

TROISIÈME PARTIE

**L'AVENIR DE LA FORME SCOLAIRE**



## SOCIÉTÉ POSTINDUSTRIELLE ET SCOLARISATION

JEAN-MICHEL BERTHELOT \*

Il y a une dizaine d'années, en écho aux travaux de Guy Vincent sur *la forme scolaire*, nous avançons l'idée que la scolarisation était «le mode de socialisation dominant» de notre époque. S'enregistrait dans cette formule non seulement la tendance à l'hégémonie de l'école dans les divers apprentissages, mais également celle à la diffusion généralisée, hors même de son champ, de *la forme scolaire* comme seul mode légitime de transmission de connaissances.

Depuis lors, même si cette idée nous semble conserver pour l'essentiel sa validité, le tableau des phénomènes scolaires s'est à ce point complexifié qu'elle peut sembler d'une excessive généralité et d'une coupable simplicité. Plus précisément elle peut tendre à masquer, sous l'autorité d'une loi globale, des évolutions et des transformations qui, pour se situer à un niveau de moindre généralité, n'en sont pas moins décisives. Nous poserons donc, pour tenter de saisir les phénomènes émergents apparus au cours de ces dix dernières années, les deux thèses suivantes :

1. Nous sommes entrés, au cours de cette décennie, dans une nouvelle époque historique de construction du système scolaire, qui, dans le cas spécifique de la France et en prenant comme point de référence la Révolution française, constitue une 4<sup>e</sup> étape.

2. Cette nouvelle étape a, au moins, trois caractéristiques :

a) elle est liée à un changement de forme sociale fondamental que l'on peut qualifier, pour faire vite et en reprenant en ce point les diverses analyses d'Alain Touraine, de passage de la société industrielle à la société postindustrielle ;

b) elle met en évidence la spécificité sociétale du système scolaire et révèle simultanément le caractère caduc des modes de

pensée fonctionnaliste et néo-fonctionnaliste qui ont présidé aux grandes réformes de la période antérieure et se prolongent dans certaines des politiques récentes ;

c) elle requiert non seulement l'invention de solutions neuves, mais un renouvellement de problématiques, apparemment critiques, qui n'ont que trop tendance à dégénérer en dénonciations incantatoires de maux ritualisés : l'échec scolaire, la sélection, l'erreur d'orientation, l'inadaptation de l'école à son temps...

Une démonstration développée de ces deux thèses excède les limites de ce propos. Nous nous donnerons donc comme objectif, plus modestement, d'en montrer le bien-fondé et d'en indiquer l'intérêt heuristique.

## I

Si l'on prend comme critère d'analyse le mode d'organisation du système scolaire et la ligne directrice de son évolution sur une période donnée, on peut assez facilement repérer, depuis la Révolution française, quatre étapes successives :

a) De la Révolution aux lois Ferry s'opère la construction d'une institution centralisée (l'Université napoléonienne) sur un système fondamentalement duel : le primaire d'un côté, le secondaire de l'autre. Deux tâches sociales semblent dominantes : fabriquer le mince flux des élites d'un côté, essentiellement définies par la possession du baccalauréat<sup>1</sup> ; achever la lutte contre l'analphabétisme et opérer l'unification linguistique du pays de l'autre. En témoignent les chiffres qui indiquent qu'en 1880, 95 % de la population possède un niveau scolaire égal ou inférieur à celui du certificat d'études<sup>2</sup>.

b) Des lois Ferry à la réforme Berthoin, la troisième et la quatrième républiques opèrent un travail d'ajustement et de modernisation sur une base duelle inchangée, mais sur laquelle se développent, au gré des besoins, divers surcroûts : primaire supérieur, cours complémentaires, écoles d'apprentissage d'un côté ; réforme des filières du secondaire et reconstruction d'un véritable enseignement supérieur de l'autre.

c) C'est cependant de 1959 à 1980, avec les réformes Berthoin, Fouchet, Faure et Haby que se réalise un mode d'organisation nouveau, fondé non plus sur l'opposition duelle de types d'en-

1. E. Goblots témoigne encore, dans les années 1920, de ce rôle social du bac dans *La Barrière et le niveau*, 1925, rééd., Paris, P.U.F., 1967.

2. D'après les chiffres fournis par C. Baudelot et R. Establet, *Le Niveau monte*, Paris, Le Seuil, 1989.



seignement, mais sur l'intégration fonctionnelle de cycles successifs, qui trouvent dans la réforme Haby leur théorisation définitive et leur accomplissement pratique<sup>3</sup>. Cette véritable mise en système se fait sous le double patronage de la production de compétences diversifiées et de la lutte contre l'inégalité des chances.

d) Peut-on parler aujourd'hui d'une nouvelle étape, dont les prémisses apparaîtraient dans les années 1980 ? Divers phénomènes peuvent le donner à penser. Alors que la période précédente était marquée par une rationalité claire qui ne constituait les obstacles que comme des séquelles du passé ou des dysfonctionnements à résoudre, celle-ci est frappée au sceau de l'incertitude et de l'ambiguïté :

— allongement sans précédent du temps passé à l'école, développement de multiples formes de scolarisation de la société, auxquels s'opposent les insuffisances de la formation scolaire, la stigmatisation de l'inadaptation de l'école, le recours à l'entreprise et aux formations par alternance, la multiplication des institutions parascolaires ;

— ambiguïté croissante des fonctions d'un système semblant davantage voué à des tâches d'encadrement et de fixation de la jeunesse qu'à des tâches de formation ;

— éclatement de l'unité formelle de l'école dans la diversité de situations scolaires concrètes, de plus en plus dépendantes de l'environnement socioculturel et socio-économique immédiats ;

— tendance, à travers l'accroissement de la scolarisation secondaire et des mots d'ordre comme celui de 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac, à la substitution au continuum mis en place antérieurement d'une nouvelle division dualiste, n'agençant plus une opposition entre classe dominante et classe dominée, mais entre intégration et exclusion<sup>4</sup>.

Tout ceci est, bien évidemment, dessiné à gros traits. Mais cette mise en perspective globale a deux intérêts :

a) elle permet d'opérer des mises en relation significatives, à chaque étape, entre divers éléments :

- état du système scolaire
- environnement socio-économique et socioculturel

3. Cf. J.-M. Berthelot, *Le Piège scolaire*, Paris, P.U.F, 1983.

4. Cf. Claude Dubar (ed.), *L'Autre Jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1987. François Dubet et Didier Lapeyronnie, *Les Quartiers d'exil*, Paris, Le Seuil, 1992.

- état des connaissances produites sur le système et des instruments d'observation, d'analyse et de pilotage mis en place
- état des problématiques d'analyse et d'intervention.

Ainsi, par exemple, la troisième étape de 1959-1980 est, du point de vue des grands secteurs d'activités économiques, celle de la réduction définitive du secteur primaire et du début de l'essor du système tertiaire, qui s'accélère fortement après 1975 aux dépens du secteur secondaire ; elle est également celle du développement du rapport salarial et de la définition de niveaux de compétence ; mais elle voit simultanément la mise en place d'instruments nouveaux d'analyse et de gestion des flux scolaires, la création d'observatoires et de centres d'études spécialisés, l'apparition des premières grandes enquêtes et des premières macrothéories de la sociologie moderne de l'éducation.

b) Elle a l'intérêt, surtout, de problématiser la situation actuelle. Sommes-nous confrontés simplement à des phénomènes quantitatifs (poids du nombre, restriction des ressources) nécessitant des ajustements et des aménagements (même baptisés réformes) ou à des phénomènes qualitatifs neufs, requérant non seulement une approche nouvelle mais un mode de pilotage différent et, singulièrement, la renonciation à la panacée réformatrice ?

Afin de répondre à cette question et, par là, d'entreprendre ponctuellement un étayage des thèses avancées nous prendrons un phénomène précis, que nous appellerons, de façon volontairement polémique, le fantasme pyramidal.

## II

Qu'est-ce que le fantasme pyramidal ? C'est l'idée que les compétences puissent s'organiser tant dans leur production par l'école que leur consommation dans le système socio-économique selon un schéma pyramidal définissant, de la base au sommet, des niveaux successifs et de moins en moins larges de qualifications de plus en plus pointues. Deux caractéristiques fondamentales définissent cette représentation : le schéma pyramidal, d'une part, et le jeu de proportionnalité inverse entre le nombre et la compétence qu'il instaure ; l'isomorphisme et la correspondance, d'autre part, entre compétences scolaires et qualifications professionnelles.



Les exemples de cette représentation sont nombreux : la définition, dans la réforme Berthoin, des divers niveaux professionnels en fonction des sorties d'études successives ; la fameuse nomenclature comparative des niveaux de formation et de qualification élaborée lors des travaux du IV<sup>e</sup> plan (1962-1965)<sup>5</sup> et toujours utilisée par l'INSEE ; l'usage, constant depuis les années 80, de définitions du niveau d'études supérieures atteint en nombre d'années post-bac...

Pourquoi parler là de fantasme ? Il s'agit bien sûr d'une métaphore. Néanmoins un fantasme est une représentation à laquelle nous adhérons pour des raisons non rationnelles et qui assurent la permanence de la représentation quand bien même cette dernière est contredite par les faits. Cette adhésion est encore plus forte lorsque la représentation a toutes les apparences de la rationalité, ce qui fut fréquemment le cas dans l'histoire de la pensée scientifique (que l'on pense au système de Ptolémée, au phlogistique, à l'éther absolu, etc.). Or, l'idée d'une correspondance, tant qualitative que quantitative, exprimée par l'image pyramidale est bien de ce type. Elle induit l'apparente rationalité de postulats lourds que va démentir l'analyse fine du fonctionnement des systèmes impliqués :

- elle postule une sorte de réalité substantielle des compétences, où chaque compétence serait, par le travail de l'école, l'approfondissement et l'affinement d'un fonds intangible d'aptitudes aléatoirement réparties chez les divers individus ;

- elle postule simultanément une sorte de naturalisation du fonctionnement socio-économique comme mise en jeu rationnelle et agencement systématique du panel de compétences professionnelles requis pour une production donnée.

A l'inverse, l'analyse sociologique révèle l'inadéquation de ces postulats :

- le travail scolaire n'est pas une transmutation culturellement située d'aptitudes originaires, mais la construction, dans une tradition et des jeux conflictuels, historiques, disciplinaires et épistémiques, de compétences scolaires, c'est-à-dire de compétences définies, produites, reconnues, certifiées par l'école, indépendamment de leur effectivité pratique extérieure. Le concept de

5. Voir Joëlle Affichard, « Nomenclatures de formation et pratiques de classement », *Formation Emploi*, n° 4, octobre-décembre 1983, p. 47-63.

*forme scolaire* implique précisément cette construction socio-historique propre dont témoignent également les travaux de sociologie historique<sup>6</sup>.

— L'utilisation socio-productive des compétences n'est pas, comme le montrent les diverses analyses du procès de travail contemporain, la mise en forme rationnelle d'un stock de compétences préalablement définies, mais la production continue de compétences neuves et la recombinaison des compétences antérieures dans des structures opératoires nouvelles, indépendantes des individus supposés les porter.

L'idée d'une correspondance et d'un isomorphisme naturels et rationnels entre les compétences scolaires et les compétences socio-professionnelles est donc un postulat reposant sur la méconnaissance des logiques radicalement différentes à l'œuvre dans les deux systèmes. Plus précisément, elle tend à constituer ces logiques comme des manifestations d'irrationalité (académisme de l'école, conservatisme des entrepreneurs), auxquelles il convient d'opposer le volontarisme politique et institutionnel. Mais ce dernier lui-même admet comme fondement la conviction que cette rationalité correspond à la nature des choses et qu'en conséquence l'école peut et doit être l'instrument de production des compétences requises par le développement social. Par là même tout échec de ce volontarisme devient tare et scandale : la même époque, celle de l'après-guerre, et plus spécifiquement de 1959 à 1980, qui donne comme objectif déterminant à l'école la production des flux de compétences socialement nécessaires, découvre et invente toute une nosographie scolaire inédite : l'échec scolaire<sup>7</sup>, l'erreur d'orientation, l'inadaptation des formations aux emplois, la relégation scolaire et sociale...

Au delà de l'analyse, la non correspondance réelle, si ce n'est tendancielle, entre les compétences scolaires et les compétences socio-professionnelles est un fait que les nouveaux instruments d'observation mis en place après 1968 révèlent régulièrement<sup>8</sup>.

6. Par exemple le célèbre cours d'Emile Durkheim, *L'Evolution pédagogique en France*, ou l'ouvrage d'André Petitat, *Production de l'école, production de la société*, Genève, Droz, 1982.

7. Viviane Isambert-Jamati le démontre magistralement à propos de l'échec scolaire dans son texte « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français », dans Eric Plaisance (ed.), *L'Echec scolaire*, Paris, éd. du CNRS, 1985.

8. La synthèse des divers travaux consacrés à ce point a été effectuée sous la direction de Lucie Tanguy et publiée sous le titre *L'Introuvable Relation formation/emploi*, Paris, La Documentation française, 1986.



Cependant il ne suffit pas, en lui-même, à remettre en cause un fantasme dont il n'atteint qu'un aspect : l'isomorphisme postulé entre les deux types de compétences.

A l'inverse, les transformations du système socio-productif opérées au cours de la décennie 1980-1990 et caractéristiques d'un passage d'une société industrielle à une société postindustrielle atteignent de plein fouet la représentation pyramidale elle-même, ce que manifesta clairement le mot d'ordre des 80 % :

— elles révèlent de nouveaux modes de composition des procès de travail, impliquant une recomposition des compétences antérieures et la mise en avant, dans les secteurs à haute technologie, des notions de polyvalence, d'adaptabilité, de mobilité, etc. La représentation mécaniste fordienne fait place à une représentation post-tayloriste quasi organique où les échanges d'informations voire d'affects au sein du collectif de travail sont aussi importants que la mobilisation de savoir-faire particuliers et où aux échelles hiérarchiques antérieures entre ouvriers spécialisés, ouvriers qualifiés, techniciens, ingénieurs semble s'opposer une polarisation nouvelle entre opérateurs d'un côté et ITC (ingénieurs-techniciens-cadres) de l'autre.

— Elles accroissent encore la déconnexion entre système scolaire et système socio-productif en montrant le rôle décisif de l'entreprise dans la transformation des compétences scolaires en compétences socio-professionnelles. Malgré le discours rituel de stigmatisation de l'école propre aux milieux industriels, il semble bien que le recours de plus en plus fréquent des entreprises à la formation interne corresponde beaucoup plus à des logiques et des stratégies de mobilisation du personnel qu'à une insuffisance objective des formés. Dans ce contexte – et le mot d'ordre des 80 % le porte bien en creux – il ne s'agit plus, pour l'école, de jouer *au puzzle* et de produire des pièces prédécoupées, mais sans jeu de mots et pour filer la métaphore, de jouer *aux échecs*, c'est-à-dire de produire des pièces dotées de règles génériques de fonctionnement, susceptibles d'être actualisées de façon diverse selon la configuration du jeu où elles seront intégrées, voire (et la métaphore atteint là ses limites) d'acquiescer d'autres règles selon l'évolution de ce dernier<sup>9</sup>.

Cependant cette rupture qui s'opère dans les faits et qui prend des formes bien plus larges que le seul effondrement du fantasme pyramidal n'engendre pas encore, complémentirement, le surgissement de problématiques nouvelles. Les tensions raniment

9. Certaines entreprises de haute technologie recrutent ainsi des techniciens et les forment à leurs produits pour ensuite les affecter à des fonctions commerciales.

des polémiques anciennes et réactivent des oppositions traditionnelles entre modernistes et conservateurs. Fait plus grave, un mot d'ordre comme celui des 80 %, quels que soient les ajustements auxquels il a donné lieu au niveau du chiffre, continue à charrier la même conviction volontariste et fonctionnaliste dans la possibilité de soumettre l'école à une politique donnée et la même stigmatisation obstinée de tous les obstacles comme autant de manifestations d'inertie ou de conservatisme congénital.

A l'inverse, nous semble-t-il, cette nouvelle période demande une approche renouvelée de l'école.

### III

Le volontarisme et le fonctionnalisme qui président à l'appréhension de l'école dans la période antérieure négligent totalement sa nature sociétale, c'est-à-dire son existence, non seulement comme institution, mais comme réalité sociale complexe, parcourue par des forces multiples. Cela retrouve une position ancienne en sciences sociales, déjà stigmatisée par Durkheim dans *Les Règles de la méthode sociologique* : l'artificialisme<sup>10</sup>.

Or non seulement l'école est une institution complexe, mais elle participe du mouvement moderne, qui prend sa pleine dimension dans la société postindustrielle, de construction de grandes organisations, caractérisées par la rationalisation, la bureaucratisation, les conflits de pouvoir, les oppositions entre organisation formelle et organisation informelle : mouvement déjà analysé par Weber et approfondi par la sociologie des organisations, et que la mise en système de l'institution scolaire au cours de la période antérieure va rendre de plus en plus prégnant : nous n'en prendrons pour exemple que celui, bien connu, des enseignants du secondaire, des procédures d'affectation, où la loi mathématique du barème et de l'informatisation des vœux a succédé à l'ancienne gestion des postes par l'inspection générale.

Cette transformation de l'institution scolaire en grande organisation va se manifester par divers phénomènes discordants qui vont marquer la fin de la période antérieure :

— le maintien fort, voire, dans certains domaines, l'accroissement énorme du poids du centralisme (gestion des personnels et

10. Il y critique en ces termes les théories de Hobbes et de Rousseau sur la société : « C'est une œuvre d'art, une machine, construite tout entière de la main des hommes et qui, comme tous les produits de ce genre, n'est ce qu'elle est que parce que les hommes l'ont voulue telle ; un décret de la volonté l'a créée, un autre décret peut la transformer. » (chapitre V).



des filières) auquel s'opposent le développement d'un véritable marché concurrentiel des établissements<sup>11</sup>, la construction, en leur sein, de consensus internes référant à des modèles différents<sup>12</sup>, les distorsions de plus en plus fortes, selon l'implantation locale et le public, notamment pluriethnique, des savoirs enseignés ;

— la mise en place de multiples moyens de lutte contre l'échec scolaire, de passage de l'école à la vie active et le maintien, envers et contre tout, d'une sorte de taux incompressible de non-formés ;

— le développement systématique des procédures concertatives d'orientation, la généralisation de l'information, la multiplication des forums, des rencontres et la perdurance d'une insatisfaction et d'un taux élevé de déperdition dans de multiples filières, y compris, de plus en plus, dans les filières universitaires.

Cette liste pourrait être facilement allongée. Le problème n'est pas, cependant, de recenser des effets négatifs, des contradictions, des distorsions, mais d'en déterminer les raisons. La vision dominante de l'époque antérieure consistait à analyser ces phénomènes comme des dysfonctionnements résultant d'un défaut d'organisation ou d'une insuffisante mobilisation des acteurs. Inversement, une approche de l'école comme organisation « banale », « normale » pour paraphraser le qualificatif que Kuhn applique à la science, révèle un triple niveau de détermination<sup>13</sup> :

1) l'école est, dans son fonctionnement concret, une organisation comme les autres, marquée par des conflits d'acteurs qui peuvent être de tous ordres, corps, statut, discipline, position et qui font que tout établissement scolaire fonctionne sur un compromis spécifique, rendant possibles certains montages, en interdisant d'autres ;

2) mais chaque établissement est, simultanément, inséré dans un double système :

— un système fonctionnel de complémentarité dans le cadre d'une construction institutionnelle gérée et garantie par des instances de tutelle ; système qui organise les passages d'un établissement à l'autre, de la maternelle au primaire, du primaire au col-

11. Sur ce point on renverra aux divers travaux de Robert Ballion et notamment à *La Bonne Ecole*, Paris, Hatier, 1991.

12. Cf. Jean-Louis Dérouet, *Ecole et justice*, Paris, éd. Metailié, 1992.

13. Pour le développement de cette analyse, voir Jean-Michel Berthelot, *Ecole, orientation, société*, Paris, P.U.F., 1993.



lège, du collège au lycée, etc., selon une règle que, paraphrasant la linguistique structurale, on pourrait qualifier de *syntagmatique* ;

— un système d'interdépendance<sup>14</sup>, c'est-à-dire de rapports non institués entre établissements se trouvant dans le même champ d'action, soit géographique, soit fonctionnel et placés ainsi, quoi qu'ils en aient, en position de rivalité potentielle, en tout cas de substituabilité *paradigmatique*, pour continuer le parallèle avec la linguistique structurale. Sont notamment de ce type diverses filières post-bac comme les sections de techniciens supérieurs et les Instituts universitaires de technologie.

3) Enfin l'école partage, avec l'hôpital et les institutions de travail social, le privilège d'être une organisation travaillant sur de l'humain, c'est-à-dire sur de l'irréductible à l'imposition d'une stricte logique fonctionnelle. Les élèves sont directement ou indirectement dotés de capacités de choix, de révolte, d'opposition, d'indifférence, etc., et peuvent suivre des cycles d'études pour des raisons qui n'ont que de très lointains rapports avec leur intitulé officiel<sup>15</sup>.

Cette analyse, que le développement de la scolarisation dans la dernière période rend possible, aboutit à concevoir l'école comme un système complexe et diversement surdéterminé. De là découlent trois conséquences :

a) rien ne se fait dans l'école de façon mécanique. Tout passe toujours par la médiation complexe de niveaux d'acteurs successifs et toute situation scolaire n'est que la résultante, *hic et nunc*, de cette multitude de déterminations concrètes ;

b) cette médiation n'est jamais à considérer comme une simple source de distorsion ou de dysfonctionnement, mais comme un élément constitutif et déterminant, désignant la présence de plus en plus forte, dans le champ scolaire, de logiques sociales construites le plus souvent en dehors de lui et l'utilisant, comme toute institution, en fonction d'intérêts spécifiques ;

c) il ne s'agit pas là enfin, et cette conséquence est la plus importante du point de vue des politiques scolaires, d'une situa-

14. L'opposition entre ces deux concepts (système fonctionnel et système d'interdépendance) est thématisée par Raymond Boudon dans *La Logique du social*, Paris, Hachette, 1979, chapitres 3 et 4.

15. L'analyse du discours rétrospectif tenu par des élèves ou des étudiants sur des parcours souvent tenus pour erratiques selon les normes scolaires est, de ce point de vue, particulièrement éclairante. Elle révèle la mise en œuvre de logiques pratiques d'évaluation, de qualification et d'utilisation d'opportunités institutionnelles pouvant être totalement déconnectées de leur vocation formelle. Nous consacrons de longs développements à ce point dans notre ouvrage, *Ecole, orientation et société*, op. cit.

tion qui puisse être modifiée par une quelconque réforme, mais de caractéristiques fondamentales du champ social que constitue la scolarisation dans la société postindustrielle.

#### IV

Quelles perspectives d'action et d'intervention une telle analyse suggère-t-elle ? Refusant les facilités d'un réformisme volontariste épuisant les acteurs de ses injonctions contradictoires, ne laisse-t-elle de recours qu'au laisser faire ou au repli passéiste vers un antérieur idéalisé ? Nous pensons à l'inverse qu'elle contraint à problématiser le mode de pilotage des situations scolaires et à passer d'un modèle de décision *technocratique* à un modèle de décision *pragmatique*, selon les catégories esquissées par Jürgen Habermas dès la fin des années 60<sup>16</sup>. Ce dernier modèle ne met en avant ni la volonté politique des gouvernants, ni la capacité d'expertise de ses conseillers, mais l'institution d'échanges réglés entre les divers acteurs concernés. Il implique des conditions que la période antérieure n'a qu'esquissées :

a) une meilleure connaissance du champ, fondée non seulement sur la multiplication des recueils de données, mais surtout sur l'accroissement de la capacité dialectique d'analyse des phénomènes de scolarisation et de socialisation par l'ouverture des problématiques et l'instauration d'un débat scientifique régulier et systématique entre tous les analystes du système et de ses pratiques ;

b) une meilleure conception de l'action, fondée sur la capacité d'organisation, à tous les niveaux concernés, non pas de sondages ponctuels, ou de consultations fermées, mais de véritables débats démocratiques visant à faire surgir et s'exprimer les diverses logiques sociales à l'œuvre au sein du champ, à problématiser les divers niveaux de finalité visés par le système et ses acteurs et à constituer des consensus et des compromis autour d'objectifs déterminés.

Le rôle de l'État, dans une telle logique, serait d'être le meneur de jeu, l'arbitre et l'accoucheur de compromis crédibles, dans une détermination claire de son mode de gestion des ressources disponibles et dans un respect sourcilieux de la représentation de toutes les catégories et fractions d'acteurs concernés.

Mais une telle perspective ne peut se contenter de poser les cadres formels du mode d'action requis par le développement de

16. Jürgen Habermas, «Scientification de la politique et opinion publique», dans *La Technique et la science comme idéologie*, 1968, trad. Paris, Denoël/Gonthier, 1973.



la scolarisation dans une société postindustrielle. Elle doit également repérer des enjeux et définir des valeurs. Pour notre part nous avancerions volontiers, en conclusion, la thèse suivante : l'École contemporaine a à participer à une triple bataille sociétale : une bataille de l'intelligence opposant, au modèle élitiste de la Troisième République et au modèle technocratique de la période des Trente Glorieuses, un modèle de développement des capacités d'invention et d'innovation ; une bataille de la dignité, rompant avec la stigmatisation sociale de l'échec scolaire et la dévalorisation des savoirs professionnels ; une bataille de la sagesse, orientée vers une redéfinition du développement social fondée sur le respect des ressources naturelles et la promotion de sociétés de droit.

Cette participation n'est plus ni la tâche d'inculcation républicaine du début du siècle, ni celle de production massive de compétences diversifiées de la dernière période, ni même celle d'ouverture sur le monde des années 68. Elle implique qu'au sein même de l'école il soit rompu avec un discours facile d'auto-flagellation et d'auto-culpabilisation et que soit à nouveau valorisée la construction décisive d'une culture scolaire sans laquelle les trois batailles énoncées n'ont que peu de chances d'être gagnées.