

# Advenir... pour devenir

par  
**Lydie RAMASCO-PASQUIER,**  
philosophe  
de l'éducation

**A**u-delà de la place de l'expérience, notamment au travers de stages, il semble pertinent de souligner son importance en lien avec les apprentissages permanents du pasteur·e. Nous sommes tous apprenants. Si, dans les modèles d'enseignement proposés, le rapport aux apprentissages est évident pour certains, d'autres ont besoin de médiation pour apprendre à apprendre. Quels sont les critères nécessaires à l'apprentissage dans un monde académique ou professionnel ? Un regard philosophique sur la question.

## Motivation

Dimension classiquement représentative du mouvement conatif, la motivation a été fort étudiée ces vingt dernières années par les sciences cognitives, de l'éducation ainsi que les psychologies cognitives et sociales. Elles ont su apporter la pertinence de leurs regards dans ce domaine. Arrimées au souci primordial d'une société en recherche de sens, leurs expertises permettent de trouver des issues constructives au recul de l'engagement général de l'humain face à aux apprentissages. Essentielle, la motivation ne représente toutefois que l'orée du mouvement conatif dans son ensemble ; les procédures *remotivationnelles* mises en place en formation, aussi capitales qu'elles puissent être, se font parfois au prix d'une certaine omission des ressorts conatifs fondamentaux perceptibles à la croisée des chemins du savoir. D'aucuns comprendront, par expérience, qu'il ne suffit pas seulement d'être motivé à faire quelque chose pour le concrétiser activement. Derrière les *procédures* suscitant l'engagement dans la tâche formulées par des experts et relativement applicables immédiatement (climat motivationnel, dynamique motivationnelle, stratégies

motivationnelles, entretien motivationnel, communication motivationnelle...), la compréhension des *processus* qui les rendent pérennes pourrait lentement s'effilocher à moyen terme. Son assise est pourtant fondamentale dans une carrière d'enseignant et d'apprenant. Fondamentale et ontologique. Plus qu'on ne l'imagine, les « *comment faire* » légitimement exigés par les praticiens, les moyens protocolés pour parer au plus pressé, focalisent leur attention sur les procédures concernant l'action proprement dite, réservant peu de temps à une réflexion sur les « *pourquoi* » et « *pour quoi* » relatifs à la construction singulière de sens<sup>1</sup>. Même le terme même de *moyen* qu'on emploie à tour de bras devrait nous alerter : Aristote interpelle déjà ses interlocuteurs Nicomaque et Eudème à ce sujet dans ses deux *Éthiques*<sup>2</sup>, en mettant en lumière l'existence de deux acceptations procédant de deux perceptions apparemment opposables, *Praxis* et *poiesis*. Certains commentateurs les recensent en effet comme deux élans en vis-à-vis fondant une éthique professionnelle et une vision éducative à long terme : deux épistémologies complémentaires pour un même objectif.

## Respiration

L'éducation est un des objets privilégiés de la réflexion philosophique. La philosophie de l'Éducation, branche dédiée à sa compréhension, en révèle les tensions intrinsèques sans jamais s'en accommoder, soulignant dès le début de son analyse deux lignes de force et de fragilité qui la traversent. Deux étymologies sont mises en perspective pour en circonscrire les fondements ; elles en dévoilent deux mouvements paradoxaux :

- *educare* qui signifie *élever, avoir soin de, donner un apport substantiel* à un organisme incapable d'homéostasie sans nourrissement exogène, mouvement partant de l'extérieur vers l'intérieur,
- *educere* ou plus précisément *ex-ducere* qui exprime au contraire l'idée de *faire sortir, de mettre dehors, de tirer hors de, de mettre au monde* celui qui se serait attardé au dedans<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Les actions sont « faites en vue d'autres bien qu'elles-mêmes » (...). Aristote, *Éthique à Nicomaque*, « L'action requiert toujours deux termes, la fin et les moyens ». La vertu est une manière d'être stable (εξις, διαθεσις), qui se traduit par des actes.

<sup>2</sup> L'*Éthique à Nicomaque* et l'*Éthique à Eudème* (cf. 1106b36-1107a6 et 1227b8-9).

<sup>3</sup> Tirer du sein de sa mère, mettre au monde, faire éclore, élever un enfant, exhausser, élever en l'air, au ciel, célébrer, épouser le temps, passer le temps... Cette dernière traduction interpelle notre sujet de recherche lié à la temporalité. Dictionnaire



Ainsi, d'où qu'on l'observe, l'éducation, au travers de ces deux élans inversés, s'organise en un *mouvement respiratoire* qui rend compte de la faculté d'un être à mouvoir et se mouvoir en étant mu, affecté en retour par cet échange d'une fluidité presqu'entendue. Factuellement, chaque flux, pris isolément, ne peut être séparé de celui dont il reste tributaire pour exister. L'un engrène l'autre comme l'autre entraîne l'un cyclothymiquement<sup>4</sup>, dans une amplitude qui ne demande qu'à être exercée<sup>5</sup> et valorisée dès la vie apparue. Il semble pourtant clair qu'à ce mouvement... il y ait un commencement.

## D'espaces... et de temps

Deux dialectiques existentiales s'interpellent en phénoménologie de l'éducation (formation) : l'advenir et le devenir. Avec deux temporalités en vis-à-vis : le *déjà-là* et le *pas-encore*. En effet, le *pas-encore* empiète sur le *déjà-là* dans un entre-deux que représente le *maintenant*. Aucun ne peut être envisagé sans les autres. Revenir à l'étymologie latine renforce leurs liens temporels. En effet, *ad-venire*, signifie *ce qui survient*<sup>6</sup> (ce que l'on voit arriver à soi – mouvement de l'extérieur à l'intérieur, de ce qui n'est pas moi et qui vient vers moi) tout en exprimant simultanément le fait de *parvenir* à un lieu<sup>7</sup> (aller vers ce qu'on a projeté – mouvement de l'intérieur vers l'extérieur, de ce que je suis vers ce qui se profile) ; dès lors, en se présentant autant sous la forme d'un *déjà-là* que celle d'un *pas-encore*, l'*a-venir*

---

Gaffiot Latin-Français, p. 572. <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?educare>.

<sup>4</sup> Du grec κύκλος « cercle » ; θυμὸς « état d'esprit ».

<sup>5</sup> Symboliquement, toute éducation respectueuse des droits universels de la personne humaine (Art. 26), ne peut que valoriser ces deux élans (*educare/inspiration-educere/expiration*), source et fruit de dignité (Art. 1), en les considérant comme des devoirs imprescriptibles envers celles et ceux qui ne peuvent les revendiquer parce que vulnérables dans les faits. Elle leur en est redévable : lieu privilégié de connaissance et de reconnaissance des capacités inhérentes à chacun·e, temps favorisant l'éclosion de leurs potentiels. Les notions de capacité et de potentiel que nous mettons en perspective sont à rappeler : la capacité est effective et manifeste alors que le terme potentiel « *recouvre un sous-ensemble au sein de ce dont le sujet est capable* ». Une capacité rend capable. *Rendre capable* permet de l'être au moment opportun en développant un panel de potentiels. Un potentiel actualisé devient à son tour une capacité acquise proposant d'autres potentiels en perspective à actualiser... Respiration.

<sup>6</sup> *Advenir*, v. i., I<sup>er</sup> siècle avant J.-C., dans les écrits de Cicero (Cicéron), arriver v. i : survenir, se produire.

<sup>7</sup> *Advenir*, v. i., II<sup>e</sup> siècle avant J.-C. dans les écrits de Plautus (Plaute), arriver v. i : parvenir en un lieu.

survient systématiquement accompagné de la promesse d'un *à venir*, (*avenir* ou *futur*, termes similaires clarifiant le processus du devenir). Chaque avenir stimule l'espérance d'avenir, en tant qu'« *actes de futurition* », grâce auxquels nous nous y rapportons, selon l'expression du phénoménologue Edmund Husserl. L'humanité ne peut se réaliser qu'éduquée et consciente de ces mouvements maturatoires. Le phénoménologue<sup>8</sup> Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), interroge cette dialectique dès 1945 en l'abordant comme une forme de *dynamique motivationnelle* dont on ne saurait séparer les aspects centripète et centrifuge : ainsi, « *Les rapports de motivation entre l'extérieur et l'intérieur* octroient (...) un sens pour nous, dans une présence ambiguë, (...) comme un *champ* sur lequel nous avons ouverture<sup>9</sup> ». À bien l'écouter, chaque acte de signification se détache sur fond de motivation (*movere*, en latin *mouvoir – motivus* devient *ce qui met en mouvement*), et s'insère dans un mouvement d'homéostasie d'un sujet en relation avec son environnement<sup>10</sup>. Ainsi, sa relation au monde est de l'ordre d'une visée, d'un *embrassement*, d'un embrasement, d'une mystérieuse intimité qui n'a de cesse au même instant de l'engager à *se tourner vers* en *se détournant de*. Le sens du monde, jamais donné d'avance, naît au creux de cette diplopie<sup>11</sup> existentielle « dedans/dehors » qui, à l'instar du regard, se nourrit d'images monoculaires pour ne former qu'une seule vision.

## Processus

L'utilisation du concept de processus est massive, sans qu'il ne fasse pourtant l'objet d'une entreprise particulière de définition. Sans ambages, tout comme Hegel (1770-1831), on peut le définir comme le fait de penser une pluralité<sup>12</sup> composée d'éléments « divers mais non opposés » comme un tout. À sa suite, nous le percevons

---

<sup>8</sup> La phénoménologie procède d'une critique de la métaphysique classique, et sa tendance fondamentale est celle d'un retour au concret, « aux choses mêmes » selon l'injonction de Husserl, son fondateur.

<sup>9</sup> Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Éditions Gallimard, coll. Tel, 2009, p. 417.

<sup>10</sup> Par cessation ou recherche de stimulation... tributaire de la culture ambiante porteuse d'attentes et d'expectations.

<sup>11</sup> Diplopie signifie vision double. La diplopie binoculaire survient lorsque les deux yeux sont ouverts mais qu'elle disparaît dès qu'on cache tel ou tel œil (perte du parallélisme des deux yeux, avec déviation d'un œil [strabisme]). La diplopie monoculaire persiste même si on cache un œil.

<sup>12</sup> Kant substitue au concept de multiple celui de pluralité qui, avec l'unité et la totalité, constitue l'une des trois catégories de la quantité.

comme la pensée de l'inachevé, comme le principe d'animation ouvert à la profondeur inépuisable du monde, à l'image d'une continue interrogation sur l'univers des procédures qui tentent de circonscrire ses horizons... Ce berceau d'intelligences (*inter legere*, cueillir ensemble), est un lieu de *liaison* et de *reliement*, un temps de *relation* et de *ralliement*. Reliement dans l'espace, ralliement dans le temps. Sa visée ontologique est vertigineuse, celle de faire *un* du *multiple* dans un mouvement de synthèse (σύνθεσις, composition, venant de σύν, avec, et θέσις, *action de poser*) qu'il est possible, en y perdant beaucoup, d'analyser avec la finesse qu'on lui doit (ἀνά, *ana*, en haut et λύω, *luō*, relâcher).

## Identité

La philosophie parle d'*ontologie des identités*, travail de réflexion rationnelle qui s'ancre dans le débat portant sur la reconnaissance de la permanence dans l'impermanence<sup>13</sup> : on reconnaît l'exigence existentielle<sup>14</sup> de cette controverse qui peut se résumer en une question majeure : est-il possible de donner une identité à un être qu'on ne pourrait reconnaître du fait de son incessante transformation ? On comprend que l'identité d'une chose implique la mémorisation des caractéristiques essentielles conservées entre ses diverses présentations, ce que Merleau-Ponty appelle un *style*, une manière d'être en relation avec le monde. En résumé, on fabrique une identité en reliant des événements distincts<sup>15</sup> et temporaires en une même entité. Une identité est une pure création temporelle, un instrument intentionnel qui fait du temporel avec du temporaire.

---

<sup>13</sup> Paul-Emmanuel Stradda, *L'Un multiple. L'être et l'unité – Tome 2, Essai d'ontologie hénologique*.

<sup>14</sup> Identifier des objets persistants et leur attribuer des propriétés. Rassembler en un « Je » des états de conscience différents. C'est le problème qu'Aristote pose en *Méta physique*, G, 3. C'est aussi les propos du romancier H.G. Wells : « (...) une série de portraits de la même personne, à huit ans, à quinze ans, à dix-sept ans, un autre à vingt-trois ans, et ainsi de suite. Ils sont évidemment les sections, pour ainsi dire, les représentations sous trois dimensions d'un être à quatre dimensions qui est fixe et inaltérable ». Quatre dimensions à la spatialité, les trois premières, transitoires, la quatrième étant le temps comme point d'application (voir note 56). H.G. Wells, *La Machine à explorer le temps*, trad. H.-D. Davray, Paris, Gallimard, 1982, p. 19.

<sup>15</sup> ... laissant une impression de ressemblance dans leur sillage. Un concept par exemple est une entité, un assemblage fait d'objets dont on a trouvé des dénominateurs communs. En compréhension et en extension.

## Perdurance/endurance

L'ontologie des identités dévoile les *dynamiques de perdurance* et d'*endurance* des processus, chacune travaillant un aspect de la temporalité de l'agir humain : 1) La *perdurance* analyse les logiques de la stabilité d'un processus<sup>16</sup> et de son maintien dans des phases temporelles différentes. Elle porte sur la construction et l'organisation d'un continuum temporel porteur de sens en se préoccupant des *entre-deux*, des *zones franches*, des *passages* qui accompagnent le mouvement. « Les objets perdurants sont des agrégats ou des 'fusions' » (...) de parties temporelles<sup>17</sup> », fait remarquer le philosophe Élie During. Le processus offre ainsi une certaine linéarité à des événements uniques et distincts dans le temps (*lien entre les différents*). Pour ainsi dire, la perdurance scelle le divers d'une *cohérence* qui l'unifie. Dans les actes, en pédagogie, elle demande de porter toute son *attention sur le sujet*, seul capable de soutenir et d'unifier ses actions. Aucune procuration n'est possible, personne ne pouvant le faire à sa place. Un apprenant qui peine à soutenir ses apprentissages, à en être le sujet, engrène plus que souvent les activités proposées sans tisser des liens de sens entre elles, sans discerner le processus qui les rassemble. De même pour l'entier du curriculum qui lui échappe. Il sera capital de travailler avec lui cette dynamique de perdurance au travers, un des aspects essentiels de la pédagogie conative. 2) L'*endurance* décrit plutôt l'effort de persistance<sup>18</sup> pour exister intégralement à plus d'un moment<sup>19</sup> du temps (*subsistance du même*). L'*endurance* porte son *attention sur l'action*, sur sa durée et sa persévérance dans le temps. Un effort est un projet en lui-même, il se gère comme tel. D'où l'importance d'y *consentir* en tant que sujet (emprunté du latin *cum sentire*, sentir ensemble – être d'accord avec). Il nous appartient, en tant que pédagogue, de comprendre que le consentement fait partie de la dynamique d'*endurance* à travailler en classe. Et qu'on ne peut « *consentir à* » que lorsqu'on a *compris* ce que signifie l'effort et le « *faire* » de l'effort. Chez nos contemporains, la pénibilité est une réalité indiscutablement négative, tenant à une

---

<sup>16</sup> Paradoxe du changement comme étant le socle maintenant le processus.

<sup>17</sup> Élie During, « Occuper le temps », dans *Revue de métaphysique et de morale*, 2011/4 (n° 72), pp. 451-468. <https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-moralite-2011-4-page-451.htm>, p. 4.

<sup>18</sup> Le conatus spinoziste.

<sup>19</sup> Une chose « *endure si et seulement si elle persiste en étant entièrement présente à plus d'un moment du temps* ». D. Lewis, *De la pluralité des mondes* (1986), Éditions de l'Éclat, 2007.

certaine fatalité qu'apporte le fait d'être chroniquement un *homo faber*...

## Effort

La nécessaire connaissance de soi dépend fondamentalement de la connaissance des choses. Le moi se rapporte à lui-même de manière foncièrement pratique<sup>20</sup>. La persistance de l'effort (finalité du processus) diffère de l'effort de persistance (modalité du processus). Tentons un postulat pour se faire : l'endurance est l'effort devenu une conduite (un comportement endurant<sup>21</sup>) ; anthropologique, elle est le fruit d'une évolution, l'histoire d'un travail de représentation du réel réalisé par des traitements cognitifs de plus en plus sophistiqués, de vécus cognitivo-affectifs spécifiques qui rendent compte des seuils variables de tolérance d'une espèce ou d'un individu. En effet, chacun vit – survit même sa propre représentation de l'effort. Devenu un objet mental déterminant dans l'agir, il est essentiel d'en interpréter les soubassements, car l'humain est un *homo pictor*, un producteur d'images qu'il est parfois nécessaire de démythologiser. Ce phénomène est anthropocentré. Il en est souvent question en éducation lorsque l'élève imagine en négatif le travail que demande chaque apprentissage et auquel, le plus souvent, il se résigne dans un effort d'abnégation. Comprendre ontologiquement ce qu'est un effort permet souvent d'en sortir... parce qu'il est heureux de l'apprécier comme une manifestation positive de la vie, comme la condition d'émergence d'un avenir souhaité. 1) En premier lieu, il est impossible d'oublier,

<sup>20</sup> Cf. Charles Larmore, *Les pratiques du moi*, Éditions du Cerf, 2004, particulièrement le chap. III s'intitulant *Réflexion et connaissance de soi*, pp. 91-134.

<sup>21</sup> Les conduites apparaissent comme le produit d'actes cognitivo-émotionnels. On parle de système comportemental à l'instar de ce qui est admis pour la cognition lorsqu'elle est abordée sous l'angle d'un système cognitif. « *Aujourd'hui, la psychologie est de plus en plus sollicitée par d'autres disciplines pour rendre compte, aux confins de ses propres intérêts, de son expertise en la matière. Des secteurs de recherche et d'applications connexes comme la sociologie (Markovsky, 1996), l'ergonomie (Benchekroum & Weill-Fassina, 2000), le management (Guastello, 2002), plus lointains comme la politique et l'économie (Krugman, 1998 ; Van Ginneken, 2003), aux antipodes comme l'informatique ou la robotique (Kohler & Gumerman, 2000) se tournent vers elle pour intégrer les caractéristiques du comportement humain dans leurs modèles dynamiques et leurs applications dont l'une des plus actuelles est la réalité virtuelle* ». Anne-Marie Toniolo, « Le comportement : entre perception et action, un concept à réhabiliter », dans *L'Année psychologique*, 2009/1 (vol. 109), pp. 155-193. Pourquoi ne pas utiliser la réalité virtuelle en éducation pour des exercices d'endurance, où l'effort pourrait être visualisé de bout en bout, dans son efficacité et sa capacité à transformer le réel... (une situation d'échec scolaire par exemple).

qu'en tant que modalité homéostasique<sup>22</sup>, il est le fait d'un organisme, d'un écosystème résistant aux perturbations qui hypothèquent son équilibre interne. L'effort s'envisage comme la condition « d'effectuation » de *la vie* à partir de ce qui lui est extérieur. L'endurance représente le processus de régulation qui enclenche les efforts maintenant certaines constantes vitales à niveau. L'effort de maintenance décrit ici est la conséquence d'une porosité indispensable entre l'organisme et ses entours. 2) L'effort s'envisage comme la condition « d'effectuation » de *sa vie*, ayant la puissance de donner corps à ce qui ne pourrait être sans lui. Il n'est plus seulement organique mais mental. Cette expérience est riche et risquée tout à la fois puisque, dans l'effort, *j'agis et je suis agi*<sup>23</sup>. Cette passivité n'est pas assimilée à un dysfonctionnement accidentel dû à un événement marquant l'échec d'une procédure, mais laisse se déployer une dynamique qui révèle la zone de libre-échange entre le déterminé et l'indéterminé dans une existence. L'effort structure la vie intérieure de celui qui en use en tant que mécanisme d'émancipation et de transformation du contingent toujours en mouvement qui lui est donné d'expérimenter. Il n'est pas toujours simple de faire sa part d'avec le nécessaire, d'avec *ce qui ne peut pas ne pas être* et qu'aucun effort ne saurait changer. Enduré et consenti, n'étant plus une menace<sup>24</sup>, l'effort est partie prenante de la mécanique existentielle de la liberté.

L'effort se loge entre l'ouverture du désir en tant que manque et sa satisfaction. Il se niche dans les tensions qui cherchent son apaisement. L'être humain n'est pas « jeté au monde (...), mais être-au-monde, toujours en pro-jet, en déséquilibre, en désir<sup>25</sup> ». C'est la dignité de sa fragilité.

## Changements

L'étymologie latine du verbe exister nous renseigne à bien des égards sur les caractéristiques principales d'un processus ; il est une question d'équilibre : *ex sistere, sortir de, se montrer, se manifester*,

---

<sup>22</sup> Le vital humain au centre...

<sup>23</sup> Douleur et souffrance choisies et provoquées dans l'effort – Douleur et souffrance *endurées* dans l'effort.

<sup>24</sup> La nature est neutre – aucune hostilité en elle-même envers l'homme (Hans Jonas). « La positivité de ces phénomènes qui est mise en évidence apparaît à l'essence même de la vie organique déployée par la nature ». « dans la diversité (...) de ses formes ». Michel Dupuis, *Le fardeau et la grâce de l'endurance*, p. 423. <https://www.jstor.org/stable/26341833>.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 228.

et dans sa forme dérivée, *stare, être debout, être stable*. Sortir de et être stable : le mouvement respiratoire que nous étudions en éducation s'inspire de ce mouvement paradoxal... Notre vision en est souvent spatiale, adjointe de repères et de schémas touchant au corps. Mais se savoir exister exige aussi de *se savoir temporel*, de savoir se mouvoir sur tous les modes du temps et *selon une grammaire qu'il est bon d'avoir apprise*, d'avoir prise pour sienne *pour pouvoir se lire*. Pour pouvoir *se dire*. Pour pouvoir *agir*. Nous réalisons qu'exister, 1) c'est se risquer au changement, le manifester à la vue de tous dans un mouvement constitutif d'une intentionnalité. 2) c'est (re)trouver une stabilité sous la forme d'un équilibre unificateur des forces qui pourraient s'être montrées contradictoires<sup>26</sup>. Les liens avec les temporalités des apprentissages se mettent logiquement en place. En effet, le processus du changement (*praxis*, πρᾶξις, action, l'agir comme étant sa propre fin, l'agentivité en action) n'est pas le changement lui-même (*poiesis*, ποίησις, production, le faire comme n'étant pas sa propre fin, le produit fini), mais il le porte. Sans être dichotomiques, *praxis* et *poiesis* s'articulent complémentairement sans réciprocité... Car en toute logique, seule la *praxis* peut amener la *poiesis* à l'existence.

La *perdurance* permet *l'endurance*. Existentiellement, on peut le comprendre ainsi : La perdurance du *sujet* (*subiicere* – *placer dessous*), projet de lui-même (*projicere* – *jeter en avant*), représente le socle de l'endurance qu'il déploie pour le concrétiser. Par exemple, le lanceur exerce une force, fixe son orientation, son sens, son intensité et son point d'application<sup>27</sup> dans l'espace et dans le temps. La connaissance de ce point est importante (entre sujet et objet, entre mes doigts et le stylo que je tiens par exemple) car ce contact exerce une déformation élastique sous l'ampleur de la pression<sup>28</sup>. Par conséquent, la stabilité et la résistance du socle d'où elles s'exercent, les piliers

<sup>26</sup> Aristote distingue dans sa logique le contradictoire du contraire. En effet, deux propositions *contradictoires* sont opposées à la fois en *quantité* (quelques / tous) et en *qualité* (affirmation / négation) : « Tous les cygnes sont blancs » / « Quelque cygne n'est pas blanc ». Deux propositions *contraires* sont deux propositions universelles qui *diffèrent en qualité seulement* : « Tout cygne est blanc » / « Aucun cygne n'est blanc ».

<sup>27</sup> Modélisation d'une force par un vecteur en physique selon quatre éléments : la direction (orientation de la force), le sens (vers où elle agit), la norme (son intensité en newtons), le point d'application (l'endroit où elle s'exerce, centre d'inertie dans le cas du poids pour fournir le moins d'effort et le moins de vibrations possibles ; confusion avec le centre de gravité dans un champ uniforme).

<sup>28</sup> Réaction du support sur lequel est posé un objet ou poussée d'Archimède... Importance des forces qui s'exercent à distance, des forces volumiques, les attractions électrostatiques...

sur lesquels elle s'appuie sont déterminants à entretenir ; le sujet est ce fondement. Il est cet acteur<sup>29</sup> du changement auquel il consent et qu'il vise (perdurance) en déployant les efforts adéquats et durables pour le concrétiser (l'endurance) ; sa résistance dans le temps et les forces qui en émanent permettent de concrétiser les changements durables et féconds en les validant comme nouvelles ressources.

## Accompagnement

La dimension conceptuelle de l'accompagnement, tout comme celle de la médiation<sup>30</sup> d'ailleurs, « fait appel à une pluralité de concepts, sur plusieurs niveaux de réalité, qui se croisent, s'entrechoquent, s'imbriquent plutôt que de produire une définition lisse<sup>31</sup> ». Comment en sommes-nous arrivés là<sup>32</sup> ? Maela Paul, dont l'expertise sur la question en sciences de l'Éducation est unanime, interpelle ses intentions plus ou moins ambiguës, entre façonnage et émancipation de la personne. Mais c'est en philosophe qu'elle rappelle la particularité de l'accompagnement maïeutique, tout à fait distinct du thérapeutique<sup>33</sup>

---

<sup>29</sup> Perdurance du sujet – *subjcere* – placer dessous – qui porte le projet – *projicere* – jeter en avant. La force du lancer n'est possible que grâce à la résistance qui lui est opposée.

<sup>30</sup> Jacques Faget, *Médiation et action publique : La dynamique du fluide*, Presse Universitaire de Bordeaux, 2005, pp. 46-47. Nous relevons l'expression « dynamique du fluide » pour exprimer ce que médier signifie.

<sup>31</sup> Maela Paul, *La démarche d'accompagnement, repères méthodologiques et ressources théoriques, Perspectives en éducation et en formation*, De Boeck Supérieur, 2020, p. 14. « Si l'accompagnement résiste à une définition, c'est qu'il est justement une interpellation à caractère éthique (...) », p. 16.

<sup>32</sup> Maela Paul, *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?*, Éditions Raison et Passions, 2021, 273 pages. Qu'est-ce qui constitue « l'héritage » des figures contemporaines de l'accompagnement ? « D'où vient cette idée qu'il faudrait être bienveillant, empathique, neutre ? Pourquoi l'accompagnement est-il lié à une visée d'autonomie systématique ? » (p. 9). « Que prétendons-nous faire quand nous accompagnons ? » (p. 24). « Les attentes normatives, les contextes sociohistoriques dans lesquelles ces conceptions ont pris sens et en interrogeant leur validité pour ce que nous sommes aujourd'hui. Car tout héritage mérite d'être interrogé » (p. 152).

<sup>33</sup> *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, 2004. Cet ouvrage, issu de sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation, décrit les formes de cette nouvelle pratique sociale, désormais proliférante depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle : initiatique, maïeutique et thérapeutique. Dans *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques* (De Boeck, 2020), Maela Paul analyse la posture et la relation d'accompagnement en la résumant comme le fait « de se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui et à son rythme ». « L'accompagnement, qui vient du fond des âges, subit une



et de l'initiatique. Leurs intentions et leur posture ne peuvent se confondre ni entrer en concurrence tant elles sont différentes, exigeant des épistémologies et des savoirs particuliers<sup>34</sup>. La maïeutique est philosophique et doit le rester dans ses modalités, sa tonalité et ses accents. Concrètement, c'est une philosophie pratique et incarnée permettant un soutien conatif important qui « ne consiste (...) ni à formater ou conformer un individu, ni à régulariser ou régler une situation. Le devenir de la personne, son 'allant dans l'existence' ne doit pas être confondu voire nié au profit d'une résolution normative de sa situation<sup>35</sup> ».

Que dire de l'accompagnement à l'école, lieu ambivalent d'émancipation et d'imprégnation prescriptive<sup>36</sup> d'une « (...) société hautement paradoxale ? Nous clamons haut et fort que nous sommes libres. Nous le voulons et l'exigeons. Mais la règle que nous appliquons est celle de la conformité<sup>37</sup> ». Dans ce contexte, entre le marteau et l'enclume, accompagner revêt simultanément deux dynamiques : 1) celle d'un mouvement d'exigibilité de performance qui prescrit la conformité au *préférable*<sup>38</sup> normatif par une sorte d'étayage identitaire social,

---

mutation fondamentale. L'accompagnateur n'est plus le Mentor de Fénelon qui certes suit Télémaque, mais connaît en réalité les chemins et les buts. Il relève davantage des tribulations d'Alice au pays des merveilles, qui ne sait trop où aller et ne sait quel chemin prendre, ou encore de la carte du Tendre, qui dessine le territoire sans imposer de but ni d'itinéraire ». Michel Fabre, « Maela Paul, *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?* », *Recherches en éducation* [en ligne], 46 | 2022, mis en ligne le 01 janvier 2022.

<sup>34</sup> Martine Beauvais Azarro explique que « l'accompagnement doit être questionné d'un point de vue théorique et éthique ». « Conscientiser nos propres postulats paradigmatisques, nos 'Concepts Maitres' (E. Morin, 1991, p. 216) ceux qui nous imposent une certaine lecture du réel, qui en contrôlent l'intelligibilité ». M. Beauvais, « Vers une éthique de l'accompagnement », 2004, p. 3. « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement ». Savoires, Revue Internationale en éducation et formation des adultes, *De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie*, L'Harmattan, 2004-6, p. 108.

<sup>35</sup> Maela Paul, *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?*, Éditions Raison et Passions, 2021, p. 122.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 112. « (...) Tension entre humanisme et idéologie néolibérale », p. 221. « Comment les institutions qui hébergent les dispositifs d'accompagnement équilibrent-elles leur double mission de socialisation et d'autonomisation ? », p. 121.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 115.

<sup>38</sup> Qui dit accompagnement dit accompagnateur dont il convient de contrarier la « posture d'expertise où (il) détiendrait le savoir sans besoin de le construire avec l'autre », *ibid.*, p. 145. « Sous le vocabulaire de l'émancipation, du perfectionnement, c'est finalement la réalité de l'ajustement, de la conformité sociale qui risque de s'imposer à travers l'action des guides, mentors, conseillers ou autres

et 2) celle d'une dialectique de singularisation existentielle encourageant la découverte et la construction d'un *préféré par et pour soi-même*. À vrai dire, quelles motivations déployer pour passer du préférable subi au préféré choisi<sup>39</sup> ! Quel cheminement faut-il poursuivre jusqu'aux préférences construites ?

coaches... L'accompagnement adopte le lexique du néolibéralisme (...) s'entend en recycler les valeurs humanistes venues du fond des âges. Le souci de soi devient l'impératif de se prendre en main, d'optimiser ses ressources. La connaissance de soi qui désignait chez les Grecs la pleine conscience de la place de l'homme dans l'univers s'interprète désormais en diagnostic psychologique des points forts ou faibles du compétiteur (...) se voit recadré en calcul stratégique (...). Les injonctions néolibérales favorisent en effet l'idée d'une toute-puissance du moi, d'une illusion narcissique. Dans cette expansion du domaine du moi, la santé, le bien-être ou la beauté deviennent les équivalents modernes du salut ». Comme le montre Julia de Funès, dans *Le développement (im)personnel : le succès d'une imposture*, L'Observatoire, Paris, 2019, « le coach se répand en promesses faciles : comment perdre du poids en dix jours, acquérir une culture générale en dix leçons ? Ces 'charlatans du moi' jouent avec les trois fantasmes infantiles bien identifiés par Freud : celui de la possession (la maîtrise de soi comme indépendance) ; celui de réparation (la compensation imaginaire à l'indigence du réel) ; celui de séduction (la complaisance narcissique) ». (...) Maela Paul « parle d'une véritable 'dictature du développement personnel' qui détourne la fonction d'accompagnement (et particulièrement celle de coach). Ces pratiques 'ne proposent pas des voies de développement, mais des solutions à consommer pour pallier les inconvénients du monde' ». Michel Fabre, « Maela Paul, *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?* », *Recherches en éducation* [en ligne], 46 | 2022, mis en ligne le 01 janvier 2022, consulté le 27 septembre 2022, <https://doi.org/10.4000/ree.10270>. Pp. 17-19.

<sup>39</sup> On découvre parfois, après ce cheminement essentiel, qu'ils se ressemblent et s'imbriquent dans un projet intersubjectif d'éducation transgénérationnel. « L'individu biologique maintient son identité par des interactions constantes avec son milieu. Il en est de même pour les espèces et les sociétés qui doivent persévéérer à travers des individus éphémères. L'éducation, au sens anthropologique, assure ainsi la continuité sociale de la vie en acculturant les nouveaux venus et en leur transmettant un héritage de valeurs, de savoirs et de savoirs faire. (...) dans la perspective interactionniste qui est celle de l'École de Chicago de Georg Herbert Mead, à laquelle participe Dewey, ce n'est que par la transmission et la communication que tiennent les sociétés. Comme Durkheim, Dewey voit donc dans l'éducation, du point de vue social, la transmission intergénérationnelle de la culture d'une société donnée. Il s'agit d'emmener l'enfant à épouser les intérêts des adultes et à devenir leur partenaire dans des activités communes. Un tel partage des intérêts fait d'ailleurs le fond de cette société démocratique que Dewey a en vue lorsqu'il traite d'éducation. (...) Ce processus de transmission ne peut rester longtemps informel. Plus les sociétés se développent et se complexifient et plus se creuse le fossé entre l'immaturité des nouveaux et l'expérience des adultes, reçue des générations précédentes et capitalisée par l'écrit. Les sociétés développées inventent alors l'école toutes sortes de dispositifs d'apprentissages formels, organisés, réfléchis. Dewey assigne trois grandes fonctions à l'école qu'on peut élargir d'ailleurs à tout dispositif de formation : a) fournir un environnement simplifié, divisé en différents

Mettons-nous à rêver : et si l’accompagnement se révélait être le temps d’un questionnement authentique rassemblant l’éparpillé en celui qui cherche à retrouver une certaine forme de cohérence vitale ? L’accompagnement devient une sorte de « virage radical vers la réflexivité »<sup>40</sup> ? Fort de cette expérience, ne deviendrait-il pas le lieu d’une construction personnelle de sens<sup>41</sup> ? Non selon l’adage du « ‘soi toi-même’, (...) injonction contemporaine qui couronne l’individualisme<sup>42</sup> », mais selon l’apophtegme socratique<sup>43</sup> du « connais-toi toi-même » qui fonde l’individualité dans toute sa richesse et sa profondeur. En une phrase : se connaître pour se reconnaître, et s’énoncer en se restant fidèle. L’accompagnement revendique son espace d’interlocution<sup>44</sup>, son temps où la parole court et compte tout autant que l’écoute, deux dimensions langagières favorisant la conscience et la formation de soi dont l’épaisseur existentielle reste trop souvent négligée. Selon Martine Beauvais Azzaro, chercheuse en Sciences de l’Éducation, « (...) Aider l’autre à se décider et à agir (...) lui permettant de prendre des décisions, de ‘se prendre en projet’<sup>45</sup> » est un parcours dont la complexité révèle « davantage une propriété du sujet qu’une propriété de l’objet (...). La complexité nous invite à concevoir sujet et objet, intérieur et extérieur sous la forme de « couple tensionnel », expression chère au philosophe Yves Barel<sup>46</sup>, « d’où émerge une production de sens<sup>47</sup> ». (*lire la note 47 sur page suivante*)

---

éléments et selon une progression ; b) créer une clôture qui filtre les informations venues de l’environnement et en conserve le meilleur ; c) équilibrer les différents éléments de cet environnement, en prenant en compte les tensions qui peuvent exister entre eux et en faisant communiquer leurs codes sociaux : ceux de la famille, des groupes de jeunes, des adultes, des professionnels... (*ibid.*, pp. 37, 38) », Michel Fabre, « Dewey et le triangle de la formation », *Questions Vives*, N° 27 | 2017, consulté le 27 octobre 2022. <http://journals.openedition.org/questionsvives/2069> ; <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2069>. P. 20.

<sup>40</sup> *Ibid.*, p. 163.

<sup>41</sup> *Ibid.*, p. 124.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 167.

<sup>43</sup> Du grec ἀπόφθεγμα / apóphthegma qui signifie « précepte ».

<sup>44</sup> « (...) Accompagner est participer d’une situation interlocutive rassemblant les conditions d’un exercice de la pensée et visant à ce qu’une personne, problématisant la situation dans laquelle elle se trouve, se problématise elle-même comme sujet existentiel, c’est-à-dire sujet éthique et politique ». *ibid.*, p. 220.

<sup>45</sup> « Se prendre en projet » comme on « se prend en charge », en tant que sujet responsable, capable de répondre de soi.

<sup>46</sup> *Système et paradoxe : autour de la pensée d’Yves Barel* (1993), Seuil, coll. La couleur des idées, 1993, p. 202. « Est complexe ce qui est à la fois de nature continue et discontinue (...) ; ce qui comporte un intérieur et un extérieur. La complexité est alors la mise en tension de ces pôles, dans une relation qui est à la fois de

## Moyen et fin

Le processus de changement possède une dimension temporellement structurante<sup>48</sup>. Il intervient comme pour soutenir l'herméneutique du soi ricœurienne si importante en éducation. Aristote postule, face à ceux qui voudraient le figer, que l'Être est un devenir<sup>49</sup> et qu'à la différence de certaines de ses catégories qui ne peuvent changer sans le fait d'une cause externe<sup>50</sup>, l'être humain est l'agent de son propre mouvoir<sup>51</sup> et l'acteur de son propre devenir. Possédant l'essence remarquable de disposer de lui-même selon des fins qui lui appartiennent, il est à la fois *moyen et fin* de lui-même ; particularité qui fait de lui son propre principe, son propre processus. Au vu de ces remarques, le Stagirite entreprend une *analyse dispositionnelle* d'une telle particularité en avançant les notions de *potentialité* et *d'actualité*, de *disposition* et *d'exercice* de cette disposition. Catégorisation que nous reprenons pour notre compte. En effet, la philosophie de l'éducation rend hommage à ce qu'Aristote nomme sa *philosophie pratique* en travaillant les notions de capacité et de potentiel.

---

connivence et de conflit, allant jusqu'à l'exclusion mutuelle, mais pas jusqu'à l'éclatement du couple tensionnel », [https://www.intelligence-complexite.org/sites/default/files/media/text/conseil\\_scient/1506\\_barel89.pdf](https://www.intelligence-complexite.org/sites/default/files/media/text/conseil_scient/1506_barel89.pdf), p. 4.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 4.

<sup>48</sup> Mais non « procédurante ».

<sup>49</sup> Le discours d'Aristote s'inscrit dans le débat opposant les notions d'être et de paraître, de l'Un et du Multiple, controverses alimentées depuis le VI<sup>e</sup> siècle avant notre ère par les philosophes qu'on dénomme les présocratiques en histoire de la philosophie. Deux personnages célèbres s'affrontent sur ce thème : Parménide l'Éléate (-515/-460 av. J.-C.) et Héraclite d'Éphèse (env. -544/-480 av. J.-C.). La philosophie héraclitienne expose l'idée que l'Être est mobilité, qu'il est l'identité du revenir incessant du devenir. Le devenir de l'Être est son immuabilité. « *On ne peut pas descendre deux fois dans le même fleuve ni toucher deux fois une substance périssable dans le même état, car elle se disperse et se réunit de nouveau par là* ».

<sup>50</sup> Un morceau de bronze dans l'atelier d'un sculpteur par exemple...

<sup>51</sup> L'*Éthique à Eudème* pose le problème du « mouvoir » chez l'humain. Aristote cherche principalement à savoir ce qui distingue un mouvement comme l'action humaine, fruit d'un choix, d'un mouvement purement physique. Dans plusieurs passages du livre II, il considère la *praxis* comme une espèce de *kinèsis* : « L'action est un mouvement. » « Prenons alors un autre point de départ pour l'étude suivante. (...) L'homme est certes le seul des vivants à être, en plus, principe de certaines actions, car nous ne pourrions dire d'aucun être vivant : 'Il agit'. (...) L'homme est principe d'un certain type de mouvement, car l'action est mouvement ». (EE, 1222 b 15-29, texte de Walzer-Mingay ; cf. 1214 ba 28-30, 1220 b 21-27). Chez les êtres inanimés, le principe [moteur] est simple, mais chez les êtres animés il est multiple, car le désir et la raison ne s'accordent pas toujours (23-25).

## Dynamis – *energeia*

Un potentiel dérange moins non perçu qu’affleurant... Par quel bout commencer ? Par expérience, nous sommes conscients que c’est le mouvement d’actualisation et le *pouvoir-devenir*<sup>52</sup> du potentiel qui fait problème. Comment l’enclencher ? Comment se produit-il ? Sous quelle modalité s’exprime-t-il ? Quelle forme prendra son exécution dans l’espace et dans le temps ? Quelle endurance devra-t-il demander (en intensité et en persévérence) ?

Par principe, le processus génère une force et une forme. 1) La force du devenir-en-acte est la *puissance* (*δύναμις*, *dunamis*, pouvoir) à l’origine du mouvement d’actualisation ; elle est la cause de l’acte en lui-même. Aristote la considère comme son propulseur, sa poussée originelle. 2) La forme du devenir-en-acte est représentée par l’*énergie* (*ἐνέργεια*, ce qui est en plein travail), le mouvement dans son déploiement tangible. Ainsi, l’actualisation d’un potentiel repose sur une structure temporelle qui se manifeste par étape : le travail soutient la puissance qui fait naître l’action pour la mener jusqu’à son accomplissement appelé *entelechie* (*ἐντελέχεια*, acte accompli, qui séjourne dans sa fin)<sup>53</sup>. Nous plongeons dans la maïeutique. Le travail avec un élève en difficulté repose sur la compréhension des processus qui sous-tendent les apprentissages, le devenir soi grâce aux connaissances acquises. Le devenir (*praxis*). Le devenu en tant que produit (*poiesis*). La forme que prendra ce devenir en plein travail (*energeia*). La force, la puissance originelle de l’acte (*dunamis*). L’acte accompli (*entelechia*). L’être humain est ce tout du devenir.

Ainsi, à l’infini d’une vie, existe une co-originarité de la capacité et du potentiel au travers d’un devenir progressif, un devenir dont la nature temporelle diffère cependant entre eux : si la capacité se conjugue au présent, le potentiel, capacité encore en puissance, s’adresse au futur 1) en tant que *probable* (prédictible par le calcul de probabilités eu égard aux acquis passés, construction faite d’éléments connus et assemblés en toute vraisemblance par déterminisme de principe), 2) en tant que *possible* (laissant apparaître l’opportunité, l’inattendu et l’ouverture à l’invraisemblable par indéterminisme de principe).

---

<sup>52</sup> Nous ne comptons pas le *devoir-devenir*, très évident en éducation...

<sup>53</sup> Le devenir (*praxis*). Le devenu en tant que produit (*poiesis*). La forme que prendra ce devenir en plein travail (*energeia*). La force, la puissance originelle de l’acte (*dunamis*). L’acte accompli (*entelechia*). L’être humain est ce tout du devenir.

## Un possible ?

Le probable et le possible sculptent et cisèlent une biographie au travers des représentations subjectives qu'on peut se faire des modalités du temps<sup>54</sup>. Nous apprenons très tôt, que *passé*, *présent* et *futur*<sup>55</sup> sont les principaux modes du temps à conjuguer au fil de la narration de nos expériences du monde. Culturellement, cette chronologie s'impose dans son implacable linéarité, ancrant en chacun la conviction qu'il est ce qu'il a été et que son devenir en dépend. Logiquement on grandit à l'ombre de son passé. On s'y adosse même. Des trois, il est le plus déterminant. Peu ou prou de latitude pour changer de regard sur la frise de notre histoire ... Le schéma mental d'un élève en grande difficulté d'apprentissage suit cette logique qu'il subit : il auto-détermine son *faire* au regard de son passé. Les échecs répétitifs dans telle ou telle matière, par exemple, laissent peu imaginable qu'il puisse en être autrement lors d'une prochaine interrogation, ce qui ne le poussera pas à s'engager dans ses révisions. Il s'englue dans cette vision cognitivo-émotionnelle, ce qui gèle sa capacité à *agir*. Conativement, il projette son passé sur son futur. Et si on lui demande de nommer, à ce moment précis de désengagement, quelle est la modalité du temps qu'il estime la plus lourde à porter, c'est son passé qui se rappelle à lui. La probabilité qu'il ait une mauvaise note est calculable au regard de son passé ; elle est d'ailleurs facilement calculée dans un système d'accumulation des notes sans remise à zéro semestrielle. À un certain moment, tout est couru d'avance, et dans sa tête et dans l'inquiétude de ceux qui l'entourent. Dans un tel scénario, quelle place laisser au possible ? À un possible ? Pourquoi et comment apprendre à se déprendre, en toute liberté, d'une telle représentation aliénante du temps ? La précession du passé sur tous les autres modes du temps infléchit la liberté existentielle en hypothéquant la capacité de se choisir. Touchant aux limites, aux zones franches, aux entre-deux délicats de négociations intimes de

<sup>54</sup> L'événement fait sortir de l'anonymat, fait ad-venir (avènement) un point du temps qui pourrait passer inaperçu dans son indistinction objective. Il rend saillant un segment de la linéarité insipide du temps où se succèdent les instants sans discontinuité ni distinction. L'événement est la mise en forme d'une matière informe, sans nom, choisie par une subjectivité pour sa saillance. Elle le transformera en un repère, un jalon dans la continuité insignifiante d'un temps nivellant et sans aspérité. L'indistinct *en soi* fait signe à un *pour soi*. Le signe fera trace (souvenirs, mémoires explicites sémantiques et autobiographiques). Il semble avoir pour objectif de donner du sens à une existence qui fait sens à cet écoulement du temps (voir les 4 causes aristotéliciennes).

<sup>55</sup> De nombreuses langues, autres qu'en francophonie, font de même. Voir les exceptions dans les études de Kurt Stocker, *Human is a time machine*.

sens, le probable et le possible accompagnent de leurs senteurs les vastes étendues temporelles constituant la matière brute d'une existence. Ils la mettent en forme, tels les doigts d'un sculpteur, dans un élan singulier dont l'énergie et l'intention diffèrent entièrement. Le premier rétrécit les horizons comme une peau de chagrin. Le second les dilate sous l'effet de l'espérance qu'elle injecte. Plus qu'une question de point de vue, c'est un problème de point d'appui temporel.

Rien n'est *trace* en soi. Mais pour soi. Par le fait d'une subjectivité, une trace apparaît. Elle est l'avènement d'un événement, l'apparition de quelque chose qui va se distinguer d'un fond sans histoire. Elle fait signe à celui qui y est maintenant attentif. Si une trace peut être équivoque sous plusieurs de ses aspects, devenu signe, il est univoque pour son interprète<sup>56</sup> qui ne le voit plus que comme il le regarde désormais. Le signe est exclusif par son unilatéralité. Il est un danger dans ce phénomène : un signe n'est plus capable de s'ouvrir à tous les possibles qui auraient pu se glisser dans l'interprétation de la trace. Si l'on n'y prend pas garde, le signe peut faire de la trace une ornière. Tel est le cas du probable qui construit sa propre logique narrative. Les chemins se creusent, l'avenir est tout tracé, sans alternatives. On se raconte comme on s'envisage et on s'envisage comme on se raconte...

« Le changement est un fait indéniable, qui se révèle à la fois dans l'expérience objective et dans l'expérience subjective, le réel n'est pas figé dans l'immobilité, il devient autre : les objets de mon expérience changent de place, de grandeur, de forme, de couleur, de température etc. ; moi-même j'évolue sans cesse dans ma connaissance, mes tendances, ma vie corporelle<sup>57</sup> ».

La graine n'est qu'en puissance, là où la plante est accomplie « en acte ». Ce qui est « en acte » désigne soit ce qui est en cours d'accomplissement (*energeia*), soit ce qui est pleinement réalisé (*entelechia*). Ainsi on peut aussi dire que la plante est l'acte de la graine. Seul un être auquel rien ne manque ne peut être en puissance. Il est l'acte absolu. Être en acte c'est montrer sa perfectibilité, la réalité de celui qui a besoin incessamment d'actualiser son potentiel ; celui qui se détermine. ■

<sup>56</sup> « Une chose qui ne peut que faire l'objet d'une seule interprétation et ne peut avoir qu'une signification n'est pas une trace, mais plutôt le signe de quelque chose ». Sybille Krämer, « Qu'est-ce donc qu'une trace, et quelle est sa fonction épistémologique ? État des lieux », *Trivium*, 10 | 2012, mis en ligne le 30 mars 2012, consulté le 10 août 2022. <http://journals.openedition.org/trivium/4171>.

<sup>57</sup> F. Van Steenberchen, *Ontologie*, 3<sup>e</sup> édition, Louvain, Publications Universitaires de Louvain, 1961, p. 105.

