

Gérard FATH

DE LA FORMATION COMME ESPACE AXIOLOGIQUE

Résumé : Étrangement, alors que l'expérience singulière se voit reconnue comme travail du sens dans nombre de courants actuels (et notamment celui du Rapport au Savoir), elle est posée comme privée d'expression axiologique dans le champ éducatif où règne la déploration des valeurs perdues. Critiquant cette hypothèse, le présent article tente de montrer que, toute expérience éducative étant fondamentalement axiologique, le formateur a besoin d'outils théoriques appropriés à l'élaboration des valeurs en jeu dans l'éducation et la formation.

Mots-clés : Valeur - Espace axiologique - Éducation - Formation.

Présumé commun à nombre de discours sur les valeurs, le schème du retour génère aisément, grâce au « concept flasque » (VALADIER, 1997) de « valeur », tous les renflouements du sens que l'on désire..

Ce souci unanimiste de régénérer la donne axiologique étonne après une période de *déconstruction*, elle-même, il y a peu, magnifiée, quelquefois par les mêmes acteurs.

Avant toute quête « nouvelle » de valeurs ne convient-il pas de s'assurer de notre réelle capacité théorique à les élaborer selon leurs modes de présence actuels ? L'absence n'est-elle pas impuissance à identifier les valeurs ?

RAPPORT À... ET VALEURS

Le courant du « rapport au savoir » joue ici le rôle d'obstacle épistémologique pour nos modes d'appréhension des valeurs. A première vue, l'intérêt général de ce schème, — qu'il s'agisse du rapport au savoir, à la langue, ou à l'école, — est dans le dépassement de tout substantialisme, obtenu en basculant la dimension verticale de la transcendance des valeurs vers la dimension horizontale et l'immanence de notre expérience.

Il nous propose de comprendre la difficulté d'apprentissage à travers tout un réseau de « rapports à », comme dimensions d'un dysfonctionnement où le rapport fondamental à l'Autre est en jeu.

Ainsi cette notion matricielle de « rapport... à » possède de véritables vertus heuristiques.

G. FATH

Déclinée comme « l'ensemble d'attentes, d'images et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même » (CHARLOT, 1982, 130 -135), elle s'avère productive en raison même de sa simplicité et de sa modestie de liste ouverte.

Mais en même temps elle débouche sur une difficulté énorme au plan axiologique.

LE RETOUR DU SUBSTANTIALISME ?

Elle risque fort, en effet, de reproduire le modèle entitaire et substantialiste.

Posant que l'ouverture globale des dispositions, des valences d'un être envers un univers de tâches et de relations données est déjà métabolisée en amont, ce dont la psychanalyse et la théorie de l'habitus en sociologie, par exemple, rendent compte, ne conduit-elle pas à penser que l'axiologie, enkystée dans le déjà-là échappe à l'action éducative, réduite à une grande entreprise de réconciliation, de remobilisation psychologiques et culturelles ?

Non plus offertes verticalement par quelque transcendance garante de leur sens, mais posées comme issues des profondeurs de nos histoires, les valeurs n'apparaîtront-elles pas au formateur comme hors d'atteinte ? Bref, la massivité du rapport au savoir n'empêche-t-elle pas l'émergence et donc la reconnaissance mêmes des valeurs à l'oeuvre *dans* — et non plus portées haut *devant* — notre expérience d'élaboration du sens des apprentissages et de l'être-ensemble ?

Mais qu'entendons-nous ici par *valeurs* ?

Nous avons, ailleurs, tenté de distinguer valeurs majuscules et valeurs minuscules (FATH, 1991). Ce qui fait défaut aujourd'hui, n'est-ce pas simplement la valeur érigée dans sa somptueuse rhétorique d'Idéal ? A peine nommée elle devient chantier de discorde. C'est de l'impossibilité de cette reconnaissance commune irénique que nous concluons trop hâtivement à l'absence.

En réalité, si l'exaltation des « valeurs majuscules » paraît si difficile, l'exigence intime d'un surcroît de sens, même simulé dans quelque jouissance, n'a aucunement faibli, bien au contraire. La différence, c'est qu'il nous faut désormais recomposer, à travers les indices brouillons d'une quête dispersée et enfouie dans le quotidien d'une « expérience » confuse, les lignes de force qui étaient peut-être, tantôt, les structures des Idéaux donnés en plein.

Autrement dit, il nous faut aujourd'hui, plus qu'une nouvelle table des valeurs posée par-devant nous, une phénoménologie des processus de valorisation à l'œuvre dans tous les champs de notre expérience pour mieux comprendre et mieux prendre en charge, pédagogiquement, notre rapport axiologique à toute offre d'élaboration d'un sens, rapport qui, loin de se trouver simplement voué à se répéter indéfiniment, donne lieu, aussi, à ses propres refontes et transpositions dans l'actualité d'un investissement éducatif, travail dont la notion de « transfert » ne rend qu'insuffisamment compte.

DU « DÉCLIN DES ABSOLUS » AU « CONFLIT DES ABSOLUS »

En un sens il est faux de dire que les valeurs ont déserté au moment où les crédulités de toutes sortes foisonnent dans des discours à forte teneur axiologique. Les valeurs n'ont jamais été aussi présentes et c'est plutôt là qu'est notre problème d'éducateurs.

Notre affirmation se nourrit ici de la tension entre deux formules. Au « déclin des absolus », par lequel J.-P. SARTRE caractérise notre temps, nous proposons d'opposer le « conflit des absolus », qui, selon G. CANGUILHEM, caractérise le défi lancé au sujet humain, « impliqué dans les deux termes du conflit », « constituant, par mathématique, expérimentation et technique, de l'univers absolu réel, dont tout centre est absent », et, « en tant que sujet vivant », s'opposant « à cet univers par la singularité de son milieu propre, centré, normé, signifiant » (BADIOU, 1993, 297).

Autrement dit, comme sujet à la fois vivant et connaissant, l'homme est « l'énigme de la discordance » des absolus, c'est-à-dire un être dont la tension axiologique est constitutive.

Ce que la science lui impose comme vérité, il ne cesse de la subvertir en recentrant l'économie du sens sur lui-même comme sujet de besoin et de désir pour qui les choses ne sont rigoureusement jamais ce qu'elles sont.

De ceci découlent *deux conséquences*.

Premièrement, si, loin d'avoir déserté le champ éducatif les valeurs ne cessent de l'envahir, notre question ne peut absolument plus se poser en termes de « retour », espéré, bricolé par telles ou telles mesures ou courants appelés à la rescousse pour « faire sens » à volonté !

Au contraire, le problème est maintenant de savoir par quelle réappropriation le sujet peut, aujourd'hui, élaborer la fulgurance baroque des valeurs qui, peut-être sans s'énoncer, structurent à bas bruit l'expérience singulière, avant toute crise.

Comment, autrement dit, l'acte éducatif en général, peut-il augmenter les compétences nécessaires à l'autonomie axiologique de tout sujet ?

C'est dire que les approches substantialistes, qui posent, même dans les formes évoluées de tous les « rapports-à... » que l'on voudra, l'axiologie comme toujours-déjà constituée dans une histoire, doivent au moins entrer en débat avec des approches phénoménologiques, qui, dans l'ici et maintenant de la situation éducative, tenteraient de réouvrir, voire d'inventer, non bien sûr ce qui serait sensé sotte-ment libre de tout passé et de tout déterminisme, mais ce qui recrée du possible axiologique, à travers un mot, une nuance, un objet, une posture.

Ce re-travail indéfini, on peut le réduire, avec agacement, à ce qui depuis toujours se nomme réflexion, mais on gagne à insister sur sa dimension phénoménologique en tant que l'accès à cette réflexion souveraine traverse aujourd'hui un fouillis d'éléments sémiotiques, une gamme de postures de pensée, des « clignotements » de possibles (RICHIR, 1996) particulièrement rebelles à toute maîtrise, cartésienne ou systémique !

C'est ce travail d'élaboration, par le sujet du sens — de soi, de l'Autre, du monde —, qui donne lieu à ce que nous nommons ailleurs (FATH, 1987) « l'espace axiologique de formation ».

Et c'est la *seconde conséquence* de cette reconnaissance, non pas du manque mais de l'excès de valeurs dans le champ éducatif.

Travailler sur les valeurs en éducation, ce n'est pas se demander comment on peut en inculquer davantage et mieux, c'est élaborer pédagogiquement l'ensemble des usages, investissements, positionnements envers quelque dimension que ce soit de la situation éducative ouverte au sujet (dans le fil de la pédagogie institutionnelle ou de la psycho-sémiotique, par exemple, sur fond d'une démarche phénoménologique).

L'EXPÉRIENCE DE FORMATION, EN TANT QUE SATURÉE DE VALEUR

Toute situation éducative est axiologique de part en part.

D'abord au plan de l'offre.

Préserver une tâche proposée implique valoriser, doter d'importance. Par l'invitation-incitation à ce qu'on nomme communément « l'attention » à porter à la tâche, le maître affaiblit l'arrière-plan, vivifie l'offre de premier plan. C'est le geste axiologique premier de toute entreprise éducative au sens large.

Mais cette axiologie première se déploie en ramifications plus subtiles. Est maître celui qui redouble l'*axiologie première*, purement instauratrice, en *axiologie cognitive* visant l'accompagnement réflexif, la vigilance méthodologique et épistémologique de l'effectuation active de la tâche.

Au plan de l'axiologie première se superpose donc instantanément un plan d'activité mentale de type méta à visée axiologique en ceci que l'effectuation se trouve évaluée.

Mais, dans la mesure même où il aura privilégié, ne serait-ce que du simple fait d'un emploi du temps, telle tâche dans telle situation, le maître ne peut pas ne pas investir un autre plan de l'espace mental encore, où il s'interroge sur le bien-fondé d'une généralisation, d'une répétitivité, toujours lancinante en pédagogie, de ce qu'on nomme bien « l'exercice » proposé.

Cette projection de ce qui simplement se fait et se répète dans le jeu des possibles valables, doit se dire *visée éthique* en ce que, de proche en proche la question du sens que prendrait la posture mentale privilégiée si elle devenait dominante, modélisante, se pose bel et bien, avec ses corollaires — équilibre entre les tâches et les qualités et compétences afférentes, effets sociaux de ce partage.... Cette *extrapolation éthique*, cette tension vers l'universel d'un monde que l'on évalue sont bien constitutives de l'acte pédagogique ordinaire, sauf à dire qu'il s'est proprement mécanisé (COQ et FATH, 1997), mais plus encore de l'acte de formation.

Ces trois gestes axiologiques fondamentaux du maître nous semblent, dans la schématisation — et non modélisation — rapportée ici, en permanence menacés par

DE LA FORMATION COMME ESPACE AXIOLOGIQUE

un mode d'investissement axiologique refusé au maître, c'est-à-dire *l'investissement purement expressif*.

Là où, en effet, pour ce qui concerne la gratification narcissique du maître, l'apprenant « s'exprime » dans la tâche proposée, c'est-à-dire, fusionne en quelque sorte l'effectuation objective et l'expérience de jouissance afférente, il est proprement interdit au maître de suivre sur le même mode, sauf à perdre la capacité de distanciation axiologique que nous avons jalonnée plus haut par nos distinctions entre plan de l'axiologie première, plan de l'axiologie cognitive et plan de l'axiologie éthique.

Nous disposons donc de quatre modes et plans propres à caractériser l'élaboration axiologique inhérente à tout travail éducatif, si, à ces trois plans nous ajoutons le plan expressif, forme d'axiologie subjective, de ses propres investissements en tant qu'éprouvés par le sujet.

VERS UNE COMBINATOIRE DE MODES D'INVESTISSEMENT AXIOLOGIQUE CONTRASTÉS ET RÉCIPROQUES ?

La combinaison des postures respectivement adoptées et tenues par le maître et par l'élève, considérés ici comme figures générales de l'enseigner-apprendre et de la formation, nous paraît pouvoir mener vers l'élaboration d'une notion opératoire, celle d'« espace axiologique de formation » (FATH, 1985/1990).

Mais, essentiellement à subvertir, cette sorte de croquis d'appoint pour l'analyse de pratiques du maître, doit s'accompagner, selon nous, d'une activité soutenue d'écriture sur sa pratique, propre à tenter, indéfiniment, de cerner l'expressivité qualitative, critériée dans la mesure du possible, des opérations et des états, des procédures et des séjours donnés, en excès, à valider, à réguler, ou à saluer simplement.

Tout plan d'axiologisation, qu'il s'agisse de celui où les valeurs sont instaurées comme mode d'ouverture et de préservation des activités (plan axiologique premier), ou de celui où les valeurs sont posées et explicitées comme objets de connaissance (plan cognitif), ou de celui où les valeurs sont non seulement explicitées et connues, mais discutées au second degré (plan éthique), ou, encore, celui où les valeurs offrent au sujet une qualité de séjour dans l'effectuation de la tâche (plan expressif), tout plan, donc, échoue à s'homogénéiser, et ne cesse de se recomposer à distances et en interférences variables avec les autres, pour autant que nous retenions les acquis des sciences humaines actuelles sur l'inconscient, véritable moteur de subversion axiologique, en permanence.

C'est donc dans la menace et le trouble même de ces visées d'homogénéité et de réduction géométrisante, de stabilité axiologique que nous semble résider, aujourd'hui, la spécificité de l'acte et de l'expérience éducatifs, envers et contre les « illusions » de l'intention d'instruire, dont D. HAMELINE a montré, depuis longtemps, la prégnance.

Point n'est besoin en effet d'imputer l'échec de nos postures et de nos visées mûrement réfléchies et argumentées d'éducateurs aux travers de « nouveaux publics ».

G. FATH

C'est bien au plan théorique que, trop longtemps, nous avons surévalué la force de notre volonté pédagogique. Par exemple en confondant visées et investissements de valeurs.

Tout ce qui renvoie à l'ordre des visées — objectifs, projets, consignes... — n'est jamais que la rationalisation de nos analyses, de nos hypothèses, durcie pour lui donner quelque allure et quelque aplomb.

Mais nous-même, déjà, n'y sommes pas entièrement. Virtuellement, des objectifs dits annexes rôdent autour des objectifs patentés. Heureusement d'ailleurs, car le répertoire qu'ils composent ouvre l'éventail des alternatives qui signe la compétence pédagogique, si exaltée, aujourd'hui, dans les travaux sur l'expertise.

Face à cette offre, plus ou moins commandée, d'ailleurs — et commanditée si souvent —, l'apprenant n'investit aucunement la tâche sur le mode par nous privilégié. La spécificité de l'acte éducatif n'est-elle pas dans ce non-recouvrement systématique, ou aléatoire au mieux, des visées et des investissements et usages ?

Mais il importe d'éviter en cela l'erreur du désespoir, issu de l'espoir vain de cette superposition parfaite.

UNE AXIOLOGIE CHROMATIQUE ?

D'emblée, la rencontre de l'offre et de l'investissement doit être posée comme discordante. Mais cette discordance ne témoigne pas tant d'une impossible adéquation métaphysique que d'un « excès » fondamental, au sens de Marc RICHER, qui fait que toute forme de valorisation ne peut être « tenue » en posture fixe et selon un réglage sûr de la « teneur » axiologique homogène, mais se prête à un véritable jeu réglé de nuances d'intensités et de qualités, selon des distanciations à degré qui ouvrent instantanément des espaces — au sens d'« espace mental » (FAUCONNIER, 1984) —, des rapports au monde mobiles, et donnent lieu à des recombinaisons axiologiques proprement indéfinies selon une véritable « fuite du sens » (GRUNIG et GRUNIG, 1985). Cette fuite, selon nous, génère une *axiologie chromatique* (au sens de DELEUZE) c'est-à-dire un espace mental cosubstantiel aux parcours et aux séjours que les acteurs de l'éducation effectuent dans les valeurs en tant, non pas Idéaux surplombants, mais sites, chantiers d'un interminable travail de symbolisation visant, à partir d'un point d'effondrement du sens, à recréer du « semblant solide » (DESANTI, 1982).

CONCLUSION

Si les valeurs éducatives ne sont pas tant en souffrance mais en excès, nous ne disposons plus aujourd'hui des mêmes facilités théoriques que du temps, supposé idéal, des valeurs majuscules, entitaires, monumentales.

Plutôt que de se lancer dans des ruses de retour et de renflouement que les publics actuels s'amuse à débusquer et à neutraliser, il nous incombe de construire une phénoménologie de l'expérience de formation qui nous donne au moins des indices quant au modes d'élaboration axiologique en cours chez les sujets. Aussi bien

DE LA FORMATION COMME ESPACE AXIOLOGIQUE

certaines avancées des sciences du langage à orientation énonciative et pragmatique (DUFOUR, 1988), que certaines conceptions de l'Imaginaire anthropologiques (BINSWANGER, DURAND, BACHELARD, KAUFFMANN...) nous donnent des outils, pour enrichir à la fois l'offre et nos modes de suivi et de compréhension des investissements dont elle est l'objet.

Le chantier ouvert est rude. Ses objectifs ne se bornent pas à dégager quelques « structures anthropologiques » dans la forêt d'une axiologie chromatique des usages de l'espace éducatif mais visent aussi à faire émerger les critères permettant de différencier tant soit peu espace éducatif à proprement parler — dont l'axiologie serait orientée vers la présence édifiante des valeurs —, espace de l'enseigner-apprendre — où la valorisation privilégierait la connaissance des opérations cognitives, — espace de formation enfin — où les deux espaces mentaux précédents se trouveraient articulés et subvertis, articulés dans une tension adaptative au monde actuel, subvertis par les bouleversements qu'une subjectivité en quête de sens ultime, fût-il celui du non-sens, se rendrait acceptables par un retravail relancé vers l'horizon de l'universel.

Si nous étions en mesure de faire correspondre à chaque type d'espace mental des accentuations spécifiques du travail d'axiologisation, de soi, du monde, de l'Autre à travers l'ordinaire des situations et des tâches éducatives, nous pourrions dire que nous sommes enfin sortis de *l'ère de la valeur ajoutée* en éducation, pour entrer dans l'ère d'une phénoménologie plénière de l'expérience éducative, où les valeurs seraient dimensions constitutives de l'expérience.

Une telle issue, bien entendu, nécessite par là même une remise en chantier de la nécessaire laïcité, comprise comme espace des positions axiologiques composites face à l'énigme fondamentale, dont aucune connaissance déterminée ne saurait combler d'autorité, ou par ruse, le besoin axiologique, trop longtemps neutralisé pour être aujourd'hui didactisé sans réflexion de fond préalable.

Gérard FATH
GRISEFDA
NANCY 2

Bibliographie

- BADIOU A. (1993) *Georges Canguilhem, philosophe, historien des sciences*. A. Michel.
- CHARLOT B. (1982) *Quelles pratiques pour une autre école*. Castermann.
- COQ G. & FATH G. (1996) *La laïcité doit-elle s'imposer ?* CRDP de LORRAINE.
- DUFOUR D.-R. (1988) « L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation » — *Revue Française de Pédagogie* 84 (57-67).
- DESANTI J.-T. (1982) *Un destin philosophique*. Grasset.
- FATH G. (1987) *L'école laïque en France et son espace axiologique*. Thèse d'état.

G. FATH

- FATH G. (1991) « Laïcité et formation des maîtres » — *Revue Française de Pédagogie* 97-98.
- FATH G. (1985) « L'espace axiologique de l'école élémentaire » — in : *Doctrines, Sciences ou Pratiques sociales*, PUN et CDDP Haute-Marne (1990).
- FAUCONNIER G. (1984) « Espaces mentaux. » Minit.
- GRUNIG B.-N. & GRUNIG R. (1985) *La fuite du sens*. LAL, Hatier.
- RICHIR M. (1996) *L'expérience du penser*. Million.
- VALADIER P. (1996) *L'anarchie des valeurs*. A. Michel.