaisse supérieure à celle de la propriété. De même, pour que des travailleurs insérés à vie dans le salariat poursuivent des études, il faut que le surcroît de revenu espéré soit suffisamment élevé et sûr, i. e. que l'on puisse anticiper que le titre corresponde au poste dans une structure hiérarchique suffisamment stable. Dans ces conditions le diplôme, instrument de mobilité, sert lui-même à sécuriser les anticipations.

La combinaison des exigences de mobilité d'une part, et de correspondance entre le titre scolaire et le poste d'autre part, suppose l'existence d'un **système conventionnel d'équivalence**, progressivement construit au travers de la négociation collective, éventuellement arbitrée, sanctionnée et étendue par l'Etat. Les conditions d'une telle construction sont remplies lorsque simultanément :

<sup>29</sup> « Il est faux de dire, sans plus de précisions, que l'école produit ou plutôt a pour rôle social de produire une certaine structure de qualifications. On commet là l'erreur de faire croire que cette structure des qualifications est censée être adéquate à la structure du travail collectif effectivement mise en œuvre dans les différents procès... Les décalages entre les offres effectives d'emplois et les demandes de gens sortant de l'école ne sont pas forcément des erreurs d'appréciation ou de prévision – le déchet marginal inévitable, en somme – mais peuvent être le résultat de la volonté de la classe capitaliste d'obtenir une structure de l'offre de travail qui lui permette de jouer sur les différents statuts et ainsi de dévaloriser la force de travail. En ce sens, l'école produit aussi des surnuméraires... » (De Gaudemar, 1976, p. 187-188).

- l'accumulation du capital est assez rapide pour qu'il y ait une relative pénurie de travailleurs qualifiés de tous niveaux ;
- les marchés internes de type bureaucratique hiérarchisé dominant ;
- le mode de partage des gains de productivité favorise la sécurité et l'optimisme des anticipations de rendement de l'investissement éducatif ;
- l'importance du secteur traditionnel et l'abondance d'emplois salariés peu qualifiés contiennent néanmoins la demande d'éducation scolaire, dans la mesure où un quasi plein emploi implique l'existence d'un manque à gagner à tous niveaux.

La combinaison de l'expansion scolaire avec la stabilité des rapports titre-poste et la mobilité des travailleurs ne peut donc être assurée que si le marché du travail est fortement institutionnalisé. Historiquement, elle coïncide avec le développement du rapport salarial « administré », i. e. d'un système d'emploi du type fordien hiérarchisé : étalement des ressources sur l'ensemble du cycle de vie, distribution du salaire direct et indirect selon des barèmes de classification définis par les conventions collectives, réglementation des conditions d'embauche, de licenciement et d'exercice du travail.

La stabilité de la correspondance entre le titre scolaire et le poste n'implique pas pour autant l'immobilité, mais une évolution permettant une suffisante sécurité des anticipations pour induire la croissance de la demande sociale d'éducation en fonction des besoins de l'économie. Cela ne signifie donc pas que la valeur des diplômes reste constante, comme pour la monnaie qui peut (doit) perdre de son pouvoir d'achat, dès lors qu'elle continue à circuler, i. e. qu'il n'y a pas fuite devant la monnaie. Contrairement à la conclusion de Bourdieu-Boltanski, les employeurs ont donc tout intérêt à l'autonomie du système certifiant, dans la mesure où elle assure (ce que ne peut faire la forme corporative) la régulière progression des connaissances et la progressive « dévaluation » des diplômes<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Il va de soi que la dynamique de la surproduction de diplômés est toute autre lorsque l'employeur n'est pas le capital. Ainsi par exemple, dans certains pays d'Afrique, où les seuls débouchés des diplômés sont dans la fonction publique (appareils d'Etat et entreprises nationalisées), la logique dominante est celle du partage de la rente, et non de la valorisation du capital. Le couplage de l'accès automatique des diplômés au fonctionariat (commandant des différentiels de rémunération élevés) et d'un système scolaire autonome gratuit (les bourses étant fréquemment supérieures au manque à gagner) a engendré un effet boule-de-neige ni régulable ni fonctionnel dans des sociétés où, faute d'accumulation productive, la seule forme institutionnelle éducative cohérente aurait été la forme bureaucratique de l'accès par concours (Vinokur, 1993).

On peut donc penser que, couplée avec la négociation des rapports titres-postes, la forme « universitaire » autonome a, de manière très satisfaisante, rempli sa fonction historique : en quelques décennies amener, quantitativement et qualitativement, la qualification générale des travailleurs aux niveaux requis par le régime d'accumulation.

### LE DIPLÔME, DU « TITRE » À LA « NORME » ?

Le système éducatif est simultanément un appareil *technique* de production des qualifications et un appareil *juridique* de leur garantie. Le contrôle de ces fonctions, d'inculcation d'une part et de certification de l'autre, est un enjeu de la reproduction des individus et du capital. Il convient donc de s'interroger sur les interactions dynamiques entre les fonctions du diplôme, d'un côté comme « titre » juridique sur le marché du travail, de l'autre comme « norme » de production des savoirs dans la phase actuelle de transformation des formes institutionnelles d'éducation. L'analyse économique du diplôme supposerait par conséquent de mettre en perspective historique les rapports entre les logiques propres des marchés du travail et des appareils de reproduction de la force de travail.

A titre exploratoire, on proposera la thèse suivante :

- en tant que mode de rationnement de l'accès aux emplois, la forme corporative est instable, la forme universitaire est historiquement limitée ; la fonction juridique de titre du diplôme tendrait à décliner ;
- la décomposition-recomposition de ces formes au profit de formes quasi-domestique et quasi-bureaucratique de régulation implique le développement de la fonction du diplôme comme norme technique de production des savoirs.

### Le déclin du diplôme comme titre ?

#### Le titre professionnel

Plus que le diplôme universitaire, le titre professionnel relève de la métaphore monétaire : il circule dans un espace de confiance déterminé où sa valeur est garantie à la fois par la standardisation des postes et le contrôle institutionnel de l'entrée sur le marché et de la reconnaissance du titre dans les classifications salariales. Mais, pour filer la métaphore, le certificat professionnel est une « monnaie privée », à un triple titre : elle est inconvertible, elle est nécessairement

produite, au moins partiellement, dans l'entreprise, elle est co-gérée par employeurs et salariés.

– Le titre est inconvertible. Pour circuler, il suppose l'existence d'un espace fortement institutionnalisé (standardisation des postes, reconnaissance des titres dans les classifications) dont on a vu (*supra* et Marsden, 1990) les difficultés de construction et d'entretien. D'où procéderaient les enjeux de l'extension de la reconnaissance des diplômes professionnels (en France au niveau de la branche avec les Certificats de qualification professionnelle ou au niveau national avec l'homologation) comme moyen d'élargir l'espace de convertibilité en se rapprochant de la forme universitaire.

– La production des qualifications transférables dans l'espace du marché professionnel suppose une suffisante stabilité de l'organisation du travail. La mise en œuvre de changements techniques et organisationnels risque de se heurter aux problèmes du financement et de la production des nouvelles qualifications et d'induire des comportements de marché interne. Par ailleurs le développement des pratiques d'extériorisation, s'il allège temporairement le coût de la main-d'œuvre qualifiée, compromet à terme sa reproduction.

– La formation commune, la transférabilité des qualifications et l'institutionnalisation du marché accroissent le pouvoir de négociation des salariés, qui peut aller jusqu'à la constitution de marchés fermés. Lorsque le rapport de force est suffisamment favorable aux salariés dans les marchés professionnels, on a pu même observer une tendance vers des formes de régulation domestique avec transmission héréditaire de l'accès à l'emploi et à la formation correspondante. D'où le risque, en particulier à l'occasion de changements techniques ou organisationnels, d'effondrement de ces marchés au profit d'une gestion concurrentielle favorisée à court terme par la disponibilité de la main-d'œuvre antérieurement formée<sup>31</sup>.

Les marchés professionnels (et donc la régulation corporative des titres) apparaissent donc comme des constructions sociales exceptionnelles, aussi difficiles à construire qu'à entretenir, donc instables. Le « système dual » allemand semble se déconstruire actuellement sous l'effet de l'obsolescence des qualifications (changement de profils de postes), de la concurrence salariale étrangère et du chômage ;

<sup>31</sup> Voir A. Le Marchand : « La structuration des marchés du travail portuaires ». Thèse Paris X. 1994.

d'où le déclassement des travailleurs formés et la réduction de la demande d'apprentissage au profit de la formation scolaire (Buechtemann et Vogler-Ludwig, 1993).

### Le titre universitaire

Par la collation des titres, le système scolaire bat des « monnaies », reliées entre elles par un système d'équivalences qui leur permet de circuler (mobilité des travailleurs) et de servir de mesure des « valeurs » des personnes (classifications salariales) dans un espace d'autant plus large que leur valeur relative est garantie par la puissance publique (d'où l'importance du diplôme d'État en France, où les relations entre partenaires sociaux ont été particulièrement conflictuelles sur le sujet de la formation des travailleurs). Les « taux de change » entre ces monnaies peuvent également être garantis, comme aux USA, par l'organisation collective des rapports entre employeurs et établissements scolaires<sup>32</sup>. Toutefois la forme universitaire ne garantit pas, à l'inverse de la forme corporative, le « pouvoir d'achat » de ces monnaies.

La tendance à la surproduction permanente de diplômés est, on l'a vu, dans la logique même de l'articulation entre la forme universitaire et les marchés du travail internes fortement institués<sup>33</sup>. Mais à partir du moment où le secteur traditionnel et les emplois salariés non qualifiés tendent à disparaître le chômage s'étend et atteint plus sélectivement les moins diplômés, la demande d'éducation n'est plus freinée par son coût d'opportunité. La régulation de la demande par le taux de rendement (théorie du capital humain) est alors inopérante à la baisse<sup>34</sup>.

<sup>32</sup> Dès avant la première guerre mondiale, « *The various schools throughout the country.. each operating according to its own unique requirements, had to be more closely coordinated with the industries and with each other. The procedures for rating and evaluating students had to be streamlined and standardized, and the information about the 'educational products' had to be made more accessible to the consumers of those products, the industries* » (Noble, 1979, p. 169). Ce qui fut progressivement réalisé, d'abord pour les écoles internes d'entreprises, puis pour le système scolaire, au travers d'organisations professionnelles comme l'*American Council of Education* et la *National Association of Corporation Schools* (devenue ensuite, en étendant ses activités de coordination à l'ensemble de la gestion des ressources humaines, l'*American Management Association*).

<sup>33</sup> Un cas à part : celui du Japon, où un système scolaire payant et largement de statut privé à but lucratif, fonctionne comme agence de placement sur les marchés du travail internes. La rentabilité des établissements étant liée à leur capacité à (bien) placer leurs produits, le rationnement des flux de diplômés en fonction des offres d'emploi se traduit par la compétition académique des individus pour un nombre de places limité. Il s'agirait donc d'une forme institutionnelle de type « bureaucratique privé » plutôt qu'universitaire, le « concours » étant reporté de l'entrée dans l'emploi vers l'accès à l'éducation et à sa certification.

<sup>34</sup> Preuve *a contrario* : aux États-Unis où le chômage est contenu par la multiplication des « mauvais emplois » de service peu qualifiés, la demande d'inscription dans les « colleges » diminue depuis plusieurs années.

L'« effet de cheminée » ou l'« effet boule de neige » (voir *supra*) apparaît. Si le volume des emplois qualifiés n'augmente pas au même rythme, l'« **inflation des diplômes** » que permet l'« **autonomie de la forme universitaire peut ne plus être fonctionnelle dans le cadre du régime d'accumulation antérieur** si elle génère un excédent durable, économiquement coûteux et socialement dangereux.

Cette « inflation » peut cependant remplir des fonctions dans la transformation du régime d'accumulation, dans la mesure où :

- elle peut permettre, non seulement comme auparavant de peser sur les statuts, les salaires ou les conditions de travail à diplôme donné, mais encore de *débrayer* la structure des diplômes de celle des emplois, le titre du poste. Le poids du diplôme dans les critères de tri à l'entrée et de promotion diminue au profit d'autres signaux peu coûteux (périodes d'essai faiblement ou pas rémunérées, indices, relations...), et de critères de « compétences »<sup>35</sup> définis par l'employeur. Condition toujours nécessaire, le diplôme est de moins en moins condition suffisante. Le rationnement de l'accès des travailleurs à l'emploi tend à prendre une forme quasi-bureaucratique de « *concours privé* » qui autorise la multiplicité des critères d'accès et des formes de préparation. Le titre tend dès lors non plus à se dévaluer, mais à se « *démonétiser* » ;
- l'accumulation des savoirs est, elle, toujours fonctionnelle du point de vue de la compétitivité. La nécessité d'une rentabilité immédiate du travailleur dans des conditions techniques plus complexes peut inciter les employeurs à extérioriser une fraction croissante des coûts de formation sur le tas ; ces coûts peuvent par ailleurs être réduits par l'embauche de travailleurs toujours mieux formés scolairement.
- l'autonomie de la forme universitaire, qui simultanément prépare et retarde l'entrée sur le marché du travail, lui permet de remplir une fonction de gestion sociale du chômage.

Reste alors le problème du coût de l'expansion de la forme universitaire : le coût d'opportunité (privé et social) est faible en situation de chômage étendu, mais le coût budgétaire peut être perçu comme un gaspillage

<sup>35</sup> La notion de compétence se réfère à l'aptitude aux actes de travail efficaces, à l'opérationnalité, plutôt qu'aux modalités d'acquisition et de certification de l'acquisition de cette aptitude ; articulant la dimension « expérimentale » et la dimension « conceptuelle » des savoirs nécessaires à l'action, elle est davantage que la qualification liée aux potentialités individuelles des travailleurs.

de surproduit social. Or, à l'inverse des régulations domestique, corporative et bureaucratique, la régulation universitaire n'est pas réversible spontanément ni politiquement, dès lors que, l'entrée dans des structures salariales administrées étant rationnée hors marché, l'excédent de diplômés se traduit par un chômage sélectif qui réduit le coût des études et stimule la compétition pour l'emploi. Le système entre alors dans une zone d'instabilité, où les conflits entre intérêts contradictoires des salariés et des employeurs ne se règlent plus dans le cadre des règles du jeu, mais portent *sur les règles du jeu elles-mêmes*, ce qui définit la situation de « crise » d'un système. D'où la solution (préconisée par la Banque mondiale et l'OCDE) de renvoyer la régulation de l'éducation certifiante au marché et son financement aux ménages.

Mais, s'il peut être éventuellement efficace pour réduire globalement la demande d'éducation scolaire, le financement privé de la certification est (contrairement aux conclusions de la théorie du signal) facteur de rupture de l'autonomie de sa régulation, et donc de la fonction quasi-monétaire du titre. La longueur des études a des limites ; les groupes dominants, scolairement talonnés par les « poursuivants », ont tendance à développer des stratégies de rationnement quasi-domestique en créant et/ou en se réservant l'accès à certains établissements ou filières, ou encore à entériner la démonétisation des titres par le développement de stratégies non scolaires (indices, relations...) de préparation aux « concours privés » d'accès aux emplois. La coupure entre l'« école des riches » et l'« école des pauvres » semble déjà consommée aux Etats-Unis (Reich, 1990). Elle s'observe, sous des formes plus complexes, dans les pays à tradition d'école unifiée. Le financement de la scolarité post-obligatoire par les ménages est d'autant plus susceptible de renforcer la segmentation de la demande de certification que le laminage des classes moyennes salariées et la polarisation des revenus réduisent les taux de rendement anticipés des groupes inférieurs. Le risque est alors d'une demande d'éducation insuffisante (du point de vue des employeurs) de ces derniers<sup>36</sup>. Les diplômes destinés à remédier à l'échec scolaire n'ayant guère de chance, dans ce contexte, d'être perçus par les employeurs comme signaux positifs, il faut alors en tout état de cause disposer d'une alternative à la fonction d'éponge du chômage de l'école : assistance et/ou emplois de service peu qualifiés.

A noter que lorsque la déconstruction des marchés internes et la précarisation ou l'extériorisation des

<sup>36</sup> Aux USA par exemple la « sous-scolarisation » inquiète actuellement les milieux d'affaires.

travailleurs qualifiés réduisent les garanties attachées à l'emploi, employeurs et salariés peuvent avoir intérêt à convertir les savoirs non certifiés acquis sur le tas en titres. Les premiers pour faciliter les licenciements et la mobilité, les seconds pour adosser à un titre transférable leur capacité de négociation individuelle, et cela d'autant plus que tend à substituer à la relation « titre-poste-salaire » la relation « compétence validée-salaire ». D'où le développement, en France par exemple, de la diplômatisation des « acquis professionnels » (expérience et formation continue) par la création de titres, comparables à ceux des marchés professionnels, mais seulement dans la mesure où ils bénéficieraient institutionnellement des garanties correspondantes. La multiplication des diplômes peut, si ce n'est pas le cas, sanctionner non la constitution mais la déconstruction de marchés du travail institutionnalisés.

On peut donc penser que le brouillage actuel des frontières entre marchés internes et marchés professionnels, et la tendance commune à leur déconstruction, sont susceptibles d'affecter la nature quasi-monétaire aussi bien des titres privés des certifications professionnelles que des titres publics de la forme universitaire.

Du fait de l'excédent cumulatif de diplômés engendré par la dynamique propre de la demande, et de la transformation des modes d'organisation du travail, la gestion coûteuse de systèmes de correspondance entre titre et poste n'est plus fonctionnelle du point de vue de l'ensemble des employeurs. Du point de vue des groupes sociaux, la perte de valeur des titres peut susciter des stratégies qui entérinent et renforcent leur démonétisation au profit de « titres privés » (segmentation de l'offre de titres scolaires, et/ou comportements de désaffectation et acquisition de nouvelles « cartes d'accès »). Dans ce cas, **les formes certifiantes corporative et universitaire qui structurent et codifient la circulation des titres dans des espaces institués par la négociation collective régresseraient au profit du développement de formes quasi-bureaucratique en aval (« concours privés ») quasi-domestique en amont (« titres privés ») et de la négociation individuelle.**

#### La montée du diplôme comme norme ?

L'enjeu se déplace alors de la gestion du diplôme comme *titre* sur le marché du travail vers la gestion du diplôme comme *produit* de l'industrie du savoir. Ce dont témoignent le développement récent de la

littérature et des pratiques portant sur l'« évaluation » en éducation (Vinokur, 1992), et le fait que cette évaluation porte sur l'ensemble de la fonction de production des savoirs (y compris l'enseignement obligatoire de base, l'expérience professionnelle et la formation permanente).

On peut discerner quatre principaux déterminants de ce mouvement :

- La possibilité de disposer dans des délais très brefs d'une force de travail à la fois immédiatement rentable et mobile est actuellement un enjeu essentiel de la compétitivité. Il faut pour cela :

- pouvoir disposer d'une information fine sur les « compétences » des travailleurs, combinaisons difficilement codifiables de connaissances spécialisées, d'attitudes, d'aptitude à remplir des fonctions en constante évolution ;

- pouvoir gérer « à flux tendus », et au moindre coût pour l'entreprise, la mise à disposition de ces compétences.

- Les lieux, les modalités et les moments dans le cycle de vie de l'acquisition des qualifications se sont multipliés ; le système éducatif « éclate » dans le temps et l'espace, suscitant de la part des travailleurs une demande de sanction des compétences acquises en dehors des formes certifiantes traditionnelles, leur permettant de multiplier les signaux efficaces dans les « concours privés » d'accès aux emplois.

- L'éducation, secteur actuellement dominé dans la plupart des pays par la forme collective non marchande, est un domaine potentiel de pénétration du capital (industries de l'information en particulier), sous réserve que le service puisse être individualisé, ce qui suppose de nouvelles procédures d'évaluation.

- L'allongement de la durée des études et l'accroissement de dépenses collectives d'enseignement jugées socialement de moins en moins efficaces suscitent des efforts pour « rationaliser » la production de ce service.

Les efforts des employeurs pour gérer « à flux tendus » la fourniture à l'appareil productif de travailleurs présentant les profils souhaités relèvent jusqu'ici principalement de la production directe des qualifications, et de l'intervention des firmes dans la gestion et le financement des établissements d'enseignement et dans l'articulation entre formation scolaire et sur le tas. Mais ce sont des procédures lourdes,

coûteuses, et controversées<sup>37</sup>, même aux Etats-Unis où l'étroitesse des rapports entre firmes et écoles a très tôt permis non seulement d'infléchir les contenus d'enseignement de ces dernières et leurs critères de certification, mais encore de leur imposer (avec le concours décisif de l'Etat pendant la première guerre mondiale) l'usage de critères non académiques de filtrage comme les tests d'intelligence et de personnalité et les « *character profiles* ».

On voit donc se dessiner un nouveau mode de pilotage par l'aval du système éducatif – qui marquerait la fin de son autonomie – caractérisé par la *dissociation des fonctions de production et de certification des savoirs*.

La définition des critères de certification, peu onéreuse et aisément modifiable, aurait la fonction déterminante de normer finement et soûplement les compétences souhaitées par les utilisateurs de main-d'œuvre, tout en libérant ces derniers de la charge du financement et du contrôle direct de leur production, les producteurs de services d'éducation (marchands ou non marchands) étant mis en concurrence pour la fourniture de ces compétences au plus faible coût.

Le modèle de référence est celui de la certification industrielle qui, dans les rapports entre donneurs d'ordre et sous-traitants, garantit à l'entreprise cliente le respect des spécifications fixées pour le produit et des délais de livraison. Pour que le système fonctionne, *i. e.* pour que l'entreprise cliente soit assurée de la livraison et de la conformité du produit sans avoir à se préoccuper de sa fabrication, il faut que les normes soient déterminées par le donneur d'ordre et que leur respect par le sous-traitant soit récompensé. Transposées dans le domaine de la formation, ces conditions sont :

- l'établissement du référentiel de la certification et la collation des diplômes doivent relever d'une autorité extérieure aux producteurs de formation ;
- un système de sanction du respect des normes par l'appareil de formation doit être établi.

<sup>37</sup> Les débats autour de l'article de B. Avishai : « What is Business's Social Compact ? » (in *Harvard Business Review* jan-feb et mr-ap 1994), où l'auteur, considérant que les entreprises sont des lieux de formation et de création de matériel d'enseignement, propose de leur confier une partie du service public scolaire (prestation d'enseignements, fourniture de matériel pédagogique, définition des programmes, application des principes de la gestion des entreprises privées à celle des établissements d'enseignement, etc.).

Le référentiel de certification peut porter sur la qualité du produit ou sur celles des procédés :

– un employeur, ou un groupe d'employeurs, peut définir une combinaison spécifique de qualités requises. Mais simultanément, et dans la mesure où la fluidité du travail doit répondre à celle du capital, l'internationalisation des standards de compétences scolaires (actuellement en cours) permet d'élargir le champ de la concurrence entre producteurs d'éducation et surtout d'homogénéiser l'offre de travail à l'échelle mondiale et donc de repérer plus aisément les « gisements de compétences » dans les stratégies de délocalisation ;

– la certification des procédés est utilisée lorsque le service se prête difficilement à la mesure sur des critères objectifs. On trouve une procédure proche de ce type en France dans les relations entre les entreprises et les administrations régionales d'une part, et les organismes de formation continue et initiale d'autre part, avec la mise en œuvre progressive de la gamme des normes ISO 9000<sup>38</sup>.

Par la variété possible des systèmes de sanction du respect des normes, cette méthode de pilotage autorise la mise en concurrence indifféremment de toutes les formes matérielles et juridiques de production des savoirs : école, formation sur le tas, actions de formation continue, auto-formation etc. et peut s'appliquer à la gestion du service public d'éducation initiale. Le système d'incitation peut être directement marchand dans le secteur éducatif privé à but lucratif (les individus choisissant leur mode de formation en fonction du rapport qualité-prix). Il peut permettre de rationaliser la reconnaissance publique du service de formation professionnelle fourni par le secteur productif (sous forme de subventions aux entreprises respectant les normes de produit ou de prestation) ce qui serait susceptible de compenser les effets de la défaillance des marchés professionnels et internes

<sup>38</sup> « La notion de "qualité" dans le domaine de la formation est apparue à la fin des années quatre-vingt avec le besoin d'une meilleure appréciation du retour sur l'investissement consenti par les entreprises. Les difficultés de constitution et de définition de critères objectifs concernant ce service ont conduit progressivement à envisager non plus l'appréciation des résultats obtenus mais une normalisation des prestations offertes. Après une multiplication de chartes de qualité établies par des groupes d'organismes lors de collaborations plus ou moins institutionnalisées, émergent peu à peu d'autres modalités de détermination de la qualité sur des bases plus larges pouvant dans certains cas concerner même des normes européennes » (Charraud, 1994). A noter que, dans le cas de l'application des normes ISO, ce n'est pas le produit lui-même qui est « certifié », mais l'entreprise. On pourrait donc transposer l'analyse économique du diplôme à cette certification : signal sur un marché concurrentiel ou « barrière à l'entrée » ?

sur la production de compétences transférables<sup>39</sup>. Dans le service public le même principe peut prendre la forme d'incitations financières en fonction des résultats pour les directeurs et les enseignants des écoles publiques<sup>40</sup>, de ristourne des économies réalisées à taux de réussite constant dans le cas de sous-traitance de l'enseignement par une collectivité locale à un organisme privé<sup>41</sup>, etc. Dans tous les cas, on attend de l'incitation compétitive la réduction des coûts de formation, une adaptation souple et rapide aux besoins définis par les référentiels de la certification (« *top-down support for bottom-up reform* » selon la formule américaine), et le développement de techniques et d'outils pédagogiques originaux.

Par ailleurs :

- le contenu du savoir étant défini par les règles de son contrôle, le pilotage par les normes d'évaluation élimine les savoirs « inutiles » du point de vue du demandeur, impose ce contenu aux enseignants sans avoir à recourir à la contrainte directe si on utilise une technologie de la certification appropriée<sup>42</sup>, et peut servir à intensifier le travail des élèves<sup>43</sup>;
- la normalisation du produit de la formation peut permettre la mise en œuvre de procédures tayloriennes de rationalisation de la production des savoirs<sup>44</sup>, étape par ailleurs nécessaire à l'individualisation de l'éducation et à l'ouverture de débouchés suffisamment larges pour les industries de l'information dans ce secteur<sup>45</sup>. L'auto-formation que permettent ces dernières est par ailleurs cohérente avec les nouvelles formes d'organisation du travail, dans la mesure où celles-ci font moins appel à l'autorité personnelle et au contrôle des services fon-

tionnels hiérarchiques, et davantage à l'initiative décentralisée des travailleurs contrainte par le « dialogue avec des machines intelligentes » ;

- le contrôle indirect de l'appareil de formation par la certification normalisée ne peut être que bien accueilli par les groupes sociaux les moins favorisés<sup>46</sup>. Il ne peut gêner les stratégies des groupes dominants dans la mesure où ceux-ci contrôlent la définition et la production des signaux efficaces sur le marché de l'emploi ;
- le pilotage par la certification peut également favoriser une double « pédagogie », par le marché et par la norme, du travailleur en tant que sujet politique : la mercatisation des modalités d'accès au savoir peut induire le comportement modélisé par la théorie du capital humain : l'individu se produit lui-même comme marchandise en fonction des signaux de prix, la systématisation en cours d'études de l'évaluation normée (substitut et préfiguration du prix du marché) enseigne aux élèves à attendre en permanence de l'extérieur l'indication de leur « valeur » (Baudelot et Establet, 1973).

<sup>39</sup> Les emplois « aidés » (1 sur 10) assurent partiellement en France cette reconnaissance sociale, mais sous une forme non contrôlée. Ex. des nouveaux équipementiers de l'industrie automobile, dont l'organisation du travail implique polyvalence, travail en groupe, flexibilité des horaires et forte tension nerveuse. Pour l'accès à ces emplois, considérés comme peu qualifiés et rémunérés au SMIC, les entreprises utilisent une combinaison rigoureuse de signaux et indices de sélection (âge jeune, CAP ou BEP au minimum, proximité et autonomie de transport, critères comportementaux et tests d'aptitude, moralité, absence de chômage de longue durée antérieur ou de RMI...), et se servent des aides publiques à l'emploi pour poursuivre à faible coût le filtrage et la formation des ouvriers dont une très faible proportion accède au CDI (sans rémunération supplémentaire), les autres sortant sans certification (voir Centre d'études de l'emploi, 4 Pages n° 7 Janvier 1995).

<sup>40</sup> Voir par exemple le système de sanctions et de primes proposé par l'Etat du Kentucky aux établissements scolaires publics en fonction des progrès obtenus par les élèves aux tests nationaux standardisés (L. Darling-Hammond : Performance Based Assessment and Educational Equity. *Harvard Educational Review*, vol 64 n° 1 Spring, 1994).

<sup>41</sup> Ex. de la mise en gérance privée des écoles de Hartford aux USA (cit. *Courrier International*, n° 207 oct. 1994).

<sup>42</sup> « Changes over the last two centuries in the predominant ways of examining student achievement – from the oral mode, to the written essay, to the short-answer form, to the multiple-choice format, to the machine-scorable answer sheet, and finally to computer-adaptive testing – have all been geared toward increasing efficiency and making the assessment systems more manageable, standardized, easy to administer, objective, reliable, comparable, and inexpensive... The evolution of the economically efficient standardized test is analogous to the invention of the mechanical tomato harvester in the late 1940's... (the efficiency of which) came at the cost of introducing new varieties of tough-skinned tomatoes that were hardier, sturdier, chemically saturated, and less tasty than those previously grown » (Madaus, 1994, p. 82-83).

<sup>43</sup> C'est ainsi que la théorie du capital humain a récemment investi le champ du diplôme, mais exclusivement comme moyen d'incitation à l'effort des apprenants (ex. Costrell, 1994).

<sup>44</sup> Dans le cas d'une expérience menée à Philadelphie, « The curriculum components were taken apart, sequenced, numbered, and subnumbered in a manner reminiscent of the transformation of factories by » efficiency experts « early in the century. For each semester's work, a private testing firm designed tests of student outcomes that were multiple-choice and computer-gradable. A teacher who followed the prescribed curriculum in sequence, keeping pace with the district guide, would » cover « the material in time for the test. All lesson plans were to be numbered to match appropriate proficiencies, and some principals required that the day's proficiencies be posted for students to use. Teacher merit pay, building principal's bonuses, and newspaper comparisons of school scores were all linked to student performance on the proficiencies ». Cité par S. Shapiro (1989 p. 31).

<sup>45</sup> « Les industries... (media, téléphones, ordinateurs) qui s'orienteront vers l'enseignement... préféreront sans doute ne pas enseigner à l'école. L'école est un marché politique. Au delà de l'école il y a le marché des consommateurs. Et les firmes seront tentées de vendre l'éducation – cours, examens, "certificate of mastery" validés par les écoles et les employeurs – directement aux familles ». (Kolderie T. « Educating the Workforce of the Future ». *Harvard Business Review*. mars-avril 1994).

<sup>46</sup> L'expérience de Philadelphie a été initiée par les parents d'élèves de quartiers défavorisés.

Dans cette perspective, on observerait :

- une réduction du rôle du diplôme en tant que « titre » de rationnement de l'accès aux emplois, au profit de la forme quasi-bureaucratique du « concours privé » qui permet, par l'utilisation d'une gamme variée de signaux et d'indices, de satisfaire à la fois aux besoins évolutifs des profils de postes et aux stratégies de reproduction domestique des groupes sociaux qui peuvent contrôler la définition et la production de ces signaux et indices ;
- un rôle croissant de la certification :
  - comme instrument de pilotage à flux tendus d'une production des savoirs immédiatement opérationnels, organisée sur le mode de la sous-traitance ;
  - comme instrument de standardisation/différenciation au moins coût de la main-d'œuvre qualifiée sur un marché concurrentiel.

Cette double tendance est cependant porteuse d'une contradiction au niveau du financement de la formation :

- La forme « bureaucratique » non certifiante des rapports entre éducation et emploi est celle qui permet le meilleur filtrage, et l'adaptation la plus rapide de l'offre aux besoins de main-d'œuvre évolutifs de l'employeur. Mais pour que travailleurs et/ou employeurs soient incités à investir dans l'acquisition des compétences souhaitées, encore faut-il une suffisante sécurité des anticipations que seuls, à ce jour, peuvent procurer les marchés internes.
- Si la certification des compétences a pour but la mobilité des travailleurs, les firmes ne seront individuellement pas incitées à financer la formation correspondante, et les travailleurs ne le seront que s'ils sont assurés d'une rémunération suffisante et stable dans tous les emplois. Or la nature même des compétences transversales élargit considérablement le champ des activités

concernées<sup>47</sup>, affaiblissant la capacité d'organisation des travailleurs et des employeurs, donc la possibilité d'établissement de marchés du type professionnel, dont on a vu qu'ils étaient indispensables pour assurer le partage des coûts. Le défaut d'inscription de la certification dans les règles d'un marché organisé pour sécuriser les anticipations et partager les coûts risque de restreindre la formation aux seules compétences non certifiées. Reste la possibilité d'un financement par la collectivité (recours, on l'a vu, en cas d'impossibilité d'entente collective entre employeurs et travailleurs sur les conditions de production et de reconnaissance des formations), mais dont l'opportunité et les modalités posent de nombreux problèmes (Marsden, 1994).

On peut penser que la tendance à la rationalisation des processus éducatifs par le pilotage aval de la certification pourrait ne rencontrer d'opposition que chez les partisans – pour des raisons largement non économiques – de l'autonomie du système éducatif. En revanche, le déclin du titre comme instrument de défense collective de la valeur de la force de travail sur des marchés organisés risque de s'opposer au but recherché : la production suffisante d'une main-d'œuvre à la fois qualifiée pour les nouvelles formes d'organisation du travail et mobile sur un marché concurrentiel.

Là paraît être actuellement l'enjeu central de la création et de la négociation des diplômes.

Annie Vinokur  
Université Paris X

<sup>47</sup> « Avec la création des familles professionnelles, qui ont vocation à remplacer les filières se référant aux métiers, la place du travail et des savoirs professionnels se réduit au profit des qualités plus générales supposées nécessaires, de manière identique, dans des situations artificiellement regroupées. L'accent mis sur les compétences transversales sert ainsi à favoriser la mobilité des salariés au sein d'espaces fictivement homogènes dont les limites et la configuration doivent tout aux nécessités de la flexibilité et peu à la proximité d'activité » (Dugué, 1994).

## Bibliographie

- Affichard J. (1986), « L'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique, une transformation pour donner valeur d'Etat à des formations spécifiques », in Salais et Thévenot : *Le travail ; marchés, règles et conventions*, Economica.
- Arrow K. J. (1973), « Higher Education as a Filter », *Journal of Public Economics*, 2 (p. 193-216).
- Baudelot C. et Establet R. (1973), *L'école capitaliste en France*, Maspero.
- Becker G.S. (1962), « Investment in Human Capital : A Theoretical Analysis » *Journal of Political Economy*, vol LXX, suppl. octobre, n° 5, part 2, p. 9.
- Berg I. (1970), *Education and Jobs ; the Great Training Robbery*, Penguin Education (194 p.).
- Blaug M. (1971), « La signification de la corrélation éducation-salaire », *Revue Economique* n° 6, p. 913-942.
- Bourdieu P., Boltanski L. (1975), « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, mars n° 2.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *La reproduction*, éd. de Minuit.
- Caille A. (1987), « P. Bourdieu et la valeur des personnes. II. valeur des biens et valeur des personnes (champs, marchés et légitimité) », *Bulletin du MAUSS*, décembre, p. 129-144.
- Charlot B. et Figeat M. (1985), *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*, éd. Minerve, Paris.
- Charraud A.-M. (1994), « *Propos autour de la validation des acquis* », Céreq (mimeo).
- Correa H. (1963), *The Economics of Human Resources*, North Holland Pbg Cy. Amsterdam.
- Costrell R.M. (1994), « A Simple Model of Educational Standards », *American Economic Review*, vol. 84, n° 4.
- De Gaudemar J.P. (1976), *Mobilité du travail et accumulation du capital*, Maspero, Paris.
- Derouet J.-L. (1989), « L'établissement scolaire comme entreprise composite » in Boltanski et Thevenot (éd), *Justesse et justice dans le travail*, PUF Paris, p. 11-42.
- Döringer P.B. et Piore M. (1971), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Lexington. D.C. Health.
- Dugue E. (1994), « La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté », *Sociologie du Travail*, n° 3.
- Eyraud F., Marsden D., Silvestre J.-J. (1990), « Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France », *Revue Internationale du Travail*, vol. 129, n° 4.
- Jobert A., Tallard M. (1993), « Le rôle du diplôme dans la construction des grilles professionnelles » in Jobert, Saglio, Reynaud, Tallard : *Les conventions collectives de branche*, Céreq.
- Gazier B. (1991), *Economie du travail et de l'emploi*, Dalloz, Paris.
- Gintis H. (1971), « Education, Technology and Workers' Productivity », *American Economic Review*, P. & P., May, p. 266-279.
- Herrnstein R. et Murray C. (1994), *The Bell Curve ; Intelligence and Class Structure in American Life*, Free Press.
- Hillau B. (1994), « Le perfectionnement ouvrier dans les anciennes communautés de métiers », *Formation-Emploi* n° 46, avril-juin, p. 47-67.
- Hirschman O. (1970), *Exit, Voice and Loyalty*, Harvard U. Press, Cambridge.
- Kerr C. (1954), « The Balkanization of Labor Markets », in Bakke et alii, *Labor Mobility and Economic Opportunity*, MIT Press, Wiley.
- Madaus G.-F. (1994), « A Technological and Historical Consideration of Equity Issues Associated with Proposals to Change the Nation's Testing Policy », *Harvard Educational Review*, vol. 64, n° 1, Spring.
- Marsden D. (1989), *Marchés du travail ; limites sociales des nouvelles théories*, Economica.
- Marsden D. (1994), « Industrial Change », « Competencies and Labour Markets », *Vocational Training*, CEDEFOP.
- Millot B. (1980), *Le potlatch scolaire*, mimeo. Conférence International Sociological Association, Paris, août.
- Mincer J. (1962), « *On-the-job Training : Costs, Returns, and Some Implications* », J.P.E., vol. LXX, suppl. oct., n° 5, part 2, p. 50-79.
- Noble D.F. (1979), *America by Design ; Science, Technology and the Rise of Corporate Capitalism*, Alfred A. Knopf, N.Y.
- OCDE - Céreq (1994), *Les formations en alternance : quel avenir ?* OCDE, Paris.
- Quef P. (1964), *Histoire de l'apprentissage*, LGD. J, Paris.
- Reich M., Gordon D. et Edwards R. (1975), « A Theory of Labor Market Segmentation » in Carnoy M. (éd) : *Schooling in a Corporate Society*, David Mc Kay, NY.
- Sapir J. (1970), *L'économie mobilisée*, La Découverte, Paris.
- Shapiro S. (1989), « New Directions for the Sociology of Education ; Reconstructing the Public Discourse in Education », *Education and Society*, vol. 7, n° 2.

Spence M.-A. (1974), *Market Signaling ; Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*, Harvard U. Press, Cambridge, 217 p.

Stigler G.-J. (1962), « *Information in the Labor Market* », J.P.E., vol. LXX, suppl. oct., n° 5, part 2, p. 94-105.

Taubman P.-J. et Wales T.-J. (1972), « *Higher Education, mental ability and screening* », *Journal of Political Economy*.

Thurow L. (1975), *Generating Inequality*, Basic Bks.

Verdier E. (1994), « *Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingt* », Céreq, Formation-Emploi n° 50, avril-juin 1995.

Vinokur A. (1992), « *Evaluation des politiques et politiques d'évaluation en éducation* ». *La note de l'ISERES*, juin n° 8.

Vinokur A. (1993), *Transformations économiques et accès aux savoirs en Afrique Sub-saharienne*, UNESCO, 63 p.

Vinokur A. (1994), « *Les systèmes éducatifs et leur régulation* ». *Afrique Contemporaine*, n° spécial, 4<sup>e</sup> trimestre.

Wiles P. (1974), « *The Correlation between Education and Earnings : the External-test-not-content hypothesis (ETNC)* », *Higher Education*, 3, p. 43-58.

Wolpin K.I. (1977), « *Education and Screening* », *American Economic Review*, Dec., p. 949-958.

