

Justice and mercy in Education



Educa, International Catholic Journal of Education

N° 3, 2017

Designation

EducA, International Catholic Journal of Education

Property

Association for Catholic Institutes for the Study of Education –ACISE (FIUC member).

21, Rue d'Assas – 75270 PARIS, France (FIUC and ACISE)

(Postal address – Rua Pinto de Aguiar, 345 – 4400-252 Vila Nova de Gaia – PT)

Regularity

Annual, at April each year.

Identity

EducA is a peer-reviewed international and electronic journal created to publish the best research in education that is done in the Catholic Universities all over the world.

Main Objectives:

- . Stimulate the publication of social researchers from the Catholic Universities in the whole world, that have been conducting research activities in the education domain;
- . Disseminate the research activities results to all those potential interested in the education field and decision makers;
- . Promote the international scientific and professional cooperation between researchers investigating in education.

Main characteristics:

- . EducA publish original papers insert in the education sciences field, as a plural and transdisciplinary scientific field.
 - . Each number of EducA has a main theme and a small number of free theme papers.
 - . EducA is open to the publication of empiric research papers, methodological papers, literature reviews and systematizations, fundamental theoretical papers and evaluations of relevant projects, innovations and experiences.
- . All the submitted papers to the EducA Journal are submitted to a blinded peer-reviewed process, as the international standards. Each paper will be submitted anonymously to at least two referees.

Target-audience

The international scientific and academic community, the schools all over the world and other potential public interested in the education research domain.

Board of direction

The board is responsible for the coordination and general management of the journal and of the Advisory Council and the Scientific Committee, for the journal quality assurance. The Board also is responsible for the sustainability of the project.

Advisory Council

Composed by the peer-reviewers. This team of teachers, experts and researchers is responsible to support the journal doing the evaluation of the articles submitted to publication.

Scientific Committee

Composed by teachers and researchers in education, all over the world. This team is responsible for the advice in the selection of the themes of the journal and cooperate with the board of direction in the identification of peer-reviewers and coordinators of the themes of the journal.

Themes and specialized coordinators

Each number of the journal will have an invited Coordinator specialized on the theme that will cooperate with the director inviting researchers on the specific theme, doing a first view of the articles proposed, suggesting the specialized peer-reviewers.

Editorial Process

The articles proposed are firstly review by the board of direction in order to assure the fulfilment of the editorial criteria of the journal and the formal requests. The editor will send the blinded articles to the reviewers- two for each article -and their analysis will be done in an established protocol. If corrections are recommended, the authors will do them and the editor will accomplish the final style revision in order to be published. All these steps, from the article reception to the acceptance will not exceed three months.

Beginning

April 2015 (1st number)

Main theme of the first number

The distances in education (Coordinator Juan Carlos Torre Puente).

Main theme of the second number

Open to others (Coordinator Bart McGettrick).

Main theme of the third number

Justice and mercy in Education (Coordinator Giuseppe Tognon).

Furtherance by

Fundação Manuel Leão . Rua Pinto de Aguiar, 345 – 4400-252 Vila Nova de Gaia PT

| | |
|---|-----------|
| <u>La démocratie et le mérite. L'espace critique de la «liberté éducative»</u> Giuseppe Tognon | <u>7</u> |
| <u>Vers une justice éducative</u> Bernard Hugonnier | <u>25</u> |
| La sollicitude pédagogique dans la reconnaissance mutuelle et <u>l'intentionnalité éducative</u> Augustin Mutuale | <u>41</u> |
| <u>La misericordia «impensable»</u> Stefano Biancu | <u>55</u> |
| « Éduquer à l'Attention ». Pour une pédagogie de la Miséricorde selon <u>la pensée de Simone Weil</u> Noura Khoury-Hanna | <u>65</u> |
| Catholic schools and inclusive education in Macao: <u>A journey of a thousand miles</u> Correia, Ana M. & Teixeira, Vitor S. | <u>85</u> |

LA DEMOCRATIE ET LE MERITE. L'ESPACE CRITIQUE DE LA «LIBERTE EDUCATIVE»

Giuseppe Tognon *

Résumé

Il est légitime de nous demander si l'école « démocratique » est encore une école « juste », mais nous ne pouvons nous en tenir aux données empiriques de sa crise. Il faut aborder le problème du point de vue de la « liberté éducative » qui est la base de tout dynamisme pédagogique et reconduit de fait tout type d'instruction à se confronter avec le problème de la justice. L'école enseigne plusieurs disciplines, mais aucune forme d'instruction ne pourra jamais être efficace si elle n'est pas soutenue par une forme particulière de liberté qui permet à chacun de nous de se libérer aussi de l'éducation subie. Face à la crise contemporaine de la justice éducative, le monde catholique a recouru à la théorie d'une «éducation intégrale» qui appartient désormais à l'idéologie des plus grandes agences internationales. Mais la limite consistant à faire de la «personne» une idée philosophique est cependant une limite grave que nous ne pouvons faire semblant de ne pas voir.

Mots clés: Justice éducative, liberté éducative, éducation intégrale, mérite, démocratie, école.

I. Le problème de la «démocratie éducative»

Les éléments critiques dans la société et dans l'école de masse sont multiples et incontournables. Beaucoup parmi nous pensent que leur crise est une crise de fonctionnement et qu'elle dépend d'un défaut de justice entre les individus et de l'incapacité des États à rester fidèles aux promesses d'émancipation sociale. La situation réelle est malheureusement beaucoup plus complexe, car le rapport entre le principe de l'égalité et la pratique de la justice a perdu son identité culturelle et son idéalité morale. L'égalité, surgie de la modernité politique, est devenue un axiome, c'est à dire quelque chose dont on n'est plus capable – ou intéressé - de montrer la raison et d'expliquer l'histoire,

* LUMSA, Roma - g.tognon@lumsa.it

tandis que la justice s'est rendue esclave d'une légalité bureaucratique et d'une nouvelle logique capitaliste qui ne contemple même plus la lutte sociale, «sublimée» avec l'innovation technologique et la croissance économique.

La société contemporaine est traversée par la volonté de tout mesurer et de tout évaluer, en imposant à chaque niveau de vie un souci de la performance qui empoisonne les relations humaines et tombe souvent dans le ridicule. Tous les phénomènes humains sont sans doute observables, et il est bon de pouvoir porter un jugement sur chaque aspect de la vie mais, dans la majeure partie des cas, l'évaluation d'un comportement est quelque chose de plus complexe que la somme des observations empiriques ou d'un algorithme. Dans le domaine politique, nous savons justement combien il est facile de construire de faux *leadership* ou de manipuler le consensus. La tâche de gérer le mérite dans un système démocratique est donc très délicate : la démocratie, en effet, est — ou devrait être — le régime politique du face-à-face, de la proportion et de l'inclusion, et non celui de l'envie sociale ou de la brutalité.

Le problème principal de la justice «éducative» (Hugonnier 2015) est de parvenir à se découper un espace spécifique d'analyse pour sortir du face-à-face entre les formes «classiques» de justice, entre une justice commutative et une justice distributive, dont les origines remontent à l'antiquité. C'est un problème théorique épineux, parce que notre conception de la justice s'est forgée sur l'idée, apparue au XIX^e siècle, du droit de l'État à intervenir dans la vie collective à un degré dont on n'avait jamais fait l'expérience auparavant. L'idée d'école que le droit public du XIX^e siècle avait construite était dominée par l'exigence de rationaliser les conflits et ne prenait pas en charge l'idéal de la démocratie et surtout ne connaissait sa fragilité. Le passage d'un droit public abstrait à un droit dans l'histoire (à un «droit naturel concret») prenant en compte les exigences de l'individu et de la collectivité a été très difficile, notamment parce que au début du XX^e siècle l'esprit démocratique fut à l'origine de la crise des États libéraux et donc aussi du modèle d'école que les démocraties contemporaines ont fini par légitimer.

L'égalitarisme de masse a toujours été une perspective historiquement impraticable, mais l'égalité est restée, pendant des siècles, le seul préalable moral sur lequel se fonder pour agir selon la justice, autrement dit pour remédier aux ravages de l'égoïsme humain. Dans le scénario totalement nouveau des sciences de l'éducation et du marché du travail, même l'extension de l'école ne garantit plus le développement de l'égalité des chances : l'absence de croissance du travail intellectuel ou qualifié se croise en effet avec la disparition du travail en général et l'inflation des diplômes. L'idée aussi de «l'égalité des chances» doit être précisée : P. Rosanvallon (2011) affirme, par exemple, que l'on doit renoncer à la formule dépassée d'une égalité des chances irréalisable — sur laquelle insistent les

théories néolibérales pour soutenir une démocratie élitiste — et passer à une «égalité d'interaction» dont dépendent le sentiment social et la possibilité d'une bonne cohésion sociale.

Soutenir que la meilleure société soit toujours le résultat d'une rivalité entre égaux, c'est faire semblant de ne pas voir que le monde réel n'est pas le meilleur des mondes possibles, mais toujours un « bois nouveau », comme l'écrivait I. Kant (1784), et comme le répètent tous les libéraux les plus intelligents, par exemple Isaiah Berlin (2013). Que l'«amitié politique» soit une condition très difficile à réaliser, Aristote l'avait déjà admis, en expliquant que le mérite des citoyens devait être mesuré à l'intérêt général et non à l'intérêt individuel: chacun devait donner davantage dans le domaine où il réussissait le mieux, et recevoir davantage dans celui où il était plus faible, de sorte que se construise un ordre social par compensation. La conception aristotélicienne de la société, en dépit de sa cohérence (*Eth. Nic.*, V, 3, 1131a), n'est pas adaptée à notre époque et aux formes actuelles des démocraties, qui embrassent des sociétés de plus en plus vastes et dans lesquelles le droit et l'économie jouent un rôle prépondérant. La grande évolution moderne des droits des libertés, donc des droits politiques, et, enfin, des droits sociaux (santé, instruction, bien-être...), a mené à l'exaltation de l'individu, mais aussi à son isolement paradoxal dans une dimension consumériste qui a privé la démocratie d'une nature éthique reconnaissable dont l'école «démocratique» était le symbole.

Si le mérite ne concerne pas seulement la matérialité des choses ou les rapports économiques entre les personnes, on ne s'étonnera pas de constater qu'il est un thème dominant dans le domaine de l'éducation et de la formation. Éduquer est un acte anthropologique complet, intégré à la vie humaine qui, à sa naissance, ne connaît rien ni ne prétend à la reconnaissance ou à la récompense parce qu'elle les trouve déjà dans la vie elle-même: pour l'homme, la *signification* de ce qu'il vit n'est déchiffrable qu'à l'intérieur d'une analyse globale des relations humaines, d'un *sens*, car, pour reprendre la célèbre définition de Marcel Mauss dans son *Essai sur le don* (1923), vivre est « un fait social total ». Éduquer équivaut à échanger réciproquement, c'est-à-dire à un «donner» et à un «recevoir» dont le droit, la justification, ne dépend pas de la manière et moins encore de la raison pour laquelle on donne et on reçoit, mais de la confiance qu'on met dans la vie et de la liberté dont on dispose. Seuls les êtres humains sont capables de cette réciprocité, non les concepts ni l'argent, qui est un «concept matériel».

II. Méritocratie contre mérite

L'expression «démocratie du mérite» (Tognon, 2016) semble un oxymore. Démocratie et mérite apparaissent comme deux idées contraires. Mais elles sont complémentaires l'une de l'autre, même si leur lien semble aujourd'hui problématique. La démocratie politique aspire à réaliser l'unité à travers

le multiple, elle étend, le plus possible, l'égalité et reconnaît par principe que la souveraineté est celle de tout le peuple, indépendamment de la condition sociale de ses membres. La méritocratie exalte au contraire les différences entre les individus, nourrit la compétition et aspire à la reconnaissance d'une égalité «plus égale», spéciale, pour confier les positions de commandement à un noyau restreint d'individus qui se répartissent responsabilités et privilèges.

Au nom d'une fausse méritocratie, on cherche à faire passer l'idée que le monde est divisé entre un groupe de méritocrates intelligents et une masse de démocrates ignorants. Mais ce n'est pas le cas. Nous sommes bombardés de messages méritocratiques qui nous poussent à devenir maîtres de notre destin et veulent nous convaincre que tout, dans la vie, « coûte » cher. Le problème est de savoir à l'aide de quelle culture nous mesurons la vie: chacun de nous est le fruit des difficultés qu'il a ou n'a pas surmontées, mais il est vrai aussi que nous naissons avec un patrimoine génétique précis, et que les héritages ne sont pas seulement pécuniaires, mais biologiques et surtout culturels. Si l'on veut soigner par le mérite notre liberté «malade» d'à peu-près et de clientélisme, on ne le pourra qu'en résistant à la tentation d'enfermer le mérite à l'intérieur d'une théorie sociale rigide et dominée par des préoccupations peu humaines.

Il est plus facile de définir la méritocratie que le mérite. La méritocratie est la conception des relations sociales et politiques selon laquelle il est opportun, et pas seulement légitime, que le pouvoir, l'argent et le prestige soient reconnus et obtenus exclusivement, ou du moins essentiellement, par les dons et l'engagement de l'individu. La méritocratie est une véritable culture politique, pas seulement une culture sociologique. Les élites ont toujours existé, mais aujourd'hui la tentation méritocratique conduit à trahir un principe fondamental de la démocratie: ce principe, c'est que les fragilités humaines et les erreurs politiques font partie du mérite collectif d'une communauté au même titre que les succès individuels, et que les libertés de tous ne peuvent s'échanger contre la moindre récompense individuelle.

La majorité des spécialistes tend à distinguer la méritocratie et le mérite, mais la distinction est beaucoup moins claire qu'il ne paraît. En démocratie les violations du mérite individuel entrent dans la catégorie des violations de la justice, et sont difficile à circonscrire et à guérir. Elles peuvent être évidentes et profondes, si ceux qui naissent avantagés ne sont pas mis en condition de développer leurs capacités; mais elles peuvent aussi être moins évidentes, comme lorsqu'on est discriminé même à condition sociale égale. Dans de nombreux pays démocratiques est encore le cas des femmes et de ceux qui sont mis en marge en raison de leurs inclinations sexuelles, de leur style de vie, de leur couleur de peau, de leur religion.

Quand on réfléchit sur le mérite, on doit donc se demander si les talents naturels sont une base solide sur laquelle construire le mérite; si l'on peut parler de mérite dans toutes les circonstances de la vie et dans tous les domaines; si le but de l'homme honnête et laborieux est de posséder toujours davantage, si la récompense du mérite doit exister même quand elle est bien supérieure à l'effort consenti et au talent démontré, ou, surtout, quand elle a exigé une application disproportionnée et une quantité considérable de ressources qui auraient pu être mieux employées. La définition du talent est très complexe et c'est bon de ne pas séparer l'analyse des dons personnels d'une idée d'ensemble de la société. Il y a, par exemple, des savoir-faire jadis très appréciés auxquels nul n'aspire aujourd'hui.

Dans la discussion séculaire sur les talents nous retrouvons l'empreinte de deux significations fondamentales et alternatives: le talent comme don ou le talent comme prédisposition à faire. C'est dans la dialectique entre ces deux dimensions, l'une passive (le mérite par naissance ou du haut) et l'autre active (construire par soi-même), qu'on peut réaliser la cartographie des talents en recourant à deux grands axes interprétatifs, celui de la prédétermination et celui de la liberté. La réduction moderne du discours sur les talents à la simple mesure de ce qu'un individu est capable de faire, ici et maintenant, et surtout du point de vue économique, témoigne encore une fois du passage de la question de savoir *qui est* l'homme à celle de savoir *ce qu'il est*, avec la perte de la seule perspective démocratique digne d'intérêt: reconnaître que vivre est déjà en soi un don, à restituer.

III. Le mérite dans la modernité économique

Que la méritocratie épouse à merveille une culture économique n'est pas nouveau. Elle a toujours entretenu des liens particuliers avec l'argent, depuis l'époque des sophistes grecs, qui dispensaient leur enseignement moyennant salaire et souvent ne payaient pas d'impôts. *Medium*, en réalité, est un terme latin dont le sens est très étendu; il indique une rétribution, une récompense, un bénéfice, mais aussi une valeur spirituelle ou le devoir de se soumettre au jugement d'une autorité supérieure. La méritocratie moderne a développé le sens qu'avait en grec le terme *axios*, qui indiquait la valeur d'une chose ou d'une personne et renvoyait à la sélection des plus forts. On ne doit pas oublier, cependant, que les Grecs de l'antiquité, pour indiquer le mérite, aimaient aussi un autre terme, d'origine plus ancienne, épique et homérique, *kléos*: on le traduisait par réputation, gloire, honneur, et il allait bien au-delà de l'évaluation comparative entre individus, pour embrasser la gamme entière des actions humaines les plus nobles. *Kléos* indiquait ce que les autres reconnaissaient de spécial chez quelqu'un ou le caractère qui rendait certaines actions spéciales. Avec l'appel de la méritocratie contemporaine à retrouver l'esprit originel de la libre compétition entre les individus, il semblerait que l'on revienne aux origines du modèle athénien de démocratie; mais même dans ce cas, on tend à dissimuler le fait que la démocratie athénienne fut incertaine et ambiguë, et que chaque démocratie court de toute façon

le risque que les meilleures règles, imposées dans l'intérêt général, ne soient niées ou refusées par le peuple, auquel revient en définitive le dernier mot. L'histoire de la démocratie a toujours été une histoire de conflits et de décisions risquées, et les libéraux les plus sages ont été les premiers à veiller à ne pas voir le mérite se transformer en une dictature du plus fort, contre le devoir minimum de chaque homme à s'engager pour le bien collectif. John Rawls (1987, pp. 29-30) est arrivé à des conclusions très clairement hostiles à toute interprétation purement utilitariste du mérite: «Chaque personne possède un inviolabilité fondée sur la justice qui, même au nom du bien-être de l'ensemble de la société, ne peut être transgressée. Pour cette raison, la justice interdit que la perte de liberté de certains puisse être justifiée par l'obtention, par d'autres, d'un plus grand bien».

Le problème le plus sérieux est de savoir qui juge le mérite et selon quels critères. Mériter ne signifie pas obtenir ce qu'on veut par le simple fait d'avoir un talent naturel particulier et une solide volonté de succès. Il faut toujours que quelqu'un le reconnaisse, et cela signifie donc qu'il faut se présenter devant un « jury ou tribunal social » dont la composition est changeante, parce qu'elle est expression de l'histoire, du système politico-économique et de la volonté de ceux qui en font partie. En général, l'évaluation du mérite prête à de nombreuses équivoques. Nous savons que les décisions des citoyens consommateurs sont facilement manipulables, et que l'opinion publique est induit, plus ou moins aimablement, à juger sur la base d'incitations de masse ou de visées diverses.

S'il est donc acceptable de récompenser celui qui s'engage, il est illusoire de penser que le terrain de compétition soit toujours libre, comme si nous étions à l'origine du monde. L'émergence du problème du mérite dans une économie sociale de marché a été l'une des conséquences du développement des théories sur le capital. Parmi elles, la plus significative fut celle du capital humain, qui s'est affirmée autour des années 1960. Désormais, la littérature économique, la sociologie, les recherches des principales organisations internationales, ont attribué au capital humain une importance décisive pour la croissance sociale et économique des communautés, visant soit la compétitivité, soit la réduction de la pauvreté.

La difficulté à lier la dimension morale à la dimension économique s'est accrue parallèlement à l'évolution des sociétés industrielles, qui ont dû régler leurs comptes au siècle dernier avec une intervention économique de plus en plus nette sur les dynamiques économiques, et avec la difficulté à maintenir un équilibre entre la demande sociale d'instruction, le marché du travail et les transformations technologiques. Le sociologue anglais Michael Young écrivit en 1958 *The Rise of Meritocracy 1870-2033. An Essay on Education and Equality*, critique féroce de la méritocratie restée une référence importante dans le débat sur la méritocratie. Ce texte est devenu célèbre pour avoir lancé le terme de *méritocratie* et avoir forgé la formule $M(érite) = QI(ntelligence) + E(ffort)$, souvent

déformée par ceux qui l'ont citée sans comprendre qu'elle représentait pour l'auteur l'apothéose d'une banalité réactionnaire.

Nombreux sont les pièges que l'idéologie méritocratique sème dans la démocratie. Le premier, est sans doute celui du peu d'épaisseur culturelle des définitions du mérite qu'on adopte. Si l'on examine la littérature scientifique, on découvre que le mérite reste lié à une évaluation du travail fourni en termes de résultat financier et de revenu. Pour la méritocratie contemporaine le désir d'exceller est toujours lié à une reconnaissance publique — ou mieux encore, entre pairs — de statut et de pouvoir. Le jugement sur la méritocratie demande au contraire une réflexion attentive: *a)* il n'y a pas, en effet, un modèle unique de mérite; *b)* dans les sociétés complexes, plusieurs modèles économiques cohabitent; *c)* les modèles sociaux sont liés de toute façon à des facteurs biologiques et à des principes éthiques, culturels et religieux, plus forts que toute recette économique ou juridique. À côté de l'économie de subsistance, de l'économie de marché, de l'économie du développement, ou de l'égoïsme et du gaspillage, d'autres formes économiques intéressantes sont apparues, certaines fort anciennes mais oubliées. L'économie du don, de la solidarité, du partage, concourent à la fondation de ce que certains économistes appellent «l'économie civile»: une interprétation de l'ensemble de l'économie fondée sur les principes de réciprocité et de fraternité, alternative à l'économie capitaliste, mais sans trahir les règles de l'économie de marché.

La traduction du mérite en une théorie méritocratique profondément teintée d'économisme a aussi inversé le rapport entre les savoirs et les professions. Après des siècles au cours desquels leur lien s'était tissé sur une base corporatiste (chaque corporation détenait son savoir ainsi que le pouvoir de coopter d'autres membres), il s'est transformé en la certification de la détention de diplômes d'accès aux différentes professions, à travers des concours ou des sélections. Le passage d'un mérite pratique à un mérite certifié, du type bureaucratique, a été rendu possible au prix d'une mauvaise interprétation de l'idée ancienne que tout savoir a «sa» forme, qu'il n'est donc pas une marchandise quelconque, reproductible et commercialisable, mais qu'il a besoin d'une vocation et d'une élaboration spécifiques à l'intérieur d'un milieu culturel et social qui le respecte. La société contemporaine, à la place de la «forme» des savoirs, a accueilli l'idée structuraliste selon laquelle le savoir est unique, et que, comme dans la langue, il est divisible en segments ou en actes cognitifs qui peuvent se disposer et se combiner comme on veut, sans qu'il puisse y avoir de hiérarchie entre eux. Face à une disponibilité des connaissances de plus en plus grande, le choix socialement décisif ne consiste plus à savoir *quoi* étudier, quel genre de savoir considérer comme important, mais à déterminer *qui* doit étudier, qui a les meilleures possibilités de réussir. Il est évident que déplacer l'accent du contenu du savoir au sujet qui apprend a des effets positifs sur la relation entre maître et élève et sur la valorisation des individus, mais on court souvent le risque de privilégier ceux qui sont en mesure de s'orienter dans la société et

d'abandonner au contraire ceux qui apprennent difficilement des choses détachées de leur propre contexte de vie. Pendant des siècles, la pratique de l'évaluation à l'école coïncidait avec l'évaluation sociale du type d'école qu'on fréquentait; aujourd'hui, la méritocratie aurait tendance à prétendre que les individus sont évalués personnellement et non comme groupe social ou selon le critère de provenance. C'est un vœu apparemment noble, mais profondément vicié par le refus de voir que des jeunes sans incitations culturelles, souffrant de graves lacunes cognitives de départ, contraints de rester dans des écoles marginalisées, arrachés seulement en partie à l'empreinte de la famille ou du clan, ne pourront jamais entrer en compétition et moins encore réaliser leurs rêves.

Le refus de la «forme» comme sens achevé d'un certain savoir et comme réalisation de l'humanité de celui qui le pratique a entraîné aussi le refus de la forme comme «tâche», comme vocation, comme engagement à devenir valeureux en réalisant convenablement ce qu'on a appris à faire ou qu'on fait dans son métier, comme le soutenait déjà Aristote dans sa théorie politique. On a perdu l'idée d'une vie qui se laisse façonner et transformer et qui vaut la peine d'être bien vécue dans sa spécificité — même la plus humble.

De ce point de vue là, la situation de nos écoles et de nos universités ne correspond plus au projet qui les avait faites naître. Le souci éducatif n'est plus guidé par le devoir de donner une forme à l'humanité, comme ce fut le cas pendant des siècles qui vont de la chute de l'Empire romain à l'avènement d'une nouvelle société marchande. Décisive à cet égard, la naissance, au XII^e siècle, des universités, qui orientèrent les transformations économiques et sociales du Moyen Âge tardif et de l'époque moderne, et qu'on a encore prises pour modèles dans l'organisation des collèges destinés aux bourgeois et aux nobles, apparus au XVI^e siècle. L'attitude bourgeoise à l'égard de l'instruction, est restée, pendant de nombreux siècles, le modèle dominant du rapport entre savoir et société, au moins jusqu'au moment où le pouvoir des États a repris la situation en main en mettant l'alphabétisation au centre de la fonction publique nationale. Mais ce n'est qu'au XX^e siècle, grâce aux nouvelles révolutions industrielles, que s'est répandue la conscience que l'investissement dans l'intelligence était au moins aussi rentable que les biens matériels.

Nous pouvons affirmer que les politiques scolaires de l'après-guerre, à partir de 1945, n'ont pas suffi à corriger le modèle élitiste qui avait été construit au cours du siècle précédent, et qui avait eu un sens dans la mesure où, d'un côté, il défendait le principe selon lequel peu d'écoles, mais bonnes, étaient préférables à une masse de demi-analphabètes, mais de l'autre se souciait de l'instruction professionnelle pour pouvoir conserver une base sociale active et consciente. On n'a pas su empêcher, en particulier, que la division entre élèves doués et non doués ne se manifeste précocement dès la fin de l'école primaire, ou que l'accroissement de la puissance scolaire des États ne comporte des coûts

humains terribles, évidents si l'on considère les centaines de milliers d'élèves qui se perdent en route tous les ans en Europe et qui disparaissent de l'horizon de la formation. Pendant quelques décennies, la scolarisation a été le phénomène le plus significatif dans le processus de nouvelle prolétarisation sociale. Devant ce paradoxe — une école démocratique agissant comme une société anti-démocratique —, même dans les systèmes scolaires où l'on n'a pas abusé d'une sélection trop précoce, ou bien où l'on a cherché à mettre en œuvre des politiques intenses de rattrapage pédagogique, la réponse a été, et continue à être, de type quantitatif, dans l'espoir que l'assiduité obligatoire d'un cycle scolaire à l'autre fasse regagner la qualité commune à laquelle on aspirait.

Le gouvernement de l'école est lui aussi facteur de frustration: nous voyons des réformes stériles, des ministres impuissants, des intellectuels et des évêques geignards, des parents enragés, des étudiants désorientés. Il y a des intérêts énormes à administrer: des millions de postes, une armée de consultants, une marée de plans d'intervention, une montagne de rapports savants. Les anthropologues peuvent identifier parmi nous la présence de facteurs psychotiques typiques des sociétés à bout de souffle, incapables de conjuguer le besoin d'ordre avec le désir de créativité, la sécurité avec le hasard. C'est du reste le schéma exact qui accompagne l'échec scolaire des adolescents, tel que l'a exemplairement décrit Daniel Pennac (2015): «Peur de l'échec, honte d'avoir échoué, sentiment d'indignité, peur de l'avenir, solitude mentale».

Jusqu'où pourrons-nous tenir ainsi ? Le risque d'un effondrement global de la «démocratie scolaire» n'est pas loin, et bien des circonstances l'indiquent: la dette financière des États, le «populisme» scolaire avec l'émergence de différentes formes de communautarisme et d'intégrisme, la crise de l'esprit coopératif, l'augmentation de la violence dans les établissements, l'incommunicabilité entre enseignants et élèves, la précarisation des relations de travail, la perte de prestige social de la profession enseignante.

IV. La trahison des racines de la modernité éducative

Mais comment et pourquoi nous sommes arrivé à être déçu de notre école démocratique, c'est à dire de ce qui a toujours représenté le triomphe (le totem) de la société de la connaissance et de la fusion spectaculaire entre démocratie et savoir? La réponse est complexe, mais elle n'est pas inconnue, si seulement nous savons relire l'histoire de la modernité. Elle doit être articulée en deux parties: ce qui relève de notre «faute active», de l'incapacité à nous gouverner qui a généré un excès d'injustice, et ce qui, au contraire, appartient à notre «faute passive», c'est-à-dire le manque de confiance dans notre origine moderne, le refus de notre histoire.

La modernité pédagogique s'est fondée sur deux colonnes: l'idée de l'utopie et celle de la nature. L'architrave de ces deux piliers de la modernité est l'idée de l'homme intégral et de la société parfaite. Comenius et Rousseau sont les deux héros de cette vision pant-pédagogique. Au XVII^e siècle Comenius visait l'utopie de l'éducation pour tous qui est devenue, des siècles après sa mort, l'école démocratique; au XVIII^e Rousseau pensait, plutôt, à la nature comme remède aux absurdités de la grâce divine et de la société humaine. Voilà Rousseau nous dire que la naïveté solide et pieuse de Comenius était une illusion, et voilà l'utopie de Comenius prendre sa revanche et devenir l'infrastructure éthique et politique de notre vision de la nature comme patrimoine commun, qui la loi a transformé en droits et devoirs.

Mais les deux grandes idées de la modernité, la politique et la nature, n'auraient pas eu l'histoire glorieuse et dramatique qui ont connus, s'elles n'étaient pas soutenues par un sentiment collectif profond et nouveau qui s'était emparé de la volonté de nos ancêtres: la passion pour ce qui est du Project – pour l'architecture morale et matérielle de la vie - et la passion pour la construction des formes intellectuelles de la réalité. Cela a changé profondément les rapports entre l'Ego et le Soi, entre l'individu et sa projection mentale et sociale. Il faut comprendre ce que a signifié «l'esprit ingénieur» dans la construction de la modernité culturelle: Descartes, Leibniz, Hume, Kant pratiquaient la philosophie comme une science exacte.

À l'époque moderne, quand les objets matériels extérieurs s'accompagnent d'objets de pensée inhérents à l'esprit humain, tout change; on parvient à construire le modèle mental de toute procédure, de toute expérience, et à projeter des édifices matériels et intellectuels de plus en plus merveilleux. À l'époque moderne, l'homme occidental adopte progressivement une vision désenchantée de la vie, mais non moins dramatique pour autant, bien au contraire: la découverte des lois de la nature rend toujours plus inquiétante celle du fond de l'âme humaine.

L'accent que mettent les sociétés contemporaines postindustrielles sur les avantages d'une nouvelle forme de compétition sociale est aussi rendu possible par la façon dont nous vivons le temps. La méritocratie compte au nombre des idéologies les plus puissantes qui entraînent à considérer la vie physique et mesurable des individus comme la seule vie possible, et la reconnaissance ici et maintenant par les contemporains comme la seule chose qui compte. On se concentre sur la vie vécue, non sur la vie qu'on espère, et l'on rejette toute autre évaluation, en particulier l'évaluation historique, qui élargit la perspective, compare les faits, conduit à des jugements dépassant la dimension émotionnelle et psychologique immédiate, libère des angoisses, enseigne à vivre.

Affirmer que la méritocratie entretient un rapport faussé avec une saine lecture du temps, qu'elle ne lui rend pas hommage comme il le mérite, constitue seulement le premier pas dans l'étude de la relation entre elle et ce qu'on appelle les sciences humaines. Une société fortement méritocratique s'accommode très bien d'une confiance exclusive dans la science expérimentale et dans la technique, et elle épouse avec délices toute forme d'«athéisme de et dans la connaissance», en excluant les juges qui ne se servent pas du microscope, du crayon et du compas, de la logique et des sondages. Plaquant chaque dimension de la vie sur le présent et ce que l'on connaît, et négligeant ce dont on ne peut donner une explication rationnelle, la méritocratie risque d'exalter des formes pathologiques de hasard et remet des pans entiers de la société entre les mains de joueurs fous. Un exemple éclatant en est fourni par la situation de la finance mondiale. Mais le hasard est mortel, car en faisant augmenter la mise au-delà des lois de la physique ou du sens commun, il étend le risque au-delà de toute limite. Lutter au contraire pour la liberté, exige la pondération de nos actes par rapport à nos buts, la valorisation pleine et entière du temps qu'il nous est donné de vivre et du milieu naturel et humain qui nous a été confié. Cela exige aussi la volonté d'améliorer les conditions dans lesquelles pourra s'exercer la liberté de ceux qui viennent après nous. Dans bien des cas, le véritable mérite consiste à renoncer à agir en vue d'un avantage immédiat, ou encore à garder un certain détachement vis-à-vis des choses pour développer l'écoute de nous-mêmes. La recherche de l'essentiel, la générosité, la rencontre et la responsabilité, sont des facteurs comportementaux qui entrent à part entière dans une anthropologie différente du mérite, et nous devrions y travailler ensemble.

Étant donné l'inquiétude qui s'est emparée de l'humanité et les conditions psychologiques diffuses où celle-ci se débat aujourd'hui, le problème n'est pas celui de la perte de sens de la vie, mais celui de la perte du sentiment de la centralité de l'homme, qui avait guidé l'humanité des siècles durant. L'homme-Prométhée de la modernité, contre lequel s'élèvent des accusations faciles, a péniblement conquis cette qualité éducative particulière qui l'a rendu capable de se gouverner lui-même et de gouverner le monde à partir d'une intégrité subjective — un *focus* — rendant chaque individu responsable de l'attribution de sens aux phénomènes et aux passions, de la nécessité de leur donner de l'ordre et de la dignité. On peut affirmer plus précisément que du point de vue de la théorie pédagogique, la science moderne a eu une importance exceptionnelle et positive, parce qu'elle a placé l'individu et les collectivités dans une attitude d'écoute et d'attention à la nature, y compris la leur propre, comme cela ne s'était jamais produit auparavant, quand l'individu sentait, pensait et croyait essentiellement selon ce que sentait, pensait et croyait le groupe, à l'unisson avec ce qui le contenait, l'esprit plein de reconnaissance mais dépourvu du savoir de la réalité.

V. Le problème contemporain de la liberté éducative

Il est légitime, bien sûr, de nous demander si l'école « démocratique » est encore une école « juste » ; mais nous ne pouvons nous en tenir aux données empiriques de sa crise sans nous interroger plus radicalement sur notre devoir d'hommes et de femmes modernes. Il faut aborder le problème du point de vue de la « liberté éducative », qui est à la base de tout dynamisme pédagogique, aussi bien du côté des enseignants que du côté des étudiants, et qui reconduit de fait tout type d'instruction à l'auto-éducation, laquelle est un choix de vie particulièrement exigeant. La liberté éducative fonde l'instruction comme discipline de vie et transforme à la fois chaque connaissance en exercice spirituel, en prière laïque. Apprendre tous les jours est la forme ascétique de la vie quotidienne. L'école enseigne à la traduire en une ou plusieurs disciplines, mais aucune forme expressive ne pourra jamais être efficace si elle n'est pas soutenue par cette forme particulière de liberté — de discipline spirituelle — qui permet à chacun de nous de se libérer aussi de l'éducation subie.

Il faut dire aussitôt, pour éviter les équivoques, qu'il ne s'agit pas de poser une nouvelle fois le problème de la liberté de l'enseignement ni du droit pour les parents de choisir entre école publique et école privée. Ces aspects sont bien présents dans le débat public, mais ils n'excèdent pas en fin de compte le domaine du rapport entre société et droit public, d'autant plus que les pays les résolvent de façon très différente et parfois contradictoire.

Il convient d'aborder le sujet de la liberté éducative d'un point de vue différent de celui de la sociologie et de l'administration ; on peut alors penser de défendre en premier lieu la liberté de ceux qui viendront après nous, et empêcher une modification radicale de la condition humaine soumise à la dévalorisations des relations humaines. Ce qui émerge de plus en plus nettement dans nos sociétés est le malaise devant la perte de l'horizon ontologique de la vie et la difficulté à réfléchir sur l'éducabilité de l'homme face aux questions de la fin de la vie et de l'épanouissement humain. Le paradoxe dont nous sommes chaque jour les artisans est de vouloir faire de la connaissance — élément immatériel par définition — l'antidote contre la mort réelle et pour un bien-être progressif, mais de considérer l'immortalité et les disgrâces de la vie comme une question individuelle et matérielle, et non comme une dimension collective et une condition originelle de l'homme, comme elles le furent pendant des millénaires. La privatisation de la maladie et de la mort, par exemple, a détruit cette médecine sociale puissante que sont les rapports entre les générations, et a enfermé les idées dans un cimetière de paroles, où les vivants et les morts ne peuvent se tenir la main et ont pour toute possibilité de s'éloigner les uns des autres. On a perdu la capacité d'opposer à la mécanique de l'espace et à l'entropie des corps la dynamique spirituelle de l'attente, et l'on est retombé dans une physique se réduisant à une seule figure possible, descriptive et mesurable, du temps et de l'espace.

Si la vie corporelle et mesurable des individus est la seule vie possible et reconnaissable, et si la reconnaissance ici et maintenant par les contemporains la seule chose qui compte, notre liberté perd tout horizon spirituel et nous livre pieds et poings liés à la peur de la mort. Comment peut-on enseigner à apprendre si l'on se concentre uniquement sur la vie vécue, sur l'analytique du fait? Quand on a devant soi ceux qui n'ont pas encore vécu — par exemple un enfant — ou ceux qui, ayant déjà vécu, savent que rien ne pourra plus changer du point de vue de la chair, comment sérieusement leur expliquer que le début et la fin de la vie sont de simples données de la connaissance et non des principes fondateurs de notre identité et aussi de toute expérience de vie?

Les formes banales d'une temporalité spatiale ont pris le dessus sur celles de l'intemporalité de l'âme — ce lieu où grandit et se fortifie la liberté comme conscience de soi. Les connaissances avec lesquelles nous entrons en contact ne peuvent être exclusivement la marchandise d'un échange, comme le prétendait Faust, entre l'âme et l'immortalité, car dans ce cas elles deviendraient une marchandise comme les autres, alors qu'elles ne le sont pas.

La liberté éducative est donc liée au jugement que nous faisons du mérite que nous pouvons tirer de notre apprentissage: s'il devient la mesure qui nous sépare des autres, il est une condamnation, tandis que s'il est vu comme une condition nous permettant de donner voix à l'inexprimable, il devient un instrument de libération collective, selon les possibilités de chacun. Le mérite est la condition gracieuse qui rend les hommes, une fois nés, disponibles pour se reconnaître égaux et ne pas s'enfermer dans des castes. L'objectif d'une école démocratique est à long terme et de nature essentiellement «apologétique» - d'une apologie de l'humain - contre toutes les hérésies qui se donnent pour mission de briser le caractère unitaire du genre humain, comme ce fut le cas dans l'antiquité (III^e-IV^e siècle ap. J.-C.). Le problème théologique du rapport entre le mérite et le salut, entre la grâce et les œuvres, revient d'une grande actualité aussi pour l'école. Du point de vue de l'éducation, on peut voir les choses différemment, et peut-être est-ce une grave limite des philosophes et des théologiens que de n'avoir pas consacré plus d'attention et d'étude à la pédagogie et à la considération des relations éducatives: elles sont omniprésentes et construisent la trame particulièrement fine et invisible de la vie et de l'empathie entre les hommes.

VI. Liberté éducative «universelle» et démocratie du mérite «historique»

Il faut se demander si, au-dessus de tout autre mérite social concret, n'existerait le mérite de vivre, le mérite universel d'appartenir au genre humain. Il s'agirait d'une perspective plus cohérente avec la «liberté éducative» et beaucoup plus réelle de toute analyse pragmatique des déformations scolaires contemporaines, car elle puise dans la nature même de l'ambition humaine d'apprendre et de

transmettre, qui est univoque dans toutes les sociétés et dans n'importe quelle époque. C'est une perspective qui concerne le genre humain: millions des personnes qui raisonnent, aiment et pensent, et à qui on ne fait crédit, parce qu'on les considère seulement comme une masse. Si on ne risquait d'être paradoxal, on pourrait s'interroger par contre sur la possibilité de théoriser, à partir d'une philosophie de l'éducation authentiquement «libérale», sur l'existence d'une «démocratie universelle et naturelle», comme on a essayé de fonder une «Aristotle's natural democracy» (Ober 2014).

Une *démocratie universelle du mérite* n'est pas le système visant à sélectionner et récompenser le mérite de *quelqu'un*, mais celui dans lequel *tous* sont méritants, fût-ce dans une mesure différente, s'ils exercent leur *devoir de vivre*, dans le temps et dans les sociétés qui les accueille. Ce n'est pas seulement un milieu politique – même pas celui démocratique, où les individus, un à un ou collectivement, peuvent obtenir et exercer le pouvoir grâce à la reconnaissance d'un privilège accordé par les modèles sociaux dominants; mais c'est quelque chose de plus complexe, où le mérite est un bien commun, capable de relier les hommes et de leur faire apprécier l'excellence, mais aussi tout ce qui a de toute façon de la valeur et remplit l'existence quotidienne. Ce n'est que dans cette perspective qu'il est possible de valoriser les dons personnels et les formes d'engagement qui façonnent les relations sociales et économiques mais qui ne peuvent se substituer à l'égalité face à la condition humaine et aux formes quotidiennes et durables de relation entre les hommes où la liberté ne peut pas être equiparé au hasard.

C'est donc la vie, et non la richesse, qui est la base de toute liberté éducative, et l'expérience de vivre détermine une égalité qui est toujours plus forte que toute forme de citoyenneté établie par la loi. La passion du travail, la persévérance dans la poursuite des objectifs, le soin avec lequel nous nous acquittons de nos tâches, sont des qualités importantes, mais, par bonheur, elles ne dépendent pas de la valeur économique de ce que nous faisons, tant il est vrai qu'on les rencontre aussi chez les enfants quand ils jouent et chez les adultes quand ils se consacrent à des activités qui n'ont rien à voir avec des rapports commerciaux. Ce sont des attitudes qui appartiennent à l'humanité et qui se sont exprimées dans tous les systèmes de vie et toutes les formes sociales, à travers l'exemple et l'éducation.

La démocratie, en tant que régime politique, vient à confirmer et à soutenir, et non pas à fonder, le fait que l'homme est libre comme il est un être qui apprend. Dans toutes les sociétés il y a des individus qui ont beaucoup reçu, mais il y en a beaucoup plus à qui peu de choses ou même rien n'a été donné. Et ce qui est dramatique aujourd'hui c'est que leur nombre n'a jamais été aussi grand qu'aujourd'hui, même si dans une dimension relative. Le monde n'a jamais été aussi instruit qu'aujourd'hui, mais notre esprit par rapport à l'école est de plus en plus plus faible. Peu de gens ont la richesse, le pouvoir,

le statut, refusés à la majorité des citoyens. Au grand nombre qui dispose de peu de choses ou de rien, mais qui ont été alphabétisés, il est expliqué qu'ils vivent dans un système social et une économie globale dont le cours n'est pas modifiable: mais en démocratie, il ne peut en aller ainsi, parce que le seul véritable postulat qui ne supporte pas de modification est un «titre de mérite» *a priori* pour tous les citoyens: il s'exprime par l'appartenance au genre humain et ce n'est que dans un second temps qu'il peut se traduire en un mérite social ou politique, qui est toujours quelque chose de particulier et de modifiable. Les hommes qui naissent dans une communauté jouissent depuis leur naissance d'un crédit civil qui ne se traduit pas toujours en un mérite social évident, mais qui, en même temps, ne pourra jamais leur être enlevé par démerite, excepté à l'issue d'une procédure judiciaire. Cette forme de mérite potentiel ou de titre de mérite général est durable parce qu'elle se fonde sur des besoins profonds de l'homme et se transmet par génération, biologique et spirituelle. Elle ne se substitue pas aux autres droits, elle est «pré-juridique», et ne peut être entamée par un des jugements pratiques «de mérite», toujours partiel, sur lequel se fondent chaque théorie sociale et chaque système politique.

Même une démocratie du mérite ne peut de toute façon éluder le problème radical de toute politique — expliquer comment on passe de la vie naturelle, de la simple survie, à la vie bonne ou à la vie heureuse. Il ne suffit pas d'exiger d'une démocratie de défendre le principe de la souveraineté populaire sans limiter la liberté des individus, parce qu'il est bon de se demander si notre démocratie économique et sociale n'impose pas aux êtres humains des devoirs impossibles, qui renient leur humanité et les obligent à se sentir perpétuellement, sinon même *a priori*, insuffisants. Comment est-il possible, en démocratie, de «vivre une vie bonne dans une vie fausse», c'est-à-dire socialement falsifiée par l'inégalité et l'exploitation ? C'est la question posée par le philosophe Th. W. Adorno qui a posé la question s'«il ne peut y avoir de vraie vie dans un monde qui ne l'est pas» (1997, p. 36). La philosophe américaine J. Butler l'a reformulée de façon plus radicale, en se demandant «quelles sont les vies qui, depuis leur apparition, sont considérées comme des non-vies, ou comme seulement partiellement vivantes, ou déjà mortes et perdues, même avant toute destruction ou abandon». Comprendre que la perte de sa vie n'intéresse personne, que personne ne prendra le deuil ni ne pleurera notre disparition, devient le paradigme de l'injustice vue du côté des plus humbles, mais aussi le fondement d'une résistance prépolitique de l'homme contre une forme faussée de citoyenneté. La lutte de ceux qui ne disposent que d'eux-mêmes, de leur corps et de leur histoire, peut être prise en charge de manière consciente et politique au XXI^e siècle encore, et ouvre la porte à une théorie politique personnaliste différente de celle qui a guidé les luttes du prolétariat aux XIX^e et XX^e siècles, plus consciente de l'importance que prennent dans les processus sociaux et économiques les grandes vertus anciennes de l'honneur, de la pitié, du respect, de l'attention.

Dans la dimension « quotidienne » de notre vie, se réalise le miracle de la créativité politique anonyme qui consiste dans l'usage différencié — non la différence de valeur — que chaque individu a de son corps, des objets, des liens les plus étroits, des pensées. Parfois considérées comme marginales par les théories méritocratiques, celles-ci ont, au contraire, une immense valeur, parce qu'elles sont la substance du besoin de se créer soi-même (Michel de Certeau). Ce registre différent de la vision des choses à l'intérieur du vécu, active un second registre, plus riche, celui des vertus politiques, où ce qui compte n'est pas l'adéquation à ce qui est préétabli de l'extérieur, mais la dimension qui nous invite à penser que la véritable nécessité démocratique n'est pas de servir une forme abstraite de raison d'État, mais de traduire ce qui est reconnu comme juste en quelque chose de vital et de personnel.

La méritocratie comme *tentation* sociale est radicalement différente d'une *démocratie du mérite* dont l'objectif c'est la construction d'une idée de vie qui mérite d'être vécue précisément *parce qu'elle est démocratique*. Une tentation n'est pas une ambition saine : elle est un moment intérieur qui ne se déclare pas à l'avance et pousse l'individu à agir en exploitant les incohérences et les asymétries de son système intérieur ou du système social, en évitant les contrôles publics et ceux de la conscience, ou — et c'est ici le point central — en s'activant publiquement pour que ce qui apparaît comme moralement inconvenant ne le soit plus, devienne bon au motif que cela peut être utile. Dans ce cas, la tentation devient acte politique et implique l'ordre démocratique en utilisant pour des fins peu nobles la «forme démocratique» de cet ordre, c'est-à-dire la discussion et le débat politique, le vote, l'opinion publique et les lois, mais non sa substance démocratique, parce qu'on se refuse au débat sur ce que signifie pour chaque homme vivre au sens plein du terme. Alors le jeu se durcit, et c'est bon que les défenseurs d'une démocratie du mérite possèdent un bagage de connaissance et d'expérience politique leur permettant de pouvoir réfuter ceux qui prétendent que la démocratie doit être méritocratique par nature, si elle veut survivre, et non pas, à l'inverse, être — comme nous croyons juste de l'affirmer — anti-méritocratique par principe et donc méritocratique par choix, où il le faut, quand il le faut, et si le risque est supportable.

Références bibliographiques

- Baeza Correa J. (2015). *Una distancia en educación que atenta contra la democracia: el caso de la segmentación educacional en Chile*. In EDUCA, vol. 1. Lisboa - Paris. On line: <http://educa.fmleao.pt>.
- Barone C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. Il Mulino: Bologna.
- Berlin I. (2013²). *The Crooked Timber of Humanity: Chapters in the History of Ideas*, ed. by H. Hardy, Princeton Univ. Press: Princeton

- Biancu S. (2015). *Présent. Petite éthique du temps*. Editions de la Revue Conférence: Troy en Multien.
- Bowen W.G., Kurzweil M.A., E.M. Tobin E.M., (2006). *Equity and Excellence in American Education*, (Thomas Jefferson Foundation). University of Virginia Press.
- Butler J. (2014), *Qu'est-ce qu'une vie bonne?* Trad. fr. de Martin Rueff. Payot: Paris.
- Cobalti A, Schizzerotto A. (1994). *La mobilità sociale in Italia*. Il Mulino: Bologna.
- CEPAL (2014). *Panorama Social de América Latina*. ONU-CEPAL: Santiago.
- Conférence mondiale sur les Droits de l'Homme (1993). *Document final*. Vienne.
- De Giorgi F. (2010). *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*. La Scuola: Brescia.
- De Ketelle J.-M., Hugonnier B., Parmentier P., Cosnefroy L., (2016). *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* De Boeck: Bruxelles.
- Dewey J. (1897). *My Pedagogic Creed*. «School Journal», LIV, 3: Chicago.
- Dubet F. (1999). *Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire*. In Meuret D., (ed.) *La justice du système éducatif*. De Boeck: Bruxelles.
- Hugonnier B. (2016). *Vers une justice éducative*. J. De Azevedo (ed.) (2016) *Justice et miséricorde dans l'éducation et l'école contemporaines*. Fundação Manuel Leão - ACISE (FIUC): Paris-Lisboa.
- Kant I. (1784). *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique* (1784), (sixième proposition), dans Id., *La philosophie de l'histoire* (1994). Aubier-Montaigne: Paris.
- Kohlberg L. (1981). *Essays on moral development*. 2 voll. Harper & Row: New York.
- Rawls J. (1987). *A Theorie of Justice*. Oxford Univ. Press: Oxford.
- Marrou H.-I. (2006⁴). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Editions du Seuil: Paris.
- Meuret D. (ed.) (1999). *La justice du système éducatif*. De Boeck: Bruxelles.
- Mauss M. (1923-24). *Essais sur le don*. «Année sociologique», seconde serie, tome I: Paris.
- Nayar P. K., (2013). *Posthumanism*. Polity Press: Cambridge.
- Nussbaum M. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. PUP: Princeton.
- Ober, J. (2004). *Aristotle's natural democracy*. Dans Kraut R., Skultety (eds) (2005). *Aristotle's Politics. Critical Essays*. Rowman and Littlefield: Lanham Md), pp. 223-243.
- OECD (2016). *Education at Glance. OECD Indicators*. Paris.
- Parolin P. (Secrétaire d'Etat du Saint-Siège) (2013). *L'Eglise catholique et l'éducation*, dans «Educatio catholica», 1, 1/2015 (Paris, 3 juin 2015, 70^{ème} anniversaire de l'Unesco).
- Pennac D. (2013). *Une leçon d'ignorance*, discours à l'occasion de la remise du titre de docteur *honoris causa* de l'Université de Bologne le 26 mars 2013. *L'Express*, 2 avril 2013: Paris.
- Piketty (2013). *Le capital au XXI siècle*. Seuil: Paris.
- Rosanvallon P. (2011). *Le mythe de la démocratie peut détruire la société*. Entretien dans la revue italienne *Micromega*, septembre 2011. Roma.

- Save the Children (2015). *Illuminiamo il Futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*. Roma.
- Rawls Jh. (1987). *Théorie de la justice*. Trad. fr. C. Audard. Le Seuil: Paris.
- Rochex J. Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. PUF: Paris.
- Schizzerotto A., Trivellato U., Sartor N. (2011). *Generazioni diseguali*. Il Mulino: Bologna.
- Sen A. (2010), *The Idea of Justice*. Penguin: London.
- Simard D. (2000). L'éducation peut-elle être encore une «éducation libérale»? «Revue française de pédagogie», V, 132, pp. 33-41.
- Stein Z. (2016). *Social Justice and Educational Measurement: John Rawls, the history of testing and the future of education*. Rutledge: New York.
- Tognon G. (2016). *La democrazia del merito*. Salerno editrice: Roma. Tr. (2016) *La démocratie du mérite*. Editions de la Revue Conférence: Trocy en Multien.
- Tognon G. (2017), *Intégration, intégralité, intégrité. Réflexions historiques et philosophiques sur un lexique pédagogique de la modernité*. «Transversalités», n. 141: Paris.
- Turiel E. (2002). *The Culture of Morality: Social development, Contest and Conflict*. Cambridge Univ. Press: Cambridge.
- Unesco (2015). *Rapport mondial du suivi sur l'éducation pour tous*. Paris.
- Young M. (1958). *The Rise of Meritocracy 1870-2033. An Essay on education and equality*. Thames and Hudson: London.

VERS UNE JUSTICE EDUCATIVE

Bernard Hugonnier*

Introduction

Si les inégalités ont toujours été une partie intégrante de la société humaine, au cours des dernières années le monde a été plus particulièrement concerné par cette question. La raison principale en est, comme l'a noté l'OCDE, que «l'inégalité dans les pays de l'OCDE ont jamais été aussi élevée depuis que nous les mesurons » (OCDE, 2015). Pour le Fonds monétaire international "l'élargissement de l'inégalité des revenus est le défi de notre temps. Dans les économies avancées, l'écart entre les riches et les pauvres est à son plus haut niveau depuis des décennies." (FMI, 2015). Cette situation résulte du fait que le revenu réel et la richesse de la grande majorité de la population ont stagné au cours des dernières décennies, tandis que ceux des plus riches (le 1% et encore plus les 0,01% et les 0,001%) ont augmenté fortement. Cette tendance, qui semble historique (Piketty, 2013), a évidemment des conséquences sociales et politiques de grande importance (Rosanvallon, 2016 et Allen, 2016). Il en résulte notamment parmi les populations un fort sentiment d'injustice ; ainsi en France, selon un récent sondage, 71% des personnes interrogées jugeaient la société française injuste (52% la jugeaient plutôt injuste et 19% très injuste) et 54% des personnes pensaient que cette société étaient moins juste qu'il y avait cinq années (CSA, 2016).

De nombreuses causes ont été avancées pour expliquer ce phénomène, que ce soit le système fiscal et l'acceptation par la population de salaires plus élevés pour les cadres dirigeants (Piketty, 2013) ; la dérégulation des opérations financières (Bazillier et Héricourt, 2015) ; la captation du système politique par les riches (Stiglitz, 2012) et enfin l'éducation. La vocation intrinsèque de l'éducation est de corriger les inégalités sociales. Elle n'est pas de perpétuer et encore moins d'aggraver ces inégalités. C'est pourtant le cas dans certains pays où, par exemple, en France "les étudiants les plus privilégiés ont généralement accès à une formation de meilleure qualité dans des établissements où les enseignants ont plus d'ancienneté, où les options sont plus nombreuses et où les études sont plus

* Ancien directeur adjoint pour l'éducation à l'OCDE; Co-responsable du séminaire École et République du Collège des Bernardins.

longues" (Dubet, 2014).

Il semble donc important de s'intéresser aux inégalités dans le domaine de l'éducation. Dans ce contexte, l'objectif étant d'éliminer ces inégalités (Hugonnier, 2016), on peut se demander comment pourrait se définir une éducation juste, ou en d'autres termes ce que pourrait être une justice éducative au même titre qu'il existe une justice sociale et une justice économique¹, deux impératifs qui guident les démocraties avancées. La première partie de cet article se penchera sur cette question. La deuxième partie essaiera de qualifier les principaux facteurs qui sont à l'origine de l'échec de la justice éducative. La troisième partie réfléchira aux moyens d'instaurer une véritable justice éducative.

Définition de la justice éducative

Comme le note John Rawls, « La justice est la première vertu des institutions sociales, comme la vérité est celle des systèmes de pensée. ... Si efficaces et bien organisées que soient des institutions et des lois, elles doivent être réformées ou abolies si elles sont injustes » (Rawls, 1987, page 29). Il en va ainsi évidemment de l'éducation qui est une des principales institutions sociales. Or l'éducation est de nos jours encore insuffisamment équitable (mesurée par la capacité de l'école à compenser l'impact du milieu social des élèves sur leurs résultats scolaires) et ce notamment dans les pays développés (voir la seconde partie ci-dessous). La justice éducative doit donc devenir un objectif permanent pour les systèmes éducatifs au même titre que la qualité, l'efficacité ou encore l'efficience.

Reste à déterminer les objectifs que l'on veut atteindre en développant la justice éducative. En matière de justice en générale, on a mis récemment en avant les objectifs suivants : maximiser le bien-être, respecter la liberté, promouvoir la vertu et défendre l'égalité (Sandel, 2016). On peut donc examiner si ces objectifs valent également pour penser la justice éducative.

En suivant le premier objectif, c'est-à-dire une approche utilitariste, l'éducation serait offerte aux élèves afin que la somme de leurs utilités individuelles, présentes et futures, mesurées cardinalement, soit la plus grande. Cette approche pose problème car elle est bâtie sur des hypothèses peu réalistes : il faudrait, en effet, pour qu'elle soit applicable, qu'il soit possible de mesurer l'utilité d'une quantité

¹ La justice sociale est « fondée sur l'égalité des droits pour tous les peuples et la possibilité pour tous les êtres humains sans discrimination de bénéficier du progrès économique et social partout dans le monde » (Nations-Unies, 2016). La justice économique n'est pas un principe strictement reconnu, mais elle résulte d'un ensemble de règles normatives généralement respectées comme le fait que toute peine mérite salaire ; un contrat de travail doit être signé entre l'employeur et l'employé, le respect des lois sociales par l'employeur, l'interdiction du travail des enfants, l'égalité des genres pour les rémunérations, l'égalité de tous pour créer des entreprises, la protection de toute propriété, etc.

donnée d'éducation et qu'une même utilité soit attachée à une quantité identique d'éducation par tous les individus. Par ailleurs, cette approche conduirait à une « distribution » d'éducation qui favoriserait les élèves des classes supérieures car l'éducation dans cette catégorie est souvent davantage valorisée que dans les autres classes. La justice, que l'on nomme dans ce cas attributive (Rawls, 1987), ne peut donc pas être retenue comme le principe pouvant valoir en matière d'éducation. Le principe sous-jacent dans ce cas serait ainsi une éducation « à chacun selon ce qu'il produit »

Avec le second objectif, celui du respect de la liberté, on s'oriente vers la philosophie libérale, favorable à un Etat minimal pour lequel les inégalités économiques ne sont pas injustes tant que deux conditions sont remplies : en premier lieu, que celui qui a gagné beaucoup d'argent soit le propriétaire légitime des ressources initiales qu'il a investies et, en second, que les transactions réalisées pour ce faire aient été librement consenties (Nozick, 1988). A l'évidence, un Etat minimum se limitant à la protection des personnes, contre les violences, le vol, les fraudes et à l'application des contrats, toute autre action étant illégitime (un Etat « veilleur de nuit » suivant l'expression de Nozick), est incompatible avec une école publique et en conséquence avec toute application d'une quelconque justice² puisque l'éducation qui résulterait d'une telle approche serait, en quelque sorte, « à chacun selon ses moyens financiers ».

La troisième approche promeut la vertu et pose la question de savoir s'il faut donner à chacun une éducation au regard de ce qu'il lui est dû ou de ce qu'il mérite. Examinons le premier cas. On peut considérer que le premier objectif en matière d'éducation est de donner, à tous les enfants d'une même classe d'âge, accès à l'école pendant une durée déterminée (la règle actuelle dans le monde est en général de 8-9 années, soit jusqu'à la fin de l'éducation secondaire du premier degré). Il s'agit là d'une justice commutative, au sens où ce que reçoit l'un peut être strictement échangé avec ce que reçoit l'autre, sans léser quiconque. L'approche ici suivie est « à chacun le même dû ». Si elle permet une massification de l'éducation, cette approche mène-t-elle à une éducation qui soit véritablement juste ? Telle serait la situation si toutes les écoles offraient une éducation d'une qualité identique. Or, ce n'est pas le cas, que l'on soit d'ailleurs dans un pays développé ou en développement. En effet, quels que soient les efforts qu'il a pu développer pour garantir une offre éducative identique dans toutes ses écoles, aucun pays ne peut aujourd'hui prétendre être arrivé à un tel objectif.

Mais supposons que cette condition d'égale qualité d'éducation soit remplie, cela suffirait-il pour que la justice éducative soit garantie ? Telle serait la situation si l'école pouvait en toute occasion compenser l'impact du milieu social des élèves sur leurs performances scolaires afin de garantir

² S'adressant à la question de la justice, Nozick énonce « qu'une distribution est juste si tout le monde est habilité à la possession des objets qu'il possède selon le système de possession. » (Nozick, 1988, page 189). Par récurrence, on pourrait penser qu'une « distribution de l'éducation est juste si tout le monde est habilité à l'éducation qu'il a reçue selon le système éducatif en vigueur ».

l'égalité des chances de chacun. A nouveau, c'est loin d'être toujours le cas (voir la partie 2 ci-dessous). En effet, pour garantir l'égalité des chances, il convient d'accorder à ceux qui débute leur scolarité avec un certain désavantage (moindre maîtrise de la langue et des codes sociaux, et moindre culture générale) une aide spécifique leur permettant de compenser leur handicap initial. On peut parler alors de justice distributive, chacun recevant une éducation suivant ses besoins. Cela nécessite évidemment de pouvoir mesurer les besoins de chacun et de disposer de moyens financiers suffisants pour les satisfaire tous.

Considérons le second cas, c'est-à-dire donner une éducation « à chacun selon son mérite ». Dans une telle approche, les élèves les plus méritants ont droit à la meilleure éducation qui puisse être offerte. Il s'agit là encore d'une justice distributive. Cette justice n'est pas aisée à mettre en œuvre en général³, et c'est également le cas dans le domaine de l'éducation. En effet, comment mesurer les mérites et faire accepter par tous les conséquences qui en résultent (ceux ayant de faibles mérites recevant peu et inversement) ? Si, par exemple, le mérite est mesuré par l'intensité du travail, cette dernière n'est-elle pas liée aux capacités intellectuelles de l'élève qui, elles, ne relèvent pas du mérite. Autre exemple, deux élèves doivent résoudre un problème de mathématiques : celui qui est moins doué mettra plus de temps, de sorte que l'on pourra récompenser son plus long labeur. Mais il peut se trouver que le plus capable, passionné par les mathématiques, y travaillent des heures tandis que l'autre se lasse rapidement. Faudra-t-il récompenser le mérite du plus capable ?

Il semble donc que les trois premières approches suivies pour penser la justice sociale et la justice économique (maximiser le bien-être, respecter la liberté et promouvoir la vertu) ne soient pas réellement idoines pas penser la justice éducative. Reste la dernière : défendre l'égalité, soit une éducation « à chacun selon ses droits ». Cette approche fut développée par John Rawls.

Pour résoudre les problèmes de la justice sociale, John Rawls avait imaginé la situation hypothétique suivante : dans une situation originelle, personne ne connaîtrait « sa place dans la société, sa position de classe ou son statut social, ... le sort qui lui est réservé dans la répartition des capacités et des dons naturels, par exemple l'intelligence et la force » (Rawls, 1987). Les membres de cette société aurait alors à choisir les principes guidant la répartition des biens que Rawls appelle « premiers » et qui sont soit naturels, comme la santé et le talent, soit sociaux comme les libertés fondamentales (droit de vote, liberté d'expression, de conscience, de propriété personnelle, protection contre l'arrestation et la dépossession arbitraires), les chances d'accès aux positions sociales, et enfin les avantages économiques (revenu, richesse, pouvoirs, prérogatives, loisirs). Comme les conditions de cette situation originelle sont équitables (au sens où elles sont les mêmes pour tous), Rawls en conclut que

³ Aristote, qui a été le premier à en parler, avait déjà noté que « les contestations et les plaintes naissent quand, étant égales, les personnes possèdent ou se voient attribuer des parts non égales, ou quand les personnes n'étant pas égales, leurs parts sont égales » (Aristote, 2008).

les principes guidant la répartition des biens premiers, qui seront choisis, conduiront à une justice distributive qui serait non pas équitable », mais à une « justice comme équité » (justice as fairness) (Rawls, 1987).

Selon Rawls ces principes seraient les suivants : le premier garantirait à tous l'égalité des libertés fondamentales, données plus haut (appelons-le « principe de liberté ») ; le second peut-être décomposé en deux dont l'un garantirait à tous la même probabilité d'accès aux diverses positions sociales (principe « d'égalité équitable des chances »), et l'autre établirait que si la situation de chacun en termes de biens premiers devait s'améliorer, cela devrait être plus vrai encore pour les plus défavorisés ; d'où le nom de « principe de différence », principe selon lequel les inégalités économiques et sociales sont justifiées tant qu'elles bénéficient aux plus défavorisés⁴.

On peut tenter d'appliquer cette approche au domaine de l'éducation. Le premier principe (celui de liberté) est dans ce domaine évidemment acquis, au moins pour l'essentiel dans les pays développés. Le second (l'égalité équitable des chances) l'est beaucoup moins. Il ne suffit pas, en effet, de donner à tous les élèves une offre éducative identique (ce qui conduit à l'égalité des chances) pour que l'éducation soit partout de la même qualité, condition pour arriver à une égalité des chances qui soit équitable. Prenons l'exemple d'écoles publiques et privées dans lesquelles les enseignants auraient reçu la même formation et percevraient la même rémunération. Les écoles publiques sont en général majoritairement fréquentées par des élèves de classes sociales moins élevées que les élèves dans les écoles privées. Les parents de ce second groupe d'élèves sont souvent plus réactifs en suivant davantage la vie scolaire de leurs enfants, leurs résultats, leur assiduité et leur travail à la maison (UNESCO, 2011). Par ailleurs, les écoles privées disposent de plus d'autonomie dans le choix des programmes et l'affectation des ressources (OCDE, 2011). Il en résulte que, tant dans les pays en développement que développés, au sein des écoles privées, les performances des élèves sont supérieures à celles des élèves dans les écoles publiques.

Certes, si l'on prend en compte l'origine sociale des élèves, cette différence s'atténue dans tous les pays de l'OCDE à trois exceptions près sur 48 (OCDE, 2011), ce qui montre que le regroupement d'élèves issus de milieux favorisés dans un même établissement tire vers le haut leurs performances. Mais l'effet inverse se fait également sentir : le niveau social des élèves de milieux modestes regroupés dans un même établissement tire vers le bas leurs performances. D'où l'importance d'assurer une certaine hétérogénéité sociale au sein des établissements si l'on veut arriver à une certaine égalité équitable des chances. En d'autres mots, si le déterminisme social des élèves d'origine

⁴ Rawls associe respectivement ces trois principes à ce qu'il appelle « les idées traditionnelles » : liberté, égalité et fraternité (Rawls, 1987, page 136)

modeste, n'est pas compensé par l'école, l'égalité des chances n'est pas un objectif qui peut être atteint. Il en résulte que les inégalités sociales, qui devraient être réduites par l'école, sont en réalité au mieux perpétuées par l'école et au pire aggravées.

Analysons maintenant l'application du principe de différence de Rawls au domaine de l'éducation. Selon ce principe, dans le cas où le niveau général de la qualité de l'éducation s'élève, la qualité de l'éducation devra s'accroître encore davantage pour les plus défavorisés.

Dans un sens, l'école qui résulterait de l'application de ce principe serait juste puisqu'elle donnerait la meilleure éducation aux plus déshérités. Mais en résulterait-il pour autant une éducation qui serait également «juste»? Il en serait ainsi si les systèmes éducatifs étaient «parfaits⁵», c'est-à-dire s'ils ne souffraient d'aucune imperfection. Les imperfections dont il est question sont les suivantes : l'inégalité, la ségrégation, la partialité, l'iniquité et la disparité.

- L'inégalité : les performances des élèves sont pour beaucoup tributaires de l'établissement fréquenté.
- La ségrégation : les jeunes d'origine modeste sont plus orientés vers les formations professionnelles que les autres pour la simple raison qu'ils sont d'origine modeste.
- La partialité : les enseignants ont tendance à sous estimer les performances des élèves modeste.
- L'iniquité : l'impact du milieu social sur les performances des élèves n'est pas compensé par l'école, de sorte que les élèves d'origine modeste ont des performances scolaires inférieures à celles des autres élèves.
- La disparité : deux cursus ou deux diplômes de nature identique n'offrent pas les mêmes débouchés (manque d'égalité de résultats).

A supposer que le principe de liberté prévale de même que celui d'égalité équitable des chances, l'école juste, à laquelle mène le principe de différence de John Rawls, ne peut en conséquence pas conduire à une éducation juste. La justice éducative ne peut donc être bâtie sur ces principes contrairement à la justice sociale. C'est là une différence majeure.

La définition que nous proposons de la justice éducative est donc la suivante : dans un pays pour qu'une justice éducative prévale il convient que le principe de liberté, celui d'égalité équitable des chances et celui de différence soient respectés et que le système éducatif soit parfait, c'est-à-dire qu'il ne souffre d'aucune imperfection, telles que l'inégalité, la ségrégation, la partialité, l'iniquité et la

⁵ Ce concept est emprunté à la théorie économique qui considère que les marchés sont parfaits lorsqu'ils ne souffrent d'aucune imperfection comme l'asymétrie d'information, les monopoles, ou des externalités

disparité.

Mesure des imperfections des systèmes éducatifs

Considérons donc une à une les cinq imperfections des systèmes éducatifs pour prendre la mesure de leur importance relative à l'égard de la justice éducative.

L'inégalité : les performances des élèves sont pour beaucoup tributaires de l'établissement fréquenté. L'influence que peut avoir un établissement sur les performances d'un élève est déterminante. C'est la raison pour laquelle nombre de parents développent des stratégies de toute nature pour éviter tel établissement et au contraire pour que leur enfant puisse être accueilli par tel autre. Si dans les pays développés, les écoles privées sont très prisées, il en va de même dans les pays en développement à une différence près qui est que dans ce cas il y a les écoles pour les familles aisées qui sont chères et efficaces et les écoles à bas prix et souvent sans aucune efficacité pour les familles modestes. Ce n'est pas dans ce dernier cas pour fuir l'école publique mais simplement pour la remplacer parce qu'elle n'existe pas. Un exemple typique d'une telle situation est ce que l'on appelle en Haïti les écoles « borlette », qui sont illégales comme la loterie du même nom, mais qui, encore trop souvent, sont les seules écoles disponibles dans les quartiers déshérités et les campagnes éloignées (Croisy, 2014).

Suivant les enquêtes PISA de 2012, auxquelles 64 pays ont participé, 37% des variations totales des performances en mathématiques des élèves des pays de l'OCDE étaient observées entre les établissements et 63% au sein des établissements (OCDE, 2013). L'hétérogénéité des performances au sein d'un établissement est une situation souhaitable puisqu'elle indique une hétérogénéité des origines sociales et des capacités des élèves, ce qui est préférable à une situation où l'on trouverait regroupés, comme on vient de le voir, dans un même établissement tous les meilleurs élèves ou tous les élèves en difficulté. En revanche, une hétérogénéité importante entre les performances des établissements établie que l'établissement où on étudie peut avoir une influence déterminante sur ses propres performances. Dans certains pays, cette influence est telle qu'elle est plus forte que celle exercée par le milieu social propre de l'élève sur ses résultats.

La ségrégation : Les jeunes d'origine modeste sont plus orientés vers le professionnel que les autres pour la simple raison qu'ils sont d'origine modeste.

Le déterminisme social dans l'orientation des élèves œuvre sur deux fronts : d'abord au niveau des parents, qui considèrent souvent que si leur enfant est d'origine modeste il doit s'orienter vers le professionnel à moins qu'il ait de très bons résultats. Par exemple, en France une orientation se fait à l'entrée du lycée (high school). Trois possibilités sont offertes : des études classiques (dites

« générales ») ; des études technologiques et des études professionnelles. Les études les plus « nobles » sont les études classiques et technologiques et celles considérées comme relevant d'une certaine relégation sociale, les études professionnelles. Les parents peuvent émettre des vœux, le dernier mot revenant aux enseignants. Suivant les statistiques disponibles, lorsqu'un enfant d'ouvrier qualifié ou non qualifié a des notes supérieures à 12, dans plus de 84% des cas ses parents demandent qu'il rentre au lycée général ou technologique ; mais s'il a une note inférieure à 10, alors ce pourcentage tombe à respectivement 37% et 30% contre 66% pour un enfant d'un cadre, d'un enseignant ou d'un chef d'entreprise. On pourrait alors penser qu'au vu des écarts importants entre les vœux des parents, les enseignants corrigeraient à la hausse ces vœux lorsque les enfants ont des niveaux scolaires qui devraient leur permettre d'accéder à un cursus scolaire plus élevé (DEPP, 2007). Or il n'en est rien, de sorte que l'institution scolaire, alors qu'elle en a les moyens, ne fait qu'entériner le déterminisme social préétabli qui conduit in fine à une ségrégation sociale.

La Partialité : Les enseignants sous estiment parfois les performances des élèves d'origine modeste. L'explication qui est donnée de ce phénomène est que les enseignants peuvent souffrir de certains stéréotypes vis-à-vis des capacités des élèves selon la classe sociale à laquelle ils appartiennent. Ils cherchent donc, en écoutant les élèves, les éléments confortant ce qu'ils en pensent. De leur côté, les élèves, connaissant les *a priori* de l'enseignant à leur égard, ont inconsciemment tendance à se comporter comme ce dernier s'y attend, de sorte que se développe un phénomène de prophétie auto-réalisatrice, connu sous le nom d'effet pygmalion. Pour ceux qui l'ont vécu, cet effet est réel et constitue un frein important à l'égalité des chances (Channouf, 2010). Les études empiriques montrent que cela est surtout le cas pour les groupes sociaux stigmatisés (Jussim & Harber, 2005).

L'iniquité : l'impact du milieu social sur les performances des élèves n'est pas compensé par l'école, de sorte que les élèves d'origine modeste ont des performances scolaires inférieures à celles des autres élèves.

Le tableau ci-dessous établit les relations qui existent entre le niveau de performances des élèves dans l'enquête PISA de 2012 en mathématiques et le niveau d'équité des systèmes éducatifs (un système éducatif est considéré comme équitable lorsque l'impact du milieu social des élèves sur leurs performances est compensé par l'école).

Tableau 1 : Niveau d'équité des pays dans l'enquête PISA 2012

| | Équité supérieure à la moyenne | Équité inférieure à la moyenne |
|----------------------------|--|---|
| Pays de l'OCDE | Canada, Danemark, Espagne, Estonie, Etats-Unis, Finlande, Grèce, Islande, Italie, Lettonie, Lichtenstein, Lituanie, Luxembourg, Pays-Bas, Portugal, Suède, Suisse, Norvège | Allemagne, Autriche, Australie, Belgique, Corée, France, Hongrie, Israël, Japon, Nouvelle Zélande, Pologne, République Slovaque |
| Pays hors de l'OCDE | Argentine, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Croatie, Hong Kong, Indonésie, Jordanie, Kazakhstan, Macao, Malaisie, Mexique, Monténégro, Roumanie, Russie, Serbie, Tunisie, Thaïlande, Turquie, UEA, Uruguay, Viet Nam | Bulgarie, Shanghai, Singapour, Taiwan. |

Source : OCDE (2013)

Comme on peut l'observer, les pays de l'OCDE, où l'équité est supérieure à la moyenne de l'ensemble des pays observés, sont au nombre de 18 contre 13 où l'équité est inférieure à la moyenne. Ce résultat est donc positif. Mais on peut observer que les pays hors de l'OCDE sont plus nombreux à avoir une équité supérieure à la moyenne (23 contre 18), et moins nombreux à avoir une équité inférieure à la moyenne (4 contre 8), alors que leur nombre total est inférieur (27 contre 30).

La disparité : deux cursus ou deux diplômes de nature identique ne mènent pas aux mêmes débouchés (inégalité de résultats).

On peut faire valoir qu'un même diplôme, à partir du moment où il est discerné par telle ou telle institution, n'aura pas les mêmes conséquences pour la carrière de l'impétrant. Ainsi, un Master d'une université se trouvant dans le haut des classements internationaux a évidemment beaucoup plus de poids pour n'importe quel employeur potentiel du monde entier qu'un Master d'une université se trouvant au milieu de ses classements.

La puissance de la renommée des institutions de nos jours explique les raisons pour lesquelles ces dernières font tout pour la protéger et la développer à travers des politiques d'excellence visant à recruter les meilleurs enseignants et à sélectionner les meilleurs étudiants. Cet appariement sélectif leur garantit de rester au plus haut niveau dans les classements internationaux. Ce système relègue tous ceux qui n'ont pas accès à cette « excellence » élitiste sans qu'il soit prouvé qu'il en résulte un bien pour la société alors qu'une excellence sociale, permettant à chacun d'atteindre son propre

niveau d'excellence, serait préférable (De Ketelle et alii, 2016).

Le tableau suivant résume l'impact sur la justice éducative des six imperfections des systèmes éducatifs tel que l'on a pu le mesurer dans les paragraphes précédents.

Tableau 2- Imperfections des systèmes éducatifs et leur impact sur la justice éducative

| Imperfections des systèmes éducatifs | Impact sur la justice éducative |
|--|--|
| 1. Inégalité : les performances des élèves sont pour tributaires de l'établissement qu'ils fréquentent | Un facteur important car 37% des variations totales des performances en mathématiques dans PISA 2012 étaient observés entre les établissements contre 63% au sein des établissements |
| 2. Ségrégation : les jeunes d'origine modeste sont plus orientés vers les études professionnelles que les autres pour la simple raison qu'ils sont d'origine modeste | Frein important à l'égalité des chances, cette mesure a un impact élevé sur la justice éducative |
| 3. Partialité : les enseignants ont tendance à sous estimer les performances des élèves d'origine modeste | Cette imperfection est délétère car elle est cachée et a des effets psychologiques graves. Elle a donc un impact important sur la justice éducative |
| 4. Iniquité : l'impact du milieu social sur les performances des élèves n'est pas compensé par l'école | L'iniquité est certainement l'imperfection qui a le plus grand impact sur la justice sociale et qui doit donc être combattue en premier lieu |
| 5. Disparité : deux cursus ou deux diplômes de nature identique ne mènent pas aux mêmes débouchés (inégalités de résultats) | Difficile à mesurer, cette imperfection conduit à des effets de sélection et de ségrégation et donc d'injustice éducative. |

A la lecture de ce tableau, il apparaît que la ségrégation, l'iniquité et l'inégalité soient les imperfections qui ont le plus fort impact négatif sur la justice éducative.

Comment instaurer une justice éducative

Nous avons donc proposé en première partie la définition suivante de la justice éducative : dans un pays pour qu'une justice éducative prévale il convient que le principe de liberté, celui d'égalité équitable des chances et celui de différence soient respectés et que le système éducatif soit parfait, c'est-à-dire qu'il ne souffre d'aucune imperfection, c'est-à-dire qu'il ne souffre d'aucune imperfection telles que l'inégalité, la ségrégation, la partialité, l'iniquité et la disparité.

Cette justice peut paraître utopique. Cependant, l'analyse des conditions sous lesquelles elle peut prévaloir est d'un point de vue théorique d'une valeur certaine. Cette possibilité peut être mise en pratique en étant éthiquement ou moralement juste. L'éthique relève du contingent (les faits du moment) et les règles reconnues comme justes sont établies à partir d'un raisonnement. Avec la morale la justice est d'ordre transcendantal car c'est une autorité (religieuse ou étatique) qui établit les règles. Le respect qu'inspire cette autorité imminente et la peur de la transgresser conduisent souvent à une obéissance générale.

Tableau 3 – Nature de la justice éducative

| Justice | Ordre | Origine des normes |
|-------------------|----------------|--------------------|
| Ethiquement juste | Contingent | Raisonnement |
| Moralement juste | Transcendantal | Autorité |

Examinons les deux cas. On le fera en supposant que le premier principe de Rawls (celui de liberté) prévaut dans les deux cas, et que les conditions permettant au second principe (l'égalité équitable des chances) sont réunies à chaque fois, pour nous concentrer sur l'application du principe de différence.

Avec la justice éthiquement juste, comme noté dans la première partie, si, en application de ce principe l'école est juste, puisqu'elle donne la meilleure éducation aux plus modestes, il n'en résulte pas nécessairement une éducation qui soit également juste, les cinq principes énoncés plus haut n'étant pas automatiquement respectés. Les raisons en sont les suivantes :

Le principe d'égalité n'est pas toujours respecté : en effet, les élèves d'origine modeste peuvent toujours regrouper dans les mêmes établissements, de sorte que leurs performances sont forcément influencées par l'origine socio-économique de ces établissements, c'est-à-dire par la somme de leurs propres origines socio-économiques, ce que la plupart des établissements actuellement peinent à compenser. Le principe d'inclusion (non ségrégation) n'est pas non plus toujours respecté : on remarque, en effet, que souvent les familles modestes expriment des vœux modestes pour l'orientation de leurs enfants même lorsque ces derniers ont des capacités certaines. Le principe d'impartialité n'est pas non plus totalement respecté, les enseignants pouvant toujours avoir tendance à sous évaluer les performances des élèves d'origine modeste à cause des forts stéréotypes dont ils souffrent. Le principe d'équité risque également de ne pas toujours être respecté ; cela est le cas lorsque, malgré la qualité des enseignants, ces derniers ne savent pas suffisamment comment compenser les manques des jeunes issus des milieux défavorisés que ce soit dans le domaine du langage, des codes ou de la culture en général. Enfin, le principe de non-disparité risque lui aussi de ne pas être respecté pour la simple raison que les employeurs ont toujours tendance à valoriser davantage les diplômes acquis par les

jeunes issus des classes supérieures sortant des meilleures institutions.

Pour répondre à ces difficultés, on peut s'inspirer de l'approche développée récemment par Amyarta Sen (Sen 2011). Sen propose de relativiser le concept de justice sociale dans une série d'approches comparatives, pour montrer qu'il peut être « le fruit d'institutions et de comportements humains, ce qui lui confère une grande variété de formes » (Sen, 2011, page 32).

Dans le domaine de l'éducation, les institutions (ministère, académies, écoles, collèges, lycées, universités, recteurs, inspecteurs, chefs d'établissement, professeurs, etc.) jouent un rôle primordial. Ces institutions peuvent aisément faire pencher le fléau de la balance dans un sens plus propice à la justice ou au contraire fermer les yeux et laisser le déterminisme social suivre son inexorable cours. Les comportements humains peuvent aussi, à l'évidence, construire peu ou prou une éducation plus juste. Comme on peut s'y attendre, puisqu'avec l'éducation il s'agit de bâtir l'avenir de leurs enfants, les comportements des parents ne sont guère empreints de beaucoup de solidarité et d'entraide à l'égard d'autrui, tout au contraire. D'ailleurs, quel parent accepterait de laisser la première place à un autre enfant, de sorte que le sien propre n'aurait qu'un strapontin ? Le chacun pour soi est donc la règle dans le monde de l'éducation, ce qui n'empêche pas que tous, dans le même temps, réclament davantage de justice éducative.

En suivant l'approche de Sen, quelles conditions devraient alors être remplies par les institutions et les personnes pour atteindre une véritable justice éducative, i.e. pour que l'école juste conduise à une éducation juste ?

Reprenons les arguments :

- *Le principe d'égalité ne sera pas totalement respecté : en effet, les élèves d'origine modeste étant souvent regroupés dans les mêmes établissements, leurs performances sont forcément fonction de l'origine socio-économique de ces établissements.* Il faudrait alors que les institutions fassent en sorte qu'une mixité sociale entre les diverses classes sociales soit respectée dans les établissements où se trouvent les jeunes issus de classes modestes.
- *Le principe d'inclusion (non ségrégation) n'est pas non plus totalement respecté : on remarque, en effet, que souvent les familles modestes expriment des vœux modestes pour l'orientation de leurs enfants même lorsque ces derniers ont des capacités certaines.* Il conviendrait que les autorités scolaires corrigent ces vœux pour orienter ces élèves vers des parcours plus riches.
- *Le principe d'impartialité n'est non plus totalement respecté, les enseignants pouvant toujours avoir une tendance à sous évaluer les performances des élèves d'origine modeste à*

cause de forts stéréotypes. Il faudrait donc compter sur un changement de comportement significatif des enseignants grâce notamment à une formation donnée par des psychologues aguerris expliquant les dangers de ces stéréotypes et leur manque total de fondement.

- *Le principe d'équité risque également de ne pas toujours être respecté ; c'est le cas lorsque, malgré la qualité des enseignants, ces derniers ne savent pas comment compenser suffisamment les manques des jeunes issus de milieux défavorisés que ce soit dans le domaine du langage, des codes ou de la culture en général.* C'est évidemment la tâche la plus ardue pour les institutions. Mais c'est vraisemblablement par des actions dès l'école maternelle que des « compensations » peuvent prendre place. Il faut également qu'à l'école primaire, dès que les élèves montrent des faiblesses, qu'ils soient pris en main par des enseignants spécialisés.
- *Enfin, le principe de non-disparité risque lui aussi de ne pas être respecté pour la simple raison que les employeurs auront vraisemblablement tendance à valoriser davantage les diplômes acquis par les jeunes issus des classes supérieures.* Dans le cas où une grande mixité sociale existe dans les établissements scolaires et universitaires, cette tendance diminuera naturellement d'elle-même.

Considérons, en second lieu, la justice moralement juste et comme exemple la morale chrétienne. Peut-on tirer de ses préceptes que la meilleure éducation devrait être réservée aux plus démunis ? Vraisemblablement, les deux règles, qui paraissent être les plus pertinentes pour l'éducation dans la morale chrétienne, sont la miséricorde et la charité. Il semble difficile d'établir que ces règles conduisent naturellement à une égalité équitable des chances en matière d'éducation et à une offre d'éducation pour les plus démunis qui soit de qualité supérieure.

Cependant, dans les années 1960-1970, la Conférence Episcopale d'Amérique latine et des Caraïbes a commencé à donner une priorité aux plus pauvres en développant l'usage de l'expression « option préférentielle pour les pauvres » ; expression qui fut ensuite intégrée officiellement dans l'enseignement social de l'Eglise par Jean-Paul II (Durand, 2012).

Dans son texte *Laudato Si*, le Pape François, en soulignant « l'obligation de défendre et de promouvoir le principe du bien commun » (François, 2015, page 121), a repris cette expression : « le principe du bien commun a immédiatement comme conséquence logique et inéluctable, un appel à la solidarité et à une option préférentielle pour les plus pauvres » (Ibid). On peut en déduire qu'il faut instruire en priorité les plus démunis puisque c'est bien en ce faisant que l'on fait montre de l'option préférentielle pour les pauvres. Leur offrir la meilleure éducation, au sens où l'entend Rawls - c'est-à-dire en créant une inégalité en faveur des plus défavorisés (le principe de différence) – peut également être considéré comme envisagé par l'option préférentielle.

Conclusion

La justice sociale et la justice économique ont depuis longtemps été étudiées et mises en avant comme impératifs devant guider les sociétés démocratiques. Il est temps qu'il en soit de même pour la justice éducative.

La thèse que nous avons avancée est que pour que dans un pays une justice éducative prévale il convient que les trois principes de John Rawls (principes de liberté, d'égalité équitable des chances et de différence) soient respectés et que le système éducatif soit parfait, c'est-à-dire qu'il ne souffre d'aucune imperfection telles que l'inégalité, la ségrégation, la partialité, l'iniquité et la disparité. Nous avons tenté de mesurer l'importance de ces cinq imperfections.

La justice sociale telle que nous l'avons définie peut prévaloir suivant deux approches : l'une où elle est éthiquement juste et l'autre où elle est moralement juste. Dans le premier domaine, on aurait pu croire que l'application des trois principes de John Rawls au domaine de l'éducation pouvait suffire pour conduire à une justice éducative. En réalité, il n'en est rien car même dans ce cas, comme on a pu le montrer, la plupart des imperfections des systèmes éducatifs perdurent. Il faut donc compléter l'application de ces principes par d'autres allant dans le sens de Amartya Sen selon lequel les institutions et les comportements des individus ont des rôles importants à jouer, ce que garantit l'application des cinq principes essentiels suivants : celui d'égalité, d'inclusion, d'impartialité, d'équité et de non-disparité. Ainsi arrive-t-on à développer une véritable justice éducative, au sens où l'école juste mène à une éducation juste. Dans le domaine de la justice moralement juste, on a montré que l'option préférentielle pour les pauvres, soutenue par l'Eglise depuis les années 1960-1970 et rappelée récemment par le Pape François, pouvait être interprétée comme allant dans le sens du principe de différence de Rawls de sorte qu'une véritable justice éducative peut également s'affirmer dans ce cas..

Références

Aristote, (2008), *Ethique à Nicomaque*, Livre V, De la justice, GF Flammarion.

DEPP (2007), Ministère de l'éducation nationale de la France, DEPP, Note d'information, N°13.24, Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales.

CSA, (2016), Enquête publiée par le journal *La Croix* du 19 Février 2016.

Channouf, A. (2010), *Les freins invisibles à l'égalité des chances*, Discriminations inconscientes,

- Paris, L'Harmattan.
- Croisy, S. (2014), *Ecole borlette et réforme, une union possible*, Books-google.fr.
- Durand, A. (2012), *Option préférentielle pour les pauvres*, <http://www.doctrine-sociale-catholique.fr/index.php?id=4981>
- François, (2015), *Laudato Si, Parole et Silence*. Paris.
- Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies*. *Personality and Social Psychology Review*.
- De Ketelle, J.-M. , Hugonnier, B., Parmentier, P., Cosnefroy, L., (2016), *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?*, De Boeck.
- Dubet, F. (2004), *L'école des chances*, Seuil.
- Hugonnier, B. (2016,) to be published, *Unequal World, Unequal Education*, *Children and Sustainable Development : A Challenge for Education*, Springer.
- Kamanzi, C. Doray, P. & Laplante, B. (2012), *Accessibilité et provenance sociologique des étudiants postsecondaires*, *Vie économique*, Vol 4, N°1.
- Nations-Unies, (2016), <http://www.un.org/fr/events/socialjusticeday/background.shtml>
- Nozick, R. (1988), *Anarchie, État et utopie*, PUF.
- Kant, E. (2010), *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Nathan.
- OCDE (2009), *Etudes économiques de l'OCDE : Italie 2009*. OCDE, Paris
- OCDE (2001), *Enseignement privé : Quels avantages ? Et pour qui ?*, *PISA À La Loupe*. OCDE, Paris
- OCDE, (2013), *PISA 2012 Results, Volume II*. OECD Publishing, Paris.
- Parolin, P. (2015), *Discours pour le 70^{ème} Anniversaire de l'UNESCO*, http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/parolin/2015/documents/rc_seg-st_20150603_parolin-unesco_fr.html
- Rawls, J. (1987), *Théorie de la Justice*, Seuil.
- Rawls, J. (2008), *La justice comme équité*, La Découverte.
- Sandel, M.J. (2009), *Justice*, Farrar, Strauss and Giroux.
- Sen, A. (2012), *Une idée de justice*, *Champs Essais*, Flammarion.
- UNESCO (2015), *Rapport mondial du suivi sur l'éducation pour tous*, UNESCO, Paris.

LA SOLLICITUDE PEDAGOGIQUE DANS LA RECONNAISSANCE MUTUELLE ET L'INTENTIONNALITE EDUCATIVE

Augustin Mutuale *

Résumé

Dans un premier temps, il sera question de soumettre à l'élucidation la relation envisagée comme fondement de l'éducation. Dans un second mouvement, une prospection discursive traitera de la manière dont l'éducateur vit cette relation à l'autre. Nous traverserons la perspective de l'altérité et de l'hétérogénéité pour une confrontation avec la question de la singularité.

Le jeune ou l'élève rencontré dans l'espace scolaire ou éducatif arrive avec ses propres mondes constitués à partir du lieu de ses appartenances familiales ou culturelles. Il vient aussi avec une fatigue physique et/ou morale, des émotions difficiles telles que la colère voire la révolte, la peur, une histoire où peuvent se vivre le « Katastrophé », l'épiphanie, etc. Une relation attentive aux différents mondes de l'autre correspond à ce que nous appelons la relation écologique ou l'écorelationnalité.

Une ouverture à ce que nous nommons la relation de sollicitude sera utile, et ce, à la fois comme concept et comme expérience. Dans la relation en éducation, nous discuterons de la façon dont, dans le quotidien de la classe ou d'autres espaces de l'éducation, cette pédagogie de la « sollicitudo » représente une pédagogie de miséricorde qui ne s'arrête pas au stade constitué par le fait de « prendre soin de l'autre » mais se risque dans « le conduire vers » comme intentionnalité éducative en vue d'une reconnaissance de la dignité de chacun dans un monde commun et non uniforme.

Les lieux institutionnels deviennent, par l'expérience de la sollicitude pédagogique, un espace d'expérience partagé au quotidien et dans l'avènement de la construction d'un monde juste où chacun trouve sa place en tant que semeur d'humanité.

Mots clés : Relation en éducation, Relation de sollicitude, Ecorelationnalité, Sollicitude pédagogique.

* Docteur en Philosophie et en Sciences de l'éducation, Professeur et directeur du Cycle des Études Doctorales à l'Institut Supérieur de Pédagogie-Faculté d'Éducation de l'Institut Catholique de Paris - a.mutuale@icp.fr

Abstract

As a first step, we will submit the relationship, considered as a foundation of education, to the elucidation. In a second phase, a discursive exploration will deal with the way how an educator experiences this relationship to the other. We will pass through the perspective of otherness and heterogeneity for a confrontation with the question of individuality.

A young person or a student, met in the area of education or in the school space, comes with his own worlds built from his familial or cultural affiliation. He comes also with a moral or/and physical and mental strain, difficult emotions such as anger or even rebellion, fear, a story in which Katastrophê, Epiphany, etc. can be lived. A careful relation to the different worlds of the other is what we call an ecological relationship or ecorelativity.

Open-mindedness to what we call a relationship of solicitude will be useful, and this, both as a concept and an experience. In the relationship in education, we will talk about the way, inside the daily life of the class or other learning spaces, this pedagogy of « sollicitudo » means a pedagogy of mercy which does not end at the stage of « taking care » but take the risk « to lead towards » as an educational intentionality with a view of the recognition of the dignity of every person in a common and non-uniform world.

Institutional places become, through the learning of care on educational aspects, an experimental area shared on a daily basis and with the view of the coming of a just world in which everyone can find its place as a sower of humanity.

Keywords: relationship in education, relationship of solicitude, Ecorelativity, educational solicitude.

Amorce

Notre discours se développera dans une mise en réflexion du lieu de nos pratiques en tant qu'éducateur spécialisé pour jeunes adolescents, thérapeute rogérien, enseignant dans une Faculté d'Éducation. À travers nos engagements en tant que travailleur social, enseignant et thérapeute, cette relation prend le qualificatif de « relation éducative », « relation pédagogique » ainsi que d'« alliance thérapeutique ». Il se prolongera aussi à partir du lieu de nos recherches qui s'inscrivent dans un détour philosophique par les sources chrétiennes qui nous permettent d'énoncer que la question de l'autre est présente au cœur de la relation en éducation et que cette question n'est pas seconde mais première.

Notre prospection discursive traitera en premier de **la relation** envisagée comme fondement de l'éducation. Nous ne prétendons pas que la relation soit fondamentale mais plus précisément fondatrice. Cette relation s'expérimente dans l'éducation comme pratique, fonction et discours sociaux.

Dans un second mouvement, il sera question de soumettre à l'élucidation la manière dont l'éducateur vit cette relation à l'autre dans **la sollicitude** comme justice et miséricorde. Nous présenterons une classification des différentes formes de sollicitude.

Nous discuterons dans une troisième séquence de la perspective de l'altérité en posant la question de la différence et de la tolérance, puis de l'hétérogénéité en formulant avec François Jullien la question de l'écart et de la ressource commune et enfin la singularité - qui est vécue mais oubliée dans le discours des éducateurs alors que cela constitue leur quotidien- en posant la question de la relation « en biais » selon Merleau-Ponty et du travail commun dans le paradoxe que Pascal nomme « *les étonnantes contrariétés* ». **La sollicitude pédagogique** sera présentée à la fois comme concept et comme expérience.

La relation sociale en éducation

Dans le dictionnaire historique de la langue française, Alain Rey définit le mot latin « *relatio* » comme l'action de référer, de reporter, de rapporter ou de témoigner de quelque chose ou de quelqu'un à quelqu'un. Il est loin de cette forme de dynamique d'échanges que nous lui prêtons. Il s'agit dans cette étude, moins de formaliser ce terme que de lui donner un contenu. Il y a dans cette élucidation de la notion de relation, deux termes qui se médiatisent : celui du lien et celui du mouvement vers. La philosophie en éducation pose la question de l'autre, de la reconnaissance mutuelle et de l'intentionnalité éducative. La relation comme action désignera dans ce cadre philosophique un rapport réel de connivence, de dépendance et de réciprocité entre deux choses ou deux personnes. Comment la relation s'exprime en éducation ?

Dans une proximité intelligente avec Guy Berger¹, nous proposons trois niveaux de lecture de l'éducation.

Premier niveau de lecture: l'éducation est une pratique sociale. Cela suppose qu'il n'existe pas de société connue dans laquelle ne se soient pas constitués, de manière plus ou moins formelle, de manière plus ou moins constante, un certain nombre d'opérations ou d'actions qui ont pour objet, de produire la transformation de ses membres, adultes et enfants. A cet égard, tout ce qui est de l'ordre de la formation politique, de la mise en place de systèmes religieux, comprend une décision, une dimension éducative ; c'est-à-dire une pratique transformatrice des acteurs qui sont effectivement en présence.

¹ Guy Berger, Augustin Mutuale. *S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociales*. En attente de parution

Dire qu'il s'agit d'une pratique sociale fait surgir trois notions importantes : ce sont respectivement les pratiques multiples, la situation ou le contexte et le phénomène de l'altération-interaction. L'éducation est une pratique sociale parce qu'elle a à faire avec une diversité de pratiques éducatives particulières et multiples qui se déroulent dans des conditions spécifiques en termes d'espace et de temporalité. Ces pratiques sont liées à des situations différentes, à des groupes sociaux définis, à des classes sociales déterminées ou à des groupes d'âges différents. L'éducation en tant que pratique sociale met aussi en jeu et en interaction des objets et des acteurs. Elle se traduit par des interactions entre ces acteurs ou entre ces objets et ces acteurs. Toutes ces pratiques interactives visent l'altération ou la transformation mutuelle des acteurs en présence, des opérations qui mettent en jeu l'identité et la permanence de chacun. Ces pratiques interactives sont étudiées comme **une relation éducative**

Deuxième niveau de lecture : l'éducation est une fonction sociale. Dans le précédent niveau de lecture, les notions de diversité et de multiplicité étaient essentielles dans le cadre d'un acte de transformation, d'interaction. Au contraire, envisager la fonction sociale de l'éducation, c'est situer celle-ci comme une pratique extrêmement spécifique, qui viserait un objectif ou un but lui-même très spécifique. Dans toutes les sociétés, la fonction sociale majeure attribuée à l'éducation est la fonction dite de socialisation ; c'est-à-dire d'adhésion, d'intériorisation, d'appropriation, d'un certain nombre de pratiques sociales en vue d'une forme d'accomplissement de la réalité humaine et sociale.

Deux notions sont posées a priori pour penser la fonction sociale de l'éducation : l'inachèvement et l'éducabilité de chaque sujet. Kant a introduit ses réflexions sur l'éducation en postulant, qu'à la différence de l'animal créé par la providence muni de tous ses appareils comme un être parfait qui est et n'a à devenir que dans une forme d'adaptation physiologique et spatiale, l'être humain, par contre, *« est la seule créature qui doive être éduquée. Par éducation on entend, en effet, les soins (l'alimentation, l'entretien), la discipline, et l'instruction avec la formation "Bildung". Sous ce triple rapport l'homme est nourrisson, – élève, – et écolier »* (Kant, 1974, p. 69).

Dès lors que l'éducation est considérée comme une fonction sociale, elle est analysée comme une action intentionnelle. Elle met en évidence l'existence de tout un ensemble de personnes qui sont chargées, investies d'une tâche éducative ; pour ne citer que les parents, les enseignants, les éducateurs, les personnes qui s'occupent d'enfants en difficulté, qu'il s'agisse de handicaps moteurs, sociaux, ou psychologiques ou encore psychosociologiques. Nous nommons **la relation d'éducation** ou encore **la relation pédagogique**, la nature de relation qui s'institue entre l'éducateur et l'éduqué.

Troisième niveau de lecture: l'éducation est un discours social. A notre connaissance, il n'existe pas de sociétés qui ne proposent pas de modèles, de pratiques considérés comme étant des pratiques nécessaires et parfois obligatoires, dans lesquels un sujet doit entrer. L'éducation renvoie à un certain nombre de représentations, d'idéologies, de valeurs. Elle a un projet explicite valorisant des comportements, des modèles et des pratiques considérés comme nécessaire. Nous la nommons **une relation éducatrice**. Par exemple, au cœur de la relation éducatrice, il y a la reconnaissance mutuelle « maître-élève » et « élève-élève ». Cette reconnaissance mutuelle permet la vie en commun. Mais, c'est également l'affirmation d'un « je veux te conduire ailleurs ». D'un point de vue politique, c'est « Tu es toi absolument. Je te reconnais. Je l'accepte. Mais, on ne s'en tient pas là ». Cela veut dire que « je ne te reconnais pas vraiment. Tu ne me suffis pas comme tu es ». A défaut, il y aurait simplement une reconnaissance mutuelle et non pas une relation éducative.

Il y a donc une dualité entre la reconnaissance de l'autre et le projet d'une humanité vers laquelle, en qualité d'éducateur, j'ai à conduire l'autre. Cette relation permet la confrontation avec d'autres êtres raisonnables, et donne la possibilité de se centrer sur l'activité de réflexion. Le retour sur soi ouvre la possibilité de passer d'une dépendance à la transmission du monde qui nous précède, vers une liberté créatrice, responsable d'un monde possible à conquérir ou à inventer. La confrontation avec autrui est présentée chez Kant comme un critère externe de la vérité qui structure, d'une manière ou d'une autre, la conscience. Le jugement des autres devient la pierre de touche du jugement. Il favorise le passage d'une logique égocentrique à une pensée élargie. Autrui, c'est un autre point de vue possible sur le monde. Selon Husserl, autrui permet de fonder ensemble un monde objectif commun.

Dans le cadre de cette réflexion sur la relation en éducation, nous signifions que ce n'est pas à partir d'un objet pragmatique ou d'une question de pédagogie pratique - comme par exemple, dans le manuel de référence des instituteurs de 1923 à 1979, *le code soleil* où la relation est mise en scène au niveau du quotidien : dire tu ou vous, porter une blouse, etc. Mais, nous opérons un renversement au niveau de la réflexion sur l'éducation en posant la relation comme constituant ce qui est au cœur de l'éducation en tant que question première.

Ce rapport à l'autre n'est pas seulement de l'ordre épistémologique. La relation est aussi et avant tout une interpellation éthique. C'est la question éthique qui va réinterroger et refonder la question épistémologique.

Ce qui se joue au cœur de la question épistémologique, c'est le fait de pouvoir déchiffrer comment il est possible d'apprendre l'autre : le nommer, le distinguer, l'identifier (ceci est un arbre, ceci est un chat), retrouver ses caractères répétitifs. Mais, notre problème n'est pas d'abord de savoir comment je

connais l'autre mais comment l'interpellation par l'autre me conduit à un travail de connaissance. Il ne s'agit pas d'abord de savoir en quoi l'autre est un autre - à partir du moment où je sais que l'autre est un autrui ; c'est-à-dire un appel, une provocation, une interpellation ou une demande. L'autre est non seulement quelqu'un avec qui je suis en interaction mais également quelqu'un qui sollicite, au niveau de ma praxis, une réponse responsable.

La relation de sollicitude

L'éthique dans la relation éducative n'est pas à confondre avec un enthousiasme émotif ou encore une sentimentalité débordante de l'autre. C'est une interpellation, raisonnante et résonnante, d'un habité quotidien des sujets en relation dans un monde commun. Le monde est ainsi événement car expérience.

Proximités et distances entre la relation de sollicitude et l'éthique de sollicitude. La première est dans le prendre soin et dans l'interpellation tandis que la seconde est essentiellement dans le prendre soin de l'autre. L'éthique du **care**, qui est une motivation sociobiologique d'inquiétude, d'empathie et d'amour pour autrui (Noddings, 2003 et Mochinsky, 2010), n'est pas fondée sur l'idéal de principes inscrits dans les lois générales et nécessaires de la raison et des récits universels mais bien sur le concret, le tangible, l'inclusif ; d'où le processus motivationnel et l'élan intuitif qui ne s'enferme pas dans le processus rationnel. Pour Fabienne Brugère (2008), l'individu réel est fondamentalement vulnérable et dépendant. Le début et la fin de la vie témoignent de la dépendance intrinsèque du sujet. D'où l'éthique naturelle du **care** qui consiste à prendre soin de l'autre. Je suis responsable de l'autre.

Emmanuel Levinas s'inscrit dans cette éthique de la sollicitude par son injonction à la responsabilité qui consiste à prendre soin du visage de l'autre. « *La responsabilité est ce qui m'incombe exclusivement et que humainement, je ne peux refuser* » (1982, p. 97). Ce « mouvement vers » est une disponibilité impérative de tout homme à soutenir l'autre dans sa fragilité. « *Personne ne peut rester en soi : l'humanité de l'homme, la subjectivité est une responsabilité pour les autres, une vulnérabilité extrême* » (1972, p. 92). C'est cela la suprême dignité de l'homme qui est celle d'entendre « l'appel silencieux » ou bien encore dans le bruit et le chaos de prendre soin de l'autre, de veiller sur lui. Hans Jonas ouvre cette responsabilité au monde dans toute sa dimension écologique. Nous sommes responsables du monde qui nous abrite et dont l'avenir dépend de nous. Nous pouvons ajouter Søren Kierkegaard avec l'affirmation de l'amour du prochain comme véritable mouvement inconditionnel vers l'autre qui ne souffre pas des affres de la prédilection : ami, ennemi, fratrie, etc.

Il nous paraît évident que notre proximité avec Levinas, tant à travers la question de l'autre qu'à travers celle touchant à la responsabilité, est essentiellement en lien avec la question de l'éducation. Toutefois, il nous semble néanmoins plus fécond et efficient dans notre métier d'éducateur de donner un contenu pratique à cette responsabilité avec la notion de la relation de sollicitude. Le modèle de la relation de sollicitude peut permettre de développer une théorie morale pratique des relations humaines à teneur normative : le devoir d'aimer (2017, p. 203).

La sollicitude est une attention soutenue, soucieuse et affectueuse de l'autre. *Sollicitudo* s'origine dans un « entièrement » remué, un « totalement » agité par l'anxiété, l'inquiétude. Si le souci, la reconnaissance et la sollicitude ont comme ressort la préoccupation, nous préférons le concept de sollicitude par rapport aux concepts du « souci » ou de la « reconnaissance » qui peuvent se limiter à n'être qu'une forme de préoccupation sans passage à l'acte. La sollicitude, quant à elle, exprime un engagement dans l'action.

Elle nous convoque au chevet de l'autre « avec et malgré » nous. Non seulement nous veillons sur lui mais nous sommes aussi attentifs à le réveiller, à lui indiquer avec bienveillance et fermeté une probable direction en même temps que les clefs du discernement.

Solliciter, c'est interpeller, être dans une question permanente comme l'exprime bien l'expression « Qu'a l'autre ? ». Cette préoccupation envers l'autre dans toute sa singularité est au risque du relationnel. La sollicitude intelligente est au service de la santé mentale, physique et spirituelle de l'autre et non pas de ses caprices, désirs, etc. C'est plutôt une disposition où l'éducateur n'attend pas que l'autre vienne à lui. Il ne prend pas non plus la posture du commandant en chef. Le solliciteur n'est pas dans une position de pouvoir. Il interpelle plus qu'il ne prescrit. Mais, il est surtout « agissant », aussi bien dans le versant *educare* qu'*ex-ducare*, pour une humanité véritable.

Une qualité substantielle de l'être humain est de répondre. La réponse n'est pas seulement une réaction. C'est le fait de reprendre à son compte la question et ensuite de donner à celle-ci une possible nouvelle forme pour « habiter » ou bien « s'abriter » dans un discours. Avec l'expérience de la sollicitude, il s'agit aussi bien de répondre à l'autre que de répondre de l'autre.

Répondre à l'autre, c'est ce que nous nommons, dans le cadre d'une première expérience, **la sollicitude d'attachement** ou **la sollicitude affective** ou encore le « peau contre peau ». Cette sollicitude domestique, que nous pouvons qualifier aussi de « liens d'attachement », consiste à prendre soin de l'autre d'une manière instinctive. L'enfant est reconnu, nommé avant d'être connu comme étant semblable et différent. Cette expérience de la sollicitude affective, comme réponse à

l'appel du fait de naître, médiatisée par le fait de prendre soin, fait de l'univers des « étants » un monde commun où, dans la confiance, il est alors possible de prendre sa place comme un nommé.

La sollicitude d'appartenance ou **la sollicitude contractuelle** est celle qu'Axel Honneth présente comme la reconnaissance dans la sphère juridico-politique d'un individu qui est alors établi comme sujet de droits et de devoirs. Celui-ci « *acquiert dans l'expérience de la reconnaissance juridique la possibilité de comprendre ses actes comme une manifestation, respectée par tous, de sa propre autonomie.* » (2000, p.201). Cette sollicitude nous sort de l'enfermement d'un « prendre soin de soi » ou bien d'un « souci de soi » critiqué par Hannah Arendt. Elle doit s'affirmer dans « le souci du monde » - compris comme le devoir de protéger les autres et le monde. Elle engage à des pratiques, des fonctions et des discours sociaux pour mieux vivre ensemble dans un monde commun. Cette sollicitude peut se manifester sous la forme d'une obligation juridique qui peut éventuellement être sanctionnée en cas de manquement. C'est le cas de la condamnation pour non-assistance à personne en danger. Celle-ci se situe dans la sphère publique ; c'est-à-dire politique. C'est **une sollicitude éthico-politique** nous rendant responsables de ce monde dont nous avons hérité et que nous avons le devoir de transmettre en héritage dans les meilleures conditions possibles. C'est essentiellement à ce niveau que nous investiguons sur la sollicitude pédagogique.

Enfin, il y a lieu de présenter **la sollicitude existentielle** ou **la sollicitude téléologique** qui se situe dans le domaine de **l'éthico-religieux** ou du **spirituel**. Nous portons l'autre en nous et nous portons le monde en nous. Il ne s'agit pas de réduire cette forme de sollicitude à une reconnaissance sociale car cette sollicitude s'exprime comme un redoublement de l'intime dans l'éternité. C'est ce qui fait sens dans le fait de vivre et d'habiter le monde. La sollicitude existentielle permet d'habiter le monde dans lequel nous avons été « projetés » par l'enfantement et ce, par un redoublement réflexif intime, en le servant. L'habitant existentiel porte en lui le rêve fou d'un monde qu'il se fait la promesse de bâtir et de laisser en héritage. Dans une acception négative, on peut prendre l'exemple de la désobéissance civile qui peut conduire à être un hors-la-loi. Dans ce cas, la sollicitude de « l'habitant du monde commun » habite si intensément son nom qu'il en vient, éventuellement au péril de sa propre vie, à refuser toute forme de compromission avec ce qu'il considère comme représentant les forces destructrices des « étants ».

La sollicitude pédagogique

Comment cette sollicitude est-elle rendue effective en tant qu'enseignant, éducateur ou encore thérapeute ? Au mois de décembre 2015, nous avons participé, en tant que membre de Jury, à la soutenance de la thèse de Marcelo Weksler intitulée « Conscientisation des enseignants travaillant auprès d'enfants à risques dans le programme HILA en Israël ». Cette thèse posait la question de la

conscientisation des enseignants, principalement, par la relation pédagogique dans le cadre d'un dispositif destiné à des enfants dits à risques.

A la lecture des entretiens réalisés par le doctorant avec les enseignants, nous nous sommes reconnus dans ce que nous avons développé peu de temps avant au mois de novembre 2015 lors d'un colloque à Grenoble sur les jeunes en situation de rupture. Il s'agissait de ce que nous nommons une relation écologique à l'autre **ou l'écorelationnalité** comme processus et cheminement d'un « *En commun* » articulant la reconnaissance mutuelle et l'intentionnalité éducative. Cette articulation ne se travaille pas seulement à partir de l'altérité et de l'hétérogénéité mais aussi dans les contradictions de la singularité. L'autre comme sujet est rencontré dans ce qui **se dénonce** (le récit), ce qui **s'énonce** (la description du présent) et ce qui **s'annonce** (l'avenir, la promesse).

Commençons avec la question de l'altérité qui se médiatise dans la différence. Dans cette thèse, il est indiqué qu'un enseignant, dénommé Meni, évoque la discrimination qu'il a vécue en tant qu'élève à l'école en tant que Mizrahim. « D'où sont tes parents ? » (p.100). L'autre est différent de moi. Il est Ashkénaze ou Mizrahim. Je le décris pour le décrypter. Cette altérité se vit dans un face-à-face qui crée un rapport à l'autre. Pour nous, la relation ne peut se réduire à cette interaction objective. Sinon, cela reviendrait à chosifier l'autre. Selon Merleau-Ponty, la relation est une relation « *de biais* » avec l'autre. Regarder l'autre « *de biais* » permet de regarder l'autre et de le prolonger ensuite dans l'horizon. Le biais ouvre à la distance, à l'horizon, à l'avenir. Il devient un individu dans un monde partagé « avec » et même « contre » les autres. Il est autre et membre de la classe ou de la maison des jeunes.

Le biais ne se pense pas non plus seulement dans l'écart qui convoque les hétérogénéités particulières comme l'expose avec intelligence François Jullien. L'écart n'est encore constitué que par les civilisations posées les unes en face des autres comme constituant autant d'universels. Nous pouvons cultiver des ressources dans le travail de ces hétérogénéités différentes en confrontation. C'est ce que l'on appelle le dialogue des cultures. Mais, le biais se déploie dans l'expérience, le retournement ainsi que dans les contradictions provoquées par la fatigue, le doute, le Katastrophê, la négativité, l'épiphanie. Il ouvre non seulement aux différentes places à occuper mais aussi à la marche, au déplacement, au mouvement.

C'est bien la relation en éducation qui a le souci de l'autre dans le monde ; cet autre qui n'arrive pas seulement avec sa culture mais aussi avec la place qu'il pense occuper dans ce monde, ses espérances, ses secrets. J'observe l'autre en écoutant son monde et je regarde avec lui, l'horizon de son monde (celui qui l'entoure et celui qui l'habite). L'autre n'arrive pas seul. Il est accompagné par d'autres : sa

famille, ses amis et ennemis, ses échecs et sa perception de soi, ses cicatrices et ses blessures, ses espoirs étouffés et ses ruptures, ses faiblesses et ses limites. C'est de cela dont il s'agit quand il est question d'avoir une relation écologique à l'autre. Dans les entretiens conduits par Marcelo Weksler, on entend respectivement s'exprimer comme suit : Meni « *La confiance en ces gars qui ont besoin d'une expérience réparatrice, et qu'on peut l'atteindre aussi par d'autres manières moins conventionnelles* » (tome 2 p. 115) ; Rachel « *Un bon enseignant c'est un enseignant qui a une intelligence émotionnelle élevée, à mon avis c'est la première chose qu'il dit avoir, parce que je peux vous dire que, quand un élève entre dans la classe, et même quand trente élèves entrent dans la classe, je sais dans quel état se trouve chacun d'eux, dans quel endroit émotionnel il se trouve* » (tome 2 p. 162).

De quelle façon se déplacer pour regarder l'autre « *de biais* » ? C'est là toute la difficulté de notre métier. Dans le quotidien du travail éducatif mené avec des « jeunes meurtris par des expériences douloureuses », nous pouvons être pris par le fait de vouloir soigner l'autre. Levinas est ainsi bloqué dans le face-à-face du regard de l'autre et par là même pétri par la responsabilité. L'éducateur, ne peut pas rester uniquement dans le soin de l'autre et ce parce qu'il y a aussi **une intentionnalité éducative**. Que l'on soit d'accord ou non, cette intentionnalité ne peut pas être niée. En regardant l'autre « *de biais* », je regarde le visage de l'autre, l'intentionnalité éducative et l'horizon (la place de l'autre dans le monde). Nous questionnons où l'on va. Je pourrai toujours regarder l'autre, plonger en quelque sorte dans l'autre mais il ne faut pas s'arrêter à ça. Nous regardons ensemble l'horizon collectif qui se développe dans un projet institutionnel avec des rituels de contrôle, de passage, des diplômes, etc.

Travailler dans la sollicitude pédagogique, cela représente aussi pour le professionnel un risque à prendre puisque cela signifie sortir de son monde (avec ses connaissances et ses repères) pour construire ensemble un monde commun. Quitter ainsi ses certitudes pour s'approcher par l'écoute de la singularité de l'autre dans ses contradictions, s'entend ici avec les mots de Pascal dans *les Pensées* : « *Quelle chimère est-ce donc que l'homme ? Quelle nouveauté, quel monstre, quel chaos, quel sujet de contradiction, quel prodige ?* » (2004, S.164, p. 900). Encore Pascal, « *Il faut encore qu'elle nous rende raison de ces étonnantes contrariétés* » (2004, S.182, p.918). L'éducateur est souvent confronté à d'étonnantes contrariétés. Face aux différences, il est possible de développer un dispositif géométrique prenant en compte les particularités. Certes, l'articulation est plus ou moins facile car objectivée : Il suffit de les connaître et de vaincre les difficultés à les intégrer dans notre vision du monde.

Mais, la singularité, c'est la nouveauté qui jaillit d'on ne sait où, non plus qu'à quel moment, ni sous quelle forme. C'est la contradiction, avec aujourd'hui, les élans optimistes dans sa générosité, sa

vitalité, sa jeunesse, ses engagements, ses promesses et, demain le désappointement à cause de ses fuites, ses doutes, ses échecs, ses ruptures, ses fatigues... Nous ne sommes là ni dans le culturel, ni dans l'universel mais bien dans le singulier étonnant des contrariétés pascaliennes !

La contradiction convoque la singularité qui est entrevue et entendue dans la fugue, la révolte, la négativité, l'asthénie, l'inquiétude, les affres, le vertige, l'angoisse... moment de solitude. Pascal encore: « *Nous brûlons du désir de trouver une assiette ferme, et une dernière base constante pour y élever une tour qui s'élève à l'infini mais tout notre fondement craque et la terre s'ouvre jusqu'aux abîmes.* » (2004, S.230, p.947). Expérience de l'existant, au-delà de l'universel et du particulier, dans les hétérogénéités pour se confronter aux contradictions de la singularité. C'est dans ce lieu où il touche à cet unique que se construit une relation féconde à l'autre pour bâtir dans un « en commun » la place sociale que nous nommons, le général ou l'éthique. C'est dans cet espace réel de la situation de l'enseignant et des élèves, de l'éducateur et des jeunes que ceux-ci peuvent vivre un en-commun non pas dans le seul travail des différences (altérités) ou des écarts (hétérogénéités) mais des contradictions qui témoignent de la singularité construite dans une personnalité maniacodépressive d'un monde en tourbillon ; c'est-à-dire dans le quotidien éducatif de la maladie, de l'épuisement, du désir, du plaisir, du rêve, de l'ennui ...

C'est ce que promeut François Moog dans son éthique de l'acte éducatif « *de Prendre soin des élèves, de les accompagner d'une manière particulière, une manière respectueuse des parcours de chacun et fructueuse pour tous* » (2015, p. 350). Construire avec les singularités dans la perspective du général qui est l'intentionnalité éducative avec ses rituels liés aux contrôles, aux diplômes etc. ; construire pour que dans ce général, le singulier occupe pleinement sa place dans la nouveauté. Car c'est bien de cela dont il s'agit. L'existant, c'est la nouveauté. C'est l'horizon du possible comme nouveauté qui est de naître de nouveau dans un langage judéo-chrétien, de vivre le monde en artiste dans un langage nietzschéen ou encore dans un langage kierkegaardien, sortir de la nécessité pour le possible, du futur pour l'avenir.

La fonction sociale de l'éducation ne se pense plus alors seulement dans l'uniformisation du sujet mais bien plutôt dans son cheminement pour habiter ensemble le monde commun. Cela se fait parfois contre le désir immédiat de l'autre. C'est ce qu'on appelle **la directivité aidante**, ne pas laisser l'autre se noyer même si c'est son choix. C'est ce que nous nommons le droit illimité de la sollicitude. Une sollicitude qui vient à la rescousse de la lecture critique de la pédagogie qui oublie le sujet singulier et aussi particulier. Car nous sommes habités par cette certitude ferme comme pari et espérance que nous trouvons dans les mots de Paul Eluard. « *La nuit n'est jamais complète. Il y a toujours, puisque*

je le dis, puisque je l'affirme, au bout de chagrin, une fenêtre ouverte ». La sollicitude pédagogique se donne les moyens de trouver ensemble cette fenêtre.

Ouverture

A propos de la relation, nous avons posé comme postulat qu'il y a, d'une part, la relation comme incarnation ; d'où la reconnaissance mutuelle et, d'autre part, la relation comme intentionnalité ; d'où le projet éducatif.

Deux assertions fondent cette relation :

1. Tout homme est éduicable,
2. Un héritage culturel doit être transmis. La génération précédente a le devoir de transmettre à la génération suivante ce qu'elle a reçu. Elle est responsable du devenir du monde par sa sollicitation de l'autre.

Notre posture pédagogique est celle « d'un dialogue avec l'autre comme autre ».

Le dialogue s'inscrit ou bien encore se met en scène dans l'atmosphère du « je ». C'est la subjectivité de l'un qui se met à l'écoute de l'écoute de la subjectivité de l'autre. Quand il y a prise de parole, il y a en même temps reprise de la parole de l'autre. En effet, « *pour voir les choses de l'autre point de vue, je dois développer **une pensée hétérologique**, à savoir suspendre mon sens du moi et le voir à travers les yeux de l'autre* » (Wulf, 2010, p.260). Il s'agit de se faire en quelque sorte vérifier par l'autre afin de savoir si notre compréhension est exacte avant de poursuivre ou de répondre. C'est ce qui crée la dynamique répétitive d'une écriture qui se développe dans l'atmosphère dialogique d'altérisation réciproque.

Comment m'inscrire dans une posture dialogique et pas seulement dialectique avec ce que cette dernière posture suppose de la possibilité d'une synthèse et donc de la dissolution de l'altérité ? « L'interculturel » convoque deux individus d'origines différentes dans une éthico-épistémologie de l'altérité qui ouvre à la tolérance de chaque particularité. Mais, François Jullien nous fait sortir de l'altérité pour l'hétérogénéité en convoquant des civilisations différentes. Des universalités en confrontation ; d'où le concept de l'écart qui ne se résout pas dans le plus petit commun dénominateur mais ouvre au dialogue des cultures. La confrontation des écarts ou dans l'écart produit des ressources communes.

Nous avons proposé un autre lieu de rencontre possible et opératoire qui est celui des singularités en interaction. Nous avons affirmé dans le corps de ce texte que le petit d'homme et de la femme est essentiellement un être de liens, de réseaux, d'interdépendances. Que le sujet est relationnel même dans son autonomie. Celui qui se coupe de tout est hors monde et non pas autonome. Nous pensons avec Olivier Frérot (2015) que la croyance de la « toute puissance » de la raison doit ouvrir un espace à la fragilité et à l'incertitude structurelle et structurante de notre quotidien.

Nous avons effectué une traversée discursive en médiatisant l'écorelationnalité. Ce ne sont pas ici seulement les grands récits des civilisations qui sont travaillées, ni seulement des particularités originaires mais des singularités paradoxales que Pascal nomment « étonnantes contrariétés ». Cette singularité universelle s'exprime donc dans le paradoxe, la contradiction, la contrariété, la fécondité, la fiction, le rêve, la distance, le solipsisme, l'événement catastrophé ou épiphanique, le chaos, la crise, etc. Il n'y a plus seulement dialectique mais dialogique et appel pour rendre efficiente la rencontre. La rencontre ici ne se fait pas dans la différence ou dans l'écart mais dans la distance comme lieu de fécondité. Cette distance est une juste proximité.

Notre question est celle de « l'autre » en prise avec « la question de l'éducation ». Avec Simone Weil, *« L'attention créatrice consiste à faire réellement attention à ce qui n'existe pas. L'humanité n'existe pas dans la chair anonyme inerte au bord de la route. Le samaritain qui s'arrête et regarde fait pourtant attention à cette humanité absente, et les actes qui suivent témoignent qu'il s'agit d'une attention réelle »* (1966, p. 136). Simone Weil insiste sur cette attention à l'humanité en l'autre qui rend humain et qui donne des ressorts à chaque action. Ainsi, dans la relation en éducation, la sollicitude représente une pédagogie miséricordieuse qui ne s'arrête pas au « prendre soin de l'autre » de Levinas mais se risque dans « le conduire vers » de Saint Augustin comme intentionnalité éducative en vue d'une reconnaissance de la dignité de chacun dans un monde commun et non uniforme. Selon François Moog, cette relation est portée par *« Un regard qui témoigne toujours d'une espérance, un regard qui est soucieux de justice, un regard qui a appris à discerner et qui appelle à la liberté »* (2015, p. 351).

La relation de sollicitude pédagogique, dans les champs scolaire et de l'éducation spécialisée, est une demande, un appel, une interpellation etc. adressé à l'autre. il s'agit de reconnaître ces vulnérabilités, ces fragilités, ces dépendances, ces contradictions dans un « prendre soin » tout en se tournant vers un possible commun aujourd'hui dans un « prendre en compte » du monde, notre « maison commune ». Donner la possibilité à l'autre de donner et de se donner au monde pour une célébration commune de la dignité humaine. Tel est le rêve fou de l'éducateur.

Bibliographie

- AUGUSTIN S. (1988). *De Magistro « Le Maître »*. Paris : Klincksieck.
- BERGER G. & MUTUALE A. (2012). *Conversations sur l'éducation. S'autoriser à éduquer*. Paris : L'Harmattan.
- S'engager dans la recherche en sciences humaines et sociale*. En attente de publication
- BRUGERE F. (2008). *Le sexe de la sollicitude*. Paris : Seuil.
- DERRIDA J. (1991). *Donner le temps. 1. La fausse monnaie*. Paris : Galilée.
- ELUARD P. (2002). *Derniers poèmes d'amour*. Paris : Seghers
- FREROT O. (192015). *Solidarités émergentes : institutions en germes*. Lyon: Chronique Sociale.
- HONNETH A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf
- JULLIEN F. (2008). *De l'universel. De l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris : Fayard.
- KANT E. (1974). *Réflexions sur l'éducation*. [1803]. Paris : J. Vrin.
- LEVINAS E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Paris : Fata Morgane,
- (1982). *Éthique et infini. Dialogues avec Philippe Nemo*. Paris : Fayard.
- MERLEAU-PONTY M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- (2010). *La perception de l'autre et le dialogue. Œuvres*. Paris : Gallimard.
- MUTUALE A. (2006). *La question de l'autre dans la sphère religieuse avec Soeren Kierkegaard. De la différence quantitative à la différence qualitative*. Lyon : ANRT.
- & WEIGAND G. (2011). *Les grandes figures de la pédagogie*. Paris : Petra.
- (2017). *De la relation en éducation. Pédagogie, éthique, politique*. Paris : Téraèdre.
- MOOG F. (2015). « Former les acteurs de la mission éducative de l'Église » In Revue Lumen Vitae, n°3 (*L'école catholique dans la mission de l'Église*), 347-360.
- PASCAL B. (1999). *Pensées*. Paris : Garnier
- WEIL S. (1966). *Attente de Dieu*. Paris : Fayard
- WEKSLER M. (2015). Conscientisation des enseignants travaillant auprès d'enfants à risques dans le programme HILA en Israël, soutenue le 7 décembre 2015 à l'Université Paris 13.
- WULF C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

LA MISERICORDIA «IMPENSABILE»

Stefano Biancu *

Abstract

Philosophy has never been really interested in “mercy”, a word which is almost absent in the West philosophical vocabulary. The thesis of this essay is that this has happened because philosophy has considered mercy as an unthinkable issue, insofar as it implies the “concrete-living”, which is characterized by “polar oppositions” that philosophy tends to consider as alternatives. Thus, philosophy transfers the concern for the concrete-living to a mercy recognized as extraneous to its own concerns. It follows that thinking philosophically mercy can favour a change of paradigm in philosophy.

Keywords: Mercy, Philosophy, Concrete-living

Sommario

Tradizionalmente la filosofia non si è mai veramente interessata alla misericordia, parola pressoché assente nel vocabolario filosofico dell'Occidente. La tesi del saggio è che ciò sia accaduto in quanto la filosofia ha ritenuto la misericordia impensabile, nella misura in cui essa si (pre)occupa del "concreto vivente", il quale è caratterizzato da “opposizioni polari” che la filosofia tende a leggere come alternative insanabili. In questo modo, la filosofia abbandona la preoccupazione per il concreto vivente a una misericordia che riconosce come estranea alle proprie preoccupazioni. Ne deriva che pensare filosoficamente la misericordia può favorire un cambio di paradigma filosofico.

Parole chiave: Misericordia, filosofia, concreto vivente

* Dottore di ricerca in filosofia e in teologia, è professore associato di filosofia morale all'Università di Roma-LUMSA. È inoltre professore a contratto presso l'Università Cattolica di Milano e professore invitato presso l'Università Gregoriana di Roma. È direttore responsabile di *Munera. Rivista europea di cultura* (www.muneraonline.eu). Tra i suoi scritti: *La poesia e le cose. Su Leopardi* (Milano 2006), *Saggio sull'autorità* (Milano 2012), *Il simbolo. Una sfida per la filosofia e per la teologia* (con Andrea Grillo, Cinisello B. 2013), *Presente. Una piccola etica del tempo* (Cinisello B. 2014, tr.fr. Paris 2015).

La misericordia è al centro delle tre grandi religioni abramitiche.¹ Ebraismo, cristianesimo e islam riconoscono in essa uno dei nomi di Dio, il misericordioso per eccellenza: un attributo divino che il credente è dunque chiamato ad assumere come modello al quale conformare la propria condotta e la propria vita.

Eppure – sorprendentemente – la misericordia è pressoché assente nel lessico filosofico dell'Occidente, che pure alla teologia e ai testi sacri di quelle religioni tanto deve.

Non è andata così per altre categorie della tradizione teologica: è per esempio il caso della speranza, virtù teologale per eccellenza,² entrata – in versione secolarizzata – nel lessico della modernità filosofica e politica con Hobbes e Spinoza,³ fino a divenire “principio” con Bloch.⁴ È in parte anche il caso del perdono, che della misericordia rappresenta il banco di prova più radicale. Per millenni pressoché assente dal lessico filosofico occidentale, il perdono vi ha fatto il suo ingresso nel XX secolo, a seguito delle esperienze tragiche della storia, ma ha rappresentato una vera e propria croce per i filosofi: un oggetto - lo si vedrà – ai limiti dell'impensabile.

L'ipotesi che vorrei avanzare è che la misericordia potrebbe essere rimasta all'esterno dell'ambito di competenza della filosofia in quanto percepita come oggetto indisponibile e impensabile. In altri termini: se i filosofi hanno tradizionalmente considerato la misericordia come estranea al loro *dominio* di competenza, è perché hanno riconosciuto in essa qualcosa di non completamente *dominabile*: perlomeno nel quadro di alcune alternative del pensiero divenute canoniche. Si tratta delle alternative proprie a un dualismo di marca intellettualista che – dall'epoca assiale in avanti⁵ – ha profondamente segnato gli sviluppi del pensiero occidentale.⁶

Su alcune di queste alternative – che una misericordia essenzialmente interessata al concreto vivente supera e frantuma – vorrei soffermarmi brevemente nelle pagine che seguono, senza alcuna pretesa di esaustività: l'alternativa tra interiorità ed esteriorità, tra immanenza e trascendenza, tra necessità e possibilità (tra passato e futuro), tra politico e impolitico (tra pubblico e privato).

¹ Riprendo qui e sviluppo alcune considerazioni precedentemente svolte in: S. Biancu, *Pensare la misericordia*, «Endoxa», 1, 4, 2016, pp. 7-10.

² Per una recente e approfondita analisi teologica della speranza nel quadro delle tre virtù teologali cfr. Ch. Chalamet, *Une voie infiniment supérieure : essai sur la foi, l'espérance et l'amour*, Labor et Fides, Genève 2016.

³ Cfr. su questo R. Bodei, *Geometria delle passioni: paura, speranza, felicità: filosofia e uso politico*, Feltrinelli, Milano 1992².

⁴ Cfr. E. Bloch, *Das Prinzip Hoffnung*, Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1959 (tr.it. di E. De Angelis e T. Cavallo, *Il principio speranza*, Garzanti, Milano 2005²).

⁵ Sulla categoria di «epoca assiale» cfr. K. Jaspers, *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, Piper, München 1949 (tr.it. di A. Guadagnin, *Origine e senso della storia*, Edizioni di Comunità, Milano 1972).

⁶ Cfr. Gh. Lafont, *Que nous est-il permis d'espérer ?*, Cerf, Paris 2009 (tr. it. *Che cosa possiamo sperare?*, EDB, Bologna 2011).

Interiorità ed esteriorità

La misericordia rompe innanzitutto l'alternativa tra interiorità ed esteriorità. Essa è certamente qualcosa di interiore: rappresenta una disposizione dello spirito, una virtù, ovvero uno stile generale della persona irriducibile all'uno o all'altro dei suoi atti.⁷ Ma al contempo necessita sempre di un caso concreto, esistendo soltanto in presenza e nei confronti di *questa* persona, di *questa* vita, di *questo* dolore. Non si dà cioè misericordia a monte dell'incontro con l'altro: con il suo bisogno, la sua fragilità e vulnerabilità. La misericordia ha necessità dell'altro, del quale spesso va essa stessa alla ricerca.

Non solo: la virtù della misericordia necessita di una esperienza a monte. È cioè possibile essere *soggetto* attivo di misericordia soltanto se si è stati precedentemente *oggetto* passivo di misericordia: la disposizione *interiore* dell'essere misericordiosi richiede infatti l'esperienza *esteriore* di qualcuno che sia stato misericordioso con noi.

In questo senso, la misericordia è sempre un esercizio di autorità nei confronti dell'altro, intendendo il termine "autorità" nel suo senso etimologico e più autentico.⁸ la misericordia è un esercizio *esteriore* che genera e libera *interiormente* chi la pratica e chi la riceve. Valorizza entrambi e rende liberi, capaci a propria volta di misericordia: in questo senso essa è sempre autorevole, nella misura in cui genera – ovvero precede e fonda – la soggettività, propria e altrui. Il capitolo XXI de *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni ce ne offre un esempio celebre: Lucia, che si rivolge all'innominato con l'espressione divenuta celebre «Dio perdona tante cose, per un'opera di misericordia», non si limita a porre a tema la misericordia, ma – nell'atto stesso di implorare misericordia – gli usa misericordia ed esercita un'autorità che genera a nuova vita il suo interlocutore.⁹

La misericordia impone così di rivedere le priorità e di superare il primato tradizionalmente accordato all'interiorità: un'interiorità immaginata come priva di debiti verso l'esteriorità e come "motore immobile" di questa. La misericordia attesta, al contrario, un certo primato dell'esteriorità. L'esteriorità istruisce l'interiorità, la forma, la genera: sono *questa* persona, *questa* vita, *questo* dolore che insegnano che cosa sia misericordia, ovvero che rendono *misericordiosi* e permettono di

⁷ Sulla categoria di virtù cfr. R. Guardini, *Tugenden. Meditationen über Gestalten sittlichen Lebens*, Wekbund Verlag, Würzburg, 1963 (tr. it. di G. Somnavilla, *Virtù. Temi e prospettive della vita morale*, Morcelliana, Brescia 1972).

⁸ S. Biancu, *Saggio sull'autorità*, EduCatt, Milano 2012.

⁹ Cfr. su questo L. Muraro, *Autorità*, Rosenberg & Sellier, Torino 2013, p. 51.

verificare se lo si sia in verità (o se invece non ci si limiti a raccontarlo a se stessi).¹⁰ Ma, al contempo, soltanto l'esperienza (esteriore) dell'essere stati oggetto di misericordia rende possibile l'esperienza (interiore) dell'essere a propria volta soggetto di misericordia, ovvero di essere – integralmente e liberamente – *soggetto*. La misericordia impone così di rivedere la priorità tradizionalmente accordata all'interiorità sull'esteriorità, alla teoria sulla pratica, superando la tradizionale alternativa tra le due: non c'è interiorità senza esteriorità.¹¹

Immanenza e trascendenza

Se la misericordia supera e vince l'alternativa tra interiorità ed esteriorità è in forza del fatto che essa rompe, prima ancora, l'alternativa tra immanenza e trascendenza.

Nella tradizione cristiana le opere della misericordia non sono semplici buone azioni: qualcosa che sarebbe certo meglio fare, ma che si può anche non fare (in termini tecnici si direbbe: degli atti supererogatori). Su questo, il capitolo 25 del Vangelo secondo Matteo è chiaro: quelle opere hanno a che fare con la salvezza (o con la perdizione, eventualmente).¹² Dar da mangiare agli affamati, dar da bere agli assetati, vestire gli ignudi, alloggiare i pellegrini, visitare gli infermi, visitare i carcerati, seppellire i morti (le sette opere “corporali” esplicitamente richiamate nel Vangelo), ma anche consigliare i dubbiosi, insegnare agli ignoranti, ammonire i peccatori, consolare gli afflitti, perdonare le offese, sopportare pazientemente le persone moleste, pregare Dio per i vivi e per i morti (le sette opere “spirituali” riconosciute dalla tradizione): tutte queste azioni sono al contempo immanenti e trascendenti. Sono concrete e ben ancorate alla terra, ma rompono la logica “troppo terrena” di una giustizia che impone di rendere a ciascuno il suo e di un supererogatorio che suggerisce atti lodevoli ma non necessari.

¹⁰ Cfr. S. Biancu, *Le opere della misericordia. Consigliare i dubbiosi e insegnare agli ignoranti*, «Munera. Rivista europea di cultura», 2/2016, pp. 45-54.

¹¹ Si tratta del grande tema delle mediazioni pratiche della soggettività. Cfr. su questo S. Biancu – A. Grillo, *Il simbolo: una sfida per la filosofia e per la teologia*, San Paolo, Cinisello B. 2013, pp. 69-99.

¹² Cfr. Mt 25, 34-46: «Allora il re dirà a quelli che saranno alla sua destra: "Venite, benedetti del Padre mio, ricevete in eredità il regno preparato per voi fin dalla creazione del mondo, ³⁵perché ho avuto fame e mi avete dato da mangiare, ho avuto sete e mi avete dato da bere, ero straniero e mi avete accolto, ³⁶nudo e mi avete vestito, malato e mi avete visitato, ero in carcere e siete venuti a trovarmi". ³⁷Allora i giusti gli risponderanno: "Signore, quando ti abbiamo visto affamato e ti abbiamo dato da mangiare, o assetato e ti abbiamo dato da bere? ³⁸Quando mai ti abbiamo visto straniero e ti abbiamo accolto, o nudo e ti abbiamo vestito? ³⁹Quando mai ti abbiamo visto malato o in carcere e siamo venuti a visitarti?". ⁴⁰E il re risponderà loro: "In verità io vi dico: tutto quello che avete fatto a uno solo di questi miei fratelli più piccoli, l'avete fatto a me". ⁴¹Poi dirà anche a quelli che saranno alla sinistra: "Via, lontano da me, maledetti, nel fuoco eterno, preparato per il diavolo e per i suoi angeli, ⁴²perché ho avuto fame e non mi avete dato da mangiare, ho avuto sete e non mi avete dato da bere, ⁴³ero straniero e non mi avete accolto, nudo e non mi avete vestito, malato e in carcere e non mi avete visitato". ⁴⁴Anch'essi allora risponderanno: "Signore, quando ti abbiamo visto affamato o assetato o straniero o nudo o malato o in carcere, e non ti abbiamo servito?". ⁴⁵Allora egli risponderà loro: "In verità io vi dico: tutto quello che non avete fatto a uno solo di questi più piccoli, non l'avete fatto a me". ⁴⁶E se ne andranno: questi al supplizio eterno, i giusti invece alla vita eterna».

Sia chiaro: la misericordia non sovverte la giustizia, piuttosto la restituisce alla sua verità. Essa mostra che rendere a ciascuno “il suo” significa restituire ciascuno a se stesso, ovvero far sì che costui possa essere pienamente se stesso: che dunque abbia veramente il *suo*. Rompendo la logica di un calcolo meramente retributivo, la misericordia compie così la giustizia. Ecco perché essa non può essere considerata un mero atto supererogatorio (bello ma non necessario), perché di misericordia si vive e della sua assenza si muore: essa è libera e gratuita, ma anche necessaria. In questo senso, la misericordia rappresenta certamente un “massimo” rispetto al livello “minimo” di attenzione e di rispetto che ci si deve gli uni gli altri nel considerarsi reciprocamente dei fini e non semplicemente dei mezzi: ma è un massimo in qualche modo “necessario”.

La misericordia impone così di rivedere l’alternativa secca tra immanenza e trascendenza, tra spiritualismo e materialismo, e di accettare le buone ragioni della materia, del concreto: ragioni che una rappresentazione dello spirito ricalcata sulla figura di una ragione astratta e calcolante (anche in senso retributivo) ha troppo affrettatamente considerato inaccettabili. La dimensione spirituale delle opere della misericordia è tutt’uno con la loro concretezza e materialità, persa la quale è perduta la stessa dimensione spirituale.

Necessità e possibilità, passato e futuro

La misericordia rompe l’alternativa tra il passato di ciò che è stato e il futuro di ciò che sarà. È ancorata al passato, che essa accetta e non rinnega, ma è strutturalmente aperta al futuro, verso il quale è rivolta. In questo senso, la misericordia è essenzialmente processuale, non statica. Si tratta di una dinamica particolarmente evidente nel perdono, il quale costituisce il caso serio della misericordia, ovvero il suo banco di prova più radicale e il suo criterio ultimo.

A seguito della tragedia della *Shoah*, sono molti i filosofi – soprattutto di matrice ebraica – che si sono applicati a pensare il perdono.¹³ Significativamente essi hanno spesso concluso a favore di una impossibilità del perdono (Jankélévitch, Derrida),¹⁴ o comunque di una sua natura supererogatoria e finalmente extra- e sovra- etica (Ricœur).¹⁵

¹³ Cfr. K.-M. Kodalle, *Verzeihung denken: die verkannte Grundlage humaner Verhältnisse*, Fink, Paderborn 2013.

¹⁴ Cfr. V. Jankélévitch, *Le pardon*, Aubier-Montaigne, Paris 1967 (tr.it. di L. Aurigemma, *Il perdono*, Istituto di Propaganda Libreria, Milano 1968); J. Derrida, *Pardoner : l’impardonnable et l’imprescriptible*, Editions de l’Herne, Paris 2004 (ed.it. a cura di L. Odello, *Perdonare. L’imperdonabile e l’imprescrittibile*, Cortina, Milano 2004).

¹⁵ Cfr. P. Ricœur, *La mémoire, l’histoire, l’oubli*, Editions du Seuil, Paris 2000; Id., *Le juste*, Éditions Esprit, Paris 1995 (tr.it. di D. Iannotta di Marcoberardino, *Il Giusto*, SEI, Torino 1998).

Se importanti filosofi hanno ritenuto il perdono qualcosa di impossibile, di irraggiungibile, o comunque di *impensabile*, è perché essi lo hanno compreso come l'esito di una decisione istantanea e priva di condizioni (è certamente il caso di Jankélévitch e di Derrida). Un perdono essenzialmente atemporale è infatti inevitabilmente irreali: inarrivabile e inapplicabile.

Il perdono non è però mai l'esito di una decisione istantanea e immediata (ovvero priva di mediazioni). Esso è invece, al contempo, un processo e un risultato:¹⁶ consiste nella decisione di iniziare un processo il cui risultato finale – dimenticare l'offesa e ripristinare la relazione – non è affatto garantito a monte. Più che una decisione istantanea e ineffabile (fuori dal tempo), il perdono è dunque la decisione di iniziare un processo che si dispiega *nel* tempo, ma il cui risultato non è affatto assicurato.

Il perdono implica e richiede tempo, a più livelli.¹⁷ Innanzitutto, la decisione di perdonare non giunge dal nulla, ma è l'esito di un processo interiore che richiede tempo: talvolta molto tempo. La decisione stessa è poi comprensibile come la volontaria determinazione di dare tempo al perdonato: coincide con il rifiuto di fermare la sua storia personale all'istante dell'errore e della colpa. È l'avvio di un processo che dunque richiede tempo (al perdonante), ma che anche ne offre (al perdonato).

In questo senso, il perdono è comprensibile come la rinuncia a fare dell'istante della colpa il criterio per un giudizio complessivo sull'intero del tempo (di quello proprio e di quello altrui): è un dare tempo al tempo.¹⁸ Perdonare equivale infatti a dare tempo a se stessi, rinunciando a fare del tempo della colpa (subita) il criterio generale per un giudizio sull'intero del proprio tempo; ma significa anche dare tempo all'altro, all'offensore, rinunciando a fare del tempo della colpa (inferta) il criterio generale per un giudizio sull'intero del (suo) tempo, della (sua) storia. Tale decisione di dare tempo al tempo (proprio e altrui) richiede tempo e vive nel tempo.

La misericordia – della quale, come si è detto, il perdono costituisce il caso serio – abita dunque pienamente il tempo: assume il passato, non lo rinnega e non lo rimuove, ma lo apre al futuro. Ovvero lo consegna fiduciosamente a un futuro che essa si limita a iniziare, senza volerlo dominare. In questo si differenzia dalla vendetta, la quale pretende invece di decidere l'avvenire: di chiudere i conti con il

¹⁶ Cfr. A. Margalit, *The Ethics of Memory*, Harvard University Press, Cambridge (Mass.) – London 2002 (tr.it. di V. Ottonelli, *L'etica della memoria*, Il Mulino, Bologna 2006).

¹⁷ Sul tema mi permetto di rimandare a: S. Biancu, *Il massimo necessario. Note per una antropologia del perdono*, in: S. Biancu – A. Bondolfi, *Perdono: negazione o compimento della giustizia?*, FBK-Press, Trento 2015, pp. 91-108; Id., *Pensare il perdono*, «Munera. Rivista europea di cultura», 2015, n. 3, pp. 63-73.

¹⁸ Cfr. su questo S. Biancu, *Presente. Una piccola etica del tempo*, San Paolo, Cinisello B. 2013.

passato stabilendo come debbano andare le cose in futuro. La misericordia accetta la necessità del passato e apre fiduciosamente alle possibilità del futuro, rinunciando a dominarle.

Politico e impolitico, pubblico e privato

La misericordia rompe infine l'alternativa tra privato e pubblico, tra impolitico e politico. È infatti capace di generare concrete forme di vita non solo personale, ma anche collettiva.

La storia degli ultimi decenni ha fornito esempi molto luminosi della dimensione politica della misericordia. Si pensi alla *Restorative Justice*, nata in Sud Africa – quale forma politica del perdono – dalle intuizioni del vescovo anglicano Desmond Tutu.¹⁹ Secondo questo tipo di giustizia “alternativa”, la cura delle ferite personali passa da una riconciliazione tra persone che produce una riconciliazione con il passato il cui valore supera le singole persone coinvolte e mobilita un'intera comunità civile e politica: il suo passato e il suo futuro.

In Italia, proprio l'applicazione dei principi di questa “nuova” giustizia ha permesso ciò che fino a pochi anni fa sembrava impossibile: l'incontro e la riconciliazione tra gli ex esponenti della lotta armata degli anni Settanta e Ottanta e le loro vittime.²⁰ Quell'incontro ha non soltanto contribuito a sanare le ferite delle persone coinvolte, ma ha posto le premesse per un processo di pacificazione nazionale che si attendeva da ormai troppo tempo.

Questo carattere insuperabilmente personale ma mai esclusivamente privato della misericordia non vale però soltanto nel quadro di comunità e società di natura politica: non a caso la teologia cattolica si interroga oggi, su impulso del magistero di papa Francesco, sulla misericordia quale categoria generativa di una forma adeguata di vita ecclesiale.²¹

La misericordia è dunque sempre personale e concreta, sempre rivolta a *questa* persona, a *questa* vita, a *questo* dolore, ma proprio in forza della sua concretezza può divenire una categoria politica, produttiva di storia non soltanto personale, ma anche collettiva. La misericordia è una virtù e un atto personale, ma non è mai semplicemente privata.

¹⁹ Cfr. D. Tutu, *No Future without Forgiveness*, Rider, London 1999. Sulla *Restorative Justice* la bibliografia è ormai sterminata. Cfr. almeno R.A. Wilson, *The Politics of Truth and Reconciliation in South Africa: Legitimizing the Post-Apartheid State*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

²⁰ Cfr. G. Bertagna, A. Ceretti, C. Mazzucato (eds.), *Il libro dell'incontro: vittime e responsabili della lotta armata a confronto*, Il sagggiatore, Milano 2015.

²¹ Cfr. su questo S. Morra, *Dio non si stanca. La misericordia come forma ecclesiale*, EDB, Bologna 2015.

L'impensabile e la rivoluzione

Difficile dire se l'inadeguatezza delle alternative qui brevemente evocate sia sufficiente a rendere ragione dell'assenza della misericordia nel lessico filosofico dell'Occidente, ovvero della sua tradizionale *impensabilità*.

Certamente le assenze sono eloquenti: esse hanno la forza di rivelare i limiti di un paradigma all'interno del quale ciò che è assente potrebbe esserlo per ragioni non semplicemente contingenti e rappresentare piuttosto un'anomalia strutturalmente non componibile all'interno del paradigma stesso. Un'anomalia da cui – per riprendere i termini Thomas Kuhn²² – può tuttavia prendere avvio una «rivoluzione» che porti a un radicale cambio di paradigma.

Prendere la misura dell'inadeguatezza di alcuni schemi concettuali e di alcune tradizionali idiosincrasie può dunque certamente tornare utile per pensare la misericordia e la sua natura costitutivamente anfibia: il suo collocarsi sempre in tensione tra interiorità ed exteriorità, trascendenza ed immanenza, necessità e possibilità, passato e futuro, pubblico e privato, politico e impolitico. Ma – più radicalmente ancora – può forse tornare utile per prendere misura dell'insufficienza di un paradigma filosofico all'interno del quale la misericordia non solo non ha fattualmente trovato spazio, ma strutturalmente non avrebbe potuto trovarne.

In questa prospettiva, l'esercizio di pensare la misericordia avrebbe la forza di indicare i limiti di una forma di pensiero – di un paradigma – che oggi non soddisfa più e che richiede dunque di essere rivisto. È ciò che – ormai quasi un secolo fa – Romano Guardini aveva intuito allorché si era posto il problema di un «concreto vivente» (*lebendig-Konkrete*) irriducibile a un astratto reificato. Prendere in carico il concreto vivente – questa fu la sua intuizione – significa pensare per opposizioni polari (*Gegensätze*) irriducibili l'una all'altra e incomprensibili – *impensabili* – se slegate l'una dall'altra: dinamico-statico, forma-pienezza, particolare-totale, interno-esterno, produzione-disposizione, regola-originalità, immanenza-trascendenza, affinità-distinguibilità, unità e molteplicità...²³

Ora, come si è visto, proprio il concreto vivente costituisce lo specifico oggetto di interesse della misericordia: non l'astratto, non un mero oggetto reificato, ma *questo vivente qui*, in carne ed ossa, nel suo particolare sviluppo e nel suo divenire, costituito da tensioni polari che una considerazione dualista tende inesorabilmente a oggettivare e separare, leggendole – appunto – quali alternative

²² Cfr. T. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions* (1962), Chicago University Press, Chicago 1970²; tr.it. di A. Carugo, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.

²³ Cfr. R. Guardini, *Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*, Werkkreis im Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz 1925; tr.it. di G. Colombi, *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, Morcelliana, Brescia 1997.

insanabili. Il risultato è chiaro: a partire da una simile prospettiva, è inevitabile che una filosofia che riconosca come proprio oggetto di interesse l'astratto reificato abbandoni il concreto vivente alle preoccupazioni di una misericordia che percepisce come a sé estranea.

Se è vero che ogni paradigma ha una sua categoria generativa – in Occidente lo sono state, nel corso della storia, le categorie di uno, di essere, di *ratio*... – proprio la misericordia potrebbe allora rappresentare la categoria generativa di una nuova forma di pensiero: di un nuovo paradigma che lentamente, ma inesorabilmente, sta prendendo forma sotto i nostri occhi, a partire dalla questione di un concreto vivente che costituisce il centro delle sue preoccupazioni. La domanda da porsi sarebbe allora: come pensare a partire da ciò che è stato fino ad ora *impensabile*?

« EDUQUER A L'ATTENTION »
POUR UNE PEDAGOGIE DE LA MISERICORDE
SELON LA PENSEE DE SIMONE WEIL

Dr Noura Khoury-Hanna*

Résumé

Simone Weil a beaucoup à nous dire aujourd'hui. En sa personne même, elle nous présente le prototype d'un enseignant compatissant avec les malheurs de son époque. Ses pensées, ses actions et ses paroles s'avèrent actuelles à cette heure où le monde entier semble écrasé par la pesanteur de la violence qu'elle a toujours dénoncée. Dans son bref traité « *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'Amour de Dieu* », comme dans ses divers écrits et ses pratiques pédagogiques, elle présente un modèle d'enseignement qui transcende par sa dimension surnaturelle la pesanteur des lois naturelles et des connaissances pragmatiques. Le tout chez elle s'élève sur un seul point d'appui, un seul mot clé : l'Attention. Au prisme de cette philosophie weilienne insolite, nous proposons une relecture de nos pensées et une réévaluation de nos pratiques pédagogiques pour une « pédagogie de la Miséricorde ».

Mots clés : Attention - Education - Miséricorde – Amour de Dieu – Compassion.

Abstract

Nowadays, a lot can be learnt from Simone Weil. This person herself presented for us the prototype of a compassionate tutor with all the undesirable aspects of his phase. Her beliefs, actions and paroles are an actual proof at a point of time where the whole world seems to be crumpled by the magnitude of violence that she'd always condemned. In her short truce "Views for the Well Usage of School Studies for the Love of God", like her diverse writings and practical pedagogy, she presents a model of education that goes beyond the supernatural magnitude of natural laws and pragmatic knowledge. According to her, all is based upon one cornerstone, one keyword "The Attention". At the prism of

* Chargée de cours - Université Sainte Famille – Batroun – Liban; nourakhouryhanna@hotmail.com

this unusual weilien philosophy, we recommend a new reading for our thoughts and a readjustment for our practical pedagogy to reach “Merciful Pedagogy”.

Keywords: Attention – Education – Mercy – Love of God – Compassion.

« Bien qu’aujourd’hui on semble l’ignorer, la formation de la faculté d’attention est le but véritable et presque l’unique intérêt des études »¹.

Πρόσχωμεν !

Πρόσχωμεν ! « Soyons attentifs » ! Un « impératif » éducatif typique. Un « appel » de plus en plus relancé et souvent manqué dans nos salles de cours aux écoles et aux universités. Sa redondance s’accroît exponentiellement au rythme des révolutions néo-médiatiques et de la prolifération des nouvelles technologies de l’information et de la communication. Nous sentons l’urgence de cette « sollicitation prophétique » pressante dans un monde ensorcelé par l’éclat d’une culture où l’attention de la majorité est « convoitée », « captée » et « monétisée » au profit d’une minorité « techno-oligarchique ». La crise actuelle est indéniable. « L’économie de l’attention » a fini par instaurer un nouveau trafic, où la marchandise est rare, précieuse, voire surnaturelle : « le trafic de l’attention ».

Yves Citton, auteur du livre « *Pour une écologie de l’attention* », déclenche une alerte quoique modérée face à cette culture envahissante, et fait appel à une prise de conscience engagée : « Nos sociétés néolibérales, dit-il, transforment tous nos instants en bataille de « compétition attentionnelle », en exigence de saisir les opportunités au vol pour ne pas risquer l’exclusion. Comment exiger en plus que les gens soient concentrés, alors qu’on les met dans un tel champ de bataille, où il faut regarder dans toutes les directions pour être sûr de ne rien rater d’essentiel? »². Philippe Meirieu, chercheur en pédagogie, transpose la

¹ Simone WEIL, *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l’amour de Dieu*, in *Attente de Dieu*, La colombe, Paris, 1951, p. 71

² Yves CITTON, *L’Ecologie de l’Attention. Entre pièges de médias et opportunités du Big data*, Culturemobile.net - penser la société du numérique.

Disponible sur: <http://www.culturemobile.net/visions/yves-citton-ecologie-attention>.

question sur le champ éducatif. Il résume ainsi son diagnostic des écoles « en proie à l'inattention »: « Plus aucune classe, dit-il, bénéficie-t-elle des meilleures conditions matérielles et sociales, n'est, en effet, épargnée par la montée de l'inattention »³.

La salle est trop restreinte. Le tableau - même interactif - est trop statique. Les « murs » ne sont ni personnalisés ni télécommandés. Il est impossible de « zapper ». Les regards étourdis de nos élèves et étudiants divulguent leur malaise. Leur cœur n'y est pas : « Ils ont des yeux et ne voient point. Ils ont des oreilles et n'entendent point » (Jérémie 5 : 21), murmurons-nous parfois dans le secret de notre conscience d'éducateurs désarmés.

Le défi est grand. Le relever n'est pas simplement de l'ordre d'une intervention didactique ou d'une remédiation technique, même si cette dernière s'engage de plus en plus à apporter ses aides précieuses. Les sciences cognitives, et notamment la psychologie cognitive expérimentale, s'intéressent aujourd'hui à l'étude du « système attentionnel » chez l'homme, et surtout chez l'enfant dans le cadre scolaire. L'apprentissage ne peut se faire sans attention. Et « Le plus grand talent d'un enseignant consiste sans doute à canaliser et captiver, à chaque instant, l'attention de l'enfant afin de l'orienter vers le niveau approprié »⁴, dit Stanislas Dehaene, dans une formule scientifique qui rejoint l'élan prophétique de l'intuition de Simone Weil. Et il ajoute ailleurs : « Puisque l'attention détermine les apprentissages, mobiliser l'attention des enfants est un objectif prioritaire », invitant les éducateurs à prendre conscience de leur rôle de tuteurs qui par leur présence modulent l'apprentissage. Plusieurs sont les recherches qui présentent des résultats pareils à ceux soutenus par Stanislas Dehaene. Elles décrivent scientifiquement les enjeux et proposent pratiquement des modules d'intervention. L'intérêt croissant que présentent les sciences à cette question témoigne de la gravité du défi actuel.

Le défi est grand - nous avons dit - car c'est de l'identité même de l'humain qu'il s'agit, l'humain dans toutes ses dimensions, et notamment celle qui le dispose à l'exode et à l'empathie, à la sortie de soi et à la réception en soi de l'autre. Puisque l'attention n'est pas

³ Philippe MEIRIEU, *À l'école, offrir du temps pour la pensée*.

Disponible sur <http://www.meirieu.com/ARTICLES/esprit-attention.pdf>

⁴ Stanislas DEHAENE, *Fondements cognitifs des apprentissages scolaires. L'attention et le contrôle exécutif*.

Cours donné au Collège de France, le 13 janvier 2015. Disponible sur <http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/course-2015-01-13-09h30.htm>

une simple faculté cognitive, elle n'est pas un simple moyen de réussite scolaire. Elle est le but de l'éducation selon la pensée de Simone Weil. Dans son bref traité « *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'Amour de Dieu* », comme dans ses divers écrits et ses pratiques pédagogiques, Simone Weil présente un prototype d'enseignement qui transcende par sa dimension surnaturelle la pesanteur des lois naturelles et des connaissances pragmatiques. Le tout chez elle s'élève sur un seul point d'appui, un seul mot clé : l'Attention.

« Eduquer à l'Attention » et tout le reste vous sera donné en surcroît. Puisque « ce n'est pas seulement l'amour de Dieu, qui a pour substance l'attention. L'amour du prochain, dont nous savons que c'est le même amour, est fait de la même substance. Les malheureux n'ont besoin d'autre chose en ce monde que d'hommes capables de faire attention à eux »⁵.

Πρόσχωμεν ! « Soyons attentifs ! ». L'invitation revêt alors une dimension sacrée. Elle convertit notre attitude en nous rappelant notre statut. En fait, « *Πρόσχωμεν* » est une « invitation liturgique » qui précède plusieurs moments forts de la liturgie byzantine dont les lectures bibliques, la proclamation du *Credo* et l'*Anaphore*. Et celui qui lance cette invitation n'est pas le « fournisseur d'informations », il est le « Diacre » qui s'est consacré au service du « Temple de l'Esprit ». Il est lui-même attentif au « Mystère » auquel il invite ses auditeurs. Par son exemple, il initie ses disciples à apprécier « l'attention », la « perle précieuse » enfouie dans le champ des études scolaires « pour laquelle cela vaut la peine de vendre tous ses biens, sans rien garder à soi, afin de pouvoir l'acheter »⁶.

1. Héroïcité de l'Attention : «Autobiographie spirituelle»

Juive touchée par une expérience mystique du Christ, philosophe et pédagogue, militante et écrivaine, Simone Weil a beaucoup à nous dire aujourd'hui sur une « vie faite d'Attention », une vie de sainteté où l'héroïcité de l'Attention est manifeste dans l'amour pur inconditionnel de Dieu et du prochain.

⁵ Simone WEIL, *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu*, op. cit., p. 79

⁶ *Idem*, p. 80

En sa personne même, Simone Weil nous présente le prototype d'un enseignant compatissant avec les malheurs de son époque. Née comme pour partager les atrocités des deux guerres mondiales du XX^{ème} siècle, elle ne cesse d'interpréter autrement son existence en faisant sienne la voix d'Antigone dans la pièce de Sophocle : « Je ne suis pas née pour partager la haine, mais l'amour »⁷. Mue par l'injustice que subit la classe ouvrière, elle s'engage, malgré la fragilité de sa santé, à partager la vie quotidienne d'une ouvrière d'usine. Bouleversée par l'expansion des régimes totalitaires, elle s'enflamme pensée et corps à contester leurs propos et leurs actions. Simone de Beauvoir témoigne de cette âme de compassion universelle : « Une grande famine venait de dévaster la Chine, dit-elle, et on m'avait raconté qu'en apprenant cette nouvelle, elle [Simone Weil] avait sangloté : ces larmes forcèrent mon respect plus encore que ses dons philosophiques »⁸.

Dans son « *Autobiographie spirituelle* » adressée avant sa mort au Père Perrin, Simone Weil dévoile le secret de sa vie : « À quatorze ans, dit-elle, je suis tombée dans un de ces désespoirs sans fond de l'adolescence, et j'ai sérieusement pensé à mourir, à cause de la médiocrité de mes facultés naturelles. Les dons extraordinaires de mon frère, qui a eu une enfance et une jeunesse comparables à celles de Pascal, me forçaient à en avoir conscience. Je ne regrettais pas les succès extérieurs, mais de ne pouvoir espérer aucun accès à ce royaume transcendant où les hommes authentiquement grands sont seuls à entrer et où habite la vérité. J'aimais mieux mourir que vivre sans elle. Après des mois de ténèbres intérieures, j'ai eu soudain et pour toujours la certitude que n'importe quel être humain, même si ces facultés naturelles sont presque nulles, pénètre dans ce royaume de la vérité réservé au génie, si seulement il désire la vérité et fait perpétuellement un *effort d'attention* pour l'atteindre. Il devient ainsi lui aussi un génie, même si faute de talent ce génie ne peut être visible à l'extérieur »⁹.

Elle a trouvé la « clef de voûte ». Et sa vie entière, elle l'a maintenue. Sur elle, elle a élevé ses actions, sa pensée et sa mystique. Rien d'extraordinaire dans la récitation d'un poème. Et pourtant, une récitation répétitive monotone mais pleinement attentive du poème *Amour* est

⁷ *Œuvres complètes*, Gallimard, 1994, OC VI 1 : Cahier III, K3- 1941, p. 379

⁸ Simone DE BEAUVOIR, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, 1958 in Simone WEIL, *Œuvres*, édition établie sous la direction de Florence de Lussy, Quatro, Gallimard, France, 1999, p. 44

⁹ *Autobiographie spirituelle*, Marseille, 14 Mai 1942, in Simone WEIL, *Œuvres*, édition établie sous la direction de Florence de Lussy, Quatro, Gallimard, France, 1999, p. 769

devenu le lieu de sa rencontre mystique avec le Christ : « Je l'ai appris par cœur. Souvent, au moment culminant des crises violentes de maux de tête, je me suis exercée à le réciter en y appliquant *toute mon attention* et en adhérant de toute mon âme à la tendresse qu'il enferme. Je croyais le réciter seulement comme un beau poème, mais à mon insu cette récitation avait la vertu d'une prière. C'est au cours d'une de ces récitation que, comme je vous l'ai écrit, le Christ lui-même est descendu et m'a prise »¹⁰.

C'est ainsi qu'avec « une attention absolue », elle s'est imposé de réciter le *Pater* une fois chaque matin : « Si pendant la récitation mon attention s'égarait ou s'endort, fût-ce d'une manière infinitésimale, je recommence jusqu'à ce que j'aie obtenu une fois *une attention absolument pure*. (...) . La vertu de cette pratique est extraordinaire et me surprend chaque fois, car quoique je l'éprouve chaque jour elle dépasse chaque fois mon attente. Parfois, les premiers mots déjà arrachent ma pensée à mon corps et la transportent en un lieu hors de l'espace d'où il n'y a ni perspective ni point de vue. L'espace s'ouvre. (...) Parfois aussi, pendant cette récitation ou à d'autres moments, le Christ est présent en personne, mais d'une présence infiniment plus réelle, plus poignante, plus claire et plus pleine d'amour que cette première fois où il m'a prise »¹¹.

Et l'amour de Dieu se fait chair, il prend corps. La mystique spéculative se convertit en une mystique engagée, une mystique intersubjective, sociale et politique, vécue et enseignée. C'est dans ce sens que Simone Weil mène ses « *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu* »¹².

2. Eduquer à l'attention en vue de l'amour de Dieu et du prochain

La pédagogie weilienne de l'attention comme itinéraire de miséricorde s'avère actuelle au moment où le monde entier semble écrasé par la pesanteur de la violence qu'elle a toujours dénoncée.

¹⁰ *Idem*, p. 771

¹¹ *Idem*, p. 773

¹² Cf. Simone WEIL, *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu*, *op. cit.*, pp. 71- 80

« Éduquer à la Miséricorde ». Oui, mais comment ? Et, selon quelles stratégies ? La convocation est aussi difficile que son *metaxu*, un mot grec utilisé par Simone Weil pour désigner le pont et l'intermédiaire. Éduquer à la « Miséricorde en éduquant à l'Attention ».

Mais qu'est ce que cette attention à laquelle on doit faire éduquer ? Il est vrai que cette notion weilienne est de l'ordre de l'intuition. Et comme toute intuition, elle est difficile à être définie. L'auteur même en donne plusieurs approches disséminées presque partout dans ses Cahiers et ouvrages. Elle est une vertu, celle de l'humilité, condition de la science : « Dans le domaine de l'intelligence, la vertu d'humilité n'est pas autre chose que l'attention »¹³. Elle est une vertu, celle de l'empathie, condition de la morale. Elle est aussi et surtout le « levier » spirituel dans l'âme¹⁴. Elle est à la fois disponibilité et réceptivité, action et abstention d'action comme le dit bien Frédéric Dupin, analysant la notion d'action chez Simone Weil : « L'attention, au sens plein, est un acte, un effort ; comme le note le langage commun, on *fait* attention. Mais cet acte particulier consiste précisément à se retenir d'agir, à conserver une pure attitude de retrait à l'égard de la chose, ne pas vouloir lui ajouter quelque chose de nous, et en cela s'y plier. L'attention est la force de celui qui se retient d'agir, une puissance d'arrêt, qui déjà était celle du démon de Socrate »¹⁵.

Curieusement, la définition de l'attention la plus clairement développée dans ses écrits, nous la retrouvons dans son bref traité « *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'Amour de Dieu* » : « L'attention, dit-elle, consiste à suspendre sa pensée, à la laisser disponible, vide et pénétrable à l'objet, à maintenir en soi-même à proximité de la pensée, mais à un niveau inférieur et sans contact avec elle, les diverses connaissances acquises qu'on est forcé d'utiliser ». En la définissant, Simone Weil invite à l'éduquer, car c'est par elle, dit-elle, qu'on éduque à la prière et à la miséricorde.

Éduquer à la Miséricorde en enseignant les mathématiques, l'histoire, l'art et toute sorte de disciplines : « Les lycéens, les étudiants qui aiment Dieu ne devraient jamais dire : « Moi, j'aime les mathématiques », « moi, j'aime le français », « moi, j'aime le grec ». Ils doivent

¹³ *Œuvres complètes*, Gallimard, 1994, OC VI, p. 867.

¹⁴ *Œuvres complètes*, Gallimard, 1994, OC VI, p. 837.

¹⁵ Frédéric DUPIN, *Sur une mécanique de l'âme. La notion d'Action chez Simone Weil*, in *Le Philosophoire*, Vrin, 2007/2 (n° 29).

Disponible sur <https://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2007-2-page-109.htm>

apprendre à aimer tout cela, parce que tout cela fait croître cette attention qui, orientée vers Dieu, est la substance même de la prière »¹⁶.

Les études, toutes sans exception, constituent ainsi une gymnastique de l'attention ; la prière n'étant que l'attention sous sa forme pure. Par conséquent, chaque exercice scolaire devient par le fait même une « réfraction de vie spirituelle », une aptitude à la prière et à la compassion puisque la charité du prochain, est constituée par « l'attention créatrice », et elle est analogue au génie »¹⁷.

3. L'attention créatrice... une miséricorde miraculeuse

« La capacité de faire attention à un malheureux, dit Simone Weil, est chose très rare, très difficile ; c'est presque un miracle ; c'est un miracle »¹⁸. Souvent, pour illustrer son intuition, elle se réfère à la parabole du Bon Samaritain. Elle la raconte au prisme de sa propre philosophie. Elle l'interprète et en tire les fondements métaphysiques de sa pensée : « Le Christ nous a enseigné que l'amour surnaturel du prochain, c'est l'échange de compassion et de gratitude qui se produit comme un éclair entre deux êtres dont l'un est pourvu et l'autre est privé de la personne humaine. L'un des deux est seulement un peu de chair nue, inerte et sanglante au bord d'un fossé, sans nom, dont personne ne sait rien. Ceux qui passent à côté de cette chose l'aperçoivent à peine, et quelques minutes plus tard ne savent même pas qu'ils l'ont aperçue. *Un seul s'arrête et y fait attention.* Les actes qui suivent ne sont que l'effet automatique de ce moment d'attention. Cette attention est créatrice. Mais au moment où elle s'opère elle est renoncement. Du moins si elle est pure. L'homme accepte une diminution en se concentrant pour une dépense d'énergie qui n'étendra pas son pouvoir, qui fera seulement exister un être autre que lui, indépendant de lui. Bien plus, vouloir l'existence de l'autre, c'est se transporter en lui, par sympathie, et par suite avoir part à l'état de matière inerte où il se trouve »¹⁹.

Le tout commence par un regard, le regard orienté par l'attention. Le reste n'est qu'une suite de conséquences inévitables, inconditionnelles : « L'attention créatrice consiste à faire

¹⁶ Simone WEIL, *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu*, op. cit., pp. 71- 72

¹⁷ *Formes de l'amour implicite de Dieu*, 1942, in Simone WEIL, *Œuvres*, op. cit., p. 726

¹⁸ Simone WEIL, *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu*, op. cit., p.79

¹⁹ *Formes de l'amour implicite de Dieu*, 1942, in Simone WEIL, *Œuvres*, op. cit., p. 724

réellement attention à ce qui n'existe pas. L'humanité n'existe pas dans la chair anonyme inerte au bord de la route. Le Samaritain qui s'arrête et regarde fait pourtant attention à cette humanité absente, et les actes qui suivent témoignent d'une attention réelle »²⁰.

Au prisme de cette philosophie weilienne insolite, nous proposons une relecture de nos pensées et une réévaluation de nos pratiques pédagogiques. La réforme, tout comme le désir, est une question de regard. Il nous faut orienter notre regard vers l'essentiel et l'universel. Il nous faut rendre à la science « sa destination de pont vers Dieu », selon les mots de Weil. Il nous faut oser de nouveau contempler et inviter à contempler le sacramentel au cœur du naturel, de nommer la « grâce » au cœur de la « pesanteur ». Cette seule contemplation est capable de creuser dans les cœurs une Miséricorde qui vient d'en haut.

a) Regarder intensément...

« *Il le vit et fut saisi de compassion* » (Luc 10, 33)

Être attentif à Dieu et au Prochain, contempler le Beau, le Bon et le Vrai, découlent de cette source première qu'est l'Attention, une attention orientée par le Regard-Désir. C'est le regard intentionnel de l'amour, comme l'indique l'étymologie même du mot *ad-tendere*, qui forme la « faculté extatique dans l'homme ». Dans les relations avec autrui l'attention s'exerce toujours par l'acceptation et le consentement à l'existence des autres et ainsi elle est la forme la plus rare et la plus pure de la générosité. « C'est par l'attention, précise Miklos Vetö, qu'on sort de la coquille de l'autonomie, qu'on s'arrache à la perspective personnelle »²¹, ainsi il n'est pas paradoxal de dire que la plus haute extase est la plénitude de l'attention.

Apprendre à orienter le regard vers un objet quelconque implique un choix et une décision. La distraction est souvent une incapacité de décider, une incapacité de choisir, au point que l'attention est dispersée, éparpillée entre mille et une préoccupations. Discerner l'essentiel, ordonner les priorités, pour ne pas s'en écarter, comme ceux qui voient sans être émus poursuivant leur route, passant de l'autre côté. Nous sommes à une époque où les images ne manquent pas, submergés par le flux des nouvelles et des scoops photographiés, filmés et

²⁰ *Idem*, p. 726

²¹ Miklos VETÖ, *La Métaphysique religieuse de Simone Weil*, L'harmattan, 1997, p. 48

médiatisés. Nous sommes certes plus informés. Mais sommes-nous vraiment « transformés », « émus » jusqu'aux entrailles ?

Pour compatir avec le malheureux, il faut d'abord choisir de le regarder, et le regarder fixement, avec la plénitude de l'attention. Il faut le regarder dans la durée, dans la chair du temps et de l'espace. Dans une lettre à Joë Bousquet, Simone Weil affirme que « pour penser le malheur, il faut le porter dans la chair, enfoncé très avant, comme un clou, et le porter longtemps, afin que la pensée ait le temps de devenir assez forte pour le regarder... Grâce à cette immobilité, la graine infinitésimale d'amour divin jetée dans l'âme peut à loisir grandir et porter des fruits dans l'attente, en *hypomenê*, selon l'expression divinement belle de l'Évangile. On traduit in *patientia*, mais *hypoménein*, c'est tout autre chose. C'est rester sur place, immobile, dans l'attente sans être ébranlé ni déplacé par aucun choc du dehors »²².

Or, cette attente dans l'immobilité du regard, immobilité nourrie par le désir, s'apprend déjà à l'école. Demeurer immobile à fixer intensément un vers de poésie, une figure géométrique, un tableau de peinture, creuse en l'homme la capacité de « s'arrêter », d'habiter le temps présent, de transposer son être entier en attente que « le sens » se livre, se donne à lui dans la contemplation. « Il y a pour chaque exercice scolaire, dit Simone Weil, une manière spécifique d'attendre la vérité avec désir et sans se permettre de la chercher. Une manière de faire attention aux données d'un problème de géométrie sans en chercher la solution, aux mots d'un texte latin ou grec sans en chercher le sens, d'attendre, quand on écrit que le mot juste vienne de lui-même se placer sous la plume en repoussant seulement les mots insuffisants »²³. Sous cet angle, les fautes deviennent le résultat d'une intelligence impatiente qui veut s'emparer du fruit prématuré de ses efforts²⁴.

Le péché n'est pas interprété autrement. Lui aussi est le fruit d'une inattention vis-à-vis de la créature. Simone Weil parle du « gaspillage de la beauté du monde », expression inaccoutumée dans le monde de consommation de l'utile. Avertir d'un « crime d'ingratitude » est encore plus étrange : « Mais à considérer les choses froidement, ce n'est

²² Lettre à Joë Bousquet, 12 mai 1942, in Simone WEIL, *Œuvres*, op. cit., p. 795

²³ Simone WEIL, *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu*, op. cit., p. 78

²⁴ Cf. *Idem*, p. 77 : « Tous les contresens dans les versions, toutes les absurdités dans la solution des problèmes de géométrie, toutes les gaucheries de style et toutes les déféctuosités de l'enchaînement des idées dans les devoirs de français, tout cela vient de ce que la pensée s'est précipitée hâtivement sur quelque chose et étant ainsi prématurément remplie, n'a plus été disponible pour la vérité... Les biens les plus précieux ne doivent pas être cherchés, mais attendus ».

pas là un gaspillage plus pitoyable que celui de la beauté du monde. Combien de fois la clarté des étoiles, le bruit des vagues de la mer, le silence de l'heure qui précède l'aube viennent-ils vainement se proposer à l'attention des hommes ? Ne pas accorder d'attention à la beauté du monde est peut-être un crime d'ingratitude si grand qu'il mérite le châtement du malheur »²⁵.

b) S'appliquer réellement...

« *Il s'approcha...* » (Luc 10, 34)

« Un arrêt, écrit Rolf Kühn. C'est le dénominateur commun, le point « conjoint » où Bien et Beau se rencontrent. Le Beau comme le Bien exige un arrêt ; un arrêt qui s'accompagne d'un moment de réflexion et d'attention, de contemplation et d'émerveillement. Fixer non pour pourrir dans la fixité ; S'arrêter non pour stagner dans l'immobilité. Fixer pour élever le regard et s'élever vers le transcendant. S'arrêter pour admirer et admirer pour se mobiliser et imiter »²⁶.

S'initier à l'immobilité du regard pour admirer ce qui est vrai, beau et bon, dispose à l'application réelle concrète et empêche la rêverie ; Cette dernière étant pour Simone Weil « la racine du mal ». La tentation de fuir la réalité, d'abandonner la recherche de la vérité, est grande : « Il y a quelque chose dans notre âme qui répugne à la véritable attention beaucoup plus violemment que la chair ne répugne à la fatigue. Ce quelque chose est beaucoup plus proche du mal que la chair »²⁷.

L'attention est un véritable effort, « le plus grand des efforts peut-être » disait Simone Weil, tant sur le plan intellectuel que sur le plan moral et religieux. L'application de l'attention contraint le corps et l'esprit à supporter le poids du malheur qui pèse, la difficulté d'un problème mathématique qui dévoile la médiocrité de la condition humaine. Exposé à un exercice, l'élève ou l'étudiant, doit vouloir « l'accomplir correctement », aussi chétives que soient ses aptitudes naturelles ; « cette volonté est indispensable pour qu'il y est vraiment effort »²⁸. Il doit vouloir se comporter ainsi en « s'appliquant pareillement à tous les

²⁵ *L'amour de Dieu et le malheur*, in Simone WEIL, *Œuvres*, op. cit., p. 716

²⁶ Rolf KÜHN, *Lecture décréative. Une synthèse de la pensée de Simone Weil*, thèse de doctorat en philosophie, Université de Paris-Sorbonne (Paris IV), 1985, p. 225

²⁷ Simone WEIL, *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu*, op. cit., p. 76

²⁸ *Idem*, p. 72

exercices, dans la pensée qu'ils servent tous à former cette attention qui est la substance de la prière », la même substance de l'amour du prochain.

S'appliquer réellement, sérieusement, dans ses études n'est pas une fin en soi. La fin consiste à forger en soi l'être extatique d'un vrai « agent de miséricorde » qui ose approcher le malheur et les malheureux avec une volonté animée d'un amour réel, « car d'un amour imaginaire, rien n'est plus facile »²⁹. S'appliquer réellement, s'approcher, c'est être « disponible en personne », non « en ligne virtuelle », c'est faire l'expérience du contact de « chair à chair » de la présence attentionnelle. « L'amour est réel », écrit Simone Weil dans une lettre à Joë Bousquet, et la rêverie « sous toutes ses formes sans exception, elle est le mensonge. Elle exclut l'amour »³⁰.

c) Accepter les blessures ...

« Il pansa ses blessures en y versant de l'huile et du vin » (Luc 10 : 34)

Nous nous approchons d'un malheureux comme d'un miroir. Sur son visage pétri de souffrance, nous retrouvons les traits du nôtre. Et cela nous vexe. La découverte de notre propre fragilité, la fragilité de notre corps et de notre esprit nous choque au point de vouloir la fuir dans une « rêverie d'un monde idyllique » ou au moins dans une « délégation caritative » de nos très bonnes intentions. Nous mandatons des agents intermédiaires pour ne pas toucher aux blessures ouvertes par les violences humaines, les atrocités sociopolitiques et les catastrophes naturelles. La nécessité nous pèse. Et pourtant, la blessure existe, le malheur est en nous, et autour de nous.

« Il est vrai qu'il faut aimer le prochain, dit Simone Weil, mais, dans l'exemple que donne le Christ comme illustration de ce commandement, le prochain est un être nu et sanglant, évanoui sur la route »³¹. Nu, sanglant, évanoui, cet anonyme laissé à moitié mort est objet de répugnance naturelle. C'est la même répugnance que nous éprouvons une fois que nous avons touché à notre précarité et à notre péché ; une répugnance enracinée dans un orgueil sournois qui passe souvent pour inaperçu.

²⁹ *Œuvres complètes*, Gallimard, 1994, OC VI 3, K8- 1942, p. 124

³⁰ *Lettre à Joë Bousquet*, 12 mai 1942, in Simone WEIL, *Œuvres*, op. cit., p. 796

³¹ *Dernières pensées*, Casablanca, 26 Mai 1942, in Simone WEIL, *Œuvres*, op. cit., p. 787

La vertu d'humilité s'avère l'unique remède à notre orgueil. Elle s'apprend aussi grâce à l'effort d'attention cultivé par les études, quand l'attention est fixée cette fois « paradoxalement » sur les « fautes ». Intolérables, les fautes scolaires sont d'habitude hautement sanctionnées, et c'est pourquoi « évitées ». Nous évitons de les commettre. Et quand nous les commettons, nous évitons de les « regarder en face ». Pourtant, une des conditions du bon usage spirituel des études est selon Simone Weil « de s'astreindre rigoureusement à regarder en face, à contempler avec attention, pendant longtemps, chaque exercice scolaire manqué, dans toute la laideur de sa médiocrité, sans se chercher aucune excuse, sans négliger aucune faute ni aucune correction du professeur et en essayant de remonter à l'origine de chaque faute »³².

Surtout, il ne faut pas succomber à la tentation de fuir le réel, puisque le malheur est aussi réel que l'amour. Dans la compassion tout comme dans la correction d'un exercice scolaire, « la tentation est grande de faire le contraire, de glisser sur l'exercice corrigé, s'il est mauvais, un regard oblique, et de le cacher aussitôt. Presque tous font presque toujours ainsi ». La tentation est grande de discriminer les faibles, de mépriser les misérables, d'isoler les vieux et les enfants à besoins spécifiques... « Il faut refuser cette tentation »³³, et la refuser depuis l'école, « quand on se contraint par violence à fixer le regard des yeux et celui de l'âme sur un exercice scolaire bêtement manqué »³⁴.

d) Se dépenser gratuitement...

« Tout ce que tu auras dépensé en plus, je te le rendrai quand je repasserai » (Luc 10 : 35)

La gratuité marque l'essentiel d'une attention qui a l'autre « anonyme » comme destinataire. Elle trace une relation asymétrique d'une « responsabilité totale », concept cher à Emmanuel Levinas, pour qui l'homme est responsable d'autrui sans attendre la réciprocité.

Prêcher la gratuité dans les souks de la rentabilité, de l'efficacité et de l'utilité est une vocation réservée aux prophètes contemporains. Depuis ses premières années scolaires,

³² Simone WEIL, *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu*, op. cit., p.74

³³ *Idem*, p. 74

³⁴ *Idem*, p. 74

l'élève est quêteur de notes, instruments de reconnaissance et de valorisation. Son effort est toujours récompensé selon ses résultats. Le travail scolaire se dégrade parfois pour devenir à l'image de celui des usines où seules comptent la soumission aux règlements et la vitesse de l'exécution : « Si on s'enfoncé, si on coule, personne au monde ne s'en apercevra seulement. Qu'est-ce qu'on est ? Une unité dans les effectifs du travail. On ne compte pas. À peine si on existe »³⁵.

La conversion du « regard attentionnel » nécessite une révision de nos systèmes d'évaluation, dans un sens où l'effort est valorisé pour lui-même, pour le désir qui l'anime, indépendamment de ses conséquences. « Il faut donc étudier sans aucun désir d'obtenir de bonnes notes, de réussir aux examens, d'obtenir aucun résultat scolaire, sans aucun égard aux goûts ni aux aptitudes naturelles »³⁶, propose Simone Weil, « même il importe peu qu'on réussisse à trouver la solution ou à saisir la démonstration, quoiqu'il faille vraiment s'efforcer d'y réussir. Jamais, en aucun cas, aucun effort d'attention véritable n'est perdu. Toujours il est pleinement efficace spirituellement »³⁷.

Extraordinaire pensée qui ouvre les voies de la transcendance en empruntant les plus simples des chemins ruraux ! Accrocher son attention au « vide », au « néant », à « rien » pour creuser les puits de l'amour gratuit qui se donne pleinement, généreusement et aveuglément même : « Le bienfaiteur du Christ, en présence d'un malheureux, ne sent aucune distance entre lui et soi-même ; il transporte en l'autre tout son être ; dès lors le mouvement d'apporter à manger est aussi instinctif, aussi immédiat, que celui de manger soi-même quand on a faim. Et il tombe presque aussitôt dans l'oubli, comme tombent dans l'oubli les repas des jours passés »³⁸. Aucune récompense terrestre n'est attendue de ces gestes d'amour accomplis instinctivement « à vide », vis-à-vis d'un démuné, d'un inconnu, et oubliés. Seul Dieu qui voit dans le secret récompense, car « Dieu n'a donc pas le pouvoir de récompenser que les efforts qui sont sans récompense ici-bas, les efforts accomplis à vide ; le vide attire la grâce. Les efforts à vide constituent l'opération que le Christ appelle « amasser des trésors dans le Ciel » »³⁹.

³⁵ Simone WEIL, *Œuvres, op. cit.*, p. 164

³⁶ Simone WEIL, *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu, op. cit.*, p.73

³⁷ *Idem*, p. 72

³⁸ *L'amour de Dieu et le malheur*, in Simone WEIL, *Œuvres, op. cit.*, p. 709

³⁹ *L'Enracinement. Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*, in Simone WEIL, *Œuvres, op. cit.*, p. 1194

Heureux les éducateurs de la Miséricorde...

Aux miséricordieux, la promesse jaillit du fond de leur vécu. La miséricorde est sa propre récompense. Elle est « la femme de valeur » à qui fut adressée cette parole : « *Donnez-lui du fruit de son travail et qu'aux portes de la ville ses œuvres fassent son éloge!* » (Proverbes 31 : 31).

Heureux les éducateurs de la Miséricorde qui « ouvre ses bras au malheureux, elle tend la main au pauvre » (Proverbes 31 : 20). Heureux sont ceux qui fraient, par leur éducation, par leur enseignement et leur exemple, les chemins de l'Attention, matrice de la miséricorde.

Heureux les éducateurs de la Miséricorde qui « ouvre la bouche avec sagesse et un enseignement plein de bonté est sur sa langue » (Proverbes 31 :26). Heureux sont ceux qui accomplissent leur devoir premier envers les écoliers et les étudiants, celui « de leur faire connaître cette méthode [la méthode de l'attention], non pas seulement en général, mais dans la forme particulière qui se rapporte à chaque exercice »⁴⁰.

Heureux les éducateurs de la Miséricorde qui « rapporte ses provisions de loin » (Proverbes 31 :14). Heureux sont ceux qui vivent la plénitude de leur vocation, ceux pour qui « les études scolaires sont sans doute un chemin vers la sainteté aussi bon que tout autre »⁴¹, et « tout exercice scolaire ressemble à un sacrement »⁴².

Heureux de même les disciples de la Miséricorde qui « rit en pensant à l'avenir » (Proverbes 31 :25). Heureux sont ceux qui « passent leur adolescence et leur jeunesse seulement à former ce pouvoir d'attention »⁴³ puisque « celui qui traverse les années d'études sans développer en soi cette attention a perdu un grand trésor »⁴⁴.

Heureux les Miséricordieux qui vivent la plénitude de l'amour du prochain, ceux qui savent poser sur le malheureux « un regard attentif où l'âme se vide de tout contenu propre pour recevoir en elle-même l'être qu'elle regarde tel qu'il est, dans toute sa vérité »⁴⁵.

⁴⁰ Simone WEIL, *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu*, op. cit., p. 78

⁴¹ *Idem*, p. 75

⁴² *Idem*, p. 77

⁴³ *Idem*, p. 79

⁴⁴ *Idem*, p. 79

⁴⁵ *Idem*, pp. 79-80

Heureux sont ceux qui sont capables de ce regard fait d'attention jusqu'à l'empathie où l'aumône devient un « sacrement », « une opération surnaturelle par laquelle un homme habité par le Christ met réellement le Christ dans l'âme d'un malheureux. Le pain ainsi donné, s'il s'agit de pain, équivaut à une hostie »⁴⁶.

Heureux ceux qui croient à cette intuition pédagogique de Simone Weil dans toute son ampleur philosophique et religieuse: « Ainsi il est vrai, quoique paradoxal, qu'une version latine, un problème de géométrie, même si on les a manqués, pourvu seulement qu'on leur ait accordé l'espèce d'effort qui convient, peuvent rendre mieux capable un jour, plus tard, si l'occasion s'en présente, de porter à un malheureux, à l'instant de sa suprême détresse, exactement le secours susceptible de le sauver »⁴⁷.

There is a real sense in which the title of this edition to EducA is itself a contradiction. If we were truly open it may be that there would be no “others!” There would be only a concept of “we” and “us,” rather than some kind of identification with “others” – implying a difference or separation in some way.

This journal is concerned with Catholic education, and of course the term “Catholic education” immediately provides an orientation to a certain kind of education. In my view this is an education inspired by hope, love and justice. It is education intended to be for the benefit of all humanity, for “the common good,” and is not only about the education of those of a certain faith and denomination. It is an education where the goodness of God is at the centre and is the foundation and reason for all we do in education. It does not imply a closed system of education through doctrine and dogma, but an education inspired by the Holy Spirit to benefit all of God's children and His creation. Indeed one might claim that an essential characteristic of Catholic education is to tear down the walls of division, separation and discord wherever and whenever they exist.

⁴⁶ *L'amour de Dieu et le malheur*, in Simone WEIL, *Œuvres*, op. cit., p. 710

⁴⁷ Simone WEIL, *Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu*, op. cit., p. 80

In many respects it is all too easy to identify “others.” Politically and economically the migrants to Europe are on our doorsteps from The Middle East. We welcome them as sisters and brothers and they enrich the communities of Europe. To the educationist they are our neighbours, part of our community ... communities of hope, of love and of justice. These are not vague and remote ideas, but have to be lived and given real expression otherwise they are the tatters of memories and fantasy.

The identity of the students from Christian institutions is formed through the lived experiences of the university or school. These are not simply the experiences deriving from the curriculum, however impressive the teaching is. They are the experiences that come from every facet of university or school life, experiencing the graces of the Christian culture and community. Christian identity is carried in the heart and soul of each student – each unique and distinctive - and formed largely through and by experiences. So the educated person is someone who carries a rich interior self; a person of transcendence whose world does not stop at the functional and the superficial, but reaches to the deeper recesses of the human condition so that it inspires and gives true life to the full. A Catholic education does not fulfil its mission if it leaves untouched, uneducated the spiritual life which each person has. The Christian message is not one that ignores the challenges of life, but encompasses them. It is a message of mercy and reconciliation in the lived contemplative experiences of life.

Electronic journals are often transient publications, addressing contemporary issues and moving on. Much of “EducA” is like that, but there are contained in this edition some articles which are not at all transient, but will be of lasting relevance for the student of Catholic education and Catholic studies. For example, the ideas of Dom Henry Wansbrough reflect on whether the Catholic Church itself has become more open to others with the style of “listening” being adopted by Pope Francis, perhaps suggesting we do need to more open and learn from other traditions.

Professor Sullivan argues that Catholic schools in their Christian mission demonstrate their character through sacramental reference points. They must be places of reconciliation, of celebration, of community, of all those outward signs of inward graces. Reaching out to others is simply intrinsic to this message. Dr Leonard Franchi examines some of the

challenges of this in “the public square,” highlighting some of the conceptual and practical challenges which exist.

In this edition Professor Grace asks whether Catholic schools are indeed truly “open to others” or have they been –and perhaps still are- intrinsically places of indoctrination? He argues for more research being undertaken in a more “open” conceptualisation of Catholic education. While Dr Andrew Morris provides evidence of the value of Catholic education from the meticulous studies undertaken in England. The narrative methodology of student reflection from Dr Bignold raises issues about what counts as “evidence” in the academy. She argues that we do need to be a listening Church – and especially listening to students, to the poor, to those at the margins. This issue of the status and engagement of students in higher education is very significant, especially if we are indeed to be open to others. To some extent this can be related to the study of Dr Ricardo Machon at Loyola Marymount, California, which suggests that first generation students are more engaged spiritually and in service-based activities than non-first generation students.

Professor Tomáš Jablonský poses the question, “*Who is my neighbour?*” addressing the very relevant concerns of modern times, seeing education, of necessity, involving “others.” Sister Pina del Core examines the critical issue of identity and culture, and how we need to be open to other cultures through our own identity. Professor De Natale focuses this on the culture of youth and adolescent, and examines how important it is to have a pedagogy of education that pays attention to the personal needs of young people of that age. Fr Joseph Varghese describes and analyses the work of an Indian saint, St Kuriakose Elias, of the 19th century who eloquently envisaged the Catholic school as “a mission that was inclusive,” highlighting how such a conceptualisation can survive in time and place.

Fr Imad Twal, from the Latin Patriarchate in Jerusalem comments on how Religious Education contributes to a more open society in the challenging settings of Jordan and The Middle East.

What is striking about the contributions, individually and collectively, is the congruence across countries and cultures, and the ways in which they complement each other to provide a coherent account of education that relates to the universal Church.

All of these contributions together suggest transformation and openness. They lead to the need for an “emergent design” – an architecture of change that uses research and scholarship from the wider world by being truly open to others. This is driven by a vision of goodness and justice. Scholarship in its endless quest for truth proclaims this and is part of it. It is never used to adjust this clear vision, but may be used to adjust how we might achieve how Catholic education always contributes to the common good by being open to others.

CATHOLIC SCHOOLS AND INCLUSIVE EDUCATION IN MACAO: A JOURNEY OF A THOUSAND MILES

Correia, Ana M.* & Teixeira, Vitor S.**

Abstract

Since the establishment of St. Paul's College, the first Western-like University in East Asia, Catholic education has had an enduring presence in Macao's educational landscape. Filling the gap in educational provision during the period of Portuguese administration, Catholic schools still comprise 36.4% of the non-tertiary educational service delivery in the Macao Special Administrative Region. As in many other regions, these schools emerged in Macao out of a concern for the education of the poor and the most vulnerable. However, over time the educational projects of Catholic schools have evolved to adapt to a community which is by and far non-Catholic. At present time the local atmosphere of academic competition and social selectivity flows into Catholic schools, altering their identity and narrowing their educational mission. This paper discusses the state of Catholic schooling in Macao concerning one of the tenets of Catholicism: the inclusion of and service to those who are in poverty or marginalised due to their social, cultural, political or personal differences. The present empirical research aims in particular to understand how Catholic schools in Macao are meeting the needs of students with learning difficulties and disabilities. Weaknesses concerning the gap between principles and practices are identified. Building on cross-national experiences, suggestions for best practices towards inclusive education are presented.

Keywords: Macao; Catholic schools; Catholic education; Inclusive schools; Inclusive education

Introduction

The social history of Macao as a bridge connecting the Western and the Asian world can be studied through the lens of education. As far as it concerns the focus of this study, it is not possible to separate

* Associate Professor in the School of Education of the University of Saint Joseph.

** Assistant Professor in the Faculty of Social Sciences of the University of Saint Joseph.

the state of Catholic schools in Macao from the city's colonial history under Portuguese administration. The settlement of the enclave in 1557 by Portugal steered the establishment of Jesuits on their way to China and the Asia Pacific region, together with other Catholic congregations such as the Dominicans, the Salesians, the Canossian sisters and the Augustinians. The foundation of St. Paul's College, the first Western-like University in East Asia, turned sixteenth century Macao into a major training centre for missionaries who would depart to different Asian countries to spread the Gospel. Catholicism has afterwards had an enduring presence in Macao, and its major sphere of activity has been in education.

Filling the gap in educational provision during the period of Portuguese administration, several Catholic schools, some of them founded more than a hundred years ago, developed into solid and reputable educational institutions with a unique identity and high prestige. As in many other regions, these schools emerged out of a concern for the education of the poor and the most vulnerable. However, over time they have evolved to adapt to a community which is predominantly non-Catholic. The widespread practice of selective admissions and the atmosphere of academic competition flows today into most of them, altering their identity and narrowing their educational endeavour.

Since the handover to China in 1999 the educational reform enforced significant standardised changes in the private sector of education, which have decreased the autonomy of the Catholic schools in domains which earlier were subject to variation from school to school. Since the 15 years of free schooling took over in 2007, all local private schools were given the option to adhere to the Local School Regimen and collect the respective annual subsidy to cover costs of educational services, equipment, school renovations and rebuilding. Conversely, those schools have to abide with government bylaws and regulations regarding curriculum organisation, teaching qualifications, policies concerning the school calendar, class size directives, teacher/student ratio, and others.

One of the current items in the agenda of policy-makers concerns the number of students diagnosed with learning difficulties and disabilities who are not offered a place in local schools. In respect to inclusivity, i.e. the offering of special education for students with special or exceptional needs in the regular classroom or school, each private school has its own indoor policy and practice. They are not required by law to accept and educate all students, and they may refuse entrance to any student; many schools indeed do so from kindergarten to the senior secondary level.

The fact that Catholic schools comprise 36.4 per cent of the non-tertiary educational service delivery in the Macao Special Administrative Region, and that of the existing 27 registered Catholic schools only some are currently truly responding to the government call for more inclusive services within the

school settings, raises the question of whether Catholic schools are fulfilling their true mission in Macao. The present paper discusses the state of Catholic schooling in Macao concerning one of the tenets of Catholicism: the inclusion of and service to those who are in poverty or marginalised due to their social, cultural, political or personal differences. The present research aims to understand how Catholic schools in Macao are meeting the needs of students with learning difficulties and disabilities.

Schooling and Catholic education in Macao

The approach of *laissez-faire* and non-interventionism regarding the education of Macao population under the colonial period is well documented (Bray & Koo, 2004; Chi-Hou, 2004; Lau, 2009; Morrison, 2003). The Portuguese administration was barely concerned with the schooling of the Portuguese speaking population, while the resident Chinese were basically left to their own devices. Macao has never had a centralised educational authority, thus a universal, compulsory educational system was not ever implemented. Education developed as a private initiative, with the government investment circumscribed to a very few official schools as from the mid twentieth century onwards, and whose Portuguese-based curriculum had little meaning for the local community. On the threshold of the new millennium, 6,4 per cent of the local students (N=92801) were attending 15 public schools, while the remaining 93,5% (N=92801) were enrolled in 74 private schools (Direção dos Serviços de Educação e Juventude, 2003).

As the official schools only catered for a tiny percentage of the population, a large number of private schools thrived through the nineteenth and twentieth centuries, often run by religious, charitable and political organizations, associations, cooperatives, and individuals. Most of those schools had a Catholic ethos, and were created with the clear goal of providing education for the poor and marginalised, following the true mission of Catholicism.

The first school recorded in history was a nursery school in 1848 run by the Santa Clara sisters, and later by the Canossian sisters, called Home of Santa Rosa de Lima (Lau, 2009). This school, educating mainly orphaned girls of Portuguese descent, was handed over in 1932 to the Franciscan sisters. In 1911 the first Catholic school catering for the Chinese population was created in Taipa – D. João Paulino – followed by several others, namely Kong Kao school, the Chinese section of St. Joseph College and the School of Fatima for girls in 1933. Canossa school was extended to open a Chinese section in 1935 “to meet the needs of local Chinese children and those coming to live in Macao as a result of the 9.18 (September 18th) Incident in the mainland [China]” (Lau, 2009, p.8). During the 1950s and 1960s the political turmoil in the mainland China brought thousands of immigrants to Macao, which led the Catholic church to open several schools in poor districts charging

no or small tuition fees (Lau, 2009, p. 22). Among the schools created during this period were the Santa Teresa's school, the São João de Brito's school, the Estrela do Mar school, the Matteo Ricci College, the Sacred Heart of Mary school, the St. Joseph Primary School in Ká Hó, and the Sta. Mazarello school.

The history of Catholic schools in Macau shows that at their roots these schools were focused on those left behind by the society – the poor, the girls, the working adults, and the refugees from the civil and international war conflicts. While the colonial administration remained indifferent to the lack of educational provision and illiteracy among the adult population - and refused to recognise the private schools run by the Chinese (Lau, 2009) – the Christian schools, and in particular the Catholic ones, made substantial efforts to provide access to education to the poorest and most vulnerable groups.

Following a drastic decline in birth-rate in the 1970s, and given the non-supportive approach of the Portuguese administration, private schools, and among them the Catholic ones, were faced with a fragile financial situation. Some of them merged with others, strengthening and expanding their facilities and thus becoming attractive in the eyes of the community. In the following decade, the more open policy in the mainland China brought a new wave of immigration into the city which in turn led to a shortage of school places. By the end of the 1980s it was common to count 60 or even 70 students in both primary and secondary classrooms. Near the handover (1999), the Portuguese administration, responding to the demand from non-governmental organisations (Lau, 2009, p. 28), gradually prepared the Education Law, leading to the implementation of the 10 year free education policy. Private schools were invited to join the public school support network. The majority of them chose to benefit from the scheme for free education, while some others preferred to avoid government scrutiny and thus protect their autonomy. According to the most recent published data (Direção dos Serviços de Educação e Juventude, 2015) 10 schools have not adhered to the free education system.

Private schools in Macao, both Catholic and non-Catholic, played a very important role in Macao's social and economic development in the past centuries, while facing long periods of scarcity. However, growing and operating under such disadvantageous conditions have had their costs, such as responding to conservative views of parents, accepting insufficiently prepared teachers, competing with other schools for students and for donations, etc. Long lasting tradition turned some of the private schools, in particular some Catholic schools, into highly prestigious institutions, operating for many decades as independent entities with their own mission, tradition, structure, rules and regulations.

As Chi-Hou reported in 2004, Macao parents “tend to prefer religious schools. The better off upper- and middle-class families, in particular, wish to send their children to religious schools, because of their perceived image of better discipline and quality of education” (Chi-Hou, 2004, p. 558). As there are still no territory-wide open examinations, the families’ judgment about the schools is based on subjective impressions built on the school’s “good name”. The methods used by the schools, including some Catholic schools, to gain and sustain a positive image in the community, when assessed from a Catholic-based set of values are certainly not unquestionable. These methods may include selecting students as early as pre-school level (Chi-Hou, 2004), and in-grade retention at higher levels (OECD, 2012), adopting a strongly academic orientation, embracing a traditional teacher-centred approach, supposedly to maximize the in class delivery time, requiring students to complete daily extra-work at home, and expelling those children and adolescents considered weak in social, behavioural or cognitive skills (Morrison, 2003).

In recent years, the educational reform has enforced significant standardisation changes in the private sector of education, which have improved the schooling system (Lau, 2009; Chi-Hou, 2004). However, given the diversity and complexity of the contemporary state of education in Macao, there is still a long way to go.

In the 2014-2015 academic year, 69,516 students received non-tertiary education from kindergarten to senior secondary school. Together with the students enrolled in the same academic year in higher education, this is nearly a sixth of the Macao population. There are currently 74 school units in Macao, only 13 per cent of which (N=10) are public schools, with 3,5 per cent of the student population (N=2469). The private schools are 64 and comprise 87 per cent of the total number of schools, with 96,4 per cent of the total student population (N=67047). Catholic schools administer 36,4 per cent of the total school units (N=27) attended by 38,4 per cent of students (N=26706). Table 1 presents an overview of Macao’s educational landscape in terms of types of schools and enrolled students.

Table 1 Students in schools in Macau, 2015¹

| | Schools | | Students | | | | | |
|--|-----------|-------------------------------|--------------|---------------|------------------|------------------|-------------------|----------------|
| | Total | Providing Inclusive Education | Infant K1-K3 | Primary P1-P6 | Junior Secondary | Senior Secondary | Special Education | Total Students |
| All schools | 74 | 38 | 14552 | 24252 | 14077 | 16011 | 624 | 69516 |
| Government schools | 10 | 8 | 381 | 556 | 452 | 766 | 314 | 2469 |
| Private schools providing free education | 54 | 23 | 11453 | 19946 | 11250 | 12982 | 307 | 55938 |
| Private schools not providing free education | 10 | 7 | 2718 | 3750 | 2375 | 2263 | 3 | 11109 |
| Catholic schools | 27 | 12 | 5626 | 10294 | 5339 | 5393 | 54 | 26706 |
| Inclusive Education | | 38 | 124 | 422 | 185 | 75 | 0 | 806 |

Source: Compiled from data from the Macao Education and Youth Affairs Bureau (Direção-dos-Serviços-de-Educação-e-Juventude, 2015)

Although only 4,7 per cent of the Macao population professes Catholicism (Gabinete de Comunicação Social, 2015), Catholic schools serve a large proportion of the students, precisely 38,4 per cent. In a city where the majority of the population follows Confucianism and affirms its belief in Buddhism or Daoism, Catholic schools-stakeholders – students, parents, teachers, and school staff – have been a small minority ever since the schools were founded. As Chi-Hou mentions: “most of the students and teachers are of Chinese origin and not necessarily religious believers” (Chi-Hou, 2004, p. 558).

Catholic identity in schools that serve non-Catholic communities is expected to be slightly different from Catholic identity in schools immersed in Catholic communities. Some elements of school identity and culture might be compromised if the surrounding community is significantly different from the culture the school embraces (Clark & Smrekar, 2014). Clark and Smrekar refer to the exchange effect between the school and the community: “an effect that comes from training children in religious and social values may flow to the community, and the effect of cultural experiences including language, music, and social history may flow into the school” (2014, p. 188). Chi-Hou (2004) supports this dynamic of dialogue, stating that “most Chinese teachers find the Ten Commandments quite compatible with the ideals of Confucian ethics” (p. 558), emphasising primarily

¹ Out of the 74 schools registered at DSEJ, many are subdivided into three, four or five different branches across the city. Each branch has his/her own administrative team, staff, and facilities. Some schools are divided according to the language medium, Cantonese and English, and some are divided according to the level of instruction, infant, primary, junior secondary and senior secondary. Although officially the number of Catholic schools is 27, there are actually 35 Catholic schools, including branches. The total number of schools in Macao, including branches, is 135.

the influence of Confucianism over Catholicism: “In a sense it is fair to say that Catholicism in Macau has become acculturated, to the extent that Christian values have been absorbed into the core values of the Confucian life of the Chinese people, rather the other way around” (idem). According to Chi-Hou, this is due to the path of tolerance and openness to the Chinese culture displayed by the first Jesuit missionaries who entered China in the sixteenth century, which has continued ever since. The religious dialogue between Catholics and non-Catholics in Macao has been reported widely by historians and scholars (Cheng, 2003; Lau, 2009; Robertis & Morrison, 2009; Teixeira, 1982). Cheng (2001), for instance, describes the city as a “bricolage of religious faiths [that not only indicates its] syncretic cultural matrices and religious compromise among one another’s belief systems, but also testifies to a negotiated accommodation of East-West religious praxis” (p. 325). The toleration of the diverse beliefs that have been central to the religious life of the city, has become inherent to the ethos of local Catholic schools.

Inclusive education – restructuring cultures, policies and practices

The movement towards full inclusion of children with disabilities or other exceptionalities in regular classroom settings began in countries such as Canada, United States of America, United Kingdom and Australia during the 1990s. In many Asian countries, however, it is still at the initial stages of implementation (Cheung, Wu, & Hui, 2015; Sharma, Forlin, Deppeler, & Guang-xue, 2013). According to (Kritzer, 2011; Kritzer, 2012) special education in mainland China resembles that of the United States in 1975. Inclusion calls for the need to create equitable educational opportunities for all children in mainstream schools, regardless of their physical, mental, social or psychological disabilities or exceptionalities. Although more and more countries are inclined to contemplate inclusive education in their political agendas, different interpretations of the concept are often presented. Mitchell (2003) expressed concern that these different interpretations may hinder the value of the concept at the classroom level – with some countries defining it more loosely as *integration* – and ultimately restrict the amount of contact hours between the students with SEN and their peers.

The underlying philosophy driving inclusion – the “process of addressing and responding to the diversity of needs of all children, youth and adults through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing and eliminating exclusion within and from education” (UNESCO, 2009, p. 8-9) – follows the United Nations Convention on Economic, Social, and Cultural Rights’ statement declaring that all human beings have the right to an education regardless of their potential, and that education is a fundamental precondition to human development and a basis for human dignity (UNESCO, 1966, p. 66).

This humanist and social justice based approach to human diversity is not as controversial in principle as the *where, when, how, and for whom* it is to be applied. As regards the development of inclusive schools, the challenges and obstacles are multiple and have been widely reported (Sharma et al., 2013). The inclusion philosophy tends to contrast with the competitive and academic emphasis of the mainstream schools in our globalised world – Hong Kong and Macao included. In addition, the stress placed worldwide on attaining high academic standards and accountability is perhaps even more accentuated in Hong Kong and Macao SAR, due to the particular cultural features and contemporary social developmental trends in the two cities. Salili, Chiu and Lai (2001) in a study comparing goal orientations of Canadian and Hong Kong students, concluded that competition was more intense in HK schools, where “a harsh education system is particularly damaging for students with low ability or special needs” (p. 15). Intensively competitive examinations are considered the benchmark of school quality, and parents not only accept it as a price children need to pay to succeed, but also complain if teachers do not give ‘enough’ homework. In Macao there are countless private after-school learning centres, where the children are sent by their parents because it is widely believed that *only whose who work hard can be high achievers*. According to Phillipson (2007), parents from the Confucian-heritage classroom place a greater emphasis than in the West on the training of their children, and have higher expectations for their children compared with parents from the West. Against this cultural background, those who do not achieve in the areas of mathematics, science and languages become vulnerable to marginalization and exclusion. They are not only hindered in their individual prospects for a bright future, but are also considered to be jeopardizing their families’ hopes and expectations. Since the individuals path is not separated from the family’s, a child’s failure in school, for whatever reason, might be seen as having a negative effect on the whole family. Parents of children with disabilities or exceptionalities tend even more so to confine their difficulties to the private sphere, and usually do not exercise their right to demand an equitable education for their children.

In the Asia-Pacific region, countries such as Vietnam, India, China, Thailand, Papua New Guinea, Philippines, and South Korea have been debating inclusive education since the 1990s. The existing wide-ranging policies across countries in the region (Cheung & Hui, 2007) mirrored the particular obstacles faced by each society to create less restrictive environments for children with SEN. In Hong Kong SAR, for instance, inclusive education has been mostly interpreted as integration, a concept that encourages mainstream schools to admit as far as possible children who require special needs education as much as possible, but excludes some types of disabilities from the authorised integration scheme. Referring to the Hong Kong policy on inclusive education, Don-il Kim (2003) wrote that mainstream schools were not prepared to admit students with SEN, especially those with more severe disabilities, and many parents also preferred to have their children in special schools or segregated settings, to avoid issues of prejudice and discrimination. In China the Special Education schools target

students with specific categories of special education needs, and provide support for the regular schools providing inclusive settings (Kritzer, 2011).

Macao SAR legislation regarding special education is currently undergoing a process of change. The current legislation dates back to 2006 (Lei n° 9/2006, article 12), and states that special education is “developed, preferably, integrated in regular schools, but can also take place in institutions of special education, in different forms”. The 2006 bylaw does not mention inclusive education, and follows a segregated model with two parallel paths: regular schools and “special education institutions”. In March 2015, the government launched a Consultation Document (Região Administrativa Especial de Macau, 2015) and invited the population to participate in a public debate about special education. The Consultation Document proposed to place the children with special education needs in inclusive settings according to three distinct categories:

1. students with special education needs being fully included in the regular classrooms
2. students with special education needs being educated in the “small class of special education”
3. students with special education needs being educated in “special education classes”

While the first category refers to the full inclusion of students in regular classrooms, the second points out to the placement of special education needs students in regular schools with a common curriculum but different classes, thus restricting contact between regular students and special education needs students. The third category refers to the placement of special education needs’ students in segregated classes and separate curriculum, which is contrary to the inclusive philosophy of education. The “special education class” envisages a curricular adjustment, and aims to develop students’ self-reliance, autonomy and communication skills rather than subject knowledge.

Currently, inclusion “in Macau does not necessarily mean placing students with special needs in the same classes as regular students, but to have them study in regular schools with other students” (Cheung et al., 2015, p, 3). It is apparent that inclusive education is one of the possible types of special education in Macao SAR, and the two systems, of inclusive education and special/segregated education, will likely be retained in the near future.

A report on the status of inclusive education commissioned by the Youth and Education Bureau and produced by the Special Learning Needs and Inclusive Education Centre of the Hong Kong Institute of Education concludes that most of the teachers in Macao do not agree with the core values of inclusive education (HKIE, 2012). The report points out that parents of special education needs’

children favour inclusion, while parents of regular children are against mainstreaming children with disabilities (Hooja, 2009).

The reaction of regular children to the presence of exceptional classmates is one of the main concerns expressed by the parents of children with disabilities (Hooja, 2009). The above mentioned report (HKIE, 2012) identified discrimination and bullying by peers as salient problems in Macau inclusive schools.

Other barriers to developing inclusive practices are related to the school structure and culture. Many schools still work with large classes, follow predominantly teacher-centred pedagogies, avoid active participation of students and collaborative work, and place a heavy weight on academic outcomes. The lack of teachers' preparation is also a barrier to create more inclusive practices, because teachers may not feel comfortable with teamwork (Scanlan, 2009).

Catholic social teaching and inclusivity

The Pope Paul VI's Declaration on Christian Education (1965) states that "all men of every race, condition and age, since they enjoy the dignity of a human being, have an inalienable right to an education" (PaulVI, 1965), and highlights the necessity "of extending the needs of a suitable education and training to everyone in all parts of the world" (idem, p. 2). Indeed the term Catholic, as Scanlan (2013, p. 196) states, comes from *kata holos*, literally "welcoming everyone", including the poor and the marginalised by society for their gender, ethnicity, political or religious beliefs, individual exceptionalities and other differences. In its ecclesial dimension Catholic schools are open for all children, especially those who are weakest, and socially or individually disadvantaged.

Pope Francis' speech at the International Congress *Educating today and tomorrow: a passion renewed*, under the sponsorship of the Congregation for Catholic Education (Francis, 2015) called for an education with open horizons, because "closeness is not ever beneficial". In his speech Pope Francis disapproved of the general positivist trend within education that privileges the inculcation of concepts, while leaving other human expressions behind. Schools cannot merely teach students to reason well. They also need to teach lifelong values and habits. By the same token, schools cannot merely target those who were born within the walls of an elitist culture, a culture that protects the insiders and excludes the outsiders. Nobody can be excluded from the right to being educated, said Pope Francis, especially those who carry a "wounded humanity", because "our salvation comes from a man wounded on the cross" (Francis, 2015). Embracing those who have wounded hearts or

wounded bodies, such as children with cognitive, emotional, social or physical disabilities, is not just an act of mercy, it is an act of social justice.

Catholic Social Teaching (CST), the body of papal documents published on a range of social issues going back to the nineteenth century, calls for putting the poor and vulnerable first. We will rely on CST to consider that Catholic schools, in principle, due to their Catholic values and ecclesial mission, should not just accept students with disabilities but also commit themselves to being pioneers in this area, raising their voice to advocate for effective inclusive policies and practices in Macao. Promoting the universal value and dignity of every human life and dignity is especially important in cultures where inclusive practices are not accepted unconditionally by the society.

The three core ideas of Catholic Social Teaching with regards to inclusive education are (a) human dignity; (b) the common good; and (c) a preferential option for the marginalised (Scanlan & Tichy, 2014). The right to life is the first and fundamental principle of human rights, and can not be dissociated from the right to a life with dignity. Every person must be respected and protected regardless of his or her mental or physical condition. Human dignity does not depend on how well each human being performs or achieves – it is inherent to the person we are (John-Paul-II, 1991). Arising from the principle of human dignity is the common good. The dignity of a person will not be realised in isolation from the other human beings. The common good is a good that connects each individual to society and requires society to be responsive for each of its members. Pope Benedictus XVI unfolds the concept: “To take a stand for the common good is on the one hand to be solicitous for, and on the other hand to avail oneself of, that complex of institutions that give structure to the life of society, juridically, civilly, politically, and culturally, making it the *pólis*, or “city”” (Benedict-XVI, 2009). Each person belongs to a community that must act according to the principles of equity and social justice in all its aspects, including the right to education in the sense of integral human and social development. The third dimension of CST refers to the obligation to protect, instruct and serve those who suffer from abandonment, violence or marginalisation within society due to various reasons such as discriminatory political, economic, or religious systems, or cultural bias. Undoubtedly, the principles of CST are in line with Scanlan’s statement advocating that “fostering effective and inclusive service delivery systems to meet students’ special needs is a fundamental obligation of Catholic elementary and secondary schools” (2009, p. 536). Long and Schuttloffel (2006) also considered that “it is the obligation of all members of the Christian community to develop a deeper understanding of those with disabilities and to work to integrate them into society. This obligation includes integrating students with special needs into Catholic schools and parish education programs” (p. 450).

The state of inclusive education in Macao Catholic schools

The percentage of students diagnosed with special education needs in Macao is extremely low in comparison with other countries. For instance, in the UK, 17.9 per cent of students in 2014 had special education needs (Department for Education, 2014), whereas in the USA the National Center for Education Statistics refers to 13 per cent of children with disabilities enrolled in public schools in the school year of 2012-2013 (National Center for Education Statistics, 2015). In Macao, the most recent data published by DSEJ (2015) indicates that only 2 per cent of students (or 806 students attending integrated schools and 624 students in special education schools) in non-tertiary education in the school year of 2014-2015 had special education needs. Of those, 1 per cent of students were in integrated settings, and the remaining 1 per cent were placed in special education schools.

There were 38 out of 74 schools taking on the challenge of accepting students with special education needs, 8 of them from the public sector and 30 from the private sector. Among the 27 Catholic schools, accounting for 58 per cent of the private education sector, 11 schools expressed the intention to provide an environment and the necessary conditions to receive and educate those who experience special education needs. Out of the 11 mentioned schools, 2 of them accommodate more than 1000 students, and the majority (N=8) are small units with up to 500 students, and most of them located outside the city centre. The largest and most traditional and prestigious Catholic schools, who enjoy the highest prestige amongst the population, are not addressing the needs of SEN children, with a few exemplary exceptions.

Yet, among the 11 Catholic schools committed to enrol SEN students, the question remains whether or not this is more than a mere declaration of intent. To accept students with disabilities, the schools need to develop a truly viable plan of action, which includes a critical assessment of the selection procedures at the entry points. Presently, it is common practice to select applicants from primary one to secondary education by means of a mathematics, English and Chinese written exams, followed by an interview with the candidate. The selection of 3 year-old children for entrance into kindergarten usually includes a session to observe the child, followed by an interview; but some schools also include a written test as part of the selection. The higher we climb to the more prestigious and sought-after schools, the more discriminating the selection mechanisms become (Robertis & Morrison, 2009). Entering into a high status private school in Macao has been a painful process for families and children in recent years.

By contrast, some Catholic schools “are deliberately inclusive, accepting students who have been excluded from other schools” (Robertis & Morrison, 2009, p. 156). The deregulation of Macao

education under the Portuguese administration forced private schools to adapt to the social environment and culture. To survive, as Lau (2009) points out, “they managed to avoid being knocked out of competitions and abided by the rules of the market economy” (p. 40). At present, Catholic schools are facing difficulties to convert themselves into more inclusive, flexible, accessible, and responsive settings. It is quite natural that, due to the hardships of the past, leaders fear losing students and hindering their reputation of excellence if they loosen their strict requirements for admission. However, the current selection procedures adopted by some of the largest and more famous Catholic schools will result, in the long term, in the exclusion of those children who have learning difficulties or SEN. In so doing, Catholic schools are removing one of their distinguishing characteristics, which is to be a school for all.

Due to their involvement in the Church’s mission, Catholic schools are expected to have a pioneering attitude towards the inclusion of SEN children. In the past, Catholic schools frequently faced a lack of funds, resources and professionals in the area of special education, and this fact acted as a justification to reject SEN children. It is undeniable that schools need support in terms of breadth and depth to grow a commitment to inclusivity. However, at present, the most relevant dimensions related to the development of inclusive settings are being addressed by the relevant government bureaus. More time will be needed to design and complete the by-laws and to approve further supportive by-laws. The current policy may not be satisfactory, and may not be the best possible one. Yet, the present education reform has demonstrated commitment to tackle educational marginalisation of SEN children by providing financial support, resources and professional training to allow all schools in Macao, including the Catholic ones, to develop a more socially responsible environment. This move will demonstrate Catholic schools’ concern for the inherent dignity of all human beings, which is paramount to their mission.

The first institution in Macao to offer placement to children from 0 to 15 years of age with severe disabilities was founded in 1968 by the Salesian fathers (Forlin, 2011, p. 3), several decades before special education needs was promoted by the government in all local schools. The Catholic schools should continue their pioneering efforts to work together and with the government to break down the intangible but very real walls that separate SEN children from a more dignified life and education.

Conclusion

Catholic schools in Macao have a longstanding presence and a key role in the domain of education, serving families of various cultural backgrounds, religious beliefs and social levels. Operating 35 school units (including branches) from kindergarten to senior secondary levels, in both Chinese and

English mediums of instruction, Catholic schools embody the hope of a more welcoming, inclusive and flourishing place for every upcoming generation.

The implementation of inclusive education is a responsibility of all – school principals, local government, associations, social and civic movements, and all of the community (Latas, 2012) – not just the Catholic schools. The design and implementation of more inclusive settings in mainstream schools is only possible by introducing deep structural and cultural changes, in terms of embraced values, mentalities and practices at all levels of the education system. Leaders will face pressure from the school teachers, staff, parents and communities. In face of multiple barriers, some of them may consider that public schools should provide education for the SEN children, and the government should allow the private sector to be selective and achievement oriented. However, Macao's Catholic schools, as enduring and authoritative social institutions in the city, should not be exclusionary, because, as Scanlan (2009) states, this is incompatible with the principles of Catholic Social Teaching. On the contrary, Catholic schools should take a leading role in promoting “civil progress and human development without discrimination of any kind”(Congregation for Catholic Education, 1997).

The underlying principles of CST earlier discussed, namely the dignity of all human beings, the common good, and a preferential option for the marginalised, implicit also in the speech of Pope Francis in November 2015, go hand-in-hand with the fundamental tenets of inclusive education as they have been defined at international forums such as the Salamanca Conference (UNESCO, 1994), and in the policy guidelines on inclusion in education defined by UNESCO (2009). It is the duty of the Catholic educators to understand, in the light of the Catholic values, and in collaboration with the civil society, what needs to be transformed and what inequalities and injustices must be addressed and overcome in order to provide a truly inclusive education in Macao.

References

- Benedict XVI. (2009). *Caritas in veritate*. Retrieved from http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/en/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html
- Bray, M., & Koo, R. (2004). *Education and society in Hong Kong and Macao: Comparative perspectives on continuity and change*. Hong Kong: Springer.
- Cheng, C. (2003). Religious syncretism: The harmonization of Buddhism & Doism in Macau's lian feng miao. *Macau on the threshold of the third millenium* (pp. 321-333). Macao: The Macau Ricci Institute.

- Cheung, H., & Hui, L. (2007). Conceptions and challenges within the inclusive Asian classroom. In S. N. Phillipson (Ed.), *Learning diversity in the Chinese classroom: Contexts and practice for students with special needs* (pp. 65). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Cheung, H., Wu, J., & Hui, S. (2015). Chinese attitudes toward inclusive education: Perspectives of Hong Kong and Macau secondary school teachers, students and parents. *International Research Journal for Quality in Education*, 2(1-14)
- Chi-Hou, C. (2004). Moral and civic education - the hidden curriculum in Macau. *Journal of Moral Education*, 33(4), 553-573.
- Clark, L., & Smrekar, C. (2014). "Because we are catholic": The social context of catholic school identity. In P. Bauch (Ed.), *Catholic schools in the public interest: Past, present and future directions* (pp. 169-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Congregation for Catholic Education. (1997). The catholic school on the threshold of the third millennium. Retrieved from http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_en.html
- Department for Education. (2014). *Children with special educational needs 2014: An analysis*. (No. SFR 31/2014). London: Department for Education.
- Direção dos Serviços de Educação e Juventude. (2003). *Educação em números 2002/2003*. Macao: Direção dos Serviços de Educação e Juventude.
- Direção dos Serviços de Educação e Juventude. (2015). *General survey of education in figures*. Macao: Education and Youth Affairs Bureau.
- Forlin, C. (2011). From special to inclusive education in Macau (SAR). *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 433-443. doi:10.180/13603110903079516
- Francis. (2015). Discurso do papa francisco aos participantes no congresso mundial promovido pela congregação para a educação católica com o tema: "Educar hoje e amanhã. uma paixão que se renova". Retrieved from https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151121_congresso-educazione-cattolica.html
- Gabinete de Comunicação Social. (2015). *Macau 2015: Livro do ano*. Macao: Governo da Região Administrativa Especial de Macao.
- HKIE. (2012). *Macau special education report*. (No. The Hong Kong Institute of Education - Special learning needs and Inclusive Education Center). Macau:
- Hooja, V. (2009). Parents of students included in mainstream schools: A narrative exploration. In M. Alur, & V. Timmons (Eds.), *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas* (pp. 352-364). New Dehli: SAGE Publications.

- John Paul II. (1991). «Centesimus annus». Retrieved from http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.html
- Kim, D. (2003). Teacher and parent perception of the barriers to inclusive education: Identification and comparison of the barriers between elementary and secondary schools in Korea. In L. H. Hui, C. R. Dowson & M. Gonzales (Eds.), *Inclusive education in the new millenium* (pp. 200-212). Hong Kong: Association for Childhood Education International, Hong Kong & Macau and Education Convergence.
- Kritzer, J. (2011). Special education in China. *Eastern Education Journal*, 40(1), 57-63.
- Kritzer, J. (2012). Comparing special education in the United States and China. *International Journal of Special Education*, 27(2), 52-56.
- Latas, A. (2012). O desenvolvimento local, um argumento para uma educação mais inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (2nd ed., pp. 17-28). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lau, S. (2009). *A history of education in Macao*. Macao: Faculty of Education, University of Macau.
- Long, T. J., & Schuttloffel, M. J. (2006). A rationale for special education in catholic schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 9(4), 443-452.
- Mitchell, D. (2003). Challenges and successes in implementing inclusive education in eight developing countries in Asia and the Pacific. In L. H. Hui, C. R. Dowson & M. Gonzales (Eds.), *Inclusive education in the new millenium*. Hong Kong: Association for Childhood Education International, Hong Kong & Macau and Education Convergence.
- Morrison, K. (2003). Towards an educational agenda for Macau at the start of the new millenium. *Macau on the threshold of the third millenium* (pp. 273-288). Macao: The Macau Ricci Institute.
- National Center for Education Statistics. (2015). Children and youth with disabilities. Retrieved from http://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp
- OECD. (2012). PISA 2012 results in focus. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/home/>
- Paul VI. (1965). Declaration on christian education - gravissimum educationis. Retrieved from http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_en.html
- Phillipson, S. N. (2007). The regular Chinese classroom. In S. N. Phillipson (Ed.), *Learning diversity in the chinese classroom: Contexts and practice for students with special needs* (pp. 3). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Região Administrativa Especial de Macau. (2015). *Alteração ao “Regime educativo especial” - documento de consulta*. Macau: Região Administrativa Especial de Macau.
- Robertis, C., & Morrison, K. (2009). Catholic schooling, identity and social justice in Macau. *International Studies in Catholic Education*, 1(2), 152-169.

- Salili, F., Chiu, C., & Lai, S. (2001). The influence of culture and context on students' motivational orientation and performance. In F. Salili, C. Chiu & Y. Hong (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning* (pp. 221-247). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Scanlan, M. (2009). Moral, legal, and functional dimensions of inclusive service delivery in catholic schools. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 12(4), 536-552.
- Scanlan, M., & Tichy, K. (2014). How do private sector schools serve the public good by fostering inclusive service delivery models? *Theory into Practice*, 53(2), 149-157. doi:10.1080/00405841.2014.885813
- Sharma, U., Forlin, C., Deppeler, J., & Guang-xue, Y. (2013). Reforming teacher education for inclusion in developing countries in the Asia-pacific region. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1(1), 3-16.
- Teixeira, M. (1982). *A educação em Macau*. Macau: Direcção dos Serviços de Educação e Cultura.
- UNESCO. (1966). United Nations convention on economics, social, and cultural rights. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- UNESCO (Ed.). (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special education needs*. Spain: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. France: UNESCO.