

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 dévalorisation 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.