

# Les tribulations du Bien et du Vrai en éducation

Jean Houssaye

---

*Dans cet article, nous voulons souligner ce mouvement inverse en termes de valeurs de référence qui constitue les sciences de l'éducation et la pédagogie. Autant les premières sont fondées sur le Vrai et tendent au Bien à partir du Vrai, autant la seconde est fondée sur le Bien et tend au Vrai à partir du Bien. Mais nous voulons aussi souligner les arabesques dessinées sur ce mouvement de base par des figures constitutives de ce champ. Manière de montrer que si chacun, dans chaque secteur, est bien confronté à la définition et à l'articulation du Vrai et du Bien, les façons de les considérer sont fort disparates et opposées.*

---

**Mots-clés :** valeurs, philosophie de l'éducation, épistémologie de l'éducation, pédagogie, sciences de l'éducation.

Platon a conçu l'Un comme l'alliance du Vrai, du Beau et du Bien ; il a décrit diverses voies pour l'atteindre en fonction précisément de la valeur de référence poursuivie par chacun. À sa suite, nombreuses ont été les philosophies qui ont tenté d'unifier les valeurs pour atteindre et décrire la plénitude de l'Être. On dirait aujourd'hui que le sens et la rationalité ne pouvaient alors être disjoints, qu'ils ne faisaient qu'un. L'éducation s'est pliée pendant longtemps à ce paradigme. Elle ne pouvait être pensée que dans cette matrice. Et le rapport pédagogie-théories de l'éducation (philosophie et théologie) s'y inscrivait. Même si, chez les uns, les pédagogues, c'est le Bien qui construisait le Vrai et si, chez les autres, les théoriciens de l'éducation, c'est le Vrai

qui construisait le Bien. C'est bien ce qui distingue un Comenius ou un Pestalozzi d'un côté, un Kant ou un Rousseau de l'autre.

On peut donc avancer que, pendant des siècles, la pédagogie s'est construite sur le passage du Bien au Vrai, tandis que les théories de l'éducation se sont élaborées sur le passage du Vrai au Bien. On pourrait croire que nous n'en sommes plus là et que la disjonction entre le Bien et le Vrai en éducation est maintenant avérée et revendiquée. Ne serait-ce que parce que la post-modernité a dénoncé la manière dont la rationalité s'est retournée contre le sens. Comme si le Vrai ne faisait plus sens et ne menait plus au Bien.

Et pourtant, il ne nous semble pas que la disjonction se soit vraiment imposée. Quand on examine la pédagogie et les sciences de l'éducation, certes la première privilégie le Bien et la seconde le Vrai, mais et l'une et l'autre sont constamment tentées par le passage vers et l'autre et l'une. Un peu comme si chaque domaine de construction du savoir en éducation tentait de reconstituer à son profit l'unité du monde des valeurs. Nous allons donc nous efforcer d'analyser les tribulations du Bien et du Vrai en éducation, d'abord du côté de la pédagogie, ensuite du côté des sciences de l'éducation. Et chaque fois, nous distinguerons trois figures de cette tension qui se joue à partir d'un pôle.

## DU BIEN AU VRAI : LA PÉDAGOGIE

Toute pédagogie se construit dans l'articulation et la tension de trois éléments : l'action, les conceptions et les convictions. Chez un pédagogue, l'action est première, au sens où c'est par elle qu'il signe son rapport spécifique au monde et à sa transformation. L'action ne renvoie pas seulement à ce qui est, elle énonce aussi ce qui doit être. La normativité est structurante de l'action, elle dit ce qui vaut d'être, elle tente d'inscrire le Bien, ne serait-ce que sous la forme d'un mieux. Mais l'action n'a de sens que parce qu'elle se réfère d'une part à des conceptions reliées à des savoirs scientifiques (psychologiques, sociologiques, historiques, psycho-sociologiques, etc.), d'autre part à des convictions, témoins des valeurs dans lesquelles l'acteur se reconnaît et pour lesquelles il est disposé à agir. Ceci étant, même s'il est vrai que le pédagogue est d'abord un homme de Bien, il n'en reste pas moins que ce qu'il va mettre en œuvre va, à son tour, produire des savoirs qui ne peuvent pas être la simple résultante de l'alchimie initiale. Il y a production de savoirs pédagogiques qui prétendent, à leur tour, à leur manière, au statut du Vrai. La fabrication pédagogique est aussi production du Vrai par l'intermédiaire du Bien. La « réussite » pédagogique s'énonce alors dans la manifestation d'un « plus » et sur le plan pratique et sur le plan théorique.

Ceci, pourrait-on dire, c'est la matrice générale du fonctionnement de la pédagogie : élaborer le Bien pour tendre au Vrai. Mais le rapport Bien-Vrai en pédagogie peut donner lieu à des figures assez divergentes. Nous en évoquerons trois rapidement, pour bien situer les aléas du parcours. Et nous le ferons à travers trois exemples de pédagogues.

## Le bonheur du Bien

Commençons par Bertrand Schwartz. Quand il revient sur son œuvre, Schwartz, dès la première phrase de *Moderniser sans exclure*, énonce ce qui l'anime : *Depuis trente-cinq ans, toutes les actions que j'ai menées ont été soutenues par cette visée sociale : réduire l'inégalité des chances. Parce que si l'égalité des chances n'existe pas – et l'admettant, je suis plus pragmatiste qu'idéaliste –, je ne puis me faire aux inégalités telles qu'elles existent, aux injustices qu'elles entraînent, et je refuserai toujours de m'y résigner* (1994, p. 7). Et effectivement, il peut paraître curieux que cet homme, polytechnicien, universitaire, lié aux cabinets ministériels, se soit avant tout intéressé aux exclus du système de formation (ouvriers, jeunes sans qualification, chômeurs, bas niveau). Après tout, il aurait pu se contenter de continuer à instruire des ingénieurs des Mines, ce qui était sa tâche initiale ! Or il en arrive à s'acharner à tenter de former ceux qui restent sur le côté de l'évolution économique et sociale.

Il faut donc croire que Schwartz a des convictions. Il veut convaincre que les changements accélérés et inéluctables de nos sociétés ne peuvent se poursuivre en laissant de côté des fractions entières de la population. La modernisation ne peut se faire au prix de l'exclusion. Même si on ne peut éviter les grands mouvements techniques, économiques et sociaux, on peut au minimum s'efforcer de les accompagner au bénéfice de tous. Il ne faut pas accepter l'injustice ni s'y résigner. Il faut opposer l'ambition à la résignation.

Une telle position suppose que l'on soit convaincu que des solutions et des pistes sont possibles. Même si elles ne sont que partielles, ponctuelles et relatives, des remédiations existent aux problèmes que posent, dans nos sociétés, la formation, l'exclusion, l'insertion, la production, l'organisation du travail et le chômage. Il est possible, par exemple, de réconcilier les exclus du système scolaire avec le savoir, et avec l'envie et le besoin d'apprendre. Car le savoir apporte la dignité.

Peut-on, pour autant, croire dominer et maîtriser le développement et la croissance ? Peut-on freiner l'idéologie du progrès ? Non. Ne reste-t-il alors qu'à se croire dépassé et qu'à espérer que les choses s'arrangeront d'elles-mêmes ? Non. Entre idéalisme et fatalisme, l'attitude que prône Schwartz est celle d'une relation dialectique avec le monde et nos sociétés. Il s'agit de permettre à chacun d'accompagner son temps, de le déchiffrer, de proposer et mettre en œuvre des projets nouveaux pour l'orienter. Ainsi les

innovations s'imposent : pour progresser, il est nécessaire de poser les problèmes de façon nouvelle pour apporter des réponses neuves. Car, si dans nos sociétés des tendances lourdes se développent, il s'agit bien au minimum de les utiliser au profit de tous. C'est le sens de la démarche prospective. Schwartz aime à se définir comme un contestataire, si l'on veut bien faire de ce dernier un chercheur, c'est-à-dire quelqu'un qui, par définition, cherche de nouvelles réponses, quitte à ce que celles-ci remettent en cause l'ordre établi.

Bref, Schwartz est incontestablement une figure contemporaine de la pédagogie. Tout comme il est incontestable que son influence a été évidente et qu'il a joué sur bien des points un rôle majeur. Ses dispositifs, ses idées, ses conceptions, ses réalisations restent une référence, à tel point même que nous n'éprouvons plus le besoin de nous y référer spécifiquement. L'innovation s'est banalisée. La formation permanente est devenue une institution. La formation de formateurs semble une évidence. L'ingénierie de formation se donne comme incontournable. Les diplômés par unités capitalisables ne cessent de gagner du terrain. Le contrôle continu a gagné ses lettres de noblesse, même pour les examens. La discrimination positive a fait son chemin. Le district s'impose peu à peu. L'attention aux exclus de l'école et de la formation ne peut plus se relâcher. Etc... Ce qui signifie que Schwartz a gagné bien des combats et imposé bien des causes, même s'il peut avoir l'impression, lui, qu'il n'a pu mener à bien le dixième de ce dont il est porteur. On ressent cependant à le lire (1994) la fierté qui l'habite, sous l'amertume des limites imposées.

Sa force tient sans doute à une combinaison curieuse de pragmatisme au niveau des moyens et de fermeté au niveau des valeurs. Une fois posés les principes des intentions, il tente en permanence de combiner et d'expérimenter les dispositifs, les méthodes et les techniques, tout en s'efforçant de capitaliser les savoirs acquis et de les ré-investir dans les actions à venir au moyen, cette fois, de principes d'action. Car il est curieux de le voir « intrumenter » des tendances pédagogiques qui appartiennent à des univers différents : démocratiques européens (Éducation nouvelle), technocratiques américains (rogérisme puis objectifs pédagogiques), polytechniques socialistes (alternance et production). Il parvient ainsi à proposer tout compte fait une pédagogie à la fois osée et sage, révolutionnaire et adaptée. Et il parvient encore à maintenir dynamiques des structures de formation diversifiées, sinon même antinomiques.

Pédagogue, homme de bien, Schwartz ne cesse d'éprouver le bonheur du Bien. Il expérimente encore et encore, pour faire être ses convictions. Est-ce à dire que le Vrai ne le concerne pas ? Non, dans la mesure où on le voit utiliser les savoirs des sciences humaines. Mais son objectif n'est pas de produire de nouveaux savoirs « vrais ». Il reste en permanence inscrit dans cette logique du Bien qu'il passe au feu de l'action ; c'est là qu'il trouve son bonheur et le sens.

### **La grandeur du Bien, l'espoir du Vrai**

Considérons maintenant Janusz Korczak (1878-1942), éducateur polonais gazé à Treblinka avec les enfants de son orphelinat. Figure du Juste, il est indéniablement, lui aussi, un homme du Bien. Pour lui, l'éducation est d'abord une attitude. Et une attitude de l'adulte à l'égard de l'enfant. Quelles sont les caractéristiques foncières de cette attitude ? La confiance, la disponibilité, la démarche scientifique.

À dire vrai, la confiance et la disponibilité, indispensables au demeurant, semblent bien faibles et peu fiables, face à l'accumulation des difficultés et au péril des conditions d'exercice du métier d'éducateur. Ce dernier n'est-il pas condamné à errer sans boussole, à tourner comme une girouette ? La bonne volonté ne se transforme-t-elle pas en candeur au bout d'un certain temps ? Les histoires éducatives que Korczak ne cesse de mettre en scène et de nous donner à lire dépassent-elles la saveur de l'anecdote ? Faute de rationalité suffisante, peuvent-elles faire sens pour un praticien, c'est-à-dire se montrer utiles pour l'action de ce dernier ? Oui, parce que l'observation chez Korczak n'est pas naïve, elle est « armée » : elle allie l'expérientiel et l'expérimemental ; elle s'inscrit dans une démarche que l'on peut dire scientifique, que sa formation de médecin et d'éducateur ne cesse de soutenir. Mais attention ! Cette formation n'est pas auto-suffisante. Elle vaut parce qu'elle se prolonge dans l'expérience du médecin et de l'éducateur. Formé à Varsovie (mais aussi à Berlin, à Paris, à Londres ou à Kiev), Korczak ne cesse de se former dans la rencontre de ses expériences. Ainsi raconte-t-il comment il lui a fallu descendre de ses principes éducatifs : *Je dois beaucoup aux colonies de vacances. C'est là que j'ai rencontré une collectivité d'enfants ; c'est là que j'ai appris, grâce à mes seuls efforts, l'abécédaire de la pratique éducative* (1998, p. 233).

Apprendre, c'est se trouver confronté à l'impréparation ou aux fausses anticipations, c'est renoncer

aux illusions des bonnes intentions, c'est devoir faire face à l'inattendu du quotidien, c'est se trouver rapidement débordé faute d'avoir prévu à temps. Bref, c'est faire ce qui n'est pas à faire pour mieux se dire qu'on ne le fera plus. Les réalités les plus simples d'une colonie de vacances se révèlent en fait problématiques : le voyage, la distribution de vêtements, l'attribution des places à table, le coucher. Les mystères de la collectivité enfantine se faisaient de plus en plus épais, pour notre éducateur. Et pourtant Korczak était-il vierge en la matière ? Nullement ; il avait dix années de répétiteur derrière lui et il avait lu bien des livres de psychologie de l'enfant. Néanmoins, il lui a fallu se confronter à la conspiration, la révolte, la trahison et la répression. Il y a gagné la confiance réciproque et, pour la première fois, l'impression qu'il parlait avec les enfants, et non pas aux enfants, qu'il prenait en compte ce qu'ils voulaient ou pouvaient être, et non pas ce que lui voulait qu'ils soient. Il avait en quelque sorte commencé à apprendre des enfants. L'observation rigoureuse, et des enfants et des problèmes rencontrés, permet de « devenir » éducateur.

Korczak a rêvé toute sa vie d'écrire ce qu'il appelle une grande synthèse sur l'enfant. Un séjour à Berlin l'a introduit dans la rigueur, celui de Paris à la volupté de chercher. L'hôpital lui a donné une grande connaissance de l'enfant dans des circonstances singulières. L'internat lui a permis de faire cette observation clinique quotidienne sur les enfants « normaux ». La médecine, souligne-t-il, lui a appris la technique de l'auscultation et la discipline du raisonnement scientifique. C'est sur les mêmes bases qu'il se retrouve à approcher cet inconnu, l'enfant. Symptômes, diagnostic, prise en compte des conditions, connaissance des lois de la nature, résultats escomptés, résultats obtenus, analyse : ces aspects de la recherche valent pour tout éducateur respectueux d'observation clinique. Accepter d'observer pour savoir. Accepter de ne pas savoir pour observer. *Nous ne connaissons pas l'enfant, pire : nous ne le connaissons qu'à travers des préjugés... En médecine, le plus insignifiant des détails fait l'objet d'une littérature plus riche que celle qui concerne des domaines entiers de la pédagogie* (1998, p. 224). En la matière, la morale continue à régner, mais non l'examen scientifique. Et on se réfère à quelques ouvrages qui font tout de suite autorité.

Il est donc urgent qu'un médecin-éducateur passe son temps dans un internat pour y faire longuement les observations nécessaires et pouvoir approcher cette connaissance de l'enfant qui nous fait tant

défaut. Korczak regrette d'ailleurs que la pédagogie s'oriente de plus en plus vers le laboratoire comme lieu d'effectuation de la recherche : on ne peut faire l'économie du stade clinique de l'observation sur le terrain, ici l'internat. En guise de savoir en éducation, rien ne vaut mieux que l'expérience cumulée, confrontée, contradictoire. Et l'on voit Korczak passer sa vie à dresser des courbes de poids, des profils de développement, des index de croissance, des pronostics d'évolution somatique et psychique. On pourrait dire qu'il confond le physique et le psychique. Mais ce serait oublier qu'il ne cesse de cumuler les observations sur les caractères des enfants pour dépasser les jugements tout faits (« cet enfant est nerveux, celui-là est menteur... »). D'ailleurs, ce qu'il nous livre, ce sont ces variations sur les comportements des enfants. Il ne mènera jamais à bien ses travaux scientifiques, comme il dit, basés sur l'évolution physiologique des enfants sains en internat. Quoi qu'il en soit, s'il n'a pas écrit un traité de l'enfant en bonne et due forme, il nous donne à lire, notamment dans *Comment aimer un enfant*, un traité de l'enfance parcouru en permanence par l'expérience du médecin et de l'éducateur, par sa démarche scientifique clinique d'observation. À la fin de sa vie, il répète qu'il a l'intention d'écrire « *Un gros volume sur la nuit dans un orphelinat et, plus généralement, sur le sommeil des enfants... Comment ne pas exploiter les dossiers contenant près de cinq cents graphiques de poids et de mesures de nos pensionnaires ? Ne pas décrire ce beau, ce consciencieux, ce joyeux travail qu'est la croissance de l'homme ?* » (1998, p. 45-46). Balance, toise, thermomètre ont débouché sur des carnets et des carnets de notes, accompagnés d'une multitude de remarques faites en toutes circonstances. Si Korczak, par exemple, tient à débarrasser la table, c'est bien parce qu'il condamne toute idée de supériorité du travail intellectuel sur le travail manuel, mais c'est aussi parce que c'est dans ce quotidien que l'observation et la prise en compte des enfants sont les plus justes et les plus vraies. L'activité scientifique est en quelque sorte une action prosaïque et permanente, et non pas une séquence spécifique et particulière. Elle est au cœur de l'attitude éducative selon Korczak, accompagnant la confiance et la disponibilité.

Praticien du Bien, Korczak ne cesse d'aspirer au Vrai. L'atteint-il ? Oui, dans une certaine mesure car l'action réfléchie et réflexive lui permet d'élaborer un savoir de l'enfance qui vaut, au-delà de son expérience singulière. Si Korczak nous parle, au-delà de sa grandeur, c'est bien par l'élaboration d'un savoir « vrai » sur l'enfant, confronté en permanence aux

périls de l'expérience. Ce qu'il dit à la fois sur ce que sont les enfants et sur le comment faire avec eux vaut par ce qu'il a théorisé. Mais, dans le même temps, il n'a jamais pu écrire le « Traité de l'enfance » qu'il poursuivait et dont il rêvait. Sa quête du Vrai, de ce Vrai marqué indissolublement par la voie du Bien, est restée inachevée. Le Bien ne s'est pas accompli en Vrai.

### **Le refus du Bien, le dévoilement du Vrai**

Troisième figure pédagogique, celle de quelqu'un qui se récusé comme pédagogue... Fernand Deligny (1913-1996) est un immense praticien d'une attitude éducative négative. Il ne cessera de récuser l'affection, la morale et la psychologie dans son rapport avec les enfants. Il pratiquera pendant des années le nomadisme éducatif pour tenter d'intégrer exclus et délinquants. Et pourtant, à force d'esquiver, de s'esquiver, un jour Deligny va stopper ses errances. Rencontrant l'autisme, il va devenir sédentaire, pour mieux esquiver de fait. Au sortir de l'expérience de la Grande Cordée, après des errances de plusieurs années, sur lesquelles on sait fort peu de choses, en compagnie de délinquants qui vont peu à peu laisser place à des autistes, Deligny s'installe en 1967 à Gragniers, près de Saint-Hippolyte-du-Fort (Gard), dans les Cévennes. Il n'est plus question de réinsertion sociale. Bien au contraire, il s'agit de sortir du jeu social et des institutions spécialisées ces enfants si spécifiques pour les laisser être, hors de la volonté éducative de qui que ce soit. Alors, curieusement, parce que ces enfants ont esquivé tant de choses de ce qui nous fait, des traces de l'humain s'apercevront.

« *Nous ne saurions croire à quel point un coutumier dont les rigueurs sont celles d'une montre ou plutôt celles du mouvement des planètes abolit les remous du sentiment* » (1983, p. 89). Pas d'effusions, pas de congratulations, pas de volonté d'affection, mais une organisation de vie quotidienne qui ne déroge pas à ses règles, à ses normes, à ses occupations, à ses nécessités. Laisser les rites de l'autisme rencontrer les rites du quotidien. Car Deligny reconnaît que sa tentative est parcourue par sa propre nostalgie qui est... de ne pas être autiste lui-même (1978, p. 13).

Le coutumier tient lieu de mode de relations. Exclut-il toute affectivité ? Non, mais certaines formes. Il supporte la solidarité, mais non la charité ; la distance, mais non la promiscuité ; le dispersément, mais non la communauté. Monoblet n'est pas un lieu de vie mais un réseau de lieux où de petits groupes

vivent. La démarche n'est pas fondée sur la libération ou la parole, simplement sur le respect. Le coutumier désigne donc la trame des habitudes et des manières d'être habituelles. L'enfant autiste va repérer on ne sait trop quoi dans cette trame ; et c'est ce qui va lui permettre d'agir, d'intervenir, de reproduire ce que Deligny appelle des chevêtres, soit des points communs qui attirent, aimantent les enfants (le feu, l'eau, les pierres, les croisements des trajets habituels), soit encore des choses communes qui permettent des agir inachevés (comme un coffre en bois qui sera ouvert et refermé, rempli et vidé indéfiniment). Le coutumier de l'autiste recoupe ainsi le coutumier de ceux qui agissent le quotidien. On est loin alors, comme le souligne Deligny, de la volonté d'un Makarenko par rapport à ses pupilles ou de la recherche de vie plus intense des communautés et autres lieux de vie.

C'est Janmari, son « autiste préféré », qui enseigne Deligny. C'est même Janmari qui fait rire et émeut Deligny, mais cela Janmari ne peut le savoir ni le ressentir, car Janmari est individu et non sujet. Mais l'individu Janmari tisse des liens avec le coutumier, il « s'attache » intensément à des choses dont l'absence provoque le désarroi, qu'il s'agisse d'un caillou, d'un bout de bois, d'un morceau de ficelle. Pendant des années, Deligny a essayé de repérer de quoi était fait ce coutumier des enfants autistes. Il a dessiné et fait dessiner des cartes de ce qu'il appelle leurs lignes d'erre, soit les trajets « libres » des enfants sur leur aire de séjour. En vacance de langage, en absence de sujet, les individus autistes représentent une rupture primordiale qu'on ne peut combler mais simplement respecter. Il faut donc passer par ailleurs pour permettre à l'individu d'exister ; Deligny, en essayant de retrouver la trace de ce coutumier qui est leur, tente de percevoir les initiatives qui viennent de ces individus qui s'inscrivent dans ce coutumier qui est nôtre, fait, lui, de signes et non de repères. Deligny ne veut pas éduquer, il essaye d'apprendre et de permettre de vivre. D'apprendre pour mieux permettre de vivre. D'apprendre pour mieux vivre ?

Selon Deligny, l'autiste tient de la nature, de l'espèce. C'est peut-être cette « découverte » qui a enraciné les tentatives et qui a transformé les nomades en sédentaires. Deligny s'est installé pour faire écho aux trouvailles de Janmari, faire résonner son mode de vivre qui est l'émoi (du désarroi à l'initiative) et non le bonheur ou la joie ou le plaisir ou l'enthousiasme. Il se démarque fortement de Guattari qui veut retrouver en l'homme la machine désirante et en faire un instru-

ment de révolution psychique et sociale. Pourquoi vouloir faire la révolution et créer un autre monde quand... cet autre monde existe déjà et qu'il est à proprement parler celui de l'aconsient où réapparaît la nature humaine ? Récuser l'Oedipe, comme le fait Guattari (et Deleuze avec lui), est une bonne chose, mais il faut aller plus loin et récuser Narcisse pour esquiver le piège du sujet et du langage. Car les autistes sont mutiques. Ils ne parlent pas, et pourtant « ils pensent », pourrait-on dire !

L'autisme témoigne de la présence d'un appareil à repérer aussi subtil que l'appareil à langage qui semble résumer l'appareil psychique. Le premier est à situer dans la Nature, le second dans l'Histoire. Plongés dans l'Histoire, dans l'Inconscient, dans le Langage et dans le Sujet, nous n'entendons plus la Nature et nous devenons incapables de repérer, ce qui provoque ces désarrois des enfants mutiques. Le langage nous met à distance du visible.

Janmari, être de nature, témoigne de la permanence de la nature en nous en montrant ce qu'est un être humain privé d'informations, hors de toutes ces acquisitions dont l'homme s'est avéré capable et dont son hémisphère gauche témoigne. Il prouve que l'appareil psychique est tout autre chose que l'appareil à langage, que l'inné a beau être fossilisé, il est toujours là quand l'acquis envahissant ne passe pas, reste dehors. Deligny insiste pour ne pas retrancher l'homme de l'animal ; celui-ci n'est pas Autre.

La nature de Deligny n'est donc ni celle de Rousseau ni celle de Freud ou de Lacan, mais plutôt celle de Levi-Strauss teintée de nostalgie et pétrie de la certitude qu'elle nous est introuvable et invivable. Être de nature, l'autiste témoigne de l'agir et non du faire. Pas de sujet, pas de soi, pas d'intention, pas de volonté de faire chez les autistes, juste de l'agir. Pas de jeu non plus, mais un agir qui advient et qui est commun à la plupart d'entre eux. Le sujet ne se dérobe pas, il n'est pas limité, il n'est pas, voilà tout. L'agir est contraire à la nature du faire, car il est pour rien. Janmari trace les mêmes cercles depuis des années et personne ne prétend lui faire acquérir un « mieux faire ». Ces cercles rudimentaires ne sont pas une ébauche d'un plus élaboré, c'est un reste de l'humain. L'agir ne connaît ni savoir, ni vouloir, ni falloir.

Est-ce à dire qu'il n'est rien ? En aucune façon. S'il n'a pas de raison, et donc de raison de faire, l'autiste a un entendement et l'agir en témoigne. À vouloir lui faire faire, on anéantit l'agir et ses initiatives. Tandis que nous cherchons la liberté de faire ce que nous voulons, l'autiste a la liberté d'agir sans vouloir. Ni

sujet, ni vouloir, ni sexualité, ni besoins, ni projet, ni droit... ni homme. L'agir de l'autiste est geste, il est forme, forme sans intention. Par exemple, un enfant autiste qui passe son temps à tremper dans l'eau une cuillère ou une assiette sales ne « fait » pas la vaisselle. Aucune intention de ce type chez lui, et pourtant des gestes qui ressemblent, souligne Deligny, aux gestes de l'art ou aux gestes rituels de la religion. Si l'autiste n'est pas un sujet, c'est un individu à respecter et non à éduquer, c'est-à-dire à faire rentrer dans le faire commun à ceux qui parlent et qui ne conçoivent l'humain que dans le symbolique.

Arrêtons là les « découvertes » de Deligny, le savoir qu'il élabore, le dévoilement du Vrai qu'il opère. Mais comment l'obtient-il ? Par une suspension du Bien, par un refus du Bien. Pas de théorie de l'humain sans pratique du refus de l'éducation. C'est le renoncement au Bien qui autorise et permet l'élaboration du Vrai. On conviendra aisément que ce parcours est pour le moins paradoxal... Il n'y a pas lieu ici de discuter de la valeur de la théorie de Deligny. Nous voulons simplement en souligner la démarche et la situer face à la position pédagogique classique dans le rapport Bien-Vrai. S'il apparaît que la pédagogie est structurée d'une part sur le fondement du Bien, d'autre part sur la tentation d'aller au Vrai à partir du Bien, on ne peut s'empêcher de constater que cette figure centrale est susceptible de bien des arabesques que nos trois pédagogues nous ont permis d'appréhender de manière non exhaustive. Les variations sont-elles aussi riches si l'on s'ancre, cette fois, du côté du Vrai ?

## **DU VRAI AU BIEN : LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

La science dit le Vrai ou, tout au moins, tente de l'établir. Réalité et/ou horizon, le Vrai est ce qui la justifie. En même temps, parce qu'elle dit Vrai, elle tend à définir et fonder le Bien. On passe ainsi, assez facilement, du bien Vrai au vrai Bien. Certains courants philosophiques, comme le rationalisme, l'intellectualisme, le scientisme ou le positivisme, nourrissent ce mouvement séculaire. Et il n'y a pas de raison que l'éducation échappe à cette tendance. La constitution de la science de l'éducation, puis des sciences de l'éducation et, plus récemment, des didactiques en témoigne suffisamment (Houssaye, 1997). Ne revenons donc pas sur cet aspect. Examinons plutôt ce mouvement du Vrai vers le Bien qui traverse les tra-

vaux des sciences de l'éducation. Cette fois encore, nous prendrons trois exemples pour dessiner les tribulations de ces rapports entre le Vrai et le Bien.

### La quête du Vrai, le désir du Bien

Notre première analyse ne concernera pas une personne, mais plutôt un « produit » de recherches des sciences de l'éducation. Nous allons en effet examiner partiellement sous cet angle le récent numéro de la *Revue Française de Pédagogie* intitulé « Les ZEP : vingt ans de politiques et de recherches » (2002, 140). Comment cet objet de recherches (les zones d'éducation prioritaires) se donne-t-il à voir du côté du Vrai ?

En tout premier lieu, il est rappelé qu'il n'apparaît pas du côté du Vrai mais du côté du Bien, soit du côté des politiques et des pédagogues. Robert rappelle, parmi d'autres, que les syndicats d'enseignants, jusqu'aux années soixante, étaient tous porteurs de l'idéologie républicaine égalitariste, méritocratique, liée à l'égalité des chances et à une représentation distributive de la justice. Ce pacte républicain va être enfreint au début des années soixante-dix par le SGEN-CFDT qui va populariser le slogan « donner plus à ceux qui ont moins » et revendiquer pour la création des ZEP. Ce tournant se fera notamment sous l'influence de Bourgarel, un instituteur militant pédagogique qui réussira, par ses pratiques (une organisation pédagogique passant par des dispositions mobilisatrices et des moyens spéciaux) et par ses capacités mobilisatrices, à faire entrer la revendication des ZEP dans l'espace public. Au fur et à mesure, mais sans ostentation, la question va se trouver incluse dans le programme politique du Parti Socialiste et reprise par le ministre Savary en 1981, lors de l'arrivée de la gauche au pouvoir. En tout état de cause, nous ne sommes là que du côté du Bien. Les ZEP ne sont pas un produit du Vrai. Elles vont devenir, du fait de leur extension, de leur banalisation, de leur intégration au système d'éducation, un objet de recherches.

Ces recherches, maintenant, que cherchent-elles ? À dire le Vrai sur les ZEP. Mais quel peut bien être ce Vrai ? En premier lieu que le Bien n'est pas vrai. Autrement dit que les ZEP ne parviennent pas à atteindre les valeurs qui les fondent. Le Vrai est donc là pour dénoncer le faux Bien. À quoi cela tient-il ? Bautier nous l'énonce très bien : « *Quand on analyse les bases de données portant sur les pratiques et les travaux concernant les ZEP, une grande partie des références correspondent moins à des recherches*

*qu'à des actions, à leur présentation et leur accompagnement réflexif* » (p. 56). Ce qui signifie que l'on reste dans la justification du Bien par lui-même et que les « chercheurs » tentent de nous faire passer le Bien pour le Vrai. Mais le Vrai, lui, ne peut s'y laisser prendre. Pourtant l'analyse ne s'arrête pas là. Les vraies recherches ne se contentent pas de soulever le voile de la scientificité de bien des recherches. Elles montrent aussi que les acteurs cette fois risquent fort, dans leurs adaptations pédagogiques en ZEP, de moins prendre en compte les savoirs à enseigner et à apprendre. Le Vrai, cette fois, dénonce le faux Bien, non plus dans ce qu'il dit, mais dans ce qu'il fait. À quoi cela tient-il ? En partie, à la non prise en compte des savoirs de la recherche en sciences de l'éducation. Ainsi en est-il de certaines activités langagières (sur la base de la diffusion de certains savoirs « savants ») : « *Cet écart entre ce qui est pensé comme l'objectif des activités et ce qui est réalisé effectivement comme acquisition par les élèves, en ZEP en particulier, dans l'enseignement élémentaire et au collège, peut expliquer leurs difficultés de plus en plus grandes tout au long de la scolarité : les fondements mêmes des exigences scolaires actuelles n'ont pas été acquis, du fait des (ou malgré les) adaptations des enseignants visant justement à aider les élèves* » (p. 62).

Nous ne discuterons pas ici de la validité de ces propos. Nous n'avons aucune raison de les contester. Ces propos sont vrais, au sens où ils sont fondés sur une démarche scientifique. Mais soulignons le mouvement de ces analyses. Nous sommes partis d'un dispositif qui se justifiait par le Bien. Les recherches du Vrai permettent ensuite de dénoncer d'une part le faux Vrai et d'autre part le faux Bien. Pour quoi ? Pour parvenir à établir, dire et faire faire le vrai Bien. Mais quelle est la condition de cette instauration du vrai Bien ? Le vrai Vrai...

Ce dernier aspect est tout particulièrement visible dans l'apport de Duru-Bellat et Merle dans ce même numéro : « *Pour être crédible auprès des acteurs sociaux, il est nécessaire de constituer de véritables consensus scientifiques afin d'influer plus ou moins directement sur les politiques éducatives, objectif relevant pleinement de la finalité de la recherche en éducation. L'importance des enjeux sociaux des questions éducatives rend particulièrement nécessaire cette accumulation et la fiabilité des résultats de la recherche* » (pp. 65-66). Sans vrai Vrai, nous ne pourrions atteindre le vrai Bien que l'enjeu requiert. Et nos deux auteurs vont s'efforcer, dans leur contribution, de montrer comment un faux Vrai peut être

dangereux. Cette fois, ils ne visent pas les acteurs qui manquent de scientificité pour saisir leurs pratiques et qui ne parviennent qu'à une justification de leurs actes à partir de leurs convictions. Ils démontent les insuffisances de chercheurs patentés qui en arrivent à infléchir des politiques éducatives (ou qui se proposent de le faire) sur la base d'analyses scientifiques par trop faillibles.

Arrêtons là la description de cette première posture des sciences de l'éducation. En quête du vrai Vrai, les recherches en sciences de l'éducation ne se contentent pas de dénoncer le faux Vrai ni le faux Bien : elles ont, chevillés au Vrai, le désir du Bien, l'espoir d'atteindre cet horizon du vrai Bien.

### La préservation du Vrai, l'exclusion du Bien

Évidemment, la question qu'on peut se poser est toujours celle-ci : est-il bien vrai que le vrai Bien dépende du vrai Vrai ? Certains récusent radicalement une telle approche. Bayer et Ducrey (2000) sont de ceux-là. Comment se présentent-ils ? Comme des chercheurs spécialistes de l'analyse des processus d'enseignement. Peu leur chaut de savoir s'ils doivent se rattacher à la pédagogie expérimentale, aux sciences pédagogiques, aux sciences de l'éducation, à la recherche sur l'enseignement ou à la recherche en éducation. Une seule chose leur importe : « *Nous poserons en plus, comme condition nécessaire, que l'observation de ce qui se fait en classe soit finalisée par l'ambition de comprendre l'enseignement et pas autre chose* » (p. 245). Bien entendu, ce qui est déterminant ici, c'est ce « *et pas autre chose* » auquel ils tiennent tout particulièrement. L'analyse des processus d'enseignement n'a pas à servir autre chose qu'elle-même. Le Vrai n'a rien de bien à faire au Bien. Le Vrai doit exclure le Bien.

Il est donc possible d'élaborer une science des processus d'enseignement mais à condition de l'extraire de toutes les disciplines qui tentent de l'utiliser, de l'instrumentaliser. Nous ne rentrerons pas ici dans l'argumentation historique et épistémologique de cette position tranchée. Contentons-nous de souligner les ruptures qu'elle suppose. La science de l'enseignement est nécessairement adisciplinaire. Sinon, elle est récupérée. Par qui ? Par les pédagogues, notamment expérimentaux, qui la soumettent à leurs conceptions aprioristes d'efficacité pour définir son objet et sa conduite (elle sert alors à établir comment mieux faire). Par les psychologues qui en arrivent à donner l'impression de scientifier une position pédagogique en proposant aux enseignants des théories

vérifiées des processus « enseignement-apprentissage » susceptibles d'améliorer leurs pratiques d'enseignement. Par la sociologie et l'ethnométhodologie qui tentent, par son intermédiaire, de préserver leur pureté épistémologique disciplinaire en refusant toute compromission avec un objet d'étude risquant d'être qualifié de pédagogique. Bref, chaque discipline a de bonnes raisons de réduire à ses intérêts la science des processus d'enseignement, de la faire servir à autre chose qu'à elle-même. Le vrai Vrai n'a d'autre fin que lui-même.

En même temps, le vrai Vrai est inscrit dans un univers politique qui tend à le rabattre vers le Bien. Qui plus est, le Vrai, pour pouvoir exister, n'est-il pas mis en demeure de dire qu'il est au service du Bien ? C'est bien ce que regrettent nos deux auteurs. Ils refusent que la science des processus d'enseignement serve de référence scientifique aux techniques de formation qui, sous le nom par exemple d'analyses de pratiques, permettent aux sciences sociales de passer pour des sciences pédagogiques (p. 270). Mais ils savent bien, en même temps, que leur réponse, à savoir que cette science ne sert sans doute à rien, est dangereuse, sinon suicidaire. Si, scientifiquement, la légitimité de la science de l'enseignement n'a rien à perdre à tourner le dos définitivement à la pédagogie, politiquement, la question est autre. Qui voudrait favoriser le développement d'une science de l'enseignement qui ne se justifierait pas par son apport à la pédagogie ? Qu'est-ce qu'une science qui se détourne du mieux en éducation ? Le Vrai en éducation peut-il exclure purement et simplement le Bien ? N'a-t-il pas intérêt, ne serait-ce que machiavéliquement, à faire croire que le Bien reste bien sa ligne d'horizon (quitte à ce qu'elle recule en permanence) ? Pourquoi en est-il ainsi ? Tout simplement parce que les sciences de l'éducation servent la pédagogie qui, elle, sert la politique. La fonction légitimatrice de la pédagogie par rapport aux politiques de l'éducation (ces derniers sachant toujours l'utiliser quand elle va dans leur sens ou l'annihiler quand elle joue contre eux) entraîne la servilité des sciences de l'éducation (qui rêvent de « servir »).

En éducation, il n'y a pas de Vrai qui tienne face à l'empire du Bien, puisque ce dernier est *in fine* contrôlé par les instances politiques. Tout serait pour le mieux dans le meilleur des mondes puisque, d'un côté, les hommes de science aspirent à décréter le Bien à partir du Vrai et que, d'un autre côté, les hommes de pouvoir entendent faire servir le Vrai au Bien tel qu'ils le contrôlent. Inutile de dire qu'à l'arrivée, il n'y a plus ni Vrai ni Bien, mais un bien-vrai ou



un vrai-bien. On sent chez nos auteurs comme un parfum de désespoir, sinon une once de résignation... La solution ? La dissociation absolue du Vrai et du Bien. Sachant qu'ils ne l'estiment pas possible pratiquement, même s'ils la souhaitent théoriquement. Que reste-t-il ? À espérer que les citoyens d'une démocratie, éclairés sans doute par le Vrai, pourront démocratiquement sanctionner le jeu des politiques ! Alors le Vrai serait vraiment préservé.

### La coagulation du Vrai et du Bien

Il peut être curieux, après avoir analysé la position de Bayer, de s'attarder maintenant à celle de Crahay (2000). En effet, la proximité de leurs objets de recherche et de leurs méthodes (tous deux sont issus de chez de Landsheere à Liège) pourrait laisser croire à une similitude de positionnements. Or il n'en est rien. On peut même soutenir que nous sommes exactement à l'opposé du spectre des relations entre le Bien et le Vrai en ce qui les concerne. Autant l'un, comme nous venons de le voir, tient à les dissocier, autant l'autre pense parvenir à les coaguler.

Quand Crahay pose la question suivante : *L'école peut-elle être juste et efficace ?*, c'est bien entendu qu'il a la réponse. Oui, l'école peut l'être. La science va le montrer. Et donc elle doit l'être. Le Vrai définit le Bien. Le Bien est établi par le Vrai. Les résultats des recherches en sciences de l'éducation fondent la bonne pratique pédagogique qui, à son tour, est seule capable de satisfaire les valeurs acceptables. Comment procède notre chercheur ? Il commence par convoquer la philosophie de l'éducation et l'interroger : quelle est la conception la plus juste de la justice ? la justice méritocratique ou la justice corrective ? l'égalité des chances, l'égalité des traitements ou l'égalité des acquis ? Pour des raisons éthiques, il opte pour l'égalité des acquis qui lui semble seule pouvoir justifier les efforts éducatifs pour aujourd'hui et pour demain à l'école de base.

Mais peut-on atteindre, et à quelles conditions, une telle égalité ? C'est ici que Crahay va passer systématiquement en revue les résultats de la littérature de recherche. D'une part pour ce qui concerne les sciences de l'éducation, d'autre part pour ce qui concerne la pédagogie. La sociologie de l'éducation et la psychologie de l'éducation sont maintenant en état de répondre à bien des questions : à quoi sont dues les inégalités sociales de réussite à l'école ? Ces dernières peuvent-elles être gommées ? Du point de vue de l'efficacité et de l'égalité, quels sont les effets des filières, du libre choix des établissements,

des dispositifs d'orientation des élèves, des types d'organisation du système éducatif ? Comment l'école peut-elle gérer les différences individuelles face aux apprentissages scolaires ? L'individualisation est-elle supérieure à l'enseignement collectif ? L'homogénéité est-elle plus efficace que l'hétérogénéité ? Etc. Les savoirs sur l'éducation permettent actuellement de définir du vrai face à tous ces problèmes du quotidien scolaire.

Seulement, ce vrai peut-il être mis en œuvre ? Oui, heureusement. Une pédagogie répond à ces savoirs. Crahay remet alors en selle la pédagogie de maîtrise dont il nous dit : « *À travers la littérature de recherche, nous nous efforcerons de comprendre quels sont les paramètres qui contribuent à l'efficacité de cette pratique pédagogique, dont la finalité est explicitement l'égalité des acquis* » (p. 31). Autrement dit, le Vrai sur le Bien établit le vrai du Bien. Philosophie de l'éducation, sciences de l'éducation et pédagogie se coagulent pour opérer l'osmose Vrai-Bien. Manquerait-il quelque chose à ce bonheur ? Théoriquement non, pratiquement oui. Une volonté politique, tout simplement. Une volonté qui fonderait l'école de base sur la justice corrective, une volonté qui ferait le choix de réduire les facteurs de discrimination négative, une volonté qui régulerait l'action des enseignants par un dispositif de pilotage ciblé sur les compétences essentielles, une volonté qui organiserait scrupuleusement les conditions d'apprentissage des élèves, une volonté qui transformerait les écoles en communautés d'apprenants, une volonté qui assumerait la nécessaire révolution culturelle de l'école... (p. 393). Les hommes des sciences de l'éducation et ceux de la science pédagogique ont fait leur travail : « *En définitive, les pédagogies les plus égalitaires sont aussi les plus efficaces* » (p. 412). Il reste aux politiques (et aux citoyens éclairés) à faire le leur... À eux de faire qu'enfin soit juste la coagulation du Vrai et du Bien en éducation.

\*  
\*\*

Voici donc décrites les tribulations du Vrai et du Bien en éducation. Nous avons voulu souligner le mouvement inverse en termes de valeurs de référence qui constitue les sciences de l'éducation et la pédagogie. Autant les premières sont fondées sur le Vrai et tendent au Bien à partir du Vrai, autant la seconde est fondée sur le Bien et tend au Vrai à partir du Bien. Mais nous avons voulu aussi souligner les arabesques dessinées sur ce mouvement de base par des figures constitutives de ce champ. Manière de montrer que si chacun, dans chaque secteur, est bien

confronté à la définition et à l'articulation du Vrai et du Bien, les façons de les considérer sont fort disparates et opposées.

Il n'empêche. En matière d'élaboration des savoirs en éducation, il y a bien deux voies. Celle des scientifiques de l'éducation : ils posent le Vrai (par la démarche scientifique), ils font le Vrai (par la démonstration scientifique), ils disent le Bien (en modelant le faire à partir des savoirs). Celle des pédagogues : ils posent le Bien (par leurs valeurs et leurs convictions), ils font le Bien (par leur action et leur réflexion sur leur action), ils disent le Vrai (en extrayant de la réflexion de l'action une théorie de l'acte éducatif). Les uns et les autres peuvent s'accuser mutuellement de passer indûment de l'un à l'autre, du Vrai au Bien, du Bien au

Vrai. Alors qu'en fait, ils ne passent pas de l'un à l'autre, mais ils aspirent à passer de l'un à l'Un (n'oublions pas Platon et sa tentative de subsumer, dans l'Un, le Vrai-le Beau-le Bien).

Une question cependant pour terminer. Les sciences de l'éducation ne restent-elles pas prisonnières du schéma de la modernité ? Ne sont-elles pas victimes de cette rationalité de la raison qui pense devoir déduire et justifier le Bien par et sur le Vrai ? La pédagogie ne retrouve-t-elle pas du sens dans la post-modernité qui « défait » le lien Vrai-Bien et qui pose la quête du sens comme ouvert, incertain, préalable ?

Jean Houssaye  
Sciences de l'éducation  
CIVIIC - Université de Rouen

## BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER É. (2002). – L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français. **Revue Française de Pédagogie**, n° 140, juillet-août-septembre, p. 53-64.
- BAYER E., DUCREY F. (1998). – Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place en sciences de l'éducation ? **Raisons éducatives**, n° 1-2.
- CRAHAY M. (2000). – **L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis**. Bruxelles : De Boeck Université.
- DELIGNY F. (1978). – **Le croire et le craindre**. Paris : Stock. Avec I. Joseph.
- DELIGNY F. (1983). – **Traces d'être et bâtisses d'ombre**. Paris : Hachette.02
- DURU-BELLAT M., MERLE P. (2002). – De quelques difficultés à cumuler des savoirs sur les phénomènes éducatifs. L'exemple de la démocratisation de l'enseignement. **Revue Française de Pédagogie**, n° 140, juillet-août-septembre, p. 65-74.
- HOUSSAYE J. (1997). – Spécificité et dénégation de la pédagogie. **Revue Française de Pédagogie**, n° 120, p. 83-97.
- HOUSSAYE J., SOËTARD M., HAMELINE D., FABRE M. (2002). – **Manifeste pour les pédagogues**. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- KHERROUBI M., ROCHEX J.-Y. (2002) – La recherche en éducation et les ZEP en France. 1. Politique ZEP, objets, postures, et orientations de recherche. **Revue Française de Pédagogie**, n° 140, juillet-août-septembre, p. 103-132.
- KORCZAK J. (1942). – **Le journal du ghetto**. Paris : Robert Laffont.
- KORCZAK J. (1998). - **Comment aimer un enfant**. Paris : Robert Laffont (1<sup>re</sup> éd. 1919 -1920).
- ROBERT A. D. (2002). – Syndicats et ZEP : d'une controverse implicite sur l'idée de justice à un consensus mou. **Revue Française de Pédagogie**, n° 140, juillet-août-septembre, p. 21-31.
- SCHWARTZ B. (1997). – **Moderniser sans exclure**. Paris : La Découverte (1<sup>re</sup> éd. 1994).