

INTRODUCTION

C'est au nom de l'amélioration des modes d'accès à l'emploi et de la résorption du chômage que le diplôme a pris une place majeure dans notre organisation sociale, au fil des trente dernières années. Porté par une politique gouvernementale adressée en même temps à l'élévation du niveau général d'éducation et à la hausse du niveau de qualification professionnelle de la population active¹, ce développement l'a fait changer de statut : longtemps resté un bien rare (la croissance économique qui désigne les « Trente Glorieuses » a reposé sur une main-d'œuvre en majorité non diplômée), le diplôme est presque devenu un attribut ordinaire. Il contribue à désigner « l'employabilité » des individus et son absence pénalise les actifs en quête d'emploi ou de mobilité. Même si les non-diplômés sont encore nombreux – et représentent une population régulièrement alimentée par les jeunes qui sortent du système éducatif sans diplôme (environ 130 000 chaque année, sur 750 000 sortants) – et si la définition particulièrement labile de « l'employabilité » met en valeur sa dimension plus politique que technique, la possession d'un diplôme est devenue une norme pour trouver un emploi. Depuis le milieu des années 1980, la fragilité des non-diplômés sur le marché du travail n'a cessé de s'accroître².

Propriété individuelle inaliénable, intemporelle et nationale lorsqu'il bénéficie du label de l'État (Caillaud, 2008), le diplôme apparaît désormais comme la meilleure protection dont peuvent disposer les individus pour affronter le chômage, la précarité et la concurrence pour l'emploi. Initiée par les pouvoirs publics, cette expansion du diplôme est valorisée par les syndicats de salariés, dans la mesure où ils envisagent la certification professionnelle comme un

1. Si cette politique a subi les inflexions des différentes alternances politiques qui ont marqué les années 1980 et 1990, elle est néanmoins restée relativement continue. Identifiée par des slogans et par des chiffres, elle vise aujourd'hui à faire en sorte que 50 % d'une génération sorte du système éducatif avec un diplôme de l'enseignement supérieur, voire, selon les discours, avec une licence.
2. Au point que le *Bref* du Céreq n° 283 de mars 2011, intitulé « Le diplôme, un atout gagnant pour les jeunes face à la crise », commence ainsi : « L'absence de diplôme reste un handicap pour les jeunes face à la crise. »

instrument de la « sécurisation des parcours professionnels » qu'ils aspirent à construire. Mis au service d'individus supposés devenir « acteurs de leur évolution professionnelle » (préambule de l'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle), le diplôme constitue un élément de la « flexicurité » professionnelle à la française (Gaudu, 2008). Dans un tel cadre, dominé par les incertitudes de l'emploi et par l'individualisation de la relation salariale, le contenu du diplôme n'est pas indifférent : il doit impérativement être « professionnel », désigner des compétences et des emplois précis et même être capable de garantir l'insertion professionnelle. Ces objectifs doivent en outre être de plus en plus souvent présentés dans un référentiel d'emploi, de métier ou d'activités professionnelles (chaque institution déclinant son propre modèle), document qui formalise le lien établi *a priori* entre le diplôme et l'espace professionnel qu'il vise.

Si la quête de liens entre diplômes et emplois ne représente pas un phénomène récent, l'une des fonctions des diplômes ayant toujours été de mener à la vie active, les exigences de professionnalisation explicite, mesurable par le nombre et la durée des stages réalisés en cours de formation, par l'implication dans la formation de professionnels représentant les activités professionnelles visées, ou par le taux d'insertion des sortants de formation, sont en revanche plus neuves. Mais c'est surtout leur généralisation à l'ensemble des diplômes qui représente l'évolution – la rupture? – la plus notable. À l'exception du baccalauréat général et du diplôme national du brevet en effet, tous les diplômes délivrés par les ministères sont déclarés « professionnels » et ont vocation à être inscrits dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP, créé par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002). Instituée en 2002, cette règle leur impose de faire la démonstration de leur qualité professionnelle et les soumet à une nouvelle normativité, laquelle fait la part belle aux mesures, aux indicateurs de performance, tout en plaçant l'emploi en tête de son échelle de valeurs.

Mobilisées comme instruments de mesure de l'efficacité des diplômes sur le marché du travail, les enquêtes d'insertion se multiplient en conséquence. Dès lors que la première fonction des diplômes est de mener à l'emploi, ils doivent faire la preuve qu'ils le font bel et bien.

LES ENQUÊTES D'INSERTION ET LES PERFORMANCES DES DIPLÔMES

Construites à partir de protocoles qui varient selon les organismes qui les réalisent, ces enquêtes se révèlent inégalement robustes. En outre, leurs résultats disent bien autre chose que ce que leurs commanditaires en attendent. Organisme spécialisé dans les enquêtes d'insertion, le Céreq a plus souvent mis en valeur l'évolution du fonctionnement du marché du travail que les perfor-

mances des diplômes observés, qui plus est agrégés au sein de grands domaines de spécialités pour consolider l'échantillon étudié. Les enquêtes générationnelles, fondées sur l'observation d'une génération de sortants du système éducatif, ne peuvent ainsi prendre en compte les multiples spécialités des diplômes, contrairement à ce que laisse entendre la médiatisation qui en est faite. À l'origine de palmarès complaisamment publiés dans divers journaux et revues au nom de l'information du public, elles favorisent des classements sommaires entre « bons » et « mauvais » diplômes, l'accès rapide à l'emploi stable (incarné par le contrat à durée indéterminée) représentant l'étalon de mesure du bon diplôme. Classements régulièrement renouvelés, qui impriment néanmoins une image durable des pseudo-performances recensées sans jamais rien évoquer du contenu des diplômes.

Parmi les résultats les plus constants de ces travaux, certains sont particulièrement intéressants à prendre en compte, bien que ce ne soient pas les plus valorisés. On sait ainsi que l'insertion des débutants ne se réduit pas à un changement d'état (d'étudiant à salarié par exemple) mais qu'elle s'inscrit au contraire dans un processus qui demande du temps, et qui dépend singulièrement de la conjoncture de l'emploi. Évaluer les diplômes quelques mois après la sortie des diplômés, comme le font de nombreuses enquêtes et comme le réclament responsables politiques et présidents d'université, n'a par conséquent pas grand sens. Ce que montrent également ces enquêtes, qui va à l'encontre de bien des idées reçues, c'est que les jeunes sortants du système éducatif constituent la catégorie de main-d'œuvre la plus employable, puisqu'ils sont les premiers à bénéficier des embellies économiques. Lorsque la demande de travail est forte, les employeurs n'hésitent pas à recruter des apprentis ou des stagiaires en formation, avant même la fin de cette dernière. La plus grande fragilité des débutants en cas de récession trouve de fait une autre origine que celle de l'inadaptation de leur formation.

D'autres résultats sont à la fois notables et intrigants. Ainsi, malgré ce qu'affirme la théorie du capital humain (Becker, 1964), omniprésente dans toutes les incitations au développement de l'éducation et de la formation des grandes organisations internationales telles que l'OCDE (Organisation pour la coopération et le développement économique) ou de la Commission européenne, l'investissement en savoirs et en compétences réalisé par les individus ne donne pas forcément lieu à une reconnaissance formelle sur le marché du travail. En France, le salaire moyen des débutants a baissé au fil des trente dernières années, parallèlement à une hausse considérable du niveau d'éducation. Au-delà de ce qu'elle souligne sur les rapports sociaux de travail, peu favorables aux salariés, cette tendance met en question l'idéalisation de l'acteur entrepreneur de sa carrière, désormais au cœur des réformes de la formation et de l'emploi. Si l'on y ajoute le constat, régulièrement renouvelé depuis 40 ans, que seul un jeune sur deux occupe un emploi en rapport avec la formation qu'il a suivie (Biennale du

Céreq, 2007), la question s'étoffe encore et conduit à jeter un nouvel éclairage sur les efforts d'ajustement entre système éducatif et système productif entrepris depuis plusieurs années.

La complexité que tous ces résultats dessinent, les contradictions qu'ils apportent à certains programmes politiques, s'accommodent mal avec le temps de l'action politique, surtout lorsque celle-ci s'inscrit dans la réforme galopante. Les palmarès sont en revanche plus accessibles et peuvent même apparaître comme des outils légitimes de la décision. S'ils réifient les diplômes et réduisent l'hétérogénéité qui leur est constitutive à une simple inégalité de performances, ils contribuent aussi à faire accepter l'idée que le marché du travail doit être le moteur de l'offre éducative. Principe éminemment discutable, mais que l'argument du chômage et de la précarité, dont les jeunes sortants du système éducatif sont les premières victimes, invite à peu discuter.

UN QUESTIONNEMENT NÉCESSAIRE...

Bien que la politique d'éducation, de formation et de certification du gouvernement français s'inscrive dans le programme européen « d'éducation et de formation tout au long de la vie » engagé par l'Union européenne à la fin des années 1990, elle revêt en France un caractère particulier. Alors que pour la Commission européenne, « l'éducation et la formation tout au long de la vie » désigne « toute activité d'éducation et de formation entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi » (mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2000), c'est « la formation professionnelle » qui domine les discours et les actions des pouvoirs publics français. Ce glissement terminologique n'est pas seulement formel et il ne relève pas du simple registre de la communication. Il a une traduction pratique tangible, qui fait plus souvent l'objet de travaux résolument critiques que de problématisations scientifiques (Bruno, Clément et Laval, 2010). Comme l'a souligné avec force Lucie Tanguy, la substitution entre les termes d'éducation et de formation dans les textes politiques et juridiques révèle une évolution de perspective dans le rôle attribué au système éducatif par les pouvoirs publics (1994; 2007). Le recours à « la formation » signale ainsi l'emprise de l'emploi sur le système éducatif, d'abord invité puis enjoint à mieux répondre aux besoins du système productif, et même à anticiper ces besoins. L'adjonction du qualificatif « professionnel » ne laisse plus guère de place au doute : la préparation à l'emploi doit être le premier objectif du système d'édu-

cation, au moins à partir du second degré³. Spécialité française, l'importance accordée au diplôme en tant que « certification professionnelle » entérine cette vocation, inspirée des théories économiques du capital humain et du signal (Spence, 1973).

Désormais, l'emploi et l'insertion sont – ou sont en train de devenir – des composants essentiels des diplômes. Préparer à l'emploi, garantir la possession de compétences professionnelles spécifiques, assurer l'insertion professionnelle, sont les principaux objectifs des diplômes. Leurs concepteurs et les enseignants doivent ainsi se plier à un nouveau mot d'ordre : former, certifier, insérer. Présenté comme la charpente d'un programme politique heureusement réformateur, ce triptyque repose sur le principe de la responsabilité du système éducatif dans les difficultés que rencontrent les débutants sur le marché du travail, en lui supposant un grand pouvoir d'action sur ce qui s'y produit. Parmi les postulats qui fondent ce programme politique figure ainsi l'idée que le système éducatif, et principalement l'université, n'a pas répondu aux attentes placées en lui par les acteurs sociaux. Attentes principalement instrumentales, que le système éducatif ne pourrait plus éviter de prendre en compte, même si aucune enquête sérieuse ne les a réellement identifiées⁴. En déplaçant leur critique du thème – encore prisé – des faiblesses de la démocratisation scolaire à celui de « l'inflation scolaire » (Duru-Bellat, 2006) ou du « déclassement » des diplômés (Peugny, 2009), les chercheurs ont incidemment contribué à légitimer cette dénonciation de l'incompétence du système éducatif, à laquelle le gouvernement répond par maintes réformes. La métamorphose des diplômes apparaît ainsi comme une évolution attendue, rendue inéluctable à la fois par la massification scolaire et les espoirs professionnels qu'elle a générés, et par les transformations du système productif. La concurrence économique internationale, l'exigence de mobilité d'un métier à l'autre, d'une entreprise à l'autre ou d'un pays à l'autre, la modernisation du marché du travail français... servent d'arguments à ces transformations qui de fait ne manquent pas, quoi qu'en pensent les acteurs auxquels elles s'appliquent (et qui les font appliquer) et les juristes qui les déplorent (Supiot, 2010).

FONDÉ SUR CERTAINS ACQUIS DE LA CONNAISSANCE

3. La restriction au second degré s'impose encore mais elle pourrait bien disparaître. L'Union des industries et des métiers de la métallurgie (UIMM) insiste par exemple depuis longtemps sur la nécessité de mieux préparer les élèves à la vie professionnelle, en estimant que « l'orientation tout au long de la vie » commence à l'école primaire. Une évolution en ce sens pourrait donc voir le jour dans les prochaines années, la temporalité de l'expression « tout au long de la vie » permettant de commencer au plus tôt le programme de formation de la main-d'œuvre.
4. Pour justifier les réformes, il est souvent fait appel à « la demande sociale », appel que les chercheurs reprennent parfois à leur compte. On peut toutefois, à l'instar de J.-M. Chapoulié dans son dernier ouvrage (2010), douter de ce que revêt cette prétendue « demande », qui peut aussi bien être, dans le cas des politiques éducatives, celle des élèves, des parents, des enseignants, des employeurs, etc.

Avant d'entrer plus avant dans le vif du sujet, un bref détour destiné à évoquer quelques acquis de la connaissance semble nécessaire, afin d'aider le lecteur à suivre des propos de spécialistes auxquels les obligations éditoriales imposent concision et ellipses.

Sans reprendre ici la somme de savoirs accumulés sur les relations entre formations et emplois, il faut néanmoins en rappeler quelques points, qui constituent une sorte de référent commun des auteurs de cet ouvrage. Les connaissances acquises sur ces relations montrent qu'elles prennent des formes multiples, souvent imprévisibles. Pour appuyer ce propos, l'histoire récente de la prévision et de la prospective est d'un grand recours. Il est facile de rappeler le nombre élevé d'erreurs que comprennent les études prévisionnelles et les travaux de prospective sur l'emploi et les qualifications publiés jusqu'à présent⁵. Bien que la « prospective » ait remplacé la « prévision », en incorporant de multiples scénarios et du dialogue social aux projections réalisées, celles-ci achoppent toujours, malgré leur rigueur et leur technicité de plus en plus grandes, sur une loi inopinée (sur les retraites ou la « mastérisation » des formations d'enseignants, par exemple), des comportements d'acteurs dissonants avec ce qui était attendu, ou – le cas est heureusement plus rare – une crise mondiale aux prolongements durables⁶. Les progrès de la science économétrique ne résolvent pas ces aléas, qui mettent en cause sa part d'illusion scientifique.

Les évolutions de l'économie et de l'emploi ne suivent pas un rythme linéaire et elles ne sont pas non plus corrélées. Des entreprises très dynamiques qui accumulent les bénéfices peuvent procéder à des licenciements en masse ou interrompre momentanément leurs recrutements. Pénurie de main-d'œuvre et pénurie d'emplois peuvent également coexister, en raison de la vitalité inégale des secteurs d'activité comme de leurs différentes pratiques de recrutement et de gestion des ressources humaines⁷. La « rationalité des acteurs » ne semble pas non plus très saisissable, puisqu'elle constitue l'une des grandes difficultés qu'affrontent les études de prospective. Parmi d'innombrables exemples, la croissance

5. Qu'il s'agisse de la disparition des secrétaires, de l'excès d'informaticiens, du choc démographique qu'auraient dû produire sur le marché du travail les départs massifs en retraite au début de la décennie 2000 (retardés par la loi Fillon sur les retraites de 2003 puis par celle de 2009), etc.

6. Ce propos repose sur une participation de 8 ans aux travaux du Commissariat général du plan (CGP) puis du Centre d'analyse stratégique (CAS) qui l'a remplacé, dans le cadre du « groupe Prospective des métiers et des qualifications » puis du « groupe Prométhée », de 2000 à 2007. Ces travaux ont donné lieu à de nombreuses publications de très grande qualité, dont l'intérêt repose cependant plus sur les diagnostics établis, les propositions de méthodes, les discussions proposées et le pluralisme des approches, que sur les projections chiffrées.

7. Les bas salaires, la précarité et les conditions de travail difficiles font ainsi partie des pratiques traditionnelles de l'hôtellerie-restauration, qui se plaint néanmoins régulièrement de souffrir d'une pénurie de main-d'œuvre. La baisse à 5,5 % du taux de TVA était censée favoriser l'emploi dans ce secteur, ce qui n'a pas eu lieu, la « tradition » l'emportant ostensiblement sur toute autre considération.

de l'emploi non qualifié étaie ces assertions : elle contrevient aux projections réalisées dans les années 1980 et 1990, qui annonçaient une baisse d'autant plus inéluctable des emplois non qualifiés que le nombre des diplômés connaissait une augmentation vertigineuse (Méda et Vennat, 2004). S'il représente un objet de controverses, en raison des problèmes que pose son repérage statistique dans la catégorie des « employés », l'emploi non qualifié rassemble néanmoins près de 5 millions de personnes, autrement dit un actif occupé sur cinq.

Comme l'explique très justement Pierre Naville dans sa *Théorie de l'orientation professionnelle* (1946), le « besoin » des entreprises est une notion floue, à laquelle il ne peut y avoir de réponse adéquate de la part du système d'éducation ou des instances d'orientation. Aucun résultat scientifique n'est encore venu contredire ce point, malgré le développement des formations professionnelles au sein du système éducatif et en dépit de la participation, désormais obligée, des partenaires sociaux à l'élaboration des diplômes professionnels⁸. Le « besoin » persiste à être difficilement identifié en dépit de la multiplication des observatoires, des enquêtes et des études prospectives. Quant à l'emploi auquel se réfèrent les concepteurs des diplômes, il est envisagé différemment selon les finalités visées par le diplôme (propédeutique, à vocation professionnelle transversale ou ciblée sur un métier, par exemple), et selon les ambitions des porteurs du projet : élargir l'espace d'activités professionnelles accessible, assurer le renouvellement d'une catégorie de main-d'œuvre, favoriser la mobilité... ou construire une filière de formation. Dès lors qu'un même diplôme comprend de multiples spécialités, ce qui est le cas de tous les diplômes (on en compte plus de 1000 pour la licence professionnelle), celles-ci ne relèvent pas forcément du même registre. Les nombreux travaux qui ont été menés sur les diplômes professionnels de l'Éducation nationale⁹ mettent en valeur cette disparité considérable, qui apparaît comme absorbée par l'adjectif « professionnel ». Officiellement construits sans référence à la formation et ouverts à tous les publics, ces diplômes sont néanmoins aussi dédiés à la scolarisation d'une partie de la population juvénile, ce qui influence leurs *curricula*. Le CAP, le BEP et le baccalauréat professionnel ont ainsi été d'efficaces instruments de la hausse du niveau d'éducation en France, ce que prouve l'analyse des flux en formation mais dont ne peuvent rendre compte les enquêtes d'insertion.

8. Si la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 a instauré la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), le RNCP et le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE), elle a aussi imposé aux ministères certificateurs la mise en place d'instances paritaires sur le modèle des Commissions professionnelles consultatives (CPC) du ministère de l'Éducation nationale. Dans ce ministère, suivi en 1972 par les ministères de l'Agriculture et de l'Emploi, la conception des diplômes professionnels, du CAP au BTS, repose sur la consultation des partenaires sociaux depuis 1948.

9. Publiés pour la plupart dans la collection CPC/Document du ministère de l'Éducation nationale.

Soumis à des temporalités différentes et à des logiques qui leur sont propres, le système éducatif et le système productif sont l'un et l'autre autonomes. Luc Boltanski et Pierre Bourdieu, dans leur célèbre article sur les liens entre « Le titre et le poste » (1975), parlent de « l'autonomie relative » du système éducatif par rapport à l'économie. De leur côté, les employeurs ont toute latitude pour utiliser et valoriser à leur convenance ces titres et leurs titulaires. C'est à eux en effet que revient l'attribution de la valeur d'échange et d'usage des titres délivrés par le système éducatif, même si l'article L. 111-1 du Code de l'éducation affirme : « L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. » Telle qu'elle est rédigée, cette phrase laisse supposer que la reconnaissance invoquée est celle des entreprises, interprétation à laquelle invite également la définition officielle des diplômes professionnels de l'Éducation nationale. Or, si le diplôme participe à la construction de la qualification individuelle, il ne peut à lui seul la subsumer. Celle-ci se distingue en outre de la qualification de l'emploi (Salais, 1976), qui relève encore et toujours du pouvoir discrétionnaire des employeurs¹⁰. Le droit au diplôme institué par la loi d'orientation sur l'école de 1989 n'est donc pas un droit à l'emploi ou à la qualification professionnelle.

Malgré la normalisation du diplôme et en dépit des multiples efforts entrepris par les syndicats de salariés pour mieux corréler diplômes et classifications professionnelles (Freysinet, 2010), la valeur attribuée aux diplômes sur le marché du travail reste toute relative (Rose, 2008). Cela ne signifie pas qu'il n'existe pas de relations entre diplômes et emplois, mais que ces relations sont incertaines, inégales selon les diplômes, les secteurs d'activité et les emplois (parmi d'autres éléments), et surtout jamais mécaniques. Système éducatif et système productif sont l'un et l'autre dynamiques, impulsant et suivant des mouvements que l'on oublie souvent de considérer de manière historique. Les thèses sur « l'inflation scolaire » ou « le déclassement » en font l'illustration, trop attachées qu'elles sont à opposer l'évolution trop rapide du système éducatif à l'inertie plus ou moins grande du système productif. Intéressantes par les réflexions qu'elles génèrent, ces thèses ont néanmoins recours à un postulat adéquationniste dont on ne peut que souligner le caractère infondé, tout en se référant plus ou moins implicitement à un âge d'or des relations diplômes-emplois qui relève de l'imaginaire.

Depuis la publication de l'ouvrage de Naville, la perspective adéquationniste a souvent été mise en cause, que ce soit dans *L'introuvable relation formation-emploi* (Tanguy, 1986), ouvrage critique de référence, ou dans maints autres travaux, dont ceux du Céreq. L'évolution du système éducatif et les transforma-

10. En tant qu'employeur, l'État en fait régulièrement la preuve auprès de ses agents.

tions qu'a connues le système productif les ont-ils rendus obsolètes? Comment s'organise désormais la répartition des fonctions dévolues au système éducatif : sa fonction de « reproduction technique », pour reprendre les termes de Luc Boltanski et Pierre Bourdieu (1975), l'emporte-t-elle aujourd'hui sur sa fonction de « reproduction sociale » et la recherche de sa propre reproduction? Les réformes récemment engagées s'inscrivent-elles dans une même logique d'action?

Les questions sont non seulement nombreuses mais elles se posent différemment selon les diplômes, leurs modes d'élaboration et leurs finalités, les segments d'enseignement dont ils dépendent et les activités qu'ils visent. C'est à cette diversité que s'intéresse cet ouvrage collectif, issu de deux journées d'études organisées en novembre 2010 par le Centre universitaire de recherche sur l'action publique et le politique (CURAPP) de l'université d'Amiens. Né des interrogations que génèrent les nombreuses réformes en cours dans les sphères de l'éducation, de la formation et de l'emploi, réformes si nombreuses et qui se succèdent si rapidement qu'on peine évidemment à les suivre¹¹, ce travail tente d'apporter différents éclairages sur la professionnalisation des diplômes en tant que politique et pratique déclinée à plusieurs niveaux. Il relève d'un programme de recherche au long cours sur les nouvelles normes certificatives et sur la mise en place de ce que l'on a choisi d'appeler « un ordre certificatoire » (Maillard, 2008). La perspective adoptée est pluridisciplinaire, elle s'inscrit dans l'analyse critique qui est au cœur de la tradition scientifique pour interroger le dogme professionnaliste, ses traductions et ses effets. Même si l'on peut s'étonner à juste raison du retour remarquable de « l'adéquationnisme », malgré la succession des preuves de son invalidité, ce n'est pas à une nouvelle critique qu'invite cet ouvrage, mais à une réflexion sur ce qu'engage l'appel à la performance productive imposé aux diplômes, à ceux qui les élaborent, qui y forment, comme à ceux qui les détiennent.

Deux parties composent cet ouvrage. Partant d'une approche historique, centrée sur une période peu explorée par les chercheurs, celle de la décennie 1970, la première partie explore les changements introduits dans l'enseignement professionnel et dans l'enseignement supérieur au nom de leur rapprochement avec les exigences du monde du travail. Constituée de six chapitres, elle invite à discuter les discours qui légitiment ces évolutions, à considérer autrement les actions mises en œuvre et à débattre des instruments mobilisés, tels que les enquêtes d'insertion. Cette partie se termine par la présentation de l'exemple anglais, auquel se réfèrent volontiers les responsables politiques comme source possible d'inspiration, alors qu'il apparaît pour le moins peu « exemplaire ».

11. Conformément à ce que souhaitent sans doute leurs initiateurs. Alain Supiot fait le même type de remarque à propos des réformes juridiques, qui empêchent l'activité des juristes et produisent une dissolution du « droit objectif » (Supiot, 2010).

La seconde partie propose également six chapitres, qui exposent cette fois les résultats d'enquêtes spécifiques. Ces analyses mettent en valeur les luttes, les stratégies d'acteurs et d'institutions que sous-tend la conquête d'une position dans l'espace professionnel et/ou sur le marché de la formation. En traitant de différents objets, qui vont des écoles de formation spécialisées aux référentiels dits « d'activités professionnelles » des diplômés de l'Éducation nationale, ces recherches élucident les enjeux que recouvre l'appel à l'emploi dans la formation et la certification. Enjeux diversifiés, parfois troubles, qui peuvent même être contradictoires.

BIBLIOGRAPHIE

BECKER G., *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, New-York, NBER, 1964.

BOLTANSKI L. et BOURDIEU P., « Le titre et le poste. Rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, 1975, p. 95-107.

BRUNO I., CLÉMENT P. et LAVAL C., *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse, 2010.

CAILLAUD P., « Vers une normalisation juridique de la certification professionnelle? », in MAILLARD F. (dir.), *Des diplômés aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Rennes, PUR, 2008, p. 75-95.

CÉREQ, *Les chemins de la formation vers l'emploi. 1^{re} Biennale formation-emploi-travail*, 2007.

CHAPOULIE J.-M., *L'école d'État conquiert la France. Deux siècles de politiques scolaires*, Rennes, PUR, 2010.

DURU-BELLAT M., *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil, 2006.

FREYSSINET J., *Négocier l'emploi. 50 ans de négociations interprofessionnelles sur l'emploi et la formation*, Paris, Centre d'études de l'emploi/Liaisons, 2010.

GAUDU F., « De la flexicurité à la sécurité sociale professionnelle. L'emploi entre mobilité et stabilité », *Formation-Emploi*, n° 101, 2008, p. 71-88.

MAILLARD F. (dir.), *Des diplômés aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Rennes, PUR, 2008.

MÉDA D. et VENNAT F. (dir.), *Le travail non-qualifié. Permanences et paradoxes*, Paris, La Découverte, 2004.

NAVILLE P., *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris, Gallimard, 1946.

ROSE J., « Valeur et reconnaissance des diplômés : une affaire d'appréciation », in MAILLARD F. (dir.), *Des diplômés aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*, Rennes, PUR, 2008, p. 297-316.

PEUGNY C., *Le déclassement*, Paris, Grasset, 2010.

SALAS R., « Qualification individuelle et qualification de l'emploi », *Économie et statistique*, n° 81-82, 1976, p. 3-11.

SPENCE M., « Job market signalling », *Quarterly journal of Economics*, vol. 87, 1973, p. 353-374.

SUPIOT A., *L'esprit de Philadelphie*, Paris, Le Seuil, 2010.

TANGUY L. (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française, 1986.

TANGUY L., « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », in ROPE F. et TANGUY L., *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan 1994, p. 23-53.

TANGUY L., « La fabrication d'un bien universel », in BRUCY G., CAILLAUD P., QUENSON E. et TANGUY L., *Former pour réformer*, Paris, La Découverte, 2007, p. 23-58.