



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Objectifs de
développement
durable

RECHERCHE ET PROSPECTIVE EN ÉDUCATION

RÉFLEXIONS THÉMATIQUES

Février 2018

22

L'éducation comme bien public *et* bien commun : Remodeler la gouvernance de l'éducation dans un contexte en mutation

Introduction

L'éducation comme bien public : un principe diversement interprété

La transposition de la théorie des biens publics à l'éducation

En quoi l'éducation est-elle un bien public ?

Un phénomène grandissant de privatisation et de commercialisation

Redéfinir le concept d'éducation en tant que bien public

Le concept d'éducation en tant que bien commun

L'éducation en tant que bien public *et* bien commun

Rita Locatelli¹

Université de Bergame (Italie)

Chaire UNESCO de Droit de l'homme et éthique de la coopération internationale

RÉSUMÉ

Le concept d'éducation comme bien public a longtemps été un principe essentiel du discours sur le développement de l'éducation dans le monde. En vertu de ce principe, les institutions publiques sont, par tradition, responsables au premier chef de l'offre éducative et de son financement. Mais la diversification croissante des acteurs et des sources de financement à tous les niveaux d'enseignement remet en question le rôle des institutions publiques. Cet article invite à repenser le principe d'éducation comme bien public à la lumière des tendances actuelles à la privatisation et la commercialisation de l'éducation. À partir d'une analyse des implications économiques et politiques de la privatisation, il replace le débat théorique sur l'éducation dans le cadre du domaine public. Soulignant la nécessité de recréer un espace de participation démocratique, il fait valoir que le concept d'éducation comme bien commun peut offrir un cadre complémentaire utile pour la gouvernance de l'éducation dans un contexte en mutation.

INTRODUCTION

Le concept d'éducation comme bien public s'invite de plus en plus au cœur du discours sur le développement et les droits de l'homme depuis quelques décennies. Des exemples récents en témoignent, comme la Déclaration d'Incheon de 2015 et le Cadre d'action Éducation 2030. En effet, le quatrième objectif du Programme de développement durable à l'horizon 2030², qui vise à « assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie », s'appuie sur des principes fondateurs établis de longue date qui sous-tendent le concept d'éducation comme droit humain et comme bien public (UNESCO, 2015a, §5). La notion d'éducation comme bien public souligne qu'il incombe au premier chef à l'État de rendre possible l'exercice du droit à l'éducation pour tous et de sauvegarder la justice sociale et l'intérêt public dans l'éducation. On attend de lui qu'il finance ou fournisse directement des services éducatifs, en particulier concernant la durée de l'enseignement obligatoire. La première cible de l'Objectif de développement durable 4 stipule ainsi qu'il est important d'assurer douze années d'enseignement primaire et secondaire gratuit et équitable, dont au moins neuf années obligatoires.

Dans le discours sur le développement, toutefois, concevoir l'éducation comme bien public est problématique pour plusieurs raisons. La première difficulté tient aux limites théoriques inhérentes à la transposition du concept économique de bien public à l'éducation (Daviet, 2016 ; UNESCO, 2015b). Elle se double d'une autre difficulté liée à la remise en question de plus en plus fréquente de l'État dans le rôle capital qui, en application de cette conception, lui échoit. Cette redéfinition du rôle de l'État résulte des transformations du paysage éducatif mondial qui se caractérisent par l'implication croissante d'acteurs non étatiques dans les politiques et les offres éducatives et par la prolifération des prestataires de services éducatifs à but lucratif à tous les niveaux. Outre qu'elle contribue à affaiblir le rôle de l'État, cette dernière tendance risque d'être source de discriminations diverses dans l'éducation et de réduire les finalités sociales de l'éducation à des intérêts purement privés. Tout en reconnaissant l'importance de l'éducation non formelle, la présente analyse est centrée sur l'éducation formelle, secteur où le rôle de l'État est défini de façon plus explicite dans les conventions internationales et les législations nationales.

L'ÉDUCATION COMME BIEN PUBLIC : UN PRINCIPE DIVERSEMMENT INTERPRÉTÉ

Le principe d'éducation comme bien public est prôné depuis les années 1990 par un large éventail de partenaires du développement, parmi lesquels des organisations internationales, des organes de l'Organisation des Nations Unies créés en vertu d'instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, et des organisations non gouvernementales (ONG). Or il est souvent diversement interprété.

Le principe de l'éducation comme bien public a été utilisé pour la première fois par l'UNESCO pour réaffirmer une vision humaniste de l'éducation se démarquant des approches plus économiques et utilitaristes.

Au niveau international, ce principe a été utilisé pour la première fois par l'UNESCO pour réaffirmer une vision humaniste de l'éducation se démarquant des approches plus économiques et utilitaristes³. En outre, il a été cité dans le cadre de plusieurs approches qui dominaient le discours sur le développement dans les années 1990. Un certain nombre de rapports rédigés par le Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'éducation (depuis l'année 2000) citent le principe d'éducation comme bien public pour justifier la nécessité de préserver l'intérêt général. Ce principe fournit aussi un argumentaire en faveur de l'attribution de ressources publiques suffisantes pour financer une éducation de qualité

(CME, 2016) et pour réaffirmer le rôle de l'État comme principal garant de l'exercice du droit à l'éducation pour tous. Plusieurs

2 La Déclaration d'Incheon – Éducation 2030 a été adoptée à l'occasion du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Incheon (République de Corée) du 19 au 22 mai 2015. Le Cadre d'action Éducation 2030, adopté en novembre 2015, rappelle les principes et la vision de l'ODD 4, précise les cibles associées à cet ODD et formule des recommandations sur les stratégies générales de mise en œuvre.

3 Le rapport de l'UNESCO intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans* et couramment appelé *Rapport Delors* stipule que « L'éducation est un bien collectif qui doit être accessible à tous » (Delors et al., 1996, p. 28). La vision humaniste exposée dans ce rapport s'articulait avec les objectifs sous-tendant le mouvement en faveur de *l'Éducation pour tous* et a été réaffirmée dans la Déclaration d'Incheon et [le] Cadre d'action Éducation 2030 de 2015 (UNESCO, 2015a).

organes conventionnels des Nations Unies compétents pour les droits de l'homme⁴ et organisations de la société civile⁵ ont invoqué cette notion pour « rejeter les appels à privatiser ou commercialiser davantage l'enseignement » (UNESCO et CCONG, 2017, p. 5).

Ces différentes interprétations du principe d'éducation comme bien public dans le discours sur le développement de l'éducation sont intimement liées. Qu'il soit compris comme une vision humaniste, une priorité politique ou un principe de gouvernance, le principe d'éducation comme bien public renvoie à la définition et à la protection des intérêts collectifs de la société et à la responsabilité centrale qui incombe à l'État en la matière.

Tableau 1 : Les différentes facettes du principe d'éducation comme bien public

Comme <i>approche/vision</i>	Pour réaffirmer une vision humaniste/intégrée de l'éducation en se démarquant d'une approche plus utilitariste
Comme <i>priorité politique</i>	Pour préserver l'intérêt général et le développement sociétal/collectif en se démarquant d'une perspective individualiste
Comme <i>principe de gouvernance</i>	Pour réaffirmer le rôle de l'État comme garant/gardien/ responsable de l'éducation, à la lumière de l'implication croissante d'acteurs non étatiques dans l'entreprise éducative à tous les niveaux

LA TRANSPOSITION DE LA THÉORIE DES BIENS PUBLICS À L'ÉDUCATION

Si la notion de bien public est mise en avant dans le discours sur le développement de l'éducation depuis les années 1990, l'applicabilité de la théorie économique des biens publics à l'éducation a été, quant à elle, contestée (Daviet, 2016 ; UNESCO, 2015b). Il n'est donc pas inutile de rappeler en quoi consiste la théorie économique des biens publics et d'examiner les principaux enjeux de sa transposition à l'éducation. Une attention particulière doit, à ce titre, être portée à la manière d'interpréter le concept d'éducation comme bien public comme étant un *principe de gouvernance* et de le reformuler dans le contexte actuel du paysage éducatif.

La notion de biens publics a toujours été fondamentalement liée au rôle et aux fonctions de l'État dans les sociétés occidentales contemporaines. S'inspirant de l'apport qu'ont constitué les premiers écrits de Richard Musgrave (1939), Paul Samuelson a forgé en 1954 une première théorie moderne et complète des biens publics qu'il développe dans un ouvrage de référence intitulé « The Pure Theory of Public Expenditure ». Selon cette théorie économique (Musgrave, 1939, 1959 ; Samuelson, 1954, 1958), les biens publics répondent à deux critères distincts : la consommation d'un bien par une personne ne réduit pas la quantité disponible de ce même bien pour d'autres consommateurs (non-rivalité), et il est coûteux sinon impossible d'exclure quiconque de la consommation d'un bien (non-exclusion). Les biens qui possèdent ces deux caractéristiques peuvent en général profiter à tous et ne sont pas soumis à la concurrence du marché. La qualité de l'air, les phares, la sécurité nationale, l'éclairage public et les chemins de fer en sont des exemples types.

Au regard de leurs caractéristiques, les biens publics sont considérés comme une *défaillance du marché* et exigent dès lors l'intervention de l'État sous une forme ou une autre, puisqu'un marché en concurrence risque de ne pas offrir de garanties efficaces permettant d'optimiser l'offre et le prix de ces biens. L'approche analytique des biens publics s'est ainsi élargie depuis les années 1950, donnant lieu à diverses interprétations des économistes. Il en est résulté une multiplication des catégories de bien public « pour décrire des anomalies dont le concept de biens privés ne permet qu'une analyse partielle » (Ver Eecke, 2008, p. 7). Ces catégories font par exemple une distinction entre le bien public pur (portant les deux caractéristiques de non-rivalité et de non-exclusion) et le bien public impur (portant les deux caractéristiques à des degrés variables), comme les ressources communes et les biens de club (Cornes et Sandler, 1986). La classification complexe des biens publics et l'absence de consensus des économistes pour en déterminer la nature ont nourri le débat sur le rôle de

4 Citons à titre d'exemple le Conseil des droits de l'homme, le Comité des droits de l'enfant, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels et le Comité pour l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes. La liste complète des résolutions et rapports peut être consultée à l'adresse suivante : <http://globalinitiative-escr.org/advocacy/privatization-in-education-research-initiative> (consulté le 19 décembre 2017).

5 Citons à titre d'exemple la Campagne mondiale pour l'éducation, la Right to Education Initiative (Initiative pour le droit à l'éducation), la Global Initiative for Economic Social and Cultural Rights (Initiative mondiale pour les droits économiques, sociaux et culturels) et l'Internationale de l'éducation.

l'État dans le financement et l'offre de biens publics, dont l'éducation (Kaul et Mendoza, 2003 ; Adams et McCormick, 1993 ; Malkin et Wildavsky, 1991)

EN QUOI L'ÉDUCATION EST-ELLE UN BIEN PUBLIC ?

De nombreux experts ont participé au débat sur le sens et l'applicabilité du concept de bien public à l'éducation, y introduisant souvent des visions et des approches contradictoires. La *justification* de l'intervention de l'État constitue une première thématique. Déterminer si l'éducation est ou non un bien public amène à considérer les conditions existantes d'intervention de l'État. Dans son interprétation étroite, la théorie économique des biens publics envisage l'éducation comme un bien privé. En effet, la capacité d'une salle de classe peut constituer un facteur d'exclusion et rendre l'éducation rivale puisque l'accueil d'un plus grand nombre d'élèves dans une classe peut compromettre la qualité de l'éducation délivrée et consommée (Menashy, 2009). Par conséquent, si l'éducation est un bien privé, il revient aux individus d'en exercer le contrôle par le jeu des mécanismes du marché.

L'éducation peut, à l'instar de tout autre bien, posséder simultanément les caractéristiques typiques des concepts de bien privé ou de bien public.

Néanmoins, l'enseignement primaire a été tourné dans un service public gratuit, universel et obligatoire assuré par l'État dans la plupart des pays. Il correspond ainsi typiquement à un bien public au regard de ses caractéristiques de non-rivalité et de non-exclusion (Menashy, 2009). Ceux qui considèrent l'éducation comme un bien public impur, ou un bien public par essence, prennent aussi en compte le fait qu'elle peut comporter un certain degré d'exclusion et de rivalité, tout en justifiant l'intervention de l'État pour d'autres considérations économiques principalement liées aux avantages collectifs que l'éducation génère. Par ailleurs, outre les aspects relatifs à l'efficacité économique, des questions d'équité et de justice sociale peuvent justifier une intervention publique selon une logique de redistribution. Les fonctions de redistribution et de réglementation assurées par l'État sont essentielles pour garantir l'égalité d'accès à l'offre éducative, l'inclusion et la cohésion sociale. Toutefois, l'offre privée ne garantit pas la réalisation du niveau de production permettant de maximiser le bien-être collectif.

D'aucuns font valoir que la notion de bien public « comporte une dimension idéale clairement définie [...] [qui] n'est présente qu'à des degrés variables et ne relève d'aucune stratégie de mise en œuvre convenue » (Ver Eecke, 2008, p. 145). L'éducation peut, à l'instar de tout autre bien, posséder simultanément les caractéristiques typiques des concepts de bien privé ou de bien public. Comme l'a indiqué Amartya Sen (1999), l'éducation, souvent considérée comme un droit humain et source de bénéfices collectifs considérables, revêt aussi le caractère de bien public. Compte tenu des aspects importants de bien public indéniablement attachés à l'éducation, l'intervention de l'État est nécessaire.

QUEL DOIT ÊTRE LE RÔLE DE L'ÉTAT ?

Les *modalités* de l'intervention de l'État dans l'éducation sont l'objet d'une autre thématique. Même dans un scénario d'intervention de l'État, il convient d'analyser la pertinence de son rôle d'offre, de financement ou de réglementation en matière éducative en tant que tel et à chacun des niveaux d'enseignement en se plaçant dans une double perspective économique et politique. Les considérations économiques entrent assurément pour une part importante dans le choix de solutions au problème des biens publics. Toutefois, dès lors qu'il est admis que l'État a des devoirs et des responsabilités dans le domaine de l'éducation, on ne peut s'abstraire d'inclure dans la réflexion sur la nature et le périmètre de son intervention des considérations non économiques qui n'enlèvent rien à la validité du concept de bien public lui-même. Samuelson (1954) et Olson (1965) qui sont les premiers à s'être penchés sur les deux caractéristiques des biens publics sont également arrivés à la conclusion qu'il n'existait pas de solution économique optimale générale au problème des biens publics. Conjuguer le « jugement éthique et politique » et l'analyse des dimensions sociopolitiques est, de ce fait, indispensable à la mise en œuvre (Ver Eecke, 2008, p. 113).

Ces considérations fournissent un aperçu du cadre actuel des droits de l'homme qui énonce les obligations incombant aux États dans le domaine de l'éducation. Si un examen plus détaillé est à l'évidence nécessaire, il sort du champ d'application du présent document. Dès lors, il est important de souligner qu'en vertu du droit international relatif aux droits de l'homme, l'éducation est un droit individuel qui correspond aux obligations positives en découlant pour les États

de respecter, protéger et rendre possible l'exercice de ce droit. Concevoir l'éducation comme un *bien public* implique aussi d'intégrer des considérations de politique publique afférentes à la gouvernance du système éducatif. Elles concernent également le type de rapport que les États entretiennent avec d'autres acteurs, de même que les moyens possibles ou souhaitables de réglementer les différentes formes de privatisation.

L'APPLICATION DU CONCEPT DE BIENS PUBLICS AUX DIFFÉRENTS NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT

La notion d'éducation comme bien public a des implications différentes au regard du rôle de l'État aux différents niveaux d'enseignement. Au niveau de l'enseignement obligatoire, le postulat communément admis que l'éducation est un bien public va de pair avec le rôle principal de fourniture directe et de financement qui appartient à l'État (Draxler, 2014 ; Riddle, 2014). L'État a pris une part importante dans le développement des systèmes éducatifs publics, cette fonction étant perçue comme « l'une des principales justifications de l'existence de l'État » (Desai, 2003, p. 63). Préserver la conception de l'éducation comme service public est un autre aspect qui est apparu fondamental pour garantir l'équité et la justice sociale (Lewin, 2015 ; Draxler, 2014 ; Green, 2014). Il est en accord avec les principes qui sous-tendent le droit à l'éducation selon lesquels les États ont la responsabilité d'assurer, au moins, un enseignement primaire gratuit pour tous.

Cela dit, au-delà de la scolarité obligatoire, le débat épouse une orientation différente. Le droit à l'éducation au niveau de l'enseignement obligatoire s'exprime, dans la législation nationale, en nombre d'années que tous les enfants et les jeunes doivent suivre, alors qu'aux niveaux ultérieurs d'enseignement, il implique l'égalité des chances éducatives et la non-discrimination en termes d'accès et de résultats. La question de la proportion de jeunes et d'adultes qui, au terme de leur scolarité obligatoire, doivent pouvoir accéder à tel ou tel niveau et à tel ou tel type d'enseignement ou de formation est examinée dans le cadre des réflexions de politique stratégique. Les questions liées au financement et à la fonction des établissements d'enseignement supérieur ont, par exemple, occupé une place centrale dans le débat sur l'application du concept de biens publics à l'enseignement supérieur, tandis que les questions d'offre et de propriété étaient reléguées au second plan (Marginson, 2011 ; Tilak, 2009 ; UNESCO, 2009 ; Calhoun, 2006). Diverses formes de financement et de réglementation par l'État sont nécessaires pour garantir l'accès à un enseignement supérieur équitable et d'un coût abordable, en particulier au vu des disparités criantes auxquelles sont confrontés les systèmes d'enseignement supérieur partout dans le monde (Marginson, 2016a ; UNESCO, 2017).

UN PHÉNOMÈNE GRANDISSANT DE PRIVATISATION ET DE COMMERCIALISATION

Nécessité s'impose de réexaminer les considérations relatives à l'application du concept de bien public dans un contexte en mutation où l'expansion de la participation privée, le déplacement des lieux d'élaboration des politiques et de prise des décisions aux différents niveaux et les conséquences de la commercialisation sur l'organisation de l'éducation et ses finalités induisent une remise en question de l'État dans son rôle traditionnel.

PRIVATISATIONS : LA DIVERSITÉ DES TYPES ET DES FORMES

La privatisation gagne du terrain depuis la fin des années 1970 et le début des années 1980. La privatisation de l'éducation, en particulier, au sens d'un « processus de transfert, de l'État ou des institutions publiques vers des particuliers et des organismes privés, des activités, des biens, de la gestion, des fonctions et des responsabilités se rapportant à l'éducation » (UNESCO, 2015b, p. 81), tend à se généraliser dans le monde entier. Nombre d'acteurs non étatiques privés, parmi lesquels des associations locales, des institutions religieuses, des ONG et des sociétés, contribuent à ce processus. Ce phénomène complexe de privatisation se traduit non seulement par un accroissement de la part des effectifs de l'enseignement privé

à tous les niveaux⁶, mais aussi par une gamme étendue de politiques et d'activités allant, par exemple, des systèmes de bons d'études à la sous-traitance des services éducatifs en passant par les partenariats public-privé. Qui plus est, la contribution des ménages aux dépenses d'éducation peut également être considérée comme une forme de privatisation (ISU et IPE, 2016 ; Bray et Kwo, 2014, 2013). Certains auteurs emploient à cet égard le terme de privatisations au pluriel pour rendre compte de la « grande diversité des types et des formes de privatisation qui reposent sur différents dispositifs financiers et différentes relations entre les bailleurs de fonds, les prestataires de service et les clients » (Ball, 2007, p. 13).

JUSTIFICATIONS DE LA PRIVATISATION

La tendance à la privatisation s'est par ailleurs renforcée dans le sillage du mouvement de l'Éducation pour tous (EPT). Les États ont eu recours à la privatisation pour remédier aux difficultés consécutives à l'expansion de l'enseignement à tous les niveaux et aux besoins de financement public supplémentaire en résultant et pour faire face à la carence des pouvoirs publics à fournir une éducation de qualité (Kitaev, 1999). Malgré les efforts considérables investis par de nombreux pays dans le monde, le nombre élevé d'enfants qui ne sont pas scolarisés ou qui n'achèvent pas leur scolarité, ainsi que la médiocre qualité de l'éducation, sont autant de facteurs qui ont conduit à une implication croissante d'acteurs non étatiques.

L'ÉDUCATION À BUT LUCRATIF ET LA « GLOBAL EDUCATION INDUSTRY »

Si l'on s'accorde généralement à penser que l'essor de la participation privée fait partie du processus de privatisation, il reflète aussi un degré plus élevé de commercialisation ou de marchandisation, autrement dit un « processus de conversion de services ou de produits qui, à l'origine non destinés à être vendus, sont progressivement orientés vers le profit » (McCowan, 2016, p. 514). L'idéologie néolibérale en vogue depuis les années 1980 serait l'une des causes principales des formes de privatisation qui amplifient la commercialisation de l'éducation (Robertson et al., 2012 ; Macpherson et al., 2014). L'une des hypothèses qui fondent cette idéologie est que le secteur privé dispense une éducation de meilleure qualité et que, lorsqu'il est représenté par une société ou une organisation commerciale, il permet aussi une gestion plus efficace des systèmes éducatifs. L'introduction des principes commerciaux qui relèvent de ce que l'on appelle la « nouvelle gestion publique »⁷ est prônée par des organisations internationales et des acteurs privés qui influent progressivement sur les modalités et les formes du processus décisionnel et sur l'organisation de l'éducation. Le terme récemment forgé de *Global Education Industry* désigne un secteur économique en pleine croissance qui couvre la production, l'échange et l'utilisation de biens éducatifs au niveau mondial (Verger et al., 2016).

CONSÉQUENCES

Des voix se sont fait entendre pour exprimer leurs préoccupations quant à l'implication grandissante des acteurs privés et

Les évolutions récentes à la privatisation et la commercialisation de l'éducation [...] ont plutôt tendance à favoriser une conception de l'éducation comme bien de consommation individuel.

l'instauration de mécanismes de marché dans l'éducation. Ces évolutions leur paraissent parfois incompatibles avec la reconnaissance de l'éducation comme droit humain, qui oblige l'État à continuer de s'acquitter de sa responsabilité première de financement, d'offre, de suivi et de réglementation de l'éducation⁸. Les évolutions récentes à la privatisation et la commercialisation de l'éducation, caractérisées par

6 La proportion d'élèves scolarisés dans des établissements privés est en hausse dans le monde entier, surtout dans la région Amérique latine et Caraïbes et dans les États arabes (base de données de l'ISU, 2017). Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, l'accroissement des effectifs scolaires dans l'enseignement primaire privé est particulièrement impressionnant, comme en Ouganda, au Burkina Faso, au Sénégal, au Congo et au Ghana où ces effectifs ont été multipliés par deux, voire plus. Au niveau du secondaire, le taux de scolarisation dans le privé a considérablement progressé, notamment en Asie du Sud et de l'Ouest où il atteint la moitié du total des effectifs scolarisés dans le secondaire. Dans l'enseignement supérieur, l'offre privée a, elle aussi, fortement augmenté dans de nombreux pays depuis l'an 2000 (Bjarnason et al., 2009). L'élargissement spectaculaire de l'accès à l'enseignement supérieur, qui a doublé, passant de 100 millions à 200 millions d'étudiants dans le monde, en est l'une des explications. D'après les estimations, les établissements privés d'enseignement supérieur accueillent aujourd'hui près de 30 % des étudiants dans le monde (base de données de l'ISU, 2017).

7 Selon cette théorie, « les principes de gestion commerciale qui avaient fait leurs preuves dans le secteur privé pouvaient être appliqués tout aussi bien aux services publics » (Rizvi, 2016, p. 3).

8 Voir à cet égard l'Observation générale 13 relative au droit à l'éducation (article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels) : « cet article part à l'évidence du postulat que les États assument au premier chef la responsabilité de fournir directement des services éducatifs dans la plupart des cas : les États parties reconnaissent par exemple qu'« il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons » (article 13, paragraphe 2 (e)) ».

des politiques qui promeuvent la déréglementation et la libéralisation et par une concurrence fondée sur des motifs économiques au sein du système, ont plutôt tendance à favoriser une conception de l'éducation comme bien de consommation individuel (Kohlrausch et Leuze, 2007). Ces tendances ont des implications politiques qui, progressivement, affaiblissent le rôle de l'État et vident l'éducation de ses aspects de bien public en la rendant exclusive et rivale (Lubienski, 2003 ; Minow, 2003, Tomlinson, 1986).

Parmi les questions critiques figure également l'influence des acteurs à but lucratif qui contraignent l'école à fonctionner comme une entreprise et l'élève à se comporter comme un consommateur. Aux dires de certains, cette culture de la consommation se répercute sur le processus éducatif en ce qu'elle met l'accent non plus sur la relation élève-enseignant mais sur des facteurs qui tiennent davantage de la mesure et de la comparaison des performances obtenues par les élèves dans des domaines scolaires aisément quantifiables. La commercialisation croissante de l'éducation conduit aussi à s'interroger sur les finalités ultimes de l'éducation qui, peu à peu, dévient vers des intérêts privés individuels (Labaree, 2011 ; Biesta, 2009 ; Lubienski, 2003). À trop concentrer l'attention sur le choix de l'école, la commercialisation de l'éducation finit par devenir une question de « mécanismes de marché et [de] souveraineté des consommateurs plus que l'objet d'un débat public et de priorités explicites sur les grandes questions relatives aux finalités et à la conception de l'enseignement scolaire » (Minow, 2011, p. 845).

EFFACEMENT DES FRONTIÈRES ENTRE LE PUBLIC ET LE PRIVÉ

La privatisation est, dans l'éducation comme dans les autres secteurs, une question hautement politique qui est à ce point « enlisée dans des luttes sociales et politiques plus générales » que la distinction traditionnellement faite entre le secteur public et le secteur privé en lien avec la privatisation semble avoir plus ou moins disparu (Higgins et Abowitz, 2011 ; Mazawi, 2013). Étant donné l'interconnexion toujours plus forte des différentes formes et pratiques de politiques de privatisation, la multiplication des acteurs publics et privés qui participent à l'éducation, ainsi que la diversification des sources de financement, la distinction classique essentielle entre la définition du « public » et du « privé » dans l'éducation ne cesse de s'opacifier (Olmedo, 2016 ; UNESCO, 2015b ; Ball, 2007 ; Kitaev, 1999). Si l'on en croit certains, « la définition du terme « privé » est loin d'être tranchée dans des contextes où un grand nombre d'écoles « privées » sont largement financées et réglementées par l'État », et en vient à produire un « continuum de financement et de contrôle publics et privés » (Kitaev, 1999, p. 41).

D'autres facteurs contribuent à brouiller les frontières entre ce que l'on entend respectivement par public et par privé. Ainsi, l'externalisation de services se développe, les établissements publics fonctionnent sur le modèle des entreprises et, plus généralement, l'interaction entre les secteurs des peuples, des idées, des langues, des méthodes, des valeurs et de la culture s'accroît (Ball, 2007). L'interaction accrue de différents acteurs, comme l'État, les entreprises, les organisations de la société civile et les ménages, a favorisé l'expansion du domaine public (Drache, 2001). L'interpénétration des sources de financement et des décideurs publics et privés soulève la question du contrôle de l'emploi des fonds publics et, plus spécialement, de la gestion du système éducatif.

Considérer qu'il appartient aux acteurs publics de promouvoir l'intérêt public et aux acteurs privés de promouvoir l'intérêt privé est aussi une idée qui tend à se perdre, car l'État lui-même participe directement au processus de privatisation dans l'éducation. En effet, si diverses formes de privatisation et de commercialisation sont possibles, c'est en grande partie grâce à l'intervention directe de l'État qui, entre autres, encourage une régulation orientée vers le marché, procure le financement, fait respecter les contrats et protège les concurrents (Verger et al., 2016 ; Ball, 2007). Selon de nombreux spécialistes, le défi à relever n'a pas pour enjeu l'économie, l'essentiel n'étant pas de choisir entre le marché et l'État, mais la démocratie, la question étant de déterminer à quoi et qui sert le gouvernement (Rizvi, 2016 ; Reich, 2015).

Dans ce contexte, il devient de plus en plus difficile de définir la notion d'éducation comme bien public puisque l'État n'est plus assimilé au concept de « public », mais est perçu progressivement comme un simple acteur économique parmi d'autres (Rizvi, 2016). Cette vision nébuleuse peut engendrer un manque de clarté des rôles et des responsabilités des différents acteurs qui interviennent dans l'éducation et avoir des conséquences importantes sur l'État dans son rôle premier de garant de l'éducation comme bien public. Cependant, dans la perspective des interactions entre acteurs publics et acteurs privés,

[...] il devient de plus en plus difficile de définir la notion d'éducation comme bien public puisque l'État n'est plus assimilé au concept de « public », mais est perçu progressivement comme un simple acteur économique parmi d'autres.

une conception qualitativement différente de ce que signifie le terme « public » pour la gouvernance démocratique de l'éducation est nécessaire.

REDÉFINIR LE CONCEPT D'ÉDUCATION EN TANT QUE BIEN PUBLIC

Comme on l'a vu jusqu'à présent, il existe un important degré d'ambiguïté dans la façon dont l'éducation est perçue comme un bien privé ou public. Le choix entre une approche de l'éducation considérée comme un bien public ou comme un bien privé et commercialisable est loin d'être insignifiant, et produit souvent des visions et des priorités contradictoires, ainsi que des incidences variées en matière de politiques publiques. Vu les aspects de l'éducation qui ont trait au bien public, ce choix devrait être fait par les gouvernements, garants ultimes de la sphère publique. On s'attend à ce que les institutions publiques établissent un équilibre acceptable entre ces deux approches apparemment contradictoires afin de ne pas miner les principes fondamentaux d'équité, d'égalité des chances et de justice sociale. C'est une chose qui ne peut être laissée à des acteurs privés, à des particuliers ou à des ménages qui doivent également satisfaire des besoins et des aspirations privés.

RÉEXAMINER LE RÔLE DE L'ÉTAT : AU-DELÀ DU FINANCEMENT ET DE L'OFFRE, UNE RÉGLEMENTATION ET UN SUIVI

Malgré les tendances croissantes à la privatisation de l'éducation, l'État conserve un rôle fondamental en ce qui concerne le principe normatif de l'éducation en tant que bien public. Les institutions publiques ont encore une importante fonction à remplir dans le financement et l'offre de possibilités d'éducation, en particulier au niveau obligatoire. Cela importe d'autant plus dans les contextes où l'inégalité est omniprésente et exige une plus grande intervention, en particulier dans les domaines où les enfants et les jeunes sont davantage exposés au risque d'exclusion et de discrimination. Dans le même temps, le rôle de l'État pourrait être renforcé, notamment en ce qui concerne ses fonctions de réglementation et de suivi, qui sont de plus en plus importantes dans un contexte de participation accrue d'acteurs privés à tous les niveaux du système éducatif. En effet, comme l'a souligné Walford (2001) :

La privatisation ne peut être qualifiée de « bonne » ou de « mauvaise » [...] Ce qui importe, c'est la manière dont l'État et d'autres acteurs ont œuvré pour structurer ce processus et la manière dont les écoles peuvent ensuite fonctionner (p. 179).

Cependant, alors que « [d]ans les pays riches, les gouvernements élaborent avec des acteurs privés des mécanismes complexes de financement et de suivi [...] dans les pays pauvres, le secteur privé est peu réglementé » (UNESCO, 2016,

Dans le contexte actuel, il importe de plus en plus que l'État garantisse une éducation de qualité pour tous tout en assurant le respect des principes [...] qui doivent inspirer toute politique éducative.

p. 146). Dans le contexte actuel, il importe de plus en plus que l'État garantisse une éducation de qualité pour tous tout en assurant le respect des principes d'équité, d'égalité des chances, de justice sociale et de respect des droits de l'homme qui doivent inspirer toute politique éducative. En outre, il faudrait mettre en place un mécanisme de suivi dans le cadre d'un processus consultatif et inclusif qui garantisse la transparence et la responsabilité. Les autorités publiques, en effet, sont de plus en plus tenues de rendre des comptes à un gouvernement démocratiquement responsable (Ranson, 2008).

En considérant la contribution de Bergan (2009), les rôles de l'État, dans le contexte d'une plus grande implication d'acteurs non étatiques, peuvent être représentés de la manière suivante :

Tableau 2 : Rôles et responsabilités de l'État en matière d'éducation

Rôle de l'État	Niveau de responsabilité
Réglementation	Responsabilité <i>exclusive</i>
Suivi	Responsabilité <i>principale</i>
Élaboration de politiques	Responsabilité <i>principale</i>
Offre	Responsabilité <i>importante</i>
Financement	Responsabilité <i>importante</i>

Dans le domaine de l'éducation, l'État doit renforcer sa participation, mais la qualité de cette participation doit changer. Comme l'a déjà fait valoir Tedesco (1995) il y a deux décennies.

[L'État] ne peut [...] remplir ce rôle en recourant aux mêmes mécanismes que par le passé, c'est-à-dire en assumant la responsabilité principale de la définition des politiques et de leur mise en œuvre. Dans ce nouveau contexte, le rôle stratégique de l'État devrait être d'organiser une consultation, de placer toutes les informations requises sur la table de discussion, d'évaluer les résultats, d'agir là où cela est nécessaire et de garantir le respect de règles du jeu acceptées par tous (p. 109).

Cette qualité différente concerne non seulement le renforcement de certaines fonctions importantes de réglementation et de suivi des systèmes éducatifs, mais aussi la nature même des institutions publiques. Il importe de comprendre quelles règles sont mises en œuvre et quelles normes, valeurs et systèmes de pouvoir ces règles reflètent (Reich, 2015). Compte tenu de l'estompement des frontières entre le public et le privé et des privatisations en cours, il importe de définir ce que l'on peut considérer comme de l'éducation publique, en d'autres termes, « d'examiner ce qui constitue le caractère public de [l'éducation] » (Lubienski, 2003, p. 499).

RÉTABLIR CE QUI EST « PUBLIC » DANS L'ÉDUCATION

Bien qu'il ait été avancé que les systèmes éducatifs doivent fortement changer, une simple défense de l'État n'est pas utile pour contrebalancer les distorsions que la privatisation crée dans le domaine de l'éducation. Il peut aussi falloir accepter que certains types de participation du secteur privé sont plus défendables que d'autres et que certains « travaux » du secteur public ne le sont pas du tout (Burch, 2009 ; Ball, 2007).

Comme on l'a vu plus haut, le processus multiforme de privatisation pose un défi non seulement économique, mais aussi politique en ce qui concerne le fonctionnement démocratique des institutions. Pour rétablir ce qu'il y a de public dans le domaine de l'éducation, il faudrait revoir les règles qui ont favorisé l'expansion des idéologies du marché au détriment de l'égalité et de la démocratie dans les secteurs privé et public. Tout comme elles créent plus de place pour les principes du marché, les politiques néolibérales peuvent réduire l'espace « pour les processus démocratiques dans les politiques éducatives et celles fondées sur l'intérêt public » (Burch, 2009, p. 14). Les idéologies du néolibéralisme ont conformé la politique éducative aux exigences du marché en tenant compte d'intérêts sectoriels. En effet, les entreprises sont également « qualifiées à juste titre de sociales pour saisir cette entité organisationnelle et financière distincte, son intérêt et sa responsabilité » (Ranson, 2008, p. 191).

La gouvernance de l'éducation ne devrait pas être considérée comme un autre marché puisque « [l]e marché exclut la politique et laisse la prise de décision au résultat de la rivalité entre différents groupes représentant des intérêts individuels à court terme » (Tedesco, 1995, p. 108). La différence entre la politique publique, qui devrait être un processus participatif et démocratique, et les marchés privés de l'éducation « est très importante et mérite d'être défendue » (Burch, 2009, p. 136).

On a fait valoir que le domaine public – ou la sphère publique (Habermas, 1989) – dénotait une qualité particulière d'interaction humaine différente de celle du domaine privé et du domaine commercial (Biesta, 2012). La perspective plus normative de la sphère publique concerne les formes particulières d'action et de relations possibles dans les espaces « publics » (Biesta, 2012). Reflétant la philosophie de Hannah Arendt, Gert Biesta reconnaît que le public est nécessairement un espace qui rend possible l'activité politique. La conception politique et démocratique de la liberté (différente de la liberté libérale en tant que souveraineté) est perçue comme la qualité déterminante de toute action, et est fondamentalement liée à la liberté d'autrui et conditionnée par celle-ci. La construction de la sphère publique

est considérée comme un processus continu de « devenir public », c'est-à-dire « la réalisation d'une forme de solidarité humaine dans laquelle [...] l'action est possible et la liberté peut apparaître » (Biesta, 2012, p. 693). Dans cette perspective, l'éducation est vue comme une composante essentielle de la promotion des formes d'action humaine « à travers lesquelles la liberté peut apparaître ». Il s'agit de redécouvrir la signification politique de l'éducation, qui se manifeste comme un souci d'intérêt public, de qualité publique de la solidarité humaine (Biesta, 2012). C'est pourquoi le débat sur l'éducation devrait être maintenu dans le domaine public.

Ce domaine public doit nécessairement être lié aux valeurs démocratiques fondamentales que sont l'égalité et la liberté ; en effet, les deux concepts de public et de démocratie sont intimement liés :

La démocratie, en tant que pouvoir de ceux qui ne sont pas qualifiés pour exercer le pouvoir, repose sur la notion de commun en tant qu'espace où l'égalité de tous se vérifie continuellement face aux conditions de vie inégales qui constituent le mal de cette tension [...] L'espace privilégié pour que cela se produise est l'espace public commun (Rancière, 2004, cité dans Friedrich, 2016, p. 161).

Il est particulièrement important de renforcer les institutions démocratiques publiques pour favoriser le plus grand nombre, et non le moins grand nombre, comme l'a rappelé Reich (2015), étant donné les graves problèmes que les mécanismes de marché posent aux principes d'inclusion, d'équité et de justice sociale dans l'éducation. Relancer l'engagement démocratique et la responsabilité publique peut faire contrepoids à l'influence du marché ainsi qu'aux limites des États fortement centralisés et bureaucratiques « dont les carences ont contribué à légitimer la tendance à considérer l'éducation comme un bien privé plutôt que comme une responsabilité publique » (Whitty et Power, 2000, p. 105).

Dans le même temps, l'État devrait être démocratique dans son propre fonctionnement, permettant aux différents acteurs d'avoir leur mot à dire à tous les niveaux de l'effort éducatif. Dans cette perspective, la démocratie doit être comprise comme « dynamique plutôt que statique, traversée par des luttes de pouvoir multiples, et comme une quête et un processus plutôt que comme un état atteint qui doit être fixé, maintenu et protégé » (Saltman, 2009, p. 37). Reconnaisant d'autres points de vue et négociant des méthodes de travail communes, le processus démocratique peut représenter « un mécanisme par lequel les conflits et les tensions peuvent être résolus par le dialogue et l'action concertée » (Tedesco, 1995, p. 108).

L'existence d'un système démocratique garanti par l'État constitue donc la condition préalable à toute action entreprise pour mettre en place des institutions plus inclusives et participatives. Cependant, il faut que les changements dans le mode de fonctionnement des institutions soient importants et « ne se réduisent pas à de simples ajustements dans une machine qui a perdu de vue son propre but » (Tedesco, 1995, p. 107). Pour être plus inclusives, il faut que les institutions publiques opèrent un « changement de culture » qui combine approches descendantes et ascendantes (UNESCO, 2016, p. 389). Les approches fondées sur le marché tendent à fournir des réponses faciles pour surmonter les difficultés des systèmes éducatifs, appliquant des solutions linéaires et standard. Il est, au contraire, jugé bien plus complexe et difficile de définir et de mettre en œuvre des modèles alternatifs qui soient également praticables et durables.

Il est donc essentiel de développer de nouvelles approches susceptibles d'intégrer la notion d'éducation en tant que bien public avec les composantes sociales et culturelles fondamentales de l'éducation qui sont souvent négligées dans les approches standard, et de considérer l'éducation comme faisant partie du domaine public où des processus transparents et participatifs peuvent avoir lieu. Cela est nécessaire pour reconnaître le rôle que l'éducation joue dans la création du public (opinion, espace, dialogue) et pour créer des systèmes de gouvernance transformateurs et alternatifs qui promeuvent l'éducation non seulement comme outil économique de progrès individuel, mais surtout comme entreprise collective de réalisation des êtres humains et de leurs communautés

Il est donc essentiel de [...] considérer l'éducation comme faisant partie du domaine public où des processus transparents et participatifs peuvent avoir lieu.

L'ÉDUCATION EN TANT QUE BIEN COMMUN

Le concept de biens communs peut offrir un cadre utile pour l'élaboration d'approches novatrices de la gouvernance de l'éducation dans un système démocratique. Cette notion est de plus en plus adoptée dans les sphères philosophico-

politiques, puisque ses fondements théoriques s'enracinent dans les pratiques alternatives qui s'opposent à la diffusion des politiques de marché dans le domaine tant privé que public. Le présent article suggère que les cadres de l'éducation en tant que bien public et bien commun peuvent être vus comme une sorte de continuum dont le but est de mettre en place des institutions politiques démocratiques qui permettent aux citoyens d'avoir davantage leur mot à dire dans les décisions qui touchent leur bien-être. Comme le soutient Hirsch (2016), « il nous faut concevoir des processus démocratiques qui placent les éducateurs, les parents et les apprenants au centre du processus décisionnel. Pour cela, il ne suffira pas de protester contre l'agenda néolibéral ; il faudra également mettre en place de nouvelles structures sociales » (Hirsch, 2016, p. 107).

LA NATURE PARTICULIÈRE DES BIENS COMMUNS

L'utilisation du terme « commun » comme adjectif pour définir des ressources telles que l'air, l'eau courante, la mer et ses rivages comme appartenant à tous remonte au droit romain (*res communes*). Ce n'est toutefois que dans les années 1960, lorsque les problèmes sociaux et environnementaux résultants de la croissance démographique et du développement industriel sont devenus plus évidents, que les spécialistes ont commencé à examiner sérieusement la question des biens communs, ou des *commons*. Le débat autour des communs a été largement associé à la nécessité d'assurer une gouvernance partagée pour protéger les biens environnementaux classés, dans la théorie économique, comme non exclusibles, mais rivaux ou soustractibles (Ostrom, 1990). Il peut s'agir, par exemple, de systèmes d'irrigation ou de zones de pêche, c'est-à-dire de biens librement accessibles à tous, mais qui offrent des avantages moindres si les gens les utilisent à outrance dans leur propre intérêt. Contrairement à Hardin (1968), qui considère la propriété privée ou l'administration directe imposée par l'État comme les deux seuls moyens d'éviter la surconsommation de ce type de biens, Ostrom (1990) affirme que les humains ne répondent pas toujours à des logiques égoïstes d'intérêt personnel, mais que grâce à la communication, il peut exister des formes de coopération qui pourraient servir de moyens de régulation sociétale. Dans son livre *Governing the commons* (1990), Ostrom rejette l'opposition trop schématisée entre État et marché, soutenant l'existence de formes de propriété et de gouvernance qui ne relèvent pas des catégories du public et du privé (Ostrom, 1990).

Bien que la classification des *commons* se soit élargie pour inclure les biens naturels, écologiques, sociaux et culturels, ainsi que des biens matériels et immatériels plus génériques, on a fait valoir que ce concept comporte un noyau sémantique minimal qui peut être tracé comme commun à toutes les revendications sociopolitiques et être identifié comme suit : (1) opposition du concept des communs à la dynamique du néolibéralisme ; (2) recomposition des réseaux de coopération au sein des communautés ; et (3) élaboration d'instruments de démocratie participative (Coccoli, 2013).

Dans le même temps, d'autres chercheurs, ayant examiné de plus près le concept de bien commun d'un point de vue philosophique et sociopolitique, l'ont considéré comme une catégorie unitaire qui va au-delà de la classification économique des biens (Viola, 2016 ; Deneulin et Townsend, 2007 ; Taylor, 1995). Ainsi, ce n'est pas par une logique économique que la gouvernance partagée se justifie, mais, et c'est plus important, par la valeur culturelle et sociale d'un bien spécifique (Deneulin et Townsend, 2007 ; Taylor 1995⁹).

Selon Charles Taylor (1995), la notion de bien commun dépasse le concept plus instrumental de biens publics. Il analyse ces derniers comme des biens individuels « décomposables » pour ce qui est de leur impact sur le bien-être, car « on ne peut les procurer à une personne sans les garantir à tout un groupe [...], mais les biens qu'ils produisent sont assurément ceux d'individus » (p. 55). Au lieu de cela, les bienfaits et les charges de la réalisation des biens communs sont intrinsèquement partagés entre tous les participants – et non opposés (comme pour les biens privés) ou « indépendamment » (comme pour les biens publics) (Viola, 2016). Bien que les biens communs puissent avoir un caractère non exclusif et non rival comme les biens publics, il est avancé que « ces deux caractéristiques valent en termes de participation et de production des biens eux-mêmes et non de consommation d'une marchandise » (Deneulin et Townsend, 2007, p. 18). La qualité commune de ces biens n'est pas préexistante, mais dynamique et contingente. Les biens communs résultent, tout en y contribuant, de l'interaction entre les différentes composantes de la société et, puisqu'ils sont essentiels à la vie en commun, ne peuvent être réduits à des ressources économiques ou à des facteurs de production (Donolo, 2012).

Ces biens se fondent nécessairement sur une conception forte des dimensions culturelles et sociales d'une communauté et s'identifient par leur contribution à l'« intérêt général », aux conditions de justice et de bien-être. En effet, le concept

9 Hess et Ostrom (2007), en effet, admettent que le terme bien commun « n'est pas chargé de valeur » (p. 14).

de biens communs au niveau micro est lié à l'idée du bien commun au niveau macro, « compris en termes de solidarité sociale, de relations sociales fondées sur les droits humains universels et d'égalité de respect » (Marginson, 2016b, p. 16). Du point de vue du « bien commun », ce n'est pas seulement la « bonne vie » des individus qui importe, mais aussi la bonté de la vie que les humains ont en commun (UNESCO, 2015b ; Deneulin et Townsend, 2007)

C'est cette interprétation socio-philosophique des biens communs qui est considérée dans cette analyse. L'utilisation de la notion de biens communs est préférable à celle de communs, terme qui semble difficilement applicable à des biens ou services tels que l'éducation, qui exigent nécessairement d'institutions publiques qu'elles jouent un rôle important dans leur gouvernance. De ce point de vue, la multiplication des catégories peut être vue avec préoccupation par ceux qui seraient partisans de continuer à faire référence aux catégories consolidées de public et de privé, censées être capables de fournir des réponses à la gouvernance de toutes sortes de biens. Sans abandonner les réalités de l'État-nation, on pourrait envisager de créer de nouvelles institutions publiques capables de faire face au changement et de se renouveler pour faciliter un changement culturel, éthique et politique nécessaire (Viola, 2016).

LE CONCEPT D'ÉDUCATION EN TANT QUE BIEN COMMUN

Comme on l'a vu plus haut, la notion de biens communs suggère la transformation des institutions publiques par une plus grande participation des citoyens et des communautés à l'introduction de politiques et de pratiques viables afin de surmonter les approches plus utilitaires et individualistes et de construire des systèmes éducatifs plus démocratiques. C'est d'autant plus urgent si l'on considère la crise des États-providence dans de nombreux pays du monde et les privatisations en cours qui promeuvent l'éducation comme un bien marchand et privé. On trouve des expériences de meilleure prise en compte de la diversité des contextes et de plus forte participation des communautés à différents niveaux d'enseignement ; elles vont de la scolarité obligatoire à des alternatives qui sortent, dans l'enseignement supérieur, du modèle universitaire classique (McCowan, 2016). La participation accrue des communautés, de la société civile et d'autres acteurs non étatiques a été envisagée dans de nombreuses déclarations nationales et mondiales comme une composante essentielle de la construction de systèmes éducatifs plus démocratiques (UNESCO, 2015a). Il est admis que pour renforcer les institutions démocratiques, il faut que l'élan vienne de la base, des groupes qui sont le moteur du changement (Apple et Beane, 1995).

Le concept d'éducation en tant que bien commun met en lumière les objectifs de l'éducation en tant qu'entreprise sociétale collective (UNESCO, 2015b ; Deneulin et Townsend, 2007). Cette approche se fonde sur la reconnaissance du fait que les relations constituent le fondement de chaque processus de « production » ou de « réalisation » de l'éducation. La crise des systèmes économiques, en effet, a mis en évidence les limites de l'approche économique qui a caractérisé ces dernières décennies, invitant à étudier différentes visions sur lesquelles fonder les dynamiques économiques et politiques. L'éducation en tant que bien commun remet en question le modèle utilitaire actuel qui considère l'éducation comme un simple investissement socioéconomique individuel. Elle privilégie une approche humaniste qui place au centre les personnes et leurs liens avec la communauté. Cette vision implique de valoriser les dimensions culturelles, sociales et relationnelles de chaque processus éducatif. Elle veut créer la possibilité de rendre l'éducation plus adaptée à la spécificité des différentes réalités dans un processus créatif et inclusif d'autonomisation. Elle exige la mise en place de formes de coopération qui remplacent les logiques de la concurrence économique par la reconnaissance des fondements éthiques de la théorie économique elle-même, plus ancrées dans les relations sociales que dans les transactions économiques et les objectifs de profit (Bruni, 2012).

L'éducation en tant que bien commun remet en question le modèle utilitaire actuel qui considère l'éducation comme un simple investissement socioéconomique individuel. Elle privilégie une approche humaniste qui place au centre les personnes et leurs liens avec la communauté.

Concevoir l'éducation comme un bien commun, c'est réagir aux échecs des gouvernements à dispenser une éducation de qualité sans s'appuyer sur des approches fondées sur le marché, ni revenir aux modes de fonctionnement d'États bureaucratiques très centralisés (Marella, 2012). Il s'agit plutôt d'envisager des établissements d'enseignement nouveaux et innovants capables d'améliorer la qualité et l'efficacité grâce à l'autonomisation et à une plus grande coopération avec les forces présentes dans la société. Cela peut se pratiquer dans des contextes différents, mais exige une démocratie minimale, y compris l'égalité sociale et économique, car cela repose sur la participation libre et responsable des diverses forces qui existent dans la société. De ce point de vue, l'éducation est le résultat d'un processus de coproduction

associant toutes les composantes de la société. Cette approche implique l'adoption de nouvelles formes de participation directe fondées sur le concept de subsidiarité, critère d'organisation des organes institutionnels inspiré des principes de coopération et de solidarité (Arena et Iaione, 2012 ; Cahill, 2005). Si cette participation et cette coopération ne sauraient se substituer au système éducatif garanti par l'État, elles peuvent cependant y être intégrées, s'accorder avec lui [tant concrètement qu'idéalement], grâce à la diffusion et au partage des ressources qui, autrement, seraient totalement privatisées ou inutilisées.

Il a été avancé que « placer les biens communs au-delà de la dichotomie public/privé implique de concevoir et de chercher de nouvelles formes et institutions de démocratie participative » (UNESCO, 2015b, p. 78). Le concept de bien commun invite à réviser les « anciennes catégories descendantes, ordonnées et hiérarchisées de la structure et de l'autorité sociales » (Cahill, 2005, p. 45). Cela est nécessaire pour passer de la démocratie formelle, qui est essentiellement une « technique d'agrégation » et se limite à la représentation, à la démocratie participative, qui est, pour la société, le moyen le plus efficace d'avancer ses visions du bien-être (Viola, 2012). La participation des communautés, de la société civile et d'autres acteurs non étatiques à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques publiques constitue l'un des aspects fondamentaux du débat sur la démocratisation des institutions et la qualité des processus décisionnels. La prise de conscience et de responsabilités, cependant, exige une approche intégrée de l'éducation, dans les contextes aussi bien formels que non formels. En conséquence, le concept d'éducation en tant que bien commun implique d'autonomiser tous les acteurs, qui devraient avoir « le droit de participer de manière pleinement informée et critique à la création de politiques et de programmes scolaires pour eux-mêmes et pour les jeunes » (Apple et Beane, 2007, p. 8).

Donner aux communautés les moyens de prendre des décisions importantes concernant les institutions dans lesquelles elles vivent est probablement le moyen le plus efficace de rendre l'éducation et sa gouvernance plus durables et équitables

Trouver des solutions qui soient sensibles au contexte et contribuent au développement démocratique du système est, il faut reconnaître, loin d'être simple. En fait, « la démocratie est un concept dynamique qui requiert un examen continu à la lumière de l'évolution des temps » (Apple et Beane, 1995, p. 22). Néanmoins, au-delà de ces tensions, il est possible, pour tous les acteurs de la société, « d'œuvrer ensemble à la création d'écoles plus démocratiques au service du bien commun de toute la communauté » (Apple et Beane, 2007, p. 9). Donner aux communautés les moyens de prendre des décisions importantes concernant les institutions dans lesquelles elles vivent est probablement le moyen le plus efficace de rendre l'éducation et sa gouvernance plus durables et équitables.

L'ÉDUCATION EN TANT QUE BIEN PUBLIC *ET* BIEN COMMUN : UN CONTINUUM

L'engagement renouvelé de la communauté mondiale en faveur de l'agenda Éducation 2030 pourrait être l'occasion de repenser fondamentalement la gouvernance de l'éducation afin de relever les défis posés par l'évolution du paysage éducatif et de mettre en œuvre, dans ce domaine, des politiques plus efficaces et plus éthiques. Considérer l'éducation comme un bien public, a-t-on avancé, implique que l'État conserve dans celle-ci un rôle important à tous les niveaux ; surtout, cela renforce la responsabilité qu'il a d'assurer le cadre réglementaire dans lequel l'éducation est dispensée, financée et suivie. C'est là la condition de la sauvegarde des principes fondamentaux d'égalité des chances et de justice sociale. En outre, les privatisations ayant également d'importantes incidences politiques sur le fonctionnement démocratique des institutions éducatives, il faudrait rétablir ce qu'il y a de public dans l'éducation. En fait, le débat sur l'éducation devrait relever du domaine public et ne pas se limiter aux sphères privée ou marchande. Cela dit, la façon dans laquelle la sphère publique devrait être reconstituée exige de modifier radicalement l'approche aux politiques et aux pratiques éducatives (Burch, 2009 ; Apple, 2006).

Il a été montré que l'adoption de mécanismes de marché et la fourniture de solutions standard aux problèmes que l'éducation connaît dans le monde pouvaient conduire à des formes d'exclusion et de discrimination. Pour faciliter la mise en place d'institutions démocratiques capables d'innover et d'apporter des réponses plus

Pour construire des alternatives constructives et durables, il faut que l'éducation soit vue à la fois comme un bien public et un bien commun.

structurées aux problèmes que les systèmes éducatifs rencontrent dans le monde, il est de plus en plus fondamental que tous les acteurs y contribuent. Pour construire des alternatives constructives et durables, il faut que l'éducation soit vue à la fois comme un bien public et un bien commun. La notion de bien commun encourage la mise au point d'instruments de démocratie participative et met davantage l'accent sur les réseaux de solidarité entre les citoyens et les groupes afin de dépasser les approches plus utilitaires et individualistes.

Cela dit, il a également été avancé que le principe d'éducation en tant que bien commun n'est pas d'application facile. Il rompt avec des habitudes opérationnelles fortement ancrées. La communalité, en effet, peut générer un conflit des plus profonds dont la composition reste toujours temporaire. Une société, cependant, peut gérer la confrontation et le conflit et, partant, s'enrichir du pluralisme de positions « tant qu'elle est capable de pratiquer la coopération dans les décisions communes tout en préservant ce qui ne peut être négocié », c'est-à-dire les valeurs humaines largement partagées de liberté et de dignité (Viola, 2012, p. 202). Il faut concevoir avec soin des réponses plus structurées et novatrices aux problèmes que rencontrent les systèmes éducatifs, ce qui nécessite d'avoir confiance dans le fonctionnement démocratique des institutions.

En ce qui concerne la participation d'acteurs non étatiques, il faut modifier les relations de pouvoir actuelles, notamment entre le secteur privé et les institutions publiques, pour développer « de nouvelles formes de coopération réellement fondées sur l'échange et le bénéfice mutuel » (Delors et al., 1996, p. 183). Les acteurs non étatiques peuvent avoir un rôle à jouer tant qu'ils sont en mesure de collaborer avec les citoyens et les institutions publiques à l'élaboration de nouveaux moyens d'atteindre des objectifs sociétaux communs. Cela tient au fait que les solutions viables sont celles qui sont culturellement et socialement équitables. Il faut reconnaître la contribution positive que les acteurs non étatiques peuvent apporter, tout en prêtant une attention croissante aux limites et aux défis que peut comporter la participation du secteur privé dans le secteur de l'éducation. Comme l'a énoncé Martha Minow (2003), « les conditions d'une démocratie constitutionnelle sont aussi ses valeurs déclarées ; une population qui a la liberté et l'égalité de s'autogouverner est à la fois la fin et le moyen de systèmes politiques démocratiques. [La participation d'acteurs non étatiques] pourra soit compromettre cet alignement des fins et des moyens, soit le renforcer, ainsi que les valeurs de pluralisme et de liberté qu'il poursuit » (p. 1270).

Pour renforcer les institutions démocratiques dans un contexte de privatisation et de commercialisation accrues, on ne peut se contenter de réaffirmer le principe d'éducation en tant que bien public. Dans ce contexte changeant, le concept d'éducation en tant que bien commun peut offrir un cadre complémentaire utile pour la gouvernance de ce secteur. Il implique de concevoir et de mettre en œuvre des formes innovantes de coopération plus adaptées à la diversité des contextes. Il vise à mettre en place des systèmes plus durables fondés sur une vision de l'éducation considérée non seulement comme un moteur du développement économique, mais aussi comme une entreprise sociétale partagée qui permette aux individus, aux communautés et aux sociétés de déployer tout leur potentiel.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, R. D. and McCormick, K. 1993. The Traditional Distinction Between Public and Private Goods Needs to be Expanded, not Abandoned. *Journal of Theoretical Politics*, Vol. 5, No. 1, pp. 109-116.
- Apple, M. W. 2006. *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God and Inequality*, 2nd edn. New York, Routledge.
- Apple, M. W. and Beane, J. A. 1995-2007. *Democratic Schools*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arena, G. and Iaione, C. 2012. *L'Italia dei beni comuni*. Roma, Carocci editore.
- Ball, S. J. 2007. *Education plc*. Londres Routledge.
- Ball, S. J. 2012. *Global Education Inc*. Londres, Routledge.
- Bergan, S., Guarga, R., Egron Polak, F., Dias Sobrinho, J., Tandon, R. et Tilak, J. B. G. 2009. *Public Responsibility for Higher Education*. 2009 Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009. Paris : UNESCO.
- Biesta, G. J. J. 2009. Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 21, N°. 1, p. 33-46.

- Biesta, G. J. J. 2012. Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere. *Social & Cultural Geography*, Vol. 13, N° 7, p. 683-697.
- Bjarnason, S., Cheng, K., Fielden, J., Lemaitre, M., Levy, D. et Varghese, N. V. 2009. *A New Dynamic: Private Higher Education*. 2009 Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009. Paris : UNESCO.
- Bray, M. and Kwo, O. 2014. Regulating Private Tutoring for Public Good. Policy Options for Supplementary Education in Asia. *CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development*. N° 10. Centre de recherche en éducation comparée et Bureau de l'UNESCO à Bangkok
- Bruni, L. 2012. *Le nuove virtù del mercato nell'era dei beni comuni*. Rome, Città Nuova.
- Burch, P. 2009. Hidden Markets. *The New Education Privatization*. Londres, Routledge.
- Cahill, L. S. 2005. Globalization and the Common Good. J. A. Coleman, W. F. Ryan, et B. Ryan (eds), *Globalization and Catholic Social Thought: Present Crisis, Future Hope*. Ottawa : Université Saint-Paul, p. 42-54.
- Calhoun, C. 2006. *The University and the Public Good*. *Thesis Eleven*, vol. 84, n° 1, p. 7-43. SAGE Publications.
- Coccoli, L. 2013. Ieri, oggi, domani: i beni comuni tra passato e futuro. L. Coccoli (ed), *Commons, beni comuni: il dibattito internazionale*. Meme, Collana di Filosofia.
- Cornes, R. and Sandler, T. 1986. *The Theory of Externalities, Public Goods, and Club Goods*. New York, Cambridge University Press.
- Daviet, B. 2016. Repenser le principe d'éducation comme bien public. *Réflexions thématiques*, n° 17. Paris : UNESCO, Recherche et prospective en éducation.
- Delors, J. et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO
- Deneulin, S. and Townsend, N. 2007. Public Goods, Global Public Goods and the Common Good. *International Journal of Social Economics*, Vol. 34, N° 1-2, p. 19-36.
- Desai, M. 2003. Public Goods: A Historical Perspective. I. Kaul, P. Conceicao, K. Le Goulven and R. U. Mendoza (eds), *Providing global public goods: Managing globalization*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement, p. 63-77
- Donolo, C. 2012. I beni comuni presi sul serio. G. Arena and C. Iaione (eds), *op. cit.*, p. 13-54.
- Drache, D. 2001. *The Market or the Public Domain? Global Governance and the Asymmetry of Power*. Londres, Routledge.
- Draxler, A. 2014. L'investissement international dans l'éducation pour le développement : un bien public ou un instrument économique ? *Education, Learning, Training: Critical Issues for Development, Revue internationale de politique de développement*, n° 5. Genève : Institut de hautes études internationales et du développement ; Boston, Brill-Nijhoff, p. 37-56.
- Friedrich, D. 2016. Teach for All, Public-Private Partnerships, and the Erosion of the Public in Education. A. Verger, C. Lubienski and G. Steiner-Khamsi (eds), *The Global Education Industry. World Yearbook of Education 2016*. Londres, Routledge, p. 160-174.
- Green, A. 2014. Education and the State: Whatever Happened to Education as a Public Good? *Uddannelseshistorie*, Vol. 48, p. 11-30.
- Habermas, J. 1962-1989. *L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Traduction de T. Burger. Cambridge (Massachusetts) : MIT Press
- Hardin, G. 1968. The Tragedy of the Commons. *Science, New Series*, Vol. 162, N° 3859, p. 1243-1248.
- Higgins, C. and Knight Abowitz, K. 2011. What Makes a Public School Public? *Educational Theory*, Vol. 61, N° 4.
- Hursh, D. W. 2016. *The End of Public Schools. The Corporate Reform Agenda to Privatize Education*. New York, Routledge.
- ISU. Base de données. (<http://data.uis.unesco.org/> (consulté le 29 septembre 2017)).

- ISU et IIPE. 2016. *Qui paie pour quoi dans l'éducation? Les véritables coûts révélés grâce aux comptes nationaux de l'éducation*. Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.
- Kaul, I. et Mendoza, R. U. 2003. Advancing the Concept of Public Goods. I. Kaul, P. Conceicao, K. Le Goulven et R. U. Mendoza (eds), *Providing Global Public Goods: Managing Globalization*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement, p. 78-111.
- Kitaev, I. 1999. Private Education in sub-Saharan Africa: A Re-examination of Theories and Concepts Related to its Development and Finance. *Mechanisms and Strategies of Educational Finance*. IIPE-UNESCO.
- Kohlrausch, B. and Leuze, K. 2007. Implications of Marketization for the Perception of Education as Public or Private Good. K. Martens, A. Rusconi and K. Lutz (eds), *New Arenas of Education Governance*. New York, Palgrave Macmillan.
- Labaree, D. F. 2011. Consuming the Public School. *Educational Theory*, Vol. 61, N° 4, p. 381-394.
- Lewin, K. M. 2015. Educational Access, Equity, and Development: Planning to Make Rights Realities. *Principes de la planification de l'éducation*, N° 98. Paris, UNESCO-IIPE.
- Lubienski, C. 2003. Instrumentalist Perspectives on the "Public" in Public Education: Incentives and Purposes. *Educational Policy*, Vol. 17, N° 4, p. 478-502.
- Macpherson, I., Robertson, S. L. and Walford, G. (eds) 2014. *Education, Privatization and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford, Symposium Books.
- Malkin, J. and Wildavsky, A. 1991. Why the Traditional Distinction Between Public and Private Goods Should Be Abandoned. *Journal of Theoretical Politics*, Vol. 3, N° 4, p. 355-78.
- Marella, M. R. 2012. *Oltre il pubblico e il privato: per un diritto dei beni comuni*. Verona, Ombre Corte.
- Marginson, S. 2007. The Public/Private Divide in Higher Education: A Global Revision. *Higher Education*, Vol. 53, N° 3, p. 307-333.
- Marginson, S. 2011. Higher Education and Public Good. *Higher Education Quarterly*, Vol. 65, N° 4, p. 411-433.
- Marginson, S. 2016a. Public/Private in Higher Education: A Synthesis of Economic and Political Approaches. *Studies in Higher Education*.
- Marginson, S. 2016b. *Higher Education and the Common Good*. Melbourne, Melbourne University Publishing.
- Mazawi, A. E. 2013. Grammars of Privatization, Schooling, and the "Network State". T. Szkudlarek (ed), *Education and the Political*. Rotterdam, Sense Publishers.
- McCowan, T. 2016. Forging Radical Alternatives in Higher Education: The Case of Brazil. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, Vol. 5, N° 2, p. 196-220.
- Menashy, F. 2009. Education as a Global Public Good: the Applicability and Implications of a Framework. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 7, N° 3, p. 307-320.
- Minow, M. 2003. Public and Private Partnerships: Accounting for the New Religion. *Harvard Law Review*, Vol. 116, N° 5, p. 1229-1270.
- Minow, M. 2011. Confronting the Seduction of Choice: Law, Education, and American Pluralism. *The Yale Law Journal*, Vol. 120, p. 814-848.
- Musgrave, R. A. 1939. *Voluntary Exchange Theory of Public Economy*. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 53, N° 2, p. 213-237.
- Musgrave, R. A. 1959. *The Theory of Public Finance: A Study in Public Economy*. New York, McGraw-Hill Book Company.
- Olmedo, A. 2016. Philanthropic Governance: Charitable Companies, the Commercialization of Education and *That Thing Called "Democracy"*. A. Verger, C. Lubienski and G. Steiner-Khamsi (eds), *The Global Education Industry. World Yearbook of Education 2016*. London, Routledge, pp. 44-62.
- Olson, M. 1965. *Logique de l'action collective*. Paris : Presses universitaires de France.

- Ostrom, E. 2010. *Gouvernance des biens communs : pour une nouvelle approche des ressources naturelles*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Partenariat mondial pour l'éducation. 2016. Plan stratégique 2016-2020. Washington, D. C. : Partenariat mondial pour l'éducation.
- Ranson, S. 2008. Re-constituting Education Governance for Cosmopolitan Society. B. Lingard, J. Nixon and S. Ranson (eds), *Transforming Learning in Schools and Communities The Remaking of Education for a Cosmopolitan Society*, Bloomsbury Publishing Plc, p. 184-206.
- Reich, R. 2015. *Saving Capitalism: For the Many, Not the Few*. New York, Alfred Knopf.
- Riddle, S. 2014. *Education is a public good, not a private commodity*. The Conversation. Disponible sur : <http://theconversation.com/education-is-a-public-good-not-a-private-commodity-31408> (consulté le 29 septembre 2017)
- Rizvi, F. 2016. Privatisation de l'éducation: tendances et conséquences. *Recherche et prospective en éducation – Réflexions thématiques*, n° 18. Paris : UNESCO.
- Robertson, S. L., Mundy, K., Verger, A. and Menashy, F. 2012. An Introduction to *Public Private Partnerships and Education Governance*. S. L. Robertson, K. Mundy, A. Verger and F. Menashy (eds), *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*. Cheltenham, Edward Elgar, p. 1-17.
- Saltman, K. J. 2009. Putting the Public Back in Public Schooling: Public Schools Beyond the Corporate Model. *DePaul Journal for Social Justice*, Vol. 3, N°1.
- Samuelson, P. A. 1954. The Pure Theory of Public Expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 36, N° 4, p. 387-389.
- Samuelson, P. A. 1958. Aspects of Public Expenditure Theories. *Review of Economics and Statistics*, pp. 332-338.
- Sen, A. 2003. *Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté*. Paris. Odile Jacob.
- Srivastava, P. 2016. Questioning the Global Scaling Up of Low-Fee Private Schooling: The Nexus between Business, Philanthropy, and PPPs. A. Verger, C. Lubienski and G. Steiner-Khamsi (eds), *The Global Education Industry. World Yearbook of Education 2016*. London, Routledge, p. 248-263.
- Taylor, C. 1995. Irreducibly Social Goods. *Philosophical Arguments*. Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- Tedesco, J. C. 1995. *The new Educational Pact: Education, Competitiveness and Citizenship in Modern Society*. Genève : BIE-UNESCO.
- Tilak, J. B. G. 2009. Higher Education: A Public Good or a Commodity for Trade? Commitment to Higher Education or Commitment of Higher Education to Trade. *Prospects*, Vol. 38, pp. 449-466. Genève : BIE-UNESCO.
- Tomlinson, J. 1986. Public Education, Public Good. *Oxford Review of Education*, vol. 12, no 3, p. 211-222. UNESCO. 2009. *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009 : la nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement*. Communiqué. Paris :
- UNESCO. 2015a. *Éducation 2030 : Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2015b. *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?* Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2016. *L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous*. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2017. *Six façons de garantir que l'enseignement supérieur ne laisse personne sur le carreau*. Document d'orientation n°30. Paris : UNESCO.
- UNESCO et CCONG. 2015. *Déclaration du Forum des ONG 2015: vers un droit à une éducation publique, inclusive et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie après 2015*. Déclaration des ONG, Forum mondial sur l'éducation, Incheon, République de Corée, mai 2015. ED/WEF2015/NGO/3 (consulté le 29 septembre 2017).

- Ver Eecke, W. 2008. *Ethical Dimensions of the Economy: Making Use of Hegel and the Concepts of Public and Merit Goods*. Springer.
- Verger, A., Lubienski, C. et Steiner-Khamsi, G. 2016. The Emergence and Structuring of the Global Education Industry : Towards an Analytical Framework. Dans A. Verger, C. Lubienski et G. Steiner-Khamsi (dir. publ.), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. Londres : Routledge, p. 3-24.
- Viola, F. 2012. Educare al bene comune. *Pedagogia e Vita*. Brescia : Editrice La Scuola, vol. 70, p. 181-203.
- Viola, F. 2016. *Beni comuni e bene comune*. Article présenté lors de la conférence « La questione dei beni comuni: la prospettiva costituzionale » (La question du bien commun : point de vue constitutionnel), la Sapienza Università di Roma, 15 mai 2015.
- Walford, G. 2001. Privatization in Industrialised Countries. Dans H. M. Levin (dir. publ.) *Privatizing Education: Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?*. Boulder et Oxford : Westview Press, p. 178-200.
- Whitty, G. et Power, S. 2000. Marketization and Privatization in Mass Education Systems. *International Journal of Educational Development*, no 20, p. 93-107.

La série Recherche et prospective en éducation produit et diffuse des aperçus de travaux en cours ou récemment achevés pour encourager les échanges d'idées sur l'éducation et le développement dans un monde d'incertitudes, de complexité et de contradictions. L'objectif de cette série est de rassembler des contributions à même d'éclairer les débats actuels sur les politiques et défis éducatifs, et de les présenter afin de contribuer à la poursuite ou à l'approfondissement du débat. La série entend également informer un large public, notamment les décideurs et responsables politiques, les universitaires, les militants et les praticiens, sur les concepts et les principes qui régissent les politiques de l'éducation dans le monde, ainsi que sur les principaux domaines prioritaires de l'agenda Éducation 2030. Les noms des auteurs des articles doivent être mentionnés dans toute citation. Les opinions exprimées dans ces articles sont celles de leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement la position de l'UNESCO et de ses organisations affiliées, ni celle des gouvernements qu'elle représente.

To cite this article:

- Locatelli, R. 2018. Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context. *Education Research and Foresight Working Papers Series*, No. 22. Paris, UNESCO. <https://en.unesco.org/node/268820>