



**HAL**  
open science

## Oser une École commune. (conclusion)

Jean-Pierre Veran, Regis Malet

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Veran, Regis Malet. Oser une École commune. (conclusion). Oser une école commune-Savoir et agir pour faire société. Conclusion : Les voies d'une ambition collective, Berger-Levrault, 2025, Au fil du débat - Études -, 978-2-7013-2292-6. hal-04855486

**HAL Id: hal-04855486**

**<https://hal.science/hal-04855486v1>**

Submitted on 7 Jan 2025

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Oser une École commune.  
Savoir et agir pour faire société**

## **Conclusion**

### **Les voies d'une ambition collective**

Régis Malet et Jean-Pierre Véran

#### *Contribuer à une nécessaire délibération démocratique sur l'École*

Cet ouvrage est une contribution à une réflexion collective qui paraît plus que jamais nécessaire pour penser et bâtir une école du commun qui, au-delà des mots, demeure une fiction dans une République qui a fait de l'École le parangon de la devise de liberté, d'égalité et de fraternité qui la fondent en valeurs et constituent son horizon en projet. Il ne s'est pas agi pour autant de réaliser un nouveau recensement de ce qui trahit ces principes fondateurs et réitérés de l'école républicaine française, dans la conception aussi bien que dans la régulation de l'offre d'éducation. Il ne s'est pas plus agi, en concentrant notre attention sur la question de la définition et de la transmission des savoirs scolaires comme un des foyers de rupture du contrat éducatif républicain, d'énoncer les mesures nécessaires pour actualiser ces principes en actes, serait-ce sur la base d'observations de pratiques qu'on jugerait bonnes. Cela, c'est une oeuvre collective qui ne saurait connaître de point de vue en surplomb, mais qui appelle à la fois une délibération citoyenne au niveau de la société et, cela va de soi, une volonté politique sincère.

De façon à la fois plus humble et originale, s'inscrivant dans un engagement collectif au long cours associant depuis plusieurs années une diversité d'acteurs de l'éducation, en France et au-delà, l'ouvrage a permis de dessiner les enjeux et les principes d'une école démocratique dans un contexte de fragilisation des institutions, de doutes sur les missions et de difficultés pour ses acteurs à énoncer, au-delà des incantations, les conditions d'une école commune. Or la fragilité des institutions, qui n'est pas incompatible avec l'affirmation réitérée de principes fondateurs, est précisément liée, en partie au moins, à l'absence de cohérence d'un projet politique pour l'école, pour l'enfance et pour la jeunesse. Lorsque qu'une société ne tient pas des promesses de cohésion et de justice émises en principes et en valeurs, c'est bien la possibilité même d'agir, de devenir et de construire en commun qui est en jeu. La question est donc profondément démocratique et appelle en conséquence une délibération démocratique. C'est dans ce cadre citoyen que se situe notre contribution collective.

#### *Enrichir le débat national de ce qui se pratique ailleurs*

Cette réflexion partagée sur les principes fut un point de départ nécessaire, qui nous a ensuite permis d'explorer en situations, en France et à l'étranger et à l'aune de ce travail sur les fondements d'une école démocratique, les manières de concevoir et de traduire en politiques et en pratiques ce projet. Les exemples mobilisés et les situations décrites ont alors constitué autant d'occasions d'indexer les enjeux contemporains de transmission de savoirs en milieu scolaire à des contextes d'appropriation, de médiation et d'invention situés : par rapport à des cultures et des histoires scolaires, des missions et des logiques de savoir distinctives, des formes de travail et d'organisation de l'école diverses. Cet étayage des conditions d'une école des communs fut proposé par le croisement des contextes éducatifs et culturels en matière d'organisation de la fonction de transmission sur des questions aussi décisives que la solidarité des savoirs disciplinaires dans les parcours d'apprentissage, la

participation et le vivre-ensemble, l'orientation dans et au-delà de l'école, l'engagement citoyen, les pratiques numériques.

Ce détour par les politiques et les pratiques en Grande-Bretagne, en Italie, en Suisse, au Canada, en Finlande ou encore en Suède, nous a amené à discuter les conditions d'une mise en relation et en cohérence des savoirs et de l'agir, d'une solidarité qui reste à construire tant les hiérarchies implicites des parcours scolaires et des types d'établissements – généraux, technologiques, professionnels – reste marquées. Nous avons souhaité, par ces détours, renouveler les interrogations des contenus d'enseignement en déplaçant les questionnements habituels des connaissances vers ceux de l'action et de l'articulation entre le savoir et l'agir. Nous l'avons entrepris en éclairant des contextes et des situations éducatives et de formations où s'expriment des formes de médiation dont nous pensons qu'elles abritent des pistes pour l'action, en matière de réforme curriculaire, quand une vision descendante et distributive, autrement dit des programmes, constituent un obstacle à une mise en œuvre par définition située d'un projet éducatif, quand bien même celui-ci défendrait une vision plus participative et pragmatique de l'action éducative.

Les grands enjeux d'éducation et de formation pour nos sociétés et les transitions globales qui appellent une réévaluation des conditions de production de communs, c'est toujours localement qu'ils se donnent à découvrir, à saisir, à travailler. En d'autres termes, c'est en puisant dans les ressources d'une inventivité en situation, saisie au plus près des contextes scolaires et dans une économie de contraintes et de ressources, qu'on peut trouver matière à orienter l'offre et les conditions d'une éducation démocratique, en aucun cas en promouvant des bonnes pratiques *a priori*. Une telle évidence méritait cependant d'être éprouvée à l'aune de politiques des savoirs scolaires qui sont diverses d'un pays à l'autre.

En effet, les moyens d'exprimer et peut-être de réaliser un idéal démocratique par l'éducation sont très variables selon les sociétés et s'expriment dans des manières de penser le sujet de l'éducation, le lien social, la citoyenneté démocratique et la justice<sup>1</sup>. Selon que l'on considère en effet que la réalisation d'une société démocratique est liée à la mise en partage par l'œuvre d'éducation d'un bien commun pour les membres d'une société, ou bien que l'on estime qu'éduquer à une citoyenneté active impose une plus grande plasticité des individus en capacité de mobilisation de leurs potentialités créatives singulières, l'imaginaire et les finalités de l'école varieront. Certes, ces dimensions – civilisatrice et adaptative, commune et singulière – de l'actualisation démocratique par l'éducation ne sont pas exclusives, mais leur opposition travaille de nombreuses critiques contemporaines qui questionnent l'instrumentalisation de l'éducation à des fins de sélection et d'adaptabilité des individus en devenir aux besoins d'une économie mondialisée.

### *Définir les savoirs scolaires, un enjeu démocratique essentiel*

Ce sont donc des façons d'actualiser un idéal participatif par l'éducation scolaire de citoyens libres et égaux dans des sociétés démocratiques qui sont au cœur de ce sujet très politique qu'est la question de la définition des savoirs scolaires, de leurs formes de passation, de leur lien avec l'action, la participation sociale et la préparation à la complexité du monde.

À l'issue de cet ouvrage collectif, notre conviction est que si l'actualisation de l'idéal démocratique s'inscrit dans un principe d'égalité des droits et dans le contrat qui lie les citoyens entre eux au regard de l'expression de la volonté générale et de l'obéissance aux lois, considérer que l'actualisation de cet idéal participatif et délibératif peut s'épanouir sous une forme programmatique à visée conformatrice plus qu'émancipatrice et au mépris des

---

<sup>1</sup> Malet R., Garnier B. *Education, Mondialisation et Citoyenneté*. Peter Lang, 2020.

contextes, de la créativité et de la participation active des acteurs éducatifs, est non seulement illusoire, mais elle est fatale pour le projet d'une éducation proprement démocratique.

En effet, l'éducation à une citoyenneté démocratique de plein exercice vise à la fois la promotion d'un sentiment d'appartenance à une communauté politique, le civisme, la reconnaissance et l'exercice des droits et devoirs du citoyen, mais aussi l'action sociale et politique, l'esprit critique nécessaire à la construction d'un sujet autonome et la reconnaissance de ce sujet dans sa singularité. Voilà ce qu'on peut nommer «bien commun» et qui est le terreau de la cohésion d'une société. Aussi n'y a-t-il pas d'opposition de principe entre le *singulier* et le *commun* dans le projet démocratique de l'éducation, mais il y a de fait une nécessité d'extension de la citoyenneté au-delà d'un seul cadre juridique et contractuel, pour englober à la fois l'identité de la personne dans sa singularité et sa potentialité, et travailler dans l'école les séparations entre les personnes, voire les polarisations auxquelles concourent des espaces sociaux physiques et virtuels traversés par les élèves aux marges de l'école, quand ce n'est pas dans l'école, où la mixité sociale est de plus en plus une fiction.

### *Exercer une pensée critique sur la politique des savoirs française*

L'école française et les politiques qui l'organisent prennent-elles toute la mesure de ces enjeux, qui conditionnent la pleine expression de l'idéal démocratique portée par l'École de la République ? Rien n'est moins sûr. Les institutions d'éducation sont les instances intermédiaires incontournables entre la socialisation familiale et une intégration plus large dans la société, la préparation à la vie professionnelle mais aussi à son rôle social et politique dans la société, fondant ce que Dominique Schnapper a nommé la communauté des citoyens<sup>2</sup>.

Envisagée sous cet angle, toute politique scolaire est d'abord et avant tout une politique des savoirs, qui mobilise de façon plus ou moins explicite un régime de justice pour justifier des choix d'orientation de la connaissance et de distribution des biens éducatifs. La méritocratie est celui qui prévaut dans l'école de la République. Dans cette convention, les diplômes distribués occupent en somme une fonction d'indicateur d'égalité. C'est donc une conception qui est distributive de biens éducatifs, plus que régulatrice de différences dans l'accessibilité à ces biens<sup>3</sup>. Ce principe engendre mécaniquement une préoccupation politique faible, si ce n'est pédagogique pour ceux qui font vivre l'école au quotidien, quant à l'accessibilité des savoirs scolaires, au-delà d'un socle commun, précisément. Le commun est ainsi cantonné à un palier, un minimum partagé, un plus petit dénominateur, signalant le caractère historiquement élitiste de l'école française.

Cette justification morale et civique demeure pourtant très puissante, dans un imaginaire éducatif héritier d'une certaine conception du rôle des États, en particulier dans les pays, comme la France, marqués par l'État-providence. La particularité d'un régime de justification fondé sur le mérite est qu'il produit inmanquablement et admet de forts écarts entre individus, et en conséquence de reconnaissance des activités, des métiers. Écarts symboliques mais aussi très concrets, logiquement contenus dans une configuration académique de la réussite, générant *in fine* des inégalités sociales et de reconnaissance de l'égalité des destins sociaux - qui existent d'abord, et peut-être seulement, à travers les projections et la désirabilité créées par ce récit méritocratique. La fonction de ce récit est en somme de s'assurer que les inégalités sociales produites par le verdict scolaire

---

<sup>2</sup> Schnapper, D, *La Communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Gallimard, 1994.

<sup>3</sup> Tenret, E. *L'école et la méritocratie*. PUF, 2011.

apparaissent justes. Cette cohésion narrative, qui se veut aussi au service d'une cohésion sociale, est toutefois bien fragile, au risque de la rupture quand le récit sur l'école et le régime de justification qu'il soutient sont régulièrement contestés par les faits.

De fait, de nombreux rapports enregistrent cette propension de l'École française à produire et à reproduire des inégalités. On ne compte plus les rapports internationaux et nationaux nous montrant à quel point la France se caractérise ou se distingue par une incapacité à véritablement réguler positivement les inégalités de naissance<sup>4</sup>, lesquelles se voient au contraire validées dans et par l'école, sur fond d'inégalités sociales croissantes.

Comment ne pas agir et reconstruire une politique des savoirs et des manières de les transmettre autant que de les découvrir, quand les politiques scolaires ne cessent d'épuiser aussi bien ceux qui font vivre notre école que ceux qu'elle accueille, et approfondissent le creusement des inégalités sociales, sans remise en cause sincère des effets de mythologies tenaces ? Des inégalités qui ne s'expriment pas seulement en termes d'insertion sociale et professionnelle, mais aussi en termes d'outillage et de préparation à la complexité du monde, de formation à l'esprit critique et à la résistance à l'emprise de tout ce qui menace le vivre-ensemble, à commencer par la construction et la découverte collective et délibérative du vrai et du juste. Se soucier sincèrement de promouvoir par l'éducation publique l'intégration sociale et professionnelle et l'exercice d'une citoyenneté active et critique, cela veut dire faire société : c'est donc bien un enjeu de société, et pas seulement un enjeu scolaire, que de repenser la place de l'éducation dans la production de la société, dans l'école certes, mais aussi au-delà d'elle-même.

La convention méritocratique et l'élitisme républicain ne constituent cependant pas des horizons fatals, dans des sociétés ouvertes. La circulation des idées et des personnes permettrait même d'espérer. Ainsi, nous savons que d'autres pays, comme l'Allemagne ou la Suisse par exemple, se concentrent depuis plus longtemps et plus que d'autres sur l'articulation entre l'offre d'éducation, la formation et l'emploi, l'insertion socioprofessionnelle, la participation sociale, concourant à promouvoir non tant une égalité des chances qui n'a jamais existé, mais à tendre vers une égalité de dignité des possibles professionnels auxquels ouvrent l'éducation et la formation.

D'autres encore déploient une conception et des pratiques plus globales de l'éducation : ancrée historiquement en Europe du nord, cette vision, particulièrement affirmée en Finlande, repose sur un principe de solidarité sociale, de coopération et de cohésion sociale. Inspiré sur le plan curriculaire par une visée de développement à la fois socio-affectif, moral et pragmatique de l'enfant, ce projet repose sur la construction de parcours adaptés à la diversité des attentes, non seulement en adaptant les rythmes, les formes de scolarisation à la diversité des élèves, mais aussi en défiant en quelque sorte les limites et des frontières établies du savoir académique et des matières scolaires, ce qu'on a pu mesurer dans l'ouvrage avec l'examen croisée des évolutions de l'éducation aux outils numériques en Scandinavie. Ainsi en Finlande, qui confère une dimension forte à la communauté locale, avec des enseignants recrutés au niveau municipal et néanmoins fonctionnaire, les écoles et les équipes éducatives ont un rôle-clé dans l'accompagnement, le développement et

---

<sup>4</sup> Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* Rapport scientifique, 2016.

Brunner, A., Maurin, L. (dir.) *Rapport sur les inégalités en France*. Chapitre « Éducation ». Observatoire des inégalités, 2023.

OCDE, *Regards sur l'éducation 2024 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, 2024 <https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr>.

l'orientation des élèves dans la vie, pas seulement dans l'école. Un tel projet vise précisément à relier dans l'oeuvre d'éducation savoir et action, éducation, participation et cohésion sociales, notamment par une capacité à traduire ce qui est transmis en compétences sociales.

Hélas, dans le moment présent, c'est une conception à la fois beaucoup plus individualiste et marchande de l'offre scolaire qui tend à être adoptée dans de nombreux pays et sur tous les continents. L'intervention publique se limite de plus en plus à garantir la transparence de l'offre à l'intention d'usagers avertis, de sorte que se dessine une étonnante alliance entre récits méritocratique, académique et marchand<sup>5</sup>, qui doit être questionnée, critiquée dans ce qu'elle produit d'approfondissement des inégalités sociales par l'éducation.

En mobilisant à l'envi des mots-valises comme bien-être, inclusion, inclusivité, prend-on seulement le temps de réfléchir sur qui et à quoi l'on veut bien inclure ? L'un des points aveugle de ces mots d'ordre tient à un renoncement à la délibération démocratique sur le sens des mots, et dans l'école française en particulier, cela tient au fait que la différence, l'altérité supposée que l'on cherche à inclure est posée en référence à un même idéal et projetée sur les élèves ordinaires. Resurgit alors sur fond de promotion de la diversité, la puissance de la norme éducative et scolaire, qui impose de considérer qu'il faut inclure des élèves, eu égard non à leur contribution singulière à la construction d'un commun, mais en référence à leur écart par rapport à une norme projetée, celle d'un élève idéal qu'on imagine à l'horizon d'un programme d'enseignement, beaucoup plus qu'en se souciant de l'accueil de tous les élèves dans un cadre écologique, organisationnel et relationnel hospitalier et adapté à la diversité.

*Passer du savoir au savoir-relation, d'un commun atrophié à un horizon pleinement commun*  
L'agir et la relation demeurent ainsi absents d'une réflexion politique sur les contenus scolaires au profit de ce qui a été posé comme l'horizon émancipateur de l'individu : le savoir. Mais le savoir ne peut pas être, en soi, de manière magique, un élément qui ouvre l'individu à son humanité, contribue à son émancipation et à le relier aux autres. Le savoir suppose d'accepter d'entrer en relation. Il est préoccupant de considérer, d'une part, que notre École enjoint continûment aux enseignants d'être inclusifs, bienveillants, à défendre et à promouvoir des valeurs, mais que, d'autre part – sur un plan très pragmatique, mais aussi réellement politique – ceux-là ne sont pas formés à entrer en relation et donc pas plus à y préparer leurs élèves. Certes, la relation fait partie de leur métier, mais ils l'éprouvent, ils en font l'épreuve sans être accompagnés et soutenus sur ce plan. C'est la raison pour laquelle la question des savoirs ne sauraient plus être coupés de celle de la relation et de l'action, de l'engagement<sup>6</sup>.

Comment espérer construire du commun dans une vision d'un commun réduit à une norme scolaire abstraite, programmatique, qui ne semble pouvoir être bousculée que par un agenda néolibéral qui substitue au logiciel de l'élitisme républicain promoteur d'un commun minimal (le socle), celui, non moins oppressif, de compétences de base (*basic skills*) assurant un plancher d'employabilité de tous ? Cette conception du commun, dévoyée par un tropisme économique, équivaut renonciation à la longue marche vers une mise en système de l'éducation au cours du XXème siècle et ouvre la voie à une nouvelle dualisation de l'école, au nom des besoins de l'économie. Cette conception utilitariste d'un commun inspirée des théories du capital humain et mue par une raison instrumentale ne saurait,

---

<sup>5</sup> Malet, R., Liu, B (dir.) *Politiques éducatives, diversité et justice sociale*. Peter Lang, 2021.

<sup>6</sup> Durpaire, F., Mabilon-Bonfils, B., *La fin de l'école, l'ère du savoir-relation*, PUF, 2014.

d'aucune façon, fonder un commun entendu comme horizon de sociétés solidaires et cohésives.

Pas plus les savoirs disciplinaires que les compétences instrumentales promues par l'éducation capitaliste ne sont également accessibles aux élèves. Nul ne l'ignore. Parmi ces compétences d'adaptabilité figurent en bonne place les compétences à produire de la valeur ajoutée par l'innovation et la créativité, qui relèvent aussi de compétences de mobilisation et de combinaison de savoirs et de savoir-faire de diverses natures, impliquant autonomie, initiative, reconnaissance et affirmation de soi par la prise de risque. Ces compétences liées à l'employabilité déploient ainsi un spectre beaucoup plus large qu'un registre technique et intègrent de plus en plus des compétences sociales, culturelles, émotionnelles, d'initiative propres à faciliter l'adaptabilité aux besoins de l'économie. Des qualités telles que l'esprit d'entreprendre, l'autonomie, le sentiment d'auto-efficacité, la créativité, l'identification des opportunités, ne sont pas plus partagées socialement que ne l'est le goût pour les arts, les sciences, les langues ou les musées. Cela ne saurait être ignoré sur les plans curriculaires et de la forme scolaire qu'au risque de couper un peu plus l'offre d'éducation de son terreau sociétal, et d'accroître encore des inégalités sociales qui se construisent certes bien au-delà de l'école, mais qui sont de fait validées par l'école.

Cette forme de dilution de l'individu dans son parcours d'éducation au bénéfice d'une communauté dans laquelle il a vocation à être à la fois créatif et efficace, dessine une conception hyper-individualiste de l'apprentissage et de la réussite, selon laquelle l'individu est appelé à se distinguer par sa valeur ajoutée. Une telle conception est très indexée à des contextes de mobilisation et d'exploitation de ces ressources individuelles, et ce pour un profit qui peut au final échapper tout à fait à l'individu. La privatisation de l'éducation concourt ainsi grandement à ce que l'horizon d'un commun échappe.

On doit donc mesurer que ce à quoi conduit une éducation publique qui fonde le commun sur un principe d'égalité et de justice pensé comme l'aboutissement du mérite individuel est le renforcement des inégalités sociales. Un même sort guette une éducation réduisant le commun à un projet instrumental de validation par l'école d'un capital social valorisé par l'économie et le monde du travail. La privatisation de l'éducation devient alors insupportablement solidaire de la conception d'un commun réduit à un socle.

Dès lors, œuvrons à faire en sorte ce qui pourrait ici séparer les individus devienne, dans le cadre d'une politique des savoirs sincèrement soucieuse de promouvoir l'idéal démocratique de participation, une promesse de lien éducatif et social plus que jamais nécessaire. En identifiant sous le terme de *vita activa*, regroupant trois activités humaines fondamentales - le *travail*, l'*œuvre* et l'*action* - Hannah Arendt nous aide à en poser les jalons<sup>7</sup>. Actant comme principe qu'aucune vie humaine ne peut être considérée hors la présence et la relation à d'autres hommes et d'une co-présence au monde, Arendt prend aussi soin de distinguer dans la condition humaine les rapports entre privé et public, composantes de la vie et de la condition humaine, qu'il serait hasardeux sur le plan démocratique de dissoudre au motif de la promotion d'un individu livré au monde, riche de toutes ces compétences et de tous ses capitaux validés, ou pas. C'est en effet à la fragilisation des équilibres entre les sphères publiques et privées de la condition des individus qu'expose une conception holistique de l'employabilité.

---

<sup>7</sup> Arendt H. *The Human Condition*. Chicago : University of Chicago Press, 1958.

Seul le maintien d'une éducation publique et instruite des enjeux de préparation, d'adaptation mais aussi de coopération et d'humanisation des jeunes générations, peut permettre cette conciliation entre les idéaux d'une éducation démocratique et l'éducation à une citoyenneté active et critique. La question de la responsabilisation sociale des individus et citoyens concourt à créer les conditions nécessaires d'une combinaison de compétences de participation sociale et la promotion d'un humanisme civique qui soit moralement instruit de finalités protectrices de la mobilisation de tous les moyens pour « réussir », et qui oeuvre sincèrement à réconcilier par l'éducation scolaire, et au-delà de l'école par la formation tout au long de la vie: le sujet, le citoyen et l'acteur social.