

# D OSSIÉ

## La société de la connaissance et l'école : jalons pour une discussion

### Présentation

---

ALEXANDRE LÉNÉ

Université de Lille I

CLERSE, Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques  
IFRESI, Institut fédératif de recherche sur les économies et les sociétés industrielles  
2, rue des Canoniers, 59800 Lille

DANILO MARTUCCELLI

CNRS, CLERSE, Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques  
IFRESI, Institut fédératif de recherche sur les économies et les sociétés industrielles  
2, rue des Canoniers, 59800 Lille

La société de la connaissance apparaît comme l'horizon incontournable de nos sociétés si l'on juge par les millions de sites qui lui sont consacrés sur Internet ou à sa présence plus ou moins incantatoire dans un nombre croissant de déclarations internationales. À première vue, cependant, rien ne paraît fondamentalement novateur dans cette problématique. Après tout, l'importance croissante du savoir dans la "société postindustrielle" est affirmée dès les années 1960. De plus en plus indispensable à la réalisation des tâches socioprofessionnelles, elle va de pair avec une expansion croissante de la scolarisation. Si l'éducation est un "investissement productif", le "capital humain" est un facteur majeur de la croissance économique et un outil précieux de mobilité sociale. Pourtant, depuis quelques années, nous assistons à un renouveau important.

Nous serions entrés dans un nouveau type de société dans lequel l'«information» et la «connaissance» détiendraient une fonction majeure. Pour aussi invraisemblable que cela puisse paraître, le système éducatif en tant que tel est souvent oublié dans les présentations de la charpente analytique de cette «nouvelle société» (pour une «absence» notoire, Castells 1998).

La vocation de ce dossier d'*Éducation et Sociétés* est justement de soumettre à exploration la notion de société de la connaissance et plus particulièrement ses conséquences dans l'univers scolaire. Néanmoins, il ne s'agit pas, dans les articles qui suivent, de mettre radicalement en question le bien-fondé de l'importance croissante de l'investissement intangible dans les économies contemporaines ou de la centralité de la connaissance dans nos sociétés. Il s'agit, en revanche, chaque fois, de prendre avec précaution des propositions générales de ce type, en essayant, dans la mesure du possible, de les mettre à l'épreuve des constats empiriques, nous contraignant à nuancer leur portée. L'exercice, comme on le verra, n'est pas sans difficulté. Les affirmations générales ne peuvent s'appuyer que sur des preuves empiriques locales, tant la preuve est toujours sujette à caution dans un domaine où les indicateurs et les éléments susceptibles d'être pris en considération sont pluriels et grande la variété des expériences nationales ou locales. Si les sciences sociales ne font pas cet indispensable travail de réflexion, y compris en reconnaissant ses limites, il sera fait, avec sans doute moins de précision et plus d'a priori, par une administration internationale immergée dans un insaisissable esprit du temps.

C'est donc dans l'attente de nécessaires recherches supplémentaires (sur certains points, elles sont encore simplement inexistantes) que ce dossier se voudrait une approche raisonnée et critique, certainement non exhaustive, des relations entre l'école et la société de la connaissance.

Mais... que faut-il comprendre par société de la connaissance ? Plutôt qu'à un énième essai insatisfaisant de définition, nous nous bornerons dans cette introduction, en résonance avec les articles, à circonscrire quatre grands thèmes de discussion : la nature du savoir ; les modifications dans la forme scolaire ; le rapport entre la connaissance et le développement ; enfin, la signification politique de la formation tout au long de la vie.

## Quels savoirs pour une société de la connaissance ?

La consolidation de l'idée d'une société de la connaissance transforme la nature du savoir dans cette société. Si certains des thèmes critiques développés à propos des sociétés industrielles dans les années 1970 sont toujours de rigueur (notamment certains aspects soulevés par la théorie du filtre), en revanche, la discussion contemporaine semble exiger des excursions novateurs. Si on laisse

en effet pour l'instant de côté la thématique plus générale du lien entre la formation, l'innovation et l'emploi traité plus bas, c'est autour de deux grandes problématiques que semblent devoir s'organiser les travaux futurs.

En premier lieu, qu'est-ce qu'une "connaissance" ? Les critiques dont la culture scolaire a été l'objet n'empêchaient pas une sorte d'accord, au fond, sur la place et la fonction de l'école dans la société industrielle. Il y était accepté que les pratiques pédagogiques transmettaient aux élèves les principes directeurs de la société. En fait, les discussions portaient essentiellement autour de la légitimité du travail de sélection des connaissances transmises. Aujourd'hui, au contraire, s'impose un bilan critique d'un nouveau genre sur les relations entre les savoirs scolaires et les nécessités cognitives de la société de la connaissance. Cela contraint, en tout cas, à d'indispensables distinctions entre différentes notions : entre certification, codification des savoirs, compétences ; ou encore, entre connaissance, information, savoir (David & Foray 2002, Steinmueller 2002).

En fait, cette polysémie cache un problème majeur : qu'est-ce qu'une connaissance dans une société où la prolifération des informations est désormais devenue une réalité ? Certains reviennent sur les contenus à transmettre (Morin 1999), d'autres, comme Breton dans ce numéro (45), s'inquiètent pour l'avenir de l'esprit critique dans un monde d'informations ; d'autres encore s'intéressent à ce que savent concrètement les individus dans une société moderne –ou à l'existence de sources alternatives ou informelles de "connaissance" dans les sociétés contemporaines. D'autres études s'interrogent sur la relation entre les connaissances scolaires et les compétences requises dans une économie fondée sur la connaissance (Paul 2002). En réalité, le système éducatif est aujourd'hui le théâtre d'un conflit, parfois larvé mais toujours important, entre différentes conceptions de l'éducation. La question, bien sûr, n'est pas nouvelle. Mais elle a peut-être désormais davantage d'acuité : la traditionnelle opposition entre finalités éducatives est surplombée par la difficulté croissante à définir institutionnellement les capacités cognitives visées. Du coup, c'est la fin progressive du monopole légitime de l'école en tant qu'institution de transmission –et de certification– de la connaissance qui est à l'arrière-plan de ces débats (Ropé & Tanguy 2000).

En deuxième lieu, c'est évidemment la nature de l'ethos que transmet l'école qui doit faire l'objet de nouvelles études indissociablement descriptives et normatives. L'école était naguère, comme bien d'autres organisations propres à la société industrielle, le lieu d'une réglementation stricte et d'une division des pratiques, dont le but était l'apprentissage de la docilité et de l'obéissance, afin de répondre aux nécessités d'une main-d'œuvre vouée à des tâches de production répétitives au sein d'univers taylorisés. Aujourd'hui, les "aptitudes" requises dans le monde du travail sont différentes, même si sur ce point il faut se garder de conclusions hâtives. Le travail taylorien (comment le négliger ?) n'a nulle-

ment disparu dans les sociétés contemporaines. En revanche (comment ne pas le reconnaître ?), le travail exige aujourd'hui des formes nouvelles d'implication de la part du salarié, au moment où l'école, elle, est le théâtre d'une augmentation des stratégies de réticence, de retrait ou de formations parallèles de la part des élèves. Il est alors bien insatisfaisant de prôner l'idée d'un fonctionnalisme par l'absurde selon lequel l'école serait fonctionnelle par l'expérience de perte de sens qu'elle fait connaître aux élèves... De plus, l'équation jadis établie entre le travail fourni à l'usine et le salaire d'un côté, le travail scolaire et la note à l'école de l'autre côté, semble être de plus en plus l'objet d'une myriade de désaccords subjectifs –tant se répand le sentiment que le système de reconnaissance du mérite est en panne et que les récompenses scolaires ne reflètent plus la réalité de l'investissement en termes de travail (Barrère 2003). Bien entendu, sur bien d'autres points, les "correspondances" sont plus faciles à établir : il suffit de penser, y compris dans ses composantes seulement rhétoriques, à l'importance accordée actuellement à la créativité ou à la prise d'initiative, autant dans le monde du travail qu'à l'école, ou encore, à l'omniprésence de la logique du projet. Il n'empêche, sur ce point, nous ne pouvons qu'être dans l'attente de nouvelles études.

## Vers un renouveau de la forme scolaire ?

L'invention de la forme scolaire a signé l'avènement de la véritable nature de l'extranéité de l'école vis-à-vis de la société : un lieu distinct, un temps propre, une discipline spécifique, une distanciation entre le savoir scolaire et le faire social et, surtout, l'apparition d'un type particulier de rapport social –le lien pédagogique (Vincent 1980). La forme scolaire était indissociable de la polysémie de la notion de discipline, à la fois en tant que choix thématique d'organisation du savoir et en tant que pratique de contrôle et de gestion du corps. Sur ce point aussi, la société de la connaissance force à des développements théoriques nouveaux d'autant plus nécessaires qu'il est indispensable de disposer d'une représentation dépassionnée des réelles conséquences des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) sur l'école.

Pourtant, sur ce registre la production est souvent bicéphale. D'un côté et en accord avec une logique d'énonciation désormais de rigueur, nous avons assisté avec l'expansion des NTIC à un large éventail de productions intellectuelles utopistes ou peu crédibles, se résumant toujours à l'affirmation d'un déterminisme technologique supposant que les NTIC engendreraient nécessairement une société de la connaissance... De l'autre, presque à l'opposé, nous disposons d'une série de travaux analysant des expériences, plus ou moins pilotes, montrant concrètement comment la forme scolaire peut en être véritablement

modifiée. On pense, bien entendu, comme on le verra ci-dessous, aux travaux portant sur les réalités du télé-enseignement ou encore sur des expériences innovantes, notamment dans certains pays émergents. Au-delà des possibilités éducatives des NTIC, ils mettent en évidence la survenue de nouvelles formes d'inégalité liées aux différences d'accès à l'information ou à la connaissance –la soi-disant fracture numérique. Pourtant, cela ne concerne pas seulement les pays du Sud. En France, cette question touche l'enseignement supérieur massifié où au manque d'installations ou de terminaux, s'ajoute souvent l'incompétence des étudiants vis-à-vis de ces nouveaux supports techniques. Sur ce point d'ailleurs, un important écart s'est creusé entre les formations ou les universités, voire entre les filières au sein d'une même université. Mais entre la rhétorique globale et les études ponctuelles, il est parfois difficile de s'y retrouver, comme le montre fort justement l'article de Chaptal dans ce même numéro (59).

Le premier défi consiste ainsi à cerner la véritable profondeur du changement induit par les NTIC. Après tout, en dépit de maintes affirmations plus ou moins utopiques, la forme scolaire est largement passée à côté de la radio et de la télévision malgré les potentialités éducatives qu'elles recelaient. Bien sûr, la transformation en cours est d'une autre nature et sans doute ses conséquences seront plus importantes –elles le sont déjà. Reste pourtant à savoir ce qui sera effectivement modifié et le statut qui sera donné à ces nouveaux instruments (Bruillard 2003). En fait, la question centrale est de savoir si les NTIC seront ou non synonymes de changement dans la forme scolaire elle-même et si elles infléchiront la notion de discipline au double sens du terme. De ce point de vue, les conclusions de recherches montrant d'ores et déjà les différences en matière de résultats entre la (traditionnelle) formation à distance et "l'e-learning" sont sans doute une voie majeure qui invite à de nouvelles explorations. La question est de savoir si les NTIC peuvent devenir, enfin et sans tomber dans des utopies faciles, le support indispensable pour mettre en place, au sein d'un système éducatif massifié, les jalons d'une véritable pédagogie différenciée ou s'il ne s'agit que d'un complément marginal réservé à quelques élèves.

D'un autre côté, c'est le deuxième défi, il est nécessaire de savoir si, plus fondamentalement, les NTIC apportent ou non de réelles modifications cognitives autant pour les enseignants que pour les élèves et étudiants. Ici aussi, nous disposons parfois davantage, à l'instar des travaux pionniers de McLuhan, d'affirmations saisissantes ou stimulantes que de véritables résultats de recherche. Il est probable que ces nouveaux supports techniques modifient certaines de nos pratiques ou disciplines d'esprit, nous fassent entrer dans une culture où le son et l'image seront largement réévalués au détriment de l'écrit ; il n'est pas impossible que les possibilités techniques offertes par l'hypertexte ou les interactions à distance changent notre pratique des références aux sources ; sans parler des évidents changements concernant l'écriture (désormais, un exercice sans fin de

réécriture permanent sur des textes toujours déjà là...) ainsi que de plus grandes capacités de calcul ou, bien sûr, de l'apparition de nouvelles compétences qui devront définir de nouveaux exercices scolaires portant sur les capacités de navigation sur internet. Mais ce ne sont là que des probabilités qu'il s'agit de confirmer ou d'infirmer.

## L'école, la connaissance, l'emploi

Il s'agit presque d'un dogme de nos sociétés : l'augmentation de la connaissance est une des clés de la réussite des économies modernes. C'est le postulat fondamental de l'expression "économie du savoir" : le facteur déterminant du succès des entreprises et des économies nationales dépend de leur capacité croissante à exploiter des connaissances et des informations. Si l'existence d'apports positifs n'est pas à remettre en question, en revanche, il faut interroger plus précisément l'apport de l'innovation dans la croissance économique de bien des secteurs d'activité ou de manière critique, montrer les limites de la formation continue notamment dans les PME ou en direction des certaines catégories de salariés (comme le fait ci-dessous Léné, 91). Et plus fondamentalement, le nouveau rôle voué dans ce contexte à l'école et à la formation initiale.

Bien entendu, il ne s'agit nullement d'une affaire de tout ou rien. Mais il est peu prudent d'épouser, sans évaluation supplémentaire, la conviction que le progrès des connaissances est le facteur clé de la santé économique d'une société. À bien des égards, celle-ci dépend davantage des politiques économiques nationales qu'elle n'est une conséquence directe et immédiate du niveau de qualification des salariés. Ces points méritent au moins qu'on s'y attarde. De manière nullement exhaustive, limitons-nous à souligner certains d'entre eux.

Le premier point à soumettre à un regard critique est l'affirmation des conséquences universellement positives de la formation sur l'insertion et l'emploi. Si dans certains pays les diplômes sont une garantie plus ou moins durable contre les risques de chômage, dans d'autres sociétés et, notamment pour les jeunes, cela ne se confirme pas (en Europe, par exemple, c'est le cas de l'Espagne, de l'Italie, de la Grèce et, dans une certaine mesure, du Portugal). Certes, au-delà de 29 ans, cette tendance se corrige au point que, même dans ces pays, les plus diplômés finissent par avoir un taux de chômage inférieur à celui des moins diplômés (Brunet & Belzunegui 2003, 60). S'y ajoute le différentiel d'insertion des diplômés en fonction des mouvements des cohortes générationnelles (Chauvel 1998). Des constats de ce type conduisent à introduire de nécessaires nuances. La jeunesse actuelle est la mieux formée de toute l'histoire et, du coup, l'explication de son taux de chômage doit faire intervenir d'autres critères que le simple recours à la thèse d'un défaut de formation. Bien entendu, ces anomalies

n'enlèvent pas toute valeur aux diplômes qui sont effectivement devenus un critère actif de sélection au moment de l'embauche, y compris parce que, comme la "théorie du filtre" l'a depuis longtemps souligné, les entreprises y voient un facteur de sélection sociale –soumission, docilité, appartenance sociale...– de la main-d'œuvre. Cette perspective a même connu un récent regain d'intérêt : dans des contextes changeants, le diplôme initial devient, aux yeux des entreprises, un indicateur majeur des capacités d'adaptation des individus. Cependant, à côté de ce constat désormais massivement établi, faut-il vraiment rappeler le rôle discriminant qu'à diplôme égal, les variables d'origine sociale et de sexe, jouent dans l'accès à l'emploi ? Il permet en tout cas de nuancer des affirmations péremptoires et unilatérales quant aux bienfaits universels de la formation en termes d'insertion professionnelle.

En ce qui concerne l'avenir de l'emploi aucune fatalité ne semble acceptable : y compris dans le secteur industriel, maints exemples régionaux existent où, à la suite d'une volonté politique et d'une synergie locale, il a été possible de préserver la production industrielle dans des pays à hauts salaires et forte protection sociale –et par voie de conséquence des emplois secondaires parfois faiblement qualifiés. Ce type de constats n'invalide pas l'importance de la connaissance comme facteur de croissance économique, mais incite à ne pas voir en elle la seule ou la principale panacée aux défis contemporains.

Si l'augmentation du niveau éducatif accroît "en général" la possibilité pour les individus de trouver en emploi, en revanche, force est de constater qu'il existe une sous-utilisation chronique du capital humain. Les entreprises ne créent pas, en tout cas pas toujours dans les proportions espérées, de postes de travail à haute qualification. L'idée, là encore, est loin d'être nouvelle mais la question d'une surqualification structurelle de la main-d'œuvre –avec son contingent spécifique de frustrations et d'inégalités– doit devenir le pôle incontournable de la réflexion sur le niveau scolaire dans une société. Dans ce sens, la polarisation quasi exclusive de la sociologie de l'éducation en France sur les problèmes d'échec scolaire, de décrochage, d'illettrisme ou d'abandon en premier cycle universitaire, ne doit aucunement obscurcir cette autre partie de la réalité. Sur ce point, les travaux en économie ont pris de l'avance.

Mais la surqualification n'est qu'une partie du problème. L'augmentation du niveau éducatif et des compétences ne doit pas faire oublier la réalité structurelle de l'offre d'emploi dans les sociétés contemporaines, autant dans les pays avancés qu'en voie de développement. D'un côté, comment minimiser le fait que, dans bien des économies développées contemporaines, une part très importante des actifs occupe des emplois non qualifiés ? Ainsi, en France, après une période de baisse des emplois non qualifiés jusqu'en 1994, on a assisté à leur augmentation constante, au point qu'en 2001 le nombre d'actifs concernés a pratiquement retrouvé le niveau qu'il avait vingt ans auparavant –un peu plus de cinq

millions de personnes ; parmi lesquels 26% sont des jeunes de moins de trente ans et 13% ont au moins le baccalauréat (Chardon 2001). De l'autre côté, comment ne pas être sensible au fait que dans bien des pays du Sud l'expansion du système d'enseignement a coïncidé avec un rétrécissement de l'action publique dans les secteurs de la santé, de la formation, du social. D'un côté, on a un besoin accru de main-d'œuvre non qualifiée ; de l'autre, des salariés qualifiés restent sans débouchés professionnels réels et sont tentés par l'émigration.

Enfin, la prétendue linéarité du lien entre connaissance, formation, insertion et l'importance proclamée du capital humain dans les sociétés contemporaines doivent être mises en rapport, partout et toujours, avec la manière dont la qualification féminine est utilisée dans bien des secteurs économiques. En un mot : les femmes sont de plus en plus qualifiées, mais l'utilisation sociale de leurs compétences, sanctionnée ou non par des diplômes, reste encore largement limitée (cf. ci-dessous Gadrey, 105).

L'affirmation du cercle vertueux entre le niveau de formation et l'emploi commence également à connaître quelques fissures au fur et à mesure qu'une nouvelle logique économique se fait jour dans le capitalisme patrimonial contemporain. Les effets de la concurrence économique entre pays développés et pays émergents, qui se sont jusqu'à récemment faits ressentir presque uniquement sur les salariés ayant de bas salaires et dits peu qualifiés, ont désormais de plus en plus tendance à concerner également les salariés hautement qualifiés (Giraud 1996). La conséquence est importante : le pacte de confiance traditionnel et tacite entre les employeurs et les salariés hautement qualifiés –les “manipulateurs de symboles” dans la dénomination de Reich (1993)–, longtemps de rigueur, connaît depuis quelques années des ruptures plus ou moins importantes (Bouffartigue 2001). Les licenciements interviennent en fonction des opportunités, des conjonctures du marché ou des exigences de rentabilité financière tout autant (sinon davantage) qu'en fonction de politiques industrielles à moyen ou long terme (et donc en relation avec les qualifications des salariés). Si l'apport de la qualification à la productivité est important, encore faut-il rappeler que ce sont les entreprises –et les synergies produites en leur sein et avec leur environnement– et non les individus qui sont les acteurs économiques stratégiques dans la concurrence internationale. ni la qualification des salariés, ni l'innovation technologique n'expliquent forcément leur succès ou leur échec qui relèvent parfois même davantage des politiques économiques. Bien entendu, l'existence d'une main-d'œuvre qualifiée est un atout dans ce processus, mais il n'est pas le seul et certains bilans soulignent même qu'elle est loin d'être le facteur décisif (Brunet & Belzunegui 2003).

Dans le secteur de l'innovation non plus on ne peut pas en rester à l'image d'un cercle vertueux entre la recherche, les entreprises de pointe et la croissance économique. Dans ce sens, il est quelque peu abusif d'affirmer le passage à un capitalisme de “l'innovation intensive” dans lequel les “organisations orientées

conception" (Hatchuel, Le Masson & Weil 2002) exigeraient que tous les "facteurs" d'une entreprise soient concernés par une logique d'innovation, pour répondre à la mise en danger constante de toutes les formes d'apprentissage héritées. L'analyse de quelques expériences pilotes ne devrait pas cacher le grand nombre d'entreprises ou de secteurs d'activité n'opérant que faiblement au travers d'un flux incessant de connaissances.

Plus largement, il est discutable d'affirmer que tous les pays capitalistes avancés fondent, aujourd'hui et au même degré, leur modèle économique sur l'innovation. C'est plus ou moins le cas notamment dans les pays dont le système de formation professionnelle est efficace et différencié ou dans ceux qui disposent d'un système de recherche et d'éducation supérieure performant, l'un et l'autre couplés à une politique économique favorable. Mais cela ne concerne pas, et de loin, toutes les variantes contemporaines. D'un point de vue sociétal, on ne peut négliger alors la diversité des configurations issues de la mise en relation d'un système financier, des relations industrielles, d'un système d'éducation et de formation, de l'organisation des firmes et de leur spécialisation. Dans ce système d'interdépendance, l'éducation et la formation –pour importantes qu'elles puissent être– ne sont qu'un des aspects à prendre en considération (Boyer 2004).

La France se caractérise, certes, par un modèle social où les antécédents scolaires et universitaires ont souvent un impact déterminant sur la trajectoire des salariés, ce qui permet justement de souligner l'existence d'un lien fort entre l'emploi et la formation. En France, le rapport salarial est effectivement (quelle que soit la régulation d'ensemble en termes d'adéquation entre la formation et l'emploi) à la croisée entre un système éducatif et des évolutions d'entreprises. Le pur appel à une augmentation de connaissances doit céder le pas à l'étude d'ensemble, sous forme par exemple d'un "effet sociétal", du lien entre les politiques économiques et les politiques éducatives (Maurice, Sellier & Sylvestre 1982). Si on oublie ce point de départ, on aura de la peine à comprendre le différentiel d'insertion des diplômés et leur enchevêtrement avec l'économie. La connaissance ne se transmet pas dans un vide et ses effets ne prennent place et forme qu'à l'intérieur d'un engrenage sociétal spécifique.

## **La formation tout au long de la vie : nouvel horizon de l'État-providence dans la société de la connaissance ?**

Sans grand examen critique, la "formation continue", la formation "tout au long de la vie", le "chèque de la deuxième chance"... sont en train de devenir le nouveau socle utopique des sociétés développées. Si le thème était présent dans les années 1960 (entre autres sous l'appellation d'éducation permanente),

la fonction qui lui est vouée dans la société de la connaissance est aujourd'hui différente. En bref : d'un thème UNESCO il est devenu un programme OCDE.

Après la réduction du temps de travail, la formation continue apparaît de plus en plus dans les discours experts comme la nouvelle manière d'harmoniser le maintien et le renouveau des protections sociales avec les exigences de la concurrence économique. L'idée est souvent présentée comme une évidence incontournable : dans une période où il n'est plus possible de garantir la stabilité des emplois, il faudrait parvenir, au moins, à garantir celle des trajectoires individuelles. L'État-providence de demain devra ainsi se restructurer autour de la formation (Castel 2003, Gautié 2003), au risque d'une précarisation croissante de la main-d'œuvre due à la concurrence internationale. Lorsque les salaires des pays avancés sont jugés trop élevés, il faudrait opposer à une politique de baisse des revenus une politique d'augmentation de la productivité, en effectuant tous les investissements nécessaires afin de rendre possible le haut niveau de salaire possible (Brender 1996).

C'est dire si la thématique de la société de la connaissance semble s'enchaîner naturellement, aux yeux d'un certain nombre de responsables politiques, avec des changements à opérer du côté de l'État-providence. La mondialisation, en effet, en limitant d'un côté les capacités financières des États et en produisant de l'autre de nouveaux risques d'exclusion sociale, en appelle à une modification de ses principes fondateurs.

En tout cas, face à une vision limitative de la protection sociale, certains défendent de nouvelles formes d'intervention publique. Giddens en a donné une formulation à la fois ramassée et ambitieuse sous le nom de la "Troisième Voie" (1998). Si le modèle ne se limite nullement à la seule idée de l'éducation tout au long de la vie, il lui accorde cependant une place privilégiée. Pour faire face à l'incertitude économique et à l'obsolescence continue des compétences, l'État ne doit pas se limiter à un simple rôle de pansement des ratés du progrès, mais avoir une véritable logique d'investissement social notamment en matière de capital humain. Le but est de mettre en place une politique d'activation encourageant les individus à prendre des risques (comme par exemple s'engager dans une formation au vu d'un changement d'emploi). Et dans cette philosophie, l'investissement dans la formation apparaît comme une mission prioritaire du nouvel État-providence.

Certes, la tension est encore assez forte entre la valorisation de la connaissance et de la formation continue et les dépenses effectives qu'on lui consacre. En Europe cependant, après une phase fortement rhétorique, des fonds publics conséquents commencent désormais à y être investis (entre autres en Allemagne et en Grande-Bretagne). En tout cas, quelles que soient les justes réticences que l'on peut avoir envers la Troisième Voie, elle a le mérite de rappeler qu'à l'heure de la mondialisation, les politiques sociales qui ne prennent pas en charge le défi de la compétitivité économique risquent d'être à terme contre-productives.

Pourtant, l'accent mis sur la formation continue en tant que nouvel horizon de l'État-providence doit définir clairement l'équilibre à établir entre formation initiale et formation tout au long de la vie. Il en va, à terme, de l'équilibre de la pyramide organisationnelle du système éducatif et des nécessaires choix budgétaires des années à venir entre l'école primaire, le secondaire, l'enseignement supérieur et la recherche. Sur ce point, d'ailleurs, bien des études mettent déjà en garde contre le danger de négliger les premières années de formation. À défaut d'une bonne formation initiale, les efforts plus tardifs ne semblent connaître qu'un taux de réussite modéré (sur ce point, cf. les conclusions établies dans ce numéro par Doray & Bélanger, 119).

Il est donc trop tôt pour tirer une conclusion, mais c'est sur ce point qu'il sera nécessaire d'être particulièrement vigilant. À la différence des vieilles politiques sociales qui promouvaient l'amélioration des conditions de vie des citoyens, notamment par la redistribution du revenu national, la philosophie de cette nouvelle question sociale, en mettant l'accent sur la formation et la prise de risques individuelle, peut devenir une machine d'approfondissement des inégalités sociales. Dans la mesure où ses programmes favorisent davantage, par la force des choses, ceux qui sont déjà les plus favorisés en compétences au détriment de ceux qui en sont, au départ, relativement dépourvus, le danger est bien réel d'assister au développement d'un nouveau type de dualisation de la main-d'œuvre (Esping-Andersen 1999). On comprend l'intérêt décisif de ce point, d'autant plus qu'il y va de l'équilibre général des systèmes éducatifs et, plus largement, d'une conception de la justice scolaire. Pour le dire simplement : si l'État n'intervient pas dans la formation, les inégalités se creuseront parce que ce seront les individus déjà insérés dans des entreprises qui en bénéficieront ; si l'État intervient sans garde-fou, il creusera les inégalités parce que les bienfaits de la formation rejailliront davantage sur ceux qui avaient déjà des compétences.

En raison des liens complexes que la formation continue entretient avec la formation initiale, en termes de bases acquises, d'aptitudes générales, mais aussi d'image de soi, il est nécessaire de s'intéresser de près à des difficultés subjectives et scolaires d'un nouvel ordre. Par exemple, les individus ne semblent réussir leurs reconversions professionnelles lourdes ou leurs bifurcations de vie que lorsqu'ils suivent un long processus de latence intérieure et après un important travail sur soi (Negroni 2003).

À moins que ces points ne soient traités et pris en considération, bien des politiques publiques contemporaines d'activation, visant à équiper les individus pour qu'ils puissent transiter avec succès d'un emploi vers un autre, en leur donnant ce que certains appellent le chèque de la deuxième chance, risquent de devenir un paradoxal outil social d'accentuation des inégalités et de domination par surresponsabilisation des acteurs individuels.

## Conclusion

À la lecture de cette introduction, le sentiment du lecteur doit être mitigé. De toute évidence nous sommes face à une problématique sociale majeure. Mais de toute évidence également nous abordons un domaine où les rhétoriques, voire les prises de positions carrément idéologiques (à commencer par celles des experts ou des chercheurs eux-mêmes pour qui l'augmentation du savoir va souvent de pair avec l'augmentation de leur propre influence ou pouvoir dans la société) devancent souvent les résultats de recherches ou gommement les réalités contradictoires. C'est cet état de fait qui explique la nature, quelque peu hétérodoxe, du dossier que le lecteur a entre les mains. Comme on le verra, les articles, à la fois de sociologues et d'économistes, s'articulent moins en termes de prises de positions entre les pour ou les contre, qu'ils ne représentent une série de regards informés, nourris par des résultats de terrain, mais ayant fait l'effort de discuter, à un certain niveau de généralité, des promesses et problèmes de la thèse de la société de la connaissance et de ses relations avec le système éducatif. L'heure n'est pas encore au bilan. Le dossier n'a d'autre vocation que de participer à des éclaircissements réciproques et d'inviter à l'ouverture, dépassionnée, d'une discussion désormais nécessaire.

## Bibliographie

- BARRÈRE A. 2003 *Le travail à l'école. Que font les enseignants du secondaire ?* Rennes, PUR
- BOUFFARTIGUE P. 2001 *Les Cadres. Fin d'une figure sociale*, Paris, La Dispute
- BOYER R. 2004 *Une théorie du capitalisme est-elle possible ?*, Paris, Odile Jacob
- BRENDER A. 1996 *L'impératif de solidarité*, Paris, La Découverte
- BRUILLARD E. 2003 Les technologies de l'information et de la communication : moyens et objet d'enseignement, instruments de travail. Quelle évolution des pratiques et des contenus ?, in Derouet J.-L. (dir), *Le collègue unique en question*, Paris, PUF, 235-249
- BRUNET I. & BELZUNEGUI A. 2003 *Flexibilidad y formación*, Barcelona, Icaria editorial
- CASTEL R. 2003 *L'insécurité sociale ?*, Paris, Seuil
- CASTELLS M. 1998 *La société en réseaux*, Paris, Fayard
- CHARDON O. 2001 "Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans", *Insee Première*, 796, juillet
- CHAUVEL L. 1998 *Le destin des générations*, Paris, PUF
- DAVID P. A. & FORAY D. 2002 "Une introduction à l'économie et à la société du savoir", *Revue internationale de sciences sociales*, 171, mai, 13-28
- ESPING-ANDERSEN G. 1999 *Social Foundations of Postindustrial Economies*, Oxford, Oxford University Press
- GAUTIÉ J. 2003 "Marché du travail et protection sociale : quelles voies pour l'après-fordisme ?", *Esprit*, novembre, 78-115

- GIDDENS A. 1998 *The Third Way*, Cambridge, Polity Press
- GIRAUD P.-N. 1996 *L'inégalité du monde*, Paris, Gallimard
- HATCHUEL A., LE MASSON P. & WEIL B. 2002 "De la gestion des connaissances aux organisations orientées conception", *Revue internationale de sciences sociales*, 171, mai, 29-42
- MAURICE M., SELIER F. & SYLVESTRE J.-J. 1982 *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF
- MORIN E. 1999 *La tête bien faite*, Paris, Seuil
- NEGRONI C. 2003 *La vocation de soi : une sociologie de la reconversion professionnelle volontaire*, thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2
- PAUL J.-J. 2002 *Le passage à une économie fondée sur la connaissance entraîne-t-il une transformation des contenus de l'éducation ?*, octobre, Irédu, mimeo
- REICH R. 1993 *L'économie mondialisée*, Paris, Dunod
- ROPÉ F. & TANGUY L. 2000 "Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise", *L'Année sociologique*, 50-2, 493-520
- STEINMUELLER W. E. 2002 "Les économies fondées sur le savoir – leurs liens avec les technologies de l'information et de la communication", *Revue internationale de sciences sociales*, 171, mars, 159-173
- VINCENT G. 1980 *L'école primaire française*, Lyon, PUL

