

## « Hétérotopie éducative » et « espace axiologique »

*“Educational heterotopia” and the “axiological space”*

**Gérard FATH, Professeur émérite, LISEC, Université de Lorraine**

**Résumé :** Expérimentée avec des praticiens de l'ex-*Enfance Inadaptée* en formation spécialisée longue, puis avec des publics similaires en Sciences de l'éducation, notre orientation *topologique* propose d'aider ces publics à réélaborer les *matériaux axiologiques* qui *apparaissent à travers* le déploiement et les recompositions des plans de cette hétérotopie proprement axiologique – ce, en direction d'une connaissance plus rigoureuse. Avec la notion d'*espace axiologique*, c'est au cœur de la pratique enseignante que se place ce (re)travail des modalités de valorisations. Mais l'hétérotopie éducative axiologique caractérise toute expérience de formation et appelle diverses modalités de formation et d'attention.

**Mots-clés :** espace axiologique ; valorisations ; hétérotopie ; métaéthique.

**Abstract:** Tested first with practitioners in specialized long-term training in former Child Welfare services, and later with similar audiences in Education Sciences, our topological approach aims to help these participants rework the axiological materials that emerge through the unfolding and recomposition of the layers of this specifically axiological heterotopia—toward a more rigorous understanding. With the notion of axiological space, this (re)work of valuation modalities is situated at the heart of teaching practice. However, axiological educational heterotopia characterizes all training experiences and calls for diverse modes of formation and attentional engagement.

**Keywords:** axiological space; valuations; heterotopia; meta-ethics

## O. Dépassements nécessaires.

- Cette orientation prend en charge le *polythéisme* (Freund, 1986) des valeurs et leur « anarchie » (Valadier, 1997), dont le label de « postmoderne » rend mal compte.
- La réélaboration *axiologique* qui en résulte appelle une conception de l'Imaginaire *commun* d'ordre anthropologique (Durand, 1963-Fath, 2003) – qui suscite des investissements de sens<sup>1</sup> par-delà l'imaginaire *privé*.
- Corrélativement s'impose l'attention aux épreuves d'un « sujet » « en désarroi » (Fath, 2019) ; mieux connaître la subjectivité ne nuisant pas à la « science » (Bouveresse, 2003).
- L'hypothèse d'une « *mathesis de l'instabilité* » (Fath, 2021) est à sa place dans l'exigence laïque (Fath, 2023).
- Cette *hétérotopie axiologique* redéfinit, revalorise et élargit le travail *enseignant*<sup>2</sup> comme éminemment *clinique*.

### O.1 Incidences de cette option, plan par plan.

Contrairement à l'inculcation de Valeurs idéales hypostasiées (Fath, 1991), l'hypothèse de travail d'un *schème de l'espace axiologique* vise une prise en charge théorique et pratique *des modalités axiologiques mouvantes des investissements erratiques de sens*.

Les **4 plans mobiles** distingués – **axiologique, expressif, éthique, cognitif** – sont obtenus par saturation et indexation des matériaux de terrain divers<sup>3</sup>, chaque plan se voulant hypothèse de lecture, d'observation et de (re)travail. Leur déclinaison mobile dans un espace mental feuilleté permet à l'enseignant de se représenter, comprendre et réguler accentuations et résonances axiologiques, chez les « élèves » et chez l'enseignant, selon les spécificités de chaque plan<sup>4</sup>, comme suit :

**Axiologique.** Plan du *déjà-là* axiologique – l'*antéprédicatif*, l'inconscient, l'*apriori affectif* (Thérien, 2016). Inaccessibles pour une part, ils s'offrent à la pédagogie dans les habitudes, les rites, les *allants de soi*, dans tout groupe-classe où personne n'arrive « neutre » d'empreintes et d'influences. Ce plan, expressif, mais *en creux*, requiert du praticien un sens d'observation clinique et une capacité de fomentation rapide d'hypothèses de travail, pour à la fois saisir ce qui se passe là et éviter de s'y complaire. Comment faire face à cette *hétérogénéité de sens*

---

<sup>1</sup> Imaginaire *commun*, propre à rejaillir sur l'imaginaire *privé*.

<sup>2</sup> Les entretiens réalisés par les étudiants pour saisir l'« expérience de formation » (par les mots, les choses ou les hommes) chez des adultes ouvrent une trame de réflexion de l'enfant/élève jusqu'à l'adulte.

<sup>3</sup> Analyses de pratiques, interviews, observations.

<sup>4</sup> Ces plans peuvent se modifier selon les besoins réflexifs des praticiens.

mouvante sans référence à la théorie psychanalytique et/ou sans ces compétences cliniques que développent, notamment, les praticiens de l'*inclusion*<sup>5</sup> ?

**Expressif.** C'est le plan des appropriations singulières des valences disponibles, qu'à partir de notre *sphère d'appartenance propre* – l'*oïkéôsis des Stoïciens* ? –, nous accentuons, exaltons, subissons, ou imposons à l'autre. Nécessité est pointée, ici, **d'une formation sémiotique poussée** et d'une attention portée à **l'énonciation et à l'argumentation**, aux aspects *psychosémiotiques* des discours (Darrault-Harris, 2004), aux aspects culturels, historiques et discursifs éclairant les *référents*, notamment en cas d'*assignations identitaires*. Là encore, une laïcité garante d'une *neutralité seconde*, élaborée de manière critique et étayée, est requise, loin d'une superbe ignorance des référents de l'autre. Connaître n'est pas approuver.

**Ethique.** Normes, présupposés, habitus, doxas, idéologies, croyances, *allants de soi* – le plus souvent mêlés et confus –, ne relèvent pas tant ni d'expertises formelles, ni d'inculcations appuyées que d'une réflexion éthique critique qui fasse émerger avec vigueur et délicatesse la figure de l'Autre *in situ*, bien sûr, mais, de plus, en direction d'un Universel concret qui ne dépersonnalise aucune *singularité*<sup>6</sup>, mais pose la question des compatibilités des options éthiques. Si les *valeurs et valorisations minuscules* accompagnent l'accès à la connaissance, *l'interface de cognitif et de l'éthique* est à repenser à un niveau *méta*, où l'éthique intimerait à l'épistémologie de ne pas ignorer cette *genèse chaotique de la connaissance*.

**Cognitif.** Non pas un plan de plus, mais un plan sécant qui traverse en permanence chaque autre plan avant que de se poser en son exigence formelle et sa rigueur logique, rationnelle – avec *tact* (Prairat, 2021), s'agissant de personnes *en devenir*. C'est bien l'exigence cognitive, transversale, permanente, déterminante au final, qui bénéficie de la *veille métaéthique* contre toutes dérives – celle d'un *pathos axiologique*, celle d'une *débauche expressionniste* rhizomique, celle d'une *obsession éthique hyper structurante*, voire celle d'un *cognitivisme abusif*.

## 1. L'espace axiologique : une alternative ?

Les *praticiens réflexifs* ne le savent que trop : leur réflexion au rebond, au vol, à temps et à contre-temps sous l'assaut des phénomènes *se faisant* (Schnell, 2011) est toujours *en excès* et/ou *en porte-à-faux* des indispensables mises au point disciplinaires et didactiques. Quelle alternative, ici ?

---

<sup>5</sup> Successivement *Enfance Inadaptée, Adaptation et Intégration Scolaire*, etc., avec des philosophies sous-jacentes.

<sup>6</sup> A distinguer de la *particularité*.

-Maîtriser en épurant, formalisant et normant *ce qui se passe en termes d'investissements de sens divergents, erratiques, ou pathologiques* pour assurer au plus vite l'émergence d'une connaissance immune, rapprochée de la logique et/ou d'un positivisme scientifique ? Après tout, si cela « réussit » pour *tous et chacun*, pourquoi pas ? Est-ce le cas ?

- Ou au contraire – dans le sillage des *pédagogies nouvelles* – depuis des lustres il est vrai –, développer, dès la formation, initiale et permanente des maîtres, la « *capacité négative* », au sens de Keats (Laperrière, 2018), pour leur permettre d'endurer l'indétermination et la mouvance axiologiques, l'expressivité sauvage des valeurs tous azimuts et au final consolider l'instance critique inhérente au projet de l'école laïque, sans, *ni laxisme cognitif, ni pathos expressif, ni calvaire éthique*. Est-ce là l'objectif de formation dominant aujourd'hui ?

La teneur phénoménologique<sup>7</sup> de cette orientation – au sens d'une prise en charge qualitative, descriptive des indices et signes accompagnant l'assomption intellectuelle –, est déjà à l'œuvre dans tout ce qui aura été fait et compris au contact des *enfants à l'intelligence troublée* (Gibello, 2009), dans toute l'œuvre de Deligny (Cherubini, 2022), de même que dans les traditions de la formation permanente et de l'Education populaire, sans oublier le paradigme de *l'autoformation*. De toutes ces *voies et voix* (Beillerot, 1988), il ressort que les « sujets » ne sauraient se *former* en obérant l'analyse de leur vécu, avec leurs émois et leurs ambivalences. Au-delà de la *forme scolaire*, en dépend le sort des « figures de *l'homme d'en bas* (Macherey, 1988) – ou des *sans part* (Rancière, 1995) ou des *laissés pour compte* (Leichter-Flack, 2009).

### 1.1 Vers une *clinique axiologique* ?

C'est mon constat : relevé, l'enjeu axiologique de la connaissance favorise chez les praticiens (à considérer aussi comme chercheurs ?) et leurs formateurs une culture interdisciplinaire qui étaye la compréhension clinique et l'examen critique des modalités de valorisations des investissements de sens, dont l'assaut n'inhibe pas, mais nourrit et renforce l'instance critique collective, comme on le voit dans la *pédagogie institutionnelle* (Fernand Oury et Aïda Vasquez, 1967) et la *pédagogie Freinet* (Schwimmer, 2021). La pédagogie peut donner du répondant aux « dominés », à condition d'éviter l'écueil du *fatalisme sociologique* : en ne traitant que la « domination symbolique » descendante (Grignon et Passeron 1985), on néglige *ce qu'en fait le « dominé »* par sa révolte – qui, à mon sens, ne se réduit pas à une « esthétisation ».

Essayons de consolider notre notion d'un « espace axiologique ».

---

<sup>7</sup> Comprise comme démarche qualitative d'attention aux « choses mêmes ».

## 2. Le « schème de l'espace axiologique » dans l'hétérotopie axiologique

Que l'espace axiologique ne soit pas l'écrin statique de valeurs établies, nous le savons depuis longtemps. Dans « *Où vont les valeurs* » – l'Unesco (2004) met, alors déjà, en relief l'entropie des valeurs dites « universelles » et la prolifération de valeurs « éphémères ». Aujourd'hui, nous voyons bien que la « société du savoir » souhaitée par l'Unesco n'irait pas sans affronter éducativement les modes d'installation dans les « bulles cognitives » qui valorisent les attachements identitaires et replis idéologiques, souvent obscurantistes, des sujets. Aujourd'hui encore, le discours de déploration sur les valeurs nuit à la prise en charge de leur dynamique de valorisation éclatée, en bulles et en replis. En revanche, l'outil de la métaphore spatiale a pris sur cette axiologie erratique.

### 2.1 Consolider l'hétérotopie axiologique : de quelques étayages « entre »

Dans l'espace épistémologique de « l'entre » qui est celui des pédagogues, tentons d'abonder leur *boite à outils* en hypothèses de travail **pris dans des champs voisins**, en cohérence avec l'hétérotopie axiologique spécifique éducative.

- La **psychanalyse freudienne**, même dite en déclin, reste puissamment heuristique pour le pédagogue réflexif. Avec son *hypothèse fondatrice* d'un « *appareil psychique* » organisé en instances – dans les première et deuxième topiques freudiennes, voire la troisième topique (Brusset, 2013) – qui donnent lieu à *clivages*, *transferts*, *projection* sur plusieurs plans, elle constitue un *vivier épistémologique* à examiner avec discernement, sans allégeances. Avec les concepts clés qui intègrent les **dimensions groupales et intersubjectives** (Kaës, 1986), (Anzieu, 1999), Bion (2009), Oury (2005), etc..., il est possible de comprendre mieux le « **travail psychique** » qui, des premières impressions et schèmes, élabore par paliers, strates, niveaux – en traversant des « contenants psychiques », des « espaces-sujets » – la « matière psychique originaire » (Kaës, 1986, 2010). Au-delà d'un usage thérapeutique laissé libre à chacun, « en ville », l'enseignant trouve là des ressources pour une élaboration intellectuelle au final complémentaire de sa pratique.

- L'équilibration et la formalisation par stades et paliers, privilégiées par Piaget gagnent à se compléter, en effet, du côté d'une épistémologie philosophique, avec des approches sensibles aux aspects « métastables » – comme celle de Simondon avec sa notion de *transduction* (Barthélémy, 2015), ou celle de Richir, avec sa notion d'*architectonique* (Fichant, 2018). C'est bien entre la maîtrise formelle provisoirement réussie en quelque *langage*, et ce qui, à l'extrême, apparaît comme une *chôra* primitive du sens – les *Wesen sauvages* –, que se démène l'enseignant.

- La *psychophénoménologie* de Vermersch (Dupuis, 1999) apporte ici son appui à la pédagogie, en *explicitant*, sans la réduire, la *part affective de la pensée*.
- Des plus utiles et pertinentes sera l'élaboration spatiale qu'opèrent la linguistique et la sémiotique en parlant de « compétence topique », de « stratification », « niveaux » et « opérations », toutes notions qui invalident l'idée d'un « système » purement « formel » et valorisent une approche dynamique du langage, compris, non plus comme système purement formel, mais comme *instanciation, activité* (Bondi, 2008), sociale et interactive, *parole*. Que ce soit à la manière « objectale » de Greimas – avec son *carré sémiotique*, son *parcours génératif*, ou de Propp, avec son *schéma narratif*, et de manière générale avec toute la *logique actancielle* –, ou, en opposition à Greimas, par une *sémiotique* « subjectale » conférant au *corps le statut d'instance énonciative* (Coquet, 2014), l'activité langagière met en œuvre divers statuts du « sujet » (voire du « non sujet », dans une topologie énonciative). Les idées d'« espaces mentaux » Fauconnier (1984), d'« espace logique de l'interlocution » (Jacques, 1985), d'« espace tensif » en lequel « état de choses » et « états d'âme » se restructurent selon des *distances*, des *modalités*, et des *valences* variables (Macchiavello, 2020), et de manière générale toute l'ergologie (Schwartz, 2010), nous disposons de quoi **penser l'éducation comme travail sur et en des espaces mentaux à coordonner**<sup>8</sup>. En ces espaces, malgré l'obsession structuraliste pour éliminer le « sujet », celui-ci reste bel et bien investi entre *Logos et Physis* (Coquet, 2003) dans l'énonciation, la pragmatique, le discursif, l'expressif, et ce chaque fois avec la mise en jeu d'un imaginaire dont la phénoménologie peut expliciter l'axiologie propre.
- Dans mon expérience propre, c'est le débat entre psychanalyse, phénoménologie et *Daseinanalyse* (Marceau, 2001) qui aura permis d'éviter aux pédagogues la réduction de l'imaginaire au fantasme pour les ouvrir vers une authentique *pédagogie de l'Imaginaire* (Jean, 1993), en laquelle on voit les modalités axiologiques infléchir, sans la fourvoyer, la connaissance selon des *régimes d'imagination symbolique*, des *rapports au monde* et à l'Autre. Michel Foucault en parle au mieux dans sa substantielle introduction à « Rêve et existence » (Binswanger, 2013). Ainsi innervée, la pédagogie peut, par ses médiations, contribuer à libérer le « sujet » du confort axiologique ambivalent d'existences repliées, où la raison sert à « rationaliser » des positions fixes, peu rationnelles.

## 2.2 La spécificité pédagogique et topologique selon Jean Vial : du centre à l'ellipse

Et si la théorisation du schème de l'espace axiologique émergeait ... de la pédagogie même ?

---

<sup>8</sup> Le praticien fera *flèche de tout bois* pour se représenter son « chantier » avec des métaphores spatiales heuristiques, en attendant les lumières de recherches neuroscientifiques.

Ce fut le génie de Jean Vial, trop oublié, dans son *Journal de classe* (Vial, 1978) :

*Il fallait **tenir les deux bouts de la chaîne**, aller mentalement de l'un à l'autre : l'enfant et l'écolier ; l'enfant d'aujourd'hui et l'adulte de bientôt ; l'élève et le maître ; le sujet et l'objet ; la personne et le groupe ; mais aussi le contenu et la méthode ; l'information et l'éducation ; le concret et l'abstrait ; la pratique et la théorie ; la sécurité et la liberté ; l'affectivité et l'activité. Il fallait **balayer les souverainetés exclusives et les frontières abusives** des disciplines, les unicités de régime de travail, de procédures. J'avais longtemps cru que le symbole de la sagesse était le cercle fermé au centre rayonnant : là étaient la sécurité et la cohérence. Magiquement et rationnellement à la fois. Or, je découvrais que **les ellipses, à double foyer, s'imposaient**. Et que le plus souvent, chacune des ellipses comportait l'enfant en foyer privilégié : j'imaginais même un florigramme où toutes ces ellipses se nouaient grâce à ce foyer comme les pétales d'une marguerite.*<sup>9</sup>

La place manque pour un commentaire approfondi de ce passage. Retenons-en le rejet de la métaphore du cercle, et plus largement du « centre ». Souvent, la « raison graphique » fait florès et privilégie le confort de lecture d'un schéma, au détriment d'une analyse topologique de la dynamique axiologique qui accompagne, perturbe et favorise la connaissance à ses deux foyers. Le « centre » ? La plus mauvaise place pour un enfant dont l'intelligence et les visées essaient de manière erratique, et poétique, comme pour le « cancre » de Prévert. Toute « fête de la pensée » bien cerclée risque d'être oublieuse de son angle mort, de ce « restant » (Rogozinski, 2002) qui interroge toute opérativité formelle exhaustive. L'intérêt, salubre, de l'ellipse à double foyer est bien d'inclure et d'articuler sur différents plans, *l'implication* (Canter Kohn, 1986), en partie inconsciente, de l'adulte à celle de l'élève.

Qu'on ne s'y méprenne pas. *Hétérotopie* ne signifie pas ici *épistémè* posée comme « sous-sol » fondateur, mais *point de vue heuristique* permettant de suivre mentalement les modulations des investissements de sens à travers lesquelles le praticien travaille à l'émergence d'une posture cognitive plus assurée et rigoureuse. Nous sommes ici très loin de la controverse endémique entre *instruire* et *éduquer*.

L'approche en termes d'espace axiologique à deux foyers fait éclater la *forme scolaire* en éclairant aussi les marges et les milieux, un peu à l'instar, déjà, de l'œuvre d'Henri Wallon (Jalley, 2017). Les cas extrêmes, rebelles à l'emprise scolaire, même bienveillante, ne révèlent pas tant une fixité inerte qu'un *cheminement* par *lignes d'erre* au fil d'une territorialisation mentale et matérielle d'un rapport au monde et à l'autre douloureux, avec une faible *capacité de réponse* et de modulation. L'ellipse à deux centres réactive ainsi tout le chantier pédagogique

---

<sup>9</sup> C'est moi qui surligne.

des médiations, vécues, conçues et proposées, et des *milieux* : l'interaction des regards, de la parole, du corps, des présences, et ce *tout au long de la vie*. Utilité, ici, la pragmatique, à condition que la contextualisation n'y glisse pas au relativisme.

### 3. Vers une éthique inhérente à la vigilance épistémologique ?

Reprenons, à l'interface permanente du cognitif, de l'affectif, de l'axiologique, la veille **méta-éthique qui s'impose au maître** – plan par plan.

**Au plan axiologique du déjà-là** – observer, écouter, relever, s'imposent. Au cœur même de la phénoménologie du déjà-là, dans *l'observation et l'écoute*, il s'agit de *résister à l'euphorie de l'évidence jubilatoire*, en maintenant ouvert le *jeu d'hypothèses à partir d'indices épars*. La **mise en réserve** de possibles d'arrière-plan – de *valences* plus que de Valeurs établies – pose un problème proprement pédagogique au maître : pour soutenir *l'exigence éthique d'attention* aux modalités axiologiques, une diversité de formes d'écriture dans le *carnet de bord* du praticien permet de veiller à la fois à *l'attention* et à la *vigilance* – c'est-à-dire *l'attention à nos formes et focales d'attention* (Depraz, 2014). Difficile à pratiquer sans développement d'une culture de l'écriture professionnelle (et personnelle) (Artaux, 1999).

Que ce soit dans la *moire axiologique* d'une classe-ruche à *rumeur bourdonnante* ou dans le *tohu-bohu d'un chahut* qui atteint le praticien en son « monde intérieur » (Abraham, 1972), la *charge mentale* spécifique du métier – éthique et épistémologique – encore méconnue, est là, avec son risque : se cantonner au plan axiologique, à de l'animation, pour *survivre*.

**Au plan expressif** de l'appropriation singulière des valences disponibles – distinguer, caractériser, mettre en relation s'imposent. Le praticien relèvera, avec un souci de pertinence sémiotique, *l'investissement préférentiel* de tel segment, fragment, trait ou séquence. Une *formation* comme celle de la *psychosémiotique* (Darrault, Aucouturier, Empinet, 1984), inspirée par Greimas, est ici plus qu'utile. Une formation en expression corporelle, ne nuira pas. *L'insurrection poétique*, si faible dans nos écoles et si nécessaire, est essentielle, qui développe *une sensibilité à l'infime*, à ce rapport au monde discret et minuscule qu'illustre Apollinaire (1913), parlant, depuis sa geôle, d'une *mouche sur un papier à pas menus*, de la *fontaine* d'un cliquetis de clefs, avec, en arrière-plan, *les bruits de la ville* ... Il y a du *déjà-cognitif*, qui ne se réduit pas à une « idée ». Qu'en faire ? L'éliminer en disant que ce n'est pas un concept ? De manière générale, la littérature de fiction, l'éducation artistique n'apportent-elles rien à la compétence phénoménologique de nos maîtres ?

**Au plan proprement éthique** : examiner, justifier, mettre en cohérence, argumenter, juger sont de rigueur. L'examen critique s'impose – des règles, normes et injonctions et opinions qui



animent les filtres et les matrices des positions de chacun, selon les situations et les enjeux. Sans *faire expressément cours* sur l'éthique, le praticien gagne à s'attarder aux *opinions* pour les mettre à l'épreuve, après écoute et argumentation (Fath, 2023). Ces « moments éthiques » inhérents au vécu de chacun sont à distinguer de la *fonction méta-éthique qui s'impose au maître pour la conduite de sa pédagogie globale*. Phénoménologue, clinicien devenu, le *praticien* doit garder à l'esprit que **toute connaissance a toujours à se dégager d'un terreau axiologique, expressif et éthique en première approximation**. Et ce terreau, qu'en faire ? Le jeter ? L'euphoriser ? Non, l'analyser. Oui, mais en quels espaces mentaux préservés en points d'orgue ?

**Au plan cognitif** – juger, argumenter, étayer, vérifier culminent. Si l'exigence cognitive ne se replie pas sur un plan dédié mais est à l'œuvre, *en biais sur chaque plan d'analyse des investissements de sens*, il importe d'éviter l'idéalisation *hypercognitiviste de la connaissance qui écraserait les éthiques singulières, celles en construction, fragile – ou celles trop compactes dans le cas de l'intégrisme*. Rude tâche, car, en même temps, la connaissance doit être posée, aussi, *en rupture* de ce qu'elle traverse. L'idée même d'*émancipation* ressort plus vigoureuse de sa tension critique *entre majeur et mineur*.

#### **4. Conclusion : un rebond éthique favorable à la connaissance ?**

L'idée d'un accès de chacun à l'option du Bien – par ses capacités critiques –, pose la question non de sa finalité, mais de son bornage à l'éthique singulière. Nous plaillons ici pour **un rebond de l'éthique plus loin, en direction d'une universalité concrète élargie et étayée par la connaissance** – non pas un universalisme vide qui n'embraye sur aucune *singularité*, mais un universalisme qui redonne, à chacune et à chacun, cet élan vers l'altérité élargie qui est inhérent à l'émancipation par la connaissance, toujours *en chantier*.

La pratique pédagogique est *le lieu où toutes les théorisations échouent quand elles s'érigent en système*. L'idée régulatrice d'un « parcours génératif de la subjectivité inconsciente » – attestée par nos appuis théoriques d'ordre psychique évoqués plus haut –, rend compte de cette indépendance praxéologique à l'égard de l'écueil du *théorétisme*. Les élèves de l'école républicaine gagnent à traverser *les valorisations axiologiques*, pour les critiquer, en dehors d'inculcation transmissive *édifiante*, mais comme telle dogmatique, pour vraiment s'émanciper *par la connaissance*. La spécificité d'une pédagogie « laïque », c'est-dire animée d'un *idéal d'universalité qui ne rende pas les singularités évanescences*, dominées, assujetties, réduites au confort *particulariste*, est là : travailler à susciter des *transvaluations* qui dégagent l'apprenant, de la séduction ou de la confusion des affects, sans pour autant les ignorer, mais *en les*

*retravaillant*. Phénoménologie du « penser » comme « expérience », donc, plus qu'apothéose formelle jubilatoire et positiviste assurée. Pas de connaissance sans approche d'abîmes – ceux de *la raison sourde* (Bellet, 1992), les « abîmes du pathique » (Waldenfels, 2005) à surmonter dans la *phénoménologie responsive*.

Si l'épistémologie, redéfinie selon Kaës (2014), englobe la dimension *épistémique*, *existentielle*, des investissements axiologiques de la connaissance, l'aventure/le processus de connaissance se vit et se retravaille à travers le prisme de tous nos *rapports-à...* et avec la « capacité négative », côté maître, à séjourner dans l'approximation et le trouble, axiologique et affectif, sans s'y complaire.

S'en dégage la spécificité du « travail enseignant » comme *praxis* : *parcourir des hypothèses d'intelligibilité heuristiques*, en gardant le cap de l'émancipation par non pas la connaissance, mais le *processus*, voire *l'aventure de connaissance*. La question posée par ce colloque, des *valeurs de la connaissance* nous permet d'éviter l'écueil d'une « *transcendantalisation* » abusive de la connaissance réduite à du *cognitif supposé pur*, en faveur, au contraire, d'une **phénoménologie des investissements de sens** ouverte aux découvertes scientifiques réfléchies et étayées, mais vigilante face à tout réductionnisme. Faire varier mentalement ces plans de l'espace axiologique, les recomposer favorablement face à la connaissance, n'est-ce pas cela le « travail enseignant » ? En ce sens, la pédagogie contribue au projet husserlien d'une *lutte contre* « *l'éviction du sujet dans une « rationalité mutilée* », qui ignorerait notre « empêchement » axiologique et narratif (Greisch, 2005).

Peut-on aller jusqu'à parler d'une « **ethopoétique du savoir** » (Machado, 2015), en laquelle on ne pourrait séparer le « sujet de connaissance » du « sujet éthique de l'épreuve de soi » et de « l'esthétique du sujet » cherchant son « style » à travers les assauts axiologiques (Gallichon, 2015) ? Quoi qu'il en soit, le « pouvoir de transformation du mode d'être du sujet » recherche *l'épreuve de vérité* à travers une *singularisation* de la quête d'un universel concret où la « vérité » n'est pas réduite à ma convenance, mais reste un défi et un horizon permanents. Être enseignant, faire ce « **métier « impossible » et essentiel**, c'est refuser de penser que le « logos » doit et peut se résorber intégralement, ni en esthétique, ni en « ethos », et s'appliquer à *maintenir ouverte indéfiniment l'hétérotopie éducative dans ses spécificités, ses mouvances, ses modalités axiologiques*. Ce travail axiologique, n'est-il pas d'actualité plus largement, hors toute forme scolaire, en toute expérience de formation, *formelle* ou *informelle*, face à toute influence, à l'heure où *l'influenceur* tend à détrôner *l'instituteur*, et où le *catastrophisme* tue *l'espérance* ?

## Bibliographie :

- Anzieu, D (1999), *Le groupe et l'inconscient*, Dunod.
- Apollinaire, G (1913), *Alcools, A la Santé*, Mercure de France.
- Artaux, M-F (1999), *L'écriture de soi-Entre l'enfant et l'élève, produire, cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture*, Presses Universitaires de Nancy, 1999.
- Barthélemy, J-H, « Glossaire Simondon », *Appareil* [En ligne], 16 | 2015, mis en ligne le 09 février 2016, consulté le 30 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/appareil/2253> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/appareil.2253>
- Bindé, J, (2004), s/dir., *Où vont les valeurs ?* Ed. Unesco, Albin Michel.
- Bion, W.E., (2002), *Recherches sur les petits groupes*, Bibliothèque de psychanalyse, P.U.F.
- Beillerot, J (1988), *Voies et voix de la formation*, Editions Universitaires.
- Bellet, M (1992), *Critique de la Raison sourde*, Desclée de Brouwer.
- Bondi, A (2008), « Hjelmslev et la « fonction sémiotique » : du modèle structural au modèle cognitif ». in : *Histoire Epistémologie Langage*, tome 30, fascicule 2 : *Découverte des langues à la Renaissance*, pp.199- 212. DOI <https://doi.org/10.3406/hel.2008.3173> [www.persee.fr/doc/hel\\_0750-8069\\_2008\\_num\\_30\\_2\\_3173](http://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2008_num_30_2_3173); fichier pdf généré le 23/08/2021
- Bouveresse, J (2003), « Actes de la recherche en sciences sociales », 2003 n°150, pages 59 à 64, <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-5-page-59.htm>
- Canter Kohn, R (1986), « La recherche par les praticiens : l'implication mode de production des connaissances », in : *Bulletin de psychologie*, tome 39, n°377. Psychologie clinique VIII. pp.817-826. doi : <https://doi.org/10.3406/bupsy.1986.12821>; [https://www.persee.fr/doc/bupps\\_1986\\_num\\_39\\_377\\_12821](https://www.persee.fr/doc/bupps_1986_num_39_377_12821) ; fichier généré le 15/09/2023
- Cherubini, J-M (2022), « Le radeau n'est pas une barricade », revue (petite) enfance, N°125, <http://www.revuepetiteenfance.ch/?p=1734>
- Darrault-Harris, I (2004), « Vers un modèle des comportements et des discours adolescents. Sémiotique et psychanalyse ». *Figures de la psychanalyse* « 2004/1 (n°9), p.127-136. DOI10.3917/fp.009.0127
- Darrault, I ; Aucouturier, Bernard Empinet, J-L (1984), *La Pratique psychomotrice ; rééducation et thérapie*, Doin.

- Dupuis, P-A (1999), « Nouveauté de la psychophénoménologie », *revue Expliciter* n°32, p.1 à 6, [www.Expliciter.org/wp-content/uploads/2022/08.nouveauté.de.la.psychophénoménologie](http://www.Expliciter.org/wp-content/uploads/2022/08.nouveauté.de.la.psychophénoménologie).
- Fath, G (1991) « Laïcité et formation des maîtres », *revue Française de Pédagogie*, n°97 et 98.
- Fath, G (2003), *Ecole et valeurs : la table brisée ?* L'Harmattan, pp.191-220.
- Fath, G (2019) *Le « sujet » en désarroi dans les pratiques à haut gradient relationnel*, L'Harmattan.
- Fath, G (2021) « Ethique et pratiques éducatives : une mathesis de l'instabilité ? » *revue La Pensée d'Ailleurs*, n°3, décembre 2021.
- Fath, G (2023), *Laïcité, une aventure de penser pas à pas*, L'Harmattan.
- Fauconnier, G (1984), *Les espaces mentaux*, éditions de Minuit.
- Freund, J (1986), « Le Polythéisme chez Max Weber », in : *Archives de science sociales des religions*, n°61/1,1986. Société moderne et religion : autour de Max Weber.pp.51-61 ;
- Doi : <https://doi.org/10.3406/assr.1986.2385>
- [https://www.persee.fr/doc/assr\\_0335-5985\\_1986\\_num\\_1\\_2384](https://www.persee.fr/doc/assr_0335-5985_1986_num_1_2384), généré le 14/03/2022.
- Galichon, I (2019), « L'éthopoïétique de l'écriture de soi », *Phantasia*, [En ligne], Volume 8 - 2019 : Michel Foucault et la force des mots, URL : <https://popups.uliege.be/0774-7136/index.php?id=965>.
- Gibello, B (2009) *L'enfant à l'intelligence troublée*, Dunod, 240p.
- Greisch, J (2005), « Empêchement et intrigue, une phénoménologie pure de la narrativité est-elle concevable ? » *Vox poetica*, 2005.<https://vox-poetica.com/index/html>
- Grignon, P (1985), *A propos des cultures populaires*, Cahiers du Cercom, n°1, avril Jacques, Francis, (1985), *L'espace logique de l'interlocution*, PUF.
- Jalley, E (2017), « Actualité de la pensée d'Henri wallon (1879-1962), *la Pensée*, 2017/3 (N°391),p.27-38. DOI :10.3917/p. 391.0027. URL : <https://www.cairn.info/revue-la-pensee-2017-3-page-27.htm>
- Jean, G (1993), *Enseigner ou le plaisir du risque*, Hachette,159 p.

Kaès, R (2014), « Métapsychologie des espaces psychiques coordonnés », *Revue de Psychothérapie psychanalytique de groupe* 2014/1(n°62), Editions Erès, pages 7 à 23.  
<https://doi.org/10.3917/rppg.062.0007>

Kaès, R (2010), « Le sujet, le lien et le groupe, groupalité psychique et alliances inconscientes », *Cahiers de psychologie clinique*, 2010/1 n°34, pages 13 à 40.

Kaès, R (1986), « Chaîne associative groupale et subjectivité », *Connexions* n°47, pp.7 à 17, Desclée de Brouwer.

Fichant, M (2018), « L'idée de l'architectonique comme philosophie première », *Les Cahiers philosophiques de Strasbourg*, (en ligne), 44/2018, consulté 22 avril 2019, URL : <http://journals.openedition.org/cps/557> ; DOI 10.4000/cps.557

Laperrière, R (2018) « Transmission de la capacité négative : de la formation à la rencontre clinique », *Filigrane*, 27(1), 45-60. <https://doi.org/10.7202/11055602.ar>, généré 29 janvier 24.

Leichter-Flack, F (2009), « Laissé-pour-compte et hommes au rebut en démocratie : Kafka et Melville » *Revue de Littérature comparée* 2009/1(N°329) pages 41 à 54, Klincksieck.

Machado, E (2015), « Foucault, lecteur de Plutarque : de la notion de savoir « ethopoétique » à la construction d'une « esthétique de l'existence », *Le Télémaque* 2015/1(N°47), pages 109 à 120. [https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-ea&\(-1-page-109.htm](https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-ea&(-1-page-109.htm)

Macherey, P (1988), « Figures de l'homme d'en-bas », *Hermès, La revue*  
<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1988-2-page-67.htm>

Marceau, J-C (2001), « Freud, Binswanger, Foucault : la psychanalyse à l'épreuve critique de la phénoménologie », *Cliniques méditerranéennes*, 2001/2 (n° 64), p. 227-241. DOI : 10.3917/cm.064.0227. URL : <https://www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2001-2-page-227.htm>

Oury, J (2005), *Le collectif*, Champ social Du.

Prairat, E (2021) « Le tact, un talent pédagogique », *Revue Skhole.fr* <http://skhole.fr/5-eirick-prairat-le-tact-un-talent-pedagogique>

Rancière, J (1994), *La méfiance*, Galilée.

Rogozinski, J (2002), « Le chiasme et le restant (la « phénoménologie française » au contact de l'intouchable », *Revue Descartes*, 20002/1(n°35), p.125-144.

DOI :10.3917/rdes.035.0125.URL : <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2002-page-125.htm>

Schnell, A (2011), *Le sens se faisant. Marc Richir et la refondation de la phénoménologie transcendantale*, Ousia.

Schwartz, Y (2010), « Connaître et étudier le travail », *le philosophoire* 2010/2(n°34), p.71-78.  
DOI10.3917/phoir.034.0071

Schwimmer, M (2021), « L'école du bien-être. Enseigner l'autorégulation : entre contrôle et émancipation », *Le Télémaque*, 2021/2 (N° 60), p. 175-188. DOI : 10.3917/tele.060.

Thérien, C (2016) « L'idée d'un apriori affectif et la perception esthétique chez Mikel Dufrenne », *Nouvelle revue d'esthétique* 2016/1(n°17), pages 61 à 75, [doi.org/10.3917/nre.017.0061](https://doi.org/10.3917/nre.017.0061)

Vasquez, A ; Oury, F (1967), *Vers la pédagogie institutionnelle*, Maspéro.

Vial, J, *Journal de classe, 1927-1977*, ESF, (1978), p.63 ; cité in. Fath, Gérard (1987), *L'école laïque en France et son espace axiologique : aspects historiques et cliniques*, Thèse d'Etat, inédit, Université Nancy2, pp. 218 sq...

Waldenfels, B (2005), « La phénoménologie entre pathos et réponse », *Revue de Théologie et de Philosophie*, 137 (2005), P.359-373. <https://doi.org/10.5169/seals-381713>