

# CONGRES MONDIAL POUR LA PENSEE COMPLEXE

*Les défis d'un monde globalisé*

Paris, 8-9 décembre 2016

---

## **Penser la complexité : du principe d'éducation comme bien public au principe d'éducation comme bien commun**

Barbara Daviet

Département des sciences de l'éducation

Université Paris-Descartes

### **Résumé**

A l'heure où l'éducation est un enjeu central face aux défis du monde contemporain, la définition de principes communs permettant d'orienter l'action des Etats est une impérieuse nécessité. Un récent rapport de l'UNESCO remet en question le principe d'éducation comme bien public, promu par l'organisation internationale depuis sa création, au profit du principe d'éducation comme bien commun. Si le premier principe présente de nombreuses limites, le second est congruent avec le paradigme de la pensée complexe et à même de fonder des réponses appropriées face aux multiples défis d'un monde complexe et incertain.

### **Mots clés :**

Education, bien commun, approche humaniste

### **Abstract;**

While education is a central issue in the face of the challenges in the contemporary world, the definition of common principles orienting the States' action has become urgent. A recent UNESCO report calls into question the principle of education as a public good, which has been promoted by the international organization since its founding, in favor of the principle of education as a common good. While the former has many limits, the latter aligns better with the paradigm of "Complex Thought" and might result in more appropriate responses to the multiples challenges of a complex and uncertain world.

### **Keywords:**

Education, common good, humanistic approach

A l'heure où l'éducation est un enjeu de plus en plus central face aux exigences de la société de la connaissance et aux multiples défis que posent la globalisation, la complexité, l'incertitude et les contradictions croissantes du monde contemporain, la définition de principes normatifs communs permettant d'orienter l'action des Etats à l'échelle planétaire est une nécessité plus impérieuse que jamais. C'est l'un des rôles de l'UNESCO que d'élaborer de tels principes normatifs. Depuis sa création en 1945, cette organisation internationale promeut une conception humaniste de l'éducation fondée sur les principes de respect de la vie, de la dignité humaine et de la diversité culturelle, les principes de justice sociale, de non discrimination et de droit à l'éducation et le principe d'éducation comme bien public. Récemment, l'UNESCO a initié un processus de redéfinition de ces principes fondamentaux. Le groupe d'experts constitué à cet effet a abouti à une remise en question du principe d'éducation comme bien public au profit du principe d'éducation comme bien commun dans un rapport intitulé *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?* (UNESCO, 2015).

Par ailleurs, face aux multiples défis contemporains, Morin nous invite, selon l'expression de Descartes, à « travailler à bien penser » Ainsi a-t-il forgé le paradigme de la pensée complexe, caractérisé à grands traits par la transdisciplinarité, la reconnaissance des contextes, l'inscription du présent dans une relation au passé et au futur, l'obéissance à un principe qui à la fois relie et distingue, la prise en compte de l'incertitude et de la contradiction, de la relation entre le local et le global, ainsi que de la solidarité entre les éléments d'un tout.

La question se pose dès lors de savoir si le principe d'éducation comme bien commun est plus à même que celui d'éducation comme bien public de fonder une approche humaniste de l'éducation apte à apporter des réponses appropriées aux multiples défis d'un monde complexe et incertain. En d'autres termes, lequel de ces deux principes est le plus en congruence avec le paradigme de la pensée complexe élaboré par E. Morin ?

Après avoir présenté les limites du principe d'éducation comme bien public, nous envisageons les perspectives ouvertes par le principe d'éducation comme bien commun.

### **Les limites du principe d'éducation comme bien public**

Elaborée par les économistes Samuelson (1954) et Musgrave (1941, 1959), la théorie classique du bien public considère deux critères : la non-rivalité (une fois produit pour une personne, le bien est à la disposition des autres usagers sans coût additionnel) et la non-exclusion (on ne peut empêcher quiconque d'utiliser le bien une fois qu'il a été produit). Compte tenu de ces caractéristiques, les individus ont tendance à agir comme des « passagers clandestins », dissimulant leur préférence afin d'éviter de payer pour l'utilisation de ces biens. Le marché ne peut alors évaluer correctement la demande et ces biens sont sous-financés. Il s'agit là d'une défaillance du marché qui justifie un financement de l'État. Tout le monde, par exemple, bénéficie de l'éclairage public, même ceux qui ne payent pas pour son usage, et sans prise en charge par l'Etat, l'éclairage pourrait ne pas être fourni par des entreprises privées ne pouvant facturer son utilisation.

Transposée à l'éducation, cette théorie du bien public pose une difficulté, dans la mesure où l'éducation ne porte aucune des deux caractéristiques de non-rivalité et de non-exclusion. Il est en effet techniquement possible d'exclure un élève de l'école, tandis que du fait des limites de capacité des classes, l'éducation est rivale : la scolarisation d'un enfant peut se faire au détriment de celle d'un autre. Les théories de l'éducation comme bien public s'appuient néanmoins sur cette définition économique du bien public en liant, pour nombre d'entre elles, la défaillance du marché non pas à la question du « passager clandestin » mais aux notions économiques d'irrationalité des acteurs, d'information imparfaite ou d'externalités

De nombreux individus, par manque d'information ou de rationalité, ne veulent pas payer pour l'éducation, n'évaluant pas correctement les bénéfices qu'ils en tirent. La myopie des individus concerne également les bénéfices collectifs générés par l'éducation. Appelés « externalités positives », ces bénéfices collectifs englobent notamment la croissance économique la capacité d'innovation, la compétitivité et la cohésion sociale. En général, ces avantages ne sont pas pris en compte par les individus qui, s'ils doivent payer pour leur éducation, s'arrêtent à des niveaux trop faibles pour maximiser les bénéfices collectifs. En termes économiques, il s'agit de cas de défaillance du marché qui nécessitent l'intervention de l'Etat.

Une autre approche s'appuie sur la théorie du bien public mais considère l'éducation comme un bien non exclusif pour des raisons non pas techniques mais éthiques. Selon l'approche

fondée sur les droits de l'homme, par exemple, les principes de justice sociale et de droit à l'éducation interdisent d'exclure un enfant du bénéfice de la scolarité : l'intervention de l'État ne se justifie plus par les comportements de « passager clandestin » mais par l'inaptitude du marché à assurer la justice sociale. En effet, compte tenu de la possibilité technique d'empêcher un individu d'accéder à l'éducation, les écoles privées risquent de dispenser un enseignement aux seuls enfants dont les parents peuvent payer les frais de scolarité.

Par-delà leur diversité, ces différentes conceptions de l'éducation comme bien public partagent un point commun, qui peut être ainsi résumé : défaillance du marché → sous-financement → fourniture par l'État. Or une telle approche présente nombre de limites, tout particulièrement dans un monde complexe.

Le concept de bien public est un élément de la théorie économique néoclassique, qui sépare l'économie de la politique pour fonder une « théorie économique pure ». Ainsi, le périmètre de l'État est délimité selon des considérations techniques, qu'il s'agisse de l'impossibilité d'empêcher une personne de bénéficier d'un bien public (non-exclusion) ou de la caractéristique technique qu'a un bien public de produire des externalités. Les considérations éthiques, politiques ou sociales sortent du cadre de cette théorie et ne sont donc pas prises en compte par le concept économique de bien public<sup>1</sup>.

Or la frontière entre biens publics et biens privés est socialement construite : les sociétés choisissent de rendre les biens privés ou publics pour des raisons techniques mais également sociales ou politiques. L'enseignement primaire, par exemple, est un bien privé au regard de ses caractéristiques techniques (rivalité et exclusion) mais la plupart des pays en ont fait un service public gratuit et même obligatoire. En outre, le périmètre d'intervention de l'État varie selon les pays et époques : large pendant les Trente Glorieuses, il s'est rétréci à partir des années 1980 dans la plupart des pays occidentaux. Par conséquent, une théorie des dépenses publiques devrait pénétrer « les eaux troubles de la sociologie politique » (Margolis, 1955) et « analyser les politiques publiques au regard de valeurs claires, et non pas cachées derrière le concept apparemment technique de bien public » (Malkin & Wildawsky, 1991).

Les limites d'une définition technique du périmètre d'intervention de l'Etat sont par ailleurs exacerbées par les évolutions récentes, qui tendent à brouiller la frontière entre le public et le privé, notamment avec le développement des financements mixtes. L'écart entre une demande

---

<sup>1</sup> L'approche fondée sur les droits de l'homme fait exception à cette affirmation. Dans la suite de cet article, elle est exclue de l'analyse.

croissante d'éducation et des dépenses publiques en restriction, dans un contexte de libéralisation économique et de montée en puissance d'une société civile de mieux en mieux informée et éduquée, a en effet stimulé un engagement accru des acteurs non étatiques dans l'éducation et le développement de partenariats public-privé (PPP)<sup>2</sup>. Le partage des responsabilités de l'Etat concerne également la prise de décision, caractérisée par une réorientation « du gouvernement à la gouvernance » (Rosenau, 2005). Une transition s'opère ainsi d'une prise de décision hiérarchique, inscrite dans les structures étatiques, vers un fonctionnement en réseau des prises de décision, qui incluent le secteur privé et les organisations non étatiques (Lingard & Rawolle, 2011).

Une autre limite du principe d'éducation comme bien public concerne ses fondements théoriques, qui sont contraires aux principes sous-tendant l'approche humaniste de l'éducation.

La théorie néoclassique, qui fonde le principe d'éducation comme de bien public, repose sur les hypothèses théoriques de l'individualisme méthodologique et de l'utilitarisme. L'individualisme méthodologique prend pour unité d'analyse un individu standard et abstrait. La société est envisagée comme une juxtaposition d'individus interchangeables et l'intérêt général est considéré comme l'agrégation d'intérêts individuels. En complément, la théorie utilitariste de l'*homo oeconomicus* envisage les individus comme des êtres rationnels et égoïstes qui cherchent à maximiser leur utilité, mesurable en termes monétaires, en rapportant les avantages d'une décision à ses coûts. Cette analyse coût-avantage vaut également pour l'État, qui vise à maximiser la somme des utilités individuelles.

La théorie néoclassique a plusieurs implications qui vont à l'encontre de l'approche humaniste de l'éducation. Elle valorise ce qui peut être évalué en termes monétaires au détriment de ce qui ne peut être chiffré. Ainsi, l'approche néoclassique de l'éducation prédominante, la théorie du capital humain, envisage l'éducation comme un investissement conférant de simples avantages économiques, au niveau individuel (revenus plus élevés) comme au niveau collectif (croissance économique, productivité et compétitivité accrues, etc.). En outre, la perspective individualiste qui sous-tend la théorie néoclassique a tendance à sous-estimer les dimensions collectives pourtant essentielles de l'éducation, notamment ses aspects éthiques, culturels, civiques et sociaux, dans la mesure où ces dimensions sont en

---

<sup>2</sup> Les PPP peuvent être définis, au sens large, comme une interaction public-privé permettant d'offrir un service

général négligées par les individus. Cette valorisation des bénéfices individuels de l'éducation par rapport à ses bénéfices collectifs sert de justification à une approche qui envisage les élèves comme des consommateurs et l'éducation comme une marchandise, approche qui présente de réelles menaces pour l'équité et pour le plein développement de l'individu.

Enfin, la théorie néoclassique définit le domaine d'intervention de l'Etat comme résiduel par rapport au secteur privé et au marché, censé être le mode de régulation de référence. Or dans le champ de l'éducation, un marché est techniquement possible étant donné que le critère de non-exclusion ne s'applique pas et que les externalités qu'elle génère peuvent être traitées par d'autres moyens que l'intervention de l'État<sup>3</sup>. Le concept économique de bien public peut dès lors servir à justifier la privatisation de l'éducation.

En somme, le principe d'éducation comme bien public propose un critère de délimitation de l'intervention de l'Etat peu opératoire, surtout au vu des évolutions récentes. Et dans la mesure où il ne peut être dissocié de la théorie néoclassique qui le fonde, il a des implications allant à l'encontre de l'approche humaniste qui sous-tend la position de l'UNESCO et le paradigme de la pensée complexe : non seulement il n'envisage pas des dimensions essentielles de l'éducation mais il peut servir à justifier sa privatisation et sa marchandisation.

Face à ces apories, le concept de bien commun suscite un intérêt croissant dans de nombreux champs disciplinaires. En quoi, transposé dans le domaine de l'éducation, ce concept permet-il de dépasser les limites du concept de bien public et de penser la complexité du monde en favorisant l'élaboration de réponses adaptées aux défis contemporains ?

### **Les perspectives ouvertes par le principe d'éducation comme bien commun**

Mis en lumière par l'attribution du Prix Nobel d'économie à Ostrom en 2009, le concept de bien commun plonge par ailleurs ses racines dans une longue tradition philosophique. Selon cette perspective, les biens communs sont ceux qui contribuent à l'intérêt général, en permettant de renforcer la société dans son ensemble et d'améliorer son fonctionnement, en profitant à tous et en donnant aux individus les moyens de mieux vivre. Les conceptions, nombreuses, semblent converger vers une définition générale du bien commun comme ressource partagée par une communauté, avec des règles précises de partage, de préservation et de promotion.

---

<sup>3</sup> Un axe de recherche en économie néoclassique a démontré que les externalités pouvaient être surmontées au moyen de droits de propriété, taxes, incitations, etc. (Pigou, 1924 ; Coase, 1960).

Ce concept présente une dimension collective intrinsèque, offrant un cadre aux réflexions relatives aux multiples interdépendances qui caractérisent un monde complexe. Plutôt que d'envisager l'intérêt général comme l'agrégation d'intérêts individuels, il est fondé sur une anthropologie complexe, qui ne réduit pas l'être humain à son seul intérêt matériel immédiat, et sur une approche holistique de la communauté : l'accent est mis d'emblée sur les valeurs communes, le sens civique et l'équité, plaçant au cœur de la réflexion la distribution juste des ressources parmi les différents groupes de la communauté. Ainsi, le concept de bien commun favorise le primat du sentiment de communauté (*Gemeinschaft*), « source de responsabilité et de solidarité, elles-mêmes sources de l'éthique » (Morin, 2004), sur les relations d'intérêt et de rivalité qui caractérisent la société (*Gesellschaft*). Ce faisant, il offre un cadre de réflexion face à la privatisation de l'éducation, à sa subordination à des intérêts privés. S'écartant d'une vision utilitariste, il réinscrit l'économie dans son contexte social et répond au problème de la marchandisation de l'éducation : il ne supprime pas la recherche du profit mais favorise la mise en place des conditions permettant de la contenir.

Sous-tendu par un questionnement sur les valeurs communes dans une communauté donnée, le concept de bien commun reconnaît la diversité des visions du monde et des cultures et met ainsi l'accent sur le contexte, le bien commun variant selon les sociétés et les périodes. Ainsi, l'unité planétaire est appréhendée dans sa diversité. Et plutôt que de proposer une définition pré-établie et universelle du bonheur et de l'intérêt collectif, ce concept donne à chaque communauté le pouvoir de définir son propre bien commun tout en intégrant des préoccupations pour le long terme et pour les générations futures (Etzioni, 2014). Dans cette perspective, le présent n'est pas disjoint du futur, qu'il contribue à construire, ni du passé : les communautés sont envisagées dans leur épaisseur et spécificité historiques.

Le concept de bien commun permet également d'appréhender les transformations du paysage éducatif par la prise en compte de structures de gouvernance et d'offre éducative qui impliquent, outre l'Etat, un large éventail d'acteurs non étatiques. Il insiste en effet sur le processus participatif mis en œuvre dans la définition du type d'éducation à promouvoir, de ses objectifs, de ses contours et des modalités de sa gestion. Le bien commun n'est pas un donné mais est construit dans un processus collectif. Sa définition n'est pas abandonnée aux mécanismes du marché mais implique un processus politique, qui est aussi important que le résultat atteint. Ce processus est en effet un bien commun en soi, en ce qu'il enracine les valeurs et processus démocratiques au sein de la société civile et favorise l'émergence d'une « éthique de la responsabilité et de la solidarité » (Morin, 2004). Le bien commun contribue à

vivifier les sociétés et à restaurer ou à consolider le lien social. Et au cours du processus de décision collectif; les rapports de forces entre protagonistes ne sont pas escamotés mais sont d'autant mieux contenus qu'ils sont mis à jour.

Dans cette perspective, la responsabilité centrale de l'Etat dans l'éducation n'est pas éludée. Il s'agit plutôt d'en accepter les limites et d'intégrer les ressources offertes par des acteurs émergents tels que la société civile, souvent plus à même de faire preuve de créativité et d'adaptabilité aux conditions locales que l'Etat, dont l'appareil bureaucratique tend à produire une « inhumanité spécifique de civilisation » (Morin, 2004). Quant aux entreprises privées, l'Etat doit veiller à ce que leur contribution, dans leur niveau et dans leur forme, ne soit pas contradictoire avec des principes aussi essentiels que l'équité ou la diversité culturelle. Ainsi, l'Etat reste le garant du bien commun, créant les possibilités de son émergence au sein de la société civile et du secteur privé.

Enfin, le concept de bien commun peut servir de fondement à une approche humaniste et holistique de l'éducation dans la mesure où il permet de prendre en compte ses dimensions politique, sociale, culturelle et éthique, offrant un principe qui permette de repenser les finalités de l'éducation

## **Conclusion**

L'émergence de réalités complexes dans les domaines éducatif, social, politique, économique, et environnemental appelle à adopter une approche humaniste et holistique de l'éducation qui permette de repenser ses objectifs et qui favorise l'établissement d'un nouveau modèle de développement. Si le principe d'éducation comme bien public, qui ne tient pas compte des dimensions sociale, culturelle et éthique de l'éducation, n'est pas pertinent pour fonder une telle approche, le principe d'éducation comme bien commun constitue en revanche une alternative prometteuse.

Le concept de bien commun ne va pas sans difficultés, notamment du fait de sa polysémie et de son caractère général, qui en fait « une notion intrinsèquement floue », une notion « qui ne peut être produite comme une marchandise, mais qui représente plutôt une force directrice pour l'action de tous les acteurs sociaux » (Desmarais-Tremblay, 2016). C'est un concept qui concerne « un ordre de société non réductible aux besoins et aux désirs individuels et qui est politique par nature. » (Mastromatteo & Solari, 2014). A ce titre, il est difficile à définir et à

concevoir, ne se limitant pas à des aspects quantifiables mais intégrant une forte dimension qualitative

Néanmoins, la perspective holiste de ce concept permet de fonder une approche humaniste de l'éducation en sous-tendant la chaîne logique proposée par Kaul (2001)<sup>4</sup> : équité → processus de décision démocratique → différents prestataires (avec l'Etat comme garant de l'équité). En outre, son indétermination et sa généralité, tout autant qu'une faiblesse, constituent également sa force : le concept de bien commun est suffisamment large et souple pour intégrer dans un creuset unique la diversité des situations locales. Par ses incertitudes mêmes, le principe d'éducation comme bien commun peut constituer un principe normatif intégrant les exigences de la pensée complexe. Il permet notamment de penser la solidarité entre les éléments d'un tout, favorisant le questionnement sur les contenus d'enseignement en lien avec ses finalités et avec le type de société envisagé par la communauté. A rebours d'une démarche fragmentée et réductionniste, ce principe permet également d'envisager les multiples dimensions de l'éducation et de conjuguer les approches disciplinaires.

Ainsi, si le principe d'éducation comme bien commun demande que soit poursuivi un travail d'élaboration et d'affinement mais aussi de stabilisation de sa définition et de ses contours, il n'en constitue pas moins un axe de réflexion prometteur qui peut notamment permettre de dépasser les limites du principe d'éducation comme bien public et de fonder une approche humaniste de l'éducation, pierre angulaire d'un nouvel humanisme.

---

<sup>4</sup> Kaul propose cette formalisation au sujet d'un bien public rénové, dont les caractéristiques peuvent être considérées comme correspondant globalement à celles du bien commun.

## RÉFÉRENCES

- Coase, R. H., (1960). The Problem of Social Cost. *Journal of Law and Economics* 3, 1-44.
- Daviet, B. (2016). Revisiting the Principle of Education as a Public Good. *Education Research and Foresight Series*, No. 17. Paris, UNESCO
- Desmarais-Tremblay, M. (2016). The normative problem of merit goods in perspective. *Forum for Social Economics*.
- Etzioni, A. (2014). *Common Good*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Kaul, I. (2001). Public Goods: Taking the Concept to the 21st Century in Drache D. (dir.), *The Market of the Public Domain*, Londres & New York, Routledge, 255-273.
- Lingard, B. & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: Implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489-502.
- Margolis, J. (1955). A comment on the pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 347-349.
- Mastromatteo, G., et Solari, S. (2014). The idea of “common good” and the role of the state in present day social economics. *Rivista Internazionale Di Scienze Sociali*, (1), 85-102.
- Morin, E. (2004). *Éthique-La méthode*. Paris, Le Seuil.
- Musgrave, R. A. (1941). The planning approach in public economy: A reply. *The Quarterly Journal of Economics*, 319-324.
- Musgrave, R. A. (1959). *Theory of public finance; a study in public economy*.
- Pigou, A. C. (1924). *The Economics of Welfare*. Palgrave, Macmillan.
- Rosenau, J. (2007). Globalization and governance: bleak prospects for sustainability. *Challenges of Globalization: New Trends in International Politics and Society*. New Brunswick, Transaction Publishers.
- Samuelson, P. A. (1954). The Pure Theory of Public Expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36 (4), 387-389.
- UNESCO (2015). *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?* Paris, UNESCO.