



HAL
open science

L'accompagnement : pratiques, postures et enjeux didactiques et pédagogiques : le devenir de l'homme Moi social et le développement du Moi par le processus d'éducation du coeur : une propédeutique ontologique du Moi ?

Anne Herrmann-Israel

► To cite this version:

Anne Herrmann-Israel. L'accompagnement : pratiques, postures et enjeux didactiques et pédagogiques : le devenir de l'homme Moi social et le développement du Moi par le processus d'éducation du coeur : une propédeutique ontologique du Moi ?. Education. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2021. Français. NNT : 2021MULH2943 . tel-03584640

HAL Id: tel-03584640

<https://theses.hal.science/tel-03584640>

Submitted on 22 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



L'accompagnement : pratiques, postures, enjeux didactiques et pédagogiques.
Le devenir de l'homme *Moi social* et le développement du *Moi*
par le processus d'éducation du cœur.
Une propédeutique ontologique du *Moi* ?

THESE DE DOCTORAT



Pour l'obtention du grade de
Docteur de l'Université de Haute-Alsace
Spécialité : Sciences de l'Éducation et de la Formation

Présentée et soutenue publiquement le 19 janvier 2021 par

HERRMANN-ISRAEL Anne

Sous la Direction du Prof. Loïc Chalmel

Membres du Jury

Frisch Muriel, Prof. des universités, Université de Reims (Présidente du jury)

Kalubi Lukusa J-Claude, Prof. des universités, CA- Sherbrooke-University (Rapporteur)

Hétier Renaud, Prof. des universités, Université Catholique de l'Ouest (Rapporteur)

Perez J-Michel, Prof. des universités, Université de Lorraine (Examineur)

Chalmel Loïc, Prof. des universités, Université de Haute-Alsace (Directeur de thèse)

RESUME

Cette Thèse de Doctorat s'inscrit dans la poursuite de travaux de recherches pédagogiques (Chalmel, 2015 ; en collaboration avec Many, 2016) distinguant les fondements, les spécificités et les finalités éducatives didactiques (*Moi social*) et pédagogiques (*Moi*).

Alors que les lignes de forces historico-étymologiques de l'accompagnement (Estienne, Nicot,) dégagent les enjeux, la valeur morale et la notion du cœur, nos analyses herméutico-phénoménologiques issues de notre Enquête et d'un corpus théorique (Haberey-Knuessi, Grimaud, Houssaye, Lobrot, Marzano,) éclairent le devenir de l'individu *Moi social* dans divers champs professionnels. Et si l'Enquête corrobore les fondements du paradigme psychosocial (Desmet & Pourtois) et l'éducation du cœur (Pestalozzi, Don Bosco, Soëtard, Chalmel,) favorisant le développement du *Moi* de l'homme, notre travail de recherches herméutiques révèle la problématique de l'accompagnement anthropocentriste au cœur d'héritages ontologiques et téléologiques (Desmet & Pourtois, Houssaye, Larcher, Kuen, Ellul, Simmel, Caballe, Jaeger,). Ces derniers mettent ainsi en exergue la propédeutique du cœur, qu'un corpus théorique interdisciplinaire (Lavigne, Genest, Maritain, Nicole, Strong, Westphal,) développe à partir des entités substantielles du *Moi* de l'homme : *le corps, le cœur et la pensée*.

ABSTRACT

This Doctoral Thesis falls within the scope of educational research (Chalmel, 2015; in collaboration with Many, 2016) distinguishing the foundations, specificities and educational didactic (Social Self) and pedagogical (Self) purposes.

While the main historical and etymological aspects of accompaniment (Estienne, Nicot,) highlight the issues, moral value and the notion of the heart, our hermeneutico-phenomenological analyses derived from our survey and a theoretical corpus (Haberey -Knuessi, Grimaud, Houssaye, Lobrot, Marzano,) shed some light on the fate of the individual *Social Self* in various professional fields. And while the survey corroborates the foundations of the psychosocial paradigm (Desmet & Pourtois) and the education of the heart (Pestalozzi, Don Bosco, Soëtard, Chalmel,) promoting the

development of the human Self, our hermeneutic research work reveals the issues of the anthropocentric accompaniment at the heart of ontological and teleological legacies (Desmet & Pourtois, Houssaye, Larcher, Kuen, Ellul, Simmel, Caballe, Jaeger,). The latter thus highlight the propaedeutics of the heart, which an interdisciplinary theoretical corpus (Lavigne, Genest, Maritain, Nicole, Strong, Westphal,) develops from the substantial entities of the human *Self: body, heart and thought*.

Mots-clés

Accompagnement, pratiques, postures, didactique, pédagogie, handicap, Moi social, Moi, développement psychosocial, risques psychosociaux, morale, éthique, cœur, Prémodernité, Modernité, Postmodernité.

Keywords

Accompaniment, practices, postures, didactics, pedagogy, handicap, Social self, Self, psychosocial development, psychosocial risks, moral, ethics, heart, Premodernity, Modernity, Postmodernity.

TABLE DES MATIERES

Résumé - Abstract

Mots clés – Keywords

Table des matières

Manifeste du pédagogue

Remerciements

Abréviations & acronymes

INTRODUCTION Générale, p.14

❖ PARTIE I : Approche théorico-empirique

I. Axes fondateurs de notre Recherche, p.20

- A. Eléments empiriques, p.20
- B. Points de départ de la Recherche, p.22
- C. Hypothèses de Recherche suite à l'Enquête de Master IIMSE, p.27

II. Etude historico-sémantique de l'accompagnement, p.28

- A. Repères étymologiques, p.29
- B. Contextualisation historico-philosophique, p.32
- C. Synthèse sémantique et lexicale relative à l'étymologie des termes *accompagnement* et *accompagner*, p.34
 - 1. Le champ lexical *Suivre* dans un réseau de sens sémantique
 - 2. Prototypes et proximités par catégorisation
 - a. *Catégorisation thématique : Posture de l'accompagnement*
 - b. *Catégorisation thématique : Finalité de l'accompagnement*
- D. Etude sémantique lexicale des termes *accompagnement* et *accompagner*, p.38

III. Vers une compréhension de l'accompagnement à partir des recherches étymologiques, sémantiques et lexicales des termes *accompagnement* et *accompagner*, p.41

- A. La temporalité, p.43
 - 1. Temporalité *Chronos* empreinte de simultanéité éphémère ou durable
 - 2. Temporalités cycliques *Aïon* et opportunes *Kairos*

3. Un rapport au *Dasein*

- a. Rapports et repères complexifiés pour le Moi accompagné au cœur des systèmes*
- b. Les émergences de liens et de partages*
- c. Présence à soi et ouverture à l'autre*

B. L'opérationnalité, p.55

1. Une action habituelle ou durable

2. Fonctions d'accompagnement en action : mouvement, goût et pouvoir d'agir

- a. Un environnement capacitant pour un Chef cuisinier 'hors-norme'*
- b. Accompagner à partir du cœur*
- c. Éléments de compréhension du cœur*

3. Être et agir avec

- a. Reliant résilience et accordage psychosocial*
- b. Savoir, agirs et être des pédagogues*

4. Diversité de formes d'accompagnement

- a. Le counseling*
- b. Le sponsoring*
- c. Le mentoring*
- d. Le compagnonnage*
- e. La médiation*
- f. Le tutorat*
- g. Le coaching*

C. La posture, p. 79

1. L'impact

- a. Pouvoir d'influences interpersonnelles*
- b. Formes de dons dans la délicate essence du social*
- c. De l'aliénation d'autrui à la grâce*
- d. Quand l'affect mène la danse*

2. La disposition et l'attitude : morale et éthique

- a. Entre idéologies et croyances*
- b. Education traditionnelle morale*
 - i. La morale rationnelle du devoir*

- ii. *La morale religieuse du devoir*
 - iii. *Une loi naturelle d'agir*
 - c. *Relativisme des valeurs*
 - 3. Vouloir le bien pour autrui
 - a. *Un héritage culturel*
 - b. *Respect du libre-arbitre et don de soi*
 - c. *Ethique de l'altérité*
 - 4. Qui suis-je pour accompagner ?
 - a. *Une figure cohérente inhérente à sa posture pédagogique*
 - b. *Connaissance de soi et de ses dieux*
 - 5. La rencontre humaine au cœur de l'accompagnement
 - a. *La bienveillance éducative*
 - b. *Ethique de toutes les formes de vie*
 - 6. Un modèle quaternaire d'accompagnement
- D. La finalité, p.115
- 1. Arts ou méthodes d'accompagnement
 - a. *Le modèle didactique*
 - i. *Fondements et spécificités*
 - ii. *Finalité visant le développement de compétences*
 - b. *L'éducation au sens pédagogique*
 - i. *L'éducation spécialisée*
 - 1). *La structuration de l'identité*
 - 2). *Uniformisation ou différenciation*
 - ii. *L'éducation : le modèle pédagogique*
 - 1). *Fondements et spécificités*
 - 2). *Pôle axiologique*
 - 3). *Finalité visant le développement de capacités*
 - c. *Penser l'éducation selon le modèle didactique ou pédagogique*
 - d. *Le modèle thérapeutique*
 - i. *Le Cure et le Care*
 - ii. *Thérapies à l'approche holistique*

iii. *Inclinaison spirituelle des sujets et des accompagnants*

iv. *Confiance et soumission de l'homme à 'une' Entité*

e. *Le modèle psychanalytique*

2. La rencontre dans les quatre finalités d'accompagnement

3. Modélisation de l'accompagnement au *Moi*

❖ PARTIE II : Développement et Méthodologie de la Recherche

I. Fondements de notre objet de Recherche, p.157

A. Description d'une dynamique professionnelle socioéducative, p.157

B. Méthodologie de la Recherche et résultats de l'Enquête, p.157

C. Eléments de compréhension relative à l'éducation spécialisée, p.157

1. L'accompagnement au *Moi*

2. Pratiques et postures du *Moi social*

3. Accompagnement pédagogique ou didactique

4. La résilience

II. Problématique de notre Recherche, p.170

A. De la résilience au développement psychosocial, p.170

1. Synthèse de la Première Enquête : *Moi, Moi social* et processus de résilience

a. *La réappropriation du Moi d'un adulte vivant un fracas*

b. *Un processus de résilience possible*

2. Poursuite de la réflexion relative au développement du *Moi*

B. Ouverture du champ d'Etude : le développement psychosocial, p.176

1. Un paradigme adaptable

2. Contextualisation théorique

a. *Professionnels socioéducatifs et médicosociaux*

i. *La question de la professionnalisation*

ii. *Organisation qualifiante et apprenante ?*

b. *La conception managériale du système*

c. *Quel management pédagogique face à la complexité du système ?*

3. Développement psychosocial

III. Méthodologie de la Recherche, p.190

A. Perspective méthodologique, p.190

B. Construction méthodologique, p.194

1. Synthèse des concepts de Recherche

2. Contextualisation

a. Échantillonnage

b. Contexte de la Recherche

c. Missions des ESMS enquêtés

C. Choix des outils et élaboration des grilles d'entretiens, p.201

1. Bilan des pré-tests

2. Grilles d'entretiens semi-directifs

3. Conditions de la Recherche

D. Analyse du matériau, p.206

❖ **PARTIE III : Enquête et modélisations**

I. Enquête de Recherche, p.208

II. Condensation des résultats relatifs aux personnes accompagnées, p.208

III. Condensation des résultats relatifs aux professionnels accompagnants, p.208

IV. Analyse quantitative et qualitative du matériau relatif aux personnes accompagnées en SAJ, en SAMSAH et en SAVS, p.208

V. Analyse quantitative et qualitative du matériau relatif aux professionnels accompagnants en SAJ, en SAMSAH et en SAVS, p.208

VI. Interprétation des résultats. Modélisations, p.208

A. Fondements de l'accompagnement au *Moi social*, p.208

1. Spécificités du *Moi social* vues par les accompagnés et les accompagnants

a. Le Moi social, instrument de domination

i. Forte légitimité du pouvoir des dirigeants

ii. Le système Moi social signant risques et abus psychosociaux

b. Une éducation implicite au Moi social : un Moi objet, produit, gestionnaire

2. Un *Moi* variablement satisfait ?

a. Une faible visée éducative en termes de structuration identitaire

b. Risques du Moi vers le cloisonnement et l'enfermement

i. Une progression complexe de bénéficiaires

ii. Discrimination et normalisation 'féroce'

iii. *Facteurs Management et environnement psychosocial des professionnels*

iv. *Le développement possible d'une posture pédagogique commune*

B. Fondements de l'accompagnement au *Moi*, p.235

1. Préalables axiologiques, affectifs et conatifs

a. *Prévalence de l'affiliation et du cœur*

b. *Conscientisation et positionnement de l'accompagnant*

2. Développement de la posture éthique

3. La posture éthique, une ressource posturale pour l'accompagné

4. De la confrontation dialectique et mutuelle des désirs

a. *Un recentrage régulateur*

b. *Le développement de deux œuvres : capacités et environnement capacitant*

5. Processus de base de l'éducation du cœur

6. Vers le développement progressif du *Moi*

a. *Mises en parallèle de deux résultantes du Moi*

b. *Remodélisation (Moi) et finalisation du processus d'accompagnement individuel du Moi*

C. Critiques de la Recherche, p.257

D. Perspectives de la Recherche, p.259

❖ PARTIE IV : Compréhensions de fondements substantiels et ontologiques historiques du

Moi de l'homme

I. Le *Moi* de l'homme, une unité parfaite, p.265

A. La personne humaine, p.266

B. L'individu *Moi social* et la personne *Moi*, p.267

II. Eléments de compréhensions étymologiques et lexicographiques du *Moi* en lien avec diverses approches théoriques, p.268

A. Le corps, la chair, l'âme, p.269

B. Le cœur, p.270

C. L'esprit conjoint au cœur, p.280

D. La pensée, p.283

E. La valeur d'unité de la personnalité, p.284

1. Une réalité globale

2. L'équilibre et la dynamique holiste sensible du *Moi*

3. Orientations possibles du *Moi*

III. Repères historiques des fondements ontologiques de l'homme, p.288

- A. Le *Moi* de l'homme dans la pensée Prémoderne, p.288
- B. Le *Moi* de l'homme dans la période Moderne, p.289
- C. Le *Moi* de l'homme de la fin de la Modernité à la Postmodernité, p.293
 - 1. Un changement radical de penser et d'agir
 - 2. Huit composantes principales postmodernistes
 - 3. Eléments de compréhension Modernes et Postmodernes
 - 4. Apports et conséquences de la Postmodernité

❖ PARTIE V : Conceptualisation de l'accompagnement développant l'homme *Moi social* et l'homme *Moi*

I. Fondamentaux de l'accompagnement éducatif du *Moi social* ou *Moi* de l'homme, p.306

- A. Fondements et invariants du système didactique *Moi social*, p.306
- B. Fondements et invariants du modèle pédagogique *Moi*, p.308

II. Le développement de l'homme : l'individu *Moi social* ou la personne *Moi*, p.310

- A. Exigences et attentes du système *Moi social* visant son individu-alité, p.311
 - 1. Un système de pensée régentant le *pneuma égoïque*
 - 2. L'individu, fonction de production et individu-alité alter-égoïque
 - 3. Impact sur l'individu et sur le corps social
- B. Exigences et quêtes du *Moi* de l'homme, p.315
 - 1. Orientations et conduites de l'homme régies avec le cœur
 - 2. Développement postmoderne de formes de personnalismes

III. Enjeux de l'accompagnement de l'homme au fil des siècles, p.320

IV. Le pari d'une pédagogie postmoderne ? p.322

- A. Une éducation multi-référentielle, p.322
- B. De l'individualité égoïque à l'apprivoisement du cœur par l'éducation du cœur, p.324
- C. L'accompagnement du *Moi* de l'homme dans l'essence et le sens de son être, p.325

CONCLUSION, p.333

BIBLIOGRAPHIE, p.342

Manifeste pour les pédagogues

Nous considérons que :

- La pédagogie est légitime.
- La pédagogie est un savoir légitime.
- La pédagogie produit des savoirs légitimes et historiquement légitimés.
- La pédagogie produit des savoirs spécifiques.
- La formation pédagogique est légitime.
- La formation pédagogique est spécifique.
- La formation pédagogique est à construire autour de ces savoirs légitimes et spécifiques.
- La formation pédagogique est à construire par les pédagogues.
- Les savoirs pédagogiques se construisent à l’articulation d’actions réalisées, de conceptions scientifiques et didactiques, de convictions normatives et de visées philosophiques.
- Les savoirs pédagogiques sont construits par les pédagogues.
- Les savoirs pédagogiques s’inscrivent dans une tradition de pédagogues (Socrate, Comenius, Pestalozzi, Dewey, Oury, etc.).
- Les savoirs pédagogiques de cette tradition sont aussi légitimes que les savoirs sur l’éducation construits par les philosophes et les scientifiques de l’éducation (Platon, Rousseau, Durkheim, Piaget, etc.).
- Les savoirs pédagogiques ne peuvent être confondus avec les savoirs disciplinaires.
- Les savoirs pédagogiques ne peuvent être confondus avec les savoirs sur l’éducation, sur l’enseignement et sur la pédagogie.
- Les savoirs pédagogiques ne sauraient se réduire aux savoirs didactiques, mais ils doivent s’articuler sur eux.
- La pédagogie n’exclut pas les autres savoirs mais elle les articule dans la formation.
- Nul ne peut se dire pédagogue s’il n’accepte pas de théoriser ses pratiques et de les proposer à la discussion.
- Les savoirs pédagogiques sont eux aussi habilités à générer des savoirs sur la pédagogie, l’éducation et l’humanité. La pédagogie est porteuse d’une approche spécifique de l’homme et de son devenir.
- Pour la formation pédagogique, seuls les pédagogues sont aptes à articuler les savoirs pédagogiques avec les savoirs disciplinaires et avec les savoirs sur l’éducation, l’enseignement et la pédagogie.
- Pour la formation pédagogique, seuls les pédagogues peuvent assurer l’articulation de ces savoirs parce que c’est ce dont ils témoignent dans leur pratique professionnelle.
- La formation pédagogique doit être assurée par les pédagogues tant que leur légitimité de formateurs est maintenue par leur légitimité de pédagogues.
- La formation pédagogique suppose l’instauration, le respect et la reconnaissance d’un espace institutionnel autonome et spécifique qui ne soit soumis ni aux savoirs disciplinaires ou didactiques ni aux savoirs sur l’éducation, l’enseignement et la pédagogie.

Michel Fabre

Sciences de l’éducation - Université de Nantes

Daniel Hameline

Sciences de l’éducation - Université de Genève

Jean Houssaye

Sciences de l’éducation - Université de Rouen

Michel Soëtard

Sciences de l’éducation - UCO à Angers

Remerciements

A DSG.

Alors que le travail de chercheur se présente comme un labeur individuel et solitaire, il a pu aboutir grâce au soutien de nos proches, de nos collaborateurs, de la communauté universitaire ou de toutes personnes qui, d'une manière ou d'une autre et à diverses temporalités *Chronos*, *Aïon* ou *Kairos*, y ont contribué.

Nous exprimons notre profonde gratitude à notre cher époux, fidèle ressource posturale, et à nos cinq merveilleux enfants.

Nos plus profonds remerciements au Professeur Loïc Chalmel, notre Directeur de Mémoire de Master et de Thèse en Doctorat, pour sa confiance et son soutien, ses judicieux conseils et son modèle pédagogique.

Et toute notre reconnaissance envers nos précieuses famille et belle-famille, envers nos mentors, Nelly, Manfred, Mamadou, José, Béatrice, Samuel, ainsi que nos chères ressources, Katia, Dominique, Joyce, Nadine, Grâce, Sylvia, Patricia, Marie-Jo, Virginie, Maud, Karina, Monika, Joëlle, Lydie, Holly & Jessica. Sans oublier les Doctorants du LISEC avec lesquels nous avons cheminé plusieurs années au cœur d'un travail réflexif passionnant.

A Eusébia.

A Blanche, à François. Et à tous les *Moi* qui se reconnaîtront...

Abréviations & Acronymes

AEMO : Accompagnement Éducatif en Milieu Ouvert
ANAP : Agence Nationale d'Appui à la Performance
ANESM : Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des Établissements et Services sociaux et Médico-sociaux
AMP : Aide Médico-Psychologique
ASE : Aide Sociale à l'Enfance
ATER : Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche
CAF : Caisse d'Allocations Familiales
CAFERUIS : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale
CARAH : Centre d'Accueil et de Rencontre pour Adultes Handicapés
CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CDES : Commission Départementale de l'Éducation Spéciale
CPOM : Contrat Pluriannuels d'Objectifs et de Moyens
CLIS : Classe pour l'Inclusion scolaire
CMPP : Centre Médico-Psycho-Pédagogique
CNAV : Caisse Nationale d'Assurance Vieillesse
COM-COM : Communauté des Communes
CPAM : Caisse Primaire d'Assurance Maladie
DEES : Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé
EIP : Entretiens Individuels Professionnels
ESAT : Établissement et Service d'Aide par le Travail
ES : Éducateur Spécialisé
ESMS : Établissement Social et Médico-Social
ETP : Éducation Thérapeutique du Patient
FAS : Foyer d'Accueil Spécialisé
IME : Institut Médico-Éducatif
IMP : Institut Médico-Pédagogique
Itep : Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique
ME : Moniteur-Éducateur
MAIA : Méthode d'Action pour l'Intégration des Services d'Aide et de Soins dans l'Autonomie
MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées
RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficultés
RPS : Risques Psycho-Sociaux
SAJ : Service d'Accueil de Jour
SAMSAH : Service d'Accompagnement Médico-Social pour Adultes Handicapés
SAVS : Service d'Accompagnement à la Vie Sociale

INTRODUCTION GENERALE

Prémises de la Recherche

La thématique de l'accompagnement s'est imposée à nous comme une nécessité intellectuelle en vue de l'élaboration de notre Mémoire de fin d'études en formation d'éducateur spécialisé (1999). Alors que le professeur psychanalyste refusa net en arguant que ce thème « *est trop général, trop vague* », notre questionnement ubéresque n'a cessé de poindre et de défricher ce qui nous semblait énigmatique voire déconcertant. Car quels que soient le profil des publics accompagnés, les sphères d'action et les fonctions ou représentations¹ des accompagnants, nous observions une convergence de pratiques et de postures de ces derniers : tantôt détachées des sujets accompagnés sous fond d'ascendance voire d'abus tantôt reliées par considération bienveillante de leurs intériorités *Moi*. De cette problématique se dégageait une seconde quête personnelle qui nous était méconnue jusqu'alors et qui fondera la valeur heuristique de notre recherche, 'le monde du sujet *Moi*' dans son intériorité et son extériorité. Un monde intime, sensible, bigarré, original et abondant, que d'aucuns semblaient méconnaître, déprécier voire masquer face à leurs soi-disant faiblesses (qui en réalité pouvaient être des forces), qui gagnait tant à être considéré et valorisé. En ce sens, nous rejoignons la pensée de Levinas pour lequel « *rencontrer un homme, c'est être tenu en éveil par une énigme* »,² énigme qu'il nous tardait de découvrir dans ses profondeurs. Notre approche problématologique s'enracinait naturellement au cœur d'une posture d'explorateur à la recherche de compréhensions interhumaines de l'accompagnement tant au sens foncier que téléologique. Au fil de nos immersions théorico-empiriques au cœur de larges univers³, ces prémisses exploratoires faisaient l'objet de réitérations phénoménologiques dessillant à la fois des similarités éducatives et des formes de souffrances étouffées par les sujets mis à l'épreuve de la normativité et de l'indifférence de leur *Moi*.⁴ C'est alors que dans une perspective compréhensive et

¹ L'accompagnement est défini dans la Partie I (II) par 'la représentation' ou 'la fonction de l'accompagnant' à l'égard de l'accompagné.

² Lu dans Le Monde du 19 janvier 1996.

³ Éducatifs, citoyens, familiaux, professionnels, associatifs, religieux, etc.

⁴ Cf. Partie I. Axes fondateurs de notre recherche, éléments empiriques.

heuristique, nous avons décidé de poursuivre notre recherche problématologique en Master de Sciences de l'Éducation jusqu'au temps *kairos* par la découverte surprenante -car inédite dans le monde de la recherche- des travaux de Chalmel mettant en exergue la distinction fondamentale entre deux processus éducatifs à l'origine des pratiques, des postures et des enjeux que nous avons observés. Effectuant notre Mémoire de Master sur cette problématique conjointement avec M. Many, notre posture d'explorateur s'est immergée au cœur de la complexité du monde de l'accompagnement citoyen et individuel, en articulant paradigmes catégoriels et compréhensifs, théories et pratiques, indices et immersions tout en amplifiant nos questionnements et appropriations par la construction de sens, l'un des principes essentiels de notre épistémologie pédagogique. Notre propre travail de recherches prit son envol⁵: il quitta ses attaches et sa base de lancement, et témoigna d'élévation pour se lancer dans une aventure semi-collaborative et herméneutico-phénoménologique hors-pair, la Thèse de Doctorat.

Épistémologie et méthodologie de recherche

Sur le plan méthodologique, cette Recherche se fonde sur une épistémologie pédagogique. Nous nous positionnons dans le sillage des pédagogues à l'instar de Houssaye, Fabre, Hameline, Soëtard, Chalmel appartenant au courant universitaire minoritaire et légitime des Sciences de l'Éducation. En s'appuyant sur leurs œuvres et leurs démarches, nous ne nous situons ni en tant que théoriciens ni en tant que praticiens de l'éducation mais dans « l'entre-deux », celle de praticien et d'éducateur. C'est au cœur de cet entre-deux que nous cherchons à théoriser nos propres pratiques (Houssaye, 1992) dans le but de « *comprendre* » et de produire « *un savoir pédagogique*⁶ », reflet de cet idéal pédagogique. Ce positionnement nous confère ainsi un statut de « *pédagogue* » et plus précisément de praticien-chercheur affranchi de toute aliénation positiviste ou objectiviste et laissant libre cours à notre imagination et notre subjectivité.

A cette épistémologie s'adjoint la philosophie de Luther King Jr (1963) autour de la pensée d'une vie complète de l'homme (l'effort de progression vers l'achèvement de lui-même, le souci de son prochain et la conscience de la nécessité fraternelle, la hauteur et les aspirations de l'homme vers

⁵ Envol. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Dans l'idée conative, physique et d'indépendance (quitter) et dans l'idée de s'élever dans l'inspiration de la pensée, du style et de la vie de l'âme, de l'esprit.

⁶ Les savoirs pédagogiques sont des savoirs spécifiques issus de la théorie et de l'action, en vue de l'action. Ces savoirs sont utiles pour la formation des maîtres (Houssaye, Soëtard, Hameline, & Fabre, 2002, p. 115).

les sommets à l'image de la recherche active de Dieu). Notre éthique de conviction est marquée par le courant de l'existentialisme chrétien développé par Kierkegaard sur « *le besoin de Dieu [qui] est la perfection suprême de l'homme* », courant s'accordant avec divers principes anthropocentristes fondamentaux⁷ (Knight, 2002). D'autre part, le christianisme social de Walter Rauschenbusch (1861-1918), figure emblématique et principal théologien de ce courant fondé sur le message christocentrique, et le pragmatisme (Peirce Charles S., James W., Dewey J.,) constituent nos deux autres courants idéologiques. Alors que le premier met en exergue les dimensions morales, spirituelles et sociales ainsi que la justice sociale, le second se centre sur l'assertion « *On ne connaît la matière qu'en faisant l'expérience et en réfléchissant à cette expérience dans son esprit* » (Op. Cit., 2002, p.83), la vérité procédant d'une somme d'expériences qui la valident. De fait, la « *spécificité des sciences humaines et sociales d'accepter cette subjectivité en ouvrant un débat* » comme l'affirme Chalmel, fonde notre posture épistémologique pédagogique et notre position militante dans une quête d'équilibre et d'ouverture vers autrui.

Compte tenu de notre épistémologie pédagogique, notre approche méthodologique vise une perspective essentiellement herméneutique et phénoménologique. Ce travail de recherches se fonde sur un héritage expérimental (Master IIMSE), développe une construction herméneutique et se veut « *questionner les faits, les acteurs, les pratiques, en lien direct ou indirect avec notre environnement de recherche* » (Paillé, 2010, pp.173 ; 178). Cette réalité conçue et perçue dans « *l'expérience directe des choses* » nous permettra de comprendre, d'interpréter et de révéler « *le sens singulier qui se dégage des évènements dans un contexte particulier* ». Dans cette perspective, notre cheminement méthodologique se situe au confluent des deux approches qualitatives inductives de J. Cresswell (Albarelo, 2011, pp.16-17) par la phénoménologie (entrevues, observations, art,) et par la recherche narrative (entretiens semi-directifs, questionnaire, entrevues). Notre méthodologie inductive de recherche s'inscrit dans un paradigme descriptif et compréhensif. Et notre posture de recherche se présente réaliste et monadiste en vue d'explorer la structure dialectique du *Moi social* et du *Moi* en lien avec leurs modèles de référence, avec le sens que les faits revêtent et de « *faire émerger des théories de sens commun (ancrées dans les faits)* » (Ibid., pp.173 ; 195). De fait, cette recherche est « *un processus systématiquement et intentionnellement*

⁷ La prise en compte des émotions de l'individu autant que de son intellect. La spoliation des individus de leur humanité, de leurs sentiments et de leurs émotions par la modernisation dans la société (domination matérialiste et conformiste). L'humain doit être au centre des préoccupations de notre société. Chaque personne est un individu unique doté de potentiel qui doit être exploré et développé sans restriction.

orienté et ajusté en vue d'innover ou d'augmenter la connaissance dans un domaine donné » (Ketele & Roegiers, in Albarello, Ibid., p.32). Notre recherche exploratoire, découlant aussi de notre éthique de conviction, de nos lectures bibliographiques, de nos expériences personnelles et professionnelles, d'interprétations de données empiriques ainsi que de l'analyse de nos propres pratiques éducatives, se situe dans une phase heuristique permettant ensuite de générer des hypothèses. Enfin, d'un point de vue conceptuel, étant donné que la pédagogie s'inspire de différentes théories pour pouvoir les adapter à un contexte, notre cadre théorique prend appui sur différentes disciplines scientifiques, telles que l'anthropologie, la linguistique, l'histoire, la psychanalyse, les Sciences de l'Éducation, la théologie, la sociologie, la psychopédagogie, etc.

Continuum et objectifs généraux de la Recherche

Cette Thèse de Doctorat s'inscrit dans la continuité d'un Mémoire de Recherches en Master II de Sciences de l'Éducation (UHA, 2016) développé conjointement avec M. Many F. Holly. Les réflexions menées de part et d'autre ont révélé une prise de conscience des enjeux inhérents à l'accompagnement de personnes à besoins spécifiques impactées tant par les pratiques/postures que par les finalités éducatives visées par les accompagnants.

D'une part, cette coopération a contribué à la conceptualisation d'un projet innovant d'une Ingénierie de formation continue et d'un Symposium *Oberlin*⁸ réunissant à la fois les professionnels issus de l'Éducation Nationale et de l'Éducation spécialisée (secteur socio-éducatif associatif).

D'autre part, elle poursuit les travaux de recherches en pédagogie du Professeur Chalmel mettant en exergue deux processus éducatifs distincts, l'éducation du sujet *Moi* et l'éducation citoyenne visant son devenir *Moi social*. Si cette Recherche s'effectue en deux Thèses de Doctorat distinctes, elle reconduit et développe le même fil conducteur, l'accompagnement visant l'individualité⁹ de la personne (son *Moi*) en vue de sa maturité. Alors que M. Many cible la résilience de publics

⁸ Portant sur le thème : « *De l'accompagnement à la résilience. Des leviers pour construire l'autonomie et les savoirs* », les 08-09/11/2017, La Fonderie (Mulhouse),

⁹ Dans les prémisses de nos recherches, l'individualité est définie comme la caractéristique identitaire et unique de ce qui appartient à tout sujet humain englobant son intériorité et son extériorité au sens pestalozzien.

décrocheurs¹⁰, notre propre approche heuristique et phénoménologique¹¹ s'est progressivement centrée sur le rapport dialectique et ontologique de l'accompagnement visant des finalités sociales et individuelles à travers d'une Enquête auprès de personnes en situation de handicap et de leurs accompagnants professionnels issus de six ESMS. Celui-ci a ensuite fait l'objet d'analyse herméneutique à partir d'un corpus intellectuel. C'est pourquoi, divergentes dans leur approche méthodologique et téléologique, certaines parties de cette Thèse sont communes à celle de M. Many sur le plan conceptuel et épistémique¹² (Chapitre II relatif à l'étude historico-étymologique de l'accompagnement) et partagées (Parties introductives. Et Chapitre III relatif aux fondements quadriloculaires)¹³ aboutissant conjointement à la modélisation du processus d'accompagnement d'un sujet *Moi social* vers son *Moi* (Fin de la Partie I).

C'est au fil de notre exploration sur la question de l'accompagnement que diverses intuitions ont surgi et ont orienté notre cheminement, telles que *'l'idéologie du Moi social présente des risques psychosociaux'* (notamment dans notre Enquête en Master II), *'la dimension du cœur et celle de l'alliance sont indispensables dans la dynamique d'un accompagnement pédagogique'*, *'le cœur présente bien davantage que la dimension affective'*, *'la dimension spirituelle de l'homme est à interroger dans l'éducation de l'homme'*. Aussi, le but de notre Recherche, qui s'est progressivement dévoilé à partir d'un point de départ en quête d'approfondissements des modèles et enjeux didactiques et pédagogiques en dégagant diverses balises axiologiques, ontologiques et téléologiques de l'accompagnement de l'homme, aboutit au processus de développement de l'homme visant un *Moi social* vers l'éclairage et le développement de son *Moi* au cœur de notre ère postmoderne.

C'est ainsi que cette Thèse de Doctorat se veut frayer un chemin de lumières aux sens mendelssohnien et oberlinien, tant vers la conception épistémologique d'une modélisation du processus pédagogique d'éducation du cœur de l'homme que vers la proposition propédeutique ontologique du *Moi* de l'être humain.

¹⁰ Conseiller principal d'éducation, M. Many s'est centré sur l'accompagnement vers la résilience et la place du *Moi* dans l'éducation de publics à besoins spécifiques à partir d'une étude de cas auprès de lycéens en situation de décrochage scolaire (68).

¹¹ En tant qu'éducatrice spécialisée travaillant en Service d'Accueil de Jour auprès d'adultes en situation de handicap.

¹² Puisqu'issues, partagées et développées conjointement depuis notre Mémoire de Master II.

¹³ Toutes deux proviennent de la Partie I.

« Aux yeux de l'homme, rien ne doit avoir plus de prix qu'un homme »

Cicéron (De officiis, I, 28)

« L'homme en tant qu'homme n'a pas besoin de civilisation, mais il a besoin de Lumières »

Mendelssohn (1995)

PARTIE I :

Approche théorico-empirique

En collaboration avec MANY, H. (2019)

I. Axes fondateurs de notre Recherche

A. *Eléments empiriques*

Partant d'observations et d'expériences longitudinales mettant en exergue une forme de conformisme normatif social, transversal à différentes sphères d'action, force a été de constater la récurrence de discours et de phénomènes observés¹⁴ marqués d'incompréhensions, de discordances intra et interpersonnelles voire d'[op]pressions psychosociales en lien avec leur accompagnement. Tantôt sous forme de soumission implicite à des règles-contraintes sociales et à des accompagnants à tendance normative se considérant experts (sous forme d'observance de cadres de références stéréotypées, d'apprentissages formels, pressifs et universels ayant peu d'intérêt pour la dimension subjective et contextuelle des personnes) tantôt sous forme de désespérance identitaire questionnant des finalités à la fois sociales et individuelles : « *Où en suis-je ? Qu'ai-je de singulier, de propre à moi-même ? Vers quoi suis-je en devenir ? Vers quoi vais-je m'accomplir avec plénitude dans cette société ?* » (Desmet & Pourtois, 1997).

Des sujets scolarisés en milieu ordinaire ou accueillis en institution socioéducative semblaient soumis à une forme de contrainte symbolique de la *persona*¹⁵ qui les astreignait à des jeux de rôles sur fond de représentations théâtrales lors desquelles ils changeaient de masque en fonction du rôle socialement prédéfini, garantissant aux acteurs l'apparence du personnage qu'ils devaient interpréter et au système socio-théâtral, la conformité aux règles et attendus. Somme toute, les *persona* signaient une forme d'homogénéité sociale - dont nous interrogeons les enjeux en ce qui

¹⁴ Vécus d'apprenants, de bénéficiaires (appellation commune des personnes en situation de handicap accueillies dans certains ESMS), d'accompagnants bénévoles ou professionnels, de citoyens, d'enfants (cercle familial), etc.

¹⁵ Personne. Latin *persona* « Masque d'acteur », « rôle ». In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

concerne les apprenants et les accompagnants¹⁶- tout en dévoilant une finalité sociale similaire, à savoir devenir une personne uniforme et conforme socialement à des principes universels (savoirs, savoir-faire et savoir-être).

Cette résonance se complexifiait à double-titre dans l'accompagnement socioéducatif en termes de pratiques et de postures coercitives et de visées similaires quels que soient les publics accompagnés. D'une part, celles-ci étaient marquées d'abus verbaux et physiques à l'égard de jeunes gens issus d'ITEP considérés insoumis et réfractaires aux attendus des accompagnants dont le but semblait viser à les « redresser », littér. « à redonner une forme droite », « à remettre dans la bonne voie, sur le bon chemin ou à sa place » ou à « rendre (quelque chose) plus conforme à la norme, à la logique, à la vérité »¹⁷. Premières incompréhensions d'une part, face à la posture coercitive et incohérente de l'accompagnant discourant lui-même un principe éthique et d'autre part, face à la teneur et à la portée de « cette bonne voie », de « sa place », de « ces normes, logiques et vérités » invoquées implicitement. Ces derniers n'en avaient effectivement cure des attentes institutionnelles et sociales, s'enquérant davantage à franchir des interdits, à déchiffrer les secrets multimédias et à regagner au plus vite leur environnement psychosocial. Ce qui révélait jà moult contradictions éducatives et sociales inhérentes aux attendus et besoins d'un public à besoins spécifiques par rapport à ceux d'un système institutionnel.

Le même acabit coercitif, de typologie paternaliste, experte et arbitraire (infantilisation, contrôle, non-droit à l'erreur, pensée manichéiste du bon/mauvais apprenant ou sujet,) s'adressait à des adultes en situation de handicap issus de divers ESMS rudement et itérativement mis à l'épreuve à des fins de conformisme social. Ce qui renchérit notre questionnement :

Quid de la question du sens du travail éducatif ? D'où provient cette légitimité éducative que s'approprient les accompagnants ? Quelle est la portée de ces fondements éducatifs visés ?

D'autre part, au sein de l'un des ESMS, cette double-résonance mit en exergue une synergie idéologique présente à différents niveaux de pouvoir (accompagnants professionnels, managers cadres) autour de la même contrainte symbolique. Les premiers, de type paternaliste, devaient changer de *persona* face aux pratiques et postures managériales des seconds (prescriptions et postures normatives arbitrairement divergentes et immodérées) qui en faisaient de même face à

¹⁶ *Quelle prise de conscience ? Quel vécu quant à l'épanouissement et au développement psychosocial ? Que visent ces derniers ? Etc.*

¹⁷ Redresser. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

leur hiérarchie autocratique. Les pratiques et postures des deux types de catégories socioprofessionnelles semblaient infléchies selon des principes idéologiques et subjectifs, tant par convictions personnelles que par conformisme et finalités sociales (réputation du Service, considération et reconnaissance à l'égard de leurs supérieurs, prévalence du 'bon' fonctionnement.).

Quant aux professionnels non conformes et résistants, ils se retrouvaient marginalisés et encouraient des risques psychosociaux par les acteurs du système. Pour certains, cette situation engendrait leur involution psychosociale tandis que pour d'autres, elle les renforçait par un processus de résilience aboutissant au développement de leurs ressources individuelles et sociales. De fait, ces investigations révélèrent un conformisme social normatif tant implicite qu'explicite de personnes à l'égard d'accompagnants semblant influencés par un système de pensée qui visaient une forme d'excellence sociale (les jeunes de l'ITEP et les adultes en situation de handicap conformes et intégrés, un système performant et des managers reconnus) et dont les pratiques et postures pouvaient faire l'objet de risques psychosociaux.

B. Points de départ de la Recherche

1. Deux processus éducatifs distincts, Chalmel (2015)

De cette période exploratoire procèdent diverses recherches narratives, phénoménologiques et théoriques, dont les travaux de recherches de Chalmel (2015, p.13) qui mettent à juste titre en exergue le substratum opposé du processus éducatif français éduquant tantôt le *Moi* de la personne tantôt un *Moi social*. Celui-ci repose sur la distinction entre deux fondements éducatifs issus de « *l'Émile* » de Rousseau (1995, pp. 39-44) :

« L'homme naturel est tout pour lui ; il est entier numérique, l'entier absolu, qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable. L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social. Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transporter le moi dans l'unité commune ; en sorte que chaque particulier ne se croit plus un, mais partie de l'unité, et ne soit plus sensible que dans le tout ».

Un véritable rapport dialectique oppose l'éducation de l'homme naturel dans son entièreté et non dans son absolu (le *Moi*) à celle de l'homme citoyen dont l'essence est fractionnée par son rapport

au corps social (le *Moi social*), dénaturée puis désertée dans son *Moi* (naturel), tel que l'indique le schème idéologique antinomique suivant.

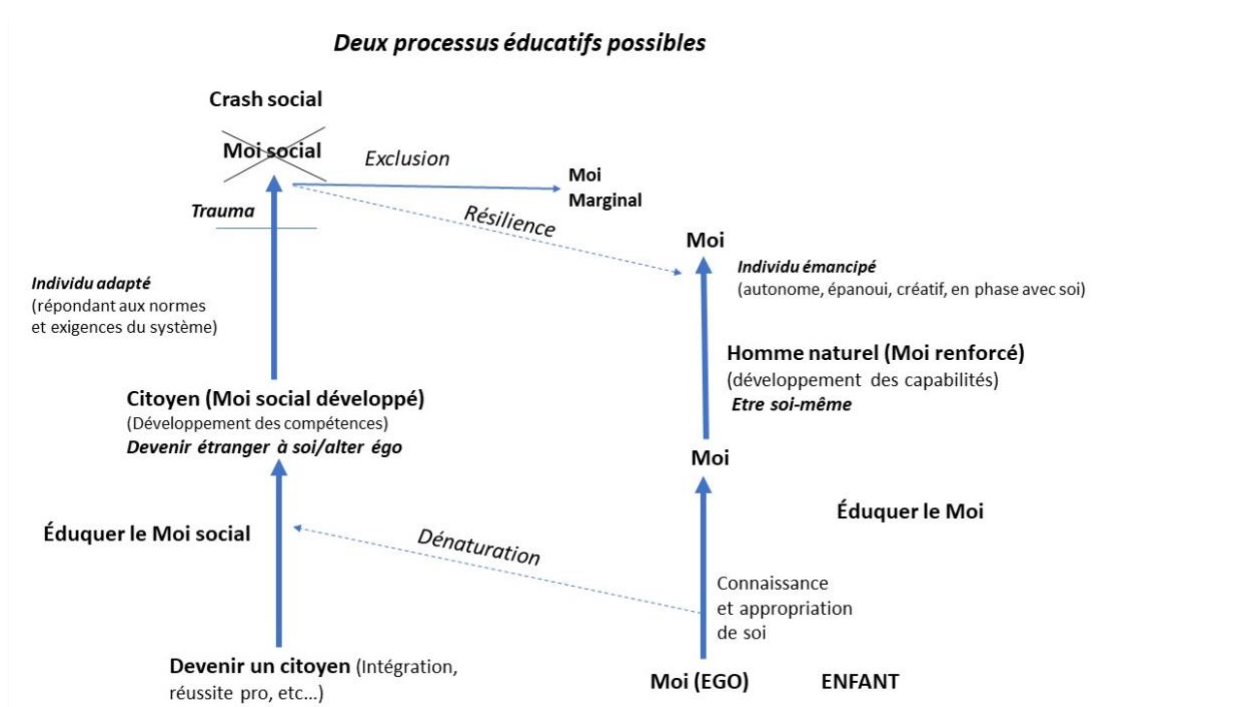


Schéma 1 : Enjeux inhérents au processus éducatif. In Chalmel et al. (2020)

En France, l'éducation d'un enfant, plus spécifiquement de son *Moi*, se distingue en deux processus éducatifs. Le premier processus éducatif se centre sur le *Moi* (EGO) de l'enfant en vue de sa connaissance et de l'appropriation progressives de soi (*Moi*) dans la perspective de son développement adulte : un *Moi renforcé* puis *mature*, émancipé (autonome, créatif, en phase avec lui-même). A ce titre, tenant compte de la réalité socio-culturelle et du profil psychologique du sujet, cette éducation au *Moi* prend en considération ses *ressources* (cognitif, social, affectif, conatif), son *capital humain* et ses *capabilités* (capabilités internes et combinées, pouvoir d'agir, etc.).

La seconde alternative éducative considère une éducation au *Moi Social* (ou citoyen) par la transformation progressive de son *Moi naturel* dès son intégration dans le système scolaire et « *par le travail éducatif parental qui oriente la construction de compétences sociales* » (Chalmel, 2018, in Gavens et al., p. 128). Construction d'un individu *Moi social* que Chalmel interroge par rapport à la fonction parentale (« *seraient-ils au final les auxiliaires principaux dans la construction d'un*

Moi social scolaire de leur progéniture, conformes aux exigences institutionnelles ? ») favorisant le processus de « *dénaturation* » du *Moi*.

A ce titre, les finalités de l'éducation au *Moi social* ne visent pas l'individualité de la personne mais bien plus sa conformation normative sociale en vue de sa parfaite réussite sociale (apparence, performance, niveau de vie,) inhérente au système de pensée idéologique du *Moi social*. Le schéma indique que l'enfant subit un processus de déstabilisation de sa nature propre (qui commençait à entamer un processus de connaissance et d'appropriation de soi) puis de dénaturation au fur et à mesure de son éducation normative institutionnelle (systèmes) et interactionnelle (acteurs eux-mêmes éduqués au *Moi social*). L'individualité de l'enfant va ainsi être formatée vers des finalités sociales l'orientant à devenir un bon élève citoyen et in fine, un adulte intégré cherchant à s'adapter, à réussir et à exceller à tous les niveaux. C'est ainsi que la personne peut devenir étrangère à elle-même : son propre *Moi* devient un *alter Ego*, étranger à son *Moi* naturel puisqu'elle développe son essence à travers les fondements du *Moi social*. De fait, marquée par l'idéologie du *Moi social*, elle devient un individu adapté répondant aux normes et exigences d'un système de pensée empreint d'un conformisme normatif à tendance collectiviste¹⁸ ne laissant que peu de place à l'initiative individuelle et à ses propres spécificités intérieures.

2. Fracas, marginalisation et involution psychosociale

À travers le processus éducatif citoyen (*Moi social*) illustré sur le schéma n°1, les personnes peuvent être l'objet d'éducation implicite au sens de « *domination 'naturelle'* » et de « *violence douce et invisible* » (Desmet et Pourtois, 2004, p.7) par les acteurs et systèmes institutionnels relevant du système idéologique *Moi social*.

Pour des raisons idéologiques et psycho-biogénétiques, certaines catégories de personnes, les personnalités bureaucratiques par exemple (Myers & Briggs, 2016 ; Many, 2019) y retrouvent leurs repères, s'y plaisent en s'adaptant et en se conformant aux attentes et exigences normatives sociales tout en gravissant pour certains, les échelons du système en s'appropriant ses principes

¹⁸ In Thèse de doctorat, Many, H. (2019) citant Hofstede qui affirme que ces sociétés collectivistes sont fondées sur trois principes de base (pouvoir central fort et unique par un seul homme ou une élite, lois et normes codifiées pour organiser différents pans de la société, individus qui se conforment au diktat des lois et normes venant d'en-haut) et sur diverses dimensions socio-culturelles (distance hiérarchique élevée, individualisme faible, féminité élevée, orientation à long terme élevée, indulgence faible).

idéologiques. Pour d'autres personnes, elles ont plus ou moins conscience de la contraction de leur *Moi* (réduit dans sa sphère intime) et poursuivent laborieusement leur adaptation sociale tout en développant leur intériorité. Certaines d'entre elles vont in-consciemment être en quête de reconnaissance des acteurs du système de pensée *Moi social* en tentant de satisfaire leurs attentes et exigences sociales, leurs propres ressources internes et externes étant suffisamment solides pour faire face au processus d'altération de leur intériorité, aux pressions coercitives et aux abus possibles du système. Par définition, ces derniers peuvent caractériser des « *éléments déstabilisants, de[s] conditions de vie difficiles, de[s] traumatismes sévères et/ou répétés* » (Humbecq et al., 2012, pp. 7-8),¹⁹ les traumatismes désignant la « *rupture violente du sentiment de continuité d'existence à la suite d'agressions répétées d'ordre physique et psychologique* ».

Lorsqu'en raison d'insuffisance des ressources (internes et externes) et d'évènements provoquant un trauma (accident, maladie chronique, deuil, handicap, séparation, humiliations, moqueries,), elles ne peuvent plus y adhérer et s'y conformer, elles subissent un « *crash* » de leur *Moi social* par leur exclusion progressive de la sphère du système du *Moi social* les amenant à devenir un « *Moi Marginal* » (Chamel, 2015). Comme l'affirment Jorland & Cyrulnik (2012, p.7), « *un Moi fracassé ou déchiqueté par un impact extérieur (traumatisme) peut altérer durablement le monde psychique intime d'un sujet* ». Ces agressions constituent des zones de fracas dans le *Moi* qui peuvent résulter de conséquences délétères sur leur psychisme conduisant à leur involution psychosociale voire à leur effondrement identitaire (Ibid., p.11).

In fine, le développement psychosocial de tout sujet « *peut s'arrêter (désistance), se maintenir (résistance), repartir négativement (désilience) ou reprendre un nouveau développement émancipatoire (résilience)* » (Ibid., p. 31). Et c'est le processus de résilience qui leur permettra de se mettre en quête de la réappropriation de leur *Moi (naturel*²⁰) vers le développement progressif de leur *Moi renforcé*, un *Moi* mature et émancipé.

¹⁹ Référence au processus de résilience (Op. Cit., p.7).

²⁰ Non dans le sens de sa nature mais de son intériorité subjective qui lui est propre.

3. Prises de conscience

Au rebours de l'éducation du *Moi social* (citoyen) marquée par le système idéologique normatif d'un point de vue culturel et sociétal, nous identifions l'éducation du *Moi* comme favorisant le processus d'individualisation du sujet qui s'approprie, développe et renforce sa personnalité en termes de *capabilités*, de *ressources* et de *capital humain*. D'une part, les modèles de pensée du *Moi* et du *Moi social* montrent la nécessité de conscientiser le curseur de l'accompagnement dans l'action éducative au regard des finalités visées par l'accompagnant et par l'accompagné. Nous associant au postulat de Rousseau selon lequel on ne peut pas éduquer simultanément l'homme naturel (le *Moi*) et le citoyen (le *Moi social*), l'accompagnement de la personne s'interroge face à un dilemme téléologique d'importance : éduquer au *Moi* ou au *Moi social* ? Question rejoignant la désespérance identitaire évoquée, que Lecerle (1973, p.119) interroge par la difficulté de Rousseau à répondre à une autre question : « *comment l'homme naturel pourra se mettre en état naturel avec la société ?* » ou autrement dit, comment un individu ayant été éduqué dans un environnement favorisant le *Moi* pourrait-il trouver sa place et évoluer dans notre société marquée par le système *Moi social* ? Dans un second temps, situer le curseur de l'accompagnement relève d'une conscientisation autre que celle des finalités, il s'agit aussi de s'interroger : « *Qui est celui que j'accompagne ?* » (Chalmel, 2015 ; Houssaye, 2002) et « *Qui suis-je pour éduquer ?* » faisant référence aux trois fondements de l'acte d'éduquer selon Desmet & Pourtois (2012) : la morale (*Que dois-je faire ?*), l'éthique (*Comment vivre pour être heureux ?*) et la science (*Que savons-nous ?*). Au final, il s'agit d'une interrogation ayant trait aux propres fondements ontologiques du *Moi* de l'homme qui, au regard des perturbations institutionnelles, des revendications et des expressions symptomatiques individuelles et collectives, semblent avoir subi de profonds changements au cours des siècles.

C'est à partir de l'ensemble de ces recherches exploratoires que la poursuite des investigations autour de l'accompagnement au *Moi social* et au *Moi* vers la résilience du sujet « *blessé* ou *cabossé* » s'est articulée au printemps 2016 (Master IISE) sous la recommandation du Professeur Loïc Chalmel (UHA). Investigations à propos de sujets en processus de résilience affectés tantôt par « *la nature, l'école, la précarité sociale, une guerre ou sa propre famille* » (Cyrulnik, 2012, XIII²¹) et développées dans une Étude de cas relative à un public de lycéens en décrochage scolaire

²¹ In Humbeeck et al. (2012).

tantôt en raison du handicap provoquant une forme de marginalisation supplémentaire, et développée dans une Enquête auprès de professionnels accompagnant des adultes en situation de handicap accueillis dans un SAJ.

C. Hypothèse de recherches suite à l'Enquête de Master IIMSE

Les premières recherches effectuées en Master ont permis d'appréhender la nécessité de la présence active d'un tiers, qu'il s'agisse d'un travailleur social ou d'un enseignant (soutiens à la résilience), ainsi que d'un environnement propice à l'amorçage d'un processus de résilience. Cette approche a suscité l'émergence d'un questionnement autour des pratiques/postures professionnelles et des finalités relatives à l'accompagnement des personnes au regard de leur handicap et des élèves face à l'échec scolaire. De fait, lorsque ces dernières étaient marquées d'indicateurs pédagogiques, nos explorations empiriques et théoriques observaient l'émergence de la « *résilience* » au cœur d'un événement ou d'une situation problématique vécue tant par un adulte en situation de handicap que par un jeune en processus de rupture avec le système éducatif (décrochage scolaire). Ce postulat de base a été vérifié lors d'enquêtes de terrain menées auprès d'élèves, de professionnels de l'éducation (Lycée professionnel, 68) et de professionnels socioéducatifs en SAJ (68). Les résultats de ces recherches ont mis en évidence l'hypothèse selon laquelle les finalités éducatives fondées sur un accompagnement visant le *Moi* des personnes par des pratiques et une posture d'accompagnement pédagogique favorisent leur résilience, contrairement à l'accompagnement didactique visant leur *Moi Social*²² basé sur un conformisme normatif social pouvant faire l'objet de pratiques et de postures coercitives. S'agissant des professionnels enseignants et travailleurs sociaux, elle a également révélé des indices de méconnaissance et de confusion des principes didactiques et pédagogiques générant un désaccordage du travail socioéducatif.

Les finalités éducatives didactiques ou pédagogiques se révèlent ainsi divergentes au regard des finalités d'accompagnement :

²² Selon l'approche de Rousseau relative à l'éducation du citoyen et non de l'homme naturel.

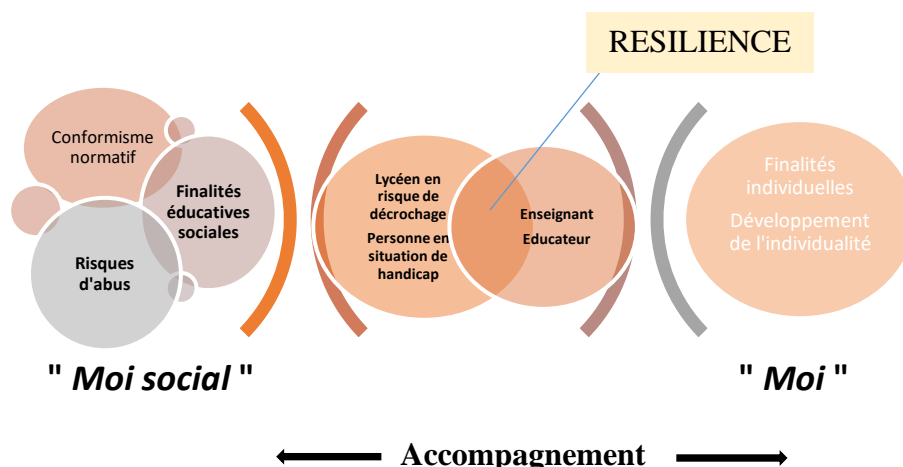


Schéma n° 2 : Schématisation des finalités éducatives de l'accompagnement éducatif et socio-éducatif.

Ce faisant, notre travail problématologique de recherches se veut aussi défricher la complexité de l'accompagnement dans un sens plus général²³ en vue de baliser certains invariants en lien avec l'accompagné et l'accompagnant : quels fondements, quelles spécificités et quels enjeux participent à la dynamique d'accompagnement ?

II. Etude historico-sémantique de l'accompagnement

Comme « *l'histoire est fidèle à son étymologie : c'est une recherche* » (Ricoeur, 1967), nous proposons de percer les fondements étymologiques du terme *accompagnement*, au cœur de « *la connaissance par traces* » dans la perspective de « *composer, de constituer un enchaînement rétrospectif* » (Simiand, in Ricoeur, empl. 521) et de comprendre les phénomènes et leurs signifiants intriqués dans les représentations humaines et sociales de l'époque à nos jours. C'est au sein de la dynamique d'accompagnement empreinte d'enjeux entre « *accompagnant-accompagné* » que nous tirerons des fils, ces « *lignes de forces d'une efficacité capitale* » (Ibid.) pour ensuite composer un tissage inédit de nouvelles compréhensions de cette pratique.

De fait, outre la prise en compte de cette dimension historique évolutive, notre démarche développera une analyse sémantique non exhaustive du point de vue lexical (étude du sens d'unités

²³ Dans une représentativité étendue des personnes, de leur rapport avec les autres/autrui et selon divers registres.

individuelles construites « *par combinaisons, par réseaux de sens ou par monde de sens* ») qui sera complétée d'éléments empiriques et théoriques auxquels l'on pourra attribuer de nouvelles propositions tenant comme « *valeur de vérité* ²⁴» (Tellier, n.d.).

Cette quête compréhensive se veut ouverture à une « *réalité du vécu humain passé* » (Ibid., empl.612) qui a progressivement posé les jalons du « *sens de l'histoire de « la » conscience* » (Ibid., empl.717) anthropologique et philosophique de l'accompagnement.

A. Repères étymologiques

Issue du verbe *accompagner*, l'étymologie d'*accompagnement* naît à partir du terme *compagnon*, qui est traduit par *cumpain* (ancien Français, XIème siècle) ou *companiono* (bas latin), littéralement « *le compagnon* », « *la compagne* », « *celui qui vit ordinairement avec quelqu'un* »²⁵. C'est seulement en 1239 qu'apparaît le terme *accompagnement*, qui va prendre une tonalité égalitaire avec le vocable de *contrat de pariage* (Paul, n.d.), *pariage* étant issu du latin *riare*, signifiant « *rendre égal, aller de pair* »²⁶. Ce contrat issu du droit féodal proposait à deux parties d'inégales puissances de s'approprier une terre commune pour viser une parité. C'est dans ce cadre légal que le terme *accompagnement* apparaît officiellement en évoquant l'idée d'association intentionnelle, d'obligation envers autrui ainsi que celle d'égalité. A la même époque est mentionné le terme *compagnonnage*, l'une des premières pratiques d'accompagnement découverte avant l'an 1200 sur des rouleaux de papyrus, apparue un millénaire avant Jésus-Christ lors de la construction du Temple de Jérusalem qui a été commandée par le Roi Salomon, fils du Roi David, en signe de reconnaissance à Dieu pour la sagesse, la prospérité et la paix. Selon De Castéra (2002, p.7), le *compagnonnage* a vu le jour grâce à une étonnante « *hiérarchie ouvrière*²⁷ » qui a été soutenue par la coopération de milliers d'ouvriers du Roi de Tyr, Hiram. L'étymologie du mot *accompagnement* s'inscrit ainsi dans le champ professionnel artisan et coopératif.

²⁴ Cette notion propre à Tellier (op.cit.) fait référence à une tradition philosophique qui définit le sens d'une proposition comme « *les conditions qui doivent être vérifiées dans le monde pour qu'elle soit vraie* ». Nous nous emparons de cette idée sans toutefois développer une analyse sémantique propositionnelle.

²⁵ Accompagnement. In <https://sites.google.com/site/etymologielatingrec/home/a/accompagnement/>

²⁶ Pariage. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

²⁷ Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis, 1 R. 9,15.

C'est en 1500 que le terme *accompaignement* développe une richesse sémantique grâce au rigoureux philologue, lexicographe et linguiste Robert Estienne²⁸, pionnier du premier Dictionnaire français. Il l'évoque²⁹ d'une part, comme « *une suite, un ensemble de gens qui accompagnent un personnage* », et d'autre part, comme « *une action d'accompagner pour faire honneur à aucun* » (Op.cit.), terme qu'il développe sous forme d'une trilogie de vocables latins *affectatio*³⁰, *officiosa*, *assiduitas*³¹.

Soixante-neuf ans plus tard, dix ans après sa mort, cette fois sous le nom de Robertus Stephanus³², ce terme est étoffé de trois autres signifiants latins : *affectio*, *comitatus*, *consociatio*³³.

Ce XVIème siècle fera l'objet d'une évolution étymologique remarquablement diversifiée et approfondie.

²⁸ In <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/histoire-du-livre-et-de-la-documentation/biographies/robert-estienne-1503-1559.html>

²⁹ Accompagnement. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales, étymol. Et Hist. Accompagnement. In Dictionnaire français-latin, p.6.

³⁰ Accompagnement, affectation (type 3). In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales. Studium. In site Dicolatin (syn. de *affectatio*).

³¹ Officiosa, assiduitas. In <http://www.grand-dictionnaire-latin.com>. Assiduité. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales, partie étymologique.

³² Estienne était aussi connu sous le nom de Robert Stephanus. In https://data.bnf.fr/en/atelier/12170907/robert_estienne/

³³ Affectio, comitatus, consociatio. In Dicolatin.com dont les références étymologiques sont issues du Dictionarium Lainogallicum, Paris 1522 (l'auteur étant Robert Estienne). In <https://www.grand-dictionnaire-latin.com/dictionnaire-latin-bibliographie.php>.

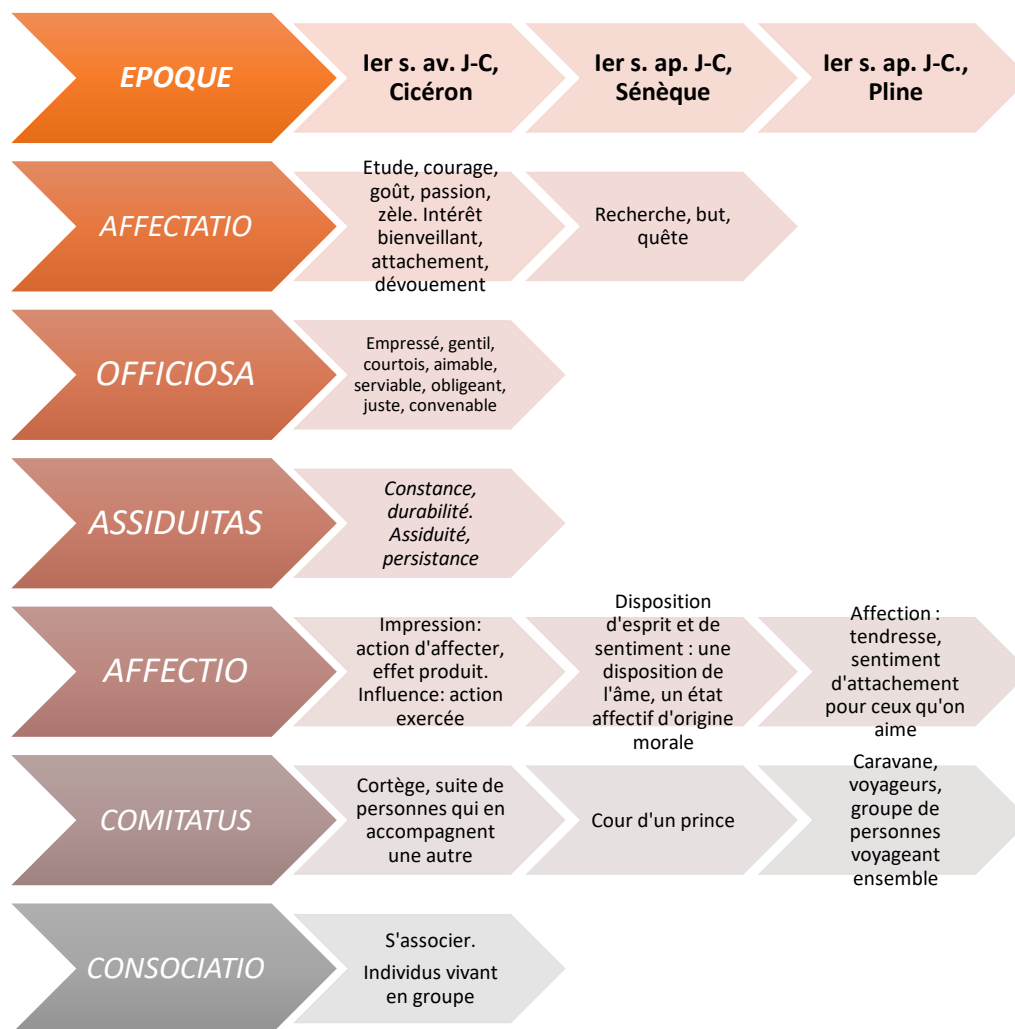


Figure n°3 : Schématisation évolutive des signifiants latins, relative à l'étymologie du terme accompagnement.

Dans le Dictionnaire de la langue française de Jean Nicot paru en 1606³⁴ est évoqué le fait d' « aller ensemble, être assidu envers, faire cortège ». C'est à partir de 1690 que le terme prend sa terminologie actuelle et développe un nouveau champ sémantique du vocable *accompagnement* en proposant de nouvelles définitions selon des champs d'activités spécifiques : culinaire, musical et lyrique, littéraire, militaire, ferroviaire.

Le Dictionnaire Français-Latin datant de 1824³⁵ de Noël François fait état d'une liste considérable d'abréviations latines et de leurs significations qui enrichissent fortement le terme *accompagner*³⁶ (« aller de compagnie », « dans un voyage, une fuite », « partout », « suivre par honneur »,

³⁴ Accompagnement. In site étymologie français latin grec sanskrit.

³⁵ Accompagner. In Nouveau Dictionnaire Français-latin. (1824). Le Normant père : Paris, p.14.

³⁶ Hors le champ musical, d'ornement, etc.

« conduire ou reconduire par honneur », « un convoi », « en troupe », « escorter », « ajouter une chose à une autre », « un présent de paroles obligeantes », « des bienfaits », « il accompagne ce qu'il dit de grâces »), alors que le terme *accompagnement* ne fait l'objet de définition que dans un champ lexical musical.

B. Contextualisation historico-philosophique

L'étymologie antique est caractérisée par une « *analyse objective* » selon les termes propres au linguiste Ferdinand de Saussure³⁷ qu'il affirme être « *pratiquée par les savants (dont les connaissances sur l'histoire de la langue sont plus étendues que celles des simples locuteurs)* » et dont l'analyse « *considère les époques différentes en les mettant sur le même plan* ». De fait, Robert Estienne a proposé plusieurs étymologies qui ont « *valeur égale* » et qui « *ont paru vraies à de nombreuses générations de penseurs du passé* » (Ibid., p.46). Cicéron (106-43 av. J-C.) en particulier révèle un véritable travail de recherches sémantiques autour de six terminologies latines constitutives du terme *accompagnement*, qui prend des directions spécifiées selon la conception humaine de l'époque et selon certains champs d'angle (posture, finalité). Un siècle plus tard, ce terme évolue dans trois signifiants (*affectatio*, *affectio* et *comitatus*) grâce aux penseurs Sénèque (4 av. J-C. – 65 après J-C.) et Pline (23-79 après J-C.).

L'étymologie du terme « *accompagnement* » est particulièrement développée du temps de Cicéron dont la conscience linguistique, humaine et sociale lui attribue une richesse de signifiants latins interrogeant leur émergence. Il ne tient qu'à découvrir la richesse et la variété de son œuvre empreinte de « *riche expérience intérieure* »³⁸ qu'il relate dans de nombreux traités relatifs à la morale, au droit, au lien social, à la vieillesse et à l'amitié. Ces derniers étaient considérés comme des livres d'études à l'attention des enfants dès le début de leurs études, dont les pages représentaient « *le visage le plus souriant de la sagesse antique* ». Grand observateur de l'action humaine (Œuvre intitulée *De finibus*) et des devoirs (*De officiis*), brillant philosophe sur le bonheur et l'immortalité de l'âme (*Tusculanae Disputationes*) et sur « *l'amitié désintéressée qui ne propose d'autre fin qu'une communication spirituelle et le resserrement d'un lien de nature* » (Traité *De Amicitia*), ses pensées révèlent qu'il était un chercheur prompt à se questionner, à questionner et à comprendre l'homme, son bonheur et ce qui le liait au monde social. Ne se réclamant pourtant

³⁷ Cahiers Ferdinand de Saussure, *Cahier dédié à Luis J. Prieto*, n°45/1991, Librairie Droz : Genève, 1992, p.45.

³⁸ Cicéron. In site du Larousse.fr.

pas philosophe, Cicéron militait pour cet effort intérieur qu'il mettait « *au service non des cénacles élitistes mais au service d'une cause élargie, celle de la société et celle de l'action* »³⁹ au service de l'homme, en tant que grand défenseur « *des droits de chacun* ». Développant une pensée humaniste comme seule finalité existentielle ainsi qu'une « *éthique collective de la vie* », il écrira qu'« *aux yeux de l'homme, rien ne doit avoir plus de prix qu'un homme* » (De officiis, I, 28, Ibid.). Cicéron évoquait ainsi le sens de l'accompagnement au cœur d'un lien social et existentiel, respectueux d'humain à humain et impulsant nécessairement droits, devoirs et influences.

A cette même époque, Sénèque, philosophe stoïcien, invoquait la pensée philosophique d'une vie « *morale qui concilie les exigences de l'action (...) et les aspirations à la sagesse qu'il nous appartient de satisfaire en nous détachant des biens terrestres* »⁴⁰ - qu'il nommait « *bien préférables* » comme la santé, la richesse ou la gloire n'ayant pas vocation « *à nous détourner de la recherche du bien moral, le « seul souverain bien »* » - . Aussi peut-on comprendre sa proposition linguistique *affectio* qui détermine la question de la disposition d'esprit et de sentiment par l'accompagnant (à l'égard de toute personne accompagnée) devant s'inscrire dans le cadre d'une obligation morale en faisant usage de sa propre raison pour le bonheur de l'autre. D'autre part, Sénèque est le seul penseur des trois à associer l'accompagnement à une finalité visant la notion de quête et de but à atteindre. Sa morale et ses aspirations à la sagesse ont-elles été étoffées de questions existentielles reliées au « *souverain bien* », « *conçu comme existence en accord avec la Nature ou Dieu* »⁴¹, ce bien moral essentiel lui permettant de trouver son bonheur duquel il était sans cesse en quête ?

Enfin, le signifiant latin *affectio* sera également développé à la même époque par Pline l'Ancien, grand écrivain et naturaliste dont la curiosité était en éveil de jour comme de nuit cherchant à comprendre les phénomènes évidents⁴². Il approfondit la question du lien existant dans le binôme par la notion d'affection qu'il englobe dans une configuration attachante et aimante, tel que l'amour maternel ou l'attachement amical.

Les propositions linguistiques de ces trois penseurs semblent ainsi dessiller une forme de militance de l'accompagnement favorisant un bonheur individuel et social par la vie morale de tout citoyen au service d'autrui.

³⁹ Philosophie de Cicéron. In site iphilo.fr

⁴⁰ Sénèque. In site du Larousse.fr

⁴¹ Le stoïcisme. In site La philosophie.com

⁴² Pline l'Ancien. In site du Larousse.fr

C. Synthèse sémantique lexicale relative à l'étymologie des termes 'accompagnement' et 'accompagner'

A l'aide de l'outil linguistique, nous tentons de défricher et de trouver du sens sur l'ensemble des significations liées à l'étymologie de l'accompagnement, identifiées antérieurement.

1. Le champ lexical « suivre » dans un réseau de sens sémantique

Comme Saussure, nous considérons que le « langage est un système » dans lequel « la sémantique se mesure surtout à l'aune de ses différences et similitudes avec les autres unités » (Tellier, Ibid.). Nous constatons que le prototype « Suivre » est défini par « réseau de sens » que nous représentons conceptuellement ci-dessous de la « ressemblance de famille » (Ibid.). Il est intéressant de constater que l'ensemble des termes latins *comitatus/consociatio* et des définitions proposées par divers linguistes participent à donner une image précise du champ lexical « suivre » dans la notion d'accompagnement. Celle-ci s'illustre par les fonctions de sujets, de verbes d'action, de moyens mis en œuvre et de finalité qui constituent une richesse sémantique intéressante que nous retrouvons particulièrement dans la locution latine *comitatus*.

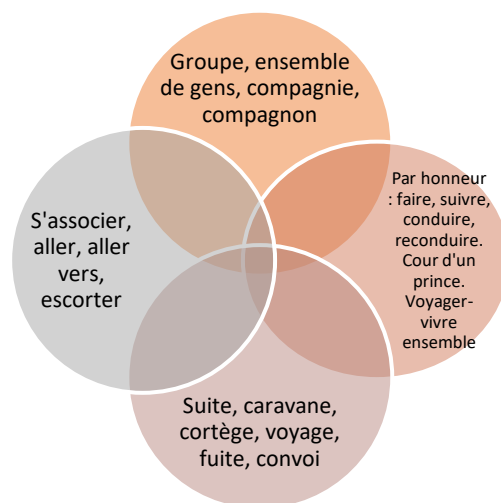


Figure n°4 : Représentation graphique du prototype « Suivre » relatif à l'étymologie du terme accompagnement.

Ce dernier indique nettement une des pratiques d'accompagnement liée aux règles et mœurs de l'époque, à l'exemple des servantes et serviteurs qui, en plus d'organiser les préparatifs du cortège,

suivaient le prince lors de son voyage. En-dehors de l'aspect historique, le prototype « *Suivre* » est toujours d'actualité dans sa fonction honorable à l'attention d'une personne ou d'un groupe de personnes à l'instar d'un accompagnement à une cérémonie funèbre ou plus gaiement à des noces d'or. En effet, ce contexte festif peut être considéré comme un espace dynamique social où les invités se rendent vers le lieu de fête, puis suivent, escortent et admirent le couple à l'honneur. Le verbe d'action « *Suivre* » fait écho à la temporalité, à l'opérationnalité de l'organisation et à la finalité de l'accompagnement, avec une précision centrée sur les sujets accompagnants mais non sur leur posture ni leur relation. Cela signifie qu'il peut y avoir accompagnement sans qu'il n'y ait ni connaissance personnelle ni intérêts ni interactions entre accompagnants-accompagnés, le seul sens étant leur mise à l'honneur.

Nous observons qu'il existe d'autres finalités telles que voyager ou vivre ensemble, par lesquelles la posture exigera un minimum d'interactions sociales pour que chacun s'accorde vers une même finalité et vive l'accompagnement de part et d'autre de manière satisfaisante.

2. Prototypes et proximités par catégorisation

Les autres locutions latines *affectatio*, *officiosa*, *assiduitas* et *affectio*, leurs signifiants restants et les propositions des divers linguistes ne pouvant s'inscrire dans le cadre d'un réseau de sens sémantique (tel que le verbe « suivre »), nous proposons de défricher et de trier leur « monde de sens » (Ibid.) par catégorisations thématiques.

D'une part, les termes latins ayant progressé au fil du siècle -hormis *comitatus*- sont *affectatio* et *affectio*. Le terme latin *affectatio* considère que l'accompagnant est affecté positivement de diverses caractéristiques en termes d'élan, de posture, d'affectivité et de serviabilité auprès de l'accompagné, qui vont être associées à la recherche de finalité de l'accompagnement. Le second, *affectio*, se précise au fil d'un siècle d'une idée d'influence de l'accompagnant à celles d'affectivité et de disposition à l'égard de l'accompagné. De fait, le principe d'accompagnement se comprend non seulement par des aspects relatifs au pouvoir impactant mais aussi à ce qui existe au cœur de la dynamique d'engagement : un intérêt empressé, une attitude morale envers l'accompagné, dans laquelle il ne semble pouvoir se soustraire ni intellectuellement ni affectivement à l'égard de l'accompagné. Quant au terme latin *officiosa*, il a le mérite d'insister sur l'aspect moral de l'accompagnant sans lien avec l'attachement ou l'affection à l'égard de l'accompagné, auquel nous rappelons l'évocation pertinente du linguiste Noël par le fait d'ajouter des paroles favorables à la

fonction⁴³ de l'accompagnant (obligeantes, de grâces, des bienfaits). Enfin, *assiduitas* vise la partie opérationnelle de l'accompagnement, en ce qu'il ne peut y avoir accompagnement sans un minimum de présence et de continuité dans la pratique.

a. Catégorisation thématique : Posture de l'accompagnement

Définie comme étant une « attitude, position du corps, volontaire ou non, qui se remarque, soit par ce qu'elle a d'inhabituel ou de peu naturel, de particulier à une personne ou à un groupe, soit par la volonté de l'exprimer avec insistance » et de « situation morale de quelqu'un »⁴⁴, les notions d'élan, d'impact et d'attitude inhérents à la problématique de l'accompagnement semblent englober la caractéristique générale de la posture.

1). Élan <i>affectatio</i>	<i>Etude. Goût. Bienveillant</i> <i>Courage, passion, zèle, intérêt, empressé, dévouement</i>
2). Impact <i>affectio</i>	<i>Impression, influence</i>
3). Attitude <i>affectatio</i> <i>officiosa</i> <i>affectio</i>	<i>Bienveillant, attachement, gentil, courtois, aimable, serviable, obligeant, juste, convenable</i> <i>Paroles obligeantes, de grâces, de bienfaits</i> <i>Affection : tendresse, sentiment d'attachement pour ceux que l'on aime</i> <i>Disposition d'esprit et de sentiment : une disposition de l'âme, un état affectif d'origine morale</i>

Figure n°5 : Tableau représentatif des trois axes issus des signifiants latins affectatio, officiosa, affectio relevant de la posture d'accompagnement.

b. Catégorisation thématique : Finalité de l'accompagnement

Suivre pour faire honneur, voyager ou vivre ensemble signaient la finalité relative au terme latin *comitatus*. Avec l'apport de la dimension juridique (Contrat de pariage) et professionnelle (Compagnonnage) -que nous ne retiendrons pas dans notre étude-, *affectatio* énonce également le critère de « recherche, de quête, de but » (Op. Cit.). A ce titre, nous citerons également les trois formes latines « *ac* (vers) - *companio* ou *cum* (avec) - *panis* (pain) » développées par Paul (n.d.) en

⁴³ Lat. Munus signifiant « fonction ». In Dictionnaire Gaffiot latin-français, 1934. In <http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?p=1>

⁴⁴ Posture. In Centre National de ressources Textuelles et Lexicales.

trois dimensions (*ac / com / pagn*), ainsi que les trois axes essentiels (*le temps, la relation et l'espace*) qui sont fondateurs dans la démarche d'accompagnement.

	accompagner	
<i>ac-</i> <i>a-</i> variante <i>ac</i> issue de <i>ad</i>	<i>com-</i> <i>cum (co-)</i>	<i>pagn-</i> latin <i>panis</i> : pain
<i>ad-</i> exprime le mouvement <i>vers</i> , la direction <i>vers</i> un lieu ou une personne	<i>avec</i>	apparenté à <i>pascere</i> : nourrir
exprime la direction la visée, le passage d'un état à un autre	désigne 1) le rapport, la relation entre personnes, la réunion concrète, la présence physique 2) l'idée temporelle de simultanéité 3) le moyen, la manière d'effectuer une action	symbolise le partage et, par extension, la nourriture, la subsistance
	<i>compain</i>	
	"soldat qui partage la même ration de pain" <i>com-pagnis</i> / compagnon "celui qui vit et partage ses actions avec quelqu'un"	

Tableau n°6 : Composition étymologique du verbe accompagner. Paul, M. (n.d.)

La finalité de l'accompagnement indique ainsi une dynamique inscrite dans une temporalité qui tend vers une personne, un lieu ou un autre état avec l'idée de direction, de passage et de partage (de pain et d'actions). Cette action solidaire entre dans la catégorie du vivre-ensemble (en groupe ou avec un compagnon) emprunt au terme latin *comitatus*. Cette fois est évoquée le principe d'interaction (rapport, relation, simultanéité, moyen). Nous proposons d'intégrer l'ensemble des signifiants et propositions sous la thématique « Finalité » comme suit.

1). Suivre par honneur <i>Affectatio, comitatus, consociatio</i>	<i>Faire suivre, conduire et reconduire, escorter, s'associer, aller vers</i>
2). Aller ensemble <i>comitatus</i>	<i>Suivre, voyager, vivre, partager, s'associer</i>
3). But <i>affectatio</i>	<i>À rechercher, en quête, une direction, un passage</i>

Tableau n°7 : Représentation des termes latins *affectatio, comitatus* et *affectio* ainsi que les propositions de Paul (Ibid.) et de leurs signifiants en rapport avec la finalité d'accompagnement.

Ces tableaux et schématisations nous permettront de garder les lignes de forces issues de cette étude étymologique. Tentons à présent de comprendre le sens des définitions des termes *accompagner* et *accompagnement*.

D. Etude sémantique lexicale des termes ‘accompagnement’ et ‘accompagner’

Accompagnement se caractérise par une « action ou fonction consistant à accompagner »⁴⁵.

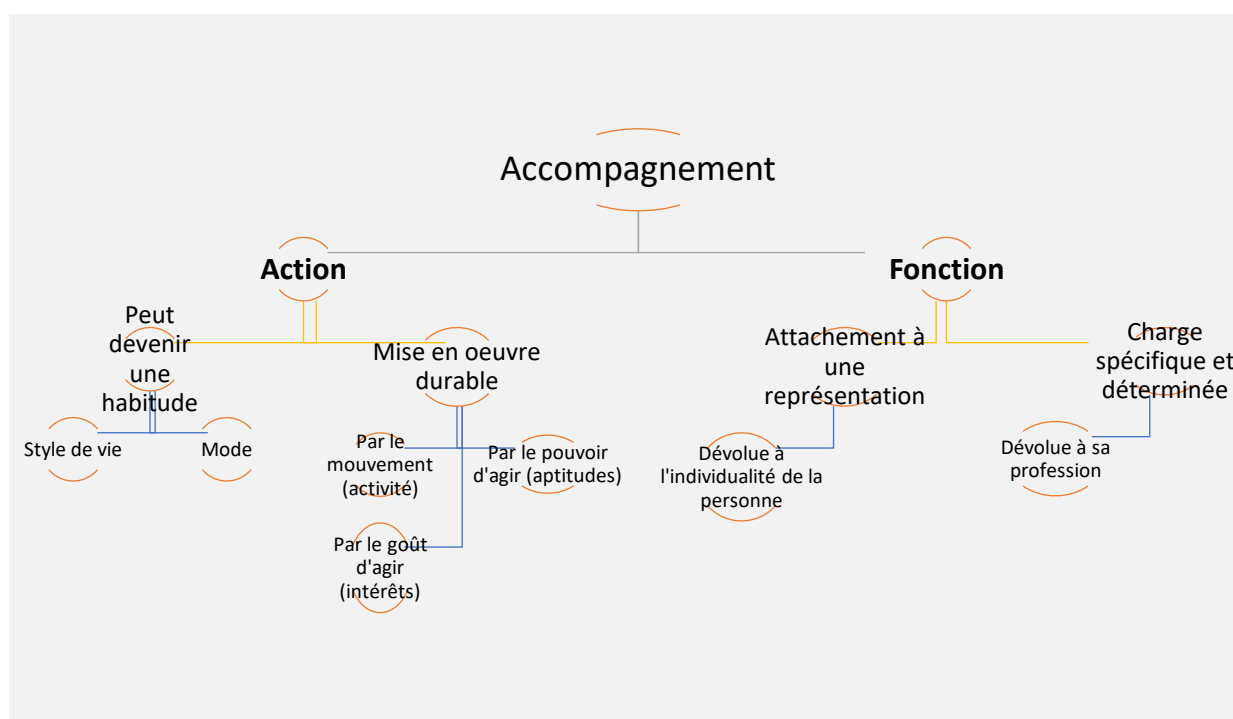


Schéma n°8 : Modélisation relative à la signification des termes ‘action’ et ‘fonction’ dans le champ sémantique du terme Accompagnement. (Sources : Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales)

Ce terme se distingue d’une part, par l’agir, telle une mise en œuvre désignée par le mouvement, par le pouvoir ou le goût d’agir pouvant aller jusqu’à un mode ou un style de vie en cas d’habitude. D’autre part, on notera le caractère spécifique d’une activité qui est, soit dévolue à l’individualité

⁴⁵ Accompagnement. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

d'un être humain (nature, sexe, personnalité) soit de caractère professionnel⁴⁶, ce dernier relevant davantage de la dimension sociale. De fait, l'opération, que nous qualifions de pratique d'accompagnement dans un sens pragmatique et empirique, est pratiquée par une ou plusieurs actions pouvant être tantôt durables, induites par les aptitudes et les intérêts personnels de l'accompagnant, tantôt variables par le fait de son attachement à une représentation (fonction maternelle, religieuse,) ou à une charge déterminée (fonction d'éducation, de direction,). A ce titre, rappelons la similitude de cette définition avec l'étymologie *affectatio* (« *Etude, courage, goût, passion, zèle, intérêt, dévouement* ») qui met bien en évidence qu'accompagner une personne se pratique corps, cœur et esprit. De fait, nous observons que cette définition est clairement centrée sur la manière d'accompagner (« *comment accompagner une personne ?* ») qui s'articule ensuite sur des axes temporels et existentiels (« *Par quel moyen ? Dans quel cadre ?* »).

Force est de constater un changement de paradigme des variations étymologiques et sémantiques du terme *accompagnement* depuis le Ier siècle avant Jésus-Christ à aujourd'hui. Elles ont fait l'objet de construction évolutive à partir d'une compréhension pragmatique, domestique et coopérative de l'accompagnement vers une inclinaison technique de la pratique. Autrement dit, de la conception de devoirs et d'obligations envers un souverain conforme à une certaine idéologie bourgeoise à la conception philosophique humaniste saisissant les enjeux moraux et éthiques existants au sein du binôme accompagnant-accompagné, la définition contemporaine s'est restreinte à une dimension pratique, professionnalisante et temporelle. Révélant ainsi une évolution des représentations et des pratiques sociétales, nous observons toutefois qu'elle est reliée à des interrogations basiques qui nous paraissent tout aussi importantes : *Comment et par quel élan l'accompagnement est-il mis en œuvre ? Y-at-il un sens à sa démarche et si oui, lequel ? Qui est l'accompagnant pour franchir le pas de l'accompagnement ? Quelles sont ses représentations, ses idéologies, ses valeurs, ... ?*

D'autre part, quelles conceptions sémantiques fondent la définition du verbe *accompagner* ? Issu de différentes catégories sémantiques⁴⁷, nous proposons de conceptualiser l'ensemble des significations sous forme de tableau comme suit.

⁴⁶ Action, Fonction. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

⁴⁷Accompagner. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

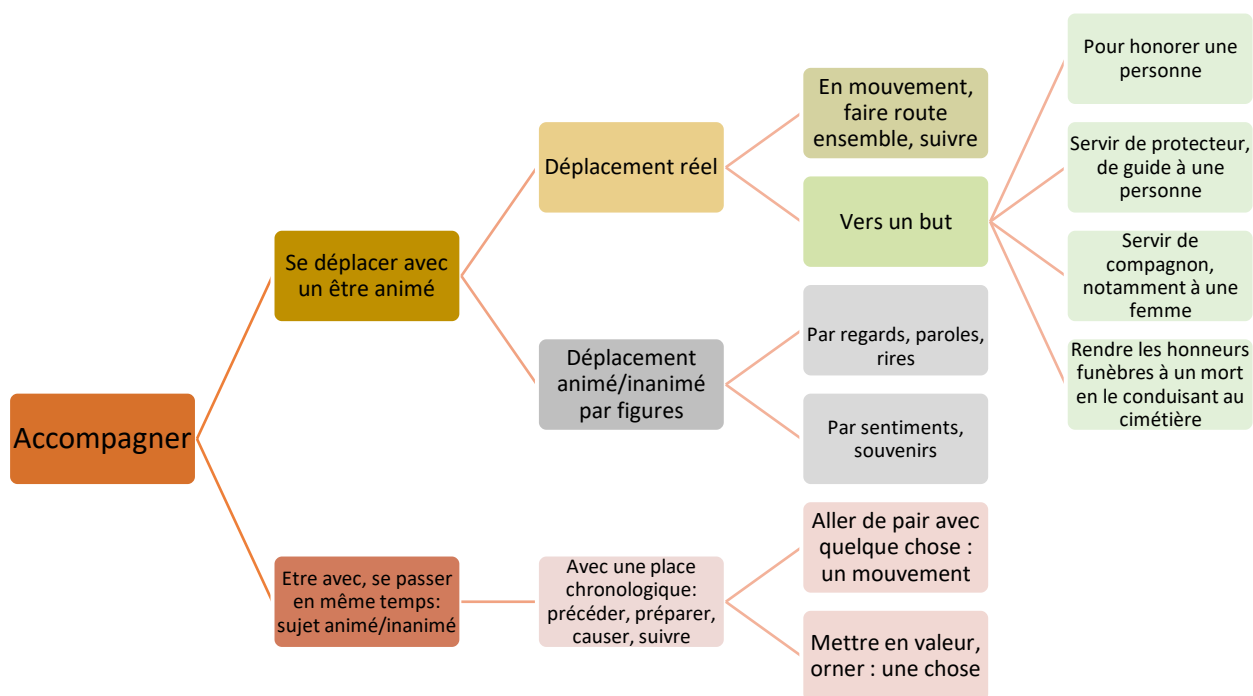


Schéma n°9 : Schématisation relative à la signification du verbe accompagner⁴⁸.

Outre le champ lexical culinaire ou musical, il verse dans une polysémie intéressante. Le verbe *accompagner* se situe dans une organisation hiérarchique impliquant des relations d'ordre (Tellier, Ibid.) dans lequel la pratique se comprend selon l'objet (sujet ou complément) animé (être vivant) ou inanimé (figure, objet, ...). Il se distingue en deux pôles : le déplacement réel ou par figures (avec le sujet animé) et le principe de simultanéité (quel que soit l'état du sujet). Le déplacement rappelle les signifiants latins du linguiste Noël (Ibid.) illustrés à travers la dimension spatiale (*réel* : en tous lieux) et la dimension du don (*par figures* : suivre et donner une parole de grâce à l'autre). L'accompagnement favorise ainsi une mise à disposition de la personne en produisant un ensemble de déplacements par figures (« *regards, rires, sentiments, souvenirs* », etc.) et/ou réels (« *faire route ensemble, vers un but* »), disposition rappelant la locution latine *affectio* proposée par Sénèque. Dans le dernier axe identifiant la place chronologique, nous observons le fait qu'une personne puisse être positivement affectée à un objet (« *être avec* » au titre d'une passion par exemple) impulsant tant un mouvement qu'une mise en valeur de l'objet. C'est dire que

⁴⁸ Accompagner. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

l'accompagnant apprécie particulièrement *agir dans* la pratique (avec le sujet ou l'objet) mais aussi *agir avec* la personne attachée à cette pratique. Ces différents éléments englobent les trois axes (spatio-temporalité, relation et visée) évoqués par Paul (Ibid.).

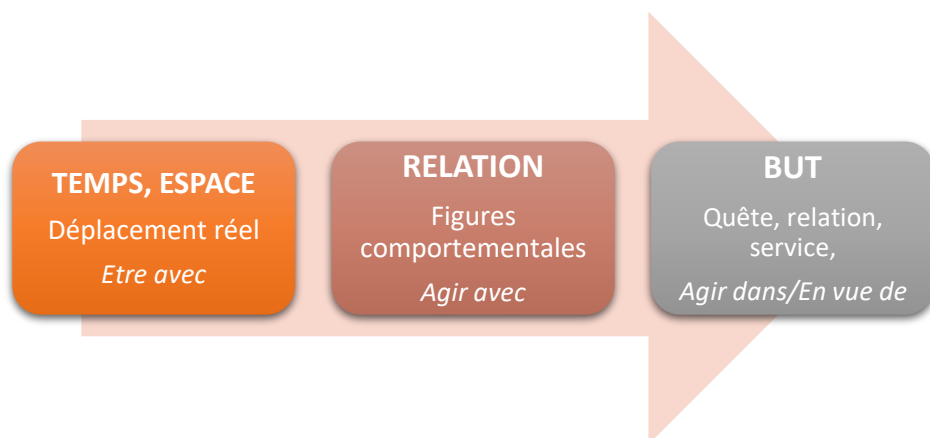


Schéma n°10 : Schématisation synthétique relative aux propositions lexicales du verbe accompagner et aux propositions théoriques de Paul (Ibid.)

III. Vers une compréhension de l'accompagnement à partir des recherches étymologiques, sémantiques et lexicales des termes 'accompagnement' et 'accompagner'

Au regard de cette richesse sémantique éclairant les « *lignes de forces* » inhérentes à la conscience évolutive humaine de ce champ lexical, l'ensemble des investigations développées propose la synthèse schématique suivante. Ces éléments sémantiques feront ensuite l'objet de développement à l'appui de recherches théoriques et d'observations empiriques en vue d'élargir sa compréhension et de poser quelques invariants qui s'articulent au final au sein d'un binôme accompagnant-accompagné : deux *Moi* ou *Moi social* en présence.

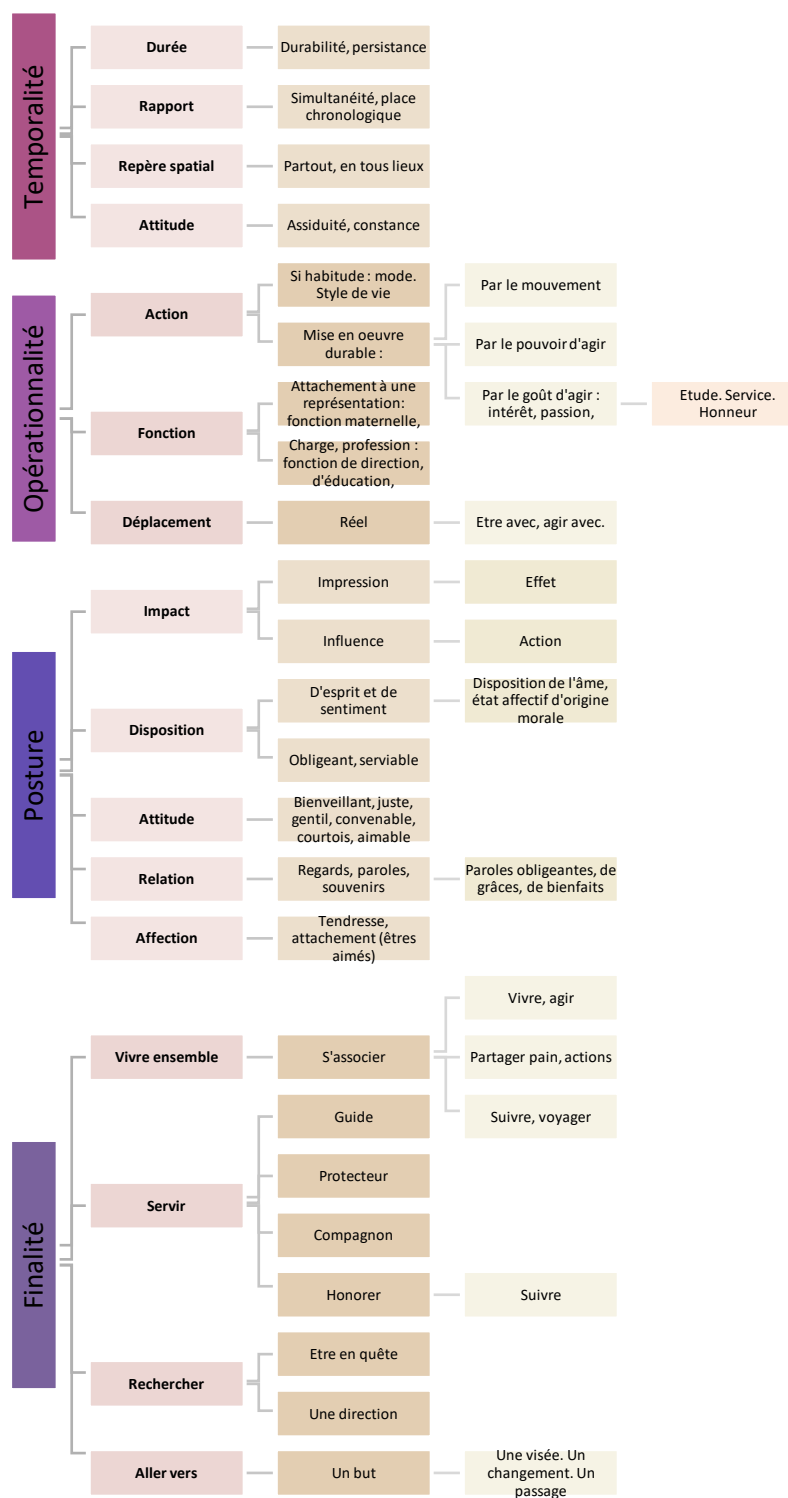


Tableau n°11: Tableau récapitulatif des recherches étymologiques, sémantiques et lexicales des termes accompagnement et accompagner.

Lignes de forces

Ces recherches étymologiques et philosophiques mettent en exergue une convergence axiologique du terme accompagnement, de par sa résonance avec l'idée de compagnon-partage et de par la valeur affective, conative et morale de l'homme accompagnant dans la perspective du bonheur moral (de l'accompagné) et éthique (lien social). Cette pratique mobilise deux dynamiques de types phénoménologiques d'ordre individuel (action, représentation) et social (fonction professionnelle). Foncièrement investies dans l'environnement spatial (physique, systémique,) et relationnel (affectif,) par l'accompagnant et l'accompagné, elles s'articulent autour de quatre dimensions : *la temporalité, l'opérationnalité, la posture et la finalité*. Ce fondement quadriloculaire éclaire jà des éléments substantiels et pestalozziens du *Moi* (mouvement goût, pouvoir, affects, âme,) les enjeux (fonction, impact) et la valeur posturale (éthique, cœur moral) de l'accompagnement dont les finalités signent davantage des dynamiques individuelles (solidaires ou heuristiques) que sociales⁴⁹.

A. La temporalité

Premier axe, celui de la temporalité légèrement évoquée par la locution latine *assiduitas* en termes de durabilité, de persistance, de simultanéité, par le fait d'être partout et d'attitude de l'accompagnant.

TEMPORALITE	Durabilité
Durée	Persistance
Rapport	Simultanéité Place chronologique : précéder, préparer, causer, suivre
Repère spatial	Partout, en tous lieux
Attitude	Assiduité Constance

Tableau n°12 : Tableau récapitulatif de l'axe temporel au regard de l'étude étymologique et sémantique des termes accompagnement et accompagner.

⁴⁹ Au sens du système de pensée *Moi social* ou *Moi*.

Cet axe a le mérite de donner sens et dynamisme au principe d'historicité lié au sujet et à l'accompagnement vécu en fonction d'un « *ensemble de facteurs qui constituent [son] histoire (...) et qui conditionnent son comportement dans une situation donnée* » (Thinès-Lemp, 1975⁵⁰) : quels vécus passé et présent, quelle (in)conscience, quelles projections, ... ? Ancrée dans un présent physique, la question de la temporalité de l'accompagnement ne peut ainsi écarter la dimension du vécu et de l'histoire du sujet, celle de sa non/conscience face à son aventure humaine, sociale et fonctionnelle. Chaque temps a été, est et sera porteur de sens permettant à l'homme de développer son capital individuel (acquisition de savoirs, de savoirs expérientiels et d'agirs contextualisés, positionnement idéologique, affiliation individuelle et sociale.). Au sein de la pratique d'accompagnement comme pour toute activité humaine, la temporalité est déterminée selon trois types de temps⁵¹ :

- **Le temps *Chronos***, un temps physique des douze heures du jour ou de la nuit, identifié comme un temps quantitatif et linéaire vécu par la personne,
- **Le temps *Aïon***, le temps cyclique à travers les saisons, le sommeil, les phases géologiques de formation de la terre, les âges ou périodes de la vie (enfance, adolescence, maturité, vieillesse),
- **Le temps *Kairos***, le temps métaphysique et qualitatif qui est un point de basculement décisif de la situation d'une personne à un moment donné.

L'accompagnement joue simultanément avec ces trois notions de temps par le simple fait qu'il s'opère dans un rapport temporel de congruence entre personnes engagées (accompagnant-accompagné) et une multiplicité de paramètres singuliers (subjectifs, objectifs, contextuels, etc.).

1. Temporalités Chronos empreinte de simultanéité éphémère ou durable

L'accompagnement au temps *Chronos* est fondamentalement *chronométrique*, « *existentiel (à tonalité affective) et opératoire (temps objectif et mesurable, de l'action sur les choses)* ». ⁵² Et qu'il ait une consonance individuelle ou collective, il s'articule dans un « *ancrage dans le moment présent, celui d'une durée à aménager qui a un début et qui sous-entend une fin* » (Boutinet, 2003,

⁵⁰ Historicité. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

⁵¹ Chronos, aïon, kairos. In Sciencetradition : <http://sciencetradition.forumactif.com>.

⁵² Temporalité. In site Universalis.fr

p.73)⁵³. Cet ancrage s'effectue en « *bi-partition* » dans un intervalle de temps transitoire et séquentiel pendant lequel se produit un phénomène *porteur de sens et d'affects* en lien avec le sujet ou l'objet. Toutefois, en période de « *changement existentiel* », la temporalité séquentielle de l'accompagnement « de proximité » de personnes fragiles peut faire l'objet d'insécurité (manque de sécurité physique et psychique, peur de l'abandon, panique,). La nécessité de persistance et de constance de leur accompagnement semble exiger un minimum d'anticipation de l'accompagnant lequel « *redonne consistance* » au moment présent et apparaît comme figure protectrice et soutien, notamment en période troublée. Paul (Ibid.) évoque l'idée d' « *aller en même temps que lui* » : l'accompagnant devancerait-il l'accompagné ? Dans quel(s) but(s) : le protéger, le rassurer, éclairer le/son chemin, ? Quels sont les risques : la subordination de l'accompagnant, l'expertise de l'accompagné, ?

Ensuite, ce *principe temporel connoté au sens et à l'affect* n'est pas forcément objet de simultanéité relationnelle. L'étymologie de « *comitatus* » (suivre pour accompagner quelqu'un ou quelque chose tel que le cortège funèbre ou le mariage) montre qu'accompagner en honneur, en mémoire à un évènement ou à une personne s'opère sans forcément y avoir participé ou sans avoir investi la personne⁵⁴. L'accompagnement s'ancre aussi d'une pluralité de sens (d'ordre affectif, idéologique, historique,) sans lien direct, ni relationnel avec le sujet ni historique avec l'objet. La temporalité s'immisce dans divers champs de rencontres entre l'accompagnant et l'accompagné. Éphémères, linéaires et simultanées, ou séquentielles mais durables, elles s'alignent toutes sur le même principe de la non-pérennité. A ce principe se rattache non le mode de l'unicité, mais le mode pluriel axé autour de la simultanéité, la succession et la durée « *qui ont une valeur subjective en fonction de l'époque, du lieu, des personnes, des circonstances, etc.* » (Abdallah-Preteuille, 2003, pp. 32-34) et marqué d'une diversité de conceptions temporelles : « *Certains vivent dans le passé, d'autres uniquement dans le présent et d'autres encore ne vivent que dans le futur par un processus de projection ou d'anticipation permanente.* ».

Cet « *implicite du temps* » se retrouve actuellement non seulement au niveau des usages corrélés à l'éphémère, au prévisionnel (obligatoire en cas de projet visé à long terme), à l'instantané (le consommable ou le plaisir immédiat,), à l'accélération des changements, mais aussi aux modalités

⁵³ Boutinet, J-P. Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme. In l'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail, *Revue Francophone et internationale Carriérologie*, vol.9, n°1, 2003.

⁵⁴ Investir quelqu'un au sens de la doter d'un pouvoir ou d'une qualité. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

de transmission du message, « *le temps étant une valeur ajoutée à la communication* » notamment dans notre ère postmoderne.

Dans le champ professionnel, l'accompagnement *Chronos* est marqué d'une simultanée qualifiée d'« *unité éphémère* » que Paul (n.d., p.124) illustre à la manière d'interprètes musiciens « *liés* » par le jeu d'une même partition choisie, partagée et « *covécue dans le temps* ». Dans ces temps relationnels se jouent inévitablement émotions, ressentis, manques et désirs signifiés ou implicites au sein desquels l'accompagnant est amené à improviser une « *médiation vivante parce qu'en plein accord avec la situation qui se présente* » (Rouzel, 2015, p.68) et avec la personne-sujet. Cette synchronisation nécessite certaines stratégies adaptatives de part et d'autre, chacun distincts mais aussi de concert par l'ajustage au rythme de l'autre en trouvant un tempo commun, par l'accordage des instruments dès leur entrée en scène, la coordination, la constance et l'assiduité.

Dans le registre numérique, le principe de simultanée s'opère en présentiel ou à distance par sms, sur les plateformes ou réseaux sociaux en ligne (discussions *chat*, MOOC⁵⁵, Zoom.). Bien que la partition effectuée par le binôme fasse l'objet de simultanée relationnelle dans une temporalité *Chronos*, l'accompagnement d'un jeune apprenant ou adolescent en crise existentielle par exemple s'interroge en fonction de divers éléments multifactoriels (facteurs quantitatifs et qualitatifs des échanges, temporalités *Kairos* et *Aïon*, principe séquentiel de l'outil numérique, finalités et enjeux, désirs et pouvoirs d'agir de part et d'autre, etc.) interrogeant son caractère éphémère. Les « *accords, objectifs et moyens partagés* » (Paul, 2009, p.97) peuvent ainsi opérer dans un processus linéaire et simultané de type éphémère de par leur aspect séquentiel et chronologique (*Chronos*) mais qui, si on l'étudie à travers une compréhension globale temporelle, peut se révéler également durable. Dans un autre registre, celui de la parentalité à priori fondée sur la non-pérennité de l'accompagnement de l'enfant, questionne à propos de cette temporalité *Chronos* : simultanée, séquentielle mais durable ? Par principe, l'accompagnement parental s'oppose à toute forme de possession de l'enfant et s'inscrit dans une forme de dépassement de « *la logique d'appropriation narcissique* » (« *Je t'aime parce que j'ai besoin de toi* ») ou œdipienne (« *J'ai besoin de toi parce que je t'aime* ») de leur enfant, selon Coum (2008). Dès la naissance de l'enfant et jusqu'au moment où le jeune s'apprête à quitter le nid familial, les parents sont amenés à favoriser le processus naturel d'individualisation « *reconnaissant l'autonomie et l'indépendance de chacun, et plus particulièrement des enfants* » (Maunaye, 2001) en étant capables à un moment donné *Kairos* de

⁵⁵ Massive Online Open Courses.

« *couper le cordon sans couper les ponts* (affectifs) » (Bourguignon, In Op. Cit.). Destiné à devenir lui-même adulte, autonome et indépendant, le jeune adulte accompagnera à son tour sa progéniture et ainsi se perpétuera naturellement le processus d'individualisation cyclique *Aïon* de chaque individu dans sa génération. Somme toute, l'accompagnement parental relève de temporalité simultanée et transitionnelle puisque « *l'intervention familiale est une forme d'aide à distance qui permet à de nombreux jeunes d'expérimenter une première forme d'autonomie sans rompre les liens de l'enfance avec la famille* » (Amsellem-Mainguy, 2016). Cette temporalité se révèle actuellement sur un mode durable auprès de leurs jeunes adultes en raison de « *la variété croissante des parcours d'entrée dans la vie d'adulte* », de « *l'allongement général de la jeunesse* » et d'« *une désynchronisation des seuils du passage à l'âge adulte* » selon le même auteur.

Comme l'affirme Chalmel⁵⁶, « *l'accompagnement est un espace temporaire* ». La finalité de tout accompagnement et acte éducatif est de « *couper le cordon entre l'éducateur (famille, enseignants, animateurs, etc.) et l'éduqué* » selon Cordon (In Becquet, 2017) dans l'objectif d'un effacement progressif de l'accompagnant pour d'une part, éviter que l'accompagné ne lui soit assujéti et qu'il soit inaccessible à sa propre autonomisation et d'autre part, lui permettre de progresser (émancipation, développement psychosocial).

2. Temporalités cycliques Aïon et opportunes Kaïros

Prônant un principe d'universalité par la généralisation de la pratique à tout individu quels que soient son âge et sa préoccupation, la pratique d'accompagnement se présente en tous lieux et à certaines étapes, périodes *Aïon* ou temps *Kaïros* de leur vie.

Dès la vie in-utero, alors qu'il est peu aisé d'évoquer la terminologie 'accompagnement du fœtus', le petit fils d'homme en bénéficie scrupuleusement par le biais des professionnels et d'appareillages sophistiqués, des géniteurs ou d'autres pairs de proximité par contacts et paroles interposées. Au fil des âges de sa vie *Aïon*, il fera l'objet de codification et de contractualisation de son accompagnement à travers une diversité de dispositifs d'accompagnement issus des politiques publiques : scolaires voire spécialisés s'il relève d'un accompagnement notifié par la MDPH (Education Nationale, RASED, CLIS, IME, socioéducatifs ou médicosociaux en SAVS, SAMSAH, FAS, AEMO,), professionnels ou de retraite (Pôle Emploi, CNAV,), de santé et familiaux (Sécurité Sociale, CAF,), associatifs, etc.

⁵⁶ Enseignements Chalmel (M1, 2015).

Dès sa naissance au fil de temps *Chronos* et *Aïon* et en fonction des finalités visées par ces dispositifs (prestations de services, subventions, soutien individuel,) et de son profil, cet accompagnement protéiforme l'amènera à être objet par codification adjectivée et sujet⁵⁷ à l'accompagnement. Objet d'accompagnement oscillant tantôt vers le pôle 'Contrôle' du respect du cadre et des normes (conditions des prestations familiales ou des allocations chômage, évaluation par tests psychométriques d'un enfant, visite AEMO, respect des règles scolaires,) tantôt vers le pôle 'Proximité' (soutien scolaire, apprentissage, rencontre éducative,). A ce titre, remarquons l'étonnement d'une bénéficiaire de Pôle Emploi de ne pouvoir reconnaître son propre dossier élaboré conjointement avec sa conseillère : « *Je ne sais pas qui est cette personne mais ce n'est pas moi !* » tant ses caractéristiques personnelles étaient codifiées limitant la singularité de son profil, de son parcours, de ses possibles et de ses contingences. Quant au pôle 'Proximité', si une rencontre éducative témoigne d'interaction, elle peut tout à fait supposer un accompagnement tant décentré du sujet sous fond de conformation normative que coercitif face à un sujet pouvant être considéré trop lent ou en échec.

Somme toute, l'être humain est objet et sujet à l'accompagnement quels que soient la justification et le sens humanisant de ces mesures et aides sociales.

S'agissant de la temporalité *Aïon*, elle est marquée d'espaces temporels tant dépendants de l'évolution naturelle et humaine que transitoires voire éphémères confrontant subitement les acteurs de l'accompagnement au temps *Kairos* inattendu, à l'instant dé/favorable par une décision opportune ou bouleversante. De fait, s'actant dans un temps physique *Chronos* où de potentiels défis et risques face à la vie voire à la survie sont en jeu, ce « *moment où le cours du temps semble hésiter et vaciller pour le bien comme pour le mal de l'homme* » (Cité par Aubenque, in Hortonéda, 2011) impose parfois au sujet accompagné et à l'accompagnant des réponses urgentes, immédiates ou surprenantes.

Riche en enseignements sur l'accompagnement, l'histoire de Ruth (Bible, 1997⁵⁸) révèle particulièrement le *Kairos* au fil du *Chronos* et de l'*Aïon*. Elle relate la situation d'une femme moabite appelée Ruth qui épousa Mâhlon, fils de Elimelek et de Naomi, tous trois arrivés dans le pays de Moab pour fuir la famine en Judée. Le frère de Mâhlon, Kilyon, s'est également marié à

⁵⁷ Sujet au sens de « soumis à ». In Centre de Ressources Textuelles et Lexicales.

⁵⁸ In Ruth, La Bible, Nouvelle édition révisée 1997, Ed. Alliance Biblique Universelle, p.1024.

une moabite, Orpah. Lorsque Elimelek et ses deux fils décèdent, Naomi décide de retourner dans son pays en Judée. S'ensuit alors une histoire d'accompagnement vécue dans des temps *Chronos* (de faits réels empreints de joies et douleurs) et cyclique *Aôn* (la famine sévissant de manière cyclique en Judée). Au moment où Naomi exprime sa décision de retourner en Judée, ses deux belles-filles se retrouvent face à une temporalité *Kairos* qui va changer le cours de leur existence quel que soit leur choix. Après de longues discussions et embrassades, Orpah décide de retourner dans son pays contrairement à Ruth qui poursuit son chemin avec sa belle-mère en lui signifiant : « *Là où tu iras, j'irai ; là où tu t'installeras, je m'installerai. Ton peuple sera mon peuple et ton Dieu sera mon Dieu* » (Ruth 1, 16). Encline à changer de vie en accompagnant Naomi alors qu'elle en connaissait les conséquences, Ruth allait s'éloigner de ses héritages, perdre ses repères et enracinements, sa culture et ses dieux, ses attachements familiaux et amicaux, etc. Courageuse et zélée, elle semblait porter une grande prédilection envers ce qui était culturellement et idéologiquement rattaché à Naomi (son peuple, sa culture, son Dieu, son pays). Elle portait aussi un intérêt affectif envers elle (grande estime et affection) tout en faisant preuve de dévouement (valeur morale). Alors que ce temps *Kairos* aura favorisé l'émergence d'aspirations et de besoins psychosociaux engendrant changements et nouveaux repères de vie pour Ruth, il participera aussi à une prise de conscience puis à une décision (un choix de vie) qui bouleversera sa destinée ainsi que la vie d'une multitude de personnes puisqu'elle engendrera un fils Obed, futur grand-père du Roi David. Ruth aura fait preuve de la même audace que celle décrite par le fils de Zeus pour avoir décidé d'avoir prise sur les choses opportunes et découvert « *une harmonie circonstanciée* » (Nal, 2012). Au titre d'une foi dans le Dieu de sa belle-mère et du rôle de « *joueuse* » défiée par le *Kairos* devant solutionner un enjeu existentiel de taille, Ruth vécut la temporalité *Kairos* dans des temps « *médiateur* » par la découverte de ce dont elle était vraisemblablement en quête existentielle puis « *stratège* » malgré le savoir incertain quant à la forme et à la finalité de ce voyage inédit.

3. Un rapport au « *Dasein* »

D'une manière générale, quels que soient sa durée et son rapport, l'accompagnement est variable, relatif et polymorphe, car « *l'individu recompose en permanence sa trajectoire personnelle, professionnelle, en alternant des cycles temporels segmentés, découpés, non linéaires* » (Cité par Boulayoune, in Roquet, 2009, p.11). Dans la synergie 'accompagnement sujet-objet', il se comprend comme :

« Une mise en relation dans une temporalité constituant une forme de processus, un cheminement commun variant en fonction des dispositifs et modes d'accompagnements existants ; l'existence de relations personnalisées, interactives, s'effectuant dans un rapport à l'autre toujours complexe » (Ardoino, in Boulayoune, 2012, pp.11-15).

a. Rapports et repères complexifiés pour le Moi accompagné au cœur des systèmes

Bien que l'accompagnement s'inscrive au cœur de la dimension micro-personnelle et interactionnelle, il est fondamentalement en corrélation avec les fonctionnements macro-institutionnalisés et complexes. Entre les principes idéologiques, prescriptifs des systèmes ou pédagogiques des sujets se jouent moult enjeux, paradoxes et complexités sociales et humaines. L'exemple actuel des modes de management de certains ESMS gérés :

« Par la performance, érigé en dogme depuis plusieurs années (...) n'a de cesse de tisser sa toile pour promouvoir de manière complexée une culture du résultat », « semble atteindre une sorte de paroxysme normatif et techniciste sous fond d'hyper-rationalisation, de parcellisation voire de codification des compétences et des pratiques ». ⁵⁹

Bien que les intentions soient louables (respect des droits, visibilité des pratiques, qualité des prestations, rationalisation équilibrée des dépenses,), cette « industrialisation du social et de formatage des modes d'interventions » présente les risques d'un « prêt-à-penser » et d'un « tout mesurable au détriment du sens » résultant de conduites et pratiques objectales. A cet effet, Grimaud (2010, Op. Cit., p.3) rappelle l'importance de la clinique dans une perspective intégrative et disciplinaire plaçant l'homme au centre de l'action :

« Les secteurs d'action qui la composent (éducatif, pédagogique, social et thérapeutique) (...) ne sauraient être conçus comme clivés entre eux, puisque l'usager (...) doit être appréhendé comme une personne globale ».

Dans le champ scolaire, selon Houssaye (1988, p.50), la pédagogie traditionnelle issus des principes didactiques centre ses modalités d'enseignement « magistrocentriste », « atomistique » et « pressif » sur la base de deux fondements éducatifs. D'une part, l'enseignant, expert du savoir, comme acteur et la tradition en tant qu'objet de l'action « fondée sur la science qui fait office de loi » (Houssaye, 2002, p.17). Dans une logique relationnelle « impersonnelle entre un maître fonctionnel et des élèves récepteurs de l'enseignement » (Op. Cit., p.53), l'identification au savoir

⁵⁹ La place de la clinique à l'heure de la performance : entre clivages et complémentarités. *Les Cahiers de l'Actif*. N°496/497, septembre-octobre 2017, p.3.

par le maître est visée par la conformité aux programmes et contenus, par l'acquisition des connaissances « *invariables, statiques, quantitativement mesurables (...) rarement appropriés à la vie réelle* », par la mise à distance avec d'autres intermédiaires au savoir⁶⁰ (Op. Cit., p.58) exigeant également « *l'obtention de l'obéissance, la réussite aux examens* » (Lobrot, Op. Cit., p.63) des élèves ou groupe d'élèves. D'autre part, ce système de type bureaucratique comprend :

« *Des modèles pédagogiques rigides stables (...) normatifs, c'est-à-dire créateurs de règles, (...) de comportements établis en fonction de but à atteindre, de comportements ou de contenus idéaux devant amener la réalisation d'un homme idéal ou d'une société idéale* ».

Le but vise ainsi à forger l'élève en un objet rationnel dans la perspective du devenir d'un citoyen idéal à travers l'école, « *instrument au service de la formation de l'état social, de l'apparition de l'être social, car c'est dans la société considérée comme un tout que l'individu acquiert son autonomie et devient une personne* » (Op. Cit., p.61) sans pour autant tenir compte de la connaissance de l'enfant et de son éducation comme « *science expérimentale* » selon Claparède (Houssaye, 2002, p.17). A cet effet résonnent une diversité sémantique telle que la « *coupure structurelle entre l'école et la vie* » (Houssaye, 1988, pp.58-73), la « *déconnexion* », la fabrication d' « *adultes en fonction de leur savoir acquis* » et de « *machines* » visant un enfant « *tranquille, appliqué (...), soumis* », docile et passif. L'école « *s'efforce d'adapter l'enfant à son idéal plus qu'à la réalité et risque de devenir un facteur d'inadaptation sociale* » (Mollo, Op. Cit., p.45). Et en ce qui concerne les apprentissages, alors que la maîtrise d'un contenu est dépendante du temps requis et qu' « *il faut donner le temps aux jeunes pour apprendre et leur apporter l'aide méthodologique et l'ouverture spatiale nécessaires (...). Si l'école échoue, c'est qu'elle ne donne aux partenaires de la relation éducative, ni le temps, ni l'espace, ni les moyens nécessaires* (Bloom, 1979) » affirme Chalmel (In Gavens & Nal, 2018, p.138).

Au regard du parallèle dogmatique et bureaucratique avec le champ social, comment l'accompagnement de l'apprenant peut-il s'y retrouver en termes de rapports et de repères spatio-temporels favorisant son épanouissement, son équilibre et son développement ? Car si l'accompagnement considère le point de vue de la formation expérientielle du sujet fondée principalement à partir de lui-même, « *il ne constitue sa personnalité comme une unité 'sensée' finalisée par les valeurs, éveillée par les biens culturels, que suivant ses propres virtualités* » auquel l'accompagnant éducatif a pour rôle de nourrir « *les intérêts moteurs, spontanés et tenaces,*

⁶⁰ Tels que le savoir transmis, le rapport du monde extérieur, les livres, les parents, etc.

d'aider l'individu à devenir une personne autonome » (Houssaye, 1988, p.84) et non les référentiels normatifs. C'est au cœur de cette normativité complexifiant la temporalité de l'accompagnement par des modes de fonctionnement rythmés et pressifs que les sujets semblent davantage mobiliser et développer une forme d'extériorité (adaptation et développement du *Moi social*) que d'intériorité (considération du *Moi*).

b. Les émergences de liens et de partages

Cette réalité complexe demande nécessairement à l'accompagnant de conscientiser le sens du vécu *Chronos-Aïon-Kairos* et de faire un choix face à ce « *monde commun* »⁶¹ selon Heidegger. Tantôt dans « *l'être-avec* » (*Mitsein*) où le « *Dasein* » « *irréremédiablement engagé dans le monde* » (et contrairement au sujet cartésien qui peut se retirer du monde) est pensé dans un rapport intersubjectif sur la base de l'acceptation de « *l'altérité irréductible de l'autre* » tantôt sur un mode français neutre « *On* » (*Man*, en allemand) défini par une forme d'« *emprise de l'autre* » (également repris par Hegel) et de « *quotidienneté* ». Et dès lors qu'il s'inscrit comme sujet d'accompagnement, entendons par là qu'il « *agit (...) à l'initiative d'une action* »⁶² et favorise les émergences de liens, « *de rencontre entre les humains et avec le symptôme, espace de projection du transfert* » et de « *partage des rythmes et des rites* » où « *s'émaillent les continuités et les ruptures* » selon Rouzel (2015, p.24). De fait, au-delà de la gestion fonctionnelle de l'organisation s'imisce la dimension symbolique qui n'est perceptible et exaltée qu'à travers les espaces de paroles et d'écoute.

Avoir conscience de ces axes nécessite une attitude d'écoute, de constance et de persistance pour aider la personne accompagnée à se saisir d'opportunités émergentes à des temps *Kairos* « *qui va l'amener à réorganiser autrement son champ existentiel* » (Boutinet, 2003, Op. Cit., p.74) au temps *Chronos* et dans un avenir possible, pour certains, « *à se passer rapidement d'un encadrement accompagné* » (Ibid., p.75) lorsque cela est possible. Car l'accompagnement s'articule dans une « *relation personnalisée* », une attention au sujet désirant et/ou à l'évènement et à son « *inattendu* » que Rouzel (Op. Cit., p. 27) étoffe d' une « *attention permanente au bien-être, à la relation vivifiante, à l'ambiance de vie* ». Disposition à laquelle certains accompagnants aspirent

⁶¹ Précisions relatives au *Dasein* qui suivent. In <https://la-philosophie.com/heidegger-dasein>

⁶² In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

notamment dans le champ sanitaire : « *nous manquons de chronos pour reconnaître le kairos, et nous manquons trop souvent le kairos au sein du chronos* » (Villate et al., 2014)⁶³.

Comme l'évoquent Cyrulnik&Jorland (2012, p.71) dans l'approche résiliente, cette dynamique temporelle s'acte dans un feed-back prônant la simultanéité et l'écoute de part et d'autre, où « *la richesse des modes de communication dépendra en grande partie des réponses, de l'attention et de la sensibilité* » accordées à la personne.

Cet accompagnement *Chronos* favorisant l'émergence du *Kairos* est au cœur du « *Dasein* », de l'« être-là » de Heidegger exprimé par la présence de l'être (*Sein*, le verbe) à cet endroit (*Da*, ici, le lieu) dans une temporalité (*Zeit*, le temps).

c. Présence à soi et ouverture à l'Autre

Ces espaces temporels, physique *Chronos* et opportun *Kairos*, ont aussi l'audace de s'immiscer au cœur des accompagnements dits constants ou quasi-constants⁶⁴ car ils exigent un investissement prenant ne pouvant faire l'impasse de l'art d'être présent à l'autre.

Nous rappelant étymologiquement qu'accompagner considère le « *déplacement avec la personne* » par le biais de figures bienveillantes de proximité (regards, paroles, ...), le « *Dasein* » de l'accompagnant requiert aussi sa présence à lui-même pour pouvoir être présent à l'autre et y avoir égard. Il s'inscrit dans un rapport sujet à soi-même et sujet à l'autre (et non objet) par une invitation de son *Moi* face à « *l'ouvert* ». Heidegger décrit cette dimension propice à la décentration « *de ses préoccupations quotidiennes* » et à la projection dans l'espace de la promesse et du projet ainsi qu'au rapport avec l'ouvert de l'autre (l'accompagné). Ce dernier permet alors qu'il « *advienne* » (altérité) dans le monde et s'ouvre à l'accompagnant (« *l'autre en moi* »), selon Rouzel (Op. Cit., p.51). Comme la « *bonne mère* » ou « *suffisamment bonne* » de Winnicott « *qui intervient dans le temps ni trop tôt ni trop tard* » : elle n'empêche pas le vécu du manque et elle n'attend pas jusqu'au déferlement de la jouissance dû au manque. L'accompagnant doit ainsi se tenir en *Chronos* sur la brèche afin que son intervention soit prise dans cet équilibre pour favoriser l'émergence du désir et l'élaboration de la pensée au temps *Kairos* au risque d'engendrer une prise de relation transférentielle entre lui et l'accompagné.

⁶³ Collectif de travail sur les temps en soins palliatifs déplorant le dilemme permanent entre la pratique procédurière médicale (basée sur l'efficacité et le résultat) et l'accompagnement respectueux.

⁶⁴ A l'attention des personnes en situation de dépendance vitale.

Au fil du *Chronos* durable et séquentiel, ce « *Dasein* » se fonde sur le principe de l'être de langage. D'un côté, la psychanalyse énonce que si l'homme parle, c'est parce que la parole l'a fait homme. Rouzel (2015, Op. Cit., p.27) adapte le verset 4 du chapitre 4 de Mathieu (Sainte Bible) à la symbolique psychanalytique : « *la parole ne se nourrit pas de pain seulement mais de toute parole qui vient de l'Autre* », que Herfray (1988, p.74) précise de « *tous les petits autres mais aussi ce grand Autre sur le modèle duquel le sujet humain se construit (...) clé de la structure plus que personnage réel (...), lieu d'où ma parole vient à l'enfant* ». Cette parole se veut aussi nourriture éclairante de l'homme au travers de l'écrit néotestamentaire scripturaire désigné parole de Dieu⁶⁵ que Philippe (2002, p.86) précise aussi dans une dimension pragmatique par la présence de « *l'Éternel présent (...) chaque instant, quel qu'en soit le contenu, [qui] est plein de la présence de Dieu, riche d'une possibilité de communion avec Dieu* ».

Empreint de « *l'ouvert* » et de parole nourrissante, l'accompagnant s'éprouve par conscience ouverte à autrui à travers la disponibilité à entendre et à recevoir les appels et désirs du *Moi* de l'autre et à laisser les siens en attente. Au fil du *Chronos*, c'est lorsqu'il considère chaque accompagné comme sujet désirant et précieusement singulier qu'il prend conscience de la diversité, de la spécificité et de la complexité des *Moi* singuliers en présence. En outre, il se risque aussi à être en présence du *Sein* d'un accompagné ni prêt à l'entendre ni présent à son propre *Sein* car submergé par sa propre subjectivation (vécu, souffrance,) l'empêchant d'être présent tant à lui-même qu'à l'accompagnant. L'accompagnement est ainsi fondamentalement marqué par leur *Dasein* dans le *Chronos* et par leur *Sein*. Et le *Sein* de l'accompagnant requiert un ouvert minimal face à l'autre-sujet, quelle que soit l'attitude de ce dernier. De fait, cette invitation à soi et à l'autre, décrite par Rouzel (Ibid., p. 4) dans les temps *Chronos* et *Kairos* comme :

« *Une attention rigoureuse apportée à chacun* », « *un à un* », « *au cas par cas* », s'opère par l'accompagnant qui « *puise ses observations, fait preuve d'un transfert multiforme, produit des hypothèses sur ce qui habite et agite chacun, et parfois, à partir d'une subtile intuition de l'instant, agit* ».

Elle est aussi invitation émergente et productrice de situations transférentielles de part et d'autre dans une marche temporelle et interactive où « *le chemin se fait en marchant* » (Antonio Machado, in Rouzel, Op. Cit., p.14). Celui-ci procède tant au niveau du quotidien que de la pensée (Rouzel)

⁶⁵ Sainte Bible, Version du Semeur, Ed. Excelsis, Mathieu 4, 4 et Hébr. 4, 12 : « *Car la parole de Dieu est vivante et efficace, plus tranchante qu'une épée quelconque à double-tranchant, pénétrante jusqu'à partager âme et esprit, jointures et moelles ; elle juge les sentiments et les pensées du cœur* ». Version Louis Second.

par une prise de conscience temporelle et intra/interpersonnelle, et il se construit progressivement à travers un processus évolutif subjectif dans lequel des étapes verront le jour, mûriront et laisseront place à d'autres étapes de développement. Serait-ce dans l'idée d'un « être en devenir » ?

Les temporalités *Chronos*, *Aïon* et *Kairos* sont ainsi imbriquées par ce qui était, est et émerge en devenir pour le *Moi* à travers un voyage au cœur d'observances et d'observations, de logistiques et de relations, de prescriptions et de créations au risque de conformation normative sociale.

B. L'opérationnalité

OPERATIONALITE Action	<i>Si habitude</i>	Mode Style de vie
	<i>Mise en oeuvre durable</i>	Par le mouvement : activité Par le pouvoir d'agir : aptitudes Par le goût d'agir : intérêts Etude. Service. Honneur
Fonction	<i>Attachement à une représentation</i>	Fonction maternelle, religieuse,
	<i>Charge, profession</i>	Fonction d'éducation, de direction
Déplacement	<i>Réel</i>	Etre avec Agir avec

Tableau n°13 : Tableau récapitulatif de l'axe opérationnel au regard de l'étude étymologique et sémantique des termes accompagnement et accompagner.

1. Une action habituelle ou durable

Ancré sur le mode de l'action, l'accompagnement peut faire l'objet d'une habitude comme mode ou style de vie par « une manière d'être, de penser, d'agir particulière » ou « une manière personnelle d'agir, de se conduire dans la vie »⁶⁶ propres à une personne ou à un groupe social. Le *Moi* de l'accompagnant serait-il charitable, empathique ou faisant fonction de sauveur d'autrui ? Du caractère moral humaniste et théologique des biens terrestres énoncés par Sénèque à la

⁶⁶ Mode, style. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

dimension duale du don et contre-don qui inspirent la pratique *habituelle* d'accompagnement, qu'en est-il de l'accompagnement mis en œuvre *durablement* ?

Une étude scientifique portant sur le processus d'engagement dans l'aide a été réalisée par Ward (2012, p.163). Elle identifie les « *aidants naturels* » comme des personnes ayant une propension à aider quiconque par élan naturel (associé au manque « *d'intermédiaires institutionnels entre cette disposition et l'aide elle-même* »). Cet élan à aider était identifié par du bénévolat jusqu'à la seconde guerre mondiale et a évolué par le terme « *accompagnement* » sur la base de deux principes : la « *technique* » et la « *valeur* » de l'aide, que nous rattachons à l'*action habituelle* d'accompagner (mode ou style de vie). Dans cette recherche, Ward a identifié trois groupes de personnes bénévoles engagées comme accompagnantes dans une Unité de soins palliatifs. Le premier groupe concernait des personnes engagées bénévolement à partir d'un déclencheur, un événement particulier (retraite, décès, ...) vivant une « *congruence entre un appel et une période de « trouble » ou de questionnement identitaire* » (Op. Cit., p.169). Le second groupe a accepté de pratiquer l'accompagnement à partir d'une réflexion générale émise lors d'une intervention ou d'une formation (le statut de la mort, l'aide psychologique des personnes en souffrance en milieu médical) alors même que chacune d'elles « *a entamé une réflexion sur cette question* ». Quant aux personnes issues du troisième groupe, elles ont toujours pratiqué l'accompagnement bénévolement comme « *fil conducteur de leur vie* ». Hormis les questions relatives au rapport identitaire de l'aidant avec son réseau relationnel et à la négociation au sein du processus d'engagement à une activité bénévole, l'étude de Ward révèle l'existence d'un lien entre l'engagement d'aide et l'identité de l'aidant par le fait d'être utile et de donner sens à sa vie, et plus particulièrement de facteurs de rétribution (l'émerveillement et la joie de la rencontre, le partage humain, la reconnaissance de son rôle par l'autre et l'émerveillement de ses capacités d'écoute,) et de développement moral (moyens de progression morale, satisfaction morale.). L'engagement des aidants est ainsi lié à des valeurs militantes (militants « *affranchi* », « *affilié* » et « *moral* », Op. Cit., p. 174).

Au final, ce type d'engagement ne relève aucunement du besoin de connaissance de l'identité des personnes accompagnées et les facteurs évoqués mettent en exergue la question des valeurs et des besoins de l'accompagnant. Par ailleurs, cette mise en œuvre durable de l'accompagnement à travers le bénévolat ou en tant qu'aidant familial s'inscrit dans une dynamique physique d'action (mouvement) et dans la capacité d'agir (pouvoir d'agir), « *le goût d'agir* » n'étant pas forcément

manifeste chez les aidants familiaux contrairement aux bénévoles. Les aidants familiaux ne se situent effectivement pas toujours dans un choix délibéré, volontaire et libre mais plus dans une forme d'aide « *contrainte* », comme « *acceptation plus que l'accord* » ou « *urgente* » tel que « *l'engagement* » (Barreyre, 2012, pp.51-54). Ce faisant, il aurait été intéressant d'investiguer la valeur morale et le sens du fil conducteur invoqués par certaines personnes engagées.

2. Fonctions d'accompagnement en action : mouvement, goût et pouvoir d'agir

Dans le registre de la *fonction* éducative, la notion d'accompagnement distingue étymologiquement l'attachement entre *une représentation* (symbolique) et une *charge* (profession). D'une part, elle porte une valeur symbolique à partir des actions habituelles ou durables mises en œuvre par le mouvement, le pouvoir d'agir et le goût d'agir que l'accompagné reconnaît chez l'accompagnant en lui conférant une fonction éducative, qu'il y ait filiation ou non. Toute personne répondant à ces critères s'expose ainsi à être un *représentant* symbolique faisant fonction fraternelle, thérapeutique, enseignante, etc. auprès d'autrui, qui supposent d'autant plus des relations transférentielles. D'autre part, elle peut s'inscrire au cœur de temporalités *Chronos* et *Aïon* sur la base, premièrement d'une obligation légale (mandataire de justice, autorité parentale,) comme une *charge* que l'État confère administrativement à l'accompagnant tuteur par exemple, et secondement d'une activité manuelle, intellectuelle au sens de profession procurant une rémunération (la dimension sociale interrogeant notamment les enjeux de pouvoir, les risques transférentiels,).

a. Un environnement capacitant pour un Chef cuisinier 'hors-norme'

Illustrons ces dynamiques d'accompagnement à travers l'histoire⁶⁷ du Chef cuisinier italien Massimo Bottura, ayant obtenu trois étoiles au Guide Michelin après un parcours laborieux. Dès l'obtention de son diplôme de cuisinier, il ouvrit un restaurant lorsqu'un jour, une dame italienne âgée frappe à sa porte et lui propose de partager son expérience culinaire, requête qu'il accepta après l'avoir vue réaliser des pâtes italiennes maison. Aussi, bien que ne s'inscrivant pas dans une 'fonction-charge' spécifique, cette dame experte en recettes traditionnelles apprises de génération en génération lui partagea ses connaissances techniques et culinaires ainsi que d'autres valeurs à l'instar du partage du repas avec l'ensemble de l'équipe professionnelle, etc. Elle développa ainsi

⁶⁷ Vidéo issue de Netflix, catégorie Documentaire, intitulée Chef's table « 3rd Best restaurant in the world, San Pellegrino world's 50 best 2014.

un véritable esprit de famille au sein de l'équipe et l'accompagna comme 'représentante' culinaire et maternelle (ancestrale) par le 'mouvement', ses aptitudes (pouvoir d'agir) et sa passion. De son côté, Massimo fit preuve d'humilité en laissant sa fonction d'expert de côté et en acceptant l'instruction et *l'accompagnement en actions* de cette dame (qu'il aurait pu qualifier de « non-experte »). Par ailleurs, alors qu'il faisait fonction de Chef-cuisinier, il fit lui-même preuve de *fonction-charge d'accompagnement*. Au moment où le sous-Chef Taka Kondo allait apporter une tarte au citron à un convive, il trébucha et celle-ci s'écrasa dans l'assiette. Il raconta être livide et vouloir « *faire hara-kiri* » tant son déshonneur était grand. Massimo le rassura et lui proposa de refaire d'autres tartes au citron déstructurées dans d'autres assiettes, telle que celle qui était écrasée. Avec « une confiance aveugle » en Massimo, Taka obtempéra. Et c'est ainsi qu'après avoir « jeté » le sabayon au citron dans l'assiette avec des brisures de tartelettes que naquit le dessert intitulé « *Oups j'ai fait tomber ma tarte au citron* ». Cette fonction d'accompagnement du personnel par Massimo révèle le principe de réciprocité éducative par le fait qu'il se sentait lui-même apprenant en acceptant les temps *Kairos* qui laissaient émerger changements et créativité, et qu'il intégrait l'échec comme une valeur d'« *apprentissage de ses erreurs* » selon Taka. Au final, il amena son « apprenant » à oser et à faire preuve de créativité au risque de dépasser les convenances sociales et de perdre sa clientèle...

Parti développer ses compétences aux États-Unis puis à Paris, Massimo Bottura revint à Modène (Italie) où il y ouvrit un nouveau restaurant avec sa femme Lara. D'une sensibilité artistique hors du commun, il portait attention à la musique, à la mémoire des souvenirs expérientiels gustatifs passés qu'il réinterprétait avec beaucoup de modernité. Dans toutes ses créations, il essayait de voyager dans le temps pour évoquer des souvenirs d'enfance aux convives. Serait-ce une manière d'accompagner autrui vers un voyage intérieur profond ? Dynamique et motivé, tout le passionnait et le nourrissait, mais ce besoin insatiable d'apprendre, d'évoluer et d'ouvrir la voie au changement (culinaire, gustatif) le poussait « *à vivre plus dangereusement avec des idées nouvelles* » selon son épouse Lara. Cette dernière lui fit découvrir le monde artistique et culturel et l'accompagna dans la compréhension et l'ouverture à l'art : « *Je voulais lui faire découvrir le monde, parce que je sentais que quelque chose pouvait l'intéresser, le titiller et qu'on aurait ainsi un point commun* » (Ou, comment accompagner pour se rapprocher l'un de l'autre). Et c'est suite à l'exposition d'une rangée de pigeons empaillés en train de déféquer sur d'autres œuvres et murs à la Biennale de Venise (pavillon italien) que Massimo décida de faire preuve de « *sensationnalisme et de*

provocation » afin « *d'exploser, d'ouvrir la voie à une nouvelle forme de gastronomie italienne* » : « *être l'un de ces pigeons en prenant de la hauteur, voler plus haut, nager à contre-courant* ». C'est ce temps-là *kairos* que l'art prit de la valeur à ses yeux et eut un impact sur sa façon de concevoir ses recettes. Selon Massimo, Lara « *est sans doute la seule personne au monde capable de me faire voir les choses sous un angle différent. Grâce à elle, je suis devenu meilleur en profondeur. Elle m'a ouvert à un autre monde* » (Ou quand l'accompagnement amène à élargir ses représentations). Ainsi, il innova en proposant un plat intitulé « *Tortellini marchant vers le bouillon* » où six tortellinis étaient délicatement posés sur une assiette contenant quelques cuillères de bouillon, avec l'intention de sublimer et de valoriser chacun de ces tortellinis. Il revisita les lasagnes sans pâte à lasagnes mais avec son croustillant. Dès lors, il essuya des critiques gastronomiques désastreuses ainsi que des commentaires cinglants des habitants de Modène résistants au changement, situation difficile qui interrogea Massimo sur l'éventuelle fermeture du restaurant. C'est encore dans un temps *kairos* que Lara l'encouragea à continuer au moins pendant une année et à ne pas abandonner. Il poursuivit et créa les « *5 âges du Parmigiano* » dont le plat se présente sous forme de pièce montée de cinq stades différents de maturation avec un seul et même fromage. En avril 2001, le passage d'un critique gastronomique bouscula totalement les représentations culinaires de l'époque en affirmant que « *quelque chose d'unique se faisait dans ce restaurant* » et nomma la recette des six tagliatelles « *Tagliatelles post-modernes* ». Le restaurant de Massimo remporta un tel succès que les réservations se prirent des mois à l'avance. Visionnaire au tempérament volcanique et artiste sans cesse en quête d'innovations, ce Chef cuisinier a ainsi bénéficié de l'aide de différentes personnes, professionnelles ou non, et de formes diverses d'accompagnement à certains temps *kairos* de sa vie. Ceux-ci ont favorisé sa réussite en termes de capacités professionnelles, d'ouverture au monde et de liberté de créations et d'innovations atypiques qui ont entraîné un vif succès dans son restaurant « *Ostera Franscesana* ». La transmission de connaissances et de savoirs-agirs par la femme italienne d'un certain âge a fait l'objet d'un accompagnement en actions, lui permettant de progresser et de connaître les techniques ancestrales ainsi que les recettes traditionnelles italiennes. Quant à l'accompagnement que Lara lui a prodigué, il représente une *fonction* polymorphe d'accompagnements puisque rattachée à différents types de fonctions de représentations : une *fonction interculturelle* à travers l'ouverture au monde artistique et culturel, une *fonction de coaching* visant l'épanouissement et le développement personnel de Massimo dans une démarche active impliquant la dimension

motivationnelle et celle du projet (Guillemot & Vial, p.3). A travers elles, il lui a non seulement été donné de vivre en accord avec lui-même afin de laisser s'exprimer qui il était mais aussi ce qu'il voyait ou souhaitait créer. Au-delà de cet environnement au final très restreint mais capacitant (Falzon, 2005), les fonctions de son accompagnante l'ont ouvert et impulsé à créer bien au-delà des normes traditionnelles ou représentations ordinaires. S'il n'avait pas bénéficié de ces fonctions d'accompagnement, aurait-il eu, osé la vision élargie, l'élan conatif, le pouvoir d'agir et l'environnement capacitant (Sen et Nussbaum, in Chamberland et al., 2017 ; Nussbaum, 2007) pour mener aussi loin ses ressources et explosions artistiques intérieures ?

b. Accompagner à partir du cœur

Au sens étymologique du terme, cette opérationnalité de l'accompagnement est pratiquée par des moyens d'actions et de fonctions stimulées durablement à travers une dynamique motrice, « *par le mouvement* ». Articulée à travers le « *pouvoir d'agir* » des mains ou du corps de l'accompagnant (aptitudes, potentialités,) en mobilisant aussi ceux de l'accompagné, elle l'est aussi à travers le « *goût d'agir* » auquel Bottura était particulièrement attaché, tiré du latin *affectatio*⁶⁸ :

- Sous le terme « *affectation (1 subst.fém.)* », il apparaît comme une « *une action de montrer une grande prédilection pour... (une chose)* ».
- Il est également défini dans un registre administratif (civil ou militaire) comme « *une décision particulière, à un usage ou un emploi précis.* » (« *affectation 3, subst.fém.* »).
- Il est synonyme de *studium*⁶⁹ (Ibid.) qui est traduit selon des locutions latines déclinées comme suit :⁷⁰

<i>Étude</i>	Action d'étudier, reprendre ses études
<i>Dévouement</i>	Disposition à servir quelqu'un
<i>Zèle</i>	Empressement, application pleine d'ardeur
<i>Courage</i>	Zèle, ardeur
<i>Goût</i>	Inclination pour
<i>Passion</i>	Affection très vive qu'on éprouve pour une chose
<i>Intérêt</i>	Attention bienveillante envers quelqu'un

⁶⁸ Affectation. In Centre National des Ressources textuelles et Lexicales, portail Lexicographie

⁶⁹ Affectation3 subst. fém. In Centre National des Ressources textuelles et Lexicales. Portail Étymologie

⁷⁰ Studium. In Dicolatin.com

Tableau n°14: Tableau synthétique des termes relatifs à affectatio au regard de l'étude sémantique et étymologique des termes accompagnement et accompagner.

Nous rappelant Ruth montrant une prédilection pour suivre sa bru à laquelle elle s'était particulièrement attachée et pour laquelle elle dévouera finalement une partie de sa vie, l'axe affectif tend à s'amarrer à des principes d'ordre moral, affectif et conatif. Somme toute, ces divers signifiants s'attachent chacun à une même idée, celle du goût d'agir tantôt vers l'objet (études,) et/ou vers une passion reliée à l'objet (par ex. une collection qu'accompagne un véritable collectionneur) tantôt vers le sujet par intérêt à l'égard d'une personne (en lui rendant service,) manifesté par attention bienveillante, empressement et courage. Comme l'a illustrée « l'affectatio de Massimo Bottura », cette disposition à accompagner s'articule par un ensemble de déplacements par figures (« regards, rires, sentiments, souvenirs », etc.) et/ou réels (« faire route ensemble, vers un but ») à travers ces diverses propositions.

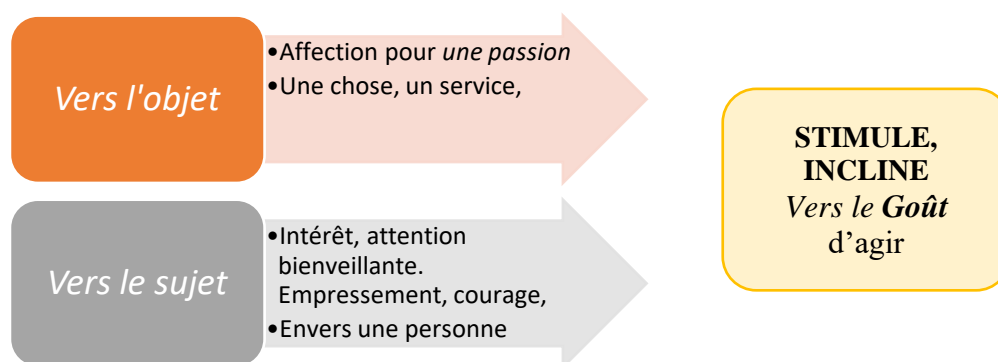


Schéma n°15 : Schématisation des fonctions d'accompagnement participant au goût d'agir.

Affectio et *affectatio-studium* mobilisant ainsi le « goût d'agir » vont susciter l'action de s'engager vers l'accompagnement (ou vers une quelconque passion) qui « suppose une mobilisation de soi, une capacité puissante d'innovation, une puissance vitale, un conatus » (Pierron, 2006).

De ces notions de mise en mouvement de nature corporelle, d'aptitude, de force, de pouvoir d'action et de pulsion relevant d'une question d'être (Lacan) ou d'effort pour persévérer dans son être (Spinoza) selon Lippi (2005) se détachent celles de passion, d'intérêt, de disposition d'esprit et de sentiment ainsi que d'état affectif tous unanimement corrélés à la vie, à l'intériorité, au monde du sensible. Serait-ce le cœur, « le siège des émotions, du désir, de l'enthousiasme, de l'affectivité, du courage » (Lahlou-Laforêt, 2011) par ses « attraits pour certaines choses concrètes ou

abstraites considérées comme sources de plaisir ou dignes d'intérêt, pouvoir d'en jouir ou d'en tirer satisfaction »⁷¹ ? S'engager vers l'objet (l'action d'accompagner le sujet) et vers le sujet d'accompagnement (la personne) relève de « *l'état affectif agréable* » qui satisfait « *un besoin, (d') un désir, l'accomplissement d'une activité gratifiante* » ou le « *bien-être, le plaisir physique et moral* »⁷². En ce sens, on relèvera deux assertions fort intéressantes entendues dans les médias que nous souhaitons à juste titre conjoindre au « *goût d'agir* » qui connecte spécifiquement avec la notion du cœur :

- « *Raconte-nous ton histoire à travers ton plat, celle qui vient de ton cœur* », exprima un Chef étoilé à son apprenti,
- « *Ne lance pas ta voix avant de chanter avec ton cœur* », confia un coach musical à son apprenant.

Accompagner et être accompagné signent non seulement une disposition et une ouverture au monde du sensible mais aussi sa considération fondamentale dans les finalités éducatives d'accompagnement.

c. Éléments de compréhensions du cœur

Le fait d'accompagner relève non seulement de dimensions affectives et conatives en concédant l'un et l'autre vers une « *inclination du cœur* » à l'objet (le projet, l'agir, le savoir,) et au sujet (la personne) par leur pouvoir d'agir (mains, corps : mouvement, aptitudes, profil,) et l'agir rationnel (la pensée, tête). Au sens étymologique, ces derniers articulent les fonctions d'accompagnement avec la pensée de Pestalozzi au sens d'équilibre tripartite *cœur-mains-tête* de l'accompagnant et de l'accompagné. Mais outre la mobilisation de leurs ressources, de leur capital humain et de leurs aptitudes autour de cette inclination s'élève également une dimension plus profonde, intime et singulière, le cœur de la personne décliné sous formes d'héritage, d'histoire de vie et de passion. Tirée de « *la classification de la vie spirituelle existante dans l'Antiquité (la pensée, la sensibilité, la volonté -action-)* » selon Brühlmeier (2010), la pédagogie du cœur signe le *cœur* foncièrement attaché à la personnalité empreinte de sentiments, perceptions et pensées. Le pédagogue suisse y désigne aussi la sphère morale par les « *sentiments fondamentaux et éthiques de l'amour, de la foi,*

⁷¹ Goût. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

⁷² Plaisir, jouissance. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

de la gratitude » ainsi que « *l'activité de la conscience, la perception du beau et du bon, l'orientation personnelle selon les valeurs morales* ».

Quant au Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, le cœur est défini comme suit :

Le cœur est un « *agent principal et symbole de vie* », une « *mémoire affective* », un « *mode de connaissance intuitif, généralement opposé à l'intelligence rationnelle, discursive* », un « *fond secret d'un être dans son unité et sa vérité primitives caché sous les apparences ou se révélant dans un élan de spontanéité, de sincérité, l'ensemble des sentiments et des idées intimes commandant le comportement d'un individu* », « *la personnalité morale la plus intime comme objet d'étude ou instrument d'expression caractérisé par son naturel et sa simplicité, opposé à la recherche de la composition et du style et plus généralement à l'artifice* », une « *conscience morale (naturelle ou religieuse), l'ensemble des vertus et/ou des vices qui caractérisent tel individu* », « *courage, vaillance, force d'âme : le cœur, foyer ou réceptacle du dynamisme moral, de certaines tendances volitives* », la « *disposition ou manque de disposition à souhaiter, faire telle chose* », « *être bien décidé à, s'attacher par forte adhésion intime, y mettre beaucoup d'ardeur,* », le « *centre de résonances de la sensibilité aux phénomènes extérieurs, de la disposition à y répondre par des émotions diverses (joie, peine, colère,)* », « *l'affectivité, le sentiment, la sentimentalité* » sans compter la dimension affective (amicale, amoureuse ou familiale), « *la relation d'intimité entre deux êtres qui échangent en toute confiance leurs pensées profondes* ».

On observe qu'il relève du *Moi* profond, intime, caché ou spontané et qu'il s'abreuve richement et principalement tant des locutions latines *affectio* et *affectation-studium* que de la vie, celle qui anime son histoire aux temps *Chronos-Aïon-Kaïros*, ses affects (mémoire, sentiments, sensibilité, émotions, idées intimes, relation d'intimité, disposition à désirer, attachement,) et ses modes de connaissances (intuitive, affective, conscience morale, vertus et/ou vices, pensées profondes,) et de conations (courage, force, vaillance d'âme, désir, ardeur,) autour de passions.

D'autre part, les caractéristiques relatives au mode de connaissances morales et vertueuses (sens idéologique) sont analogues au besoin idéologique développé dans le paradigme des douze besoins psychosociaux par Desmet & Pourtois (1997, 2004) et susceptibles de stimuler le cœur de par son caractère conatif.

Force est de constater que cette dimension de l'ordre du sensible est foncièrement corrélée à l'axe axiologique et qu'elle est à l'antipode de logiques et de finalités institutionnelles réduisant « *l'action sociale et éducative, voire politique, à une simple fonction de gestion, de régulation* » (Abdallah-Preteuille, 1999, Puf, p.72). Accompagner au *Moi* de la personne nécessite la prise en

compte de cette dimension telle que la valorisent les mentors Chef-cuisiner et auteur-interprète à l'égard de leurs apprentis.

3. *Etre et agir avec*

a. Reliant résilience et accordage psychosocial

Ce déplacement opérationnel de l'accompagnement marquera la vie de Ruth la moabite par un « *faire route ensemble* » inscrit dans une temporalité *Chronos* (*être et agir avec, en temps réel pour vivre dans le même pays*) et doublé d'une finalité source de satisfaction et de plaisir pour chacune (vivre avec Naomi et agir pour elle). Cette réciprocité dynamique et affective permettra à chacune d'accompagner l'autre, et l'on peut aisément imaginer la joie intérieure de Naomi devant l'insistance de sa bru à l'accompagner quoi qu'il lui en coûterait. Somme toute, si nous envisageons la prise de décision de Ruth marquée de libre-arbitre et de l'idée que « *se régler sur autrui [soit] aller où il va et en même temps que lui, [ce qui] suppose de s'accorder à celui que l'on accompagne* » (Paul, 2012), force est de constater qu'elle n'est pas uniquement corrélée à la dimension affective, physique, sociale et cognitive mais aussi idéologique. D'après Hidioglou (2003), « *Orpah et Ruth représentent deux catégories d'étrangères. L'attachement d'Orpah ne dure que le temps de son mariage à Kylon. Tandis que Ruth est le type même de ce « guer toshav » (qui s'assoit, s'installe), cet étranger qui fait le choix du Dieu d'Israël et de la culture juive* ». Elle s'inscrit dans un accordage tant du cœur que psychosocial (au sens de Desmet & Pourtois, 1997) en témoignant de la poursuite du processus de résilience engagé de part et d'autre et de l'aspiration à ce qu'il soit affermi (Ruth) en termes affectifs, spatiaux et idéologiques.

Par ailleurs, si l'accompagnement empreint de *l'être* (*Dasein*) marque bien la dimension sensible et relationnelle (affects, ressentis, confiance,) avec le sujet, il n'en reste pas moins vrai que *l'agir avec* nécessite non seulement la prise en compte de son individualité (profil, besoins, aptitudes,), celle du contexte d'accompagnement (climat, valeur erreur, le groupe, ce qui se passe à l'insu,) mais aussi la nécessité de préserver et de viser l'autonomie du sujet. N'est-il pas plus simple de *faire à la place de* et de s'arroger un agir (revendiqué d') expert ?

Indicative de par son vaste champ ne relevant ni d'une science ni d'une théorie appliquée selon Paul (n.d.), la notion d'accompagnement revêt plusieurs formes spécifiques mises en œuvre à travers divers agirs pédagogiques, espaces de parole puis dispositifs.

b. Savoir, agir et être des pédagogues

Dans le champ des apprentissages, *l'être et l'agir avec* conçus par les pédagogues se situent au niveau de la préoccupation du mode du *Moi* des apprenants et de leur autonomisation (trouver des solutions par eux-mêmes). Leur compréhension du *Moi* s'inscrit dans un cadre pédagogique et contextuel de l'apprentissage visant l'accompagnement de la personne vers la connaissance. Certains pédagogues tels que Montessori, Claparède, Itard, Decroly, etc.⁷³ utilisent des outils psychologiques en vue d'appréhender les besoins réels de l'apprenant.

Citons également Comenius qui est le premier à inventer l'école maternelle, les manuels scolaires par classe, par niveau et par discipline (Meirieu, 1999-2001) : « *les outils sont incontournables en pédagogie et le problème ce n'est pas le nombre d'élèves mais plutôt le manque d'outils* ». Réclamant une pédagogie de l'éveil à la nature et à l'activité humaine ancrée dans le contexte de l'enfant (Chalmel, 2006), il considère aussi le rôle catalyseur de l'enseignant auprès de l'enfant en l'incitant à devenir autonome et à s'approprier le savoir.

Dans cette optique, le pasteur et pédagogue Oberlin y conçoit la pédagogie des poêles à tricoter visant le développement des facultés intellectuelles, physiques et morales (« *conduire à la connaissance de Dieu* ») des enfants livrés à eux-mêmes, sans éducation et vivant au fond d'une vallée vosgienne reculée. Cette vision pédagogique participa à « *la transformation sociale* », à l'« *éveil au milieu de vie dans sa dimension économique et sociale* » et au « *développement des connaissances utiles à la vie quotidienne* » de toute une « *microsociété* » à partir de sept principes identifiés par Chalmel (1999) :

Occuper les mains pour ouvrir l'esprit, tout apprentissage génère une production, la pédagogie de l'image, la conquête du milieu (apprentissages adaptés au contexte), la pédagogie du jeu, l'enfant collectionneur, la mise à disposition d'un centre de ressources pédagogiques.

Quant au disciple de Rousseau, Pestalozzi suggère une mobilisation des ressources à partir des trois composantes *cœur-tête-main*. Fondant sa devise sur « *je vais t'aimer comme tu es* ⁷⁴ », l'accompagnement qu'il prône place l'amour au centre (du cœur) comme vecteur d'apprentissage et dresse un tableau de la personnalité de l'enseignant (Brühlmeier, 2010) :

⁷³ Soulignons à cet effet que les frontières entre la psychologie et la pédagogie sont minces et perméables puisque les deux disciplines s'intéressent au fonctionnement global de l'individu sur le plan intellectuel et affectif, selon Huet & Roulhac, 2014 (In Many, 2019). « *On parle de psychopédagogie lorsque les lois du développement deviennent les conditions "sine qua non" de l'apprentissage scolaire* » (Soëtard, 2002 p. 122).

⁷⁴ Citation de Meirieu dans le film Pestalozzi (1999-2001).

« Lorsque dans son âme ou sa nature, les 'sentiments éthiques' comme l'empathie, l'amour, la joie, la gratitude sont fondamentaux. (...) Toujours aimable jouissant d'une vie intérieure riche et pleine. (...) Sensible, réceptive, bien disposée envers les autres, dotée de sensibilité pour les choses délicates et belles. (...) Aimant la vérité et ne méprisant absolument pas la clarté d'esprit. (...) Pleine d'un réel bon sens ne le confondant pas avec la froide intelligence ».

Pour Pestalozzi, la tête, 'esprit' ou 'forces spirituelles ou mentales', représente les « fonctions mentales et spirituelles qui nous permettent de comprendre le monde et d'avoir un jugement plein de bon sens sur les choses » (« la perception, la mémoire, l'imagination, la pensée et le langage »). Puis il définit l'importance de l'articulation théorico-pratique de l'accompagnement pédagogique avec la main par le développement de ses 'capacités physiques', 'manuelles', 'artistiques', 'domestiques', 'sociales' reliées à « la dextérité et la force corporelle » et à la « compréhension et la volonté ». Cette dimension psycho-affective est reprise par le pédagogue Don Bosco (1815-1888)⁷⁵ en mettant en relief les principes d'affection et de confiance permettant aux jeunes de s'épanouir à partir de trois principes : « on ignore le passé d'un jeune, on redémarre tout à zéro », « l'éducation se fait dans le compagnonnage et non dans la transmission (vie scolaire, théâtre, jeu, etc.) » et « la formation professionnelle confère de la dignité par le travail ». Son être et agir avec empreint du cœur préconisait la prévention comme méthode éducative basée sur une posture d'accompagnement de l'« être à côté » du jeune tout en étant « attentif à ce qu'il est ».

En ce qui concerne Maria Montessori (1870-1952)⁷⁶ s'inspirant des travaux du pédagogue français Jean Itard, sa philosophie reposait sur le principe fondamental suivant : « aide moi à faire seul », principe qu'elle a sous-tendu au développement de l'autonomie et en interaction avec l'environnement et le soutien catalyseur de l'éducateur. Cet être et agir avec était ainsi précurseur des bases théorico-pratiques du concept d'« environnement capacitant » de Falzon (2013), chercheur en ergonomie et neurosciences. Quant à Édouard Claparède (1873-1940)⁷⁷, ses conceptions de l'être et l'agir avec pensaient l'éducation de la personne en corrélation avec ses besoins et une connaissance fine de son profil psychologique. Pour favoriser le développement cognitif de l'enfant, il proposait d'organiser l'école en fonction du parcours individuel de chaque élève, c'est-à-dire une école sur mesure pour chaque apprenant.

Être et agir avec l'enfant à travers la pédagogie qui :

⁷⁵ Source : Film « Don Bosco » Education en question réalisé par Philippe Meirieu (1999-2001)

⁷⁶ Source : Film « Maria Montessori » Education en question réalisé par Philippe Meirieu (1999-2001)

⁷⁷ Source : Film « Édouard Claparède » Education en question réalisé par Philippe Meirieu (1999-2001)

« Doive reposer sur l'enfant comme l'horticulture repose sur la connaissance des plantes, c'est là une vérité qui semble élémentaire. (...). Pour connaître l'enfant, il faut l'observer. L'art d'éduquer résulte sans doute de dons innés et d'une expérience acquise ».

Sa philosophie rejoignait celle de Rousseau : « quand on veut étudier les hommes, il faut regarder près de soi; mais pour étudier l'homme, il faut apprendre à porter sa vue au loin, il faut d'abord observer les différences pour découvrir les propriétés » (Lecerle, 1973 p.107; Wulf, 1999, p.46).

Dans la démarche d'apprentissage, Claparède suggérait une modélisation de l'accompagnement à partir d'une pédagogie scientifique et expérimentale mettant en relief l'organisation de l'environnement et les besoins spécifiques du *Moi* comme facilitateurs d'apprentissage. Une autre modélisation d'éducation au *Moi* a bien plus tard été développée par les psychopédagogues Desmet & Pourtois (1997) par la conception d'un paradigme de douze besoins psychosociaux corrélés à diverses pédagogies favorisant la satisfaction et le développement psychosocial des apprenants.

Aussi, que le contexte ait lieu dans un cadre d'apprentissage ou non, tout accompagnement visant le développement de la personne s'articule autour d'axes axiologiques, praxéologiques et scientifiques qui considèrent le *Moi* de la personne (capital humain, ressources, besoins, aptitudes,) au cœur d'une vision pédagogique et d'un environnement capacitant.

4. Diversité de formes d'accompagnement

De formes multiples (conseil, orientation, aide, formation, protection juridique,) qui « peuvent s'acter sans accompagner » (Paul, 2004) à différents dispositifs (placements éducatifs, de formation, de soins,), la sémantique (culinaire, musicale, militaire, touristique,) de l'accompagnement désigne différentes notions de rajout, de soutien, de protection, de guide, etc. Culturellement parlant, la pratique prend un caractère plus ou moins sacré selon l'environnement culturel. En Islam, accompagner ses parents vieillissants en prenant soin d'eux représente un honneur et une opportunité de croissance spirituelle. Dans les pays africains subsahariens, le mourant est accompagné de manière festive par son groupe d'appartenance dans le but de le divertir et de soulager émotionnellement le groupe. En Europe, on observe également des coutumes culturelles solidaires et coopératives manifestant des formes tangibles d'accompagnement, notamment dans certains groupes sociaux originaires d'Europe de l'Est, d'Afrique, etc.

Dans un registre plus formalisé, Paul (Op. Cit.) a identifié sept formes populaires d'accompagnement qui rendent variablement compte tantôt de l'articulation pestalozzienne et de la nécessaire disposition à observer et à comprendre le *Moi* d'autrui tantôt de la logique sociale du

système auquel appartient ou adhère l'accompagnant (performances, excellence, conformation normative,).

a. Le counseling

Issu du latin *consilium*, le counseling évoque les notions de « *résolution, plan, mesure, dessein, projet* » associées aux « *gestes et valeurs* » qui les gouvernent. Corrélé au verbe « *conseiller* » signifiant « *guider quelqu'un dans sa conduite* » puis « *indiquer quelque chose à quelqu'un* »⁷⁸, il se rapproche de la méthodologie du projet avec les formes consensuelles et cognitives qu'elle suppose. Parsons (1908) l'intègre dans sa pratique d'« *orientation professionnelle* » qui sera reprise par Rogers dans les années 1970 avec l'idée d'une relation engagée, réciproque, empreinte d'affects, structurante et dynamique visant le processus, la progression et le développement de la personne. Selon Paul (2002), il s'agit de « *relation d'aide* » caractérisée par la centration sur des personnes « *normales* », la prise en compte de leur développement à l'occasion d'une « *situation-problème, la mobilisation de leurs ressources, l'intégration de l'interaction personne-environnement* ».

b. Le sponsoring

Renvoyant à la notion « *d'aide matérielle financière* » accordée à titre individuel/collectif par une entreprise « *à des fins publicitaires* », le sponsoring est relié à l'idée de parrainage « *sponsor* » (latin classique) signifiant 'répondant, caution' et de « *parrain d'un néophyte* » (latin religieux). Etre parrain ou sponsor implique un engagement réciproque et relationnel, et projette vers l'avenir « *avec un gage d'appartenance* » (Paul, 2002, p.93). Paul évoque le sponsoring par le soutien du parrain facilitant les relations entre les jeunes entrant dans la vie professionnelle.

c. Le mentoring

Selon Houde (1996), il s'est développé avec le concours des aînés à la suite du délitement social pour soutenir les jeunes à entrer dans la vie adulte et à tisser des liens intergénérationnels. Autrefois rattaché au conseiller « *sage et expérimenté* » (Paul, 2009) et de « *percepteur* » d'un enfant ou d'un homme, il relève actuellement de la « *solidarité intergénérationnelle* » qui considère l'accompagnement étudiant comme gage d'accomplissement professionnel et de compréhension des « *valeurs professionnelles* » du futur employeur. La mission de l'aîné soutient douze « *fonctions* » spécifiques : « *accueillir, guider, enseigner, entraîner, répondre de, favoriser, être le modèle, présenter des défis, conseiller, donner du feed-back, soutenir, sécuriser* ». La

⁷⁸ Conseiller. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

relation installée dès le commencement s'axe autour d'une réciprocité affective « *et conditionne le modeling* ». Les interactions liées à la dynamique de changement et de nouveauté approfondissent symétriquement la relation et l'objectif vise l'autonomie de la personne. Paul (2002) définit la relation au centre du mentorat par la réciprocité et la solidarité entre les générations, telle qu'« *une attraction interpersonnelle* » ainsi que par sa temporalité (le temps d'une stage/formation). Il y a également un croisement entre la verticalité et l'horizontalité dans la relation qui s'établit entre le mentor et l'accompagné.

d. Le compagnonnage

Il prend sens dans le regroupement de corporations dans le but de transmettre les techniques, l'entraide et « *une filiation de l'ordre du sacré* » (Op. Cit.). Lieu de formation et de perfectionnement d'un métier manuel des futurs artisans, ce type d'accompagnement vise « *l'appropriation d'un héritage* » (Castéra, 1996, in Paul, 2002, p.50) à retransmettre à son tour. La relation entre l'accompagnant et l'accompagné que Castéra intitule « *forme de pédagogie* » s'inscrit dans le « *cum* » (avec). Les fonctions du compagnonnage s'articulent autour de l'initiation à la technique, à la pratique et à la morale que Guèdes (Op. Cit.,1992) associe à « *la main, l'esprit, [au] cœur* ». Paul l'identifie comme d'un côté, « *une force exécutive, la puissance d'agir, l'œuvre concrète et manifeste, de l'autre, la puissance d'aimer, de sentir et de comprendre, conjuguées par le travail comme service rendu aux hommes.* » Selon le même auteur (2009), les valeurs du compagnonnage (l'apprentissage, la pratique, la transmission) et l'accompagnement sont significativement liés d'une part, par la pratique relationnelle de l'ancien avec l'apprenti dans un but de facilitation des apprentissages (notion de « *parole partagée* » constituée « *en visée éthique guidant l'action*») et d'autre part, à travers les mécanismes d'appartenance (à « *un être-avec* » et à un « *être-ensemble* ») et d'entretien (« *tenir, maintenir l'individu dans la vie sociale* »).

e. La médiation

Elle s'interroge au niveau du tiers (Paul, 2002, p.50) et de la posture, et non de la pratique (Le Bouédec, 2001). Cette fonction rejoint le fonctionnement de sociétés autour de « *figures de médiation* » à l'instar de « *la fonction d'Hermès entre les dieux et les hommes* » dans la civilisation grecque (Paul, 2004, p. 43) ou de celle du Christ, médiateur entre Dieu et les hommes dans le christianisme⁷⁹.

⁷⁹ In Sainte Bible, version Louis Segond. 1 Tim. 2, 5, Hébr. 12, 24.

L'institutionnalisation de la médiation a connu son essor en France en 1973 « avec la création des médiateurs de la République ». C'est à partir des années 1990 que « les fonctions médiatrices » affichent une meilleure visibilité dans les différents aspects de la vie sociale (Riquez, 2000). Il existe deux types de médiation :

- **La médiation sociale** : Elle consiste à intervenir dans différents litiges et à résoudre des problèmes. Celle-ci vise le « vivre ensemble » par un processus de dialogue, d'écoute et de confrontation entre les individus d'un environnement afin de créer et de restaurer des liens « grâce à la présence d'un tiers » (Paul, 2004, p. 44). Ce type de médiation s'applique dans différents systèmes comme la famille, l'école, l'entreprise, la santé, la justice.
- **La médiation éducative** : Son application éducative repose sur les concepts de psychologie constructiviste développés par Piaget et Vygotsky (Op. Cit., p. 45) à transformer « un sujet passif de savoir en sujet acteur ». Ce type de médiation s'intéresse à l'interaction sociale et aux pratiques de remédiation cognitive, notamment à celle de Feuerstein. Le but est de favoriser le développement de l'autonomie du sujet en situation d'apprentissage en tenant compte de sa personnalité psychique et cognitive. Selon Feuerstein (1993), la médiation éducative a pour objectif « d'amener l'individu sujet passif et reproducteur à devenir actif et créateur, c'est-à-dire à changer son rapport par rapport au monde » (Paul, 2004, p. 46).

f. Le tutorat

Issue du latin *tueri*, signifiant 'protéger' tel « un gardien, un défenseur », cette notion est doublement connotée dans le registre horticole comme fonction de soutien (« de jeunes plantes ou arbre pendant les premiers temps de leur croissance ») et dans le registre juridique comme fonction de tutelle (un veilleur gestionnaire de biens par un tiers d'une autre personne). Quant à la fonction de maître d'apprentissage, elle a été légiférée par la Loi du 24 février 1984 redéfinissant le rôle du tuteur comme « encadrant du stagiaire » pour donner suite à l'essor des formations en alternance puis à distance. Il relève de l'apprentissage et se caractérise par un dispositif de formation et d'insertion professionnelle en jonglant entre production et éducation. Selon Paul (Op. Cit., p.94), « c'est moins la relation entre un professionnel expérimenté et un novice en apprentissage qui permettra de saisir sa spécificité que le dispositif auquel il appartient ». Depuis les années 1990, le tutorat a évolué vers une forme de mentorat dans le milieu scolaire dont l'objectif était « d'accompagner l'immersion progressive de l'enseignant débutant dans un établissement

scolaire » (Paul, 2004, p.36). La notion de personnalisation est définie comme l'adaptation au stagiaire (lui-même lié à son projet d'apprentissage) par le tuteur, le but étant de favoriser l'investissement de l'apprentissage du stagiaire « à sa façon », de « l'aider à faire ses choix, à forger la construction de sa propre autonomie et sa propre identité professionnelle », de « lui donner une ligne de conduite que lui s'approprie en fonction de ce qu'il est » au moyen d'outils de connaissance de soi (schèmes de Piaget, Ennéagramme, apprentissage expérientiel, Cycle de Kolb,) et de « personnalisation » (cahier de liaison, didactique professionnelle,).

Or, selon Chalmel, le tutorat est une forme d'accompagnement prônant un processus d'individualisation conduisant l'apprenant vers des finalités didactiques (savoir, savoir-faire, savoir-être, évaluation, performance,) par une seule posture d'autorité (être au-dessus) :

« Déjà il y a une antériorité d'un terme sur l'autre. D'abord, le tutorat est une notion étrange pour l'éducation latine, car le tutorat trouve son origine dans le monde anglo-saxon et il est très connoté d'un point de vue théologique puisqu'il y a une parenté entre la direction de conscience et le tutorat. Dès l'apparition de la réforme, sous l'influence de l'église méthodiste qui est une manière d'acculturer au monde anglo-saxon et de l'église morave originaire de la République tchèque aujourd'hui, on a considéré l'importance d'aider l'individu d'être bien considéré, ce qu'on appelle la cure d'âme, un accompagnement qui a plus de la valeur. C'est un espace de parole et de construction qui se sont sécularisés et aujourd'hui, on appelle le tutorat mettant en scène la dualité d'un expert et un élève : guider l'élève pour lui éviter les pièges. Dans le tutorat, on a une relation asymétrique. Un tutorat est un guide et l'autre suit le guide. Le tutorat est une manière de faire le relais entre différents espaces scolaires, familiaux, etc. Le tutorat est un créateur de pont, mais il y a un lien de dépendance entre le tutorat et l'élève. Or, l'accompagnement est une histoire très ancienne également mais ne présuppose pas l'existence d'un guide. L'étymologie dit « à côté ». Il essaie de permettre à l'autre de poser à la fois son ressenti, ses expériences et il a essentiellement un rôle de miroir : de permettre à l'autre de marcher. L'accompagnement n'anticipe pas la marche de l'autre, mais il essaie de permettre à l'autre de prendre conscience des différents problèmes et de les résoudre par lui-même. La différence, c'est qu'on ne sort pas du tutorat [alors que] l'accompagnement est un espace temporaire ».

Si la notion anglo-saxonne du tutorat est considérée comme une forme de guidance à l'intérieur d'une foule de possibles permettant d'éclaircir et de se créer son parcours (le système optionnel de formation étant moins normatif), elle prend un sens d'étayage de la personne dans le système français. Selon Chalmel, celle-ci s'illustre à l'image horticole du tuteur, une tige de bois plantée

verticalement dans le sol pour soutenir ou redresser une jeune plante⁸⁰ en rendant sa trajectoire rectiligne : le tutorat a une justification et une logique qui s'inscrivent dans la pensée du *Moi social*. Remédiant aux difficultés de l'apprenant et tentant de le remettre sur le droit chemin à l'instar des jeunes apprenants en ITEP (Partie introductive), cette forme d'accompagnement au *Moi* présente une finalité sociale par la visée thérapeutique (étayer, remédier puis re-conformer l'inadaptation, le 'dysfonctionnement' de l'individu) dans la perspective du droit chemin, notamment académique. Au final, celui-ci constitue la mise au service de leur conformation normative sociale et non de leur épanouissement et développement personnel (à l'instar des aspirations de ces jeunes à franchir les interdits, à rejoindre leurs enracinements, à prendre des risques en vue de se découvrir et de s'accomplir, Paradigme psychosocial, Desmet & Pourtois, 1997). Les finalités d'accompagnement s'alignent à la conformation normative du *Moi social* en orientant les pratiques éducatives.

Néanmoins, remarquons deux axes distincts essentiels. D'une part, nous avons observé des accompagnants tuteurs (tutorat) dont la posture d'accompagnement signe les principes éthiques et relationnels de l'accompagnement pédagogique (*Moi*) : par fonction et adaptation aux modes d'accompagnement, ces accompagnants bienveillants suivent et pratiquent l'accompagnement didactique (visée sociale) sans pour autant se considérer experts face à l'apprenant (rapport vertical, sans feedback,). Et d'un autre côté, il est des accompagnants qui s'approprient les fondements normatifs, les pratiques et la posture d'accompagnement didactique dans la perspective tutélaire et citoyenne du *Moi social*.

In fine, si les finalités éducatives sont similaires (adaptation sociale, conformation normative), les pratiques et postures d'accompagnement peuvent être divergentes.

g. Le coaching

A partir de la période postmoderne autour des années 1970-80 marquée par l'individualisme et l'autonomie, l'épanouissement personnel et le développement de soi, l'individu s'est progressivement inscrit dans une démarche active impliquant la dimension motivationnelle et la notion de projet (Guillemot & Vial, 2011) favorisant l'évolution du coaching, une forme d'accompagnement individualisé en réponse à l'homme post-moderne.

⁸⁰ Tuteur. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

De manière générale, le coaching renvoie à une forme d'accompagnement maïeutique qui se fonde sur les principes « *d'entraînement justifié par un défi de changement* » (Paul, 2009), de performances et de valorisation pour son propre développement potentiel (Queuniet, 2001) et d'« *apprentissage transformationnel* » défini par Hargrove (Payette, 2002). Il s'opère à la demande de la personne à partir d'une relation basée sur « *la formation par modeling dans la mesure où ce qui a été vécu pourra être reproduit* » selon le coach-consultant Lenhardt, au moyen d'une méthodologie par objectifs dans un processus d'entraînement individuel encouragé. De fait, le rôle du coach est d'accompagner les personnes afin de contribuer à leur développement et à leur épanouissement personnel (émancipation, passage d'acteur à auteur par la maturation). Il ne transmet pas un savoir, n'est ni enseignant ni expert et il permet à l'individu de « *signer ce qu'il vit, de l'endosser avec son style, son rythme, son profil psychologique, ses problèmes et ses interrogations* » (Le Bouëdec, et al., 2001, p.50). Sa démarche ne consiste pas à donner une solution à un problème donné mais de lui permettre de problématiser sa situation personnelle afin de pouvoir se projeter (Guillemot & Vial, p. 1). Le coach a pour mission d'aider le coaché à corriger ses comportements et à guider ses compétences pour une efficacité dans la résolution des problèmes. Selon la société française de coaching, sa fonction ne consiste pas à formater les individus mais plutôt à contribuer au développement de manière libre et consciente dans les choix de la personne en relation avec l'environnement (Op. Cit., p. 3⁸¹).

Même si les coaches s'inspirent et utilisent les méthodes de psychologie comportementale, ils ne sont pas thérapeutes au sens de praticiens (Viala et al., 2009) et ils proposent une liste de treize outils mobilisés dans le cadre du coaching (Tableau n°16). Issus de courants thérapeutiques (psychanalyse, psychologie humaniste.), la plupart préconise les fondements du développement personnel (Brunel, 2008, p. 181) par la responsabilité individuelle et des techniques adaptatives à la quête de soi.

⁸¹ Les références citées dans cette Partie sont issues des travaux de Many (2019).

Approches	Définition
Analyse transactionnelle	Théorie de la personnalité et de la communication qui décrit la première en termes d'« états du Moi » (parent, adulte, enfant), et étudie les phénomènes intrapsychiques à travers les échanges relationnels, appelés « transactions » (E. Berne, <i>Que dites-vous après avoir dit bonjour ?</i> , Tchou, 1977).
Approche cognitivo-comportementale	Approche se focalisant sur les symptômes, et fondée sur l'apprentissage de nouveaux comportements (G. Bateson, <i>Vers une écologie de l'esprit 1 et 2</i> , Seuil, 1970 et 1972).
Approche systémique du changement	Démarche fondée sur l'épistémologie constructiviste et systémique qui invite l'individu à entretenir un dialogue autoconstructif avec lui-même, afin de piloter sa propre évolution (F. Kourilsky, <i>Du désir au plaisir de changer</i> , Dunod, 3 ^e éd., 2004).
Coaching intégratif	Démarche partant du coaché et mobilisant les théories sur le changement, mises pragmatiquement au service de la problématique du coaché (P. Angel et P. Amar, <i>Le Coaching</i> , 2 ^e édition, coll. « Que sais-je ? », PUF, 2006).
Coaching psychanalytique	Etude de la signification des comportements inconscients, basée sur la théorie de Sigmund Freud (1896), appliquée aux managers souhaitant réfléchir sur leurs pratiques, leur position de pouvoir et de sujet dans l'entreprise (R. Brunner, « Coaching psychanalytique », <i>Dictionnaire des coachings</i> , Dunod, 2007).
Démarche narrative	Approche organisant le monde de l'expérience non plus en termes de système ou de <i>pattern</i> , mais plutôt d'histoire et de sens (M. White et D. Epson, <i>Les Moyens narratifs au service de la thérapie</i> , Satas, 2003).
Démarche orientée solutions	Démarche focalisée sur les solutions (issue des travaux de Shazer) ne prenant en compte que le point de vue du client, afin que ses perceptions permettent de créer le changement qu'il désire (L. Laplante et N. de Beer, « Démarche orientée solutions », <i>Dictionnaire des coachings</i> , Dunod, 2007).
Dialogue intérieur	Méthode de connaissance de soi (basée sur les travaux des Stone) dont l'objectif est de mieux se connaître en donnant la parole aux sous-personnalités contraires et contradictoires qui nous habitent et que nous brimons. La pratique du <i>voice dialogue</i> offre au coach un accès direct à la sphère émotionnelle de la personne accompagnée (P. Blanc-Sahnoun, <i>Mobiliser toutes les facettes de sa personnalité</i> , InterEditions, 2003).
Dynamique du Moi conscient	Approche s'inspirant des travaux de Jung et Stone, basée sur le Moi conscient : processus en perpétuelle évolution qui maintient la tension entre les pôles opposés de la vie psychique de sorte que le discernement puisse s'opérer (P. Cauvin et G. Cailloux, <i>Les Types de personnalités</i> , 6 ^e édition, ESF, 2005).
<i>Gestalt</i>	Ce processus permet d'acquérir une vision globale de soi-même pour mieux comprendre comment on fonctionne. Parfois considérée comme une « philosophie existentielle », elle est fondée sur l'apprentissage de l'« ici et maintenant » (F. Perls, R. Hefferline et P. Goodman, <i>Gestalt-thérapie</i> , L'Express, 2001).
Modèle systémique	Approche développée par l'école de Palo Alto, stipulant que l'évaluation d'une situation tient compte plus des facteurs de l'environnement et du contexte d'émergence du problème que des aspects intrapsychiques du fonctionnement des personnes (P. Watzlawick, J. Helmick-Beavin et D. D. Jackson, <i>Une logique de la communication</i> , Seuil, 1972).
Phases de vie	Carte soulignant comment, tout au long de notre existence, de multiples occasions de développement, structurées et prévisibles, se proposent. La connaissance de ces phases permet au coach de travailler au plus près de l'expérience du coaché et de l'accompagner dans l'élaboration, l'évaluation et la réalisation de son projet de vie (J. Turner et B. Hévin, <i>Comment construire sa vie adulte</i> , coll. « Les cahiers du bien-être », InterEditions, 2005).
PNL	La programmation neurolinguistique, créée en 1975, est une technique de communication spécifique qui a pour but de changer nos anciens schémas mentaux pour trouver plus d'assurance dans la vie et optimiser notre potentiel énergétique et créatif. Elle s'intéresse plus à nos réactions qu'aux origines de nos comportements (J. Grinder et R. Bandler, <i>Les Secrets de la communication</i> , Le Jour, 1982).

Tableau n°16 : Outils mobilisés dans le cadre du coaching. Sources : Viala, C., Barabel, M. & Meier, O. (2009).

Ainsi, ce tableau met en relief diverses distinctions intéressantes. Du côté du *Moi* apparaissent les symptômes, les comportements inconscients, le *Moi* conscient, les transactions, les perceptions, les expériences, les schémas mentaux et les réactions de la personne. Du côté des méthodes sont mobilisés la systémie, le dialogue (avec soi, intérieur), le discernement, les solutions, la réflexion sur les pratiques, la position de pouvoir et de sujet (manager) ainsi que la démarche narrative (monde de l'expérience, histoire et sens de la personne). Enfin, du côté des finalités, elles s'orientent vers la visée ou la création du changement, l'évolution, l'élaboration, l'évaluation et la réalisation du projet de vie, le renforcement de l'assurance et l'optimisation des potentiels des personnes. Au final, elles signent un accompagnement anthropocentriste dans une perspective de renforcement et de développement personnel.

i. Le coaching sportif ou d'entreprise

Trouvant son origine dans l'étymologie du terme *cocher*, le « *conducteur d'un véhicule tiré par un ou plusieurs chevaux* », le coaching sportif associe l'accompagnement à une notion dynamique (changement, déplacement) et signifie « *une personne qui accompagne un voyageur d'un point à un autre* ». Le coaching apparut dans le milieu sportif aux États-Unis dans les années 1950-1960 (Oller, 2012) et l'entraîneur ou coach avait pour mission d'aider le champion à développer des capacités et des performances sportives. Pour exemple plus contemporain, le coach sportif apparaît lors de jeux handisports à l'instar du « Cécifoot »⁸², le football à destination des malvoyants et des non-voyants qui se joue avec un bandeau sur les yeux mettant tous les joueurs sur un même pied d'égalité. Évoluant avec un ballon équipé de clochettes, sur un terrain de 40X20 mètres en deux mi-temps de 25 minutes, une équipe compte cinq joueurs soutenus par le gardien, un coach (placé sur le banc de touche) et un guide (posté à l'arrière du but adverse) tous trois voyants ayant pour mission verbale d'orienter le jeu et l'emplacement du but.

Selon Viala et al. (2009), le coach sportif se définit « *par son rapport plus étroit avec la production de performance et la compétition* ». Il « *s'appuie sur les bases scientifiques voire empiriques propres à chaque facteur de la performance et s'attache à faire fonctionner les processus qui sous-tendent le développement des potentialités* ». Quant au coach d'entreprise, il ne se situe pas dans

⁸² In <https://blog.francetvinfo.fr/accessible/2018/06/12/yvan-wouandji-ce-francais-non-voyant-joueur-de-foot-international.html>

une logique de compétition mais d'efficacité inscrite « *dans une démarche d'excellence* » du développement des compétences des professionnels ou des équipes. D'après Vernazobres (In Op. Cit.), « *le discours sur le coaching oscille en permanence entre utilitarisme gestionnaire – recherche de la performance et développement des compétences – et humanisme – recherche du développement personnel* ». Viala & al. (2009) synthétise leurs points forts :

« Le coach plus que l'entraîneur inscrit son intervention dans un cadre planifié et vise à maximiser la performance dans un objectif de compétition ; il entretient une relation affective avec ses sportifs. Dans l'entreprise, la recherche de performance est tout aussi présente. Mais le coach est étranger à la ligne hiérarchique et si son action vise à développer les compétences, elle ouvre aussi un espace privé, de réflexion et de prise de distance. Tentative de réponse aux besoins des individus et des entreprises, le coaching présente aussi le risque de servir d'outil de contrôle social. »

Enfin, notre démarche exploratoire observe également deux éléments intéressants propres au coach face au leader, mettant en exergue une forme de pouvoir et son positionnement externe au groupe.

Leader	Coach
Est situé dans le groupe Motive à l'intérieur du groupe Ne dispose pas du pouvoir d'organisation A un pouvoir d'influence Agit dans le temps de l'action	Est situé hors du groupe Motive à l'extérieur du groupe Dispose du pouvoir d'organisation A un pouvoir d'autorité Agit surtout avant et après l'action

Tableau n°17 : Caractéristiques comparées du coach et du leader. Sources : Viala, C., Barabel, M. & Meier, O. (2009).

ii. Le coaching scolaire

Dans le contexte actuel, l'école devient un passage obligé que l'enfant doit emprunter afin de s'insérer professionnellement et d'assurer son avenir (Van Honsté, 2011, p. 2). Face à la problématique de l'échec scolaire, cette pratique est proposée par les institutions scolaires à travers la diversification de pratiques scolaires et de méthodes pédagogiques (Oller, 2012) et la mise en place d'offres de soutien et d'accompagnement individuel scolaire (dispositifs de rattrapage, de remédiation, de cours particuliers et de tutorat, coaching scolaire ou management éducatif) dans le but d'aider les élèves à surmonter leurs difficultés. Mises en œuvre par certains établissements scolaires, les activités de remédiation d'une part, ne sont pas toujours efficaces ou ne répondent

pas forcément aux besoins des élèves en difficultés et d'autre part, risquent la stigmatisation de certains élèves en grandes difficultés qui engendrent des sentiments de stress, de découragement, de culpabilité et de baisse de l'estime de soi (Ibid., 2011). Par ailleurs, la littérature scientifique présente le coach scolaire comme un professionnel du coaching privé qui a pour mission d'accompagner l'élève dans un projet de scolarité (Van Honsté, p.7). Peu de recherches scientifiques se sont intéressées à la thématique du coaching scolaire comme forme d'accompagnement individualisé alors que la littérature montre l'efficacité et le rôle prépondérants du coach scolaire dans l'accompagnement par l'optimisation des atouts, par la prise de conscience des ressources et par la conduite au projet (Op. Cit.).

Décrit comme un professionnel de l'éducation ayant « *des connaissances approfondies des différents profils d'apprentissage, des pédagogies différenciées, du fonctionnement du cerveau humain et des relations humaines* » (Op. Cit.), il n'a pas pour vocation d'enseigner des matières scolaires. Son rôle consiste à accompagner l'élève dans son apprentissage en lui donnant des outils lui permettant de s'approprier une matière ou de résoudre des problèmes de blocages inhérents à l'apprentissage. Par son action auprès de l'élève accompagné, le coach scolaire vise le travail sur soi en faisant prendre conscience à l'élève de ses capacités et en lui donnant les outils nécessaires pour réussir. De fait, les méthodes de coaching scolaire aident l'élève à forger sa personnalité par la prise de conscience de ses atouts, ses capacités, ses points faibles. A force de travailler sur soi, l'élève coaché parvient à renforcer sa motivation et à gérer son stress.

Étant donné que la philosophie du coaching est fondée sur le principe de la *maïeutique*, le coach scolaire intervient auprès de l'élève en tant que catalyseur et facilitateur de changement de modèles cognitifs (Van Honsté, 2011, p.2). Aussi, l'élève coaché n'est pas assisté, car il est lui-même acteur dans une démarche communicationnelle dont l'objectif est de favoriser l'autonomisation et la responsabilisation. Ce principe de maïeutique proche du proverbe chinois de Lao-Tseu « *si tu donnes un poisson à un homme, il mangera un jour. Si tu lui apprends à pêcher, il mangera toujours* » révèle le coach comme un accoucheur : il aide le « *coaché* » à accoucher de ses idées, à trouver en lui-même le potentiel lui permettant de résoudre ses problèmes. Dans cette perspective, le travail de coaching tient compte de la vie familiale, affective et des projets scolaires de l'élève accompagné tout en étant un médiateur entre l'école, l'élève et les parents (Op. Cit.). Ses actions auprès de l'élève vont permettre d'améliorer certains axes éducatifs (attitude face aux études et à

l'échec, comportement adapté à la réussite éducative, confiance en soi, motivation et méthodologie de travail). Au final, nous observons que les outils du coaching participant à une finalité individuelle (prise en considération et développement du *Moi*) indiquent une forte représentativité de la mobilisation du *Moi* intérieur. Néanmoins, si le coaching vise un accompagnement centré sur l'individualité, l'émancipation et le développement de la personne, il n'en reste pas moins manifeste que les critères compétitifs d'excellence et de performance, de 'correction' normative, de pouvoir et de contrôle mis en œuvre par certains types de coaching (notamment le coach sportif et le coach d'entreprise) mettent le modèle didactique en exergue par la prédominance sociale normative du citoyen performant.

En définitive, si la plupart des formes d'accompagnement visent des finalités l'accompagnement individuel (*Moi*) et signent des similarités avec l'accompagnement pédagogique (relation individualisée et affective, découverte, renforcement et développement de soi.), le modèle didactique se révèle particulièrement dans les formes d'accompagnement du tutorat et du coaching, lesquels mettent en évidence la conformation normative sociale à travers une sémantique de réadaptation ou de performance normative sociale. Par ailleurs, nous retiendrons aussi deux types d'alliance, *l'alliance de néoappartenance* (le parrain/le néophyte) et *l'alliance générationnelle solidaire* (l'aîné sage/le jeune). Toutes deux communiquent l'axe fondamental du besoin d'affiliation (Desmet & Pourtois, 1997, p.81) à double-titre : le rattachement de l'individu à un groupe issu d'un système qu'il ignore (hormis son groupe d'affiliation primaire) et son attachement à l'espèce humaine intergénérationnelle sous fond de lien d'entraide. Et elles semblent rejoindre le modèle initiatique de Paul (2004, p.54) visant la transmission par l'héritage (à l'instar du patriarcat qui transmet les valeurs à sa descendance,) et la socialisation par le changement de statut (de passif à actif) avec l'aide d'un compagnon de marche soutien garant du sens et du cadre d'initiation (contexte) vers une appartenance à un groupe social. A cet effet, on peut interroger le besoin d'*alliance générationnelle solidaire* au regard de « *la crise de l'éducation* » liée à la « *décomposition du système de valeurs et de normes* » véhiculées par les divers « *organes de socialisation* » (Desmet & Pourtois, 1997, p.31).

C. La posture

POSTURE Impact	Impression	Effet
	Influence	Action
Disposition	D'esprit et de sentiment	Disposition de l'âme Etat affectif d'origine morale
	Obligéant, serviable	
Attitude	Bienveillant, juste, gentil, convenable, courtois, aimable	
	Relation	Regard, paroles (obligeantes, de grâces, de bienfaits)
	Affection	Tendresse, attachement (aimés)

Tableau n°18 : Tableau synthétique de l'axe Posture au regard de l'étude sémantique et étymologique des termes accompagnement et accompagner.

Impact, disposition et attitude souscrivent nécessairement à des enjeux inhérents à la rencontre avec l'autre, desquels dessilleront les notions d'éthique et de morale tout au long de cette partie.

1. L'impact

L'influence sociale participe à la modification du comportement ou des croyances d'un individu sous l'effet d'une pression (réelle ou imaginaire, volontaire ou involontaire). Elle est susceptible d'entraîner son conformisme qu'il va accepter soit par complaisance, par identification ou par intériorisation (Kelman, 1958) soit par influence informationnelle (conflit cognitif) ou normative (conflit motivationnel), selon Deutsch et Gérard (1955). Quelles que soient les pratiques, les postures et les finalités visées, la dynamique d'accompagnement produit inévitablement un effet de part et d'autre. Selon la conception holiste de Bourdieu, cet impact prend son origine dès les premières imprégnations socioculturelles de l'enfant (héritage socioculturel, habitus, logique de classe) qui transcendent sa volonté singulière. Marquées de contraintes, de logiques familiales, de théories éducatives implicites et d'expériences vécues, cette « *éducation implicite* » (Desmet & Pourtois, 2004) est aussi le fruit du fondement identitaire du sujet. En fonction de sa structuration, de son développement psychosocial et de « *son processus de construction et de déconstruction de*

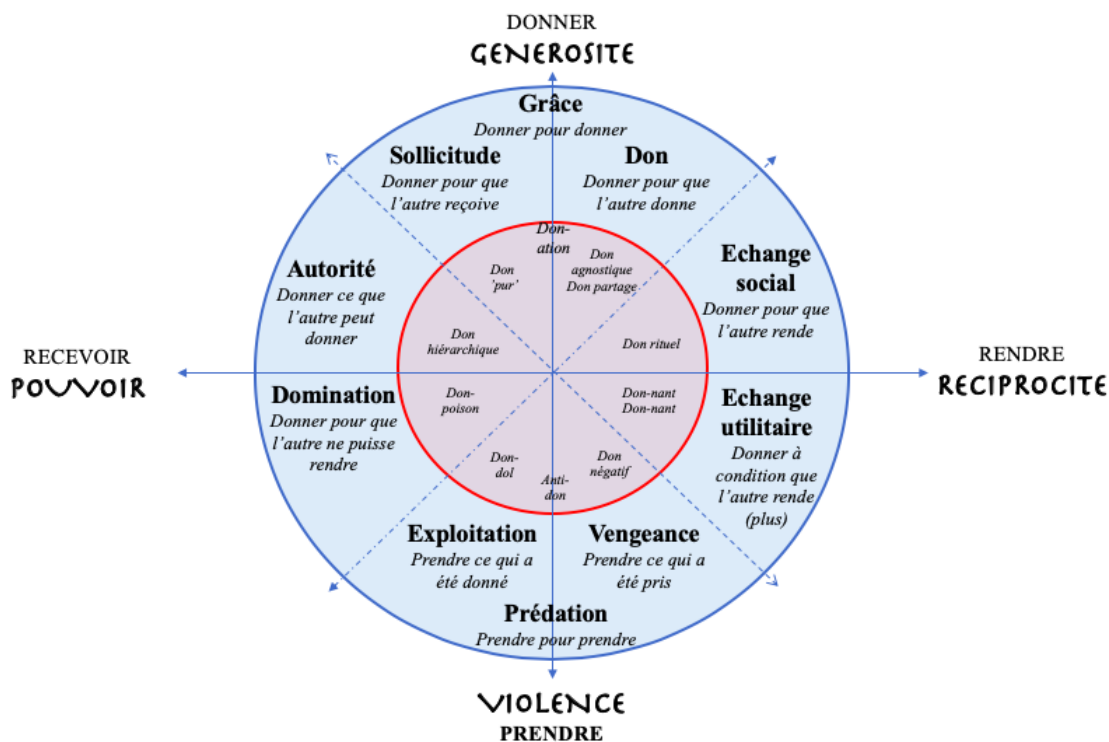
son histoire » (Lahire, 1995 ; Dubar, 1991, In Op. Cit., p.2), ce dernier est impacté positivement ou négativement par la posture de l'accompagnant. Si on extrapolait la réflexion au regard de l'Analyse Transactionnelle, ce dernier pourrait tout autant subir un fort impact s'il adoptait une posture d'« *enfant soumis* » face au « *parent autoritaire* » représenté par l'accompagné.

a. Pouvoir d'influences interpersonnelles

Au fil des accompagnements de personnes en situation de handicap visant des finalités sociales ou individuelles en SAJ, nous avons observé divers effets de « *l'attitude de corps et d'esprit* » (Paul, 2012) et du cœur, d'accompagnants et d'accompagnés. Des premiers, qui tantôt favorisaient l'inscription de l'individualité et du désir dans les projets des seconds tantôt poussaient à les conformer à des modèles sociaux de penser et d'agir, réagissaient les seconds : soit ces derniers y consentaient (par incompréhension, habitude, influence ou peur, la réaction par conviction étant moins fréquente) soit ils clamaient leur désaccord sans argument ou à l'inverse avec suggestions d'autres axes. Nous observons fréquemment que plus les accompagnants avaient pour habitude de vouloir en amener certains à accepter une posture favorisant leur acceptation sociale (un savoir-être tel qu'être rasé chaque matin à leur arrivée au SAJ alors qu'ils appréciaient le style 'barbe de trois jours' par exemple), plus les séances d'apprentissage étaient fastidieuses et les postures des accompagnants empreintes d'impatience et d'agressivité. De nature subjective, cet ordre semblait viser une forme de conformisme social avec le risque d'impacter négativement les sujets adultes accompagnés qui paradoxalement, y répondaient positivement lorsque la posture professionnelle était bienveillante et argumentée (hygiène sociale, développement de l'estime de soi.). Cette anecdote met en relief la question de la norme sociale au sens durkheimien et maussien, « *la manifestation contraignante de valeurs* » pouvant tendre « *à l'imposition de contraintes* » par pression de l'opinion « *qui forcent à avoir un comportement collectif* » (Livet, 2012). Or, cette norme morale ou « *norme de l'idéal* » dans une perspective téléologique ne semblait pas se soucier de l'affiliation, de la croissance ou de la survie du groupe (lien social selon Mauss) mais « *seulement de la croissance du groupe virtuel qui satisferait la norme* » (Op. Cit.) au nom d'une conscience collective croyant en l'obligation de la norme (sens Durkheimien). Le fondement didactique du savoir-être semble foncièrement établi sur la norme morale à des fins de conformation sociale. Et force est de constater que les principes idéologiques, indicateurs des finalités visées dans le projet du sujet, participent à l'influence exercée sur le sujet qui n'en a pas forcément conscience.

L'accompagnement est ainsi régi au sein d'un « *processus d'influence interpersonnelle* » que Paul (2002) signe d'un engagement commun à travers une « *alliance de travail réciproque basée sur une communication ouverte, des buts partagés et un accord sur la méthode* » placée sous le signe de la relation de cœur en toute confiance. Et à propos d'influence, l'expression « *combien on a de l'influence sur les personnes qu'on accompagne !* » rapportée par un accompagnant interpelle quant à l'admiration face à *ce* ou *son pouvoir*, de l'étonnement au regard des *effets* produits et de la stupéfaction face à sa *responsabilité*. Impressions et influences sont ainsi dérivées d'un pouvoir d'agir, qu'il s'agisse d'un « *pouvoir d'affranchissement* » ou d'un « *pouvoir d'influence, de manipulation ou d'asservissement* » que le fondateur de l'analyse transactionnelle Berne distingue également dans son tryptique basé sur la soumission (positive-naïve), l'obéissance (positive-aveugle) et l'autorité (positive-autoritarisme).

b. Formes de dons dans la délicate essence du social



*Schéma n° 19 : Boussole de la relation interhumaine en clé de don de Chanial (2010).*⁸³

⁸³ In Don et contre-don dans la relation d'accompagnement et les organisations de travail, *Les Cahiers de l'Actif*, n°508-509, septembre-octobre 2018, Actif Information, p. 29.

Dans l'accompagnement, la relation interhumaine ne peut s'extraire de deux dimensions d'influence, celle du pouvoir et celle du don que Chaniel illustre d'une boussole à partir de repères de « *la délicate essence du social* » englobée « *dans les contrées de la normativité* » : Générosité (*Donner*), Réciprocité (*Rendre*), Pouvoir (*Recevoir*) et Violence (*Prendre*).

Alors que les premiers feront l'objet de développement plus loin, le modèle de l'autorité, intermédiaire entre la générosité et le pouvoir, défini non dominant et appartenant au champ positif du don, retient notre attention notamment au regard de la relation fondamentalement asymétrique entre un élève et un maître proposée par Chaniel (Op. Cit., pp.30-31).

Selon lui, l'autorité est exercée par le maître auprès de l'élève pour « *le faire grandir, l'élever* » (Étym. Latine *Auctoritas/auctor*, « *celui qui accroît, qui augmente* »). Et elle est « *indissociable d'un double pari : pari de générosité -le maître donne, transmet ce qu'il a reçu- et pari de réciprocité par lequel les élèves donneront à leur tour* » qui « *se noue ainsi par la circulation de la dette, une reconnaissance mutuelle* ». Cette autorité signant le don entre générosité et pouvoir interroge à plus d'un titre quant aux finalités et fondements éducatifs du maître.

Car s'il y a symbolique de la dette pour l'apprenant, quel est le risque du contre-don : par devoir de loyauté et de redevabilité à l'égard du maître ? Et *générosité* et *reconnaissance mutuelle* sont-elles en adéquation avec « *don hiérarchique* » et transmission-expertise didactiques ? Ce double-pari *Générosité-Réciprocité* est-il d'ordre implicite ou explicite ? S'il est explicite, son énonciation se présente-t-elle au sein d'un cadre référentiel comme un attendu du maître ? Quels sont les enjeux, pour l'accompagnant et pour l'accompagné en cas d'incompréhension ou de résistance à ce double-pari ? Enfin, si la relation maître-élève est fondée sur une autorité tutélaire à l'image du renard rusé de la fable de Lafontaine « *sous les apparences [généreuses] de l'autonomie* » (Chalmel, 2018) auxquelles l'éducation de l'apprenant s'imprègne des diktats normatifs sociaux, quel est le sens de ce don ?

Au demeurant, quel que soit le champ relationnel, ce double-pari du don-autorité oscillant entre générosité et réciprocité expose néanmoins tout autant l'accompagnant professionnel à un quelconque don de la part du Cadre, mais aussi l'accompagné à celui de l'accompagnant professionnel ou l'enfant à celui du parent - le don-hiérarchique n'étant pas significatif dans ce sens -. Dans le champ socio-éducatif, alors que des bénéficiaires obtiennent une formation, une

disposition affectueuse ou une faveur matérielle, le don n'est-il pas susceptible d'inverser sa tangente vers celle du contre-don opérant un processus malfaisant implicite par lequel ils risquent de partir en quête de loyauté et de redevabilité (perdant leur libre-arbitre et leur propre conception du don) ? Car si le représentant de ce type d'autorité fait preuve de générosité, quelle réciprocité celui qui est « sous » son autorité percevra-t-il 'devoir' rendre ?

Ceci éclaire la nature du don qui ne se situe pas au niveau de la relation utilitaire : « *si on m'aime pour mon jugement, pour ma mémoire, m'aime-t'on moy ? Non car je puis perdre ces qualitez sans me perdre moy* » disait Blaise Pascal⁸⁴. Alors que Le Banquet s'étonne : « *jamais l'Amour ne s'attache à la laideur* » (Op. Cit., 197b), le don fonde ainsi la relation avec la personne elle-même et non à partir de ses qualités ou de l'intérêt qu'elle pourrait apporter.

De fait, la personne ne se réduit ni à ses propriétés, ni à ses capacités intellectuelles, ni à une ou plusieurs qualité(s), ni à « *la somme de ses prédicats* » (Spaemann, In Razzano, 2019, p. 129). Elle renvoie à « *quelqu'un qui...* » selon O'Donovan, (Op. Cit., p. 126) et « *à des êtres d'une espèce dont la nature exige qu'on 'l'ait' non qu'on la 'soit' seulement* » (Ibid.). Quant à la personne dépendante de l'accompagnant n'ayant « *aucune capacité physique ou psychologique pour déployer une activité pour le bien des autres* », elle tient quand bien même un rôle de « *témoin irremplaçable de 'l'humanité' de l'homme* », car elle lui offre l'occasion « *de comprendre ce qu'est l'humain* » affirme Jaeger (Op. Cit., p.130).

c. De l'aliénation d'autrui à la grâce

Dans un autre sens, Chaniel (Ibid., p.26) précise également que la relation inhérente à l'accompagnement peut relever de régimes dits « *diaboliques* » pouvant amener l'accompagnant tout comme l'accompagné à divers écueils. Hormis le marchandage, la loi du talion (coups pour coups) ou toute autre forme de violence, le régime extrême est celui du prédateur qui se présente où « *le bienfait n'est accompli que pour marquer une position de supériorité* », signe de domination ou d'aliénation d'autrui par une dette visant une finalité perverse, celle que le dominé ne peut s'acquitter.

Ce à quoi nous interrogeons les éléments phénoménologiques observés au fil de notre Recherche exploratoire et sur les enjeux relatifs au *Moi social* au sein de notre société : *Qu'en est-il des*

⁸⁴ Pensées diverses III – Fragment n°41/85. In <http://www.penseesdepascal.fr/XXV/XXV41-savante.php?rt1>. Tiré de Comprendre la personne humaine à partir du mystère de l'incarnation. *Les Cahiers de l'Institut Biblique de Nogent*, 184/2019, p.7.

personnes accompagnées par des personnes/professionnels « prédateurs » (selon l'expression de Chaniel) ? Quels sont leurs références et principes ? Quels sont les fondements, risques et particularités des rapports humains et hiérarchiques dans la configuration du Moi social ?

Outre cette dimension du don-pouvoir, l'influence du processus relationnel peut également verser dans l'écueil relationnel aliénant. Le concept de Stephen Karpman mettant en scène trois protagonistes qui interagissent (*le Persécuteur, le Sauveur, la Victime*) est illustré par un Triangle Dramatique que de nombreux témoins de notre entourage ont observé.

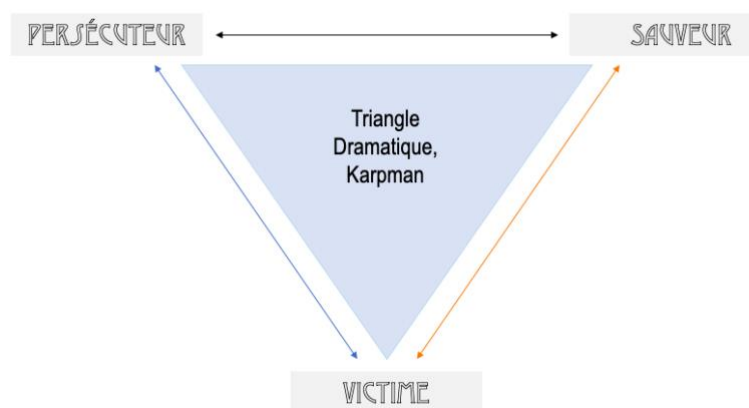


Schéma n° 20 : Triangle Dramatique de Karpman.

Celui-ci fait référence à des personnes qui semblent rechercher ces rôles de façon régulière et existentielle (même inconsciemment), rôles dont les enjeux psychologiques dépassent largement le cadre d'un incident fortuit ou d'une situation exceptionnelle. Conçu à l'origine pour des rôles de personnages issus de drames ou de contes de fée par Karpman, Barnes utilisa pour la première fois ce concept par le rôle à travers les « positions », les « relations », « l'activité » des personnes (Barnes, in Quazza, 2012).

Aussi, nos observations empiriques développent l'idée qu'une fois entrées dans le triangle en tenant l'un des trois rôles, que ce soit par inadvertance ou par choix délibéré en raison du rôle tenu par l'autre (accompagnant ou accompagné) ou de la propre « aliénation » de l'accompagnant, les personnes peuvent vivre une relation d'accompagnement complexifiée, contre-productive et possiblement malsaine. Lorsque le binôme 'accompagné-accompagnant' assume et change de rôles à l'intérieur du Triangle, il n'est plus question de don mais de *manipulation*, et la communication émotionnelle et psychosociale n'y est plus authentique.

Le rôle de *Sauveur* défausse la dimension généreuse du don, celui de *Victime* pervertit celle de réciprocité tout comme celui du *Persécuté* celle de l'autorité en pouvoir violent. Pour éviter d'investir une quelconque place dans cette triangulation aliénante, la posture réflexive et l'ouverture à l'autre sont nécessaires en interrogeant les intentions personnelles, en discernant par le lâcher-prise et en s'ouvrant à l'autonomisation de part et d'autre. Or, la posture suffit-elle ? Serait-il envisageable d'interroger la nature de l'homme : bonne ou mauvaise ?

Si *Autorité* et *don* se situent dans l'antre des fondements pédagogiques d'une éducation du sujet (entier absolu), la relation pédagogique est fondée sur la confiance, sur la réciprocité en termes d'égal à égal et sur la bienveillance (éducative) auxquels le triple-pari du don ne livrera aucune ambiguïté via la sollicitude (« *je donne pour que l'autre reçoive* »), le don (au sens de « *donner comme influenceur positif permettant à l'autre d'être lui-même un influenceur positif* ») et la grâce (« *je donne sans retour* ») auxquels souscrivent Chalmel et Don Bosco par le fait d'ignorer « *le passé d'un jeune, on redémarre tout de zéro* » qui tend à celle du Christ développée dans l'anthropologie paulinienne.⁸⁵ Ce qui ramène à la question originelle et ontologique de l'homme interrogeant tant le croyant que l'incroyant sur sa double-nature (polarité versant vers le bien/mal) et sur l'impact interne (*Moi*) et externe (environnement social) produits (culpabilité, amertume, colère, violence, haine,) dans la délicate essence de l'humanité.

d. Quand l'affect mène la danse

Au cœur de l'accompagnement expérimentant la relation, les risques transférentiels ne peuvent y échapper. La relation de mutualité s'origine dans des processus inconscients agitant intérieurement l'accompagnant et l'accompagné puisque « *c'est l'affect qui mène la danse !* » (Rouzel, 2014, p.16⁸⁶). D'après Chalmel (2015), la dépendance de l'accompagné à l'accompagnant peut créer des relations de dépendance naissant de l'influence, de transfert (positif ou négatif) ou de l'éducation sociale normative engendrant le statut d'expert, l'absence de libre-arbitre, etc. De fait, qu'elle soit éducative ou non, la relation d'accompagnement génère inévitablement des résistances relationnelles liées à la subjectivité, à l'affection portée à autrui, aux émotions, aux rapports et aux représentations de l'autre⁸⁷ au sein de la relation humaine. Selon la situation avec l'accompagné et

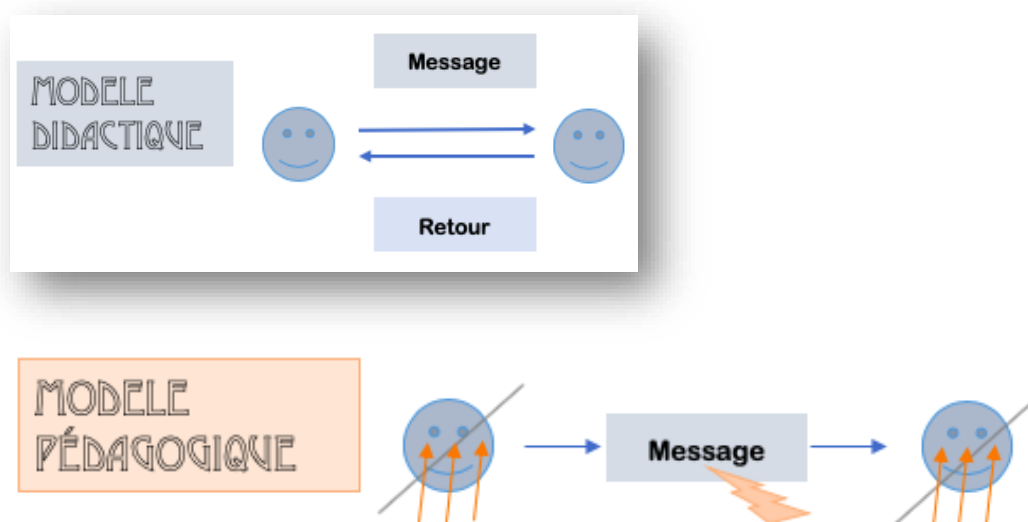
⁸⁵ In Sainte Bible, Sainte Bible, Version du Semeur, Ed. Excelsis, Rom. 5, 7-8.

⁸⁶ In Distance professionnelle et implication dans la relation d'accompagnement. *Les Cahiers de l'Actif*, n°460-461

⁸⁷ Liée à la fonction de représentation rattachée au verbe accompagner même si l'accompagnant est attaché à une fonction d'accompagnement (charge) par exemple.

le profil de l'accompagnant lui-même (besoins psychosociaux, manques et désirs,), il peut y avoir des risques d'indifférenciation de soi et de l'autre, de projection, d'attribution voire d'attachement fusionnel, de toute-puissance, de chantage affectif, etc. pouvant aller jusqu'à une forme de violence.

Or qu'en est-il dans le champ éducatif en termes d'accompagnement fondé sur le modèle didactique ou pédagogique ? Concernant la première approche, l'Émetteur et le Récepteur supposent la qualité de la préparation de la rencontre et la pertinence des contenus proposés (apprentissages). Ceux-ci permettent de vérifier si l'apprentissage est acquis (évaluation par feedback) comme suit.



Schémas n° 21 : Modèles de type didactique et pédagogique au cœur des résistances relationnelles. Sources : Chalmel (2015, p.18).

Le second modèle de type pédagogique, revendiqué par Chalmel (2015, Op. Cit.), est fondamentalement basé sur la relation à l'appui de l'approche psychanalytique du sens et de la signifiante des discours : « *Les mots sont chargés en affects (ils résonnent en nous) et le rapport au discours est d'abord, avant tout, un rapport affectif* ».

C'est au cœur de ce modèle que l'accompagnement pédagogique ne peut éviter le sens :

« De paroles entendues [qui] peuvent évoquer quelque chose de la vie refoulée ou conflictuelle qui habite l'individu. La personne que je rencontre m'inspire quelque sentiment. La sympathie ou l'antipathie que j'éprouve n'est pas nécessairement liée à elle mais à ce qu'elle représente. Elle vient re/présenter (présenter à nouveau) quelqu'un qui peut être placé au niveau des images qui

m'habitent dans des pensées sympathiques ou antipathiques. Ce n'est pas nous que les autres aiment ou détestent mais ce que nous représentons à leurs yeux » (Chalmel, 2015).

La personne accompagnée va inconsciemment représenter une personne ou une situation vécue avec laquelle elle a un vécu tantôt positif (le risque de dépendance psycho-affective est alors plus élevé : transfert positif, ce dernier étant un support d'apprentissage selon Chalmel) tantôt négatif (le vécu de rejet devenant un transfert négatif qui engendre l'opposition à l'accompagnant).

Selon Rouzel (Ibid., p. 17), « *le transfert qui n'est pas métabolisé en paroles dans des espaces adéquats rejaillit en actes. Ce qui est forclos du symbolique ressort dans le réel* » à l'exemple d'exclusions de jeunes d'institutions et de la prise en mains entre deux médecins psychiatres féroces jaloux, lesquels n'ont pas été mis à jour la question transférentielle. Ce qui amène Rouzel à poser un jalon essentiel à la posture de l'accompagnant : « *On ne peut pas en vouloir à qui que ce soit d'éprouver un sentiment, fût-il socialement négatif, comme la jalousie ; mais on peut en vouloir à un professionnel de le passer à l'acte directement, sans prendre le temps d'interroger ce qui l'habite et l'agite, sans le mettre à distance* ».

Immergé au cœur de résistances relationnelles et cognitives, la posture de l'accompagnant nécessite d'être une Figure consciente, cohérente (permettant à l'autre de se repérer) et éthique. Aussi, cette « *révolution moléculaire* » désignée par Deleuze se joue dans la relation éducative transférentielle « *dans la rencontre d'un sujet, au cas par cas, un par un* » (Rouzel, 2015, p.51) où quelque chose de l'ordre du « *digne* », du « *précieux* » pour un « *bon usage* » rend compte de la singularité de chaque acte éducatif : il n'existe pas « *d'acte éducatif dupliqué* » mais d'unicité de l'acte éducatif à effet non renouvelable. Et face au « *déferlement du manque* » ou de la « *jouissance du manque* », Rouzel évoque la posture éducative comme devant se tenir sur la brèche par un accompagnement de proximité et équilibré favorisant « *l'émergence du désir et l'élaboration de la pensée à temps* ».

2. La disposition et l'attitude : morale et éthique

Rappelant la nécessité du *Dasein* de Heidegger, de *corps et d'esprit* de Paul tant à l'Autre qu'à soi-même, l'accompagnant combine deux types de postures fondamentalement liées à la notion du cœur, la locution latine *affectio* comme *disposition* dite *morale* au service à autrui et celle d'*affectatio* par *l'attitude*, la gentillesse, la courtoisie, l'amabilité, la nature convenable, la justice, etc. D'un côté en connexion avec le cœur, l'*affectio* relève de la posture ou « *attitude morale* » qui observe les « *règles ou principes de conduite, la recherche d'un bien idéal, individuel ou*

collectif»⁸⁸ (que prônaient les philosophes Cicéron et Sénèque au sens d'*être disposé intentionnellement d'esprit et de sentiments*) en vertu de normes ou valeurs morales valorisées par l'accompagnant et/ou au groupe social auquel il appartient. Fondées sur la distinction du bien et du mal dans une culture donnée, elles se veulent universelles (liberté, égalité, solidarité, générosité,), personnelles (famille, enfants, amis,), utilitaires (argent, confort, biens,). Et d'un autre côté, l'*affectatio* en lien pestalozzien avec *la main- la tête* renvoie à la « *position du corps, volontaire ou non, qui se remarque* »⁸⁹ illustrée par des *manières éthiques* permettant d'atteindre ce « bien vivre ».

L'accompagnement ne peut ainsi s'extraire de la quintessence de la morale et de l'éthique que Ricœur (1990, pp.200-201) définit au cœur d'un « *rapport de subordination et de complémentarité* » : la morale (ce qui est « *estimé bon* » et « *s'impose comme obligatoire* ») s'articule par une éthique « *pour la visée d'une vie accomplie (...) dans des normes caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte* ». Penseur de la vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes, il caractérise l'éthique dans sa perspective téléologique (héritage aristotélicien) par *l'estime de soi* (basé sur l'être, la description, le jugement de fait) alors qu'il définit la morale dans son fondement déontologique (obligation de la norme, héritage kantien) par le *respect de soi* (basé sur le devoir-être, la prescription, le jugement de valeur). Il établit ainsi la primauté de l'éthique sur la morale du devoir, « *les prédicats déontiques (...) [paraissant] s'imposer du dehors – ou de haut- à l'agent de l'action sous les espèces d'une contrainte* » (morale).

a. Entre idéologies et croyances

Ces énoncés obligatoires rejoignent la distinction émise par Le Bouëdec (2011, pp.20-21) entre d'une part, le terme idéologie défini par « *un système d'idées, de concepts, de convictions, de modèles d'interprétations, de mobiles et de normes d'actions (...) souvent régis par des intérêts déterminés* » et d'autre part, le terme foi, « *un système d'idées, c'est la saisie de la personne par quelqu'un ou quelque chose qui se trouve au-delà de toute connaissance et donc de tout pouvoir* ». Tous deux se présentent comme des systèmes d'idées rationnelles ou « *échappant à une emprise rationnelle* ». Le Bouëdec en circonscrit les contours à des fins d'accompagnement pédagogique

⁸⁸ Morale, In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

⁸⁹ Posture. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

par la militance de l'accompagnant pédagogue avec « *un minimum de foi (au moins croire que...)* » sans tomber ni dans l'instrumentalisation d'une « *idéologie à des fins qui lui sont étrangères comme par exemple une carrière ou l'exercice d'un pouvoir* » ni d'un « *système, c'est-à-dire idéologie et donc de formater les esprits et les comportements* » en ce qui concerne la foi religieuse. Ce faisant, l'ensemble des pédagogues dits « *chrétiens* » ou « *profanes* » dessillent l'accompagnement pédagogique autour d'une structure triloculaire similaire articulant « *axiologie, anthropologie, inventivité* » avec une différence de taille, les premiers prônant une foi « *honorée et proclamée* » et les seconds une foi rationnelle anthropocentrée (Avanzini, In Soëtard et al., 2011, p. 37).

b. Education traditionnelle morale

i. La morale rationnelle du devoir

Nous rappelant les modalités d'enseignement de la pédagogie traditionnelle corrélées à l'instrumentalisation et au formatage de l'apprenant, cette idéologie juge que « *le sujet à éduquer est mauvais et rétif par nature, d'où la nécessité à l'éducation et à ses limites* » (Houssaye, 1988, p.69). On supposa qu'en éduquant par la contrainte et la discipline, il s'imposerait plus tard des contraintes par lui-même : « *on contraindra l'enfant à faire par crainte ou intérêt ce qu'il sera un jour capable de faire par conviction et réflexion* », à l'instar d'une méthode éducative formatrice à long terme à des fins de conquête de son identité. Et si le savoir et les normes ne peuvent se développer que dans un environnement ayant recours à la réprimande des tendances mauvaises, la sanction et la correction seraient nécessaires pour « *produire quelque chose de correct* ». Selon Neil (In Houssaye, Op. Cit., p.137), la pédagogie traditionnelle s'inspire du « *vieux Testament, l'homme est un pécheur tenté par le mal : un Dieu triste et fâché le châtie lorsqu'il transgresse. L'éducation traite les enfants comme des pécheurs, elle punit l'enfant* ». Développant ainsi une forme de système idéologique qui « *conduit à la faiblesse, elle introduit la peur dans la vie de l'enfant ; cette peur rend l'homme malheureux, timide, toujours inférieur, anticipant toujours le danger* » (Op. Cit., p.100). Houssaye (1988, p.60) cite par exemple les nouveaux jésuites (XII^{ème} s.), disciples de St-Ignace de Loyola, qui prônaient le monde de l'éducation comme un monde fermé et isolé devant protéger les enfants vulnérables du monde adulte corrompu.

Au regard de l'histoire de l'éducation et de la morale, cette mise en exergue présente trois axes fondamentaux : premièrement, celui de la question des représentations (la nature mauvaise de l'enfant, la corruption de l'adulte, Dieu tyran), secondement celui des pratiques et postures

éducatives légalistes et « perverses » (selon Houssaye) visant des finalités de conformation définies par le troisième axe, celui du devenir de sujets socialement et religieusement corrects. Dans ses travaux de recherches, Many (Ibid.) associe ces éléments à l'éducation traditionnelle issue d'une construction historique et idéologique ancrée dans le catholicisme romain et la raison grecque platonicienne fondant le modèle éducatif didactique. La culture nationale française a été forgée par l'Église de Rome marquée par les principes d'universalisme et d'assimilationnisme et par la conception platonicienne à l'origine de la visée de la réalisation de « *l'archétype de l'homme idéal et préétabli* ». Par ailleurs, selon Desmet & Pourtois (1997, pp.25-29), l'éducation traditionnelle s'est développée depuis la philosophie des Lumières (notamment Kant) et l'industrialisation massive jusque vers les années 1970-1990 par le primat du rationalisme cartésien et de la production des savoirs en vue d'un ordre social pacifique et harmonieux (Marx, Weber, Durkheim.). Basé sur les principes moraux (le volontarisme, le travail, le contrôle, la maîtrise de soi, l'apprentissage du devoir, le courage, le mérite.), rationalistes (ni Dieu ni maître) et scientifiques (le triomphe de la raison et de la science), il fallait renoncer à l'idée de sujet (étouffer le sentiment, l'imagination, les notions de plaisir et de désir,) pour que l'enfant intègre le monde social en remplissant son rôle de travailleur, de soldat, de citoyen plutôt qu'en étant acteur de sa vie personnelle (Touraine, Op. Cit.). Ces principes moraux sont issus de la morale kantienne dans la perspective de libération tutélaire (dominations théoriques, éthiques et politiques, notamment la famille, Dieu,) pour assumer son autonomie en se servant de son entendement sans la conduite d'un autre. Kant le définira par le « *Selbstdenken* » (penser par soi-même), autrement dit « *penser par soi-même signifie chercher le critère suprême de la vérité en soi-même (c'est-à-dire dans sa propre raison), et la maxime qui commande de penser à tout instant par soi-même résume l'Aufklärung* » (Raulet, 1995, p. 29).

Le *devoir-savoir*, principe humaniste des Lumières, les *devoir-faire* et *devoir-être* sont les maîtres-mots kantien de l'idéologie du *Moi social* dans la perspective d'une identité rationnellement libre, bonne et conforme socialement de l'homme.

ii. La morale religieuse du devoir

Dans un premier temps, l'éducation traditionnelle morale est foncièrement liée à l'héritage judéo-chrétien érigeant la loi morale (dix commandements, mœurs,) et la loi mosaïque (ensemble des œuvres, de rites à accomplir, sacrifices d'animaux en vue du pardon,) selon Bernheim (2001), lois

fondées sur la Loi de l'ancienne Alliance. La volonté du Dieu Créateur et Législateur aimant son peuple édictait le bien-vivre des hommes sur la base de la loi morale empreinte de justice individuelle et sociale : par leur foi et obéissance à Ses directives, Il leur assurait protection, paix et prospérité⁹⁰. Selon Larchet (2015, pp. 185-186), celle-ci « *fournit à l'homme les moyens d'un certain redressement éthique et spirituel, que les Justes et les Prophètes ont accompli jusqu'à un certain point, parfois très élevé. Pourtant, la nature humaine reste ontologiquement malade*⁹¹ » au désespoir des prophètes incapables d'y remédier.

Cette loi morale a été observée par la vie, la foi et l'amour envers Dieu par de nombreux peuples au fil des siècles marqués par l'expansion du christianisme. Or, d'aucuns bien intentionnés cherchaient à montrer le chemin par devoirs et obligations sur la base d'une Loi religieuse « *qui commandait tout, la raison n'ayant droit à aucune objection* » (Kuen, 2002, p. 24) et/ou à gagner un quelconque intérêt (pouvoir, guide spirituel.), un espoir d'être justifiés⁹² par leurs propres œuvres ou suite à des croyances limitantes et des interdits (Philippe, 2002)⁹³. Les écrits vétéro-néotestamentaires illustrent divers modes normatifs de conformation à Dieu prescrits par pression idéologique ou abus de pouvoir par les hommes vers la visée réparatrice de la faute morale (le péché) de l'homme. En ce sens, Ellul (1988, p.33) affirme que « *l'erreur de siècles de chrétienté a été de concevoir le péché comme une faute morale. Ce n'est pas le cas bibliquement. Le péché, c'est la rupture avec Dieu et les conséquences que cela entraîne* » engendrant selon lui, un « *christianisme subversif* » parce que :

« *Lorsque les chrétiens l'ont fabriqué, ils l'ont fait en pleine connaissance de cause, ils ont choisi librement cette voie-là, ils se sont détournés volontairement de la Révélation et de leur Seigneur, ils ont opté pour de nouveaux esclavages. Ils n'ont pas aspiré au don plénier du Saint-Esprit pour s'engager dans la voie qui avait été ouverte* » (1984, Empl.393).

Cette « loi morale fabriquée » serait une forme d'esclavage, une tutelle soumettant l'homme à un système moral dans la perspective du développement d'un *Moi* idéal soucieux tant de la conformité

⁹⁰ Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis, Deut. 6, 24-25 et 32, 45-47.

⁹¹ L'anthropologie biblique définit ainsi la nature de l'homme comme une diminution physique, psychique, intellectuelle, éthique et spirituelle aliénante de l'homme, « *un détournement* » dont les conséquences produisent « *une altération négative de son mode d'existence* », « *une perte de la ressemblance à Dieu qui s'accomplissait dans la pratique de vertus* », « *une perte de la grâce du seul fait que l'homme s'est volontairement détourné de Dieu qui en était la source* » depuis le péché ancestral ayant entraîné cette altération de génération en génération (Larchet, Op. Cit).

⁹² Par crainte ou culpabilité de ne pas pouvoir être ou demeurer enfant de Dieu, pour gagner le ciel, etc.

⁹³ Fausses compréhensions de soi, fausses représentations de la volonté divine à la lumière des écrits vétéro-néotestamentaires, etc. (Philippe, 2002, pp. 37-39).

aux lois normatives d'un système idéologique religieux que de l'espoir d'être agréé d'une manière ou d'une autre par le système ou par Dieu :

« Élaborer une morale, c'est se révéler devant Dieu comme pécheur : non pas parce qu'on se conduit bien mais d'un autre bien que la volonté de Dieu. C'est pourquoi Jésus attaque si durement les pharisiens, qui sont les plus moraux des hommes, ceux qui se conduisent le mieux, ceux qui sont parfaitement obéissants et vertueux. Mais 'de leur' morale, qu'ils ont substituée progressivement à la 'vivante', toujours actuelle, jamais figée en commandements, Parole de Dieu. » (Op. Cit., Empl.1604).

Également marqués par divers courants de pensée (le catholicisme romain, la raison grecque platonicienne,), c'est vers la fin du II^{ème} siècle que « *les conducteurs d'Église* » ont commencé à « *s'attacher avant tout à la conduite morale* » selon Ellul, une forme de religiosité qui s'imposera progressivement à la société en multipliant :

« Les règles morales à l'encontre de l'Évangile jusqu'à faire de la conduite conforme à un certain code moral le critère de la vie chrétienne jusqu'à transformer les conduites de piété, de prières, etc. en règles morales, jusqu'à donner du christianisme aux gens du dehors l'image exclusive d'une morale et jusqu'à modifier radicalement la théologie, avec une prééminence accordée aux œuvres. Point de rupture, chacun le sait, de la Réforme luthérienne. La pente est alors si forte que sitôt la première génération qui redécouvrait la liberté chrétienne, on revenait, en particulier avec Calvin, à la rigidité morale et à la prédominance de la morale sur 'la vie en Christ' » (Op. Cit., Empl.1662).

Faisant lien avec le principe Moderniste du devoir moral kantien, cette forme de légalisme de plus en plus contemporaine prônait le devoir du sacrifice des intérêts personnels au profit de ceux du corps social par lequel « *l'Église n'était pas en reste sur ce plan* » selon Kuen (2002, p. 61). S'appuyant sur des textes bibliques⁹⁴, Kuen explique que ce devoir exploita des personnes non prêtes intérieurement, autrement dit n'ayant pas vécu personnellement la nouvelle alliance vivante christique. Et bien que « *toute une frange de l'évangélisme piétiste* » ait participé au développement d'œuvres et de missions admirables grâce à l'altruisme et à l'engagement de personnes, ce légalisme « *a été source de combien de vies cassées, de révoltes et d'abandons de foi !* ».

⁹⁴ In Sainte Bible, Version du Semeur, Ed. Excelsis, Éph. 5, 25 ; Ac. 20, 24 ; 2 Cor. 4, 16.

iii. Une loi naturelle d'agir

La loi morale tantôt kantienne de l'homme naturellement bon (humanisme rousseauiste) tantôt 'pharisienne' de l'homme naturellement mauvais (système idéologique religieux) le situe dans une perspective soit responsable et libre de toutes emprises soit coupable et perdu (de lui-même et du monde), tous deux pouvant être sauvés par leur propres œuvres.

Or, d'après la théologie néotestamentaire, il est une autre loi ne nécessitant pas l'appui de l'œuvre humaine qui se présente comme une loi naturelle d'agir grâce à la nouvelle Alliance. Suite à l'impossible « *redressement éthique et spirituel* » évoqué par Larchet (2015, Ibid.), l'anthropologie paulinienne révèle la libération de l'homme de la loi mosaïque par sa justification (homme pécheur pardonné) et sa restauration en « *une nouvelle identité* », un *Moi intérieur transformé*⁹⁵ grâce au « *Christ, par sa mort et sa résurrection* » (Razzano, 2019, p. 217). Cette Alliance Divine avec l'homme devint ainsi « *une lettre écrite de Christ, écrite dans nos cœurs, lue et connue de tous les hommes (...) écrite par l'Esprit du Dieu vivant non sur des tablettes de pierre mais sur des tablettes de chair : sur vos cœurs* »⁹⁶, une loi devenant naturelle pour la personne ayant « *les yeux fixés sur Jésus-Christ* » le modèle, car remplie de la présence de l'Esprit de Dieu.⁹⁷

C'est ainsi qu'Ellul explique que la foi dans « *la suivance de Jésus-Christ* » verse dans « *une foi (...) une antimorale* » fondée sur l'amour incarné, la vérité révélée et la Parole libre (Op. Cit., empl.1892 et 1627), puisque « *selon Paul, 'on vit en Christ', et il n'y a plus de morale. Si on observe une morale, il n'y a pas de vie en Christ possible* » (Op. Cit., empl.1663), Paul faisant mention ici de l'inutilité de la loi mosaïque. Elle révère ainsi non une idéologie portée sur un objet/système mais sur une personne vivante, le Fils de Dieu homme incarné qui était réfractaire aux « *préceptes religieux, de toutes les règles morales en donnant simplement le commandement : « Suis-moi » et jamais une liste de choses à faire ou ne pas faire* » et qui « *révèle pleinement ce qu'est un homme libre, sans morale mais obéissant à la Parole de Dieu, toujours nouvelle et fulgurante* » (Op.cit., empl.1604). Cet accomplissement de la Loi (mosaïque) par Christ amène

⁹⁵ Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis, II Cor. 5, 17.

⁹⁶ Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis, II Cor. 3, 2-3.

⁹⁷ Si Ellul nomme ce processus de transformation de l'homme, Larchet (Ibid., p. 189) identifie l'homme comme étant double-bénéficiaire d' « *amélioration* » (« *d'une réparation de ce qui est détérioré, un redressement de ce qui est perverti, une restauration de ce qui est altéré, une guérison de ce qui est malade, une élévation de ce qui a chuté, une fortification de ce qui est affaibli, une vivification de ce qui est mort* ») et de perfectionnement (« *par grâce conformément à la vocation que Dieu lui a assignée dès l'origine* », autrement dit de « *qualités divines qu'il ne possède pas et ne peut lui-même acquérir par nature, parce qu'elles dépassent à la fois ses propres forces quant à leur mode d'acquisition, et les limites de son essence quant à leur nature* »).

librement la personne non plus à pratiquer la morale du 'devoir-faire' mais à vivre « *une façon d'être* » (Op.cit., empl.1627) résultant d'œuvres vertueuses. Ellul (1988, p.11) les signe personnellement de « *prise de responsabilité, c'est-à-dire qu'après la conversion on est engagé dans un certain style de vie, et d'autre part, dans un certain service⁹⁸ que Dieu demande* ». Un style de vie fondé sur « *la Vérité, c'est une Personne. Il n'est pas question d'adhérer à une doctrine chrétienne* » (Op. Cit., p.42) qui met en exergue la distinction fondamentale entre la relation personnelle possible de l'homme avec Dieu et le système religieux fondé sur des référentiels religieux et moraux d'un devoir-être en vue d'un idéal individuel et collectif.

c. Relativisme des valeurs par le Moi

En Europe Occidentale, au fil des siècles, ce sont les principes absolutistes et universalistes qui ont engendré des valeurs et normes directrices de l'éducation morale de l'homme menant progressivement à un certain relativisme des valeurs (Hager, in Houssaye et al., 1999, pp.382-383). Hager constate une « *diversité étourdissante de propositions philosophiques religieuses et non religieuses* » tantôt de « *conviction qu'il ne peut absolument pas y avoir de valeurs et de vertus universelles et valables pour tous les hommes* » tantôt de contradiction les unes les autres, certaines étant « *toutes également vraies et toutes également fausses* » auxquelles s'ajoute « *un manque d'énoncés scientifiques sur les vertus et valeurs comme buts de l'éducation et de la formation* ». Ce dernier met en évidence la situation complexe actuelle relative à la compréhension et au positionnement éducatifs d'accompagnants quant à leurs principes (théories, finalités,). De fait, l'accompagnement s'inscrit au cœur de l'histoire ontologique du *Moi* modelant les acteurs, notamment depuis la période de fin du XXème s. que St. Holthaus (In Kuen, Op. Cit., p.10) désigne d' « *heure historique où des mutations profondes s'accomplissent sous nos yeux. Werner Weidenfled parle de 'glissements tectoniques' qui se répercutent dans les zones profondes des attitudes, des valeurs, des mentalités et dans les constellations de pouvoir et de culture* ».

3. Vouloir le bien pour autrui

Levinas (1976) pose la notion de conscience morale (au sens du *bien*, par oppos. au mal) à l'égard d'Autrui « *l'être par excellence* », fondatrice pour penser soi et l'humain dans ce monde, avec lequel il fait l'expérience humaniste de la rencontre du visage en étant lui-même droit « *sans ruse*

⁹⁸ In Sainte Bible, Version du Semeur, Ed. Excelsis, Jér. 29, 11.

ni faux-fuyants ». Schweitzer (2012) conçoit l'amour inconditionnel et réciproque au regard d'une Autorité extérieure à l'homme sur la base du principe « *Tu aimeras ton prochain comme toi-même* »⁹⁹ : respecter et aimer autrui à partir du respect et de la crainte de Dieu. Et Le Goff (2014, Ibid., p.87¹⁰⁰) invoque la dimension individuelle du sujet capable du « *vouloir le bien d'autrui* » et non collective de la société puisque « *la société d'aujourd'hui génère intrinsèquement trop d'injustice et de violence pour que cela soit possible* ».

Comment la valeur et la posture éthiques peuvent-elles s'opérer en constance et survivre au cœur des enjeux liés au « *processus d'aliénation tant de soi que de l'autre* » (Lacan, 1986) ?

a. Un héritage culturel

Selon Chalmel (2018), vouloir le bien d'autrui dessille une tension fondatrice dans l'accompagnement entre l'ouverture à l'autre (locution *latine benevolentia* 'bienveillance' dans « *je veux bien, je suis ouvert à* »,) et le pouvoir sur l'autre (« *je veux* » comme expression d'un ego) qui provient d'un héritage culturel issu de la controverse idéologique entre Erasme et Luther. Cette vision a profondément marqué la « *conception du rapport à l'autre en particulier au sein de la relation éducative* » :

« *Nier l'apport du théologique (...) revient à méconnaître les mécanismes profonds qui conduisent à une vision contemporaine polymorphe de l'autonomie, dont la variabilité est fonction des contextes géographiques et culturels, qui se superposent bien souvent encore avec les zones d'influences luthériennes, réformées ou catholiques* » (In Soëtard et al., 2011, pp. 60-64).

S'appuyant sur les Pères de l'Église et plaidant pour une forme de libre-arbitre, l'exégète humaniste chrétien Erasme affirme que :

« *Le chrétien tiraillé entre la concupiscence charnelle, et la sollicitation de l'esprit, triomphera avec l'aide de Dieu et produira de bonnes œuvres ; la nature humaine ne cesse de collaborer à son salut ; l'homme n'est qu'un instrument entre les mains de Dieu mais participe effectivement à son salut ; les textes sur l'inclination de l'homme au péché prouvent la nécessité de la grâce, plus que l'inexistence du libre-arbitre* ».

Erasme reconnaît la responsabilité de l'inspiration et de l'exécution de l'homme collaboratives avec Dieu tout en revendiquant la responsabilité volitive de l'homme pouvant s'exprimer en tant

⁹⁹ In Mc 12, 31. Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis.

¹⁰⁰ In Distance professionnelle et implication dans la relation d'accompagnement. *Les Cahiers de l'Actif*, n°460-46, septembre-octobre 2014, Actif Information.

qu'homme bénéficiant de la grâce divine « *ayant tout reçu de Dieu (...), serviteur inutile, agent libre et raisonnable, créé à l'image de Dieu* » (libre-arbitre). Ceci sans être déterminé par un destin que seul Dieu programme dans chacun de ses actes humains, comme l'affirme la doctrine luthérienne. Cette dernière tient de la théorie de la justification par la foi sans les œuvres par la « *gratuité totale du salut* » rendant toute forme de libre-arbitre inexistante selon Luther, puisque la bonté exercée par Dieu a le pouvoir de conduire l'homme à son salut et à un destin déterminant ses actes :

« *Il faut appeler les chrétiens à la conscience et à la révélation intérieure ; si la doctrine du libre-arbitre est admise, c'en est fini de la paix intérieure ; l'homme doit s'en remettre au libre-arbitre divin* » (Chalmel, 2018).

Erasmus lui reprochera de « *prétendre que toutes les œuvres de l'homme sont autant de péchés, qu'il ne possède aucun mérite et qu'il est mû par une nécessité absolue* ». Selon Chalmel, ce « *schisme de l'Église* » marqua « *la fin de l'humanisme chrétien* » et complexifia la relation éducative au cœur de l'accompagnement puisque « *il n'est pas anodin en effet de s'adresser à un individu déterminé par un destin sur lequel il n'a pas de prise ou à un alter ego susceptible d'autonomie, au moins dans le 'vouloir'* ». Car même si la relation à l'autre dans la conception de Comenius reflète un savoir potentiel, don de la grâce, et l'autonomie relative comme conséquence du libre-arbitre, Chalmel énonce que « *la méthode consiste en une découverte autonome et progressive des dons de la grâce divine par la maîtrise des savoirs* » mettant en relief « *les apparences d'une liberté* » sous forme de tutelle divine qui perçoit la vie terrestre comme « *propédeutique à l'université céleste !* ».

Jetant un regard historique sur la pensée religieuse de l'ère Prémoderne, d'Augustin à la Réforme, Kuen (2002, pp.17-19) explique que la prémodernité reflétait la dominante théologique sur la dimension intellectuelle de la civilisation occidentale. Caractérisée par la centration de Dieu au niveau de la culture et de la société, l'homme était considéré comme n'étant « *pas un grandeur autonome* » et sa vie terrestre était pensée dans la perspective de « *connaître les exigences de Dieu et y satisfaire* » tout en étant transitoire (marquée par la préparation à l'éternité). C'est ainsi que la théologie « *revendiqu[ait] la première place dans les sciences* », l'homme gouvernant sa vie intellectuelle selon la maxime « *je crois afin de pouvoir comprendre* » (St-Anselme). Et « *dans cette perspective, la raison cherchait à démontrer la justesse des vérités révélées et à concilier l'expérience avec la compréhension du drame cosmique enseigné par la foi chrétienne* ». Selon

Kuen, suite à différentes (re)découvertes et divergences¹⁰¹, c'est aux alentours de 1500 que s'amorce le tournant vers la période Moderne provoquant progressivement le rejet des normes judéo-chrétiennes. Tout comme Chalmel, il estime que le schisme idéologique entre Erasme et Luther est évocateur du grand tournant de l'ère Prémoderne datant de l'Église primitive au Moyen-Âge par le « *théocentrisme* » jusqu'à l'ère Moderne. Selon lui, la conception de Luther plaide pour « *l'homme (...) perdu, son salut ne peut venir que de Dieu* » et celle de Erasme se situe dans une dimension anthropocentrée parce qu'il « *pensait qu'il est possible, par des moyens humains (par la raison) de réformer l'homme et d'en faire quelqu'un de bien* ».

La conception luthérienne prit le dessus et son rapport avec l'éducation s'est vu « *déclinaison sécularisée de l'alternative domestique, affranchi* » à partir des Lumières kantiennes.

Alors que cette « *querelle* » entre l'humaniste et le réformateur est jugée « *stérile* » (un débat sans fin entre une thèse philosophique et l'autre religieuse) et conflictuelle de par son approche « *psychologique* » pour certains penseurs (Arnold, 2011), Margolin (In Op. Cit.) interroge si choisir entre l'un et l'autre a une signification réelle tant pour l'historien que pour le croyant contemporains. Or, bien que « *les faits [aient] communément disparu des mémoires des praticiens réflexifs, héritiers sans testament* », l'historien pédagogue de l'éducation Chalmel (Ibid., p. 64) explique que « *la nature de la foi (religieuse)* » a été influente sur la question éducative de l'autonomie et de la construction de l'enfant (libre-arbitre). Comme l'accompagnement porte sur les forces vives nourrissant la foi du pédagogue, ces métissages philosophiques et théologiques gagnent à être modestement défrichés dans la perspective d'une meilleure compréhension de la Loi morale qu'évoque chacun des protagonistes.

Un éclairage de cette tension fondatrice se situe dans les écrits néotestamentaires qui, selon Jaeger (In Razzano, 2019, pp. 30-43), conçoivent la création de l'être humain « *doué d'une personnalité, avec la capacité de vouloir, de choisir, de réfléchir, d'aimer* » basée sur son libre-arbitre offert par Dieu. A partir du moment où il réalise sa condition humaine séparée de Dieu par sa polarité (nommée 'péché') et accepte la grâce divine de Christ par la foi (salut)¹⁰², il expérimente une

¹⁰¹ Redécouvertes (continents, ancienne civilisation grecque, centration de l'homme et de son autonomie qu'il signe 'd'auto-nome' = 'qui se donne lui-même sa loi') et divergences (remise en question de l'autorité par la distinction entre christianisme et culture, introduction à l'intérieur du *Corpus Christianum* monolithique sur le plan religieux de la diversité entraînant la notion de tolérance).

¹⁰² Rencontre spirituelle qui « *ne peut être programmée, par l'éducation prodiguée, pas plus qu'elle ne peut se prédire comme devant absolument se produire à partir d'une pratique éducative appropriée* » (Caballe, 2004).

« *transformation progressive* » par rapport à son passé (libération et restauration¹⁰³, « *revêtir l'homme nouveau* », Op. Cit., p.109), à son présent (« *renouveau moral* », sanctification, relation vivante incarnée,) et à son futur (vision renouvelée des œuvres, esprit incorruptible,), son identité relationnelle et filiale retrouvant sens et alliance avec son Créateur Dieu. C'est ainsi un « *Évangile incarnationnel* » (Crouch, In Kuen, Ibid., p. 160) qui propose une perspective de développement personnalisé « *authentique dans toutes ses dimensions expérientielles et conatives (connaissance, sentiment, volonté, relations humaines)* » formant et nourrissant « *l'homme tout entier aussi bien l'aspect émotionnel-affectif et corporel-sensoriel qu'intellectuel-rationnel* » selon Calvin (Millemann, 2013, p. 198). Celui-ci s'inscrit dans une dimension vertueuse reliée à la connaissance omnisciente du projet de Dieu pour l'homme qu'Il a créée.¹⁰⁴

Selon Philippe (2002, p. 30), ce n'est ni de déterminisme ni de fatalisme dont l'homme est l'objet mais de libre-choix face à des fécondités et croissances proposées par Dieu, avec son concours volitif et exécutif, indépendantes de son salut acquis une fois pour toutes. Il s'agit d'un agir divin où « *l'homme n'est pas l'objet de Dieu pas plus que Dieu n'est l'objet de l'homme* » (Caballe, 2004). Agissant dans le réel, le concret de l'existence humaine, « *l'amour divin infiniment plus puissant que tout ce que nous pouvons mettre en œuvre par notre propre sagesse et nos propres forces* » (Ibid.) est collaboration avec l'homme. Ce libre-choix déterminant de l'homme se vit ainsi dans cette nouvelle alliance spirituelle entre le cœur de Dieu et le cœur de l'homme par l'Esprit-Saint, articulée au cœur d'une confrontation dialectique rationnelle et spirituelle mutuelle des désirs (des cœurs) presque à l'image de la rencontre humaine (Chalmel, 2015). Caballe (2004) désigne cet accompagnement pédagogique où « *l'éternité s'inscrit dans cet aujourd'hui, où tout se joue et rejoue inlassablement et qui rend inéluctablement toute pédagogie, toute méthode, toute réalité éducative à cette présence [divine]* ». Tel le libre-arbitre plaidé par Erasme, le libre-arbitre de l'homme croyant déterminé par ses propres inspirations, sa volition et l'exécution de ses actes maîtrisés ou non maîtrisés (puisqu'il lui reste toujours cette part d'humanité) tout en bénéficiant de « *sources vives* » (Chalmel, In Soëtard et al., 2011), qu'il énonce inspirées de la nature Divine. Ce faisant, au regard des intentions des deux penseurs, le cœur du débat se situerait-il au niveau du fondement (théocentriste ou christique) comme le laisse à penser Lienhard (In Arnold, 2011) ? Car

¹⁰³ Jn 8, 32. In Sainte Bible, Version Semeur, Ed. Excelsis.

¹⁰⁴ « *Projets de paix et non de malheur* », « *Nous sommes Son ouvrage, ayant été créées en Jésus-Christ pour de bonnes œuvres que Dieu a préparées d'avance* ». In Sainte Bible, Version Semeur, Ed. Excelsis, Jér. 29, 11 ; Jn 15, 5, Éph. 2, 10.

vivre une foi rationnelle religieuse se distingue fondamentalement d'une vie christique incarnée, ce qui donne raison à la propédeutique divine universitaire de Chalmel ...

D'un autre côté, ces trois 'moments déterminant nos actes' (Erasme) sont aussi fondés sur la volonté de conscience et de révélation intérieures de l'homme qu'invoque Luther au travers de cette *alliance renouvelée* :

« Un chrétien qui vit dans cette foi n'a pas besoin qu'on lui enseigne les bonnes œuvres ; au contraire ce qui se présente à lui, il l'accomplit. (...) C'est comme lorsque quelqu'un est certain de l'amour et de l'affection de son conjoint et qu'il a confiance absolue en lui, qui lui enseignera comment il doit se comporter, ce qu'il doit faire et ne pas faire, dire et ne pas penser ? » (Lienhard, 2016)

De fait, cette alliance se fait loi naturelle :

« Dans une perspective chrétienne, intra-biblique, par l'irruption de l'Esprit-Saint, 'savoir-faire', 'savoir-dire', 'savoir que' ne font qu'un. En Christ, en effet, le savoir se fait rencontre vivante, rencontre et appel de vie, entre Dieu et l'homme : la vérité se fait Personne, appel de communion en Dieu avec d'autres hommes. Le témoin est alors à la fois en quelque sorte, praticien et théoricien » (Caballe, Ibid.).

Au regard des écrits néotestamentaires illustrant le pédagogue Jésus (Caballe, 2004), la pédagogie de l'accompagnant se veut témoin et soutien auprès de l'accompagné, ni commanditaire ni expert vers l'autonomie déterminée de la personne accompagnée, cette dernière étant son propre agent décideur de sa foi, de ses savoirs et agirs. Elle signe la rupture avec les principes normatifs, déconcerte face aux modèles humains et mobilise ouvertement, simplement, sans jugement la réflexion autour de l'être¹⁰⁵ dans la perspective personnalisée et contextuelle de l'homme.

Outre les principes moralistes rationnels et religieux, il semblerait que la question éducative relative à l'autonomie et au libre-arbitre s'est aussi articulée autour de ces limitations pour l'homme, participant ainsi à la conception didactique.

b. Respect du libre-arbitre et don de soi

C'est à la lumière de cet héritage culturel basée sur la bonne intention et exposée au piège du pouvoir tutélaire par l'accompagnant que Chalmel (2018) définit l'importance du respect du libre-

¹⁰⁵ In Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis, Jn, 3, 1-9 ; Jn 4, 1-42 ; Jn 20, 27, etc.

arbitre et du don de soi. Fondé sur « *l'ouverture à l'autre, sa prise en compte comme acteur éducatif et au final, une certaine aptitude au partage du pouvoir* », le don de soi se définit par :

« Par des actes que l'on pose sans obligation, à titre gracieux. Ce terme évoque l'action choisie et gratuite. En ce sens, la bienveillance est un acte assumé et désintéressé. Elle évoque l'entrée dans une démarche volontaire. Il s'agit d'un don de soi qui n'attend ni rétribution, ni reconnaissance, ni retour : c'est un processus personnel de recherche et d'exploration entrepris librement et en conscience ».

Concentrée sur l'estime de soi (*ego*) et d'autrui (*alter*) propre à Ricoeur, la posture éthique est donc : ni asymétrique dans l'ultime but de satisfaire ses besoins ou de combler les besoins de l'autre au risque de son aliénation, ni symétrique en vue d'un échange « donnant-donnant ».

L'accompagnement à la résilience de Marie Heurtin¹⁰⁶ par la sœur religieuse Sœur Marguerite à travers divers apprentissages (l'hygiène corporelle, l'autonomie alimentaire, la communication par la langue des signes et l'alphabet braille,) qui décèdera lorsque Marie eut 25 ans, interroge tout accompagnant : « *Est-ce qu'elle peut encore continuer à vivre alors que son accompagnante n'est plus ?* ». Marie, la jeune femme sourde et aveugle, poursuivit alors sa propre éducation et fut elle-même accompagnante d'autres personnes sourdes et aveugles, non par contre-don mais par don de soi non pérenne, un modèle de soutien à leur processus de résilience.

Selon Chaniel (2018, pp.12-16¹⁰⁷), le don inspire « *un mouvement permettant d'élargir, de relancer sans cesse cette circulation des dons* ». Il tisse « *ce qui noue entre les hommes (...) un lien d'âmes, c'est-à-dire ce qui symbolise et institue, le 'nous'* » et il tresse « *les uns aux autres par ces fils invisibles de la confiance, de la reconnaissance, de la sollicitude ou de l'alliance* ». Ainsi Chaniel (Op. Cit., p. 29) conçoit deux normes de générosité (le 'je') et de réciprocité (le 'nous') qui favorisent le « *vivre une relation réussie lorsqu'elle permet de compter 'sur' (autrui, la société) et de compter 'pour' (quelque chose plutôt que rien)* ».

Ce modèle humaniste fait autant débat avec la pensée de Le Goff (2014, Ibid.) -pour lequel il n'est plus possible de compter sur le collectif (la société) empreint d'injustice et de violence- qu'alliance avec de nombreux (psycho)pédagogues et penseurs de capacités pour lesquels l'éducation psychosociale et l'environnement capacitant de Falzon y contribuent. Et d'un autre côté, s'agissant

¹⁰⁶ Tiré du Film Marie Heurtin, inspiré de faits réels qui se sont déroulés en France à la fin du XIXème siècle. De Jean-Pierre Améris. Novembre 2014. Histoire d'une jeune fille de 14 ans, sourde et aveugle de naissance, incapable de communiquer.

¹⁰⁷ In Don et contre-don dans la relation d'accompagnement et les organisations de travail, *Les Cahiers de l'Actif*, n°508-509, septembre-octobre 2018, Actif Information.

de la grâce comme modèle par excellence du don de soi qui est « *non tellement un état ou un sentiment qu'une action concrète et efficace, celle qui permet à un homme de vivre, en dépit de tout ce qu'il est ou fait* », ¹⁰⁸ quel accompagnant accepterait de restaurer une relation d'accompagnement alors que l'autre investit l'un des régimes violents à son encontre ? Et la notion et la démarche de pardon sont-elles nécessaires dans l'accompagnement ?

c. *Ethique de l'altérité*

Le don de soi se fonde sur des principes de conscience et de responsabilité qui concernent « *tout être humain conscient de son humanité et désireux d'en être digne* » que Levinas (In Beauvais, 2004) caractérise d'« *incessible* ». Car tout homme doit être considéré sujet et « *soi* » (ego) « *même* » (ipséité comme identité réflexive) comme un « *autre* » (ipséité, pas *contre* l'altérité mais *par* elle) selon Ricœur (1990). Au regard de la diversité des sujets *Moi* mettant en exergue le rapport dialogique entre leur richesse substantielle et la complexité situationnelle de leur accompagnement, nous ne pouvons omettre la jonction éthique et altérité que propose Abdallah-Pretceille (1999¹⁰⁹) :

« *L'éthique de l'altérité à partir de l'Autre dans sa totale liberté et responsabilité. L'éthique est justement cette rencontre de l'Autre comme Autre qui s'appuie sur une exigence de liberté d'autrui et sur le respect de sa complexité, de sa non-transparence, de ses contradictions* ».

Elle cite Tardy qui précise que l'éthique de la différence, « *ce n'est pas chercher à comprendre totalement toutes les altérités, c'est admettre qu'elles existent et être capable d'en supporter l'existence, même incomprise, parce qu'incomprise.* »

Dans l'expérience interculturelle, l'accompagnement s'attarde « *sur la manière dont l'individu utilise ses traits culturels pour dire et se dire, pour s'exprimer verbalement, corporellement, socialement, personnellement* »¹¹⁰ et non sur sa culture comme déterminant ses comportements. Ce que nous concevons également dans l'accompagnement au *Moi* de la personne en situation de handicap où l'on ne se fixe pas sur des critères typologiques mais bien sur l'être et sur la relation par la communication verbale et non-verbale pour se dire et dire.

¹⁰⁸ Grâce. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales. Autre définition désignant « *l'œuvre de la miséricorde divine suspendant le jugement ou le châtement et redonnant incessamment sa chance au pécheur* »

¹⁰⁹ Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Ed. Puf.

¹¹⁰ In <https://maisondelapedagogie.fr/rencontres-debats/57-rd8-construire-ensemble-des-competences-interculturelles-une-demarche-pedagogique-a-decouvrir>

Selon les chercheurs de Nova Tris¹¹¹ ayant conçu un modèle favorisant le développement de compétences interculturelles et le renouvellement du *Moi* par processus de conscientisation, l'expérience interculturelle s'immerge au cœur de l'influence par la mise en relation d'un sens lié à un contexte (Mucchielli, 2000) en s'appuyant sur le Cercle de Kolb¹¹² :

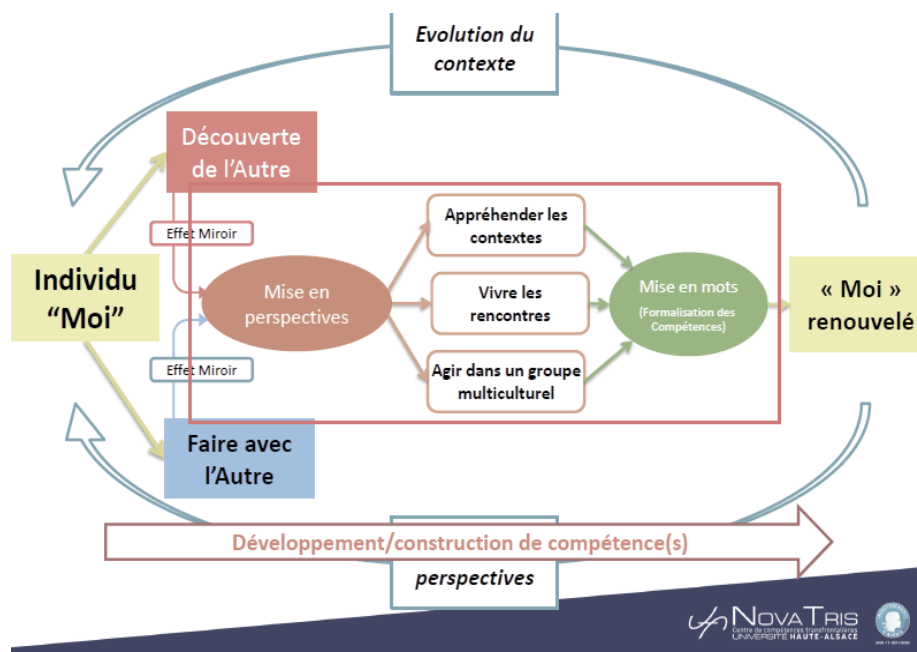


Schéma n°22 : Le Moi renouvelé. (Sources: Chalmel, J. & Sauter, V. In Many, Ibid.)

Ce modèle interculturel montre que le *Moi* (individu) en relation avec l'Autre change à partir de la découverte de l'Autre (différent de *Moi*) et de l'agir avec l'Autre (différent de *Moi*). Il s'articule par processus autour de la confrontation entre deux sujets *Moi* par l'identification de codes et de symboles propres à soi et à l'Autre (différent). C'est ainsi que se crée l'effet « *miroir* » en permettant à la personne *Moi* de prendre conscience de la réalité par une mise en perspectives communes (« *nous avons un même but et nous allons coopérer* ») au cœur de contextes chargés de sens par les différents protagonistes (symboles, images, mots, rituels, etc.). Il permet d'appréhender les contextes de l'environnement et de décoder les sens qui en découlent, de vivre les rencontres dans l'harmonie et la sérénité, et d'agir dans un groupe multiculturel.

¹¹¹ Centre des compétences frontalières à l'Université de Haute-Alsace (68), Johann Chalmel et Vera Sauter.

¹¹² Avec son cycle expérientiel en quatre temps (l'expérimentation, la réflexion, le raisonnement, la mise en pratique).

À la suite de cette étape, la personne *Moi* verbalise, concrétise l'expérience à travers un échange mutuel au cœur d'une relation authentique. Tout se produit dès le départ dans l'implicite pour évoluer progressivement vers l'explicite par la mise en mots. Ce procédé de médiation interculturelle a pour objectif de déconstruire mentalement des représentations du *Moi* pour en créer de nouvelles tout en l'amenant à devenir un *Moi* renouvelé. L'accompagnement s'inscrit dans l'expérience de l'altérité favorisée par une relation intersubjective et la réciprocité éducative.

4. *Qui suis-je pour accompagner ?*

a. Une figure cohérente inhérente à sa posture pédagogique

Selon Ladsous (In Gardou, 2010, p.52), la bonne santé professionnelle de l'accompagnant socio-éducatif n'est possible que s'il regarde ceux qu'il aide et accompagne « *comme nous accompagnant lui-même et nous abandonnant les meilleures parts de sa personne* ». De la même manière, l'accompagnant est soumis à cette pratique éthique que Levinas (Ibid.) définit aussi comme une « *obligation qu'il s'impose à lui-même ou la responsabilité qu'il prend pour garantir sa propre liberté conjointement à celle d'autrui avec lequel on est en interaction* ».

Par ailleurs, dans le champ de l'apprentissage, si l'accompagnant est responsable d'autrui « *sans attendre la réciprocité* » d'après Levinas, il est amené à prendre des risques, à l'instar du pédagogue qui se doit « *d'accepter, dans la mesure du raisonnable, d'assumer un certain nombre de risques, pour proposer à l'Autre une figure cohérente, qui lui permette de se repérer* » (Chalmel, 2015). Fondant ses principes sur une éthique de conviction puisqu' « *à certains moments, il est indispensable d'être ferme sur les principes, sans transiger* » et une éthique de responsabilité (Weber, 2004) « *car à d'autres moments, nous ne pouvons pas ne pas faire de compromis pour 'survivre'* » :

« *L'accompagnant ne cède rien à la réalité et à ses conséquences éthiques* » ni à ses « *valeurs de référence (...) lesquelles ne peuvent être confisquées par un champ professionnel spécifique, dans la pensée commune, celui du professeur ou de l'éducateur (c'est son métier après tout)* » (Chalmel, In Soëtard & Le Bouëdec, 2011, p.74).

Et à cette figure cohérente sont rattachés des niveaux de contraintes en éducation que l'accompagnant sera amené à gérer et qui définiront son style éducatif :

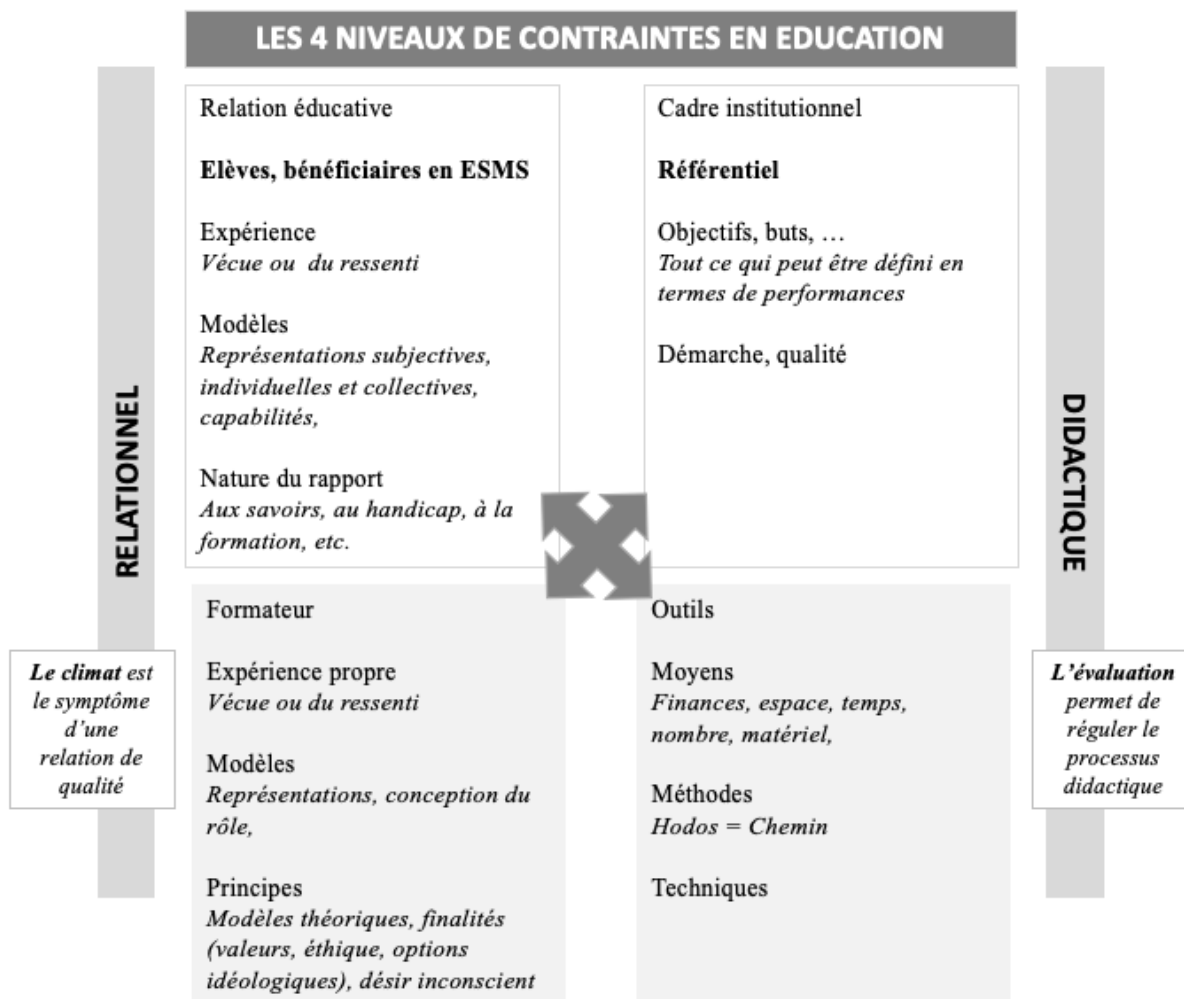


Schéma n°23 : Les quatre niveaux de contraintes en éducation (Chalmel, 2015, p.24).

Outre les résistances relationnelles se présentent également des résistances cognitives du sujet, puisque le modèle didactique d'une part, ne lui permet pas d'entreprendre sa propre confrontation dialectique théorico-pratique selon ses conceptions préexistantes et son propre processus de construction mentale (lui permettant d'organiser le réel dans sa propre histoire) et d'autre part, l'amène à devenir « *un récepteur passif* » (Chalmel, 2015, pp.19-21) :

« Le degré d'implication de chaque formateur dans cette gestion des quatre niveaux de contraintes détermine au final son style, comme un rapport subtil entre les peurs qui l'habitent et les risques qu'il accepte de prendre ».

D'autre part, dans ce questionnement personnel à l'accompagnement, dès lors qu'il décide d'« *adopter une posture pédagogique comme acteur de l'éducation* », sa posture éthique présuppose qu'il définisse « *des principes articulant finalités, valeurs référentielles, éléments de théories, idéologies et désirs subjectifs. Les finalités elles-mêmes combinent options idéologiques, système de valeurs et éthique dont découlent certaines routines de comportement* » (Op. Cit., 2015, pp.7-8). Selon Chalmel, l'accompagnant formant l'accompagné à des techniques et méthodes se réfère nécessairement à des principes lesquels sont corrélés à des théories et génèrent des finalités. Ces principes de nature pédagogique se rapportent :

- *A la dimension idéologique* (doctrine politique du système, ensemble d'idées reçues faisant office de théories),
- *A l'espace* de la rencontre éducative où se joue une confrontation dialectique et mutuelle entre l'accompagné et l'accompagnant : expériences réciproques, vécus et ressentis, modèles, représentations individuelles, collectives et subjectives, désirs.
- *L'espace des principes directeurs du projet* (du côté de l'accompagnant) mettant en tension théories, finalités et désir. Les options théoriques sous-jacentes sont liées à des présupposés des énoncés. Pas de rupture entre la praxis et les principes.
- *Les désirs* renvoient à la dimension subjective (insu) et personnelle (préférence).

Il affirme également que la foi du pédagogue « *se nourrit de sources vives qui échappent largement aux dogmes, empruntant des chemins de traverse, et partant d'un même héritage dogmatique, le valorise dans un processus de métissage au sein de l'entre-deux théories, idéologiques, contextes et pratiques, qui caractérisent le champ pédagogique* » (In Soëtard, Ibid., pp. 64-74). Sources vives étant fonction de ses expériences et de celles de la personne qu'il accompagne, elles sont aussi reliées à « *la reconnaissance d'un testament : avoir la foi, c'est tout à la fois choisir et construire. Comment ainsi se percevoir pédagogue en dehors de tout héritage ?* ».

C'est ainsi que chacun a été objet et sujet à l'éducation explicite et implicite marquée idéologiquement quels que soient les environnements :

« *L'éducation implicite transmet des savoirs pratiques, des habiletés, des compétences, des attitudes ; elle suscite des représentations, imprègne l'individu d'un ensemble de valeurs et favorise l'élaboration de schèmes qui lui permettent plus ou moins de bien s'adapter au milieu. L'individu, à travers un vécu composé de faits quotidiens, finit par se constituer un soi-même en tant que produit d'une éducation implicite* » (Desmet & Pourtois, 2004, p.124)

b. Connaissance de soi et de ses dieux

En ce sens et dans la lignée de Comte-Sponville (In Desmet & Pourtois, 1997, p.175) pour lequel il est impossible de vivre « *sans liens spirituels : pas sans culture, pas sans valeurs, pas sans idéaux* », les pratiques et postures normatives du système de pensée *Moi social* ont pu ériger des « *idoles aliénantes qu'il s'agit de déboulonner pour s'autoriser à penser par soi-même* », des « *totems* », des « *valeurs* » et des « *signifiants maîtres* » soutenant la vision de l'accompagnement (Rouzel, Ibid., pp.8 ; 62). Or, si les fondements peuvent tout autant être estimés valeureux par leur « *caractère, qualité de ce qui est désiré, estimé parce que donné et jugé comme objectivement désirable ou estimable* »¹¹³ qu'aliénants par la privation du sujet « *de son humanité, de sa liberté* », ¹¹⁴ les accompagnants pédagogues ne seraient-ils pas aussi concernés par la conscientisation de leurs propres signifiants ?

Au regard des éléments développés jusqu'à présent, l'aliénation relevait de l'emprise de l'autre dans la quotidienneté de la vie (Dasein, Hegel), d'autrui et de soi (Lacan), d'écueils relationnels (transferts, dépendances, dette dont la personne ne peut s'acquitter,) et d'emprises à des systèmes de pensée vers le devenir d'un idéal (devoir moral rationnel ou religieux). Évoquant dans nos réflexions introductives la part des risques psychosociaux liés à l'impact des pressions didactiques à l'égard des sujets, on pourrait présager divers types d'aliénations psychologiques (les peurs, le perfectionnisme,) et sociales (la sur-adaptation sociale,) risquant de les priver de leur humanité et de leur liberté.

Dans un autre ordre d'idées apparaît la fameuse maxime de Socrate « *Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et tes dieux* » mettant en lumière l'attachement à ses sources vives issues de diverses approches (rationnelle, scientifique, anthropocentriste, théocentriste,). Elle appelle tout accompagnant/accompagné à engager une démarche de reconnaissance et de confrontation de soi avant celle de l'Autre (Ricoeur, Ibid.), « *démarche de conscientisation de ses postulats paradigmatiques* » (Beauvais, 2004 ; Freire, 2007) en vue de l'élaboration progressive de ses « *concepts maîtres* » (Morin, 1991 ; Rouzel, 2015). Celle-ci rejoint Paul (2016) dans « *la primauté de la parole et d'une posture de non-savoir à la maïeutique socratique, la posture d'introspection évoluant vers celle de réflexivité à la direction de conscience* ». Processus intérieur s'effectuant au cœur d'interrogations (intentions, prospections de « *ce qui l'habite et l'agite* » selon

¹¹³ Valeur. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

¹¹⁴ Aliénant. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

Rouzel, compréhension de l'émergence des désirs,) et des « *représentations en expérimentant la relation* » (Maestre, 2002) :

« *Suis-je authentique et ai-je bien conscience de qui je suis ? Suis-je capable de relations positives ? Ai-je la force d'être distinct de l'autre ? Ai-je assez de sécurité intérieure pour laisser l'autre libre ?* » (Chalmel, 2018)

Au final, comme l'énonce Beauvais, prétendre accompagner une personne dans son cheminement implique inévitablement une posture réflexive et constructiviste avec soi, et en rapport avec le sujet et son environnement.

5. La rencontre humaine au cœur de l'accompagnement

a. La bienveillance éducative

La posture pédagogique de l'accompagnant ne peut omettre la relation conçue au cœur du « *dispositif de bienveillance au sein duquel s'inventent des modes de sociabilité fondés sur l'oralité et la sollicitude* » (Chalmel, 2018). Empreinte de la valeur *amorevolezza* de Don Bosco (1815-1888) précisée par « *un sentiment inconditionnel d'affectivité qui valorise l'estime portée à chaque personne* », elle se situe sur l'axe *cœur-tête-main* cher à Pestalozzi (1746-1827) :

« *La bienveillance invite à ce que la communication devienne communion. Le lien d'attachement se tisse et la bienveillance en est le métier. Plus qu'une finalité, il s'agit alors d'une réunion des désirs. C'est l'éducation du cœur, dans le célèbre tryptique pestalozzien (cœur, tête, main)* » (Op. Cit.).

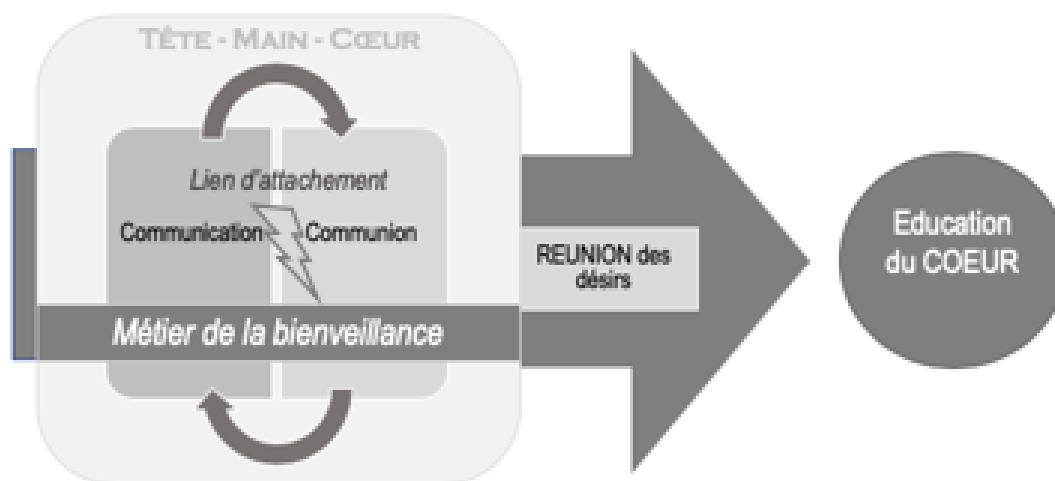


Schéma n°27 : Du métier de la bienveillance à l'éducation du cœur. Inspiré de Chalmel (2018)

Décliné autour de savoirs expérientiels, pédagogiques et didactiques, le processus d'accompagnement conceptualisé ci-dessus s'articule dans l'alliance entre les sujets accompagné et accompagnant au cœur d'enjeux transférentiels (schématisés par l'éclair). Inspirant la mobilisation des ressources et favorisant l'accession libre à l'autonomie, le binôme nécessite un minimum de sécurité affective dans la perspective de ce processus mais également de clarté à propos de questions ontologiques de part et d'autre pour une meilleure compréhension des désirs et finalités de l'accompagné.

La posture éthique de l'accompagnant s'adjoit d'une démarche empathique que Abdallah-Preteille (1999, 24/32) dessille entre une 'empathie fondée sur une démarche cognitive' et 'une sympathie à connotation affective' :

« Une démarche participative visant à la compréhension du Moi, d'Autrui en tant qu'autrui et à la prévision de ses potentialités. Instruction subjective de la compréhension d'autrui, l'empathie [qui] ne se réduit ni à une perception élémentaire des attributs d'autrui ni à une élaboration cognitive pure, ni affectivement incolore ».

Tantôt une posture d'*allo-allopathie* par le fait de regarder autrui avec les yeux d'autrui (Maucorps & Bassoul, In Op. Cit.) tantôt d'*auto-empathie* par une manière de sentir et de deviner *alter* dans ses rapports avec l'ego, son *Moi*. Cette réciprocité considère la polarité, les intérêts et impulsions des acteurs en jeu où *« toute relation qui ne serait pas un échange conduirait à la soumission de l'un à l'autre, à la disparition des identités. Seule la réciprocité permet de se conserver soi-même, sans fusion ni confusion, sans soumission ni domination. »* (Ladsous, In Gardou, p.52). Ce processus d'alliance bienveillante se veut *« accepter un cadre d'intervention sans cesse redéfini [au] contact »* de l'accompagné en prenant garde de ne pas :

« Viser à mouler l'autre à sa convenance ou selon ce qu'on pense des normes sociales, mais de le toucher -au vif du sujet- afin que n'étant plus tout à fait le même, il puisse s'engager dans sa propre vie, et répondre à (et de) ses questions en son propre nom ». (Della-Couretiade, In Rouzel, p.154)

Cette communion pédagogique porte l'intention de faire jaillir la réunion de désirs de l'éducation du cœur dans la perspective d' *« éclosion »*, d' *« épanouissement et affirmation de l'intérêt et des intérêts »* par le fait de *« cultiver la volonté profonde de la personne »* (Houssaye, 1988, p. 83) tout en discernant et en gérant les résistances relationnelles à l'œuvre. *« Car la vie se nourrit de différences, l'uniformité mène à la mort »* selon la célèbre pensée philosophique d'Albert Jacquard (1987).

Illustrons cette complexité du processus d'alliance par un conflit conatif vécu entre un éducateur référent proposant annuellement des objectifs visant les bases de l'hygiène corporelle à un jeune adulte en situation de handicap tout à fait satisfait de sa propre hygiène personnelle. Appréciant sa propre situation odorante, ses désirs portaient non sur son hygiène mais sur des apprentissages culinaires (recettes basiques en vue de son autonomie) alors que le professionnel souhaitait l'amener à s'affranchir de sa situation inconvenante. Après moultss essais infructueux, ce dernier l'accompagna progressivement à travers une « *relation en miroir* » : la présence ayant répondu « *à la présence, l'ouverture à l'ouverture, l'attention à l'attention* » (Paul, 2016, p.43) favorisant une *attention partagée*, autrement dit un moment de réciprocité où il l'amena à partager son attention devenant ensuite objet commun. Par *relation éthique, attachement et réciprocité* invitant l'un et l'autre à vivre *le dialogue et la liberté* (lâcher-prise, libre-choix,), les objectifs d'hygiène ont finalement accordé la place aux désirs de l'accompagné tout en tissant une alliance du cœur favorisant des émergences réflexives progressives à propos des questions d'hygiène. De cette relation en miroir, les sentiments d'acceptation et de confiance de l'accompagné¹¹⁵ favorisèrent probablement une forme d'ouverture et d'affiliation à l'égard de l'accompagnant et gagnèrent à prendre davantage soin de certaines parties de son corps.

b. Éthique de toutes les formes de vie

Cette éducation du cœur tient au respect de toutes les formes de la Vie que le célèbre Albert Schweitzer plaide dans son éthique de vie. Fondée sur le modèle théocentriste, elle suppose premièrement *le respect de soi* pour cette vie en nous, cadeau le plus précieux, qui nous permet d'être présent à l'autre au mieux et le plus longtemps possible. Le respect de soi rejoint ensuite *le respect de l'individu par la société*, suite à son constat (en début du XXème siècle) du devenir progressif des individus en « *simples machines de production, ce travail aliénant les rendant de plus en plus indifférents au sort d'autrui. La société écrase les individus et étouffe leur originalité, alors qu'elle devrait les porter* ». ¹¹⁶ Schweitzer défendait jà les finalités individuelles et une éthique collective de la vie, parce que leur demander de respecter la vie des autres « *s'ils ne se sentent eux-mêmes pas respectés par la société* » ne leur permettra pas en retour « *de faire évoluer sainement la société* ».

¹¹⁵ Également influencé par les encouragements de son environnement social.

¹¹⁶ Extrait d'une synthèse de notes « *Le Respect de la Vie* » vu par Albert Schweitzer, rédigé par Jenny Litzelmann, Directrice de la Maison Albert Schweitzer, Gunsbach, 68140. In ANNEXES PARTIE II.

Du respect de soi et de l'individu par la société, Schweitzer soutient ensuite *le respect de l'autre* : lorsqu'il n'est pas observé, c'est par mépris d'autrui dans « *l'oubli de ce en quoi il nous est semblable et l'oubli de ce en quoi il nous est différent* », mépris pouvant être lié aux projections des propres désirs de l'accompagnant sur l'autre malgré sa sincérité d'agir pour son bien. Formant ensuite un bouquet final en défendant *le respect de toutes les formes de vie* indissociable des autres figures respectueuses, il soutient qu'« *une véritable éthique est une éthique complète* » :

« Rien ne nous permet d'affirmer que la vie qui anime l'homme a plus de valeur que celle qui anime les autres formes de vie, et nous portons tous la responsabilité d'agir en conséquence ».

Cette posture éthique conjoint avec la bienveillance éducative de Chalmel et les postures empathique rogérienne et valorisante des expériences positives proposées par Desmet & Pourtois en vue de la satisfaction des besoins affectifs du sujet (paradigme des douze besoins psychosociaux). Postures issues de « *contenus de foi* » et de « *croyances en un salut, en l'émancipation, en la fraternité ou tout autre objet de foi* » dans « *une logique de fécondité (...) de fruit* » et « *non d'efficacité (...), de résultat* » (Le Bouëdec, 2011, pp. 24-26). Et l'un de ces contenus de foi relève du principe d'éducabilité (Trouvé, In Op. Cit., p.119) que Le Bouëdec illustre en faisant l'éloge du « *croire en l'enfant* » :

« Ce n'est pas acquiescer aveuglément à tous ses propos ou lui confier des responsabilités au-dessus de ses forces. (...) C'est le reconnaître dans son humanité vraie et l'aider ainsi à se reconnaître capable de dépassements de lui-même qui en feront un être humain accompli. (...) C'est dépasser les apparences parfois négatives de son personnage et s'appliquer à le rejoindre en profondeur, au plus vrai de sa personne. (...) C'est ne jamais perdre de vue que les choses ou les idées que l'on croit soi-même ne doivent pas empêcher de croire en lui, même si celui-ci croit des choses ou des idées différentes, voire opposées. (...) C'est lui apprendre à croire en les autres et ainsi fonder la fraternité ».

Cette relation d'accompagnement considère ainsi divers fondements vertueux qui n'ont de valeur qu'au cœur du respect universel de l'authenticité et de l'intime de l'être.

6. Un modèle quaternaire d'accompagnement

L'accompagnement au *Moi* n'est ni statique ni figé ni unidimensionnel. S'inspirant des travaux de Loïc & Johann Chalmel et du fondement quadriloculaire de l'accompagnement, Many (Ibid., 2019) a développé divers axes d'accompagnement en fonction des critères développés dans les prémisses

de cette recherche : la posture de l'accompagnant, les stades de développement de l'accompagné et la temporalité (continuum).

En fonction du stade de développement de la personne et en vue de favoriser sa progression vers son autonomie, sa conscientisation, sa responsabilisation et le développement de soi, quatre axes posturaux symboliques d'accompagnement proposent :

- ***Posture d'Autorité*** : *Etre au-dessus de*. Transmission de modèle, de valeurs, de savoirs fondateurs et structurants. Cadrer et diriger avec des instructions claires et précises permettant de poser un cadre. La posture d'autorité est « normative » et elle s'applique avec douceur et bienveillance voire avec une certaine fermeté lorsqu'elle est définie dans une épistémologie pédagogique.
- ***Posture de Coordination*** : *Etre derrière*. Inciter à l'initiative, pousser vers l'avant, laisser faire. Cette posture est 'à l'antipode' de la posture d'autorité. L'accompagnant est moins visible voire invisible et il laisse le sujet explorer les champs du possible en l'incitant à trouver des solutions sans en donner.
- ***Posture d'Alliance*** : *Etre au milieu de*. Animer, insuffler, inspirer, coordonner. Dans cette posture, la démarche de l'accompagnant est implicite et elle s'inscrit dans un rôle de catalyseur. Le but consiste à mobiliser les ressources de l'accompagné pour pouvoir le guider vers un objectif précis.
- ***Posture Miroir*** : *Etre face à face, côte à côte* dans une relation de coopération, de coconstruction. Dans cette phase, l'accompagnant 'en miroir' devient un modèle inspirant les choix et les décisions de l'accompagné, et vice-versa. Les deux protagonistes deviennent des compagnons de route qui se sépareront à un certain moment : chacun prendra une autre direction mais avec une même boussole basée sur le modèle pédagogique (savoir expérientiel, savoir pédagogique, savoir didactique.).

Ce modèle repose sur la bienveillance comme pivot érigeant le processus d'accompagnement, faute de quoi l'accompagnement perd son sens premier (étymologique et psycholinguistique), puisque les postures d'Autorité, de Coordination, d'Alliance et en Miroir s'inscrivent fondamentalement dans un cadre bienveillant.

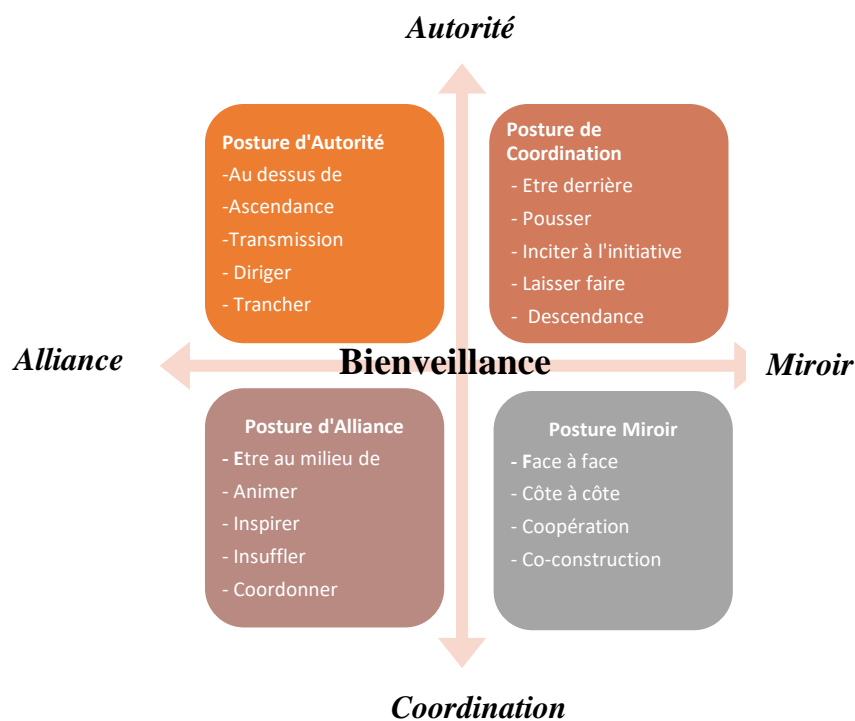


Schéma 24 : Quatre grandes postures de l'accompagnement de Many & Herrmann-Israel (2019)

D'une part, ce modèle présuppose que l'accompagnement est un ensemble de postures qui évoluent et se diversifient en fonction du profil du sujet, de son degré de maturité (lié à son stade de développement) et de sa progression dans une temporalité spécifique (*Chronos, Kairos, Aïon*). Ce faisant, accompagner ne consiste pas uniquement à « *se tenir auprès de l'autre, être à côté de l'autre* » comme le précise Paul (2017) mais implique aussi des positions « *au-dessus* », « *au milieu* » et « *derrière* » en fonction des paramètres évoqués.

Force est de constater que l'accompagnement s'inscrit dans la relation accompagnant-accompagné autant dans la verticalité que dans l'horizontalité dépendamment de la posture en fonction des quatre stades de développement symbolique de l'individu : *l'enfance, l'adolescence, le jeune adulte et la maturité*.

Stade de développement	Type de posture
L'enfance	Posture d'Autorité. Il est question d'établir le cadre, les règles de conduite, les normes et bases pour assurer une bonne fondation et un bon développement. Fonctionnement à tendance normative. Liberté teintée de contrôle, de veille et de restriction.
L'adolescence	Posture d'Alliance. Inspirer, insuffler des idées et mobiliser les ressources de manière implicite par l'échange, le dialogue. Première étape vers l'autonomie. Fonctionnement moins normatif (accès progressif à la liberté, contrôle moyen).
La jeunesse	Posture de Coordination. Autonomie totale de l'individu. Prise d'initiative et risques admis. Champ des possibles et d'expérimentations ouvert. L'accompagnant se place derrière pour encourager, conseiller et non pour contrôler ou diriger. Fonctionnement libre avec un soutien l'appui.
La maturité	Posture Miroir. C'est la phase de création, d'accomplissement de soi. L'accompagnant et l'accompagné sont tantôt face à face tantôt côte à côte. Accompagnement réciproque. L'accompagné évolue à partir d'un modèle qu'il a coconstruit avec l'accompagnant.

Tableau 25 : Correspondance entre les stades de développement et les postures d'accompagnement.

Les travaux de Many se basent sur le modèle de Jung à partir du *Moi* comme une entité indivisible fonctionnant à partir de préférences psychiques fondées sur quatre structures (*Sensation- Intuition- Pensée-Sentiment*) ainsi qu'une polarité *persona-ombre* du *Moi*. Ils relient les stades de développement aux quatre fonctions psychiques du sujet accompagné afin que l'accompagnant puisse identifier la phase de développement dans laquelle se trouve l'individu et déterminer sa posture pédagogique.

En outre, Many insiste sur la phase *Enfance*, étape fondatrice de bases bonnes, justes et vraies selon divers principes éthiques ainsi que sur la posture de l'accompagnant lui-même un paragon de vertu (Luther King Jr., 1963) et représentant incarné des valeurs qu'il porte. Plus sa posture éthique sera cohérente et juste, plus le sujet sera impacté positivement et progressera à l'appui de ces principes. Les travaux en psychanalyse montrent que les règles et lois posées au stade *Enfance* et inscrites dans un cadre souple et bienveillant favorisent la progression du sujet vers une autonomie plus accrue en se détachant de son accompagnant (Bouchoux, 2011). Enfin, l'individu se trouvant

au stade de l'*Enfance* est encouragé à évoluer vers un stade supérieur. A cet effet, les travaux de Eme (2011, p. 94) en psychologie différentielle mettent en exergue quelques préconisations sur des pratiques éducatives pouvant inciter l'individu à sortir du stade symbolique *Enfance* :

- *Encourager peu à peu l'individu à explorer davantage son environnement de son propre chef*
- *Inciter l'individu à s'exprimer sur ses sentiments et ses émotions*
- *Encourager l'individu à évaluer ses actions*
- *Donner des indices et des feedbacks positifs*
- *Poser des questions et l'inciter aux questionnements*
- *Inciter l'individu à réfléchir à des solutions au lieu de lui en donner*

Ce modèle quaternaire postural d'accompagnement indique une progression linéaire (continuum) constituée de trois zones dont le but ultime consiste à permettre au sujet accompagné de parvenir au stade de la maturité comme suit.

Zones

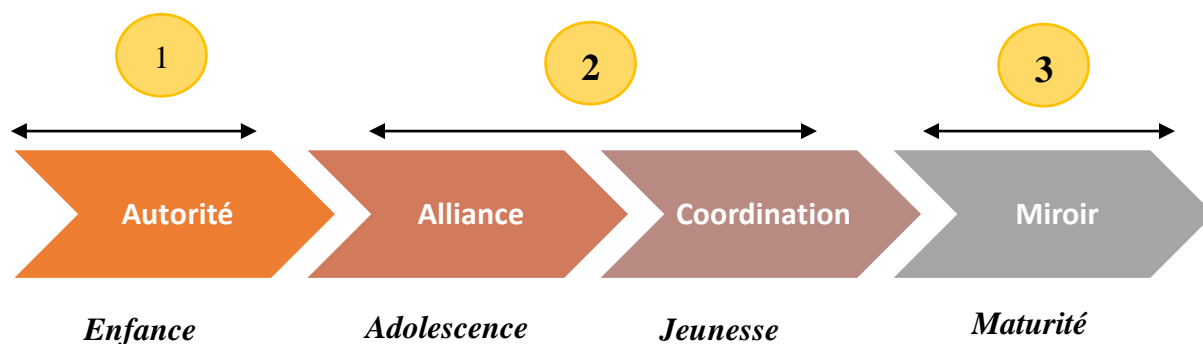


Schéma 26 : Continuum et zones de l'accompagnement de Many & Herrmann-Israel (2019)

- 1)** *Zone de transmission, d'obéissance et de soumission positives. Le sujet est passif et dépendant. Étape de fondation caractérisée par des lois, des normes, des règles à suivre. Il est important pour le sujet accompagné de sortir de cette zone pour son bon développement.*
- 2)** *Zone intermédiaire de construction. La liberté d'action et de prise d'initiatives est encouragée. Moins de normes, moins de règles. Le sujet tend vers l'autonomie, l'indépendance.*
- 3)** *Zone d'accomplissement. Le sujet est créatif et indépendant. Peu de normes et de règles. Le pouvoir d'agir du sujet est mis en évidence.*

Néanmoins, pour diverses raisons, certaines personnes n'atteindront peut-être jamais le stade de *Maturité* ou ne sortiront pas de celui de l'*Enfance*. D'autres stagneront ou arrêteront leur développement à un certain stade. Cette progression peut être aussi dégressive, allant de la *Maturité* vers un stade inférieur voire un retour en arrière vers l'*Enfance*. Étant donné le dynamisme des fonctions psychiques de l'individu selon Jung, l'accompagnement ne peut être une action stationnaire ou définitive. Cela nécessite de conscientiser l'ensemble des paramètres d'accompagnement dans la perspective d'une posture pédagogique adaptée à l'accompagné.

D. la finalité

L'*accompagnement* et le fait d'*accompagner* s'inscrivent dans une finalité d'association entre individus pour expérimenter et partager des actions habituelles, temporaires ou durables (le partage, le voyage, le service, suivre, être en quête, rechercher une direction). Ce vivre-ensemble nécessite à minima une réciprocité respectueuse et pestalozzienne empreinte de libre-arbitre et du don de soi pour que chacun puisse vivre et développer son *Moi*.

FINALITE Vivre ensemble	S'associer	Vivre, agir	
		Partager	Pain, actions
		Suivre, voyager	
Servir	Guide		
	Protecteur		
	Compagnon		
	Honorer	Suivre	
Rechercher	Etre en quête		
	Une direction		
Aller vers	Un but	Une visée	
		Un changement	
		Un passage	

Tableau n°28 : Tableau synthétique de l'axe Finalité au regard de l'étude sémantique et étymologique des termes accompagnement et accompagner.

Accompagner vers une visée définie selon des finalités sociales ou individuelles va engendrer des répercussions totalement différentes pour le sujet. Et que l'accompagnement fasse l'objet d'un changement ou d'un passage lié à la situation éducative, au profil et à la progression du sujet, la

problématique reste la même : selon les principes auxquels l'accompagnant adhère, les personnes accompagnées seront face à diverses postures (d'experte à la suradaptée, du caméléon 'entre-deux' au résistant ou au pédagogique,) les amenant avec ardeur ou frustration soit à devoir appliquer un idéal social en adéquation avec des modèles de références institutionnels soit à pouvoir se connecter à elles-mêmes et à agir vers ce qui leur est personnalisé dans un environnement d'agirs possibles.

Exemple de l'éducation thérapeutique du patient

Dans le champ de l'éducation thérapeutique, Chalmel (2015, p.10) illustre la situation d'individus faisant l'objet de finalités sociales par « *une confrontation progressive aux normes scolaires et sociales* » (éducation à un *Moi social*) dès leur petite enfance. Celle-ci les a amenés à devenir « *des acteurs sociaux bien (con)formés, intégrés* » ayant acquis un capital social « *grâce à [leurs] efforts de conformation* » sociale et de « *respect des critères de réussite* ». A l'annonce d'une pathologie sérieuse, chronique et/ou invalidante s'écroule leur *Moi social* (« *fracas du Moi social* ») provoquant un traumatisme psychologique par leur impossibilité de poursuivre leur conformation sociale. D'un côté, l'individu se retrouve marginalisé (« *Moi marginal* ») par rapport à la société et à ses pairs et de l'autre en raison de la perte des indicateurs de réussite et d'intégration, et de l'autre, son *Moi* n'a pas été sujet de développement vers son propre capital individuel ; s'agirait-il du 'capital relatif au cœur' ? Cet exemple médicosocial typique serait-il légion dans les champs scolaires et socioéducatifs ? Comment sont appliquées les finalités d'accompagnement dites personnalisées ?

Selon les décrocheurs scolaires ou élèves « atypiques »¹¹⁷ (système normatif scolaire ou socioéducatif de type IME), les personnes en situation de handicap (institutionnalisation socioéducative, stigmatisation sociale,) ou vieillissantes (institutionnalisation, « *obsolescence* » du vieillard selon Herfray, 1988, p.37) et les professionnels de l'accompagnement (sous-système normatif au sein d'un système social, éducatif, socioéducatif ou médicosocial), les enjeux du développement et de l'épanouissement des sujets diffèrent totalement.

Dans le champ du grand âge par exemple, hormis la logique fonctionnelle, si la finalité d'accompagnement au *Moi* d'une personne vieillissante hébergée en Ehpad se situe au niveau de l'application réglementaire annuelle de son Projet Personnalisé expédiant son parcours

¹¹⁷ Les enfants « dys », hypersensibles, Haut Potentiel, artistes, hyperactifs, en situation de handicap, etc.

institutionnel puis son projet personnalisé en une heure de temps (débordés et frustrés, les soignants acquiesçant à la lecture de chaque objectif réalisé -mais non suivi ni approfondi- : « *Oui, il a vu la musicothérapeute deux fois cette année mais il dormait souvent* »/Objectif bien-être, « *Oui, il regardait tous les jours la télévision à côté des résidents* »/Objectif socialisation), l'accompagnement personnalisé énoncé appliqué et bientraitant semble davantage être un leurre qu'une véritable pédagogie psychosociale soucieuse de la personne âgée.

1. Arts et méthodes d'accompagnement

L'accompagnement actuel fait l'objet d' « *habileté et de talent* » et d' « *une manière de conduire et d'exprimer sa pensée conformément aux principes du savoir* »¹¹⁸ à travers une rencontre entre un accompagnant et un accompagné. Selon l'art ou les méthodes employés, chacune d'elle participera à former, réformer ou transformer le *Moi* singulier du sujet au risque de le déformer. Le préfixe-clé « former » envisage la lexicographie au sens pédagogique de « *créer, faire exister en donnant une forme particulière* », « *produire, faire* », « *prendre naissance* » (se former dans), « *établir, nouer des liens* », « *construire* », puis explicité dans un sens didactique de « *faire acquérir à quelqu'un un niveau intellectuel, culturel, etc. en développant certaines connaissances, habitudes, manières, qualités* ». Ces définitions exposent jà à elles seules quelques paradoxes éducatifs en matière de finalités sociales et individuelles. Serait-ce une visée structurante identitaire dans une logique de fécondité/de maturation ou de conformation à un idéal social ?

Dégageant des finalités diverses (but, changement, passage), quatre champs de rencontres convergeant vers l'accompagnement et définis en termes didactique, éducatif, thérapeutique et psychanalytique, dont Herfray (1988) estime la conjugaison complexe, s'immergent chacun au cœur d'un processus protéiforme singulier. Développés oralement avec le Professeur Chalmel, ils mettent en lumière diverses spécificités des rapports ontologiques et téléologiques de l'accompagnement :

¹¹⁸ Art, Méthode. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

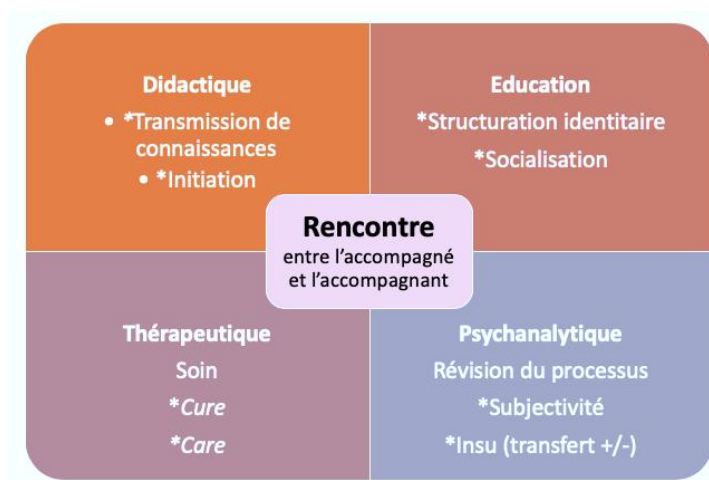


Schéma n°29 : Schématisation des quatre champs de rencontres entre l'accompagnant et l'accompagné au regard des finalités d'accompagnement.

- L'**Education** ou « l'art de former une personne en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie »,
- La **Didactique** définie comme une méthode visant à « instruire » et à « expliciter méthodiquement les procédés d'un art ou d'une science »,
- La **Thérapeutique** utilisant « un ensemble des moyens propres à lutter contre les maladies, à rétablir, préserver la santé », « à adoucir, à abolir », « à réparer », « les maux de l'âme » à laquelle nous ajoutons :
- La **Psychanalyse** qui est une « méthode d'investigation des processus psychiques conscients ou inconscients, développée à partir des découvertes de Freud ou celles d'autres écoles »¹¹⁹.

a. Le modèle didactique

i. Fondements et spécificités

Définie comme l'intention d'instruire (attitude, démarche mentale) ou comme un ensemble de procédés, de méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances

¹¹⁹ Education. Didactique. Thérapeutique. Psychanalyse. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

déterminées¹²⁰, la didactique est un nom propre formé à partir du grec ancien *didaktikos* dérivé de *didaskos* signifiant ‘enseigner, instruire’ (Etymol. ‘Qui est propre à instruire’) selon Mialaret (2017). Elle est centrée sur le rapport aux savoirs et constitue une spécificité, une discipline visant à amener l’apprenant à acquérir telle notion, opération ou technique de travail (Palmade, In Lapostolle & Mabilon-Bonfils, 2018). Lorsque les finalités éducatives sont didactiques, l’apprenant se retrouve face à l’Enseignant dans un rapport privilégiant le Savoir (Houssaye, 1988). Par définition, la didactique consiste à « *trouver la meilleure route pour transmettre un savoir, par un procédé qu’on désigne sous l’appellation de transposition didactique* » (Chalmel, 2016). Elle se veut science traitant la question des savoirs dans le rapport à l’initiation ou à la transmission des connaissances. Elle est issue de l’école platonicienne qui est à l’origine de la pédagogie traditionnelle (Houssaye, 1988) et de l’éducation Moderne issue des Lumières (Desmet & Pourtois, 1997 ; 2004), précurseur de l’idéologie du *Moi social*.

Dans la science didactique, les données et les modèles doivent être généralisables et indépendants des contextes d’apprentissage. La docimologie, discipline scientifique consacrée à l’évaluation, est de rigueur. Comme l’objet d’enseignement vise le savoir et la manière de le généraliser (et non le sujet), la problématique humaine (la subjectivité, la relation, les aspirations et désirs,) n’est pas fondamentale. Quelle est l’une des différences fondamentales entre la didactique et la pédagogie ?

« La didactique essaye de trouver des réponses à la question de ‘comment on initie à des connaissances’ et la pédagogie n’est pas un monde de réponses mais un monde de questions : elle essaye d’aider les gens à se poser des questions en mettant au cœur de ces questions le rapport à l’humain. Elle accepte donc que ce soit complexe et qu’elle ne soit pas une science. Le pédagogue accepte de prendre les gens dans sa globalité, de voir ses différentes facettes, pas seulement avec les lunettes d’un médecin ou d’un psychologue par exemple » (Chalmel, Ibid.).

Alors que la didactique est basée sur le modèle déductif, la pédagogie l’est sur le modèle inductif¹²¹. D’après Hubert (1954, pp.502-503), auteur de l’ouvrage « *Traité de pédagogie générale* », la didactique se caractérise par ces principaux facteurs :

¹²⁰ Didactique. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Puis In <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>.

¹²¹ Toutefois, en 1880, la pédagogie était définie comme une science « *du savoir psychologique appliqué* ». Houssaye & al. (2002, p.15) note : « *La pédagogie, en principe pratique-théorie, devient un modèle déductif qui prétend le faire au dire, le savoir-faire au savoir scientifique. L’action est fondée sur la science qui fait office de loi* ».

« *Mémorisation, formalisme, attitude de conformisme* »

« *Autorité dans l'ordre intellectuel, l'ordre social, l'ordre moral* »

« *Système scolaire fonctionnant à partir d'un appareil juridictionnel* »

« *Intérêt direct pour les choses enseignées* »

« *Système routinier fondé sur l'hétéronomie de l'autorité* »

« *Système n'autorisant pas l'apprenant à penser par lui-même et d'émettre un jugement personnel* »

« *Sa valeur éducative repose sur la confiance de l'élève dans l'autorité de son maître, dans sa science, sa probité* »

Tableau n°30 : *Caractéristiques éducatives de la didactique, Hubert (In Chalmel, 2016).*

Selon Houssaye et al. (2002, pp.30-31), la didactique se fonde sur diverses expertises dans la formation initiale : le *savoir disciplinaire* d'une matière (supposant que l'enseignant est le seul à pouvoir faire acquérir aux étudiants), le *savoir didactique* par la manière de « *faire savoir son savoir disciplinaire* » (supposant qu'il sait comment fonctionne la conception d'un apprenant et comment le faire prendre en compte dans le vécu de la classe), le *savoir de recherche* (au niveau du « faire comprendre » avec tel outil et dans la construction et l'évaluation de référentiels d'objectifs ou de compétences), et le *savoir-faire* par sa qualification pour former. Or, pour les pédagogues, ces fondements didactiques sont illusoire, car ces différentes expertises ne supposent pas des savoirs tout prêts, généralisables quels que soient les contextes et les moments : le savoir pédagogique doit être considéré spécifique et que la formation soit initiale ou continue, il doit permettre de faire sens à l'apprenant non seulement avec des connaissances théoriques mais aussi par « *le faire* », la pratique, l'expérience que Houssaye nomme « *l'épreuve personnelle* ».

Le mode de transmission didactique s'opère par processus des savoirs savants (théoriques, assimilables à un modèle de penser ayant chacun leur propre légitimité) aux savoirs enseignés (savoirs disciplinaires, spécifiques rendus abordables par rapport à un public donné), qui sont mesurés par évaluation comme suit.

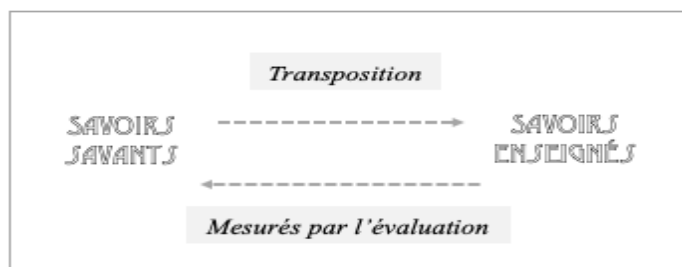


Schéma 31 : Le processus de transmission didactique (Chalmel, 2016)

Il s'agit d'un modèle normatif basé sur « un idéal bureaucratique » d'après Lobrot (Op. Cit., pp.61-62) « comme un souhait ou l'acceptation des membres d'un système à être protégés, dirigés, orientés » pour devenir des citoyens idéaux, d'être corrompus et ignorants en être adultes idéaux non corrompus par la société. Modèle « qui justifie la figure dominante du maître » et les diverses sémantiques corrélées à la notion de conformation (étayer, compenser, remédier, tuteur, adapter,).

ii. Finalité visant le développement de compétences

En termes d'apprentissages, la transmission de *savoirs*, *savoir-faire* et *savoir-être* résulte du développement de « *compétences* » inscrites dans un cadre normatif et répondant à des exigences sociales.

Didactique visant les compétences (Moi social)	
Savoir	<i>Assimilation de connaissances générales. L'apprenant doit apprendre pour apprendre. Difficulté de faire sens pour l'apprenant et de faire le lien entre le savoir acquis et le savoir concret.</i>
Savoir-faire	<i>Somme de représentations mentales à réactualiser par l'apprenant face à une tâche selon une procédure spécifique et préétablie découlant soit de l'expérience soit d'un référentiel de compétences construits par des experts. Dans cette configuration, une seule et même méthode s'impose : celle qui est préconisée par la procédure. Se limite à un geste professionnel. (Le Boterf, 2000, p.76)</i>
Savoir-être	<i>Ensemble de convenances sociales à respecter selon une culture d'entreprise ou politique d'organisation. Dans ce cadre, l'apprenant apprend à réagir à son environnement de travail en fonction de normes et de convenances implicites ou explicites imposées.</i>

Tableau 32 : Tableau relatif au modèle didactique visant le développement de compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être)

Or, au-delà des référentiels de compétences¹²², des questions d'employabilité et de quantitativité des individus garantissant la bonne efficacité des compétences, des formations et du rapport de l'offre et de la demande, Meirieu¹²³ interroge ce que nécessite un métier. Bien davantage que des compétences, il s'inscrit autour d'un projet de vie, à l'exemple d'un boulanger dont le métier s'imprègne et engage son identité (son histoire personnelle et professionnelle), son inscription dans le village, etc. Et dans l'enseignement par exemple, « *les référentiels des enseignants ne disent rien de ce que l'enseignant souhaite viser, du projet qui lui tient à cœur, de ce qui le met en action, touchant à son intentionnalité* ». Ils font l'impasse sur le contexte, les interactions, ce qui relève du symbolique (et non du fonctionnel), ce qui laisse Meirieu à penser que « *les compétences sont toujours identiques, elles ne changent pas, ni la personne ni ses propres compétences* » produisant ainsi une « *fragmentation* » des individus. D'autre part, en lien avec les systèmes de certification inhérents aux apprentissages formels, informels ou non formels, elles considèrent « *des types de savoirs construits dans des espaces de formation singuliers autour de l'exigence d'une labellisation des compétences acquises par les salariés* » en corrélation avec le monde du travail et de l'entreprise. C'est ainsi que, tiraillées entre le développement de compétences socialement valorisées issues des exigences du devenir *Moi social* et leurs propres besoins et aspirations du *Moi*, les personnes avancent actuellement vers « *des chemins buissonniers au sein de dispositifs culturels, associatifs, sportifs, socio-éducatifs plus ou moins formalisés (non formels) ou encore dans des expériences fortuites associées au développement de réseaux sociaux (informels)* » (Chalmel, in Gavens et al., 2018, p. 130).

Ce vocable didactique sous-entend également que le savoir universel transmis à un apprenant lui donnera la capacité de résoudre un problème lié à un contexte particulier. Alors que les pédagogues considèrent que la quantité de savoirs assimilés est « *nécessairement intégrée dans les apprentissages* » (Chalmel, 2017, p.45) et n'exige pas le recours à l'évaluation, les didacticiens exigent qu'elle soit mesurée à partir de l'écart entre la performance d'un élève par rapport à une norme définie (Chalmel, 2016). De fait, ils n'évaluent pas les progrès de l'apprenant mais plutôt sa conformité aux normes et critères établis par le système éducatif. Les savoirs pourront ainsi être acquis en vue de compétences mesurées par la quantité de savoirs permettant l'obtention d'un

¹²² Présenté par Édith Cresson et adopté par la Commission européenne en 1995.

¹²³ Journée Novatris, table-ronde « *Apprendre l'interculturel ? Des compétences vers les capacités ?* », 12 avril 2018 avec Grace Neville, Magalie Estevez, Loïc Chalmel, Martine Abdallah-Pretceille et Philippe Meirieu.

diplôme - les savoirs n'étant pas certains d'être utiles et réutilisables par la suite -. Or, selon Chalmel, la compétence n'est pas mesurable : il l'illustre par le sportif (dont les performances sont évaluées au titre de l'actualisation de compétences dans un contexte et à un moment donnés), par l'infirmière compétente (ne sera pas très performante dans un autre service) ou par une personne timide ayant une compétence orale complexe en termes de performance. Ce qui met en relief une distinction fondamentale entre compétence/performance et compétence/capabilité selon Meirieu.

Comme « *l'avenir de la société et cet enjeu dépend du savoir transmis* » (Houssaye, 1988, p.68), l'enseignement de l'enfant le soustrait dès son plus jeune âge à une visée éducative rationnelle pour devenir objet de savoirs et objet citoyen social. Ce faisant, en grandissant, il est en permanence confronté à une déstructuration de son *Moi*, par déformation et/ou réformation de sa nature profonde vers une conformation aux exigences didactiques visant son *Moi social*.

b. L'éducation au sens pédagogique

i. L'éducation spécialisée

1). La structuration de l'identité

Attingent à l'éducation spécialisée¹²⁴ (ou accompagnement socioéducatif), la personne est accompagnée autour de deux axes éducatifs : *la structuration de l'identité et la socialisation* (Chalmel, In Soëtard et al., 2011 ; 2018). D'une part, le premier axe « *la structuration de l'identité* » se fonde sur la définition juridique de personnalisation des accompagnements (obligation légale relative à Loi du 2 janvier 2002 de proposer un accompagnement individuel de qualité à chaque personne accueillie en ESMS). Il se base sur l'association de la personne, avec son représentant si elle le souhaite, à la conception et à la mise en œuvre de son projet personnalisé en fonction de ses besoins, aspirations, potentialités et difficultés. L'accompagnement éducatif vise deux axes majeurs : « *la réponse aux besoins de la personne dans le respect de ses spécificités et de sa singularité, et l'exercice de ses droits* »¹²⁵ en tenant compte d'une approche globale de la personne, d'une analyse (interdisciplinaire) de sa situation, de l'articulation avec les principes du Projet d'Etablissement (missions, valeurs, principes,) et les référentiels issus d'une Ingénierie dite

¹²⁴ Pour exemple, le futur moniteur-éducateur est formé dans l'« *Accompagnement social et éducatif spécialisé* » qui développe l'instauration de la relation, l'aide à la construction, de l'identité et au développement de capacités, de la fonction de repère et d'étayage dans une démarche éthique, etc. (Pagès, 2012)

¹²⁵ In *Les Cahiers de l'Actif*, n°448-451. La coconstruction, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du projet personnalisé », p.19.

Pédagogique. Cette dernière relève finalement d'un registre didactique de par son approche rationaliste (tarification des besoins par l'outil SERAPHIN-PH qui vise davantage l'approche fonctionnelle de l'individu que psychosociale.). D'après les rapports d'évaluation interne et externe, le manque de culture de l'accompagnement personnalisé (dans ses versants méthodologiques et managériaux) et le « *caractère perfectible de la personnalisation des accompagnements en collectivité* » sont manifestes (Op. Cit., p.9). En fonction des ESMS, l'accompagnement éducatif des personnes leur propose une large palette d'axes méthodologiques (*la communication-expression, l'autonomie, le savoir-faire gestuel et manuel, la citoyenneté, la sécurité, la valorisation, la vie affective, la socialisation, etc.*) variablement structurés, plus ou moins approfondis en termes de structuration du sujet. A l'exemple d'un accompagnement en SAJ¹²⁶, suite à la décision par la personne d'être accompagnée en vue du développement de son estime de soi, l'objectif annuel proposé a été fondé à partir de quatre sous-objectifs : la création d'œuvres manuelles dans tel atelier, le renforcement de paroles valorisantes par les professionnels à son égard, une sortie en partenariat avec un autre SAJ ainsi que des entretiens réguliers avec son référent. Force a été de constater la complexité du travail socioéducatif (liée à des facteurs individuels, collectifs, institutionnels, éducatifs,) et divers manquements (superficialité des objectifs ; faible visée de structuration, d'approfondissements axiologiques et praxéologiques ; manque de temps/entretiens et proximité,) qui amoindrissent et tronquent la visée éducative identitaire. L'accompagnement socioéducatif prétend viser la dimension psychosociale des personnes tout en s'emprenant d'enjeux (notamment référentiels,) et de risques psychosociaux (*Moi social*) que nous expliciterons lors de notre Enquête.

2). *Uniformisation ou différenciation*

Quant à l'axe de la socialisation généralement associée à des valeurs positives par les sociologues, elle se définit dans nos travaux de recherches en termes de *processus* à l'œuvre dans une rencontre éducative. Autrement dit, soit l'éducateur choisit de conformer la personne à la socialisation dominante et enfermante normative et en fonction des finalités données à l'acte éducatif (*processus d'uniformisation* selon la pensée de Jacquard, plaqué sur l'ordre social exigeant le 'même'), soit il propose un mode de socialisation 'accompagner à entrer dans le monde social' par un *processus de différenciation* (de l'ordre de la différence/l'unique,) en laissant éclore les spécificités, potentiels

¹²⁶ Illustration fondée sur des faits réels.

et talents du sujet, qui favoriseront l'émergence et le développement de son *Moi*. Distinctions importantes entre un *processus d'uniformisation* de l'individu *Moi social* et un *processus de différenciation* par une socialisation positive et nécessaire d'un *Moi social soi* pour chaque sujet (*Moi*). Dans la socialisation normative par exemple, l'éducation au *Moi social* est caractérisée par des notions de *limites*, de *frontières* comme territoires à l'intérieur duquel la personne *doit rester sans y dépasser les limites* : ce vocable politique de territoire est associé aux notions de pouvoir, d'occupation, de règles, de modes de socialisation et de programmes, etc. Aussi, « *le système éducatif forme des 'Moi sociaux' (c'est sa raison d'être) en mettant l'accent sur l'unité et la cohérence d'ensemble du processus* » (Chalmel, in Gavens, 2018, pp. 127-135).

Or, entre la radicalité (le refus de l'institution, la normalité selon des règles et rites,) et la création de soi (l'exploration de l'espace, l'auto-construction,) émerge une problématique :

« Si Rousseau le philosophe nous propose ici un modèle pour penser l'éducation, les éducateurs sont condamnés au quotidien à l'agir, et en conséquence à risquer l'utopie à savoir tenter de penser l'éducation de l'être humain en tension avec les exigences du Moi et celles du Moi social, en termes de continuité-discontinuité dans les apports des espaces formels, non formels et informels ».

Quel espace transitionnel ouvre des possibles pour la construction du sujet *Moi* (englobant son *Moi social soi*) afin qu'il ne soit pas étranger à l'espace social mais outillé harmonieusement ? Chalmel, y répond par « *la migration épistémologique des savoirs vers les compétences¹²⁷, des espaces formels à des environnements d'apprentissage moins formalisés accompagne nécessairement les métamorphoses successives de l'agent en acteur et de l'acteur en auteur* ». Engagé en tant qu'élément et représentant du système, l'accompagnant est à même d'ouvrir des possibles dans des espaces pédagogiques en proposant aux sujets d'exprimer, de prendre conscience de leur pouvoir d'agir et d'entreprendre leurs capacités, ce qui posera la question de savoir comment effectuer les choix et les décisions inhérentes à leur liberté.

ii. L'éducation : le modèle pédagogique

L'éducation est adossée à une science prétendant à l'universel étant donné que :

« L'expert construit la norme éducative du Moi social en combinant les facteurs didactiques et les exigences institutionnelles et sociétales. Le respect des règles de transposition des savoirs savants

¹²⁷ Compétences au sens de « *savoir-agir* », « *d'ergonomie cognitive* » et « *d'une réflexion éthique comme une manière d'être avec les autres et avec le monde* », Chalmel, 2015 (In Gavens, 2018, p.135-137).

associé à la mise en place d'instruments de mesure inspirés par la docimologie confirment l'adossement à une 'science de l'éducation' qui prétend à l'universel » (Chalmel, 2015, p.22).

Elle s'articule généralement autour de la didactique et de la pédagogie. A l'exemple du Larousse qui définit le terme « *pédagogie* » comme l'ensemble « *des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents* » et du site de l'APPAC¹²⁸ comme « *l'art d'enseigner ou les méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement* ». Si l'éducation signe une terminologie praxéologique donnant sens à l'apprenant (plus qu'à l'accompagnant), pratiquer la pédagogie ne fait pas de l'accompagnant un pédagogue. Car le pédagogue est un invraisemblable explorateur-artiste vivant « *dans la rupture, le mot d'ordre étant le changement, l'urgence, la nécessité et l'ouverture* » (Houssaye et al., Ibid., p.40), l'action, l'enracinement et la médiocrité.

1). Fondements et spécificités

Le terme « *pédagogue* » est issu de deux mots grecs *Paidos* (signifiant « *enfant* ») et *Agein* (signifiant « *conduire* »).¹²⁹ Dans l'Antiquité, généralement un esclave, il conduisait l'enfant de son maître à l'école, symbolique pédagogique de la « *relation* » avec l'apprenant dans une situation éducative ou d'apprentissage. Selon Houssaye et al. (2002), la pédagogie n'est pas un champ disciplinaire scientifique, car elle est « *une articulation de la théorie et la pratique éducative* » et relève « *d'une éthique, d'une manière d'être envers le monde et les autres, ses valeurs de référence ne peuvent être confisquées par un champ professionnel spécifique* » (Chalmel, 2015, p. 16). Elle se définit comme un savoir légitime à partir de savoirs spécifiques (disciplinaires) et de savoirs pédagogiques (théorico-pratiques) qui sont construits au cœur de l'articulation entre convictions normatives, conceptions scientifiques et didactiques, actions réalisées et visées philosophiques (Ibid.).

2). Pôle axiologique

Durkheim définit la pédagogie comme « *une discipline praxéologique des sciences de l'éducation visant à théoriser la pratique éducative* » (Soëtard, In Op. Cit., p.100). Le positionnement du pédagogue est d'ordre éthique et son modèle pédagogique se présente sous trois pôles :

¹²⁸ Association Professionnelle de Professeurs et Professeures d'administration au collégial.

<http://www.appac.qc.ca/pedagogie.php>.

¹²⁹ Pédagogue. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

- « Un pôle axiologique qui rassemble les valeurs auxquelles adhère l'enseignant,
- Un pôle scientifique regroupant les étayages savants auxquels il se réfère,
- Un pôle praxéologique qui recense les méthodes et outils » (Meirieu, 1999, p.188).

Houssaye (Houssaye et al, 2002, pp. 8-10) souligne que le pédagogue est « *un théoricien praticien de l'action éducative et celui qui fera surgir un plus dans et par l'articulation théorie pratique de l'éducation* » par :

- **L'action** : « *Faire à la source du dire* ». Le pédagogue s'inscrit dans une démarche proactive au cœur de l'action éducative. Il ne « *construit son savoir qu'à partir de son propre faire* ». Chalmel (2016) affirme que « *les pédagogues sont toujours et avant tout des praticiens, c'est-à-dire qu'ils parlent de ce qu'ils font au quotidien* ». La pédagogie est pragmatique et suit une logique inductive qui combine pratiques, expériences et théories. Elle génère des savoirs spécifiques sur les élèves, les enseignants, les dispositifs et institutions, qui lui permettront d'inventer des méthodes, des procédés, des concepts et des modèles (Soetard, In Op. Cit., p.113).

- **L'enracinement** : D'ordre contextuel, psychologique et social, la pédagogie est toujours liée à un contexte et s'enracine dans un courant philosophico-théorique qui nourrit sa pratique. S'inscrivant dans une dialectique inductive, elle contextualise et ne peut généraliser. « *Le pédagogue est mû par le désir d'agir, appuyé sur ses enracinements* » à l'exemple de Freinet, pédagogue des milieux ruraux enraciné dans le courant marxiste, de Pestalozzi le fidèle disciple de Rousseau. Ainsi, une méthode pédagogique ayant fait ses preuves à une époque et dans un contexte donné ne peut produire le même résultat dans d'autres circonstances.

- **La rupture** : Le pédagogue est un éternel insatisfait qui questionne et se questionne. Acceptant de remettre sa pratique en cause et de se livrer continuellement à une introspection approfondie, son positionnement occasionne souvent une double-rupture : une rupture avec sa propre pratique ou « *avec ce qui se fait traditionnellement* » et une rupture avec les autres ou son environnement. Chalmel (2016) précise que « *les pédagogues sont nomades, car ils ne se satisfont pas de regarder l'homme sous un seul aspect. Ils utilisent plusieurs lunettes pour voir plusieurs facettes. Ils sont donc infidèles et souvent impertinents, insupportables* », à l'exemple de pédagogues engagés tels que Dewey, Decroly et Rogers luttant contre la pédagogie traditionnelle autoritaire et pour la

confiance en l'enfant et en l'apprentissage, ou Robien, Fröbel, Makarenko et Freinet défendant l'épanouissement de leur homme nouveau (Ibid. p. 11).

- *La médiocrité* : Le pédagogue reste humain et vulnérable, réduit à lâcher ses certitudes, et relativise l'échec qu'il considère comme une valeur. Par conséquent, les pédagogues « *ne sont souvent pas pris au sérieux et tombent dans l'oubli* », Soëtard (In Op. Cit., p.103) précisant que « *tous les grands pédagogues sont des esprits révolutionnaires, insurgés contre les usages de leurs contemporains* ». Ils rejettent les systèmes rigides et préfèrent laisser libre cours à leurs intuitions, leurs sentiments et émotions pour être au plus proche de l'humain.

Le pédagogue crée ainsi une action éducative qui donne sens aux apprenants dans une démarche spécifique théorico-pratique. Il est toujours entre les deux : il ne fait pas que penser car il crée, invente et innove en articulant proposition pratique éducative avec théorie de la situation éducative produisant alors la théorie de la situation pédagogique axée sur l'action, la rupture, l'enracinement et la médiocrité.

Cette approche pédagogique sert à tout accompagnement éducatif auprès de l'apprenant par la prise en compte de ces quatre caractéristiques.

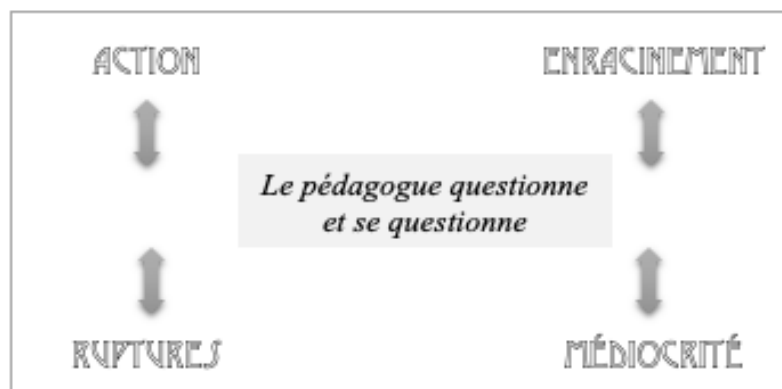


Schéma 33 : Les quatre principes fondamentaux de la pédagogie. Inspiré de Houssaye et al. (2002).

Du point de vue méthodologique, le pédagogue utilise le modèle de Kolb (Chalmel, In Gavens, 2018, p.132 ; Chalmel, 2015, p.15) par l'*experiential learning* (apprentissage expérientiel) favorisant l'apprentissage de savoirs à travers la transformation de l'expérience, un processus articulant *une phase d'expérience concrète* (mise en situation de l'apprenant), *une phase de réflexion* (favorisant le 'faire sens' par rapport à son vécu dans un jeu de miroir), *une phase de conceptualisation* (par l'ajustement, l'élaboration d'outils, etc. dans un environnement sécurisé favorisant l'élaboration de nouvelles règles de conduite) et *une phase de vérification* par l'action de la validité des règles élaborées.

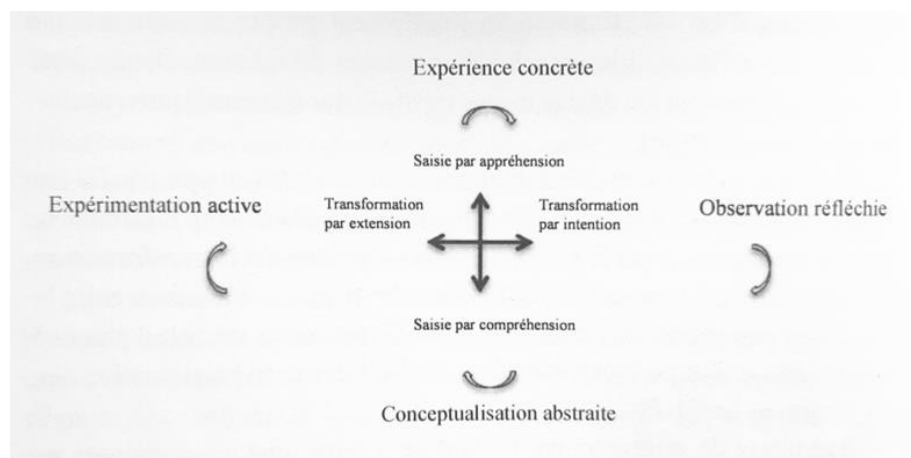


Tableau 34 : Cercle de Kolb. Sources : Chalmel (2015).

L'analyse des savoirs expérientiels, référée non à des référentiels de compétences mais à des situations éducatives, sociales ou professionnelles, « ouvre aux trois paliers d'apprentissage nécessaires à l'acquisition de capacités : comprendre, agir, transférer » (Chalmel, 2015, p.15). Si Chalmel a transféré ce processus dans le cadre de l'Education Thérapeutique du Patient, cette ingénierie s'adapte à tout type d'accompagnement et s'inscrit dans la visée du courant socioconstructiviste car « portée par l'idée que le savoir se construit en interaction avec les autres, l'environnement et soi-même ».

3). Finalité visant le développement de capacités

Par opposition au concept de *compétences* en matière de « savoir, savoir-faire, savoir-être » qui s'inscrivent dans une épistémologie didactique, cette ingénierie pédagogique (*Moi*) est associée

aux *capabilités* (Chalmel, 2017), la notion de capacité étant développée par Sen et Nussbaum et déclinée en trois axes : *l'ergonomie cognitive, le pouvoir-agir et l'éthique*.

Pédagogie : Développement des capacités <i>(Moi)</i>	
Ergonomie cognitive	<i>Agencement des connaissances spécifiques et orientées qui doivent être inculquées à l'apprenant en tenant compte de son profil d'apprentissage ou psychologique et lui permettant de faire le lien entre les connaissances acquises et le sens traduit dans la réalité. Un enseignement pratique et concret visant la construction de sens pour l'apprenant.</i>
Pouvoir-agir	<i>Laisser la possibilité à l'apprenant de mobiliser, combiner, transposer ses ressources individuelles (connaissances, capacités) et de réseaux en toute autonomie dans une situation d'apprentissage (Le Boterf, 2000, p.77). Aptitude à réaliser efficacement une action donnée dans un contexte donné (Chalmel, 2015, p.14).</i>
Éthique	<i>Être un modèle de vertu pour l'apprenant et agir avec vérité, justice, entraide, fraternité et bonté (Pestalozzi, 2009, p.16). C'est sur le modèle éthique de l'éducateur que l'apprenant construira son savoir vivre ensemble et non un savoir-être.</i>

Tableau 35 : Développement des capacités (ergonomie cognitive, pouvoir agir, éthique).

L'idée conceptuelle de capacité issue des travaux de l'économiste Sen (Prix Nobel 1998) et de la philosophe Nussbaum développe un nouveau paradigme théorique ayant pour but de promouvoir le développement humain à partir de ses ressources internes en créant des environnements dans lesquels les individus « *pourront jouir de vies longues, saines et créatives* » (Nussbaum, 2012 p.13) que Falzon (2013) désigne *d'environnements capacitants*. Nussbaum soutient que ce concept renvoie à la question : « *Qu'est-ce que chaque personne est capable de faire et d'être ?* » (Ibid., pp.36-40).

Dans cette perspective, on ne s'intéresse pas seulement au bien-être de l'individu et à la qualité de sa vie mais également aux possibilités qui lui sont offertes. Selon Sen, les capacités sont « *des libertés substantielles et un ensemble de possibilités de choisir et agir* », la capacité d'une personne se rapportant « *aux différentes combinaisons possibles de fonctionnement qu'il lui est possible d'atteindre. C'est donc une forme de liberté* ». En ce sens, la capacité serait une

combinaison des capacités internes de l'individu combinées avec des libertés, des possibilités mises à disposition par un environnement éducatif, social, politique et économique. Et elle considère « *la totalité des possibilités dont dispose une personne pour choisir et agir dans sa situation éducative, politique, sociale, économique particulière* ». Nussbaum affirme que les capacités se construisent à partir des facultés innées de la personne qu'elle distingue entre ses « *capacités de base* » et des « *capacités développées* » constituant le vivier de potentiel développé par celle-ci en interaction avec son environnement. L'ensemble de ces capacités englobe les traits de la personnalité, les capacités intellectuelles et émotionnelles, l'état de santé physique, les capacités perceptives et motrices. Et leur développement consisterait à mobiliser les différentes ressources de l'individu à travers la formation afin de lui permettre d'améliorer sa santé physique et émotionnelle.

Tout comme la pédagogie, le concept de « *capabilité* » tire ses racines de l'école aristotélicienne que Nussbaum (2007 ; 2012) a examinée. Le mot grec utilisé par Aristote fut « *dunamis* » qui se traduit par « *puissance, miracles, capacité, force, pouvoir, sens, moyens, puissamment, capable* », sens proche de celui des capacités, selon Many (2019, Ibid.). Aristote comprit que les êtres humains aspirent à une vie épanouie et que la planification politique de la cité devait se concentrer premièrement sur l'éducation des jeunes. Ses idées n'étaient ni éloignées du stoïcisme, mouvement qui influença fortement Rome, ni du christianisme à ses débuts dans l'Empire. Nussbaum (Ibid.) souligne que « *les stoïciens pensaient que tout être humain, par le seul fait d'être humain, est doté de dignité, de mérite et de respect* ». Amorcé par la pensée stoïcienne et par le christianisme, le principe d'égalité humaine constituera la base des droits humains.

D'autre part, la philosophe souligne aussi que les stoïciens considéraient « *qu'il était odieux d'établir des rangs et des hiérarchies qui permettaient à certains de tyranniser d'autres* ». C'est sur cette base que le versant environnemental jouera un rôle majeur dans l'approche des capacités.

D'après Sen et Nussbaum, tout ordre politique doit pouvoir garantir à tous les individus un seuil de dix libertés substantielles permettant de vivre une vie vraiment humaine et décente au sens aristotélicien en favorisant le développement de leurs capacités (Op. Cit. 2012, p.55) :

Libertés substantielles	
1	La vie : la possibilité de vivre aussi longtemps qu'on peut sans mourir prématurément
2	La santé du corps : être capable de vivre en bonne santé, d'être nourri, logé convenablement
3	L'intégrité du corps : être capable de se déplacer librement sans se soucier de sa sécurité. Être protégé de toute agression violente d'ordre physique ou sexuel
4	Le sens, l'imagination, la pensée : être capable de s'exprimer librement par ses cinq sens, la pensée, l'imagination tant pour le discours politique, artistique ou religieux
5	Les émotions : être capable de s'attacher à des choses, à des personnes et d'exprimer librement ses émotions
6	La raison pratique
7	L'affiliation
8	Les autres espèces
9	Le jeu : être capable de rire, de jouer
10	Le contrôle sur son environnement

Tableau n°36 : Liste des dix libertés substantielles proposées par Sen et Nussbaum (Ibid.).

A l'opposé de la visée économique (compétences, performances,) du *Moi social*, l'approche pédagogique substitue la compétence (le savoir, savoir-faire, savoir-être) à la capacité en termes d'*ergonomie cognitive, de pouvoir agir et d'éthique* avec pour objectif d'apporter une amélioration à la qualité de vie de l'homme. De la première finalité de l'accompagnement visant le *Moi social* privilégiant l'approche quantitative résolutoire ainsi que l'évaluation métrique des apprentissages, la seconde finalité vise le *Moi* dans une approche qualitative inductive et du sens des apprentissages des sujets accompagnés.

Précisons que Nussbaum propose que les libertés accordées aux individus soient encadrées et respectent un ordre éthico-moral. Aussi, la pédagogie ne signifie pas l'absence de cadre ou de normes dans l'action éducative, faute de quoi il serait question d'anarchie, plus précisément de pédagogisme, dérive pédagogique qui « *rejette toute autorité éducative et met en avant le respect absolu de l'enfant* » (Meirieu, 2015). De ce fait, les pôles axiologique (éthique) et praxéologique (méthodologie) s'imposent à toute action pédagogique même si celle-ci laisse une grande place à la subjectivité et à l'expression du *Moi* des sujets.

c. Penser l'éducation selon le modèle didactique ou pédagogique

Essentiel pour son éclairage sur la posture de l'accompagnant en lien avec les finalités didactiques et pédagogiques, le triangle pédagogique de Houssaye fait ressortir trois processus dans une situation d'apprentissage reliant deux possibilités d'apprentissage :

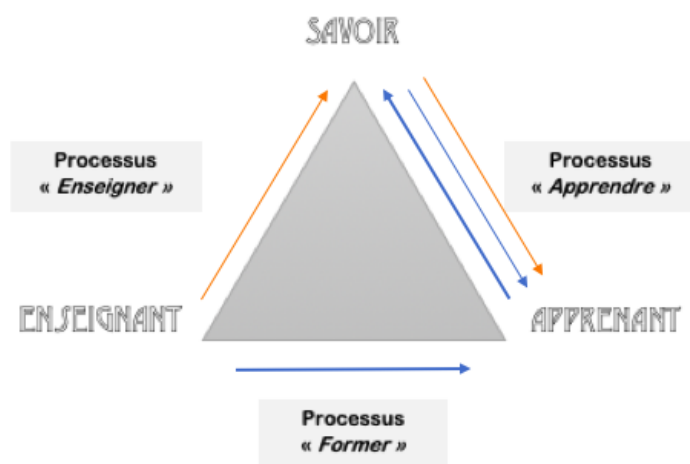


Tableau n°37 : Le Triangle pédagogique. Houssaye (1988, p. 248).

Le processus Enseigner : Ce processus didactique se construit essentiellement « sur la primauté du rapport maître-savoir » et il est centré sur la base des programmes, des examens, des notations et évaluations. Quel que soit le champ d'apprentissage, l'Enseignant est en position d'expert du Savoir qu'il va transmettre à l'Apprenant sans tenir compte du profil de ce dernier, ni de ses représentations subjectives, individuelles et collectives, de ses désirs, ni de la relation, etc.

Le processus Former : L'Enseignant se tourne vers l'Apprenant pour construire le processus d'apprentissage sur la relation, la réciprocité (à l'exemple des pédagogues Korczak, Neil, Rogers et Makarenko ayant mis évidence l'approche Former pour son approche relationnelle et psycho-affective dans leurs pratiques pédagogiques).

Le processus Apprendre : Une fois la relation établie avec l'apprenant dans le processus Former, l'Enseignant lui propose de chercher lui-même le Savoir. Cet axe se construit sur le rapport de l'Apprenant avec le Savoir en toute liberté et autonomie. Basé sur la théorie constructiviste, les pédagogues Comenius, Freinet, Decroly, Montessori et Dewey ont donné une importance

primordiale à cet axe « *Apprendre* » tout comme Comenius (1592-1670) : « *Le pédagogue est un accoucheur de l'autonomie de l'enfant, qu'il développe en lui apprenant à lire dans trois sortes de livres : lui-même, la nature, les livres divins et autres ouvrages en langue vernaculaire* ».

La didactique se présente ainsi comme une discipline scientifique de l'enseignement fondée sur l'axe *Enseigner* en se référant principalement au cognitif, à l'intellect et en ne tenant pas compte des autres aspects de l'apprentissage (l'affectif, le conatif,). Pour le didacticien Weisser (2016, p.13), l'approche pédagogique est trop axée sur une dimension axiologique en mettant en avant un militantisme idéologique ou politique au détriment d'une épistémologie positiviste.

Paradoxalement, la pédagogie se présente comme art et science en même temps (Soetard, 2002, p.48) : elle est une éthique philosophique et une praxis réflexive visant deux processus d'apprentissage *Former* et *Apprendre*, dans une approche pédagogique pestalozzienne considérant la tête, le cœur et la main de l'apprenant. Elle peut faire appel à certains éléments de la didactique pour rendre un savoir savant plus digeste et tient compte des mécanismes de transfert et de contre-transfert dans la relation éducative.

« *Habité par un non-savoir constitutif* » (Della-Couretiade, in Rouzel, 2015, p.154), le travail éducatif vise un processus de développement de l'autonomie de l'apprenant à partir de modalités d'interventions circonstanciées en lien avec son individualité et son contexte de vie, les finalités et les enjeux liés à son périple. Dans cette posture pédagogique, pas de traçage de parcours didactique de l'enseignant, du travailleur social et du soignant qui cherchent le Savoir et qui le transmettent à la personne (Axe *Enseigner*), tel que le processus Enseigner qui « *modifie la personnalité de l'apprenant* », car il fait une « *contre-expérience de la culture et (...) favorise l'émergence de la passivité, de l'individualisme et de la soumission* » (Lobrot, Op. Cit., p.99). Lorsque le pédagogue se tourne vers l'apprenant à travers une relation bienveillante pour l'amener à chercher lui-même son Savoir (Axes *Former* puis *Apprendre*), cette formation psychosociale (ou pédagogie active d'accompagnement vers le Savoir) par un processus de co-construction où l'apprenant est confronté à la réalité (et non au formateur) favorise l'exploration et les contraintes de la situation (Houssaye, 1988, pp.33-34). Le savoir pédagogique est ainsi une praxis où « *la théorie émerge plutôt de l'activité elle-même dans une dialectique entre élucidation et transformation du réel* ».

C'est ainsi que se construit fidèlement « *la posture éducative en accord avec la vision* » de l'accompagné au cœur de la rencontre éducative, un « *lieu privilégié de la confrontation dialectique et mutuelle* » selon Chalmel (2018). Et c'est à ce titre qu'il évoque cette acceptation éducative du « *bien vouloir* » impliquant « *l'ouverture à l'autre, sa prise en compte comme acteur éducatif et au final, une certaine aptitude au partage du pouvoir* » ainsi qu'une nécessaire prise de risques car « *l'ouverture à l'autre oblige au respect de son libre arbitre* ».

Comme la pédagogie est ancrée dans la conception de l'école aristotélicienne constitutive des prémisses philosophico-idéologiques de la prémodernité (Kuen, Ibid.), elle met en valeur les émotions et sensations ressenties par l'apprenant durant l'apprentissage (Fauconnier, 2004). Pour Aristote, « *la connaissance provient pour l'homme de ce qu'il voit, ressent et expérimente par ses sens au contact du monde extérieur et des choses matérielles* » (Fauconnier, 2004 p. 78). De fait, le pédagogue ne cherche pas à transmettre mécaniquement un « *message* » à l'apprenant ni à être un expert mais il tient compte du 'monde du *Moi*' de son profil, de ses émotions, ses capacités et son rythme, etc. Ce but de la pédagogie missionne le pédagogue à faciliter le développement intellectuel et émotionnel de l'apprenant en tenant compte de ses ressources.

Force est de constater que cette perspective se rapproche du modèle d'accompagnement maïeutique (Paul, 2004) visant la connaissance et le développement de soi de la personne à certains stades de sa vie ou lors d'une situation posant problème. A travers la maxime de Socrate « *connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et tes dieux* » s'ouvre une perspective d'accouchement de l'homme par lui-même, sujet auteur-acteur, dans son intériorisation et son autonomisation avec le soutien d'un « *facilitateur* ». A partir de « *l'interrogation* » récurrente du pédagogue et de 'son monde de questions', la maïeutique propose « *d'amener l'interlocuteur à prendre conscience de ce qu'il sait implicitement, à l'exprimer et à le juger* » tout comme le défend la pédagogie.

Dans ses travaux, Many (2019) illustre cette distinction idéologique issue des deux fondements éducatifs comme suit.

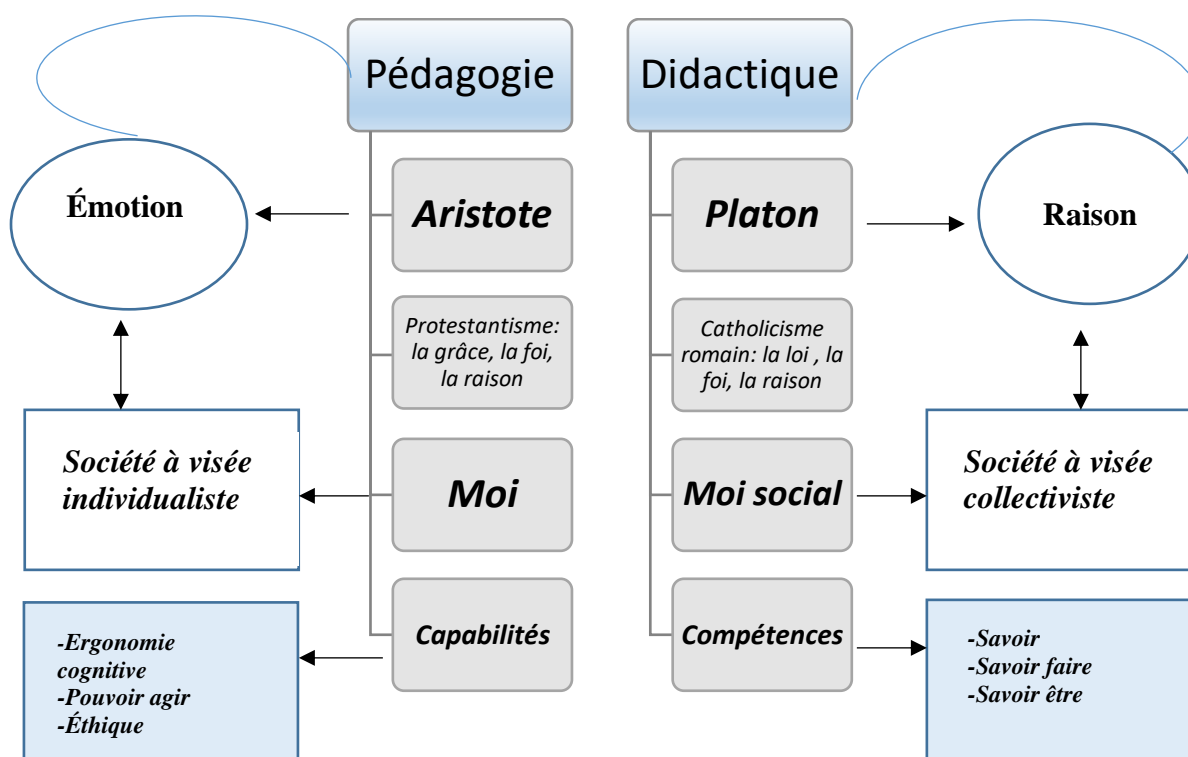


Schéma 38 : Arborescence de la pédagogie et de la didactique (Many, Ibid., 2019)

In fine, l'accompagnement du sujet distingue le caractère cognitif d'ordre prévisionnel (pédagogie) et d'ordre normatif (didactique), Chalmel soutenant qu'« *on ne pense pas l'éducation de la même manière si l'on est sur une base pédagogique ou une base didactique* ». Par ailleurs, reprenant Avanzini (Ibid.), le modèle pédagogique signe à la fois une convergence en termes axiologique, anthropologique et de créativité et une distinction fondamentale idéologique au niveau des modèles de référence.

d. Le modèle thérapeutique

Paul (2004) présente le modèle thérapeutique faisant intervenir un tiers de proximité ou un accompagnant professionnel dans le but de retrouver un mieux-être (psychique, physique, spirituel,) pour la personne. Du grec « *thérapeutès* » signifiant « *serviteur* » « *qui prend soin de* », « *le soin des maladies* », l'accompagnement thérapeutique vise une pratique d'adoucissement, d'abolition des maux de l'âme, du corps ou de l'esprit par des thérapeutes (médecin, psychologue,

naturopathe, responsable spirituel,) exerçant en deux axes distincts : le *Cure* et le *Care*. Alors que tous deux désignent les soins et supposent une certaine notion de déficience du corps, de l'âme ou de l'esprit du patient, « *le cure vise le traitement médical et l'éradication de la maladie et le care met l'accent sur l'attention portée à quelqu'un et sur l'intérêt qui est pris pour cette personne* » (Lehmann, 2005).

i. Le Cure et le Care

La dimension du *Cure* relève du fondement de la médecine traditionnelle tiré de la « *parole hippocratique* » du nom d'Hippocrate associée aux notions d'engagements (*Primum non nocere*, littér. « *ne pas nuire* », ne faire aucune différence entre les personnes) et de compétences du praticien. Dans l'idée de viser l'efficacité par le traitement pour lutter contre la maladie, le praticien est « *responsable devant œuvrer à la guérison* » par prescription autour de l'objet des soins à délivrer. En 1970, Winnicott craignait déjà que « *dans l'évolution de la pratique médicale, le traitement dans la gestion technique et son efficacité (Cure) l'emporte à ce point sur le soin (Care) que le soignant prend du malade et sur l'attention qu'il lui porte, que ces derniers ne finissent par être oubliés* » (Op. Cit.). D'après Chalmel (2015, pp.6-20), le processus paradigmatique de soins *Cure* s'articule en trois dimensions :

- *Le patient est objet des soins qui lui sont délivrés.*
- *La démarche de soins s'opère dans une logique de prescription.*
- *L'objectif principal consiste à lutter contre la maladie.*

Cette gestion curative et techniciste de la maladie relève de la médecine traditionnelle fondée sur les preuves selon Lazarus et Delahaye (2007), qui est inhérente à :

« *L'outil de référence scientifiquement et éthiquement admis dans nos sociétés industrielles, les plus riches. Une éventuelle concurrence entre la médecine fondée sur les preuves et une autre médecine est soit une question de pays développé qui veut disposer de tout, soit un enjeu de pouvoir institutionnel dans les pays où la médecine occidentale s'oppose aux médecines traditionnelles et aux savoirs coutumiers* ».

Défini par Chalmel de « *logique curative et technologique traditionnelle* », le *Cure* signe des marquages communs avec la problématique du *Moi social*, non seulement au regard du praticien (expertise des savoirs, posture verticale, primat de l'objet des soins -la prescription

médicale faisant référence au modèle didactique-, patient devant rejoindre la norme sociale,) mais aussi au regard de l'organisation institutionnelle médicale sous fond d'hypertexte économique et social visant de plus en plus l'excellence technocratique et gestionnaire.

S'agissant du *Care*, le 'prendre soin' considère toutes les formes de soins psychologiques versant dans l'empathie, la bienveillance, l'écoute, etc. auprès du sujet. Chalmel soutient l'idée que viser la prise en considération, l'autonomie et le développement des ressources du patient nécessite « *un changement de paradigme* » : autrement dit le passage de la prise en charge prescriptive du patient *Moi social (Cure)* vers une éducation pédagogique soutenant le *Care* du *Moi* (patient) et l'amenant à devenir co-acteur de ses soins. Cette éducation du *Care* s'inscrit dans l'Education Thérapeutique du Patient (ETP) qui l'engage vers sa propre autonomie :

« Par l'appropriation de savoirs et de compétences afin qu'il devienne acteur de son changement de comportement, à l'occasion d'évènements majeurs de la prise en charge (initiation du traitement, modification du traitement, évènements intercurrents,) mais aussi plus généralement tout au long du projet de soins, avec l'objectif de disposer d'une qualité de vie acceptable » (Rapport Saout, 2008. In Tourette-Turgis & Thievenaz, 2014).

Elle s'opère véritablement dans un espace de parole et d'écoute réciproque dont le processus paradigmatique de soins s'articule en trois dimensions :

- *Le patient n'est plus objet mais sujet des soins qui lui sont délivrés.*
- *La démarche de prescription laisse place à une démarche de médiation par l'éducation.*
- *L'objectif n'est plus seulement de lutter contre la maladie, mais de prendre en compte les conséquences physiques, psychologiques et sociales* (Ibid., p.6).

Ce modèle d'accompagnement au *Moi* du patient se préoccupe non seulement de la singularité de la personne dans son contexte propre en tant qu'acteur de sa propre pratique, mais il se fonde aussi sur « *l'alliance thérapeutique* » entre le patient et le soignant selon Chalmel. En effet, si celle-ci ne prend pas en considération les conceptions antérieures du patient (sa propre grille d'analyse de la réalité), ce dernier risque d'interpréter faussement et de ne pas comprendre les retours des soignants puisque sa propre grille de référence (analyse de sa réalité) fera office d'autorité. Ce faisant, « *le formalisme du soignant et l'intuition du patient n'ont guère de chance de se*

rencontrer » si l'alliance thérapeutique n'ouvre pas à la reconnaissance et à l'interférence des propres représentations du patient avec les savoirs savants.

ii. Thérapies à l'approche holistique

Selon Lazarus et Delahaye (2007), « *la méthode d'évaluation de la médecine basée sur les preuves ne peut saisir que la partie étroitement objectivable des symptômes et de la maladie formalisés* » ; elle décourage et amène des patients vers des thérapeutes « *de moins en moins médecins, aux compétences improvisées mais à l'approche holistique* ». Ces médecines ou thérapies, hors du champ de la médecine traditionnelle et qui pour certaines, se rapprochent ou revendiquent le *Care*, se présentent sous de nombreuses appellations désignées *parallèles* (implique deux corpus de connaissances et/ou de systèmes de soins indépendants), *douces* (homéopathie, gymnastique,), *naturelles* (plantes et techniques manuelles,), *alternatives* (corpus des théories, savoirs et pratiques prenant le relais en cas d'échec thérapeutique classique), *complémentaires* (savoirs et pratiques médicales officiellement reconnues par le système de santé français tels que l'acupuncture,) et *holistiques* (thérapies traitant la personne dans toutes ses dimensions). A celles-ci s'adjoignent *les pratiques religieuses* (exorcisme, méditation, confession, pèlerinage) et *les pratiques de sorcellerie*, toutes deux exercées auprès de personnes souffrantes psychologiquement, malades, folles ou liées au mauvais sort (Ibid., 2007). Sans oublier les « *guérisseurs irrationnels* » dont les auteurs supposent la corrélation de leur efficacité sous trois conditions réunies autour de la 'foi' : « *que le malade croie que le guérisseur va le guérir, que le guérisseur croie qu'il peut guérir le malade, que la méthode thérapeutique soit acceptée par le milieu social où vivent le malade et le thérapeute* ».

iii. Inclinaison spirituelle des sujets et des accompagnants

On observe que s'enquérir d'un accompagnement thérapeutique dont l'évaluation est moins fondée sur les preuves, met en relief une même inclinaison spirituelle des sujets et des accompagnants, celle de la croyance comme confiance et/ou certitude que ces thérapies prodiguent une diversité de vertus (physiques, cognitives, comportementales, mentales, spirituelles,). C'est dans le courant actuel de la Postmodernité que Kuen (2002, p. 123) signe notamment un retour au religieux :

« *La science, la technique et la raison n'ont pas tué la sensibilité religieuse de l'être humain : l'homme postmoderne recourt toujours au spirituel pour vivre (Alain Lambot). Louis Pauwels parlait de la 'ruée vers l'âme'. Ernest Renan prétendait déjà 'Les dieux ne s'en vont que pour faire place à d'autres' car comme on disait autrefois 'la nature a horreur du vide'. Or, le vide se présente sous la forme du non-sens de l'existence, de ma vie en particulier. Mais l'homme supporte difficilement que sa vie n'ait aucun sens. Le hiatus avec la sensibilité moderne (et postmoderne) surgit de ce fait : l'angoisse de la damnation s'estompe au profit de l'angoisse du non-sens (H. Blocher, 1993) »*

Une autre interprétation du retour du religieux selon Blocher (Op. Cit., p. 124) fait suite à l'isolement qui fait « *rechercher la chaleur des communautés militantes, les relations affectives fortes des groupuscules de conviction. L'intensité de l'expérience que les adeptes croient expérience du divin répond, à la fois, au désir d'échapper à la ronde postmoderne, au carnaval du non-sens, et flatte le goût postmoderne de la sensation et de l'effacement des frontières de l'individualité* ». Marqué par l'individualisme, le retour au religieux s'est « *accompagné d'une déchristianisation des mentalités et d'une décomposition du religieux institutionnel au profit d'une religiosité diffuse, flottante* » (Herbieu-Léger, 1999 ; Lenoir, 2004 ; in Camus & Poulain, 2008). Cette religiosité nommée « *NMR* » par les sociologues (« *les nouveaux mouvements religieux* ») se caractérise par :

« *La primauté accordée à l'expérience personnelle et à la voie spirituelle de chacun, (...) l'inclusion de la santé (thérapie, guérison) et du bonheur ici-bas dans la visée du salut, (...) une conception moniste du monde sans séparation du naturel (écologisme), du surnaturel, de la science, de la religion et des pratiques magiques populaires ou ésotériques* » (Rivière, 1997, In Op. Cit.).

De fait, qu'il s'agisse de moyens spirituels à partir de la religion définie comme « *un système de croyances et de pratiques se rapportant à des réalités-être(s), entité(s), force(s)-supra-empirique(s) en relation avec l'homme par des moyens symboliques (prière, rite, méditation) et donnant lieu à des formes communautaires* » (Lambert, 1995, Op. Cit.) ou de la spiritualité, « *la foi et à la recherche de sens (...) dès lors que nous nous demandons si notre existence a un sens, s'il existe d'autres niveaux de réalité ou si nous sommes engagés dans un travail authentique sur nous-mêmes* » (Lenoir, 2004, Op. Cit.), le sujet (postmoderne) semble foncièrement aspirer à saisir la dimension ontologique et téléologique de son *Moi*. En outre, l'accompagnement thérapeutique

sert aussi à favoriser des expériences spirituelles dont la finalité première est celle du lien par le rattachement « avec ferveur à l'autre : que ce soit Dieu (pour une connexion verticale, Ellison, 1983), à un proche, aux morts, à la nature ou à une cause (connexion horizontale) » (Op. Cit.).

iv. Confiance et soumission de l'homme à 'une' Entité

L'accompagnant davantage imprégné par le courant Moderne se tourne vers « *la raison humaine (...) et la science naturelle (le monde étant conçu comme un système mécanistique de causes et d'effets sans place pour des miracles ou pour l'intervention de Dieu)* » selon Stott (In Kuen, 2002, p. 33). Celui qui se situe dans la perspective postmoderne est marqué par « *une appropriation et une radicalisation de l'individualisme (...). Chaque personne est pour elle-même un univers moral et épistémologique dont le but suprême est de se définir soi-même* » (Turnau III, In Op. Cit., 57), la vérité étant purement subjective : « *il n'y a plus de vérité mais seulement des vérités* » selon les structuralistes (In Op. Cit., p. 50).

Un autre fondement ontologique du *Moi* s'inscrit dans l'approche théocentriste manifestée lors de la période Prémoderne, ayant fait l'objet d'un métissage culturel et philosophique complexe dans nos recherches, que de nombreux penseurs et chercheurs fondent sur l'Alliance renouvelée (Larchet, Ellul, Jaeger, Caballe, Ibid.).

Dans cette même approche reliant thérapie et spiritualité, Manfred Engeli, Docteur en psychologie et psychothérapeute suisse, propose un accompagnement basé sur cette alliance spirituelle en devenant « *collaborateur avec Dieu, se mettre à Son écoute et discerner les offres que Dieu propose à la personne aidée en Jésus-Christ* »¹³⁰ par la prière d'écoute soutenue avec le Saint-Esprit. Ayant développé une conceptualisation nommée « Triangle Relationnel », il illustre un modèle de base de connexion par le sommet *Dieu*, par l'accompagné *Je* puis par autrui *Tu*, en se fondant sur « *la pensée originelle de Dieu* » voulant établir entre Lui, l'homme et son prochain « *une sorte de système circulatoire dont Il serait le cœur* ». Cette conceptualisation triangulaire est schématisée comme suit :

¹³⁰ In <https://lisaheatelier.ch/fr/les-offres-de-dieu-link/>

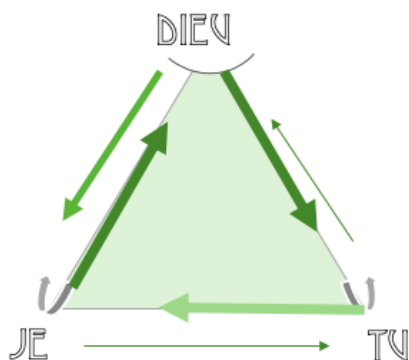


Schéma n°39 : Le Triangle relationnel (Engeli, 2010, p.44).

D'après la Genèse, « *c'est avec Adam et Ève que Dieu a construit le premier triangle relationnel* » qui s'est brisé lors de la Chute en engendrant la rupture relationnelle « *qui se transmet de génération en génération* » de la personne avec Dieu et avec les autres. En envoyant Son Fils Jésus dans le monde, Son but a été de restaurer ce Triangle Relationnel par trois offres proposées.

Se basant sur les Écritures Saintes, son modèle de référence, Engeli (Op. Cit., pp.45-46) propose à la personne la première offre de Dieu : « *Fais de Moi ton premier partenaire dans toutes tes relations. Laisse-Moi le moteur et la source de l'amour. Sois responsable de ton comportement relationnel devant Moi seul !* ». Lorsque la personne accepte l'offre, l'accompagnant Engeli lui propose de vivre les relations au sein du Triangle en donnant à Dieu Sa place au sommet et en s'adressant à Lui dans la prière. Ensuite, la seconde offre comprend l'action de Dieu entre la personne et l'autre, dès lors que la personne donne « *à Dieu la place qui lui revient* ». A ce moment-là, Il se place entre la personne et l'autre d'une part, en les unissant et de l'autre, en les séparant : « *Il agit toujours selon ce qui est nécessaire pour que l'amour puisse continuer à couler ou couler à nouveau* » comme « *un frein à la spirale négative* » et une protection face au risque agressif. Et « *si nous Lui en donnons le droit* », Engeli explique que Dieu accordera une compréhension éclairée de « *la part* » de la personne face au problème confié, lui lancera éventuellement un défi, « *l'incitera* » à diverses attitudes (éviter la colère, pardonner, aller vers l'autre inconditionnellement, lâcher-prise sur ses craintes de Dieu et des hommes, rechercher la paix). Enfin, la troisième offre met en exergue la communication des pensées négatives, des reproches et sentiments par la personne vers Dieu au sommet (« *par le haut* ») qu'il appelle « *la station d'épuration divine* » où « *tout ce qui n'est pas en accord avec l'amour et la pensée du Seigneur est*

filtré » permettant à la personne de saisir sa situation et l'autre différemment. Engeli rajoute qu'en cas d'incertitudes par rapport à une situation de la personne, Dieu est toujours volontaire pour la conseiller. Par ces contenus de foi issus des fondements bibliques que Engeli reconnaît comme 'la Parole de Dieu' et reliés à son modèle de référence, cet accompagnant spirituel engage un tiers médiateur qu'il estime véritable, honorable et vénérable en vertu de l'alliance christique pour accompagner la personne (adhérente à minima) non seulement dans son quotidien mais aussi dans le champ professionnel. Cette alliance renouvelée rejoint la pensée de Caballe (Ibid.) mettant en relief le libre-arbitre de l'accompagné ainsi que le rôle de témoin-soutien écoutant de l'accompagnant. Ce faisant, nous réalisons que quels que soient la représentation de l'Entité (réelle, symbolique, virtuelle, conceptuelle,), le niveau de réalité (selon Lambert, Lenoir,) et le profil de la personne (accompagnante, accompagnée, représentante d'une autorité quelconque,), ce Triangle Relationnel peut tout à fait être transposable à d'autres références.

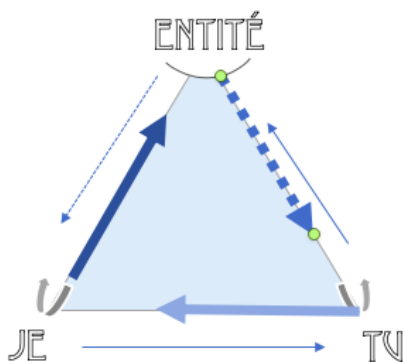


Schéma n°40 : Modèle relationnel entre 'la personne Je', une Entité et 'autre Tu' (Inspiré de Engeli, 2010).

Foncièrement axé sur un pôle axiologique de « *finalités combinant options idéologiques, système de valeurs et éthique* » (Chalmel, 2015, p.9), le *Moi (JE)* se retrouve incessamment en quête de recherches face à des *TU* qui désignent à la fois des personnes ou des problématiques (situations, enjeu,) nécessitant discernement et sagesse, compréhension et réponse.

A ce titre émerge une question posée dans un récit vétérotestamentaire (II Chron. 32, 10-20¹³¹) par un homme d'autorité, le Roi d'Assyrie provoquant le Roi de Juda : « *En quoi, sur quoi placez-vous*

¹³¹ Bucchold, J. et al. (2000). *La Sainte Bible*. Version du Semeur. Ed. Excelsis. Suivie de Segond, L. (1956). *La Sainte Bible*. Ed. Alliance Biblique Universelle.

votre confiance ? », interrogation soulevant l'idée de reliance et celle d'attestation idéologique.¹³²

L'issue de l'histoire révélera trois axes : un premier axe basé sur des croyances humanistes et spirituelles (les assyriens étant convaincus de leur puissance humaine et des croyances judéennes en un dieu « *simple ouvrage fabriqué par des hommes* »), un second axe moral et conatif d'un sujet-Roi *Moi* (le Roi de Juda faisant ce qui est « *bien, juste et fidèle devant l'Éternel* » vivant, tout en l'invoquant). Et un troisième axe, l'axe phénoménologique qui révélera la puissance empirique de Dieu. D'une part, celle-ci est la résultante d'une croyance à la fois indépendante de la puissance d'un guérisseur irrationnel et de l'acceptation de la méthode thérapeutique (au sens de Lazarus et Delahaye, 2007) et dépendante de Dieu « *l'Éternel avec nous viendra à notre secours et Il combattra pour nous* » alors que « *ce Roi n'a avec lui qu'une force humaine* ». Et d'autre part, cette puissance révélera l'intervention du Dieu d'Ézéchias (extermination des vaillants guerriers, des généraux et officiers poussant le Roi d'Assyrie à retourner dans son pays qui sera ensuite assassiné par ses propres fils dans le temple de son dieu).¹³³

D'un côté, l'ensemble des investigations interroge l'inclinaison et la connexion¹³⁴ idéologiques du *Moi* de l'accompagnant/l'accompagné. L'alliance spirituelle vivante expérimentée par Engeli en lien avec un 'autre *TU*', interroge tout être humain face à l'Entité choisie et faisant autorité pour lui.

S'agissant des trois offres de Engeli, elles font écho à divers questionnements relatifs à l'Entité ou aux Entités qu'il choisit place comme Autorité de son existence :

¹³² Reliance, « *action de relier, de rattacher* ». In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, partie Lexicographie (Dictionnaire Moyen Français), axe « Structure ». Attestation fondée « *sur une seule vérité finale, élémentaire ou indubitable* » par Descartes (le *res cogitans*, le *Moi pensant*, empreint de *l'idea innata*, l'idée innée, de Dieu selon Kuen 2002, p. 20). Elle pourrait être marquée d'autres fondements rationnels, humanistes ou supra-empiriques (*Moi, l'Autre - Moi savant, Moi vedette*, -, une ou des entité(s) supra-empirique(s),) ou un mélange syncrétique 'à la carte' (Kuen, Op. Cit., p. 125), etc.

¹³³ Ce faisant, il convient de relier ces éléments aux recommandations de Arnould et al. (2006) à propos des réflexions critiques proposées par Barrett (2004) au cœur des débats articulant science et foi développés dans une perspective historique. « *D'une grande clarté d'exposition* », ce dernier y développe « *l'évolution des relations entre le savoir scientifique et la reconnaissance de l'existence et de l'action de Dieu dans les phénomènes naturels en référence à la théologie naturelle* » en citant de grands philosophes. Il expose « *les aspects épistémologiques en montrant la nécessité de surmonter le positivisme et le monisme de manière à reconnaître la valeur des divers savoirs* » ainsi qu'une perspective critique (quant à l'élaboration de la théologie naturelle) puis il analyse la question de la temporalité (du monde face à Dieu, à l'intérieur de la vie du créateur, de l'action de Dieu dans le monde). Et après avoir précisé divers points de vue d'auteurs, Barrett conclut en reconnaissant que « *la question est bien celle de la compréhension de la présence de Dieu face à une explication scientifique qui se veut autosuffisante et n'accepte pas de référence à des facteurs étrangers à la connaissance sensible* ».

¹³⁴ Littér. « *Liaison étroite et enchaînement entre certaines choses, certains phénomènes, certaines idées* ».

Qui est au sommet, et qui accepte-t-il d'y établir ? (Idéologie, nature, qualité des retours, etc. de l'Entité). Quelles sont les actions et retours de l'Entité ? Quels sont ses feedbacks (communication, nature des retours,) ? Au final, quelles sont les caractéristiques de ses 'maîtres à penser' ? ...

D'un autre côté, si le modèle pédagogique dessille la rencontre humaine à partir de la « *position du médiateur* » ayant « *le souci de la relation* », il rappelle aussi le principe éthique de l'accompagnant pédagogue anthropocentriste pouvant être raccordé à une foi religieuse ¹³⁵ ou à une foi « *'qui y croit' (ce n'est pas le cas de tous ceux qui se réclament du christianisme !)* » (Soëtard et al., 2011, p. 208), « *foi incarnée dans une personne (...), une Personne divine qui garantisse l'accomplissement des personnes humaines et qui ait trouvé à s'incarner sur terre* » (Op. Cit., p. 92). Ainsi, en réponse à la distinction fondamentale entre Erasme et Luther que pointe Lienhard (In Arnold, 2011), par sa foi vivante incarnée, Engeli (1994, p. 59) se soumet volontairement et collabore avec Dieu « *qui tourne la roue ; mais Il me demande de mettre ma main sur un rayon. C'est la grâce et l'amour du Père qui veut nous associer à Son œuvre* ».

Enfin, cette dimension d'autorité rejoint la notion totémique vertueuse et aliénante de l'Entité qui interrogea personnellement Engeli (1994, p. 53) avec son propre *Moi*. En tant qu'expert expérimenté en psychologie, Engeli raconte qu'il a été amené à faire un choix décisif à ce niveau de priorité idéologique en plaçant la psychologie en position de « *servante* » (Dieu restant au sommet) en l'aidant à la compréhension de l'homme « *aussi longtemps qu'elle est en accord avec le message biblique* » :

« Il nous avait été révélé par l'Esprit que mes connaissances psychologiques, ma formation psychothérapeutique et même mon expérience professionnelle faisaient écran entre moi et les personnes aidées, empêchant Dieu d'agir à travers moi. Je me suis donc décidé de lâcher tout cela et de le soumettre à la seigneurie de Jésus-Christ pour qu'il puisse en disposer (...) En même temps, je me suis totalement rendu dépendant de lui selon sa parole : 'Sans moi, vous ne pouvez rien faire'. (Jn 15, 15). Je me suis donc décidé à ne rien savoir que ce qu'il me montrera, à ne rien comprendre que ce qu'il m'expliquera, à ne pas suivre un autre chemin que celui qu'il m'indiquera, à ne pas faire les œuvres d'un bon psychothérapeute, mais pratiquer les œuvres préparées à l'avance par

¹³⁵ « *Dont les normes édictées au nom de la raison droite, autonome, peuvent être assumées dans une foi religieuse* » (Le Bouëdec), « *la rationalité éducative est complexe et englobe l'amour tel qu'il est prôné par le christianisme* » (Buisson, Alain, Meirieu, Freinet), selon Soëtard (Ibid., p. 208).

Dieu et de m'efforcer de rester constamment à sa disposition. (...). Quand j'arrive à rester dépendant de lui, je vis mon travail comme simple, efficace, peu fatigant et souvent réjouissant ».

Cette alliance spirituelle vivante illustre la corrélation entre la liberté du *Moi* d'Engeli et sa dépendance volontaire et confiante à Dieu dans la perspective non pas seulement « *propédeutique à l'université céleste* » (Chalmel, In Soëtard et al., 2011, p. 66) mais bien plus de personnalisation et de potentialisation de *Moi* émancipés, développés et renforcés (*maturité*) en servant autrui (*don de soi*). Par ailleurs, on observe une pleine conscientisation de son modèle de référence à qui il s'attache (*libre-choix*) et se soumet tout en bénéficiant de ressources internes et externes à l'instar d'instruments pratiques utiles tels que la psychologie¹³⁶ (*autonomie*). Soumission à Dieu au cœur d'une relation incarnée qui participe à l'émancipation tutélaire de son *Moi*, tandis que les conceptions de Erasme et de Luther appréhendent chacun la tutelle tantôt sous la coupe de Dieu tantôt sous celle de la nature charnelle de l'homme.

e. Le modèle psychanalytique

Méthode de psychologie clinique développée notamment par Freud et d'autres écoles, elle se fonde sur la révision des processus psychiques conscients et inconscients ainsi que sur le principe de subjectivité du sujet (l'insu, le transfert positif ou négatif,). Prenant en compte la dimension de la psyché de la personne- par l'activité psychique inconsciente (échappant à des certitudes) et par le conscient où le « *je* » se formule à travers le langage, la communication et le dialogue-, les désirs refoulés du *Moi* peuvent surgir tantôt à travers la cure analytique par la reconquête des blancs de son histoire en établissant une continuité entre le conscient et l'inconscient tantôt lors de rêves, lapsus, symptômes ou actes manqués.

Le *Moi* est investi de trois phénomènes psychiques en termes d'évolution, d'économie (tendre vers une forme de paix psychique pour réduire le conflit intrapsychique : entre l'individu et son milieu ou à l'intérieur de lui-même) et de caractère spatial. Ce dernier a fait l'objet de deux classifications

¹³⁶ Du point de vue de sa nature, la psychologie est la science du psychisme de l'homme (bases théoriques scientifiques sur la nature explorable, principes régis sur les lois naturelles) tandis que la foi se situe dans la relation vivante d'amour entre Dieu et l'homme (bases sur la Bible, Parole de Dieu révélée aux hommes, principes plaçant la volonté libre de Dieu). Si la psychologie s'exprime sur la réalité visible, la foi communique la vérité sur le visible et sur l'invisible. Quant aux modalités, Engeli les identifie par la logique de cause à effet (psychologie, « réalité temporelle ») et par la 'logique surnaturelle et finale' (foi, « Vérité éternelle »). D'après Engeli (1993, p. 49).

sur l'organisation du psychisme : *la première topique* (Représentation du conscient, du préconscient et de l'inconscient) puis *la deuxième topique* (*Ça, Moi et Surmoi*). S'agissant de la seconde, le *Ça* se présente comme le pôle pulsionnel de la personnalité avec les pulsions et besoins biologiques régis par le principe de plaisir ; le *Moi* est en contact avec le monde extérieur, avec des contenus conscients et inconscients régis par le principe de réalité ; le *Surmoi*, une instance du *Moi*, est en lien avec le désir et la loi. Pour Freud (1923), ces processus psychiques forment une organisation cohérente qui constituerait le *Moi* de la personne : la partie de la personnalité qui assure toutes les fonctions conscientes et inconscientes par la perception, le jugement, le raisonnement, la défense contre les événements et situations angoissantes. Forné (2018) illustre le *Moi* comme étant le siège du registre imaginaire en tant que lieu des identifications et du narcissisme et réservoir d'angoisses vue sa soumission à un triple danger « *le monde extérieur, la libido du ça et la sévérité du Surmoi* » (Freud, 1921, p.230). Ce sont les représentations verbales associées aux sensations qui viennent directement à la conscience (partie extérieure manifestée par les perceptions) puis sont identifiées comme des paravents de perceptions ou de traces mnésiques (sensations) pouvant quitter le préconscient et devenir conscientes.

D'autre part, il nous paraît utile de souligner la question du désir que Forné qualifie de force, d'énergie, de pulsion, de moteur dans le devenir du sujet et de son *Moi*, tout comme d'un objet de souffrance. Ce dernier n'est toutefois pas à chercher dans la réalité d'un objet à connaître pouvant satisfaire son existence, car « *le rapport du sujet à l'objet n'est pas un rapport de besoin, c'est un rapport complexe (...) c'est ce quelque chose qui supporte le sujet dans son existence au sens (...) où il existe dans le langage* » (Lacan, 1958-59, p.108). Selon Lacan, l'enfant in utero marqué jusque dans son corps par le désir des parents (au sujet de sa place à travers leurs discours et leur imagination) qui l'aidera à se situer, cherchera tout de même ce qui, dans le discours de l'Autre, viendrait à manquer et qui le définirait véritablement : ce manque serait la cause du désir. Ainsi, cet Autre représente aussi un Autre intérieur constituant du sujet, son désir étant relié tant au sein qu'à celui de l'Autre, ce qui résulte d'une quête complexe de satisfaction de son désir, désir qu'il n'arrivera pas à satisfaire sous peine de l'annuler. Divers processus psychiques peuvent également se mettre en œuvre :

- *L'échec* conduisant le sujet à répéter une demande, son désir n'étant pas entendu,
- *La répétition*, une insistance sur la voie du désir lié au manque et à l'angoisse,

- *Le transfert* : Comme l'explicitait Chalmel en lien avec le modèle pédagogique, il est tantôt des répétitions ou reproductions de situations renvoyant à des situations douloureuses tantôt un mode de relation s'établissant entre le patient et l'analyste (l'enseignant/l'élève, le travailleur social/le bénéficiaire,) participant à la mise en place de résistances qu'il s'agisse de la personne accompagnée ou de la personne accompagnante. S'il est positif, la relation sera amicale et facilitera le travail éducatif ou thérapeutique, et s'il est négatif, la relation s'opèrera sur le mode de l'agressivité et de la méfiance. A la fois automatique, incontournable et indépendant du contexte de la réalité, le transfert est ainsi le produit de fantasmes provenant de demandes d'amour dans l'enfance adressées à un autre.

Forné (Op. Cit., p.135) illustre deux réflexions intéressantes à propos des relations transférentielles :

- « *Si un sujet échoue à un examen, celui-ci peut venir signifier une mise à distance d'un désir qui n'est pas réellement celui du sujet. Il peut laisser le temps à la personne d'interroger davantage vers quoi il souhaite aller. Ainsi des résistances mortifères peuvent se mettre en place pour nous protéger d'une jouissance mortifère, celle qui conduirait à faire unité, celle qui rappelle le désir incestueux* ». Ce qui l'amène à proposer l'assertion « *'Ça' pense* » et non « *Je pense donc je suis* » propre à Descartes.
- « *Je pense à l'apprenante qui, ayant fait un lapsus, nous avait dit : -Pouvez-vous m'aimer ? Et rectifiait : - M'aider* ».

Selon Chalmel (2015, Ibid., p.17), « *le pédagogue est (et) le transfert* » puisque le sujet humain est « *divisé entre l'acteur d'une part face sociale supposée 'objective', et l'actant face arcane, subjective, lieu de fabrication des symptômes à l'insu de l'individu* ». Alors que la didactique se fonde sur le modèle binaire (rencontre préparée, contenus proposés supposés pertinents, évaluation par feedback) « *faisant l'impasse sur le sens et la signifiante* » pour la personne accompagnée (apprenant), l'accompagnement pédagogique ne peut se priver de relation, empreints de mots et d'affects. Aussi, les résonnances des mots, des énoncés, leurs rapports (au discours, à la vie refoulée et conflictuelle, à la personne avec qui il parle, aux représentations,) et ressentis par le sujet activent en lui des images représentatives d'un vécu, d'une situation refoulée et réactivée lors de la rencontre. Il réaffirme que « *sur le terrain pédagogique, le transfert positif est un support. Il soutient le champ pédagogique* ». Et les accompagnants ne peuvent ignorer les effets du transfert qui se construisent lors de la première rencontre, se solidifient au fur et à mesure et auront tendance à ne pas évoluer sauf si l'accompagnant comprend la nature de la relation entre lui et la personne.

Au final, le regard de la psychanalyse est important dans l'accompagnement pour sa considération du langage tant de l'ordre de l'objectivité que celui de la subjectivité (inconscient, insu, transfert positif ou négatif) alors que les quatre autres champs d'accompagnement ne se centrent que sur la dimension objective. Il révèle que l'accompagnant sera objet de transfert ou de contre-transfert par des processus (et non des fonctions) empreints d'intersubjectivité qu'il lui sera nécessaire de conscientiser, de distinguer (entre ce qui relève des effets du transfert et de la parole objective de l'accompagné) et de gérer, faute de quoi l'accompagnement sera faussé. Cette dimension psychanalytique met en exergue le modèle anthropocentriste fondé sur l'Entité *Homme* face au sujet accompagné en tension et en gérance humaine et symbolique avec le *TU*.

3. La rencontre dans les quatre finalités d'accompagnement

Au regard des dimensions praxéologiques et téléologiques de l'accompagnement, le rapport dialectique entre les quatre finalités d'accompagnement se veut dialogique. Dans le champ des apprentissages, étant donné que l'accompagnant ne peut gérer les quatre processus de manière équilibrée et optimale, il sera plus enclin vers l'un de ces champs de rencontre avec l'accompagné. Il s'agit de réfléchir ce qui selon lui, sous-tend l'idée de socialisation, d'éducation, de soin et de transmission afin de saisir son propre positionnement éducatif et relationnel. D'autre part, il arrive que la rencontre éducative (structuration-socialisation) ou didactique soit supplantée par le champ thérapeutique lorsque l'accompagnant présume le besoin criant du thérapeutique pour la personne en survalorisant le *Care*. A ce titre, l'exemple d'une équipe éducative exerçant d'intenses pratiques et postures didactiques a mis en exergue une survalorisation thérapeutique *Care* de certains travailleurs sociaux (marginalisés de par leur approche pédagogique) afin de combler le vide relationnel et bienveillant à l'égard des personnes accompagnées. Par ailleurs, ces champs de rencontre s'intègrent dans le Triangle Pédagogique de Houssaye et indiquent tant la posture de l'accompagnant que sa représentation par rapport à l'accompagné. En ce qui concerne le Thérapeutique, la posture adoptée par le thérapeute déterminera l'axe dans lequel il s'investira : serait-ce l'axe curatif du *Cure* ou du *Care* empreint du relationnel-symbolique ? S'il vise une finalité de guérison et de normalisation, il considèrera l'accompagné comme étant lié à une certaine déficience, il se placera dans l'axe *Enseigner* en adoptant une posture de *Maître* envers son *Élève*

souhaitant le recoller aux finalités sociales de réadaptation, de remédiation ou de compensation. Dans un autre sens, si le thérapeute tient compte des souffrances de la personne et souhaite l'amener à ouvrir des possibles personnalisés (résilience, développement psychosocial, émancipation,) non de mieux-être mais bien plus de (*trans*)formation, il se placera dans le processus *Former* en établissant une relation de confiance et en lui proposant d'explorer ses aspirations (*Apprendre*).

Forts de ces éléments, force est de constater que le développement du *Moi* du sujet ne consiste pas uniquement en une concentration d'accumulations cognitives ou de soins de l'âme, il nécessite aussi de l'appréhender dans une perspective identitaire holistique et constructiviste du sujet à travers un accompagnement qui, somme toute, est foncièrement éducation implicite ou explicite.

4. Modélisation de l'accompagnement au *Moi*

Les fondements quadriloculaires de l'accompagnement reliés aux phases de développement individuel de la personne ont fait l'objet de conceptualisation avec Many (2019). Dans sa Thèse, il en déduit qu'accompagner, c'est composer entre ces subtils équilibres et propose les bases d'une ingénierie pédagogique à partir de cinq questions phares permettant de jalonner l'itinéraire d'accompagnement : *Quand ? Quelle posture d'accompagnant ? A quel stade d'accompagnement ? Sous quelle forme ? Et sur quel modèle ?*

<i>Temporalités</i>	<i>Formes</i>	<i>Postures</i>	<i>Stades de développement</i>	<i>Modèles</i>
<i>Chronos</i>	Compagnonnage Mentorat	Autorité	Enfance	Initiatique
<i>Aïon</i>	Tutorat	Coordination	Adolescence	Thérapeutique
<i>Aïon</i>	Counseling Médiation Sponsoring	Alliance	Jeunesse	Maïeutique
<i>Kairos</i>	Coaching	Miroir	Mature	Maïeutique

Tableau 41 : Correspondance entre les temporalités, les formes, les postures, les stades de développement et les modèles d'accompagnement (Many et Herrmann-Israel, 2019).

Ce processus d'accompagnement du sujet se veut émancipateur de pratiques et postures enfermantes inhérentes au modèle de pensée *Moi social* vers la perspective de découverte, d'appropriation et de développement de son *Moi*. Qu'il s'agisse de résilience ou de développement psychosocial, cela présuppose que l'accompagnant lui-même ait non seulement saisi les enjeux de l'accompagnement (*Moi social/Moi*) et du modèle de pensée *Moi social*, mais aussi vécu son propre processus d'émancipation citoyenne et de développement.

Quant au sujet accompagné, si le stade de développement s'inscrit dans une dimension symbolique, son inscription engagée soutenue par l'accompagnant signe un processus singulier de caractère progressif, cyclique ou régressif. En ce sens, il ne s'agit ni de fin ni forcément d'arrêt ou d'échec du processus mais bien de spécificité complexe notoire (car 'rigoureusement constatée'¹³⁷) attestant de la profondeur, de la complexité et des besoins propres à la personne. Par envol, escale ou boucle, l'articulation pédagogique cohérente, tissée entre les différentes facettes de ce processus et la relation bienveillante, l'amène à explorer et à appréhender personnellement une posture de conscientisation de ses fondements ontologiques et téléologiques. Ce qui favorisera ses agirs autonomes avec le soutien de l'accompagnant facilitateur.

Ce processus d'accompagnement à son *Moi* se conceptualise comme suit.

¹³⁷ Notoire. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

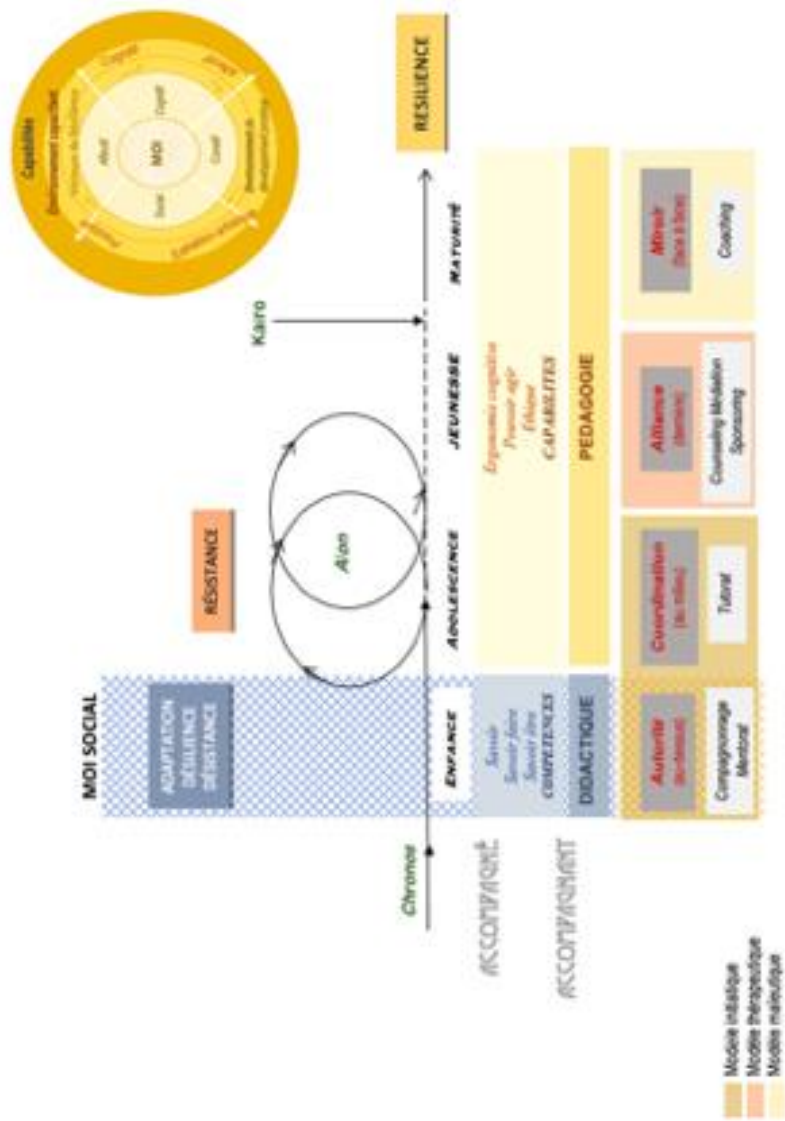


Schéma 42 : Modélisation de l'accompagnement vers la résilience et le développement psychosocial du sujet (Many et Herrmann-Israel, 2019).

Lignes de forces...

Partie d'un défrichage général de l'accompagnement mettant en relief sa nature protéiforme, fertile, mouvante et génératrice, le fondement quadriloculaire a développé un ensemble d'éléments distinctifs didactiques et pédagogiques en termes de rapports (objet-sujet, dépendance-autonomie, pérennité-durabilité, verticalité-relation,), de méthodes (formalisées-circonstanciées), de principes (procéduriers-axiologiques) et de finalités (sociales-individuelles) mobilisant le *Moi* de l'accompagnant et celui de l'accompagné. Si cette dissension éducative promeut l'accompagnement de tout sujet, elle s'enracine notamment dans l'axe téléologique au détriment des axes ontologiques et axiologiques singulièrement estimés dans le modèle pédagogique. Bien que teinté d'une sémantique autour du bien-vivre psychosocial et d'un esprit d'émulation visant l'intériorité de l'homme, l'accompagnement se révèle tributaire de référentiels normatifs issus du modèle de référence *Moi social* pouvant opprimer un monde hétérogène et éclectique de *Moi* d'accompagnants et d'accompagnés. Cet axe téléologique traduit foncièrement l'orientation éducative tantôt normative sociale extérieure à l'homme (insérer, réparer, adapter l'homme à la norme ; développer des compétences en conformité aux exigences et normes sociales, idéales et morales) tantôt propre à l'homme dans une perspective d'émancipation et de développement (logique éthique de fruit et de fécondité).

C'est ainsi que dans notre quête de la détermination du *Moi* de l'homme surgit à nouveau une préoccupation historique centrale « *Qu'est-ce que les Lumières ?* » jà posée en 1783 par le pasteur Zöllner remettant le vieux débat de l'éducation individuelle ou citoyenne de l'homme en lice. Elle dessille finalement non pas sa culturation sociale homogène (devoir social) au sens kantien de *kultur* (*civilisation*) mais bien son propre processus constructiviste psychosocial que la pensée mendelssohnienne détermine de Lumières (*bildung*) au « *sens concret de création, de formation* », (Raulet, 1995, pp.19-25) de l'homme¹³⁸, l'homme et le citoyen, ce dernier visant « *uniquement l'émancipation sociale* » (Lederman, 2004), sa différenciation (*Moi social soi*) et non son homogénéisation.

¹³⁸ Lumières se rapportant « *d'avantage au théorique, à une connaissance rationnelle permettant de réfléchir sur les choses de la vie humaine* » (langage, optimisme didactisme, immortalité, éthique, religion naturelle, critique, liberté religieuse) selon Lederman (2004).

Dans un second temps, ces lumières marquent la mise en relief de l'axe ontologique développé dans l'approche pédagogique de l'accompagnement¹³⁹ qui considère les dimensions humaines du respect, de l'authentique et du sensible de l'homme par sa considération holiste (approche pestalozzienne, au cœur de ses enracinements, de son histoire, de son environnement social et de ses aspirations métaphysiques : quête ou vide de sens, religion, spiritualité, connexion) et son tiraillement polarisé (dons, attitudes humaines, toxicité, abus de pouvoir,), vulnérable et possiblement aliénant. Enfin, la valeur axiologique propre au questionnement existentiel, éthique et moral de l'accompagnement pédagogique, orientant in-consciemment les pratiques, postures et finalités d'accompagnement sous fond d'enjeux individuels et collectifs invite les accompagnants tant à conscientiser leurs concepts maîtres (Entité) auxquels ils se réfèrent et croient (« *attachent une valeur de vérité* »)¹⁴⁰ et/ou totems aliénants qu'à s'émanciper du système de pensée *Moi social* et à renforcer leur *Moi* dans la visée pédagogique d'accompagner autrui vers leur propre émancipation et leur développement. « *Que l'élève devienne son propre pédagogue* » (Soëtard et Le Bouëdec, 2011) ...

Et à juste titre, le *Moi* de l'homme semble avoir traversé divers siècles de pensées mettant en relief les enjeux de l'accompagnement (autonomie, libre-arbitre, don de soi) historiquement ancrés à partir de conceptions philosophiques et théologiques du bien-vouloir d'autrui (loi morale, Erasme et Luther,). D'une compréhension renouvelée à partir de la conception théorico-pratique (Jaeger, Caballe, Engeli,) vécue au cœur d'une alliance renouvelée et libre en toute dépendance de l'homme avec Dieu, l'accompagnement interroge autant la dimension émancipatrice ou tutélaire que celle de la confiance et la soumission de l'homme en une vérité Entité qu'il s'approprie, une autorité idéologique que Engeli expérimente au quotidien.

¹³⁹ La raison de l'être (et non du paraître), l'existence, la possibilité, la durée, le devenir (qui sont développés en termes de référentiels et de normativité dans le système de pensée *Moi social*).

¹⁴⁰ Croire. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

Construction de la recherche

De par notre épistémologie pédagogique et notre démarche problématologique et heuristique, cette Première Partie a fait l'objet de réajustements et de précisions bien après la Seconde Partie qui va suivre. En effet, nos explorations se sont révélées au cœur d'une complexité chaotique bien que constructive d'intuitions et de compréhensions mettant finalement les trois axes quêtés en relief.

Pour autant, à ce stade de recherche exploratoire (fin de la Partie I) se présente un questionnement praxéologique et psychosocial relatif aux deux formes d'accompagnement *Moi* et *Moi social*. Au regard des éléments institutionnels et éducatifs (opérationnalité, finalités, risques et abus,) observés au cœur de notre pratique professionnelle, la première question d'ordre diagnostique cible une recherche compréhensive du *Moi* et du *Moi social*, tandis que la seconde d'ordre structurel s'oriente autour de l'existence d'un savoir pédagogique favorisant le développement personnel de toute personne, à la fois théorique (charpente éducative) et pratique (outils pédagogiques). L'exploration du paradigme psychosocial élaboré par Desmet & Pourtois (1997) répondit d'une certaine manière à notre second questionnement avec le désir profond d'apporter des ressources pédagogiques dans l'institution socioéducative dans laquelle nous travaillions.

De fait, notre objectif de recherches vise spécifiquement la compréhension théorico-pratique de l'accompagnement au *Moi* et au *Moi social* ainsi que les enjeux de l'accompagnement didactique et pédagogique à partir du paradigme de Desmet & Pourtois (1997) et dans la perspective de développement des fondements pratiques de l'accompagnement pédagogique.

En outre, s'inscrivant dans un contexte professionnel socioéducatif et médico-social auprès de personnes en situation de handicap accompagnées par des professionnels (travailleurs sociaux, soignants,), elle a également fait l'objet d'une commande institutionnelle suite à deux interventions doctorales en présence des Directions de l'association.¹⁴¹

¹⁴¹ Symposium "Oberlin" (Uha, Nov. 2017, Ibid.). Et rendez-vous au Siège de l'Association (2016) : 1/Développement de l'accompagnement pédagogique dans un établissement-pilote par financement prévisionnel du Département (Directrice de six ESMS), 2/ État des lieux de l'accompagnement en vue de l'évaluation de la plus-value de l'accompagnement pédagogique (Directeur de l'Association socio-éducative).

*« L'époque n'est assurément plus où un Comenius pouvait, dans un environnement de violence,
construire par l'éducation une belle cathédrale de paix et de savoir,
qui pointait sa flèche vers le ciel d'un Sens divin indubitable.
La grande rationalité éducative, garantie par une métaphysique triomphante, ne tient plus la route ».*
Soëtard (2011)

*« Le débat sur l'Ecole serait actuellement traversé par une opposition entre deux soucis éthiques :
le souci de la 'relation' et le souci de 'l'excellence' »*
Fabre (In Soëtard et Le Bouëdec, 2011)

PARTIE II :

Développement et Méthodologie de la Recherche

I. Fondements de notre objet de Recherche :

Cette première Partie se veut poursuivre le développement des recherches effectuées avec Many (Ibid.) sur les pratiques et postures d'accompagnement au *Moi* et au *Moi social* ayant émergé au cours des enseignements et du Mémoire de Master IIMSE¹⁴² mettant en exergue la synthèse des travaux de recherches comme suit.

- A. Description d'une dynamique professionnelle socioéducative : le SAJ de N.* (ANNEXES I.1)
- B. Méthodologie de la Recherche et résultats de l'Enquête* (ANNEXES I.2)
- C. Eléments de compréhension relative à l'éducation spécialisée*

1. L'accompagnement au Moi (Extraits du Mémoire de Master IISME, pp.207-210)

« Sachant que les différences de handicap et les degrés d'autonomie selon les personnes en situation de handicap sont importants, la pratique d'accompagnement visant le *Moi* est davantage complexifiée que dans le cadre d'un accompagnement scolaire « basique ». Une personne porteuse du spectre autistique ne pourra pas forcément peindre un carré prédéfini seule, alors qu'une personne du même âge déficiente mentale moyenne en sera probablement davantage capable. Cela implique un travail complexe d'adaptation aux personnes dans les pratiques professionnelles d'accompagnement, au sein d'un collectif qui plus est. La formation « *Comprendre le fonctionnement de la personne avec autisme. De la théorie à la pratique* » a mis en évidence le lien

¹⁴² MANY Holly et HERRMANN-ISRAEL Anne. Sous la Direction de M. CHALMEL Loïc. Master II mention Éducation, Formation, Communication spécialité Ingénierie de l'Intervention en Milieu socioéducatif, juin 2016, UHA : « *Les finalités éducatives des professionnels et les enjeux liés à la résilience dans l'accompagnement socio-éducatif* ».

manifeste entre un accompagnement de qualité, l'évaluation des troubles de la personne (tests d'évaluation fonctionnelle de l'intervention mesurant la communication, le degré d'autonomie, le profil sensoriel) et la connaissance de l'autisme. De ce fait, sachant qu'une personne à troubles autistiques est atteinte d'altérations qualitatives des interactions, de la communication, des intérêts et de comportements stéréotypés et répétitifs, et qu'elle est munie d'une hypersensibilité sensorielle, la pratique d'accompagnement doit se prémunir de certains comportements qui pourraient contrarier ou troubler la personne.

Au regard de tout ce qui a été développé, nous concluons qu'un accompagnement individualisé visant des finalités éducatives au *Moi* de la personne ne peut s'extraire des connaissances et spécificités inhérentes à sa problématique personnelle, et que le professionnel est forcément amené à prendre des risques et à devoir s'investir avec davantage d'alliance pédagogique (en termes de temps, de recherches de compréhensions, d'anticipation, de proximité,), parfois au détriment du collectif ».

2. Pratiques et postures du Moi social (Extraits, Op. Cit., pp.187-195)

« Sauf cas exceptionnel, les personnes en situation de handicap ont toutes été baignées dans un processus d'éducation empreinte de *Moi social* en raison des interactions à minima avec les personnes qui les ont élevées, éduquées (au niveau scolaire, familial,) et qui ont été leur modèle intégrateur. Qu'elles aient vécu leur petite enfance dans le cocon familial ou institutionnel, le processus éducatif s'est construit sur un modèle citoyen inhérent au *Moi social*, qui a impliqué une soumission 'naïve' aux exigences sociales normatives. Leur développement personnel à travers ce système a pour finalité une bonne intégration sociale, l'acceptation et la reconnaissance sociale, etc., avec le risque d'atrophie du *Moi* –puisque'il n'apparaît pas dans le processus-. Selon la norme d'éducation, « une intégration sociale réussie » est conditionnée par un processus de conformation des aspirations du *Moi* aux exigences normatives du *Moi social*. Dans ce sens, ces personnes sont marginalisées dès le départ par leur handicap et se heurtent à ce que Chalmel appelle un « crash social ». Malgré leurs aspirations à être comme les autres et à être acceptées par le *Moi social* (dont certaines ressentent parfaitement les attentes et les exigences des pairs/professionnels ainsi que les enjeux), elles vivent d'importantes frustrations et désavantages liées à leur handicap, avec une conscience fine de l'impossibilité de s'épanouir dans un système de *Moi social* et ceci même avec le soutien d'un tiers. Car leur « état » ne correspond pas à la norme sociale. Pour la plupart, elles ne pourront accéder à une formation professionnelle (l'ESAT étant déjà un dispositif « favorable »

à la stigmatisation lorsqu'on en pointe son intitulé) ni à l'apparence d'un « bon niveau de vie » (ressources importantes, « bon niveau social »). Quant à celles qui occupent un emploi hors du dispositif spécialisé, leurs retours mitigés évoquent souvent les frustrations liées au regard d'autrui désignant la différence, l'infériorité, l'insignifiance ou la faiblesse. Cette impossibilité de conformité aboutit à « une exclusion » du système *Moi social* vers la construction d'un nouveau type de *Moi* que Chalmel dénomme le *Moi marginal* (Op. Cit., p.10). En effet, le *Moi social* est à l'image d'une montagne d'exigences et de normes que leur handicap ne peut ni affronter ni dépasser. De fait, elles se retrouvent assujetties à une forme d'enfermement imposé dont elles ne peuvent s'extraire et sont tourmentées par un ensemble de frustrations ingérables et répétitives. La dépression risque fortement de s'imposer comme une forme de relâchement et de désespoir (« *je n'y arriverai jamais, je n'existe pas,* ») auxquels s'ajoutent souvent d'autres troubles (alimentaires, émotionnels,) et in fine, l'effacement progressif des aspirations et des ressources du *Moi* –déjà peu affermi à la base-.

Par ailleurs, si un professionnel parvient à discerner la problématique de la personne et cherche à renforcer son *Moi* intérieur à travers des méthodes pédagogiques, la difficulté reste néanmoins de taille en ce qui concerne la renaissance du *Moi* qui a été dénaturé et affaibli par le *Moi social*. Il est donc nécessaire pour cette personne d'entamer dans un premier temps un travail de deuil concernant cette quête imaginaire et impossible de conformité au *Moi social*, sachant que des mécanismes de défense tels que le déni, risquent d'entrer en jeu avant même que le sujet n'entame le processus de deuil. En somme, la finalité de tout ce travail de deuil n'est pas la guérison (Chalmel, 2015, p.12) comme chez certains patients malades ou la restitution de la vie sociale antérieure du sujet qui a connu un « crash social » mais plutôt un processus de réappropriation du *Moi* conduisant celui-ci à un processus de construction identitaire et de résilience (Pourtois, Desmet, & Humbeeck, 2012). C'est aussi à cette étape que se jouent les forces en présence, entre un processus de questionnements (provoquant les doutes) et le déni quant aux propres représentations de la personne en situation de handicap. A ce stade d'accompagnement vers le deuil du *Moi social* chez la personne en situation de handicap, l'enjeu devient énorme et complexe en raison des facteurs suivants :

- *La faible estime de soi, le sentiment récurrent d'échec,*
- *L'absence de désirs et de projections vers une appropriation à soi pouvant être liée à la dépression, à la méconnaissance de ce qui touche à son individualité, au sentiment de vide intérieur, à la problématique du handicap, etc.*

- *La complexité de l'environnement relationnel et « médiatisé » du Moi social incluant aussi les soutiens de résilience.*

Dans un premier temps, cela signifie également que le processus d'accompagnement tendant à la résilience de la personne est un long chemin qui nécessite beaucoup de persévérance et de soutien de proximité de la part de l'accompagnant, comme un « *étayage en termes de soutien méthodologique et personnel de l'espace à franchir entre intention et action, entre compétence et mise en œuvre* » (Paul, 2002). En second lieu, cela démontre l'importance de la « qualité » de la posture du soutien de résilience mais également des finalités éducatives qu'il souhaite viser pour la personne. Aussi, lorsqu'il a été question de mener l'enquête auprès de ce public à besoins spécifiques afin de vérifier leur propre perception de leur accompagnement -visant l'un des deux *Moi-*, il s'est avéré complexe d'en ressortir une compréhension éclairée qui ne soit pas induite par un ensemble de facteurs internes et externes liés au *Moi social* (chez les personnes). Mon expérience d'accompagnement auprès de ces personnes vulnérables a révélé maintes fois que pour la plupart d'entre elles, elles sont extrêmement craintives intérieurement et liées au regard et au retour des personnes non handicapées (d'autant plus celles qui les accompagnent). D'autre part, il aurait non seulement été extrêmement laborieux de les amener à prendre conscience du type d'accompagnement dont elles bénéficient mais aussi de leurs attentes ou aspirations –sans compter le manque de temps manifeste-. C'est pourquoi, notre enquête porte sur des investigations liées à la compréhension et à la présence du *Moi social* et du *Moi* de professionnels socio-éducatifs qui les accompagnent. Comme nous l'avons évoqué, le *Moi social* est manifestement intégré dans la mentalité française et l'institution sociale, à proprement parler des professionnels socio-éducatifs et des cadres, ne semble pas y échapper. Il se développe quels que soient les champs d'actions et les contextes institutionnels, dans lesquels certains y favorisent sa présence et son renforcement (...). Dans notre questionnement empirique, il a été question de la présence et du renforcement du *Moi social* dans un contexte favorisant la prise de pouvoir due à l'absence de position managériale et institutionnelle.

Néanmoins, la question de l'accompagnement dans les SAJ s'avère très variable selon les structures d'accueil et nos observations montrent une tendance didactique de professionnels à amener les personnes à entrer dans la configuration des savoirs, des savoir-faire et du savoir-être, à les connaître et à devoir les vivre. Pour certains professionnels, leurs représentations se traduisent à travers le regard de l'a-normalité des personnes et il se manifeste par des difficultés d'acceptation

de leur ‘attitude inconvenante’, leur ‘infirmité déplaisante’, leur ‘folie expressive’, leurs comportements à risques face aux personnes ‘normales’. Ces dernières activent alors leur rôle en mode vigilance et contrôle, de peur de déstabiliser l’environnement social ‘commun’. Cette configuration constitue un facteur favorisant un ‘accompagnement’ au *Moi social* par des injonctions à ce que les personnes sachent être adaptées socialement, à être modérées, décentes, passives, etc. et par voie de conséquence, à ne plus pouvoir ‘être elles-mêmes’. Nous avons aussi observé d’autres modes de fonctionnement induisant des finalités au *Moi social* à l’égard des personnes qui se construisent selon des modes de pensée -ou idéologies-, tels que :

« *Les personnes et mon professionnalisme seront mieux acceptés et reconnus si mon travail d’éducateur les rend socialement adapté* », « *Le handicap des personnes doit être de moins en moins visible pour pouvoir être citoyen* », « *Je dois contrôler et veiller sur les comportements des personnes afin qu’elles ne dépassent pas le cadre que je fixe* », etc.

In fine, la posture didactique semble visible et manifestement présente dans les pratiques professionnelles de certains travailleurs sociaux (à travers la position d’expert, la pression normative,) qui visent le but suivant : amener la personne à un « certain » savoir, un savoir-faire et un savoir-être afin de devenir une personne qui corresponde à leur idéal-ou à celui du système-. De fait, ces pratiques peuvent faire l’objet de risques majeurs pour les personnes (la dépendance des personnes, la dévalorisation, la crainte, l’anxiété, le sentiment d’échec,), renforçateurs des désavantages liés au handicap manifeste et inhibiteurs de leur individualité ».

3. *Accompagnement pédagogique ou didactique*

Les fondements théorico-descriptifs issus du Mémoire de Master IISME (ANNEXES I.2.) sont schématisés comme suit.

	MOI SOCIAL	MOI
Finalité éducative	Éduquer le citoyen	Éduquer l’individu
But	Normativité sociale, ordre social <i>Amener la personne à ...</i> Être/devenir une personne citoyenne, à développer les normes sociales.	Individualité de la personne <i>Amener la personne à...</i> Être/devenir soi, à développer son individualité, sa personnalité.
Représentations	Didactique Sujet dépendant	Pédagogique, relationnel Sujet acteur
Support	Cadre institutionnel Accompagnant-tuteur expert	Relation éducative, la personne (<i>Moi</i>) Accompagnant co-acteur

Fondement	<p>Le référentiel : les objectifs, les buts. <i>Performances, d'efficacité, de rendement.</i> Exigence de <i>perfection</i>. Démarche de <i>qualité</i>.</p> <p>Cadre de référence normatif.</p> <p>Méthodologie imposée. Outils : Moyens, méthodes, techniques.</p>	<p>La personne-sujet : <i>Son expérience vécue ou son ressenti.</i> <i>Ses modèles</i> : Ses représentations subjectives individuelles et collectives. <i>Ses principes</i> : options idéologiques, valeurs, éthique, désirs inconscients. <i>La nature du rapport</i> (aux savoirs, au handicap, à l'apprentissage à l'autonomie, etc.) Proposition du cadre en rapport avec la personne. Méthodologie proposée : <i>Hodos</i> (le chemin) Contraintes : 1) relationnelles : résistances (transfert), expérience propre, modèles, principes. 2) cognitives (en lien avec contenus personnalisés : acquis antérieurs,).</p>
Moyens	<p>Contenus sans lien avec l'individu Échec non admis.</p> <p>Évaluation mesurant la conformité des apprentissages aux référentiels de l'accompagnant. L'erreur/l'échec non admis.</p>	<p>Contenu en lien avec l'individu (logique, personnalité, identité, aptitudes, histoire, contexte de vie, aspirations,) Relativité, rythme personnel, expression libre, etc. Climat, progression, valorisation, la confiance L'erreur est une valeur</p>
Posture	<p>Didactique Feed-back : message-retour Expert Pression normative Indifférence aux affects et à la subjectivité de la personne.</p> <p>Scientifique. Visant le statut de l'accompagnant</p>	<p>Pédagogique Prise en compte des dimensions objective et subjective, transfert. Soutien de résilience Coaching à l'autonomie accompagnée : Possibilité de franchir des obstacles (prise de risques) et d'oser aller plus loin (Nouveautés, hors cadre, etc.) Éthique de conviction et de responsabilité. Visant l'efficacité de l'accompagnant pour la progression de l'accompagné</p>
Effets, conséquences	<p>Soumission, adaptation involontaire Dépersonnalisation, mise à distance/ méconnaissance et indifférence de son intérieur, inhibition de l'individualité, pas de possibles (à soi) Plaire aux autres, culpabilité Joug, rébellion sociale Enfermement, Crainte, « suiveur » Renforce (les désavantages liés au handicap, la peur de l'échec, etc.)</p>	<p>Développement de l'expression de son individualité (Ses aspirations, ses conceptions antérieures, son cadre de référence, son contexte de vie et environnement, son histoire, sa personnalité, ses potentiels, etc.) Sentiment de liberté corrélé à ce qui anime la personne, Progression vers son autonomie.</p>

Tableau n°43 : Comparatif des principes directeurs du Moi social et du Moi. Tirés du schéma « Les quatre niveaux de contraintes en éducation » de Chalmel (2015, p.24).

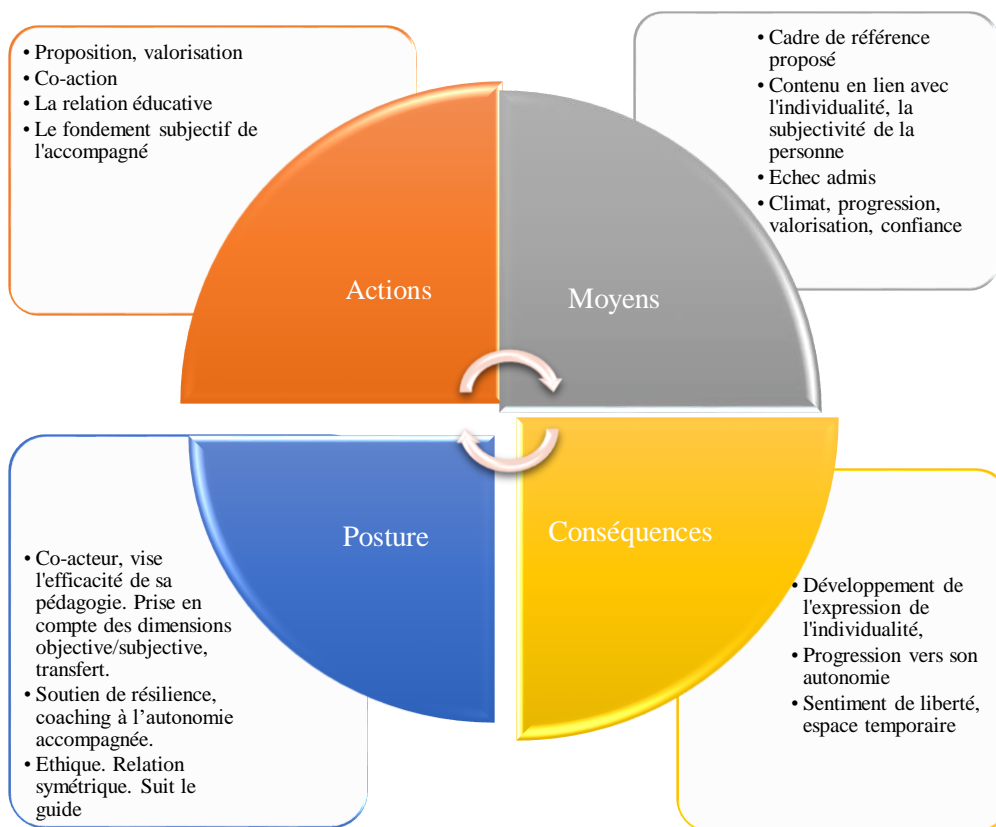
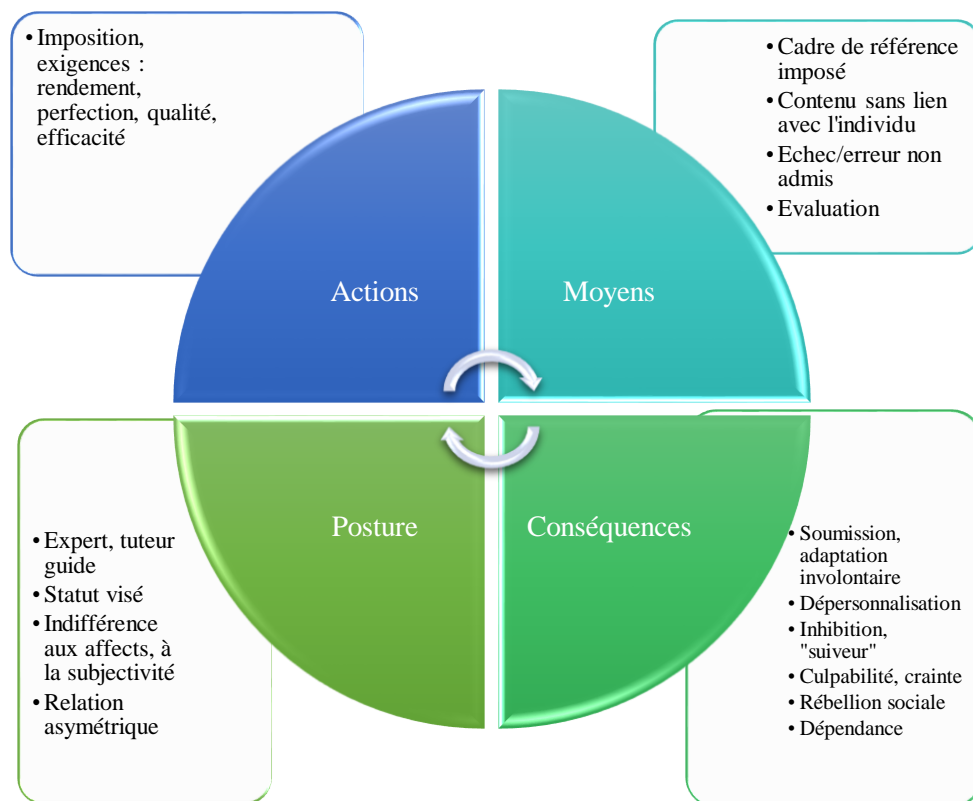
Didactique		Pédagogie	
Savoir	Assimilation de connaissances générales.	Ergonomie cognitive	Agencement des connaissances de manière spécifique et orientée.
Savoir-faire	Agir en fonction des normes et procédures préétablies. Se limite à un geste professionnel.	Savoir-agir	Agir efficacement en fonction d'une situation donnée, dans un contexte donné. Savoir mobiliser, combiner, transposer ses ressources individuelles (connaissances, capacités) et ses réseaux.
Savoir-être	Se comporter en fonction de règles et convenances sociales imposées par un système (<i>Moi social</i>)	Éthique	Se comporter avec les autres avec justice, équité, vérité, entraide, fraternité et bonté.

Tableau n°44 : Tableau représentatif des connaissances, de l'agir et du comportement en fonction de la didactique et de la pédagogie.

Facteurs favorisant le processus de résilience de la personne (Cyrulnik, 2002)	Rencontre (Soutien ou accompagnant à la résilience) -Encouragement par un tiers - Créativité -Rêve -Passion- Médiation -Interaction -Compensation -Engagement social -Générosité -Zone intrapsychique et inter-psychique de développement proximal - Narration (Parler du vécu et du ressenti) -Dialogue -Dimension historico-culturelle - Estime de soi -Compréhension -La foi -Connexion à soi-même -Quête identitaire - Connexion au monde -Coopération et inclusion.
Indicateurs de résilience, selon les besoins psychosociaux (Desmet & Pourtois, 2004)	<i>Affiliation</i> : Attachement, acceptation, investissement
	<i>Accomplissement</i> : Stimulation, expérimentation, renforcement.
	<i>Autonomie sociale</i> : Communication, considération, structures.
	<i>Idéologie</i> : Bien/Bon, vrai, beau.

Tableau n°45 : Tableau synthétique des facteurs et des indices théoriques favorisant la résilience des personnes

Sources : Goussot (2014) et Cyrulnik (2002), Desmet&Pourtois (2004).



Figures n°46 : Schématisations du Moi social et du Moi en fonction des actions, des moyens, de la posture de l'accompagnant et des conséquences sur l'accompagné.

« Forts de tous ces éléments théoriques, l'accompagnement pédagogique serait un espace-temps de proximité entre deux personnes faisant route ensemble : l'une étant un soutien pluriel pour l'autre personne lui montrant le chemin. Dans le processus d'accompagnement, nous relèverons différents axes intéressants¹⁴³ inhérents à la dimension pédagogique :

- *L'aspect contextuel et subjectif* : Celui-ci est propre à l'accompagné, dont les modèles construits sont en lien avec ce qui se rapporte à lui-même (ressentis, expériences, histoire), et non à ce que l'accompagnant ou le système social (dans lequel il vit) impose normativement selon des références sociales.
- *L'aspect humain et non les savoirs acquis* : Il marque clairement le fondement pédagogique de l'accompagnement, en ce que l'accompagnant doit prendre en compte la personne dans sa globalité, comprendre les interactions, gérer l'hétérogénéité et par conséquent, accepter de l'accompagner selon la personne et son propre rapport au savoir. La différenciation est de mise alors que la didactique est inscrite dans un processus de généralisation et d'universalité des savoirs visant l'homogénéisation des individus.
- *La pratique pédagogique* : L'accompagnant est un praticien qui s'immerge dans le contexte, l'environnement de l'accompagné. Il se remet en question, questionne et re-questionne sa pratique en lien avec les modèles théoriques (psychanalyse, histoire, sociologie,). Il cherche constamment à comprendre et à théoriser sa pratique en posant des actes. Pour l'accompagnant pédagogue, l'échec est une valeur et son positionnement est d'ordre éthique.

Ces caractéristiques démontrent également une nette distinction entre l'accompagnement didactique et l'accompagnement pédagogique, le premier relevant d'une éducation visant les normes sociales et centré sur la question des savoirs (généralisables et mesurables) tandis que le second est focalisé sur l'éducation visant la personne et son individualité avec une importance accordée à la dimension humaine et théorico-pratique » (Extrait du Mémoire de Master IIMSE, pp.173-174).

¹⁴³ Enseignement de Chalmel (Master 1, 2015).

4. La résilience (Extraits du Mémoire IISE, pp. 210-222)

« La résilience correspond à un « *processus biologique, psychoaffectif, social et culturel qui permet un nouveau développement après un traumatisme psychique* » (Cyrulnik & Jorland, 2012, p.8). Du latin « *resilientia* » traduit par les verbes « rebondir », « se ressaisir », « se redresser » en langue anglaise, ce concept illustre un processus activé par une personne fragilisée par une détresse psychique (traumatisme, stress, blocage,), processus « *évolutif et qui résulte d'un échange interactif et multifactoriel, situé au croisement entre l'individu, la famille et l'environnement social* » (Ibid., p. 67). Par ailleurs, la résilience se définit également comme étant « *la capacité d'un individu à s'adapter avec succès à un environnement social, scolaire et professionnel malgré des conditions défavorables* » (Terrisse & Larose, 2015, p.67). La littérature scientifique montre que la résilience se construit à partir de facteurs individuels et environnementaux (Ibid.). En effet, la famille, une structure, une organisation ou une institution scolaire peuvent être des environnements de construction de résilience d'une personne. (...) A partir de ces définitions, les spécialistes en sciences humaines traduisent la résilience comme « *l'état d'enfants, adultes, de familles évoluant de façon socialement acceptable malgré des évènements douloureux tels que la maladie, le traumatisme, le stress, la naissance d'un enfant en situation de handicap qui peuvent parfois déstabiliser et briser définitivement d'autres individus* » (Ibid., p. 31). En effet, toute personne ayant connu un crash social ou fracas dans son *Moi* intérieur doit entamer un processus de résilience pour pouvoir se reconstruire. Une personne en situation de handicap ou un élève en échec scolaire (décrocheur) nécessite obligatoirement un accompagnement amorçant le processus de résilience. Pour la personne en situation de handicap, Jacques Lecomte définit sa situation, comme ayant subi un traumatisme consécutif à son handicap dans certains cas ou étant de toute manière dans un processus de résilience par le soutien des aidants (...).

La situation de « crash social » suivi d'un processus de deuil sont intimement liés à la situation de la personne de par son handicap, et induisent de fait le processus de résilience pour une finalité d'appropriation à leur *Moi*. C'est la relation avec un tiers aidant qui favorisera son développement personnel et son épanouissement dans la société, également dans l'idée de l'aider à retrouver sens à soi pour satisfaire ses besoins d'affiliation, d'accomplissement, d'autonomie sociale et d'idéologie (Pourtois & Desmet, Ibid.) à travers le développement d'aptitudes transférables entre autres. C'est à travers des rencontres durables ou ponctuelles « *contribuant à l'activation d'un*

noyau de sécurité et de confiance » (Ibid., p.81) et des « *interactions relationnelles effectives de soutien à la résilience (encouragement, aide, écoute, etc.)* » (Op. Cit.) que la personne sera amenée à « *faire quelque chose de productif* » de ses blessures et à développer les ressources internes de son *Moi* (Cyrulnik & Seron, 2003, p.73). A ce titre, le soutien et l'écoute active actent dans un « *lieu de parole* » ou la « *parole remaniée* » de la personne résiliente, ce qui lui permet de réintégrer sa fonction humaine, « *d'exister dans l'âme de l'autre* » (Lap, 2015). C'est également à travers l'art sous toutes ses formes (Expression théâtrale, dessinée, sculptée, etc.) qu'elle peut exprimer son *Moi* où le traumatisme vécu pourra être symbolisé et sublimé (Ibid., p.16).

(...) Une personne en situation de handicap ou un décrocheur est un individu fracassé par le *Moi social* et sa réhabilitation nécessite l'enclenchement d'un processus de résilience par l'éducation de son *Moi*. De fait, résilience et éducation au *Moi* vont de pair.

(...) La personne en situation de handicap est un *Moi marginal* de par son handicap, du fait de son « *a-normalité sociale* » et de sa difficulté d'accommodation sociale.

(...) Selon Cyrulnik (1999), la résilience doit permettre à l'individu fracassé de « *développer des capacités à se protéger malgré les pressions dont il fait l'objet et de se construire une existence riche et stable* » (Terrisse & Larose, 2001, p. 33). Dans ce même ordre d'idée, Cyrulnik&Jorland (2012) soulignent que la résilience oblige l'individu fracassé à faire le deuil de sa vie antérieure ou de son *Moi social* en acceptant sa situation actuelle afin de pouvoir développer son *Moi*. C'est à partir de là que la pédagogie intervient non avec des méthodes de remédiation didactique ou du *Moi social*, mais plutôt avec ce qu'on appelle des méthodes de différenciation aidant l'individu fracassé à se reconstruire à partir de ses blessures et de ses ressources propres (Manil, 2014). Il faut savoir que la plupart des grands pédagogues comme Pestalozzi, Decroly, Freinet, Korczak, Makarenko, La Garanderie ont été eux-mêmes des résilients qui ont su « *transformer leur souffrance en une occasion d'apprentissage et de libération de l'aliénation qui les tenaillait dans leur vie* » (Goussot, 2014, p. 21). Un accompagnement pédagogique auprès des publics en difficulté doit aussi favoriser la « *construction de contextes d'apprentissage à partir des histoires difficiles personnelles et parfois traumatiques* » (Ibid., p. 21). C'est ce que Cyrulnik (2002, p. 19) dénomme « *la résilience oxymoron* » qui consiste à associer deux termes antinomiques, le malheur avec le bonheur. D'ailleurs, il considère la résilience comme « *un merveilleux malheur* ». Ainsi, en ce qui concerne l'échec scolaire, Goussot (2014, p. 21) explique que « *tout se joue dans la construction de l'accompagnement pédagogique* ». Sur ce principe, Goussot définit la résilience comme un

concept pédagogique se traduisant par un « *processus d'apprentissage qui se construit dans l'interaction entre différents niveaux de vie de chaque personne blessée durant sa trajectoire* ».

Ainsi, le même auteur souligne un certain nombre de vecteurs de résilience tels que :

- *Rencontre* (Soutien ou accompagnant à la résilience)
- *Médiation*
- *Interaction*
- *Compensation*
- *Zone intrapsychique et inter-psychique de développement proximal*
- *Narration* (Parler du vécu et du ressenti)
- *Dialogue*
- *Dimension historico culturelle*
- *Estime de soi*
- *Compréhension*
- *Connexion à soi-même*
- *Connexion au monde*
- *Coopération et inclusion* ». (Extrait du Mémoire de Master, pp. 210-215)

« Nous citerons également l'exemple d'un dispositif favorisant la résilience chez les personnes en situation de handicap accueillies au SAJ de N. Outre les diverses interactions favorisant la rencontre, la connexion à soi-même, le dialogue, la narration, la médiation, la compréhension etc. énoncés dans les pratiques d'accompagnement par les professionnels (entretiens avec la psychologue clinicienne ou l'éducateur référent, les activités,), un dispositif intéressant proposé par le SAJ favorisant la résilience des personnes accueillies est celui du partenariat avec le Club Informatique de B. avec l'idée de connexion au monde, de coopération et d'inclusion. Il valorise l'estime de soi et favorise le développement intrapsychique et inter-psychique (plan social et psychologique) des personnes en situation d'apprentissage et en interaction avec les membres du Club. Ce dispositif est vecteur de résilience non seulement à travers une alliance pédagogique entre l'accompagnant et l'accompagné -visant les apprentissages multimédias (Powerpoint, Word,) - mais aussi par la place qui leur est accordée considérant leur individualité et par-delà, leurs ressources et potentiels dans l'idée d'inclusion sociale. En ce qui concerne les professionnels socio-éducatifs en poste au SAJ, on peut citer le dispositif « *Groupe d'Analyses de Pratiques* » dont l'accompagnement est prodigué par la psychologue clinicienne de l'établissement, rencontre permettant la narration, la compréhension, la médiation et toutes autres formes d'interactions et de mouvement réflexif entre membres de l'équipe éducative. D'après les retours des professionnels au SAJ, ces deux dispositifs ont été positivement investis au SAJ et continuent de favoriser le processus de résilience de certaines personnes et de certains professionnels. A ce titre, plusieurs

d'entre eux ont eu l'occasion de raconter l'épanouissement personnel ou quelques petits progrès de personnes en situation de handicap en termes d'estime de soi, de développement de compétences¹⁴⁴ ». (Extrait du Mémoire de Master, pp. 219-222)

« Ainsi, Mesten et Gamezy (In Terrisse & Larose, 2001, p. 38)) soulignent certaines qualités internes qui se développent chez une personne résiliente, telles que :

- *Autonomie*
- *Sentiment d'auto-efficacité*
- *Une bonne estime de soi*
- *Bonnes capacités cognitives*
- *Des compétences sociales*
- *Capacité de sentiments d'apathie ou d'humour*
- *Un tempérament agréable*
- *Santé et forces physiques*
- *Stabilité émotionnelle*
- *La motivation et la foi*

A cela, il faudra rajouter des facteurs extérieurs favorisant le processus de résilience, car selon ces auteurs, celle-ci est « *liée aux interactions entre environnement et personnalité de la personne fracassée* » (Ibid., p. 43). En effet, l'environnement joue un rôle primordial dans le processus de la résilience de la personne qui peut être déterminé par les facteurs suivants :

- *Influences de relations sociales positives* (voisinage, réseaux et supports sociaux, camarades de classe, enseignants, lieux de culte, clubs sportifs,).
- *Aspects familiaux positifs* (Bienveillance, chaleur humaine,).
- *Personnalité de la personne* (qualités internes, dispositions ou ressources intérieures positives).

Ainsi, tout système ou organisation peut contribuer à la résilience d'une personne en mettant en place des dispositifs pédagogiques adéquats. Qu'il s'agisse de la famille, d'une association ou de l'école, celle-ci peut développer un environnement favorisant la résilience de l'individu fracassé. (...) Kempfer (1999) explique que « *le processus de résilience n'est pas une construction simple mais complexe qui peut évoluer au cours d'une vie* » (In Terrisse & Larose, 2001, p. 54). En tant qu'accompagnateur, éducateur et pédagogue, l'une des premières valeurs incontournables dans une démarche d'amorçage du processus de résilience est de « *croire en la personne comme sujet*

¹⁴⁴ Au sens de capabilité (cette notion n'ayant pas été connue au moment de la rédaction du Mémoire M2).

irréductible et digne de respect » et comme sujet singulier dont « *le développement identitaire peut se réaliser à travers la satisfaction des besoins psychosociaux* » (Desmet & Pourtois, 2012, p.11). Nous pensons que ce processus de résilience ne peut se développer sans l'implication d'un ou de plusieurs « soutiens de résilience » qui par leur posture éthique, l'amènent à travers une pratique pédagogique vers l'appropriation et la progression de son *Moi*. »
(Extrait du Mémoire de Master, pp. 210-215)

II. Problématique de notre Recherche

A. De la résilience au développement psychosocial

Notre problématique de recherche se fonde sur les travaux de recherches de notre Mémoire de fin d'études de Master II (Ibid.) ayant fait l'objet d'un cadrage théorico-empirique qui sera développé au fil de cette Recherche et qui a conclu aux analyses de matériaux condensés suivants.

- La problématique de l'accompagnement concerne tout autant les personnes accompagnées que les professionnels socioéducatifs, les premiers étant accompagnés par les seconds, eux-mêmes accompagnés par le cadre. Force a été de constater que la notion d'accompagnement prend à juste titre tout son sens dans le cadre professionnel en termes de fonction managériale du Chef de Service et qu'elle s'inscrit également dans des pratiques et postures visant l'individualité du professionnel-accompagnant.
- Elle s'imprègne effectivement des fondements relatifs aux deux types de processus éducatifs évoqués tout en révélant diverses pratiques et postures, finalités et représentations des professionnels issus des champs éducatifs et socioéducatifs.

1. Synthèse de la première Enquête : Moi, Moi social et processus de résilience

D'une part, nos recherches ont révélé un état des lieux des principes didactiques et pédagogiques en termes de pratiques et de postures éducatives, de confusion et de méconnaissance sémantique et téléologique (finalités visées) par les professionnels. A ce titre, bien que le processus de résilience soit souhaité et visé pour la majorité des professionnels, nous avons observé des revendications sociales et normatives qui se pratiquent par une éducation visant le savoir-être (Cadre normatif visant l'acceptation, la reconnaissance et l'intégration sociale) et le savoir-faire (Expert, guide

social) des adultes en situation de handicap. Par ailleurs, cette Enquête met également en exergue la corrélation entre l'éducation à visée didactique avec la conformité normative sociale et celle de l'accompagnement pédagogique à visée individuelle avec le processus de résilience.

En outre, les pratiques et postures pédagogiques du Chef de service ont révélé la faisabilité et la potentialité pour un cadre d'investir une posture d'accompagnement pédagogique au cœur de sa fonction managériale. Celles-ci corroborent autant les fondements éducatifs de l'accompagnement des professionnels en termes d'ergonomie cognitive, de savoir-agir et de posture éthique que le développement de leurs « compétences » professionnelles.

Si la notion de « résilience » est définie en sciences humaines comme la capacité d'un individu à surmonter un traumatisme, le processus de résilience du sujet fracassé consiste également à faire de sa souffrance une force créatrice lui permettant de renaître de ses cendres et de se mettre au service d'autrui selon Cyrulnik (2002). À cet effet, la notion de résilience peut se traduire en trois termes-clés mettant en lumière la maturation du processus chez l'individu : *néodéveloppement*, *création*, *altruisme* qui semblent être les signes les plus révélateurs (manifestes) et incontournables caractérisant la résilience. De fait, nos investigations théorico-empiriques (Master II) corroborent également les indicateurs cités par Cyrulnik relatifs au processus de résilience de la personne en situation de handicap autour d'un vecteur quadridimensionnel en termes de/d' :

- *Adaptation et personnalisation* selon le *Moi* des personnes en situation de handicap en vue de leur ergonomie cognitive, de leur pouvoir-agir¹⁴⁵ et de leur éthique : *Rebondir au regard et avec ses déficiences, ses incapacités et ses désavantages en vue de leur autonomisation et de leur socialisation.*
- *Ré/appropriation du Moi* par le sujet « fracassé » puis marginalisé (handicap.) : *Re/découvrir qui il est et retrouver sens à soi.*
- *Transformation de la souffrance en une occasion d'apprentissage et de libération de l'aliénation* (handicap¹⁴⁶ ,) : *Mettre des pédagogies en œuvre pour progresser et s'émanciper. Symboliser et sublimer son trauma à travers l'art, ...*

¹⁴⁵ Le savoir-agir a été remplacé par le pouvoir-agir par corrélation avec les capacités (Nussbaum).

¹⁴⁶ La question de l'aliénation n'a pas fait l'objet de questionnements dans la Recherche. Néanmoins, nos observations empiriques phénoménologiques ont constaté la récurrence d'expressions de personnes en situation de handicap manifestant leur joie de pouvoir retrouver leur libre-choix, d'accepter leur être et leur être au monde, de créer et d'être estimées par leurs pairs, etc. L'aliénation semblait corrélée aux conséquences du handicap par une logique différentielle, d'emprisonnement et d'écartement social qui s'étiolait au fur et à mesure de leur sortie du déni, de leur réappropriation personnelle puis de leur pouvoir d'agir créatif (ex. : Expositions artistiques,).

- *Souhait et mise en œuvre personnelle de devenir soi-même un soutien de résilience* à l'égard d'autres personnes « fracassées » notamment vis à-vis de ses pairs.

A ce titre, nous reprendrons la définition de Humbeeck et al. (2012, p.7) pour éclairer les spécificités du processus de résilience observé chez un groupe d'adultes en situation de handicap. Accompagnés par le soutien et l'écoute active des professionnels et par un environnement capacitant qui favorisent tant leur expression verbale et symbolique (par la sublimation de leur trauma) que le développement de leurs qualités internes et externes, ce groupe « *manifeste sa capacité à se développer bien [et] à se projeter dans l'avenir* » malgré divers éléments externes et internes liés à leur handicap et aux enjeux du *Moi social*.

a. La réappropriation du Moi d'un adulte vivant un fracas

Dans cette Enquête, étant donné le sens de notre objet de recherches, nous n'avons pas obtenu de témoignage éclairé sur la réappropriation du *Moi* d'un adulte « fracassé ». Toutefois, nos observations empiriques dans ce SAJ, comme dans d'autres univers institutionnels socioéducatifs, relatent de nombreuses expériences individuelles d'adultes en situation de handicap ayant une propension à percevoir, à identifier et à s'émanciper, et ayant « *repris leur développement après un fracas* » (Op. Cit., p.7).

Nous évoquerons l'exemple de Monsieur X accompagné plusieurs années en ESMS qui, suite à un fracas résultant d'un handicap cérébral et moteur autour de ses 20 ans, s'est retrouvé assujéti à une mère tyrannique et possessive le cloîtrant une trentaine d'années à la maison. Soumis aux invectives idéologiques de la mère au cours des premières années, il a longtemps accepté les représentations délétères à son encontre (« *je ne suis rien* », « *je ne vauds rien* », « *je n'ai aucun droit à la vie* », « *je ne peux plus exister socialement puisque je ne travaille plus et ne sers à rien* »,) tout en se réfugiant dans une stratégie de désistance. La mort de sa mère fut un facteur déclencheur favorisant la mise en œuvre de son processus psychologique de résilience avec le soutien de son frère. Percevant son « *effraction psychologique* » (Op. Cit., p.8) - le trauma étant identifié par son invalidité (notification MDPH), son involution psychosociale et sa condition de « *victime* » -, tous deux visèrent ensemble sa nouvelle vie « *autrement* » par la mise en place d'une stratégie de résistance. D'une part, elle s'est développée au niveau de ses représentations par son refus de poursuivre son anéantissement (tout en faisant le pari de se réapproprier la personne qu'il savait

« capable » et digne de vivre) et par le déploiement progressif d'une ergonomie cognitive et d'un savoir-agir, corrélé à son handicap, à ses aptitudes et qualités atomisées ou endormies. D'autre part, elle a fait l'objet de renouveau par la vente de la maison favorisant son processus de deuil de ses deux anciennes vies (l'avant-handicap et la tyrannie matriarcale liée à son handicap). Emménageant en tant que propriétaire d'un appartement neuf (les symboliques du *neuf* et du *libre-choix* du type d'hébergement étant primordiales pour son entrée dans une vie nouvelle), il y développa son propre processus de résilience en pratiquant et en théorisant sa propre ergonomie cognitive, son savoir-agir et son éthique avec le soutien d'un environnement capacitant (frère, citoyens aidants, professionnels socioéducatifs, femme de ménage.).

Force est de constater d'une part, une opiniâtreté inouïe chez Monsieur X, cinq années après avoir quitté son ancien lieu de vie, à chercher sans cesse à métamorphoser son *Moi* « enfoui, endormi, fracassé » et d'autre part, « l'étonnement qu'elle [cette métamorphose] produit chez les autres » (Op. Cit., p.317) qui s'interrogent sur leur propre rebondissement à vivre autrement, en termes de faisabilité et de potentialités s'ils menaient une telle aventure. Métamorphose à travers l'éducation qui lui a permis « de conjuguer l'espoir » par l'affranchissement de son passé, par son propre agir et « par l'autorisation à disposer d'un avenir qui réponde à ses attentes » (Op. Cit., p.321), puis à devenir lui-même un soutien de résilience à l'égard des autres personnes « fracassées ».

Néanmoins, par la suite, bien que poursuivi avec force conative morale et soutenu de divers acteurs pédagogues dont un environnement fraternel capacitant, le processus de résilience de cette personne l'amènera à découvrir et à faire face à diverses déficiences tant en termes de « mauvais fonctionnement » (système, tutelle,) que d' « absence d'un élément constitutif utile »¹⁴⁷ (affiliation véritable.). Monsieur X obtempérant à ce propos : « Oui on peut dire ça » ...

b. Un processus de résilience possible

Pour ce qui concerne Monsieur X, ce processus de transformation de la souffrance s'est progressivement affermi au niveau intrapersonnel et interpersonnel au sein d'une dynamique pédagogique d'ordre cognitif, social, affectif et conatif favorisant ses apprentissages et la libération de certaines formes d'aliénation (matriarcat, conformation sociale, négation personnelle.).

Il remplit ainsi les quatre conditions identifiées dans un processus de résilience (Op. Cit., p.8) :

¹⁴⁷ Défectuosité. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

- *L'identification d'un trauma ou la perception d'un fracas,*
- *La mise en place de stratégies de résistance ou de désistance,*
- *Un potentiel de développement préservé,*
- *Une propension à un épanouissement original.*

Certaines personnes en situation de handicap n'entameront jamais leur processus de résilience ou l'entameront à un temps opportun de leur vie alors qu'elles seront possiblement dans un autre type de processus (désistance, de désilience ou de résistance, Op. Cit., p.318), et/ou soutenues par un environnement capacitant. Accompagner ces personnes en prenant compte des différents types de processus et des situations de trauma et de fracas/crash social liées au *Moi social*, non seulement en les amenant à défricher leur cheminement lié au trauma, à conscientiser le fracas, à faire le deuil « social » puis à évaluer le processus dans lequel elles se trouvent, rejoint les approches relatives à l'éducation (pédagogique), à la thérapeutique (*care*) et à la psychanalyse.

Or, dans l'environnement socioéducatif professionnel, bien que le thérapeute et le professionnel socioéducatif souscrivent généralement tous deux à la dimension psychanalytique,¹⁴⁸ les spécificités du fondement éducatif visant le *Moi social* engendrant le fracas social sont méconnues. En l'état, alors que cette problématique est au cœur des enjeux auxquels les personnes en situation de handicap font face de manière récurrente,¹⁴⁹ bon nombre d'entre elles ne bénéficient pas d'un accompagnement (par les thérapeutes ou les éducateurs) qui explicite les différents types de processus résultant d'un trauma puis d'un fracas et permettant de viser leur résilience. L'accompagnement des personnes serait-il morcelé et dissocié entre une approche du *Care* et l'ouverture à des possibles éducatifs ? Les mots ou maux s'expriment-ils dans la dimension psychologique et symbolique sans les rallier en profondeur aux enjeux éducatifs (*Moi et Moi social*) et au processus pédagogique qui leur sont propres ?

Ce faisant, le processus de résilience appelle les professionnels de l'accompagnement à faire alliance en vue d'une vision pédagogique commune qui convoque les sujets *Moi social* à leur transformation vers leur propre *Moi*.

¹⁴⁸ Bien que la dimension symbolique semble encore méconnue ou mésestimée chez certains professionnels.

¹⁴⁹ Cela interroge les contenus des formations socioéducatives professionnelles.

2. Poursuite de la réflexion relative au développement du *Moi*

D'après Humbeeck et al. (Op. Cit., p. 10), identifier la résilience de la personne s'évalue à travers le paradigme des douze besoins psychosociaux (Pourtois & Desmet, 1997) « *en vue de se constituer une identité à traverser les processus d'affiliation, d'accomplissement, d'autonomie et d'idéologie* ». De fait, favoriser la sortie du *Moi social* pour amener la personne à développer son *Moi* s'articule à travers ce paradigme en vue de la satisfaction et du développement de ses besoins psychosociaux. Néanmoins, à partir de l'ensemble des éléments de compréhension évoqués relatifs à la question de l'accompagnement visant la résilience des personnes en situation de handicap surgit aussi une question commune, celle des fondements psychopédagogiques inhérents à l'accompagnement au *Moi* de toute personne quel que soit son profil. Autrement dit, qu'est-ce qu'il est important de viser au niveau de son individualité pour l'accompagner vers ce qui fait sens et permet sa croissance ? Quelles sont les bases pédagogiques fondatrices de l'accompagnement au *Moi* ? Et que peut proposer une équipe socioéducative pour accompagner le *Moi* des personnes ?

Développé à partir de résultats de recherches scientifiques, de modèles et de théories du développement, ce paradigme nous a paru essentiel de par son fondement d'éducation (structuration et socialisation) à partir des besoins psychosociaux des personnes. Il s'adresse à tous sujets intéressés par les questions éducatives telles que « *est-ce que j'éduque bien ?* », « *comment concrètement répondre au mieux à ces différents besoins ?* » ou « *comment l'éduquer ?* » (Op. Cit., p.49). C'est en ce sens que dans un premier temps, nous avons voulu défricher, comprendre et développer plus largement notre fil conducteur « *accompagner au Moi* » puis en second lieu, la problématique de l'éducation du *Moi social* par le biais de cet outil référentiel.

Cette Enquête s'immerge dans le champ du handicap avec une nouvelle spécificité : comprendre l'accompagnement au *Moi* en interrogeant non seulement les professionnels socioéducatifs et médicosociaux mais aussi les personnes en situation de handicap. Le processus de résilience n'y est plus central¹⁵⁰; les questions relatives au fracas, au trauma ou aux différents processus possibles n'y sont pas mentionnées. Notre principal objet de recherches tente de comprendre les pratiques et postures pédagogiques favorisant la satisfaction et le développement du *Moi* des accompagnants et des accompagnés (au regard du *Moi social* et du *Moi*). Nous nous interrogeons à plusieurs titres :

¹⁵⁰ Alors même qu'il « *s'inscrit dans la perspective du cycle de la vie* » (Cyrulnik & Jorland, 2012).

- *Quelles sont les représentations, pratiques et postures vécues, observées ou pratiquées par d'autres accompagnants/accompagnés en ESMS au regard du Moi social et du Moi ?*
- *Quels sont les enjeux, effets et finalités inhérentes à ces pratiques et postures ? Que vit le Moi dans une éducation au Moi social ?*
- *Comment vivent-ils l'accompagnement à leur Moi ? Quel est leur développement psychosocial ?*
- *Qui est leur Moi : compréhensions, représentations, souhaits, ?*

De fait, nous proposons d'effectuer une Enquête fondée sur la base des travaux de recherches de Chalmel (2015, 2018) et de Desmet&Pourtois (1997, 2004) qui mettent en corrélation l'accompagnement pédagogique avec le développement identitaire des personnes.

B. Ouverture du champ d'Étude : le développement psychosocial (Desmet & Pourtois, 1997)¹⁵¹

1. Un paradigme adaptable

Ce paradigme propose de développer « *une croissance harmonieuse de tout individu* » et la construction de « *son identité au cours de sa socialisation et de sa personnalisation dans un rapport dialectique de développement et de crise* » quel que soit « *l'espace éducatif (famille, société, école, ...) lieu de transmission de normes, de savoirs...mais aussi (...) lieu de formation du sujet individuel et collectif* » (Desmet & Pourtois, 1997, pp.50 ; 79). Élaboré à la base comme outil de travail et de recherches en vue d'une éducation favorisant la satisfaction des besoins psychosociaux des enfants quel que soit le contexte micro-macro/éducatif, il propose de manière plus générale une « *réflexion multidimensionnelle, écosystémique et complexe en la matière* » du développement de l'homme, permettant une analyse de la « *qualité (...) de la société dans laquelle nous vivons* » (Op. Cit., 2004, pp.70-72).

Les sous-systèmes de la société à l'instar d'un SAJ, un SAVS et un SAMSAH, étant des lieux d'interactions favorisant l'évolution ou pouvant générer l'involution tant des personnes accompagnées que des professionnels, feront l'objet d'investigations qualitatives à travers cet outil

¹⁵¹ En lien avec les pratiques et postures individuelles ou sociales (Travaux de Chalmel, Mémoire de M2).

de travail et de réflexion, que ces chercheurs qualifient de « *transposable, modifiable, complexifié ou au contraire simplifié pour s'adapter à toute situation et à tout contexte* » (Op. Cit., p.73).

2. *Contextualisation théorique*

a) *Professionnels socioéducatifs et médicosociaux*

Le travailleur social et médico-social est fortement marqué¹⁵² par le rythme sociétal (Michon, 2005) et institutionnel (managérial), lequel est soumis à une « *rationalisation des moyens* » et à une « *individualisation des réponses aux attentes des (usagers devenus) clients* »¹⁵³ impliquant exigences (excellence, obligation de résultats,) et contraintes (procédurières, de contrôle,). Il se retrouve tiraillé entre *l'idéal du travail* (entre valeurs humanistes, éthiques et temps du symbolique acquis lors de la formation), le *travail prescrit* (réalité des missions institutionnelles qui se centre sur la gestion de parcours à travers des dispositifs¹⁵⁴ ou des interventions sociales techniques supplantant la dimension humaine et sociale) et le *travail réel* (le terrain, l'expérimentation,). Sans compter le rythme progressivement désaffiliant des bénéficiaires (complexité des situations, de l'inclusion, de l'accompagnement,) et son propre rythme corporel (vie professionnelle et vie privée) imposant une « *adaptation constante de soi, du corps* ».

Hormis les conséquences psychologiques et physiques, son identité personnelle et professionnelle peut aussi se heurter à diverses pressions (stress), attentes et exigences normatives sociales (de la part de l'équipe ou de la hiérarchie,) l'amenant à son épuisement voire à la dépression. Fragilisée, elle peut progressivement mener vers son involution psychosociale d'ordre personnel et professionnel.

Comme nous avons pu l'observer, le contexte de la mise en œuvre de sa profession, qui relève aussi d'un enjeu de lutte sociale de « *mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique* » (Wittorski, 2008, pp.12 ; 14), le place face à :

« *Des organisations [qui] cherchent à convertir les identités professionnelles au profit d'une culture d'organisation (fondée sur les principes d'efficacité et d'excellence)* ».

¹⁵² Pdf, Thierry Glarner. Les différentes temporalités du travail social et leurs conséquences sur l'identité professionnelle du travailleur social.

¹⁵³ In Communication pour le Congrès 2011 de l'AIFRIS. In site http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv830_57.pdf

¹⁵⁴ Tel que le dispositif Maia, Méthode d'Action pour l'Intégration des Services d'Aide et de Soins dans le champ de l'Autonomie.

i. La question de la professionnalisation

Au cœur de son développement identitaire en termes de satisfaction de ses besoins psychosociaux, le professionnel se retrouve confronté à la question de sa professionnalisation qui participe à la mise en œuvre d'une « *transaction identitaire sujet-environnement* » (Wittorski, 2008, p.32) dont nous interrogeons tant la qualité que la portée. Elle s'articule à travers une « *intention* » de l'organisation (qui génère une mise en mouvement du professionnel dans des dispositifs particuliers) par une « *transaction* » avec l'individu (pour l'attribution d'une professionnalité par la reconnaissance de ses compétences et ses savoirs,), qui soit opérationnelle dans un « *processus de développement de process action individuel ou collectif* » (la demande de reconnaissance du professionnel étant récurrente auprès de l'organisation). De fait, l'organisation s'en empare dans une « *logique de compétence* » pour des finalités évolutives du travail et du pouvoir, et le professionnel y « *gagne* » dans une « *logique de qualification dans un souci de mise en reconnaissance (...) à l'initiative des salariés* » (Op. Cit., p. 15). Le développement professionnel se structure autour du processus de professionnalisation défini par les attendus du tiers institutionnel, qui fonde la valorisation et la légitimation du professionnel à partir d'évaluations validant l'appréciation et l'investissement de la compétence de ce dernier (Jorro et Wittorski, 2013, pp. 13-15). Ces enjeux évaluatifs, auxquels s'ajoutent des enjeux identitaires (identité vécue et agie de la personne au cœur de l'activité) vont ensuite générer la reconnaissance professionnelle. Par conséquent, le contexte professionnalisant en dit long sur cette interface systémique complexe « *organisation-individu/alité du professionnel* » au regard de la soumission et la dépendance au tiers institutionnel qui impacte d'autant plus sur la propre reconnaissance professionnelle du salarié. En effet, celle-ci étant tributaire de la reconnaissance du « *faire* » (Dejours, 2007, in Caillé, 2007), lorsqu'elle est gagnée, la reconnaissance propre à « *l'être* » lui ouvre la porte à sa propre considération et à l'appartenance à la communauté dans laquelle il interagit (Ibid., p.13). Ce qui révèle non seulement l'impact considérable du pouvoir de l'organisation sur le professionnel mais également les potentiels risques psychosociaux limitant, endiguant ou paralysant son développement psychosocial et son bien-être en cas de non-reconnaissance institutionnelle. C'est en ce sens que Jorro et Wittorski plaident pour une reconnaissance professionnelle polymorphe non seulement validée par « *l'évaluation de conformité* » inhérente à l'activité mais aussi par une « *interprétation* » des dimensions « *stratégiques, tactiques et éthiques de l'agir professionnel* ».

ii. Organisation qualifiante et apprenante ?

Divers travaux de recherches montrent que la professionnalisation, génératrice de reconnaissance professionnelle par « *l'acte évaluatif* », renforce le sentiment de considération et d'appartenance sociale au sein d'une communauté professionnelle (Jorro, 2009), de compétence et d'identité professionnelle (Jorro & Pana-Martin, 2012) et suscite des processus d'engagements nouveaux ou d'apprentissage professionnel (Bourgeois & Durand, 2013). La professionnalisation est liée à « *un jugement d'utilité* » (Op. Cit., p.13) à travers l'atteinte des objectifs et la reconnaissance du travail réalisé, et à un jugement de type idéologique dans la dimension conative (posture, esthétique de l'engagement) de Desmet & Pourtois (Ibid.). Cette évaluation institutionnalisée serait-elle empreinte des pratiques pédagogiques similaires au paradigme de Desmet & Pourtois ? Cette reconnaissance professionnelle serait-elle en lien avec la reconnaissance « existentielle » en interaction avec d'autres acteurs au sens de Brun et Dugas (In Jorro & Wittorski, Ibid.) ?

Par ailleurs, les travaux de Jorro et Wittorski (Ibid.) montrent que le professionnel construit sa trajectoire de vie à travers des « *espaces d'activités* » en interaction avec différents environnements et activités (le travail, la formation, la recherche et la vie quotidienne). Aussi, la conduite de ses projets et son développement s'inscrivent dans un processus dynamique complexe fort de contraintes formalisées (dispositifs, règles de gestion) ou implicites (valeurs, idéologies sociales), d'une dynamique identitaire (liée au sens environnement-activité, à l'engagement corporel et émotionnel) mais également d'opérations analytiques, révisionnelles et régulatrices, des « *éléments constitutifs (expériences, activités, habiletés, image de soi, valeurs)* » et de modifications comportementales en fonction des contextes d'intervention (Frenay, Jorro et Poumay, p.105-116). C'est au cœur de ces émergences que son identité professionnelle, définie par Gentili (2005, in Frenay et al., Op. Cit.) comme étant « *une identité sociale ancrée dans une profession* », est « *le produit d'une incorporation de savoirs professionnels* ».

De fait, au regard de ses besoins cognitifs, le professionnel développe des compétences par « *stades piagétien (entrée dans le métier, acquisition de routine, expertise)* » ou selon les « *situations professionnalisantes* » (Jorro, p.109, in Frenay, 2005, Op. Cit.). Il opère dans un environnement d'interactions (au regard de ses besoins d'affiliation, d'appartenance, de considération,) face à une nécessaire réflexivité dans le cadre des interactions et fonctions (propice à la satisfaction de ses besoins conatifs et à sa posture éthique,).

Cette perspective développementale est évoquée par Wittorski (2008) dans divers travaux de chercheurs qui s'apparentent aux pratiques pédagogiques proposées dans le paradigme de Desmet et Pourtois. Il cite la notion d'« *organisation qualifiante et apprenante* » faisant la promotion de la formation-action, du travail par projet, des groupes participatifs, d'activités d'auto-analyse, et de pratiques pédagogiques interactives, actives, de maîtrise, institutionnelles (organisation qualifiante, Zarifian, 1992, p.16) ; apprentissage organisationnel, Argyris et Schön, 1989, influencé par l'Ecole Paolo Alto). D'autre part, cette perspective détermine la présence d'un tiers nécessaire à l'accompagnement au vu de « *l'environnement en changement et (de l') adulte en questionnement sur son devenir personnel et professionnel* » (Wittorski, 2008, pp.23-24) à travers « *la médiation par « l'instauration d'un tiers formant : les expériences d'autoformation, les pratiques de remédiation cognitives* ». Enfin, la dimension cognitive est considérée comme significative par le fait que l'investissement d'une activité favorise l'apprentissage (contexte local et temporalité ponctuelle, formel et informel) et le développement professionnel (construction du sujet dans la durée, temporalité plus longue). Cet investissement s'inscrit dans des expérimentations variées : vécu et trajectoire du professionnel (Le Boterf, 2007); incorporation et hiérarchisation des compétences (Anderson, 1981 cité par Le plat, 2001); expérimentation (Dubet, 2000 ; Mezirow, 2001 ; Dewey, 1967 ; Kolb, 1984 ; Argyris et Schön, 1989) ; développement professionnel (par soi, les autres et les choses, Wittorski, 2008 ; par la codétermination et une co-transformation activité-acteur, Thereau, 2000 et Hutchins, 1988), devenir de praticien réflexif (Wittorski, Ibid., p.27). A ce sujet, Jorro (In Frenay et al., Ibid.) distingue le développement professionnel de l'apprentissage, ce dernier relevant lui-même du professionnel « *par une manière pertinente et efficiente de se positionner et d'agir en contexte* ». L'identité professionnelle est ainsi associée à « *une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel* » (Op. Cit.).

En outre, Wittorski identifie non seulement diverses composantes proches des pédagogies (du projet, différenciée, active, de maîtrise, interactive,) auxquelles nous évoquerons également la supervision écosystémique comme pratique similaire aux pédagogies institutionnelle, du projet et interactive (Lebbe-Berrier, 2007) mais aussi une approche singulière de l'individualité du professionnel (prise en compte du vécu, de son histoire, de ses prérequis, de ses émotions, de ses besoins, ressentis et désirs,).

Aussi, au regard de nos pratiques empiriques et des recherches scientifiques évoquées, nous proposons d'adapter les spécificités du paradigme de Desmet&Pourtois au professionnel en interaction avec ses activités et son environnement, et de partir des intuitions suivantes :

- *Le professionnel-accompagnant a besoin de satisfaire ses besoins psychosociaux, d'être accompagné et de travailler dans un environnement capacitant et bienveillant, en vue du développement de son identité personnelle et professionnelle.*
- *La bienveillance tient une place indispensable dans la relation accompagné-accompagnant et dans l'éducation.*

b) La conception managériale du système¹⁵⁵

Par définition, un manager est missionné pour des obligations de résultats en termes de qualité du Service, d'équilibre budgétaire, de protection et sécurité des bénéficiaires et des salariés, etc. Opérant dans un système complexe, sa pratique managériale peut relever de la « *pensée analytique cartésienne* » par une conception basée sur la décomposition d'une réalité en parties élémentaires (à l'instar de l'assemblage de pièces d'une voiture) tout en ignorant la question des finalités (intérêt du déplacement) et des interactions (fonctionnement et équipement de la voiture, Code de la route, formation du conducteur,) selon Genelot (Op. Cit., p.17). Elle peut également être marquée par la « *pensée systémique* » tirée de la définition première d'une « *finalité globale et les interactions entre les parties qui composent ce tout* », autrement dit par la construction « *de l'unité à partir de diversités* » (la voiture étant un moyen de déplacement rapide et sécurisé constitué d'un système interactionnel : GPS, Code de la Route,).

Cette logique paradoxale concorde avec l'éducation traditionnelle Moderne (*Moi social*) et l'éducation du *Moi*. La première logique se centre sur le rationalisme par des enseignements magistrocentristes et atomistiques (Houssaye, 1988, p.50) qui d'une part, dissocient la personne de l'axe psychosocial (quelle finalité d'accompagnement éducatif pour la personne dans son entièreté ?) et d'autre part, ne considèrent pas les interactions (environnement, besoins, relation à l'accompagnant, expérientiel, cœur,) essentielles à son développement psychosocial, contrairement à la logique que Genelot définit 'système' (proche de l'éducation Post-Moderne) partant d'une

¹⁵⁵ In Management systémique et dynamique de changement dans les ESSM : Faire face au défi de la complexité, *Les Cahiers de l'Actif*, n°492-495, mai/août 2017 Actif Formation Information Conseil.

conception anthropocentriste d'accompagnement à l'individualité de la personne (quelle finalité pour elle ?) puis se centrant sur les différentes interactions en lien avec elle.

c) Quel management pédagogique face à la complexité du système ?

C'est en ce sens que la « *modélisation systémique* » développée par Le Moigne (In Op. Cit.) et qualifiée de « *subjective, contextuée, incorporée, projective et évolutive* » répond à un « *changement de paradigme* », une conception pédagogique du manager visant une « *(re)-construction* » des cohérences et solidarités fragiles. Centrée sur les finalités et proche du paradigme psychosocial de Desmet & Pourtois, elle est basée sur cinq éléments-clé :

- Un questionnement réflexif et évolutif des finalités et intentions,
- La dynamique contextuelle liée aux enjeux et partenaires,
- Les agirs (sur les plans épistémologiques et éthiques),
- La régulation et la gouvernance,
- La dimension évolutive de « *l'auto-éco-ré-organisation* ».

Analogue aux aspects personnalisés des sujets, pédagogiques (institutionnelle, interactive, du projet) et conscientisés (Rouzel, Chalmel, Beauvais,), la modélisation systémique proposée par Genelot (Op. Cit., p.16) participe à :

« *Une éthique du questionnement (...) de nos formatages mentaux, des contextes qui nous conditionnent et des intentions profondes qui nous animent* » et sur le plan collectif, par « *une éthique de la délibération* ».

L'approche relative à « *l'auto-éco-ré-organisation* » favorise le maintien d'un système pertinent à travers trois dynamiques nécessaires : l'*éco-organisation* (l'ouverture et l'adaptation aux évolutions et à la diversité de l'environnement), l'*auto-organisation* (le développement de l'autonomie face aux contraintes et sollicitations de l'environnement), la *ré-organisation* (transformation et renouvellement du système à partir des ressources extérieures et intérieures).

Face aux contraintes et logiques complexes et antagonistes, la responsabilité managériale requiert selon Le Moigne (Ibid.) une attitude d'humilité et une approche dialogique d'une part, par la prise en compte de la complexité et de la diversité, du dépassement des capacités cognitives, de la subjectivité des représentations engageant les intentions (exigeant une éthique individuelle et collective) et d'autre part, par la question du sens aux systèmes complexes (garder le cap visant les finalités,) et celle de la reconnaissance et de la mise en œuvre des processus dialogiques. Elle est

marquée non pas par des schémas préétablis mais « *par un phénomène d'émergence au moment même de l'action à partir des dispositions qui sont les nôtres parce que nous les avons cultivées* ». (Varela, p.26, in Genelot, Ibid.) Cet appel au dialogue approfondi et authentique ainsi qu'au travail réflexif sur les « *processus cognitifs (...), influences, émotions, élans vertueux (...), démons cachés, idéologies* » sont du ressort du manager dans ses propres prises de conscience et dans sa posture à l'attention des salariés. Il participe plus largement au tissage d'une « *vision intersubjective partagée* » induisant la reconnaissance de toutes les subjectivités en place, marquée par « *un abandon de nos certitudes, une prudence devant l'illusion d'objectivité, une ouverture au doute et à l'altérité* » (Genelot, Op. Cit., p.27).

Ces nombreux éléments de compréhension attestent de l'adéquation plausible du paradigme de Desmet&Pourtois tant au niveau du public accompagnant (professionnels), des moyens pédagogiques en vue de leur développement identitaire personnel et professionnel que des pratiques et postures du cadre manager.

3. *Développement psychosocial : Desmet et Pourtois, 2012*

« *Qui suis-je ? Que vais-je devenir ? Comment vais-je me développer et m'émanciper ? Comment vais-je possiblement traverser des obstacles de la vie ?* » est le questionnement existentiel et universel à toute personne, accompagnée ou accompagnant, auquel les chercheurs Desmet et Pourtois (1997) ont répondu à travers un modèle de référence basé sur douze besoins psychosociaux articulés autour de quatre dimensions indispensables à la croissance harmonieuse de tout individu : affective (le *je-singulier*, le *je-sujet*), cognitive (*Moi rationnel*), sociale (*Moi social soi* et collectif), idéologique (valeurs inter/culturelles et éducatives). Ceux-ci permettent d'évaluer l'expression de ces quatre dominantes « *en vue de se constituer une identité à travers les processus d'affiliation, d'accomplissement, d'autonomie et d'idéologie qui favorisent l'épanouissement et l'inscription au sein d'une communauté humaine avec laquelle le sujet partage un ensemble de valeurs* » (Humbecck et al., Op. Cit., p.10).

Ce paradigme fera l'objet d'Enquête auprès des bénéficiaires et des professionnels en mettant en corrélation besoins psychosociaux et pédagogies spécifiques comme suit.

DOMAINE DES BESOINS	DOMINANTE	BESOINS	COMPOSANTES PEDAGOGIE
AFFECTIFS	AFFILIATION = Continuité intergénérationnelle, d'histoire familiale et sociale.	<p>Attachement : <i>Être attaché</i></p> <p>Acceptation : <i>Être accepté</i></p> <p>Investissement : <i>Être investi par son milieu</i></p>	<p><u>Expériences positives</u> : <i>Valorisation du plaisir-de la solidarité-des relations, ouverture au monde extérieur, mise en place de situations de réussite,</i></p> <p><u>Rogérienne</u> : <i>Vivre l'empathie, créer un environnement favorisant la croissance de la personne, favoriser une relation d'auto-découverte,</i></p> <p><u>Du Projet</u> : <i>Émergence, choix, réalisation et évaluation du projet par le groupe/la personne,</i></p>
COGNITIFS	ACCOMPLISSEMENT = pouvoir agir sur son environnement, le comprendre, le maîtriser.	<p>Stimulation : <i>Besoin de curiosité</i></p> <p>Expérimentation : <i>Besoin d'être incité à l'expérimentation</i></p> <p>Renforcement : <i>Besoin d'être renforcé</i></p>	<p><u>Différenciée</u> : <i>Apprentissages selon l'itinéraire de la personne, diagnostic, évaluation des prérequis,</i></p> <p><u>Active</u> : <i>La personne découvre par elle-même et s'approprie l'activité, recherche et théorise</i></p> <p><u>De Maîtrise</u> : <i>Objectifs à atteindre selon le rythme de la personne, type-qualité-temps d'apprentissages adaptés au profil et aux besoins, feed-back, renforcement positif,</i></p>
SOCIAUX	AUTONOMIE SOCIALE = Se différencier de son groupe d'origine et « s'individuer ».	<p>Communication : <i>Besoin de communication</i></p> <p>Considération : <i>Besoin de considération</i></p> <p>Structures : <i>Besoin de flexibilité dans l'établissement des structures pour susciter le sentiment d'appartenance au milieu d'origine et</i></p>	<p><u>Interactive</u> : <i>Confrontation entre pairs amenant restructurations mentales et permet la construction de savoirs, interactions symétriques, co-construction,</i></p> <p><u>Du Chef d'Œuvre</u> : <i>Pédagogie de travail intégrant efforts, recherches, doutes et réussites. Chef d'œuvre à réaliser individuellement ou collectivement de grande qualité</i></p> <p><u>Institutionnelle</u> : <i>Lieu collectif devenant un lieu de vie maîtrisé : médiations collectives, déstructuration éducatrice-bénéficiaire, autogestion démocratique, dynamique de</i></p>

		<i>encourager l'ouverture vers le monde extérieur.</i>	<i>groupe, développement de l'esprit critique,</i>
CONATIFS/ DE VALEURS	IDEOLOGIE = S'adapter et se développer personnellement	Bien/Bon : Morale/Éthique <i>Besoin d'élaborer son idéologie morale et éthique.</i>	<u><i>Toutes les pédagogies</i></u>
		Vrai/Vérité <i>Besoin d'élaborer la valeur « vérité ».</i>	
		Beau/Esthétique <i>Besoin d'élaborer la valeur esthétique.</i>	

Tableau n° 47 : Tableau relatif au paradigme des 12 besoins psycho-sociaux favorisant l'accompagnement visant les finalités individuelles (Desmet, H. et Pourtois, J.-P., 1997).

Pour répondre aux besoins psychopédagogiques fondamentaux des accompagnants et des accompagnés du secteur médico-social et social, et « *dans une perspective de développement de l'individu et dans le respect des autres et de l'environnement* » (Op. Cit., p.13), l'Education qualifiée de post-Moderne par les chercheurs belges propose un agir pédagogique au cœur de leur individualité (*Moi*), également connue sous la terminologie « *Éducation Thérapeutique du Patient* » (ETP) dans le champ médico-social. Cette éducation s'inscrit dans une pratique pédagogique et éthique favorisant l'émergence du sujet, du sujet acteur et créateur. De fait, elle vise un processus de développement personnel dont le but est la découverte, l'émancipation et le développement de son *Moi* (individualité) vers sa maturité.

Or, dès lors qu'ils participent à une éducation de type *Moi social* (notamment inspirée de l'Education Moderne), les bénéficiaires et les professionnels y sont plus ou moins impactés au sens de désorientés et/ou affectés en fonction de plusieurs facteurs à risques :

- Non prise en compte des besoins psychosociaux à l'instar de :
 - o La dimension affective (affiliation, considération du sensible, affects,) est écartée dans la posture didactique et hiérarchique (statut). La relation est verticale, avec peu de prise en compte du cœur et de la subjectivité de la personne. Son investissement

est relié à la primauté des méthodes préétablies et générales, de projets qui ne tiennent pas forcément compte de son individualité.

- La posture du savoir-être prime et ne peut s'inscrire dans le domaine du besoin de type affectif (pédagogie Rogérienne, pédagogie des expériences positives,) ni du cœur¹⁵⁶.
- Faibles ressources (qualités internes et externes) de la personne, environnement peu positif et peu soutenant à son égard voire coercitif -la personne étant marginalisée par les fondements du *Moi social*-.
- Intensité des exigences normatives et de la posture coercitive de l'accompagnant (professionnel, cadre), etc.

De fait, les personnes accompagnées et les professionnels qui les accompagnent peuvent être impactés dans leur développement psychosocial et à terme, ne plus s'inscrire dans un processus d'affiliation ni recourir à une forme d'accomplissement ou encore s'interdire toute forme d'autonomie ou toute adhésion à un corpus de valeurs partagées. Cette « *involution psychosociale* » tirée d'un schéma de Humbeeck et al. (2012, p.12) peut les conduire à un « *effondrement identitaire* » sur un plan :

- *Affectif*, à un sentiment d'insécurité, de rejet et de désespérance : *Désaffiliation*.
- *Cognitif*, à une attitude d'hébétude, de passivité et d'indifférence : *Inaccomplissement*.
- *Social*, à l'isolement, la déconsidération et la déstructuration : *Anomie*.
- *Conatif*, à la désocialisation, l'avilissement et l'irréalisme : *Déshumanisation*.

Si ce schéma illustre la situation d'une personne n'ayant pas entamé son processus de résilience et vivant une forme d'involution de ses besoins la conduisant vers son effondrement identitaire, il peut manifestement être adapté à toute personne faisant face à des pratiques et postures coercitives la conduisant au fracas et à la marginalité sociale. Aussi, nous mettons en exergue trois axes conséquents à l'éducation visant des finalités sociales ou individuelles des sujets au sein d'institutions : les risques éventuels, le processus d'involution psychosociale possible, le développement psychosocial progressif.

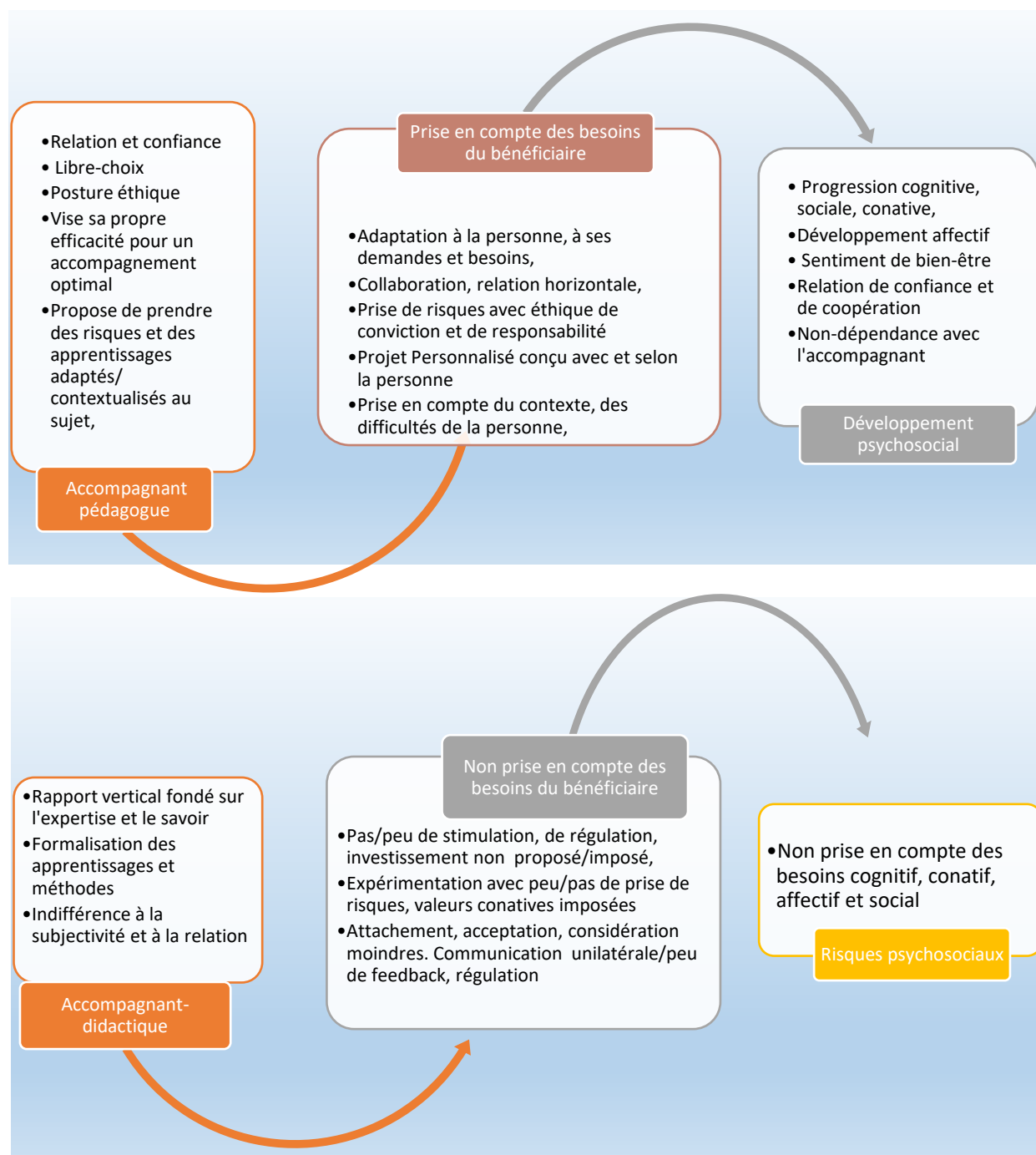
¹⁵⁶ Au regard des définitions du terme « cœur » (Ibid.), l'affect présentant l'une des composantes du cœur.

Dominantes	Finalités sociales	Finalités individuelles
<i>Affectives</i>	<p>Difficultés d'attachement, d'acceptation et d'investissements. Sentiment d'exclusion, de privation, de non-identité. Dépendance affective. Sentiment de rejet et/ou d'abandon.</p> <p>Processus identitaire dénaturé et involutif : Dévalorisation, méconnaissance de soi, faible estime et confiance en soi, complexe d'infériorité, crainte et culpabilité, gestion complexe des émotions, etc. Dépression, rébellion sociale, risques de burnout, mal-être, etc. Insécurité, rejet, désespérance.</p>	<p>Processus identitaire positif en termes d'affiliation personnelle et sociale : le processus d'attachement, d'acceptation et d'investissement personnels favorisent et permettent la progression de l'autonomie sociale.</p> <p>Authenticité, épanouissement, bien-être,</p>
<i>Cognitives</i>	<p>Faible pouvoir d'agir, de compréhension et de maîtrise sur son environnement.</p> <p>Sentiment d'échec, culpabilité, anxiété, Hébéture, passivité, indifférence.</p>	<p>Développement de l'autonomie personnelle, fonctionnelle,</p> <p>Émancipation, créativité,</p>
<i>Sociales</i>	<p>Faible autonomie sociale. Défiance, jalousie, culpabilité,</p> <p>Lien social au regard des rapports, relations et fonctions (professionnelles ou non) ayant tendance à la dénaturation, la fausseté, la coercition, l'inégalité. Isolement, déconsidération, déstructuration.</p>	<p>Développement de l'autonomie sociale.</p> <p>Lien social favorisant l'authenticité, l'égalité, la solidarité, la bienveillance, la valorisation, l'ouverture.</p>
<i>Idéologiques</i>	<p>Faible adaptation et développement personnel (idéologies, valeurs,). Désocialisation, avilissement, irréalisme.</p>	<p>Adaptation et développement personnel (idéologies, valeurs,).</p>

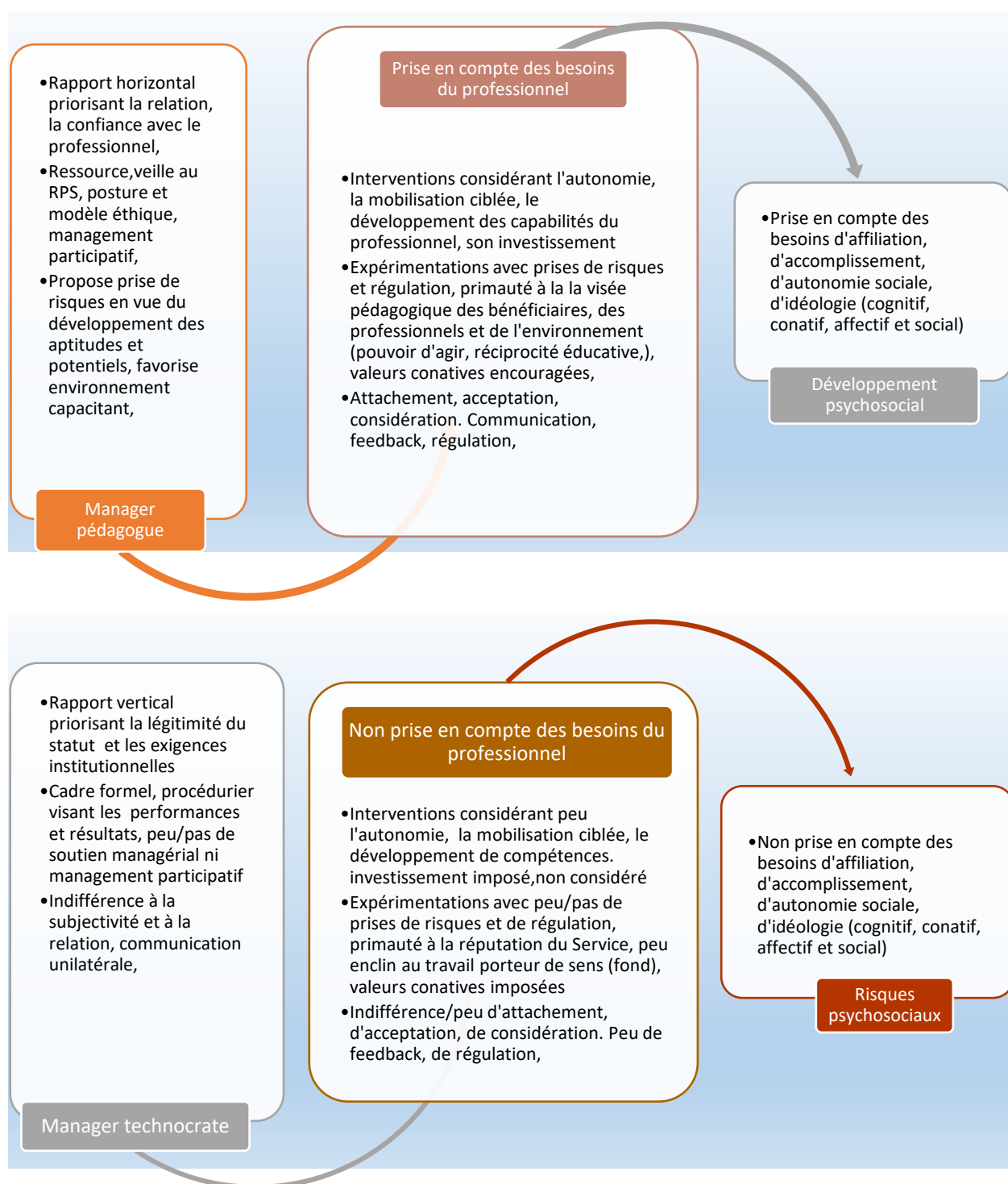
Tableau n°48 : Tableau synthétique des conséquences potentielles inhérentes aux pratiques d'accompagnement visant les finalités sociales ou individuelles. Inspiré de Humbeeck et al. (2012).

De fait, alors que les finalités sociales visent la constante adaptation aux normes sociales pour gagner en reconnaissance et en acceptation sociale (des personnes en situation de handicap à l'égard des citoyens, des professionnels à l'égard de leurs supérieurs,) avec les risques de traumatismes encourus, l'accompagnement visant les finalités individuelles favorise la mise en mouvement du processus psychosocial au regard des besoins et de l'individualité de chacun.

Nous fondant sur les éléments empiriques et théoriques observés et développés ANNEXES Partie I (Fondements des travaux de Chalmel et Desmet&Pourtois), nous proposons les schématisations suivantes permettant de distinguer les enjeux des deux types de finalités d'accompagnement visées.



Schémas n° 49 : Schématisations des éléments théoriques et empiriques de l'accompagnement pédagogique et didactique (des bénéficiaires adultes en situation de handicap accompagnés par les éducateurs) et leurs effets.



Schémas n° 50 : Schématisations des éléments théoriques et empiriques de l'accompagnement pédagogique et technocratique (des professionnels accompagnants socioéducatifs et médicosociaux par leur manager) et leurs effets.

Par ‘manager technocrate’, nous comprenons la pratique et posture managériales centrées sur les « *les données techniques ou économiques et sans donner la priorité aux facteurs humains* ». ¹⁵⁷

Par ailleurs, outre les investigations relatives au paradigme de Desmet & Pourtois se posent les questions de compréhensions relatives à divers axes socioéducatifs : les pratiques et postures du *Moi social* et du *Moi* au niveau de l’accompagnement au sein du champ socioéducatif, le vécu et les représentations des bénéficiaires et des professionnels, le management pédagogique, etc.

III. Méthodologie de Recherche

A. Perspective méthodologique

Sur le plan épistémologique, nous nous positionnons dans le sillage des pédagogues, épistémologie pédagogique marquée de valeurs judéo-chrétiennes issues de Luther Jr K., de l’existentialisme chrétien, du christianisme social de Rauschenbusch, du pragmatisme (Knight, 2002, Ibid.) qui fondent notre éthique de conviction et notre construction idéologique. Inspirés des tableaux d’Albarello (Albarello, 2011, p.16) relatifs aux caractéristiques et types de collectes des données des cinq grandes approches de Creswell, nos intentions méthodologiques se présentent comme suit.

Focus	Compréhension des représentations, des pratiques d’accompagnement et du vécu psychosocial des personnes accompagnées et accompagnants issus de six Services d’accompagnements socioéducatifs et médico-social (Région 68).
Type du problème le plus représentatif du concept	Type du problème le plus représentatif du concept : Comment accompagner concrètement le <i>Moi</i> des personnes accueillies dans ces Services ainsi que les professionnels qui les accompagnent ?
Champs disciplinaires auxquels nous pourrions avoir recours	Psychopédagogie, Psychologie sociale, Sociologie, Sciences de l’éducation, Psychanalyse, etc.
Unité d’analyse	Étude du phénomène à partir d’entretiens directifs et semi-directifs réalisés auprès de bénéficiaires en situation de handicap et des

¹⁵⁷ Technocrate. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

	professionnels qui les accompagnent issus de six Services socioéducatifs et médico-sociaux (68).
Forme récolte de données ¹⁵⁸	Utilisation d'entretiens directifs et semi-directifs avec des bénéficiaires en situation de handicap et des professionnels qui les accompagnent, issus de six Services socioéducatifs et médico-sociaux (68).
Stratégie d'analyse de données	<p>-Interprétation émique des données récoltées : « <i>l'explication du phénomène ou du cas est fournie par les personnes interviewées. En d'autres termes, il s'agit d'une interprétation subjective des sujets interrogés qui trouvent eux-mêmes une cohésion à partir des sens particuliers qu'ils attribuent aux phénomènes ou à l'étude de cas</i> »¹⁵⁹.</p> <p>-Perspective compréhensive en vue d'interpréter les données recueillies et de faire émerger les représentations des personnes interrogées.</p>
Rapport écrit	<p>-Contexte théorico-empirique : Description des éléments de compréhension des fondements éducatifs relatifs au <i>Moi</i> et au <i>Moi social</i> à partir d'éléments empiriques, théoriques et méthodologiques (Enquête de Master II, 2016).</p> <p>-Cadre conceptuel : Développement des concepts « <i>accompagnement</i> », « <i>Moi</i> », « <i>Moi social</i> », « <i>besoins psychosociaux</i> », « <i>satisfaction, développement psychosocial</i> ».</p> <p>-Modélisation à partir d'une triangulation entre les concepts « <i>accompagnement</i> », « <i>Moi</i> », « <i>satisfaction, développement psychosocial</i> ».</p>
Qu'est ce qui est étudié (Sites ou individus)	- L'Enquête vise un état des lieux des représentations, des pratiques d'accompagnement visant les finalités sociales ou individuelles, du vécu psychosocial et des représentations du <i>Moi</i> des personnes interrogées.
Comment choisit-t-on le site ou l'individu qu'on étudie ? (Stratégies pour l'échantillonnage)	-L'échantillon d'étude est critérié. Les personnes sont choisies dans un contexte d'accompagnement (accueil ou profession dans un Service socioéducatif ou médicosocial) : enquête d'investigations sur un échantillonnage de douze personnes en situation de handicap et d'une vingtaine de travailleurs sociaux et soignants tous issus de six Services d'accompagnement gérés par Mme P., Directrice de trois SAJ de

¹⁵⁸ Avec la prise en compte de la triangulation, la sélection, la saturation des matériaux récoltés. (Albarelo, 2010, pp. 50-51).

¹⁵⁹ Paillé (2010, pp. 184-189) cite J.P Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye dans « *Postures et démarches épistémiques en recherches* ».

	C./M./N. d'un SAMSAH (W.) et de deux SAVS (W./N.) au printemps 2018.
Quel type d'information typique collecté ? (Forme des données)	-Entretiens directifs et semi-directifs avec 37 personnes. Questionnaires proposés mais non imposés.
Comment l'information est-elle enregistrée ? (Informations et données enregistrées)	Enregistrements à l'aide d'un dictaphone, transcriptions des fichiers sur ordinateur.

Tableau n°51 : Intentionnalités méthodologiques.

Notre méthodologie de recherche qualitative privilégiera des entretiens compréhensifs ayant pour objet de « *maintenir nos informateurs dans une attitude réflexive par rapport à eux-mêmes et l'objet de recherche afin de faire émerger des théories de sens commun (ancrées dans les faits)* ». Ainsi, « *ce ne sont plus les faits qui priment mais plutôt le sens qu'ils revêtent* » (traitement qualitatif des données par induction). De ce fait, la structuration de notre étude et l'ossature de l'objet de recherche sont déterminées par un ensemble d'indicateurs de tendance offrant une certaine vision de nos intentionnalités tant sur le plan conceptuel que méthodologique.

▪ **Perspective méthodologique :**

D'une manière globale, sur le plan méthodologique, notre recherche envisage une perspective herméneutique phénoménologique. En d'autres termes, nous rechercherons à étudier les faits, les expériences, le vécu, par le questionnement et l'interprétation du sens qui en découlent.

▪ **Méthodologie :**

Notre méthodologie est qualitative inductive. Cela implique un traitement qualitatif des données récoltées (recherche de sens) et un « échantillonnage critérié » du public cible (par opposition à la notion d' « échantillonnage représentatif » qui relève plutôt de la méthodologie quantitative ou de l'approche résolutoire hypothético-déductive dont l'objectif est de chercher la cohérence par le traitement numérique des données) étant donné que notre approche consiste à « *comprendre, correctement, précisément, en profondeur, une situation donnée : un système,*

une organisation, un groupe, » (Albarello, 2011, p. 110-113). En conséquence, nous n'accorderons pas une priorité absolue à la question de la validité externe ou à la généralisation des résultats de notre recherche. Néanmoins, soulignons que *« des découvertes scientifiques majeures de Newton, Galilée, Einstein, (...) ont été effectuées à partir d'approche inductiviste (étude de cas) sur des échantillons statistiquement non représentatifs »*. Les résultats d'une recherche découlant d'une approche inductiviste (aprioriste) peuvent ainsi être potentiellement généralisables.

D'autre part, une démarche inductiviste est *« aussi un moyen remarquable de réfutation d'un modèle hypothético-déductif, théorique ou de falsification (aprioriste) »*.

▪ **Approche :**

Notre approche méthodologique vise une perspective herméneutique phénoménologique dont le but consiste à questionner les faits, les acteurs, les pratiques en lien direct ou indirect avec notre environnement de recherche. Dans cette optique, *« la réalité se perçoit et se comprend dans l'expérience directe des choses, dans le contact immédiat avec l'environnement »* afin de pouvoir comprendre, interpréter et révéler *« le sens singulier qui se dégage des évènements dans un contexte particulier*. Nos entretiens directifs et semi-directifs individuels permettront de dégager le sens, d'interroger les pratiques et points de vue afin de déterminer les invariants, de relever les points divergents et convergents émanant de diverses sources.

Notre cheminement méthodologique se base ainsi sur une des approches qualitatives inductives de Creswell, la phénoménologie qui a pour objectif principal la compréhension de l'essentiel de l'expérience à travers les mots-clés suivants : la description, les expériences, le sens et l'essentiel.

▪ **Paradigme :**

Nous sommes dans un paradigme compréhensif et descriptif. Il s'agit d'étudier un phénomène dans le but de comprendre et *« d'explicitier le sens que la réalité présente pour les personnes dans leurs expériences »*.

▪ **Posture :**

Notre posture de recherche est *« réaliste »*, ce qui revient à dire que *« la réalité se perçoit et se comprend dans l'expérience directe des choses, dans le contact immédiat avec l'environnement »*.

▪ Démarche :

Notre démarche est monadiste. En tant que chercheur-praticien, nous sommes en interaction avec les éléments de notre espace de recherche dans le sens de la démarche monadiste issue des sciences anthroposociales, qui cherche à produire des modèles compréhensifs à partir d'évènements singuliers.

▪ Interprétation :

L'analyse des données que nous aurons récoltées s'effectue par une interprétation d'ordre émique, car elle sollicite la subjectivité des personnes consultées ou interviewées pour la recherche, ce qui permet d'attribuer un sens aux phénomènes à partir des expériences et des pratiques des acteurs de terrain.

In fine, la structuration de notre étude ainsi que l'ossature de l'objet de recherches sont déterminées par un ensemble d'indicateurs de tendance offrant une certaine vision de nos intentionnalités tant sur le plan conceptuel que méthodologique, comme suit.

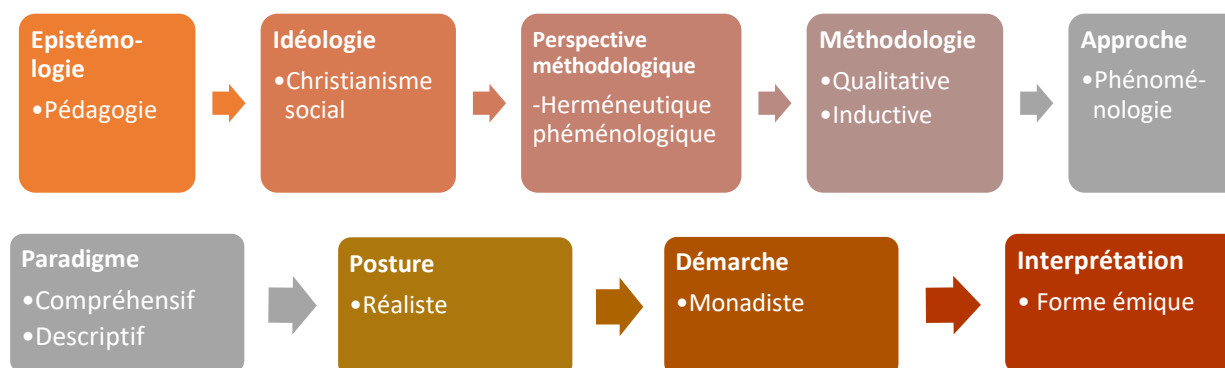


Schéma n°52 : Schématisation relative à la structuration des intentionnalités méthodologiques de la recherche.

Ces divers éléments méthodologiques font résonance à divers éléments propres à notre positionnement éthique et idéologique.

B. Construction méthodologique

1. Synthèse des concepts de recherche

Dans notre approche, nous souhaitons présenter une analyse synthétique des matériaux récoltés dans les différents Services afin de « *rechercher du sens et effectuer un dévoilement* » (Ibid., p. 73)

introspectif de la conscience phénoménale des personnes accompagnées (accueillies) et accompagnantes (professionnelles). Par « *introspection* », nous entendons « *le processus de conscience cognitive et réflexive qui permet au sujet d'inspecter mentalement le cours de ses pensées et d'organiser une réflexion consciente à propos de ses états mentaux et de ses représentations* » (Pourtois & Desmet, 2012). Les états mentaux sont définis comme « *les émotions, les représentations imaginaires, les croyances, les sensations, les perceptions, les désirs et volitions* » et seront analysés dans le recueil d'indices des représentations qui, quant à elles, apparaissent, se construisent et s'organisent à partir d'éléments individuels, contextuels et sociaux. Il s'agit de constructions mentales élaborées dès la petite enfance, qui se complexifient au fur et à mesure et qui sont actualisées dès qu'elles sont en rapport avec un support qui les active. Bouaziz (In Trémintin, 2007) définit plusieurs facteurs entrant en jeu dans le concept de « *représentation* », tels que l'évolution du monde, les conditions de vie, l'éducation reçue, les modes de transmissions locales, la solidarité, la citoyenneté, l'accompagnement social. Dans l'action socio-éducative, les représentations des professionnels sont susceptibles de changer dans la temporalité en fonction d'autres facteurs institutionnels et contextuels (textes de loi, registre politique, changement, innovation, reformulation d'un projet social ou d'un projet institutionnel,) selon Bouaziz.

Par ailleurs, Jodelet (2003, p.53) définit les représentations comme les supports des conduites et de la communication sociale. Ce concept de « *représentation* » nous permet d'aborder d'une part, ce qui relève du champ social et cognitif dans la relation entre l'individu et le monde (hommes et objets) et d'autre part, ce qui s'inscrit dans la pratique (actions) dans la relation entre l'individu et les autres. Quant à la « *conscience phénoménale* », elle fait « *référence à la conscience d'un individu d'être ou de vivre une expérience et de ressentir ce vécu avec ses affects, ses sensations et ses émotions* » (Vion-Dury, 2004) que nous associons à la dimension des besoins psychosociaux développés par Desmet & Pourtois (1997) dans le recueil des indices. Selon Bouaziz (2007), « *les représentations influent sur la façon de penser, de faire, et d'agir du travailleur, d'un professionnel* » et peuvent évoluer par la remise en question et le doute provoquant incertitude et déséquilibre (Chalmel¹⁶⁰).

2. Contextualisation

¹⁶⁰ Cours méthodologie de recherche (2016). Master 2.

a) Échantillonnage

L'échantillonnage de notre Enquête auprès des six Services d'une association socio-éducative et médico-sociale cible 38 personnes accompagnées et de professionnels issus de six Services socio-éducatifs/médico-social.

Établissements	Nombre de personnes en situation de handicap	Nombre de professionnels	Chef de Service (CS)
SAJ N.	3	3	M. J., CAFERIUS
SAJ C.	4	5	M. A., ES en cours de formation CAFERIUS
SAJ M.	2	5	M. A., ES en cours de formation CAFERIUS
SAMSAH W.	2	5	Pas de CS depuis décembre 2017
SAVS W.	2	2	Pas de CS depuis décembre 2017
SAVS N.	2	2	M. J., CAFERIUS
Sous-total	15	22	
TOTAL	37		

Tableau n°53 : Échantillonnage de l'Enquête.

Diverses raisons (difficultés de compréhension et d'expression, état psychique de bénéficiaires, temps d'enquêtes limité,) ont conduit à interroger 2-4 bénéficiaires par Services. En ce qui concerne les bénéficiaires issues du SAJ de C., trois d'entre eux ont été interrogés et n'ont finalement pas été retenus pour l'une de ces raisons. Hormis une soignante du SAMSAH et une éducatrice du SAJ de C., toutes les professionnelles ont été interrogées.

b) Contexte de la Recherche

Elle est le prolongement de l'Enquête de Master II effectuée au printemps 2016 auprès des professionnels et du Cadre travaillant au SAJ de N. Le Cadre socioéducatif, M. J., a révélé un management visant le *Moi* des professionnels, un accompagnement pédagogique des professionnels envers les personnes accompagnées, avec quelques tendances à l'accompagnement au *Moi social* (ANNEXES Partie I). D'autre part, cette Recherche s'est inscrite au cœur d'un contexte complexifié par divers changements de Direction depuis le printemps 2017. La Directrice

des six ESMS, Mme C., a pris sa retraite en mars 2017, suivie de la démission de Mme R., Chef de Service du SAVS-SAMSAH de W. en décembre 2017. Les équipes éducatives du SAJ de C. et M. ont confié divers besoins préoccupants au cours de l'année 2017 tels que la disponibilité et le soutien impérieux du cadre socioéducatif absent en raison de sa formation CAFERUIS. Dans cette même période et lors d'interactions entre professionnels (partenariats, réunions pluridisciplinaires,), les professionnels travaillant en SAVS et SAMSAH (W.) ont également partagé leur dépit et leur usure face à l'errance et au manque de soutien institutionnels (dysfonctionnements et difficultés managériales, poste de Chef de Service inoccupé). Ce contexte institutionnel révélait jà l'état émotionnel d'une partie des professionnels et l'ambiance amère des équipes face à certaines hiérarchies. Enfin, l'Enquête a été effectuée en collaboration avec le Directeur Général, M. B. de l'association qui a requis un retour diagnostic résolutoire justifiant la plus-value de nos travaux.

c) Missions des ESMS enquêtés

Pour une plus large compréhension, il nous paraît important de préciser les missions propres aux Services ainsi que les profils des personnes accompagnées et des professionnels qui les accompagnent. Dans la catégorie des SAJ, prenons l'exemple du SAJ de N.¹⁶¹ qui présente les mêmes caractéristiques que les SAJ de C. et de M. Il offre un accompagnement en journée, à titre permanent, temporaire ou selon un mode séquentiel (à temps complet ou partiel), susceptible de répondre à une diversité de situations ou problématiques déclinées par la Circulaire n° DGAS/SD3C/2005/224 du 12 mai 2005 relative à l'accueil temporaire. Il contribue à la réalisation du projet de vie de personnes adultes en situation de handicap (moteur, sensoriel, psychique, polyhandicap et troubles de santé invalidants sous réserve d'une autonomie suffisante) afin de développer ou de maintenir leurs acquis et leur autonomie, et de faciliter ou préserver leur intégration sociale. La mission du SAJ, validée par le Conseil Général dans le Référentiel des Services d'Accueil de Jour pour personnes en situation de handicap (17 juin 2011),¹⁶² poursuit un double-objectif général d'une part, un lieu d'accueil et d'accompagnement personnalisé favorisant le maintien ou le développement de l'autonomie fonctionnelle, des capacités intellectuelles, gestuelles et sociales des personnes accueillies et d'autre part, un lieu d'expertise, d'évaluation et

¹⁶¹ Extrait du Mémoire de Master II, Ibid., pp. 95-100. In ANNEXES Partie I.

¹⁶² In http://www.solidarite.haut-rhin.fr/Cache/30-08-11_11-42PH_REFERENTIEL_ACCUEIL_JOUR.pdf

d'orientation en vue de définir/préciser le projet personnalisé des bénéficiaires. Selon la Circulaire n° DGAS/3D3C/2005/224 du 12/05/2005 relative à l'accueil temporaire des personnes handicapées, l'accueil de jour constitue également une modalité d'aide aux aidants aux fins de prolonger le maintien à domicile dans de bonnes conditions, une période de distanciation et de réadaptation pour l'institution accueillant la personne handicapée, une modalité d'essai ou d'expérimentation dans l'accompagnement de la personne handicapée, l'articulation entre deux projets d'accompagnement de la personne handicapée et une réponse à certaines situations d'urgence. Les conditions d'accueil de la personne en situation de handicap au SAJ exigent d'être âgé de 20 ans sans limite d'âge (dérogation possible pour les moins de 20 ans ou pour les primo-demandeurs de plus de 60 ans dont le handicap n'était pas reconnu avant 60 ans), de bénéficier d'une orientation par la MDPH ou susceptible de l'être, d'être volontaire, motivé et non travailleur, d'être en capacité de rallier le SAJ dans de bonnes conditions (tant au sens de la fatigabilité, de la durée/distance de trajet que du mode de transport adapté) et enfin, d'avoir une autonomie permettant la participation aux activités en groupe.

Quant aux missions du SAVS et du SAMSAH ¹⁶³, elles s'articulent sur un versant d'accompagnement de publics à domicile :

	SAVS	SAMSAH
Législation	Loi du 2 janvier 2002, Loi du 13 août 2004, Loi du 11 février 2005 ; Loi du 11 mars 2005, Loi du 21 juillet 2009.	
Nature de l'accompagnement	Force de conseil, d'aides pratiques dans les démarches de la vie courante (santé, alimentation, administration, logement, travail, loisirs, gestion budgétaire.).	Dispensation et coordination de soins médicaux et paramédicaux à domicile ou accompagnement favorisant l'accès aux soins et l'effectivité de leur mise en œuvre. Accompagnement et suivi médical et paramédical en milieu ordinaire de vie. Force de conseil, d'aide pratique dans les démarches de la vie courante (santé, alimentation, administration, logement, travail, loisirs, gestion budgétaire.).
	Accompagnement à la vie sociale contribuant à la réalisation du projet de vie.	Accompagnement médico-social comportant des prestations de soins, la contribution à la réalisation du projet de vie de personnes adultes handicapées par un accompagnement adapté.
Missions	Assistance ou accompagnement pour tout ou partie des actes essentiels de l'existence.	Soins réguliers et coordonnés, accompagnement médical et paramédical en milieu ouvert, assistance.

¹⁶³ SAVS, SAMSAH. In <http://www.samsah-savs.fr/en/dossiers-thematiques/savs/72-public-accueilli>

	Accompagnement social en milieu ouvert et un apprentissage à l'autonomie.	
Temporalité de l'accompagnement	Prise en charge de façon permanente, temporaire ou sur un mode séquentiel sur décision de la CDAPH (CASF – Article D312-155-13)	
Conditions d'accueil	Être reconnu handicap : incapacité permanente au moins égale à 80% ou être, compte tenu du handicap, dans l'impossibilité de se procurer un emploi.	
	Avoir entre 20-60 ans eu moment de la demande, voire plus de 60 ans si le handicap a été reconnu avant cet âge limite.	
	Bénéficiaire d'une décision prononcée par la CDAPH de la MDPH.	
Moyens	Évaluation des besoins et capacités d'autonomie. Identification de l'aide à mettre en œuvre et la délivrance à cet effet d'informations et de conseils personnalisés. Suivi et coordination des actions des différents intervenants, assistance/accompagnement ou aide dans la réalisation d'actes quotidiens de la vie et dans l'accomplissement des activités de la vie domestique et sociale. Soutien des relations avec l'environnement familial et social. Appui et accompagnement contribuant à l'insertion scolaire, sociale, universitaire et professionnelle ou favorisant le maintien de cette insertion. Suivi éducatif et psychologique.	
Finalité	Mise en œuvre d'un processus d'autonomisation progressive de l'utilisateur, d'enclenchement d'une dynamique sociale favorisant son inclusion.	Mise en œuvre d'un processus d'autonomisation progressive de l'utilisateur, d'enclenchement d'une dynamique sociale favorisant son inclusion, en plus d'une action de soins et d'accompagnement vers le soin.
Profil des personnes	Handicap sensoriel, psychique, mental,	Handicap sensoriel, psychique, mental, polyhandicap,
Service	Locaux identifiés permettant d'assurer le fonctionnement, d'organiser les prestations et favoriser la coordination des personnels.	

Tableau n°54 : Synthèse des missions propres aux SAVS et SAMSAH.

Concernant le profil des personnes accompagnées tant dans les SAJ que dans les SAMSAH ou SAVS, depuis la réglementation des Lois 2002-2 et 2005-102, le Législateur reconnaît la personne en situation de handicap comme un être de besoins et un être de droits. La Loi du 11 février 2005 a eu pour ambition un changement culturel et social en souhaitant une place digne et un rôle citoyen manifestes aux personnes en situation de handicap. Et elle définit le handicap comme :

*« Toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive, d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant. »*¹⁶⁴

¹⁶⁴ In http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/RM2013-163P_Avancee_en_ages_des_PH_TOME_II_DEF.pdf

C'est également au cœur de cette Loi pour l'égalité des droits et des chances, et pour la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qu'émerge un projet de société basé sur la notion d'inclusion sociale. Celui-ci vise des objectifs spécifiques en matière de participation au mieux de leurs capacités et de leurs souhaits à la vie sociale, d'autonomie le plus large possible par l'affirmation de leur droit d'énoncer et de réaliser leurs projets, d'égalité des chances (discrimination positive) et de libre-circulation dans l'espace public, et un usage préliminaire des services et opportunités (accessibilité de l'environnement, à l'école, dans l'emploi). Le Législateur a impulsé une nouvelle représentation du handicap en mettant en place divers moyens (réduction des restrictions inhérentes à l'environnement) leur permettant de réaliser leur vie et leur avenir au possible. Par ailleurs, la notion de projet de vie a été promue comme fondement d'une nouvelle conception de l'accompagnement des personnes en situation de handicap. Créée en 1980, la CIH¹⁶⁵ a défini le handicap en trois concepts :

- **La déficience**, « *un dysfonctionnement, une altération d'une fonction physique ou psychique* » (liée à un traumatisme, à une anomalie génétique,).
- **L'incapacité** : « *la limitation du fonctionnement et des capacités* » (se déplacer, se lever, communiquer, s'orienter).
- **Le désavantage**, « *la limitation ou l'empêchement d'accomplir un rôle social ordinaire* » (travailler, avoir des loisirs,).

En 2001, l'OMS¹⁶⁶ a proposé de réviser cette définition en précisant quatre catégories distinctes : *la fonction organique* (mentale, sensorielle,), *la structure anatomique* (du système nerveux, liée au mouvement,), *l'activité* et *la participation* (communication, mobilité,) et *les facteurs environnementaux* (produite et système technique, soutien et relation,). Les handicaps les plus fréquents chez les personnes accueillies en ESMS présentent le handicap moteur (spina bifida, paralysies, infirmité motrice cérébrale), le handicap sensoriel (malentendant), le handicap psychique (schizophrénie, bipolarité,), le handicap mental (trisomie 21, troubles envahissants du développement dont le trouble du spectre autistique) et les maladies invalidantes (sclérose en plaque, maladies rares). Sans compter les comorbidités (cognitifs, conatifs, du comportement,) et fragilités personnelles (fragilité émotionnelle, image de soi dévalorisée,) qui peuvent aboutir à la

¹⁶⁵ Classification Internationale des Handicaps. In <https://informations.handicap.fr/art-classification-874-6029.php>

¹⁶⁶ Organisation Mondiale de la Santé, Op. Cit.

dépression. A titre empirique et théorique, notons synthétiquement certaines spécificités des professionnels selon leurs fonctions et leurs fiches de poste qui se singularisent comme suit :

PROFESSIONS	SPECIFICITE	CARACTERISTIQUES
Socioéducatives : ES, ME, AMP, CESF. ¹⁶⁷	Accompagnement socioéducatif	Fonctions d'observation, de relation-médiation et d'accompagnement (négociation incluant le projet et le contrat inhérents à la relation éducative) selon Milova (2006). Approche ETP non connue.
Médicosociales : IDE, AS. ¹⁶⁸	Accompagnement socio-éducatif et médico-social	Soins technique, éducatif, relationnel, d'aide selon Formarier (2007) Appui sur les savoirs disciplinaires. Dimension technique et protocolaire. Formation à l'ETP.

Tableau n°55 : Synthèse de certaines spécificités propres aux professionnels socioéducatifs et médicosocial.

C. Choix des outils et élaboration des grilles d'entretien

Comme nous l'évoquons, notre Enquête cherche à comprendre les représentations, les pratiques et posture de l'accompagnement ainsi que le vécu psychosocial des professionnels et des bénéficiaires, qui éclaireront également les pratiques et enjeux liés au *Moi social* et au *Moi* :

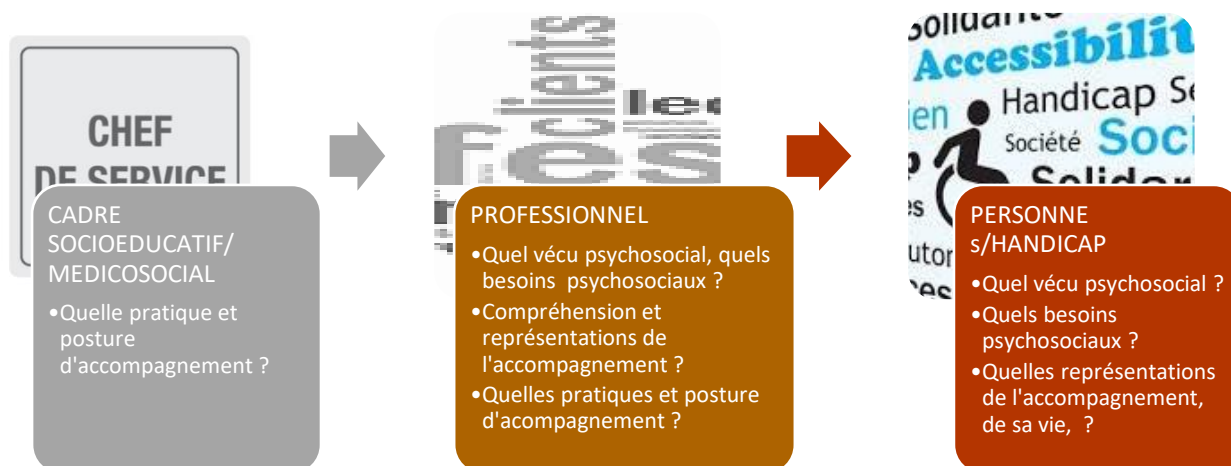


Tableau n°56 : Schématisation du questionnaire de l'Enquête.

¹⁶⁷Éducateur spécialisé/Moniteur-éducateur/Aide Médico Psychologique, Conseillère en Économie Sociale et Familiale

¹⁶⁸ Infirmière Diplômée, Aide-soignante.

Comment les bénéficiaires perçoivent et vivent-ils l'accompagnement, leur vie, ? Comment les professionnels comprennent-ils l'accompagnement des bénéficiaires et les représentations liées à la personne en situation de handicap ? Comment les accompagnent-ils ? D'autre part, comment les professionnels sont-ils accompagnés et quel est leur vécu psychosocial au regard de leurs besoins psychosociaux par le Cadre socio-éducatif ? Et comment le Moi social est-il manifeste au niveau des pratiques managériales ?

Notre méthodologie de recherches vise la compréhension de la pratique et posture d'accompagnement au regard de la qualité de vie et de développement du sujet orienté soit vers le *Moi social* soit vers son *Moi*. Elle permettra de défricher leurs spécificités, leurs effets et les enjeux auxquels ces publics sont confrontés. Les grilles d'entretiens sont effectuées sur la base des travaux de recherches de notre première Enquête (Master II, juin 2016, ANNEXES Partie I) et de Desmet & Pourtois (1997) avec un regard centré sur l'individualité de chaque sujet interrogé ainsi que sur leurs besoins psychosociaux (et non fonctionnels). En outre, certaines questions proposées s'orientent dans une recherche de compréhension phénoménologique des besoins non/satisfaits des personnes, de l'environnement, des outils pédagogiques, etc. qui se conceptualise comme suit.

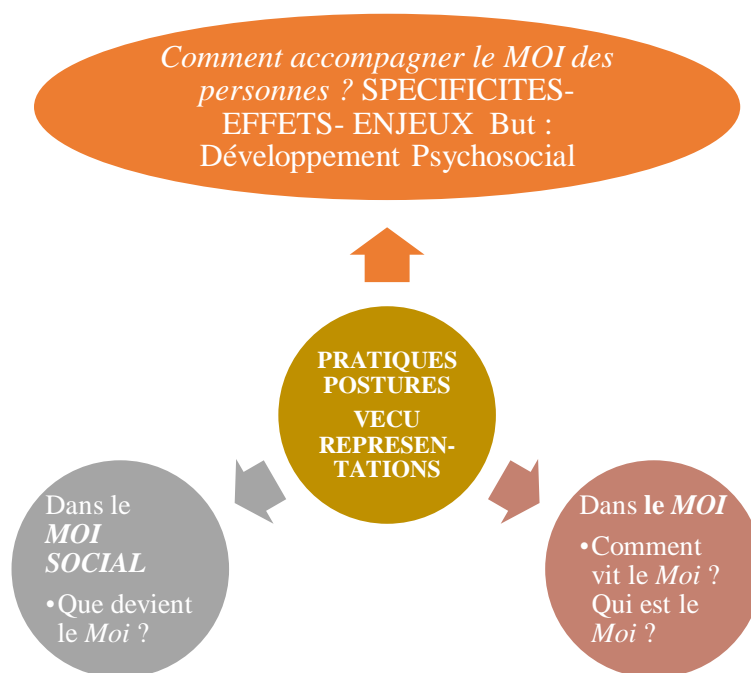


Schéma n°57 : Conceptualisation de la recherche compréhensive.

1) *Bilan des pré-tests* : Cf. ANNEXES Partie III.

Les conclusions relatives au bilan des pré-tests sont les suivantes :

Au fil de ces tests, nous avons sondé divers modes opératoires afin d'évaluer la pertinence méthodologique de l'enquête. En ce qui concerne les préconisations, nous proposons d'ajouter le fait que toutes les réponses seront les bienvenues. Quel que soit le public enquêté, nous avons observé que :

- ✓ L'enquête initiale est trop longue et répétitive à certains niveaux.
- ✓ Les pratiques et les enjeux du *Moi social* apparaissent peu dans les réponses, probablement en raison des premières propositions induites par la notion de besoins.
- ✓ Il est nécessaire de définir les composantes des besoins et d'interroger la dimension pratique (moyens).
- ✓ Le développement des différents besoins sera proposé en fin d'enquête.

De fait, nous proposons deux types d'enquêtes distinctes pour chaque professionnel interviewé en une seule séance comme suit :

Qui sera enquêté au regard de qui ?	Thématiques abordées
Professionnel (Personnes en situation handicap)	<i>Les représentations relatives au Moi social/Moi et besoins. (Reprise de la 1^{ère} enquête test et de l'Enquête de Master)</i>
	<i>La compréhension du travail d'accompagnement au regard des besoins psychosociaux de la personne.</i>
	<i>La satisfaction des besoins psychosociaux vue par les personnes accompagnées.</i>
Professionnel (Cadre)	<i>Les pratiques et enjeux relatifs au Moi social et au Moi. (Reprise de la 1^{ère} enquête test et de l'Enquête du Master qui sera adaptée au public professionnel/Cadre).</i>
	<i>La satisfaction des besoins psychosociaux vue par le professionnel.</i>
	<i>La satisfaction des besoins psychosociaux du professionnel au regard des pratiques managériales.</i>

Tableau n°58 : Synthèse des publics enquêtés en lien avec les thématiques abordées.

2) Grilles d'entretiens semi-directifs : ANNEXES Partie III.

L'Enquête a été construite en cinq entretiens semi-directifs alternés de questions ouvertes et d'un questionnaire faisant également l'objet de questions ouvertes. Ce dernier support semblait favoriser une meilleure stimulation et évitait une certaine lassitude de l'enquête. Les deux premiers entretiens proposaient des investigations au regard des personnes accompagnées et les trois derniers, au regard du professionnel.

<i>Les représentations relatives au Moi social et au Moi</i>	Première question pour poser le cadre, suivie de questions méthodologiques puis imaginaires, l'organisation des questions a été pensée dans le but de favoriser la mise à l'aise de la personne, d'autant que les questions (questionnaire) étaient relativement techniques.
<i>La compréhension du travail d'accompagnement et le vécu psychosocial au regard des besoins psychosociaux de la personne</i>	Cette partie a pour but de cerner concrètement quels douze besoins sont visés et de quelles manières, et si le professionnel arrive à nommer concrètement des outils ou méthodes, et des personnes les développant. Elle a également fait l'objet d'investigations sur la pratique du <i>Moi social</i> .
<i>Les représentations du Moi social et du Moi au regard des pratiques managériales</i>	Cette partie propose non seulement de découvrir comment le professionnel saisit et souhaite un encadrement/accompagnement managérial mais également son vécu actuel.
<i>La satisfaction des besoins psychosociaux vue par le professionnel</i>	Elle est évaluée à travers un questionnaire proposant quatre réponses possibles (oui, un peu, pas assez, non) afin d'amener la personne à réfléchir sur son vécu et son développement psychosocial dans le cadre professionnel. En cochant sa réponse, elle sera probablement davantage à l'aise pour répondre plus largement. Certaines questions sont ouvertes et permettent également de comprendre la gestion managériale d'un conflit, les obstacles au développement professionnel, etc.
<i>La satisfaction des besoins psychosociaux au regard des pratiques managériales</i>	Les questions ouvertes proposées permettent de comprendre la pratique et la posture d'accompagnement du professionnel ainsi que son propre vécu à cet effet.

Tableau n°59 : Récapitulatif des items de l'Enquête et de l'outil méthodologique proposé.

Enfin, les différentes grilles de mesures ont été adaptées au profil de chaque Service en lien avec la personne enquêtée, sachant qu'il a fallu réduire les enquêtes des bénéficiaires en raison des

difficultés diverses et spécifiques liées au handicap (fatigabilité, difficultés de compréhension,). Toutefois, lorsque cela a été possible et nécessaire, nous avons poursuivi certaines investigations de l'enquête avec les bénéficiaires. Il a été proposé une Enquête plus réduite (sans la dimension managériale) et adaptée à leur accompagnement et aux missions de leur Service pour les personnes en situation de handicap. Étant donné que le but de notre Recherche consistait en une approche compréhensive et phénoménologique, nous avons souhaité proposer une Enquête :

- *Approfondie* en termes de compréhension des réponses sous-jacentes traduisant des valeurs, des idéologies, des expériences vécues, (ce qui a complexifié la condensation et l'analyse du matériau)
- *Considérant* chaque personne enquêtée, à l'exemple de la recherche précise commune (avec l'interviewé) du terme le plus juste relatif à un besoin satisfait dans le Service
- *Favorisant la libération de la parole*, pour accorder un temps individuel de prise de recul aux professionnels dans une période institutionnelle troublée.

3) *Conditions de la Recherche*

La Recherche a été menée entre mars et avril 2018 dans les six Services d'une association sociale alsacienne. En début mars, une circulaire a été envoyée à chaque Cadre en vue de présenter l'Enquête prévisionnelle et de proposer aux professionnels et aux bénéficiaires de s'inscrire sur un planning d'entretiens. Cette missive a été plus ou moins respectée (les cadres n'ayant pas tous transmis la missive à temps aux équipes) et cela a entraîné une appréhension de certains professionnels qui par la suite, ont confié avoir eu le sentiment de devoir encore répondre à une demande urgente qui ne fasse pas l'objet d'anticipation et de préparation d'un Projet. Néanmoins, les conditions de l'Enquête étaient satisfaisantes et les personnes enquêtées se sont prêtées au jeu en se sentant progressivement à l'aise, au fur et à mesure que l'enquête se prolongeait. Dans l'ensemble, nous connaissons la plupart des professionnels et des bénéficiaires. A l'issue de l'Enquête, certaines personnes interrogées ont avoué avoir eu quelques craintes de ne pas pouvoir répondre aux questions mais s'être senties rapidement en confiance au fil de l'enquête. La plupart des entretiens semi-directifs se sont faits tantôt par le vouvoiement tantôt par le tutoiement en fonction des personnes. Dès le début de chaque entretien, il a été proposé quelques préliminaires qui ont synthétiquement présenté le but de la recherche, favorisé la mise en confiance (but de comprendre et non de juger) et proposé diverses possibilités de compréhension (répétition de la

question, non-réponse possible,). Enfin, au fil des enquêtes, certaines questions ont été répétées de différentes manières en vue d'une meilleure compréhension possible pour la personne enquêtée, d'autres ont été renforcées de soutien à travers des propositions thématiques ou sémantiques, ou ont fait l'objet de développement des réponses afin de bien comprendre les réponses de l'enquête. Les Enquêtes variaient entre une vingtaine de minutes concernant les bénéficiaires et entre ¾ d'heures et 2 heures en ce qui concernaient les professionnels.

D. Analyse du matériau : Cf. ANNEXES Partie III.

Fondé sur les travaux de Luc Albarello (2011), de Laurence Bardin (2013) et des conseils méthodologiques de Chalmel, notre cheminement méthodologique a été construit en deux étapes (Albarello, 2011, p. 85) : la condensation du matériau puis l'analyse du matériau condensé et synthétisé. Ce dernier a été condensé en trois points (convergenents divergenents ou aveugles), et lorsque certains entretiens n'avaient pas de points aveugles, nous avons organisé le matériau en deux points seulement (convergenents et divergenents) afin de faciliter la lecture des résultats.

De prime abord, l'ensemble des entretiens a condensé les réponses liées à la pratique d'accompagnement dans l'idée de comprendre en quoi et par quels moyens, tantôt le professionnel pratique et vit (par le CS : Chef de Service) tantôt la personne accompagnée vit (par le professionnel) l'accompagnement au *Moi* (convergent), ou non (*Moi social* : divergent), ou alors, le matériau n'est pas cohérent et utilisable (aveugle). En outre, il a fallu réfléchir à la cohérence de la condensation du matériau « accompagnement au *Moi/Moi social* » et « besoins et vécu psychosocial » vue leur corrélation. Au départ, nous voulions analyser les deux catégories à part en dissociant les pratiques et postures pédagogiques (accompagnement au *Moi*) des besoins et du vécu psychosocial (représentés, ressentis et conscientisés par les personnes accompagnées et par les professionnels) satisfaits ou non satisfaits selon les Services ainsi que leurs représentations lorsque les réponses recueillies le permettaient. Au fur et à mesure de la condensation du matériau, nous avons constaté l'alliance forte entre la pratique pédagogique de l'accompagnement, les besoins et le vécu psychosocial des personnes interrogées, qui complexifiait et pouvait tronquer l'analyse des données. C'est pourquoi, outre les représentations des professionnels, nous avons décidé de développer l'analyse des recherches en un seul document condensé afin d'avoir une vision élargie et exhaustive au possible des éléments de réponses des personnes interrogées.

Étant donné que nous priorisons le sens des réponses des personnes interrogées ainsi qu'une vue d'ensemble des pratiques d'accompagnement vécues dans les différents Services (entre autres par le caractère répétitif des réponses), nous proposons d'analyser le matériau condensé en axes qualitatif et quantitatif : ordonnées en surfaces grisâillées (*Moi social*=MS) ou blanches (*Moi*=M) et de quantifier de manière chiffrée ou non chiffres indiqués. Aussi, trois réponses (3) suivies d'une réponse exprimée (1) signifie que 4 personnes ont répondu à cet item. Et toute réponse notifiée non quantifiée répondra d'une seule personne.

D'une part, nous pourrions par la suite le mettre en corrélation avec les réponses des professionnels spécifiques à chaque Service et d'autre part, nous centrer sur la problématique du *Moi social* pour ensuite développer plus largement celle du *Moi*. Ce faisant, il a fallu maintenir certaines questions proposant tantôt des réponses visant le *Moi* tantôt le *Moi social* (et non les séparer en deux catégories : MS et M) pour comprendre où se situe la personne face aux éventualités proposées, sachant que l'échantillonnage est petit et que les réponses déroutantes ou « extrêmes » mériteraient d'être souvent approfondies -ce qui n'a pas toujours été possible-. En outre, l'analyse suivante propose d'une part, de synthétiser les items proposés lors de l'Enquête dans une perspective d'affinement compréhensif des pratiques des professionnels et du vécu des personnes et d'autre part, de relever les indices du *Moi social* selon les indicateurs empiriques et théoriques développés antérieurement¹⁶⁹. Nous proposons également de ne pas catégoriser certaines réponses comme faisant partie du *Moi social*, car nous les considérons plus basiques que spécifiques au *Moi social*.

Enfin, l'analyse des données récoltées fera l'objet d'une interprétation émiqque et herméneutique phénoménologique de par notre démarche monadiste, notre posture de recherche réaliste et nos observations et expériences (faits, rencontres avec des acteurs, pratiques, qui n'ont pas été nécessairement retranscrits) en lien direct ou indirect avec notre environnement de recherche.

¹⁶⁹ Nous proposons de distinguer « E » pour Éducatrice, « SAJ C », Service d'Accueil de Jour de C., « SAJ M » SAJ de M., « SAJ N. » SAJ de N., et « CS » pour « Chef de Service » en vue d'une meilleure lisibilité de l'analyse.

PARTIE III :

Enquête et Modélisations

- I. *Enquête de Recherche* : « Les enregistrements, les retranscriptions et les fiches-enquêtes par Services » (ANNEXES PARTIE III. 1) et « Les enregistrements des pré-tests et des résultats » (ANNEXES PARTIE III. 2)
- II. *Condensation des résultats relatifs aux personnes accompagnées* : ANNEXES PARTIE III. 3
- III. *Condensation des résultats relatifs aux professionnels accompagnants* : ANNEXES PARTIE III. 3
- IV. *Analyse quantitative et qualitative du matériau relatif aux personnes accompagnées en SAJ, en SAMSAH et en SAVS*
ANNEXES PARTIE III. 4
- V. *Analyse quantitative et qualitative du matériau relatif aux professionnels accompagnants en SAJ, en SAMSAH et en SAVS*
ANNEXES PARTIE III. 4
- VI. *Interprétation des résultats. Modélisations*
 - A. *Fondements de l'accompagnement au Moi social*
 1. *Spécificités du Moi social vues par les accompagnés et les accompagnants*

En ce qui concerne les professionnels, à l'instar des résultats obtenus lors de la première Enquête de Master II (Juin 2016), leurs pratiques et postures à l'égard des bénéficiaires accompagnés révèlent non seulement une confusion et une méconnaissance des deux types de finalités éducatives mais aussi une tendance de certains d'entre eux (une minorité issue de SAJ) à viser et à pratiquer une éducation didactique et sociale d'uniformisation produisant un impact manifeste sur les émotions et sur la progression de ces derniers.

D'une part, l'Enquête a recensé uniquement deux réponses de professionnels ayant pu identifier un type de pédagogie et une grande majorité de réponses manifestant des difficultés à faire le lien entre leurs pratiques et posture d'accompagnement à partir de questions pédagogiques et de questions relatives aux besoins psychosociaux des personnes qu'ils accompagnent. Cela sous-entend que le travail d'accompagnement semble peu défini et peu développé en termes pédagogiques, ontologiques et d'individuation,¹⁷⁰ et il semble également faire l'objet d'initiatives subjectives singulières plutôt que d'une posture claire. D'autre part, alors que la majorité d'entre eux vise et pratique un accompagnement de type pédagogique (avec une mention spéciale pour ceux issus des SAMSAH et SAVS dont les indicateurs s'en imprègnent dans les moindres détails et dont les retours sont fortement plébiscités par les bénéficiaires), nous avons aussi observé qu'une minorité d'entre eux (notamment ceux issus de chaque SAJ) s'investit dans une posture d'expertise (liée à leur statut et à leurs connaissances) tout en ciblant le savoir-être des bénéficiaires dans une perspective d'intégration sociale (par leur adaptation, leur réussite et leur apparence).

Quels que soient les Services d'investigations, nous observons une convergence des éléments de réponses relatifs au *Moi social* recueillis par les bénéficiaires et par les professionnels, au niveau de la question de l'accompagnement en termes de pratiques et postures, de représentations, d'attentes et de finalités éducatives par l'accompagnant professionnel (Schéma n°60) et par le Cadre managérial, représentant hiérarchique du Service socioéducatif (Schéma n°61).¹⁷¹

Dans cette Etude, la terminologie « *technocratie* » cible la centration du système (répercutée par le Cadre managérial) au niveau gestionnaire à tendance normative, fonctionnelle, réputée et performante au détriment de facteurs humains et sociaux. En corollaire à cette proposition s'apparente celle de l'éducation sociale par les professionnels socioéducatifs auprès des accompagnés avec une tendance à la conformation normative et exigeante similaire en termes de fonctionnement, d'apparence (bonne image à l'instar de la réputation) et de performance.

Suite aux éléments recueillis par les accompagnants et accompagnés, la synthèse des schémas n°60 et 61 fait l'objet d'une autre schématisation qui met en exergue une certaine convergence rationnelle et sociale du *Moi social* au sein d'un ESMS socioéducatif (Schémas 62 et 63).

¹⁷⁰ En ce qui concerne les besoins du *Moi* au niveau institutionnel (ESMS) et formatif des professionnels.

¹⁷¹ Rappelons que la difficulté de développement psychosocial de certains professionnels n'est pas forcément due aux finalités du *Moi social* visées par les pratiques et postures du manager. Elles peuvent relever du manque de compétences de ce dernier ou d'autres raisons spécifiques (faible moralité, environnement social complexe ou toxique,). (ANNEXES III. 4)



Schéma n° 60 : Schématisation des pratiques, postures, représentations et attentes de l'accompagnant observées par les accompagnés et accompagnants interrogés dans les six ESMS enquêtés (ANNEXES III. Partie 4).

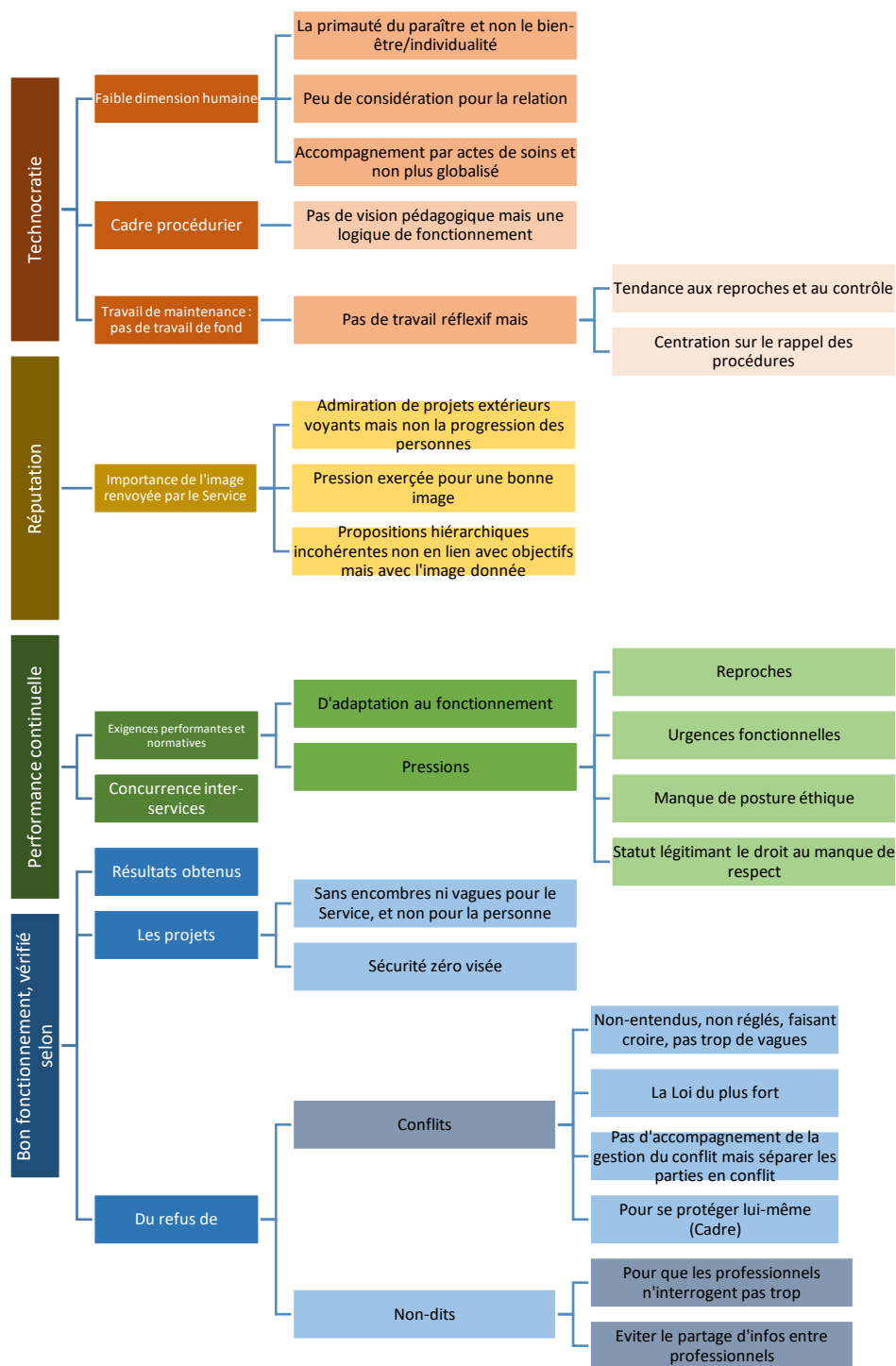


Schéma n° 61 : Schématisation des pratiques, postures, représentations, attentes et finalités observées chez le Cadre managérial par les accompagnés et accompagnants interrogés dans les six ESMS enquêtés (ANNEXES III. Partie 4).

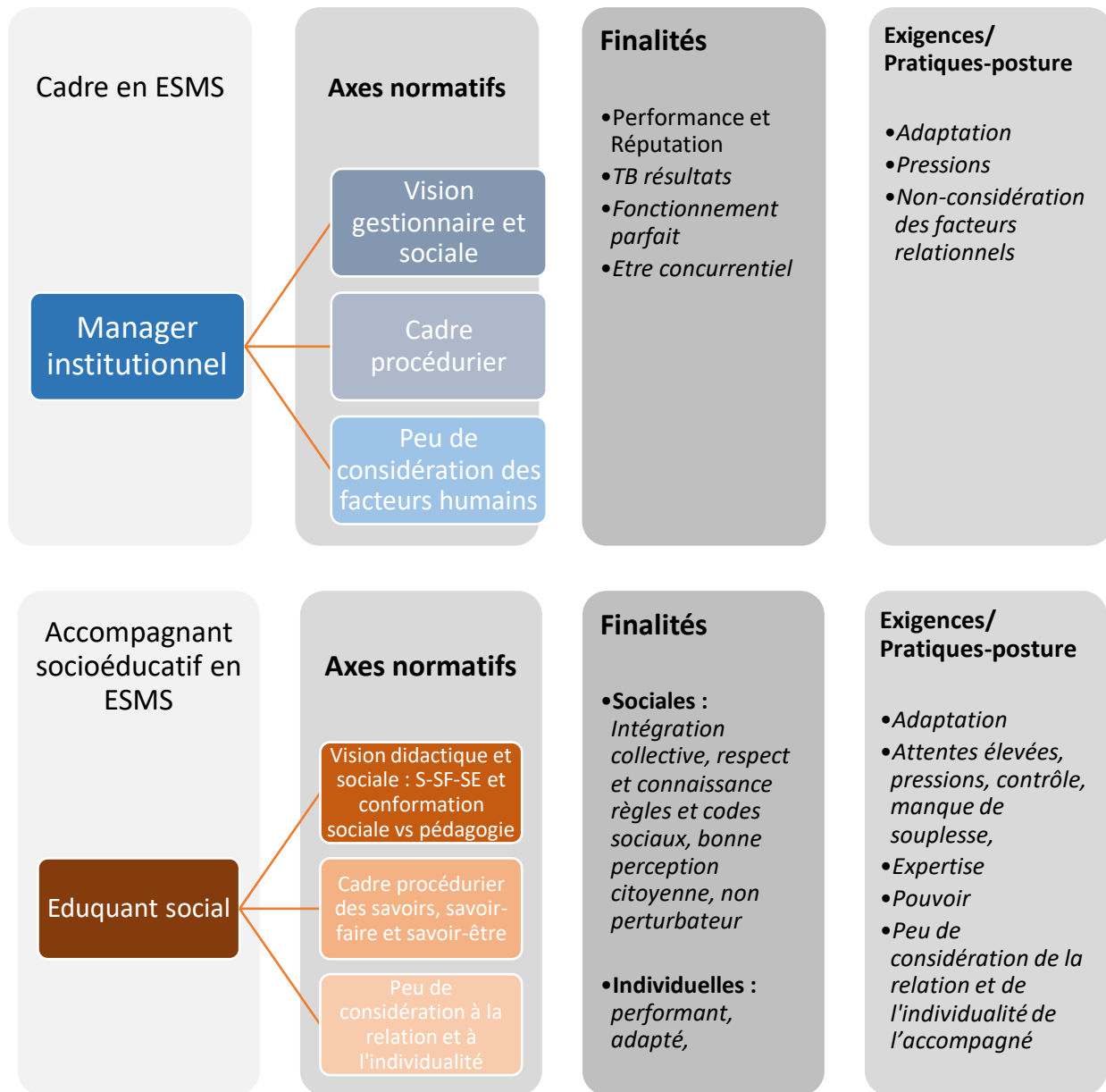


Schéma n° 62-63 : Schématisation de la synthèse des éléments relatifs aux tableaux n°60 et 61.

Dans ces quatre schémas à vertu herméneutique, on observe une corrélation entre les axes normatifs, les finalités, les exigences et pratiques-postures sociales avec une prédominance axée sur le formalisme et l'homogénéité, sur la procédure-cadre et l'inconsidération relationnelle. Tous deux convergent vers un fonctionnement normatif d'un devenir d'un système, d'un professionnel ou d'un citoyen *Moi social* à la différence près que le manager vise la promotion de l'institution (ESMS) et que le travailleur social, 'éduquant social', cible une éducation didactique

(uniformisation et objet de savoir) et sociale (uniformisation et conformation du sujet) des sujets accompagnés. Ces éléments rejoignent la pensée de Wittorski (2008, Ibid., pp.12-14) au sujet de la « *mise en reconnaissance de soi [du manager] dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique* » ainsi que de la « *culture d'organisation fondée sur les principes d'efficacité et d'excellence* » auxquels font face les managers. Et dans un regard historique, ils convergent avec les fondements de la Modernité relatifs à « *l'émergence d'un ordre industriel pacifique et harmonieux et d'un ordre social plus heureux et plus sûr, l'un et l'autre fondés sur une rationalité à toute épreuve* », « *rationalisation et production de savoirs* » (Desmet et Pourtois, 1997, p. 26). Fondements également caractérisés « *par une idéologie gestionnaire, prenant appui sur le modèle managérial, exigeant des qualités d'adaptation, de mobilité, de flexibilité* » sous fond de pressions visant « *la recherche de l'excellence, de la qualité totale, de la performance* » selon Desmet et Pourtois (1997, p. 15 ; 33).

a. *Le Moi social, instrument de domination*

De ces diverses propositions conceptuelles résultent une connotation éducative sociale par le manager à l'égard des professionnels accompagnants qui exerce un management empreint de finalités sociales similaires, ses exigences semblant faire l'objet de formation implicite à ces fins. Au niveau du macro-système, la promotion technocrate et gestionnaire rejoint non la pensée systémique (Genelot, Ibid., pp. 27-29) plaçant la personne accompagnée et le professionnel au cœur d'un accompagnement (dimension globale, vision et sens à partir de leur individualité, primauté à la relation,) mais la pensée analytique cartésienne. Issue du courant de la Modernité, elle est érigée sur le « *triomphe de la raison dans tous les domaines : la science et ses applications, la vie sociale, l'éducation, la justice, l'économie,* ». Le champ éducatif et socioéducatif se développe ainsi sur fond de dogmatisme (Op. Cit.), de culturalisme (Abdallah-Pretceille, 1999, 2003), d'assimilation sociale (Hofstede, 2010) par la prévalence didactique (rationalisation des savoirs) d'archétypes citoyens. Quant au champ médicosocial et médical, il prône entre autres la rationalisation des coûts par la segmentation des actes de soins dans le parcours de soins des patients (non plus de prise en charge globale, de prévalence à la proximité relationnelle,), ce qui engendre diverses conséquences (intensité de la charge de travail pour les professionnels, la fragilité de la dimension

humaine : sens, valeurs, relation,)¹⁷². Cette logique gestionnaire « *heurte de plein fouet les valeurs humanistes des [accompagnants] soignants toujours plus cantonnés à un rôle d'exécutants quand la rentabilité fait plier l'échine aux soins infirmiers* » selon Haberey-Knuessi (2014, p.41). Elle relie d'ailleurs le même mal-être chez les cadres de santé ayant à cœur la fonction de « *pédagogue* » empreinte de valeurs éthiques et motivés par la dimension du sens qui se retrouvent à exercer une fonction de « *promoteur des politiques institutionnelles* » et « *en porte-à-faux non seulement avec les soignants mais aussi avec [leurs] propres convictions* ». Alors que sa vocation première est de « *porter attention au personnel de son service* » en vue de favoriser son développement et son épanouissement (Hesbeen, 1998), les exigences gestionnaires amènent le cadre de santé à « *penser le soin comme produit, vecteurs de coûts et de bénéfices* » :

« *On ne lui demande plus tant d'accompagner une équipe que de gérer au mieux un capital humain avec des compétences de manager, pour répondre à des critères de performance* »

Cette dynamique institutionnelle censée centrer l'humain au cœur du travail d'accompagnement¹⁷³ bouleverse les aspirations humaines, les pratiques et postures éthiques des professionnels, dirige leur quotidien vers une réalité gestionnaire et fonctionnelle, et renforce le décalage idéologique et réel (en termes de vision, de pratiques et posture de travail) entre les 'pro'¹⁷⁴ du système et ceux centrés vers l'humain. Dans les champs éducatif et socioéducatif, moins portés sur la technicité des actes et des fonctions, ce décalage binaire est marqué de directions confuses, de désaccordages du travail d'accompagnement, d'incompréhensions voire de situations conflictuelles entre les 'éducateurs carrés' et défenseurs de leur propre système moral normatif et les autres, plus sensibles aux *Moi* qu'à la normativité sociale.

i. Forte légitimité du pouvoir des dirigeants

D'autres éléments concordant avec cette notion d'épreuve se révèlent auprès de divers professionnels issus de microsystèmes (ESMS) qui dénoncent différentes formes d'abus (excès de pouvoir, violences institutionnelles, diverses formes d'indifférence, négligences,) de la part de certains supérieurs hiérarchiques, ces derniers n'ayant fait suite à aucune forme de justification ou de réparation à leur égard. Paradoxalement, on observe qu'ils exigent avec véhémence que soient pratiquées les Recommandations des Bonnes Pratiques (ANESM) par les professionnels issus de

¹⁷² Qu'une professionnelle issue du SAVS de W. craignait fortement suite à l'annonce de la mutualisation des SAVS de N. et de W. et de l'augmentation des accompagnements quotidiens par professionnels en SAVS.

¹⁷³ In <https://www.reseau-hopital-ght.fr/actualites/breves/la-cncdh-appelle-les-pouvoirs-publics-a-remettre-l-humain-au-coeur-du-systeme-de-sante-francais.html>

¹⁷⁴ « *Pro* » au sens de favorable, mettant en avant ou devant. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

leurs organisations mais ne les appliquent pas eux-mêmes à l'égard des professionnels cadres ou accompagnants, comme s'ils en admettaient une entière légitimité. Serait-on passé du devoir moral kantien à une forme de discours 'éthique technocratique' où la norme didactique gestionnaire règne au détriment de l'humain ?

D'une part, cette prévalence rationnelle des discours dominants en matière de chartes éthiques (Marzano, 2008, p. 29) semble converger avec les caractéristiques modernistes qui conçoivent « *une souveraineté politique au service de la raison où la notion de sujet n'a pas sa place* » devenant « *un instrument de puissance et de domination sur l'homme* ». Cette disjonction entre la raison et l'agir (ce qui est exigé n'est soi-même pas mis en œuvre) et dissociée du cœur, met encore en exergue les questions de pouvoir légitimé par le statut (statut professionnel, statut social) et de rapport inégalitaire entre acteurs d'une même organisation, toutes deux indicatrices du *Moi social*. D'autre part, selon Many (2019), le système du *Moi social* s'illustre comme une société pyramidale fortement hiérarchisée et stratifiée à l'instar des sociétés collectivistes (*Moi social*/versus individualistes *Moi*) qui tendent vers un idéal égalitaire (Platon) dont le pouvoir est exercé par « *une élite ou par des gardiens de l'ordre social* » (Hofstede, 2010, p. 108). Relevant de l'Empire Romain, le pouvoir était centralisé à partir de l'élaboration « *d'un système remarquable de lois codifiées qui s'appliquait à tous les individus qui jouissaient du statut de citoyen* » et les citoyens « *acceptaient de recevoir des ordres émanant d'un centre unique* ». Hofstede soutient que le fondement de sociétés collectivistes de type *Moi social* est caractérisé par trois principes de base :

- 1) *Un pouvoir central fort et unique exercé par un seul homme ou une élite.*
- 2) *Des lois et des normes codifiées pour organiser les différents pans de la société.*
- 3) *Des individus qui se conforment au diktat des lois et normes venant d'en haut.*

Fondé sur un fondamentalisme idéologique, le système du *Moi social* pousse les individus vers une forme de sectarisme intellectuel, telle que l'assertion suivante « *si j'ai raison et que tu ne penses pas comme moi, tu as tort* » selon Fauconnier (2004, p.81) et il peut générer autoritarisme et arrogance des supérieurs au pouvoir. Many les combine à des personnalités pouvant être prédisposées à des troubles narcissiques ou psychopathiques, assoiffées de pouvoir, retrouvant dans ce système un prétexte pour dissimuler leur folie et asseoir leur autorité suprême destructrice (Dutton, 2015). Gardiens de l'ordre établi tant privilégiés que bourreaux du système, ils tendent à pousser les professionnels à un crash du *Moi social* (Chalmel, 2015) par écrasement institutionnel.

Or, c'est bien dans ce sens que Varela (In Genelot, Ibid., pp.26-27) appelle au travail dialogique, authentique et réflexif des managers afin d'éclairer les « *processus cognitifs (...), influences, émotions, élans vertueux (...), démons cachés, idéologies* » en jeu dans la perspective coopérative d'une « *vision intersubjective partagée* » induisant la reconnaissance de toutes les subjectivités en place, « *un abandon de nos certitudes, une prudence devant l'illusion d'objectivité, une ouverture au doute et à l'altérité* ». Néanmoins, au regard des éléments évoqués par Many (pouvoir autocratique et toxique d'agir du système *Moi social*, pouvoir, sentiment et légitimité de puissance du manager.), ces processus de conscientisation et de coopérations suffisent-ils pour un engagement collectif éthique ?

Car même si d'autres instances invoquaient le rappel du cadre éthique par les instances supérieures ou les recours professionnels ou juridiques possibles face à ces autorités, nos observations phénoménologiques révèlent que bon nombre de professionnels (managers inclus) ont tantôt tû leur situation par peurs de représailles tantôt fait appel à des organismes n'ayant pas réussi à légitimer les abus de pouvoir exercés, tant le pouvoir de ces autorités était prédominant.

ii. Le système Moi social signant risques et abus psychosociaux

Les douze besoins psychosociaux issus du paradigme de Desmet & Pourtois (Ibid.) semblent peu satisfaits d'une part, en ce qui concerne la personne accompagnée éduquée au sein d'un système *Moi social* par des 'éducateurs normatifs' et d'autre part, ces derniers eux-mêmes managés par leur Cadre lui-même formé en tant que promoteur institutionnel comme suit (schémas 64 et 65).

D'autre part, à l'issue des recherches relatives au *Moi social*, les schémas suivants (66 et 67) révèlent des propositions de synthèse des éléments théorico-empiriques quant à la satisfaction des besoins psychosociaux des accompagnés puis des accompagnants en fonction des éléments du paradigme. Ils mettent en relief un réseau sémantique de sens autour des terminologies d'uniformisation, d'indifférenciation, de condition, d'exigence référentielle (procédure, diktat.), de rigidité, d'autocratie et de faiblesse (considération des besoins). On observe d'ailleurs également un déficit significatif au niveau des pôles axiologique et interactif qui entraînent à juste titre cette dynamique unilatérale et enfermante tant de l'accompagnement de la personne que de son développement.

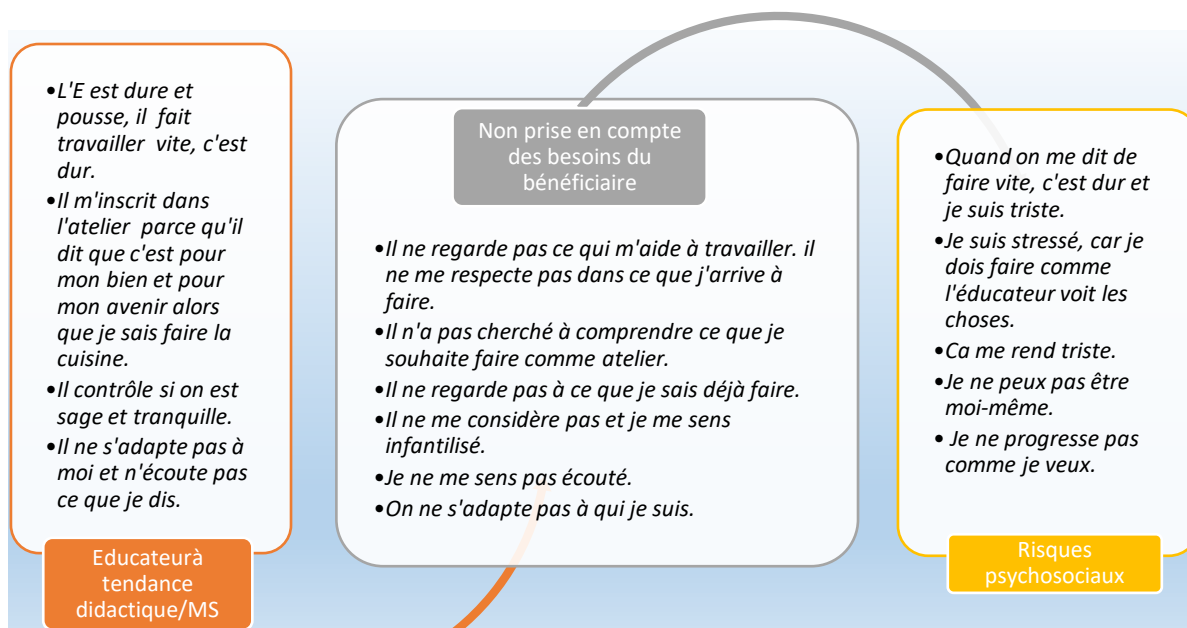


Schéma n° 64 : Schématisation des éléments recueillis par les personnes accompagnées (accompagnement didactique) pouvant générer des risques psychosociaux.

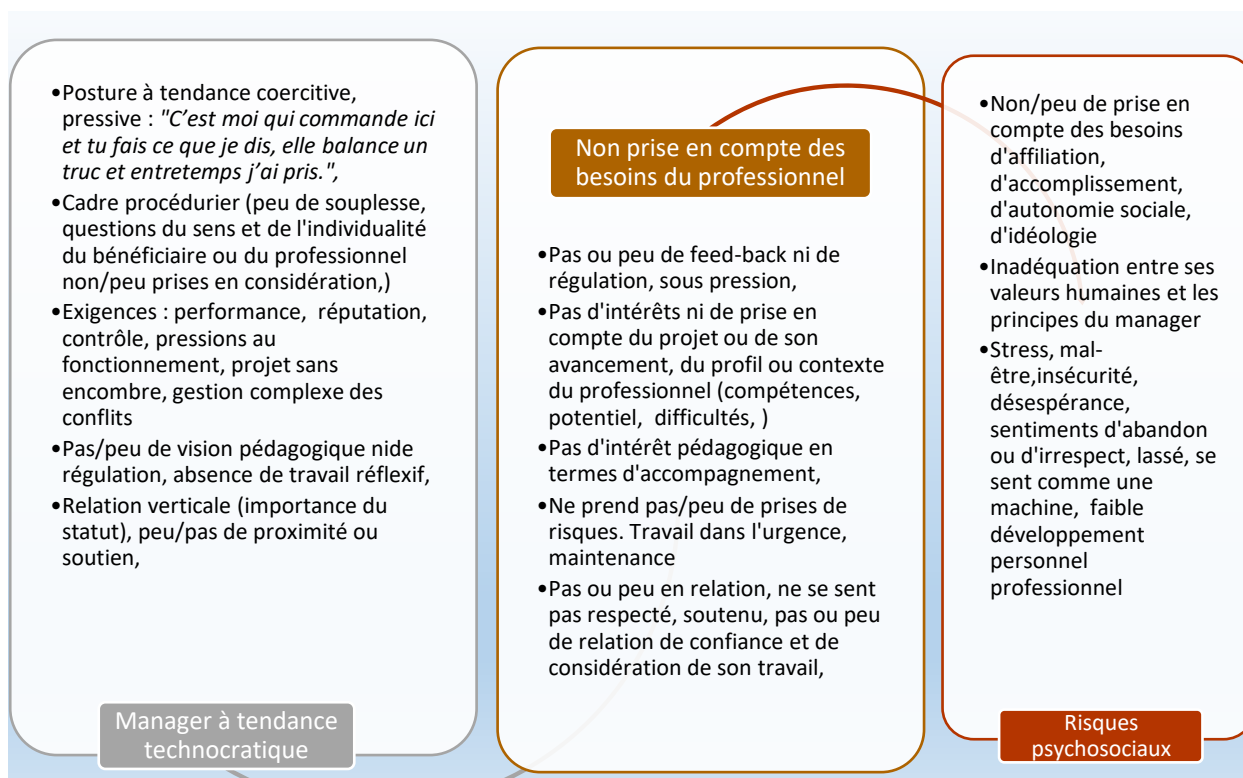


Schéma n°65 : Schématisation des éléments recueillies par les professionnels (accompagnement de type technocratique) pouvant générer des risques psychosociaux.

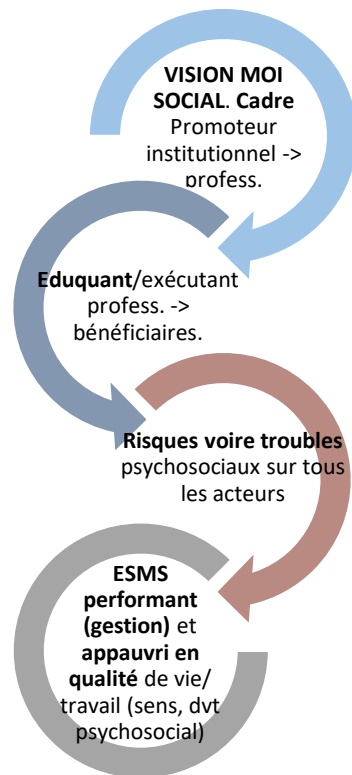
<p>AFFILIATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faible attachement : erreur non admise, faible considération des expériences positives, • Acceptation sous conditions, pas d'empathie, • Faible pouvoir d'agir 	<p>ACCOMPLISSEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uniformisation des apprentissages, indifférenciation du profil, • Expérimentation procédurière, sans prises de risques, passive • Faible régulation 	<p>AUTONOMIE SOCIALE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Communication unilatérale, faible confrontation entre pairs, • Considération sous conditions, faible pouvoir d'agir • Structures rigides, enfermantes, pouvoir autocratique 	<p>IDEOLOGIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uniformisation idéologique, forme de pensée unique, • Faible élaboration de la pensée critique, faible confrontation des savoirs théoriques et expérimentiels,
<p>AFFILIATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faible attachement : erreur non admise, faible considération des expériences positives, • Acceptation sous conditions, pas d'empathie, • Faible pouvoir d'agir, développement professionnel exigé sans lien avec le profil du professionnel, 	<p>ACCOMPLISSEMENT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uniformisation et stéréotypie des apprentissages, indifférenciation du profil, • Expérimentation procédurière, sans prises de risques, passive, exigeant la conformation aux diktats institutionnels, • Faible régulation 	<p>AUTONOMIE SOCIALE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Communication unilatérale, faible confrontation entre pairs, peu de feed-back, • Considération sous conditions, faible pouvoir d'agir, pas de créativité ou d'innovation sociale, • Structures rigides, enfermantes, pouvoir autocratique 	<p>IDEOLOGIE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uniformisation idéologique, forme de pensée unique, • Faible élaboration de la pensée critique, faible confrontation des savoirs théoriques et expérimentiels,

Schémas n° 66-67 : Propositions de synthèse des éléments théorico-empiriques relatifs à l'accompagnement au Moi social des accompagnés puis des accompagnants (visée herméneutique) sur la base du paradigme psychosocial (Desmet & Pourtois, 1997).

De la notion de satisfaction psychosociale, nous prolongeons la réflexion autour de la terminologie « risques psychosociaux » qui fait référence au champ professionnel et à la probabilité d'être confronté à des troubles (stress, dépression,) classifiés en quatre familles à risques : les exigences du travail et son organisation, le management et les relations de travail, la prise en compte des valeurs et attentes des personnels, les changements du travail.¹⁷⁵ Notre Enquête s'est foncièrement basée sur les caractéristiques inhérentes à la dimension psychosociale définie par le paradigme de Desmet & Pourtois, partant du *Moi* de chaque acteur de l'organisation et nécessitant chacun leur propre paradigme d'accompagnement. Or, selon Durat et Bartoli (2014), la définition des risques psychosociaux est fondamentalement corrélée aux modes gestionnaires et styles de management

¹⁷⁵ Développés par l'Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail.

ainsi qu'à la dimension psychosociale du sujet (environnement social, axe idéologique et personnel du professionnel, axes affectifs-cognitifs en particulier pour les personnes accompagnées). Ces deux facteurs de risques ont été recueillis au cours de l'Enquête et mettent en exergue divers indicateurs reliés à la problématique du *Moi social*. D'une part, elle s'inscrit au niveau institutionnel (vision gestionnaire et rationnelle, pratiques technocratiques, posture coercitive), puis collectif et personnel (désaccordage et incohérence au niveau de la vision idéologique et des pratiques/postures d'accompagnement, absence de d'axes et de perspectives axiologiques, pratiques et posture différentes voire coercitives selon les finalités sociales ou individuelles visées par l'accompagnant ou le Cadre,) poussant les professionnels à un crash du *Moi social*. Par conséquent, une organisation gestionnaire rationnelle visant les finalités du *Moi social* engendrerait des répercussions technocratiques comme suit.



*Schéma n° 68 : Schématisation des conséquences psychosociales d'un ESMS à partir de la vision idéologique *Moi social* et des pratiques technocratiques et gestionnaires.*

*b. Une éducation implicite au *Moi social* : un *Moi objet, produit, gestionnaire**

Nous observons que ce ne sont pas uniquement les professionnels directement liés à l'accompagnement qui sont impactés mais aussi les acteurs managériaux subissant une forme

d'éducation normative et sociale des sphères hiérarchiques¹⁷⁶ sous fond de capital économique et de pouvoir lié au modèle du *Moi social*. Ces divers éléments de compréhension convergent vers une forme de prise en charge « *gestionnaire* » qui se définit par la gestion (personne chargée d'une gestion), le fait de gérer (assurer une fonction effective) ou d'administrer (assumer le fonctionnement des biens ou des moyens d'action par la direction, l'impulsion, le contrôle) quel que soit le champ disciplinaire. A l'exemple du soignant chargé d'exécuter la gestion de l'objet-produit relatif aux soins ou de l'éduquant didactique (celui qui éduque à la didactique et à la socialisation uniforme) assurerait une fonction effective de transmission et en gèrerait tant son efficacité que les moyens d'action. Somme toute, les influences déterminantes du *Moi social* présentent une articulation gestionnaire rationnelle sous mode de 'conjonction (*Moi social*) de subordinations,' une forme d'interconnexion et de soumissions, déclinée :

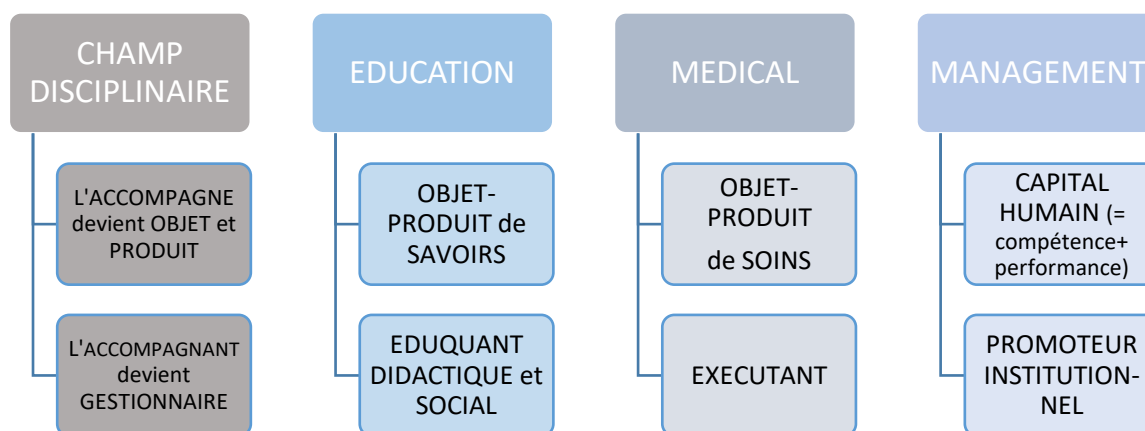


Schéma n° 69 : Schématisation des éléments de compréhension relatifs au devenir des personnes accompagnées et accompagnantes en fonction de leur accompagnement didactique et technocratique du Moi social.

Ce schéma met en évidence une distinction manifeste entre¹⁷⁷ :

¹⁷⁶ Qui interroge également le « *Nouveau Management Public* » fondé sur une idéologie « *fonctionnaliste et instrumentaliste* » selon Pesqueux, Y. (Le « nouveau management public »). In <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00510878/document>

¹⁷⁷ Objet, produit. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

- L'objet, faisant référence à la « *chose solide, maniable, généralement fabriquée, une et indépendante, ayant une identité propre, qui relève de la perception extérieure, appartient à l'expérience courante et répond à une certaine destination* »,
- Le produit, considéré à partir de différents points de vue (création, hérité, époque,) ou résultant de l'activité de l'homme vers une forme définitive : un produit de qualité et performant, « *commercialisable* » ou créatif de l'esprit ou de la sensibilité qui « *rapporte quelque chose* ».
- Le capital, considéré comme apports, fonds ou biens, tel que le patrimoine humain référencé ici en termes de productivité et non d'humanité.

La problématique du *Moi social* signe ainsi deux pivots de nature ontologique du *Moi* : la considération *objectale* (prise en charge, *Moi objet*) et *productive* (finalité, *Moi produit*) du *Moi* des accompagnés et la commande *gestionnaire* (exécutant-technicien, promoteur institutionnel) du *Moi* des accompagnants (*Moi gestionnaire*). Même les professionnels revendiquant la dimension relationnelle d'accompagnement au *Moi* et s'adaptant aux exigences et finalités normatives sociales des systèmes institutionnels risquent d'advenir des éduquants didactiques, exécutants ou promoteurs institutionnels garants de la qualité de vie contrôlée et performante du travail ainsi que de l'amélioration et de l'optimisation du système dont ils dépendent. Serait-ce en fonction de l'emprise puissante du système, d'un désir d'accomplissement personnel, de 'faibles' ressources internes et externes, ?

L'ensemble de ces éléments corroborent le développement de nouvelles formes d'exploitation issues du néo-capitalisme (Marzano, 2008) fomenté en vue d'un « *projet de maximisation de gains pour les actionnaires* » et de services loyaux à l'égard de ce « '*paradigme gestionnaire*' tout entier ». Exercées sur les salariés croyant s'épanouir au travail suite à des discours ayant recours à la « *rhétorique du développement personnel* » et à « *l'idée délirante que le 'capital humain' doit être utilisé à 100%* », ce paradigme les soumet et les presse dans des processus d'évaluation, de sanction et de manipulation toujours plus sophistiqués et contraignants :

« *La fameuse règle du 'up or out' : « soit tu t'améliores, soit tu t'en vas »*, « *l'acquisition de savoirs, de savoir-faire plusieurs choses à la fois, de savoir-être plusieurs personnes à la fois* ») aboutissant à une forme de « *schizophrénie rationnelle* », « *d'homme caméléon* » dont la valeur n'est « *pas son intériorité [mais] son caractère modulable* », « *un homme à géométrie variable qu'on 'vide' de sa substance même si le risque est qu'il n'arrive plus à se reconnaître comme étant lui-même* »

Cette « *corruption du caractère* » (Sennett, In Marzano, Op. Cit.) est forgée autour d'un « *paravent discursif* » de loyauté dans un rapport loyauté/employabilité (et non plus loyauté/protection et par conséquent, au détriment de la valeur confiance) et autour du « *'concept autonomie' pour 'faire faire'* » sous fond de mimétisme, de conformisme et de contrôle. Elle aboutit à de « *nouvelles formes d'aliénation dans le travail* » que Marzano interroge dans la relation causale entre l'assujettissement du *Moi* des salariés à la loi de l'entreprise voire à l'injonction volontaire perverse du management d'y adhérer.

Des formes similaires d'aliénation dans le champ scolaire sont énoncées par Chalmel (2018) au niveau de la guidance didactique, à l'exemple du lien de dépendance tutélaire de l'élève d'« *assujettissement avec captivité de sa volonté* » possible par l'enseignant, renforcé de pratiques coercitives (infériorisation de l'enfant selon Korczak, ruse par manipulation pour acquérir son affection et contrainte selon Pestalozzi). Ou encore à l'exemple de la relation éducative inscrite dans un rapport vertical hiérarchique, se limitant strictement aux apprentissages et exigences didactiques, se formalisant au niveau du bon fonctionnement et de la performance du travail dans « *un véritable climat de fiancé* » (Chalmel, 2018) produit par la contrainte (à l'image du mérite de la confiance dans certaines chartes éducatives scolaires). Abdallah-Preteuille (2003, pp.35-73) dénonce également cette kyrielle de logiques sociales, protocolaires, didactiques, rationnelles (savoirs placés en position d'extériorité, séduction idéologique où « *l'on mange tout ce qu'on nous forme* », épreuve de vaincre, éloge de la difficulté, principe d'inculcation,), de techniques (par des « *techniciens du savoir* », « *le tout technique* »), d'approche « *catégorielle, normalisante, causaliste et descriptive* » stigmatisant « *des épiphénomènes ou des parasites* ». C'est le champ libre au pouvoir et à la logique instrumentale oscillant entre « *produit[s] par abstractions successives et sur des déterminations sociales, culturelles et psychologiques* » qui produit « *une fracture théorico-pratique* » et des formes de dissociation, d'alternance cognitive et d'oppositions générant notamment des « *élèves abstraits* » et « *mythiques* ».

Forts des éléments de recherches développés dans les champs socio-éducatifs, éducatifs et médicosociaux, on observe une corrélation manifeste entre les fondements, les perspectives sociales visées, les formes d'exploitation et d'aliénation ainsi que les caractéristiques ontologiques des différents *Moi* dénaturés par la force normative du système *Moi social*. Tous semblent

converger vers un *Moi* imprimé d'un état d'esprit normatif mis en mouvement par des procédés et référentiels, confinant l'ensemble des individus vers un processus d'éducation implicite social. Le modèle suivant représente les formes de dénaturation du *Moi* ainsi que le processus de gouvernance pressif les entraînant à terme à s'approprier l'identité gouvernante sociale, un *Moi* gestionnaire représentant (par autorité) du système *Moi social*.

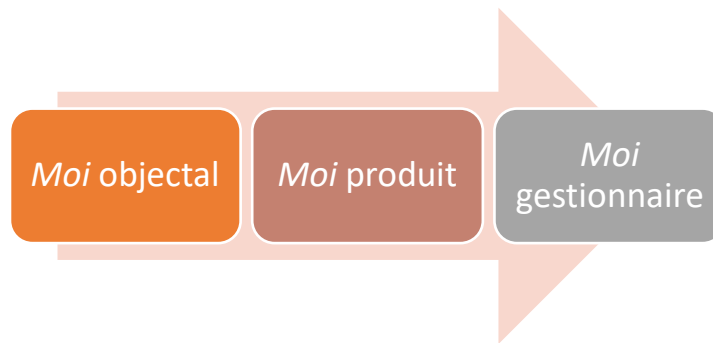


Schéma n° 70 : Schématisation des trois formes de Moi dénaturés inscrits dans un processus de gouvernance du Moi social.

Quels que soient leur profil et leur sphère d'influence, c'est à travers un processus transversal et longitudinal d'éducation explicite et implicite du *Moi social* au sens d'une « *domination naturelle* » « *dictée par l'ordre des choses* » que les sujets se fondent, intériorisent, incorporent et assimilent (Desmet & Pourtois, 2004, p.7), mobilisant et suradaptant leur sphère rationnelle et physique dissociée de celle du cœur. Pressés par le système *Moi social* à fragmenter et « à vider » la substance de leur intériorité (Ibid.), leur *Moi* développe un processus de dénaturation développant un « *alter ego* » (Chalmel, 2015, Ibid.), une extériorité à soi, sous trois formes de dénaturation distinctes : un *Moi objectal* en état d'adaptation et de conformation, un *Moi produit normatif* résultat d'un produit adapté, 'conditionné et fini', puis un *Moi gestionnaire*, fonctionnel pouvant exécuter les exigences normatives. Soumis et progressivement altéré dans son intériorité, vouant ses propres sphères, des plus intimes aux publiques, aux totems aliénants du système *Moi social*, l'individu objet, puis produit a évolué en *Moi gestionnaire* par formation archétypique sociale diluée à travers la visée illusoire d'un bonheur individuel et collectif.

D'une perspective d'archétypes citoyens s'érige au final celle d'un archétype dévolu au système social entier autour de logiques normatives et productives d'excellence sociale et économique tendant à engendrer des individus avatars subordonnés, robotisés et aliénés, à déployer des rapports

massifs inégalitaires et coercitifs entre individus et à marginaliser les *Moi* non conformes et non-adaptés (ne souhaitant ni ne pouvant être objet ni produit).

A cet effet, nous basant sur le postulat que le *Moi social* conforme les individus à un archétype normatif d'excellence sociale en écartant la dimension du cœur et en priorisant celle de la raison et de la technocratie, nous ne pouvons nier l'impact du système *Moi social* dans les sphères publiques et privées des individus. A forces de logiques discriminatoires, ascendantes (réussite sociale, influence, pouvoir et autorité,) et performantes ambitionnant l'apparence et l'excellence (caractère docile, intelligent, réussi, à l'image et au niveau de vie défini en fonction de critères possessifs, esthétiques, financiers,), les individus tendent in-consciemment à adopter le même état d'esprit normatif et individualiste mis en mouvement par procédés *fonctionnels* au sein de leur vie publique et privée. C'est ainsi que les dialectiques de fonctionnements et de rapports du *Moi social* semblent se subroger à la vie, au vivant, au cœur, à l'éthique de l'altérité, à la bienveillance éducative, etc. Et elles semblent engendrer un profond vide intérieur et des mécanismes identitaires 'de survie' du *Moi*, oscillant entre la convoitise et la mise en exergue personnelle d'une forme de prééminence sociale et rationnelle, la difficulté à vivre l'authenticité et la confiance en soi/autrui, la résistance à valoriser autrui et l'usage récurrent à des formes diverses de jugement d'autrui dans la perspective d'existence, d'acceptation et de reconnaissance sociale de son *Moi social* (en conformité au modèle du *Moi social*).

Le *Moi social* se présente ainsi comme un monde utopique, factice et envoûteur auprès d'une foule populeuse de *Moi* dont l'imprégnation hypnotique et le marquage de ce joug pesant pressent vers une quête éperdue d'un eldorado normatif d'avatars, renforcé par l'individualisme prégnant. Or, si les risques psychosociaux et conséquences pathogènes liées à ces pressions normatives du *Moi social* ont été attestés à petite échelle, nous conjecturons qu'à grande échelle, quels que soient les systèmes ou rapports sociaux, les risques et situations d'involution psychosociale sont potentiellement manifestes. Le régime implicite pressif du *Moi social* serait-il aussi le règne de la dissonance cognitive et de la vacuité idéologique, de la paralysie ou de l'inhibition du cœur, de l'insatiabilité, des peurs (jugement, échec, rejet, mépris, manque,), dépressions et inégalités (injustices, inconsidération des plus petits, des 'faibles', vulnérables et atypiques,) ?

Par ailleurs, si la conformation et la sur-adaptation en ravit certains qui s'approprient et s'exécutent pleinement dans ce système, il en est d'autres qui réagissent par désistance, désilience ou résistance (Jorland & Cyrulnik, 2012, p.31). Tantôt in-consciemment et silencieusement étioyés au cœur de

leur intériorité et de leur altérité, tantôt résilients, ces derniers cheminant vers diverses trajectoires marginales, combattantes et structurées en matière d'autonomies hors-système. Et d'autres, à marginaux voire 'apatrides' (car 'dé-formés' face à la normativité sociale), implicitement et explicitement re-conformés, en saisissent les enjeux, en appréhendent les stigmates et s'exilent dans leur intériorité et leur altérité au cœur d'un monde atomisé d'autres apatrides.

A la lumière de leurs Troubles Envahissants du Développement (TED) caractérisés par une perturbation des interactions sociales, du langage et du comportement (stéréotypies,), certains d'entre eux, les « aspies¹⁷⁸» par exemple, « *s'invisibilisent [eux]-même[s]* » (Dachez, Op., Cit., 2016) par le faire semblant, l'adaptation en surface et souffrent encore davantage de ce « *simulacre* » résultant de « *divers signes de destruction des sujets*¹⁷⁹».

Somme toute, ces éléments révèlent d'une part, l'existence d'un autre monde peuplé et sporadique de *Moi* dont les fondements et pratiques du système du *Moi social* consomment non seulement la diversité et l'originalité bigarrées des sujets, leur monde vivant, sensible et 'imparfait', mais aussi leur impérative reconnaissance holistique et phénoménologique fondée sur une éthique de l'altérité. A l'instar d'un sous-système alvéolaire de vivants. D'autre part, ils mettent en exergue la nature du processus de marginalisation qui, au final, n'est pas lié au résultat mais bien au fondement ontologique de la pensée du système. En effet, ils ne font pas l'objet de marginalisation *lorsqu'ils* ne se conforment pas aux exigences du système *Moi social* mais bien parce qu'ils *sont* considérés non-conformes dès le départ. On observe ainsi une distinction fondamentale entre les finalités (axe téléologique) et les représentations des vivants (axe ontologique) du système de pensée *Moi social*.

2. *Un Moi variablement satisfait ?*

a. Une faible visée éducative en termes de structuration identitaire

En ce qui concerne les personnes en situation de handicap, l'Enquête révèle que l'ensemble des ESMS vise un accompagnement éducatif particulièrement centré sur l'axe « *Socialisation* » (*Moi social soi*) et plus variablement sur l'axe « *Structuration identitaire* » (*Moi*) leur permettant d'atténuer diverses difficultés (sentiment de solitude, faible autonomie sociale, faible accomplissement,) et de favoriser leur vie affective et sociale autant que leur autonomie sociale.

¹⁷⁸ Personnes ayant le syndrome Asperger.

¹⁷⁹ Doutes, incompréhensions, interrogations, renoncements, abnégation, stress, épuisement physique et moral, etc.

De manière générale, les retours sont majoritairement positifs et plaident favorablement tant pour l'accompagnement dont ils sont bénéficiaires que pour la satisfaction de leurs besoins psychosociaux, tout particulièrement ceux issus du SAMSAH-SAVS. Ces derniers admirent le travail des professionnels autant que leurs progrès leur permettant de vivre une vie davantage autonome, socialisée voire affiliée notamment avec leur famille, résumant ainsi un processus de résilience au cœur de leur contexte personnel.

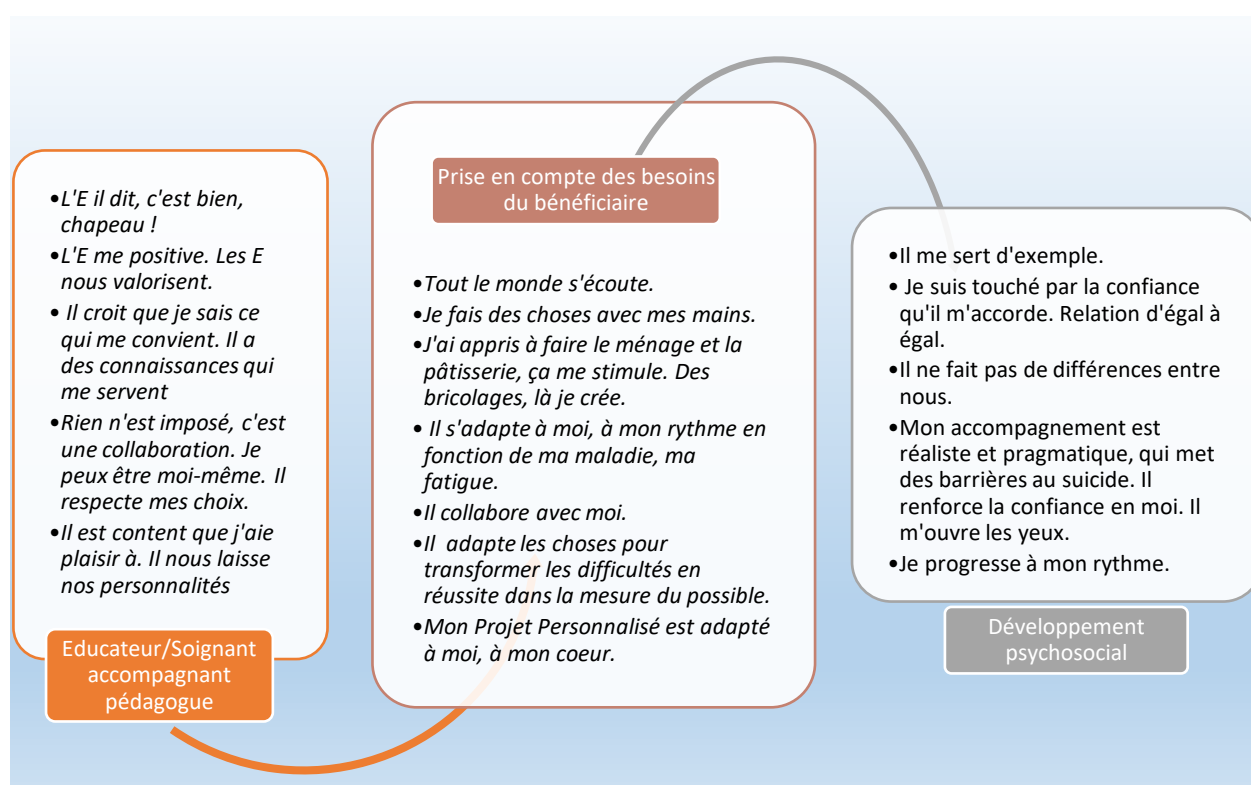


Schéma n° 71 : Schématisation des éléments recueillis par les personnes accompagnées en ESMS développant un processus pédagogique et favorisant leur développement psychosocial.

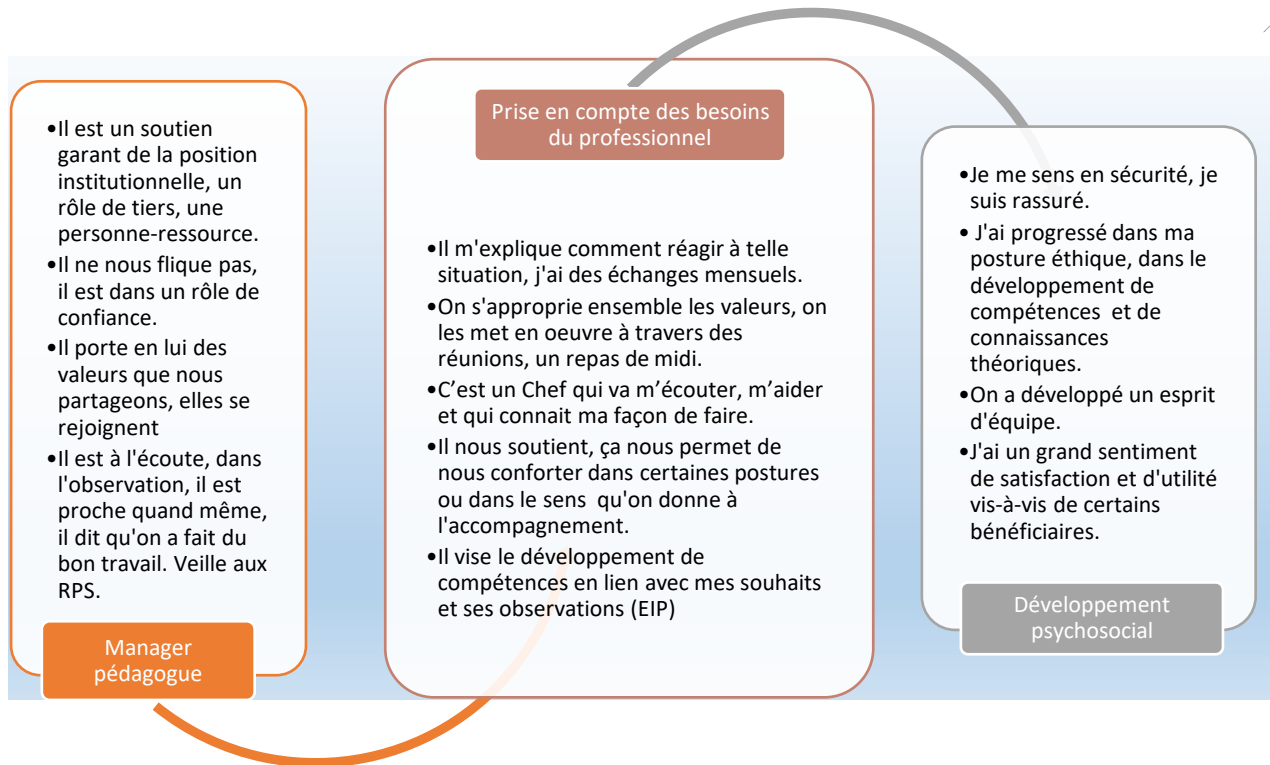


Schéma n°72 : Schématisation des éléments recueillis par les professionnels développant un processus pédagogique et favorisant leur développement psychosocial suite à l'accompagnement de leur Cadre.

Alors qu'une tendance générale considère son *Moi* renforcé du terme *handicapé* (au sens de limitations de son *Moi*), celle-ci s'inverse auprès des personnes accompagnées en SAVS-SAMSAH qui cherchent plutôt à transcender cette croyance par un néodéveloppement. A cet effet se mesure une certaine satisfaction psychosociale qui s'est révélée liée à un processus de résilience 'abouti' (néodéveloppement, création et altruisme) pour la plupart d'entre elles, et qui se présente de manière plus progressive voire primaire du côté des personnes enquêtées en SAJ (ré/appropriation de leur *Moi* voire émancipation). En ce qui concerne ces dernières, on observe divers paramètres interrogeant la qualité de leur satisfaction psychosociale. Dans ce contexte socioéducatif, leur accompagnement au *Moi* semble davantage lié à une forme d'éducation implicite, non au sens de « *domination naturelle* » (Desmet & Pourtois, 2004) mais au sens de pratiques et de posture éducatives développées tacitement.

Dans un premier temps, alors que les professionnels estiment les accompagner dans une dimension pédagogique et éthique, la plupart d'entre eux signent une dimension subjective de l'accompagnement et révèlent in-directement ne pas saisir la problématique globale psychosociale

de l'accompagnement au *Moi* des personnes : certains sont étonnés du questionnement de type psychosocial ou avouent le méconnaître, d'autres sont ravis d'entendre l'ensemble des questions de sens, d'affects et de valeurs, et d'autres aspirent à les approfondir. D'autre part, l'alignement des Services sur la Réforme de la tarification des ESMS par la prise en charge des bénéficiaires à partir des nomenclatures SERAPHIN-PH¹⁸⁰ révèle une centration fonctionnelle de leurs besoins, ce qui résulte d'un déficit axiologique et psychosocial au niveau de la prise en compte de leurs besoins. Outre une volonté d'évaluation des besoins et des réponses des prestataires fondant « *l'utilité sociale* » des ESMS, ce Référentiel est un indicateur rationnel et gestionnaire que Loubat (In Gardou, 2010) confère à « *l'émergence des politiques globales plus affirmées* » par « *le souci de performance (ANAP) et de rationalisation financière (CPOM puis SERAPHIN-P)* ». Elle dessille ainsi la complexité des professionnels souhaitant viser et clairement pratiquer des accompagnements pédagogiques à visée psychosociale. Soulignons à ce propos qu'alors que les résultats de l'Enquête montrent que le paradigme de Desmet & Pourtois est tout à fait significatif et adaptable pour des personnes et des professionnels issus d'un même système socioéducatif ou médicosocial,¹⁸¹ nous avons observé qu'il est non seulement difficile d'adapter les axes du paradigme aux exigences du Projet SERAPHIN-PH mais aussi de les conjointre. Par ailleurs, immergées dans ces implicites éducatifs formatant au principe d'adaptation (aux attentes et exigences des professionnels ou de leurs familles, aux codes et normes sociales,), on peut s'interroger à propos diverses caractéristiques individuelles et collectives mises en œuvre par les personnes en situation de handicap (façonnables, influençables, craintives ou soumises aux sphères d'influences,) que Ladsous (In Gardou, 2010, p.54) relie à la sphère hiérarchique :

« *Le paradoxe est plus ou moins visible : d'un côté les institutions avec leurs projets ficelés et conformés au pas des financeurs et autres gestionnaires poursuivent leurs conduites de projet dans une logique de fonctionnement, et d'un autre côté, les adultes bénéficiaires handicapés ont eux-mêmes parfois tendance à entrer dans le rang, à ne pas se faire remarquer, à être le moins différent possible* ».

De fait, ayant possiblement répondu par circonspection dans un contexte institutionnel, et considérant la diversité interculturelle des personnes en situation de handicap, quelle est leur

¹⁸⁰ Nomenclature des besoins des personnes en lien avec les prestations des ESMS en trois domaines : santé, autonomie fonctionnelle et sociale, participation sociale.

¹⁸¹ Qu'il s'agirait de développer en ingénierie pédagogique en fonction des spécificités de chaque organisation et des acteurs engagés.

‘véritable’ satisfaction identitaire en termes d’affiliation, d’autonomie sociale, d’accomplissement et de valeurs ? Ce questionnement se prolonge au niveau de la question du sens relative aux finalités d’accompagnement régies par l’institution, par les professionnels et par l’accompagné.

b. Risques du Moi vers le cloisonnement et l’enfermement

i. Une progression complexe de bénéficiaires

Concernant les bénéficiaires issus de SAJ, divers témoignages empiriques (enquête, observations) relèvent positivement de mises en mouvements de découverte, d’apprentissages, d’affiliation et d’autonomie qui, en défrichant le discours, se révèlent tantôt complexes en termes de constance de l’accompagnement (accueil séquentiel) et de transférabilité d’agirs à domicile tantôt élémentaires au regard des désirs et des possibles. Certains expriment savoir ou avoir réalisé telle œuvre mais confient ne pouvoir le transférer de manière autonome à domicile. Cet axe « Transférabilité », critère essentiel de l’accompagnement pédagogique, converge aussi avec l’axe « Collectivité » lequel met en exergue la difficulté de l’accompagnement individuel de par le nombre de personnes accompagnées et la diversité des handicaps. On observe aussi une prévalence d’activités manuelles en lien avec l’autonomie pratique ou le bien-être pour des groupes variablement homogènes ou hétérogènes qui, en fonction de demandes éducatives de professionnels, sont complétées par une activité cognitive. Cette prévalence de la sphère manuelle interroge la question du sens du travail éducatif supposé être relié à la visée de structuration identitaire des personnes accueillies en SAJ, puis celle de la nature élémentaire voire ‘superficielle’ de certains objectifs généraux (Projets Personnalisés). En outre, conscients des enjeux inhérents à leur individualité ‘*Moi handicapé/marginal*’ et à leur accompagnement, certains bénéficiaires ont revendiqué le développement de leur besoin d’accomplissement (cognitif) par l’évocation de leurs conceptions inhérentes à leur réalité observée (*j’ai un niveau de qualification IV*), idéale (*je veux développer mes compétences cognitives, je veux travailler en milieu ouvert,*) et idéale (visée complexe pour la plupart) par la défense de leurs savoirs (expérientiels, cognitifs,) et de leurs pouvoir d’agirs. Et ce, tantôt face à un accompagnant-expert casant certains à un rang de balayeur ou à un autre rang perdu entre didactique (MS) et pédagogique (M) tantôt en se limitant eux-mêmes à une perspective d’animation à vivre ‘pour s’accomplir au sein du SAJ’. C’est à ce titre qu’apparaît la complexité du développement résilient de Monsieur X en raison de cette déféctuosité inhérente au système

enfermant¹⁸² : limitation de responsabilités et d'ouverture vers l'extérieur, préoccupations professionnelles et institutionnelles (par conformation référentielle, par statut d'expertise 'je suis le responsable et vous êtes ceux qu'on accompagne ayant des besoins à 'comblé, à réformer'), etc. Notons aussi que certaines personnes aspireraient à travailler ou à servir dans le milieu ordinaire et regrettent n'y trouver leur place, alors qu'avec le soutien structurant et bienveillant de personnes à proximité dans un environnement capacitant, leurs désirs pourraient être réalité...

Pourrions-nous prétendre que ces types de structures conçues pour leurs fonctions sociales (à l'instar d'ateliers occupationnels) répondent faiblement aux désirs, aux aptitudes cognitives et exilent certaines personnes dans des territoires figés et limitatifs ? Comment comprendre la prévalence de la sphère rationnelle du *Moi social* dans les champs éducatifs qui n'apparaît pas ou peu dans un champ socioéducatif ?

ii. Discrimination et normalisation « féroce »

D'une part, ce questionnement fait écho à la problématique culturelle et interculturelle développée par Abdallah-Preteille (1999, 2003) que nous associons délibérément à divers groupes tels que les publics en situation de décrochage scolaire ou en situation de handicap :

« La perspective culturelle (...) ancre dans la réalité sociale, politique et éducative » de façon « homogène et sa diversité interne négligée au profit d'une identité groupale, les individus partagent les mêmes valeurs et comportements, le groupe se construit sur la ressemblance et l'identique, la logique est normative voire coercitive : les groupes sont officialisés, identifiés, catégorisés, classés voir hiérarchisés, de manière implicite ou explicite » (Abdallah-Preteille, 1999, Puf, p.27).

La diversité interculturelle des personnes en situation de handicap signe des caractéristiques similaires avec la logique culturelle exercée dans le champ scolaire dont la finalité anthropologique d'approche scientifique « *reste une forme de normalisation voire d'homogénéisation* » et « *d'accentuation du principe de différenciation* » culturelle. Les perspectives binaires (comparaisons et analogie), de « *discrimination positive* » (en vertu de la réduction des inégalités et de lutte contre l'échec scolaire) et de « *valeur curative* » (terminologie de remédiation, rééducation, compensation) présentent ainsi des risques d'accentuation de stéréotypes, de déséquilibres et de « *chosification d'autrui* » (Op. Cit., pp. 68 ; 86 ; 90).

Regards similaires dans le champ socioéducatif à propos de la diversité considérée dans une approche culturelle (logique d'appartenance en entités homogènes d'ethnies et de personnes ayant

¹⁸² In Partie II, p. 173.

un handicap) et non interculturelle (logique relationnelle de variations hétérogènes à travers processus et expériences de l'altérité) selon Abdallah-Preteille (2003). Gardou (2010, pp. 16-18) énonce ainsi la notion de « *schématisme* » en illustrant les pratiques d'opérations figées (appareillages, méthodes,) qui « *imposent une conception invariable du handicap* » et qui, forts d'un sentiment de responsabilité et d'idéologie réparatrice et curative, peuvent conduire à :

« Disséquer, segmenter, diviser, se focaliser sur un signe, un symptôme ou une difficulté en ignorant ou en voulant ignorer tous les autres. On finirait par oublier l'être humain dans sa globalité pour n'en retenir que les manifestations pathologiques apparentes et quelques comportements physiques ou psychiques correspondant à son propre champ de spécialité professionnelle ».

Quant à Rouzel (2015, pp. 55-56), il dénonce le système social à l'égard des « déviants » qui les formate selon un « *scientisme* »¹⁸³ promouvant une normalisation de plus en plus féroce imposant :

« À tous une façon unique de faire lien social. Face à cette norme qui se décline en modèle de santé, de savoir, de comportements, il ne reste à certains pour vivre qu'à se laisser aliéner ou à se révolter. On parlera de bons éléments ou on célébrera le bien-fondé d'une rééducation orthopédique. Quant aux autres, résistants des quatre fers à cette loi d'airain qui voudrait faire marcher au pas -tous ensemble et tous pareils- l'espèce dite humaine, ils seront montrés du doigt ».

Ajoutant qu'à « *vouloir normoser à tous crins (...) on risque de produire une génération de normosés et d'inventer une nouvelle pathologie post-moderne, la normopathie* ».

Ce questionnement rejoint le regard porté par une personne accompagnée au SAMSAH sur les finalités sociales visées dans le champ social au sein du modèle de référence du *Moi social* : « *ça permet de faire des choses, mais on n'est jamais vraiment adapté à ce que la société demande de nous* » en parlant de la société « *qui nous cale et calcule* » exigeant qu'on soit « *de meilleur en meilleur, en meilleur en meilleur* » jusqu'à ce qu'on « *plafonne* ». Et rajoutant avec sincérité : « *on finit tôt ou tard par émerger ce qu'on est vraiment* », autrement dit des personnes peu considérées « *à part entière* » dans les représentations sociales de politiques, citoyens ou professionnels :

« Les représentations de la maladie, de l'incapacité, du handicap, de la minorité sociale, de la marginalité ou de toute autre forme de particularité psychosociale sont dans notre sémiotique culturelle mis en opposition formelle avec les valeurs de la réussite, les valeurs exemplaires qui organisent l'idéal du moi du sujet dans cette civilisation ». (Grimaud in Gardou, 2010, p.142).

D'un côté semble s'éclairer un mini-monde social à la fois protégé (système confiné voire clos, un collectif fixé voire insécable, des objectifs faiblement structurants et limitatifs,) et mi-ouvert par

¹⁸³ Littér. Étiquetage des handicaps.

des tentatives sociales inclusives en termes de partenariats (davantage inter-ESMS qu'avec le milieu ordinaire, rencontres séquentielles.). Visant des objectifs qualitatifs élémentaires (semblant limiter les possibles et potentiels), il paraît également asphyxié par des référentiels et des représentations sociales et individuelles. De l'autre se réclame une société de projets politiques d'inclusion sous fond de notions de sujet, de situation et de participation sociales qui questionnent néanmoins, car « *comment adhérer à un projet de société qui n'inclut pas tous ses membres ?* » (Pillant, 2016, p.13) autrement dit :

« *Le travail social, lorsqu'il s'envisage dans la 'gestion' de cette marge, n'est-il pas au service de cette mise à l'écart qui cautionne une norme-centre ? Pire, ne donne-il pas bonne conscience et consistance à une majorité normée puisqu'elle finance la marge ?* »

Selon Rouzel (2015, XIII, p.8), cette marge est marquée d'une logique « *cognitivo-comportementaliste* » sur « *l'homme-machine* » qu'il s'agit de réparer, d'adapter et d'ajuster sous couvert de la « *place aliénante* » et du « *plein accord de soumission* » des accompagnants face à « *l'élaboration de la pensée, des maîtres du savoir (médecins, psychologues) et des maîtres du pouvoir (Directeurs d'établissement)* ». Car si les institutions sont marquées par le modèle de la réussite sociale et visent souvent à « *plier les personnes hors norme vers ces emblèmes totémiques aliénants* », elles participent à nier « *ce qui constitue la voie originale des sujets qu'ils accueillent* » (Rouzel, Ibid., p.109) mais aussi à écarter les non-performants du modèle rationnel visé. De tentatives de réparation, d'adaptation et d'ajustement vers la reformation sociale, certains accompagnants enquêtés signent également la terminologie « *performance* ». Selon eux, il est fondamental d'être performant non seulement pour répondre aux attentes sociales (réussite sociale) et professionnelles (expertise de l'accompagnant prouvant sa performance professionnelle) et pour répondre d'un 'bon' niveau social évalué au niveau cognitif en termes de compréhension (le cas échéant, les personnes à faible déficience intellectuelle en sont écartées), mais aussi pour exercer un moyen de renforcement et de pression visant un niveau élevé des personnes dans une perspective d'ajustement aux normes sociales. Ce qui interroge à nouveau ce qu'advient le monde du sensible, le cœur, relié au monde du sens, à l'axe axiologique et conatif. Et tout simplement les singularités des *Moi*. De fait, les principes institutionnels normés et limitatifs fabriquent des « *lieu[x] d'accueil en risque de réclusion* » et non des « *lieu[x] ressource pour son environnement* » à l'instar du Projet « *Aux arts citoyens* » (Ibid., p.255). Ils exposent davantage à des risques de cloisonnement et d'enfermement du *Moi* des acteurs qu'à leur émancipation, d'acteurs adaptés à auteurs et créateurs

de capacités. Et si les dimensions du sensible et du sens (axiologique) n'y apparaissent que sporadiquement, on peut encore supposer une satisfaction élémentaire, alvéolaire voire labile des besoins psychosociaux. Serait-il illusoire de développer des innovations pédagogiques par le sujet accompagné (n'osant y penser/croire), le professionnel (soumis voire aliéné aux représentations et normes du système) et le hiérarchique (marqué de la logique rationnelle et gestionnaire, de la réussite sociale,) ? Et comment leur identité de sujet auteur et créateur peut-elle s'émanciper et se développer en termes de liens, de sens cognitif et idéologiques et de pouvoir d'agir (Desmet & Pourtois, 1997, p.69) si le système endigue les pouvoirs d'agir des sujets pour défendre son pouvoir idéologique ?

iii. Facteurs Management et environnement psychosocial des professionnels

Leur bien/mal-être, leur non/réalisation personnelle et leur non/soutien relationnel sont des facteurs ayant impacté positivement ou négativement leur qualité de vie professionnelle. Ces facteurs sont autant liés aux pratiques et postures managériales qu'à l'environnement social professionnel, ce dernier étant renforcé entre collègues en termes d'acceptation, d'attachement et d'investissement dans un contexte managérial affaibli, manquant ou toxique. En second lieu, les pratiques et postures managériales se révèlent cohérentes, adéquates et faisables dans le cadre d'un accompagnement pédagogique (paradigme psychosocial) par le Cadre auprès des membres de son équipe socioéducative ou médicosociale (au sens de favoriser leur développement psychosocial par sa fonction-ressource.). Lorsqu'elles se révèlent affaiblies, manquantes ou toxiques (manque de compétences et/ou de temps, non-gestion de conflits, résistances relationnelles, difficultés de compréhension, posture non éthique, mise en avant du statut légitimant l'abus de pouvoir.), l'identité psychosociale des professionnels est affectée à tous les niveaux de besoins psychosociaux. Aussi, les risques psychosociaux sont plus importants et l'environnement délétère et réfractaire aux émergences capacitantes. Enfin, outre certains besoins évoqués secondairement (investissement, renforcement, communication et structures, régulation/ renforcement, conatif), l'ensemble des professionnels signent la prévalence de la satisfaction affective (attachement et acceptation avec le Cadre) qui répond de la satisfaction de l'axe travail (équipe), de l'axe managérial (gestion du fonctionnement et accompagnement des professionnels) et d'un environnement capacitant (ambiance, éthique, méthodologie.). Malgré différentes tensions relationnelles exprimées et vécues entre professionnels qui semblent plomber leur développement

psychosocial, l'évaluation de leur satisfaction psychosociale se centre manifestement autour d'un management de type pédagogique fondé sur la posture éthique et la stimulation favorisant leur libre-choix et pouvoir d'agir (environnement capacitant) ainsi que leur accompagnement psychosocial de proximité.

iv. Le développement possible d'une posture pédagogique commune

Alors que la plupart des sujets ont les capacités d'exercer leur pouvoir d'agir (bagage expérientiel, désir, soutien, aptitudes, libertés substantielles,), nous avons observé que diverses pratiques et postures managériales, des manquements et dysfonctionnements managériaux ainsi qu'un environnement psychosocial en tensions/crise défavorisent l'évolution psychosociale des sujets, notamment le développement de leur pouvoir d'agir et par conséquent de leurs capacités. Selon Falzon (In Fernagu Oudet, 2012), lorsque l'environnement est capacitant, il permet :

« Le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, et l'élargissement des possibilités d'action et du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. Il favorise l'autonomie et contribue au développement cognitif des individus et des collectifs ; accroissement de l'autonomie et développement des savoirs étant deux facteurs clés de l'extension du pouvoir d'agir ».

Or, au cours de notre carrière, nous nous trouvons au cœur de pratiques paternalistes (accompagnants experts et arbitraires, infantilisation, contrôle, non-droit à l'erreur, pensée manichéiste du bon/mauvais apprenant/sujet,) dont certaines étaient aussi actives par les managers (pratiques et postures arbitraires et parfois coercitives, principes subjectifs relevant de finalités sociales) à l'égard des professionnels.¹⁸⁴ Confiant la problématique à un cadre managérial passionné de systémie, il nous conseilla de proposer « *une alternative au système* » en matières de pratiques pédagogiques, de réflexions axiologiques et de posture éthique aux professionnels socioéducatifs. Ce que nous fîmes avec foi et délicatesse afin de leur permettre de découvrir leurs représentations à travers leurs propres doutes et questions autour de la validité de leurs conceptions. Bien que ces situations aient créé quelques déséquilibres, les tensions firent l'objet d'échanges et de débats, de vérifications et d'observations auprès des bénéficiaires (impactés) afin de comprendre le vécu, les aspirations et les finalités qu'ils souhaitaient viser. Au fil du temps et de leur processus de conscientisation, ils adhérèrent à de nombreuses réflexions axiologiques et commencèrent à

¹⁸⁴ Cf. Eléments fondateurs de notre Recherche, Partie I.

progressivement réajuster certaines pratiques et postures. Cet espace de discussions et de créativité possibles fédéra ensuite l'ensemble des professionnels vers une volonté commune de réfléchir autour de principes axiologiques et téléologiques puis de construire ensemble autour de projets liés à des problématiques diverses (projets collectifs, réflexions partagées,). L'alternative proposée a ainsi permis de réfléchir et de développer cet espace interactif et créatif puis de construire une posture pédagogique progressive commune également soutenue dans un autre espace de parole (Groupe mensuel d'Analyses des Pratiques). Ce changement de perspectives nous a été confirmé verbalement bien plus tard lors de notre départ de l'institution, pendant lequel les professionnels nous ont chaleureusement remercié pour les « *belles* » « *nourritures* » et « *réflexions* » que l'un d'entre eux confia en larmoyant : « *elles m'ont permis de grandir* ». Cette réalité existentielle met en exergue l'importance de l'ouverture à l'autre dans une pédagogie vertueuse et la conscientisation humaniste (Freire, 2017, Ibid.) ou spirituelle (Engeli, 2010) à partir de la posture éthique de l'accompagnant légitimé par son enseignement théorico-pratique cohérent « *démontrant la consistance de la manière de vivre sa présence au monde (...) L'espace pédagogique devient un 'texte' qui doit être constamment 'lu' et interprété* » (2001).¹⁸⁵ Et « *dans la mesure où le sujet, à travers cette lecture du monde, prend conscience de ses rapports de pensée et d'action avec son environnement, cette prise de conscience devient conscientisation* » (Ibid.), puisqu'elle implique davantage l'analyse rigoureuse qu'uniquement l'appel à la conscience critique.

Aussi, la question introductive de Rousseau tentant de résoudre « *comment l'homme naturel pourra se mettre en état naturel avec la société* » répond qu'« *au final, seule une approche systémique semble en mesure de saisir les lignes de force du réseau d'influences complexes produit par toutes ces interrelations* » au cœur de la variété des agencements, logiques des acteurs, continuités et tensions et clivages ainsi que des dynamiques croisées selon Chalmel (In Gavens, 2018, p. 131). Ce sont ces espaces pédagogiques favorisant l'ouverture et la relation à l'Autre qui permettent de développer le paradigme psychosocial, les capacités et le caractère capacitant d'un environnement, même au cœur d'un système *Moi social*.

B. Fondements de l'accompagnement au Moi

¹⁸⁵ *Carrefours de l'éducation*, 12(2), 56-65. In Doi :10.3917/cdle.012.0056.

En termes de besoins psychosociaux et d'accompagnement au *Moi*, l'Enquête révèle une convergence manifeste entre les retours des personnes accompagnées et les professionnels.

1. Préalables axiologiques, affectifs et conatifs

Les actions et les fonctions d'accompagner (reliées et accordées à des options idéologiques, à leur système de valeurs et d'éthique ainsi qu'aux principes directeurs du projet,) sont inscrites au cœur de modèles de référence et de finalités visées mises en œuvre par plusieurs accompagnants au *Moi* des personnes, qui se diluent dans certaines routines de comportement (Chalmel, 2015). A cet effet, différents témoignages d'accompagnants au *Moi* affirment régulièrement revisiter leur praxis tout en cherchant à progresser et à les articuler à des éléments théoriques, méthodologiques et axiologiques. Se basant sur l'ouverture à l'autre, sa prise en compte comme acteur éducatif et le partage du pouvoir (Chalmel, Op. Cit.), cette posture pédagogique de modèles d'auteur, d'acteur et de créateur en rupture avec leur praxis a favorisé l'acceptation et la prise de conscience de plusieurs personnes accompagnées au niveau de leurs propres représentations figées ou fermées et de leurs horizons possibles, stimulant et créant une forme d'émulation pédagogique au niveau des savoirs, des agirs et de la posture éthique de part et d'autre.

D'autre part, plusieurs personnes accompagnées enquêtées affirment que les principes et les finalités (Chalmel, 2015) définis par l'accompagnant (professionnel éducatif, socioéducatif ou médicosocial ou Cadre) sont des facteurs déterminants dans la considération et la valorisation de leur propre personne et dans la progression de leur processus éducatif. Comme nous l'avons développé dans nos recherches théoriques, la posture de l'accompagnant pédagogique ne peut proscrire cette dimension axiologique fondamentale (Houssaye, Ibid.) du modèle de parangon de vertu (Luther King J., 1963) relié à des fondements anthropocentristes voire théocentristes, qui est mise en exergue au niveau de la relation avec l'accompagnant (accompagnant ou Cadre), de la mise en mouvement et de la progression du processus d'accompagnement.

a. Prévalence de l'affiliation et du cœur

L'enquête révèle que la nécessité préliminaire de satisfaction du besoin d'affiliation (paradigme de Desmet & Pourtois, 1997) et la considération de leur monde sensible, le cœur, impactent positivement leur processus d'accompagnement ainsi que leur satisfaction psychosociale. Ces deux axes s'illustrent au cœur des « *sciences humaines par l'amour qui n'est généralement évoqué qu'à*

travers les signes qu'il donne de son existence, par les traces laissées dans les comportements et dans les attitudes de ceux qui prétendent l'éprouver » (Desmet, Humbeeck & Pourtois, 2012, p.95).

Du côté des personnes accompagnées, elles affirment que les pratiques et postures des accompagnants affiliés, bienveillants et centrés sur leurs besoins psychosociaux les ont non seulement impacté au niveau de leur vécu (expériences positives, d'attachement et d'acceptation) et de leur propre monde sensible (le cœur/affect touché dans sa sensibilité, ses émotions et l'attachement, et le cœur/mode de connaissances de vices par exemple, soulagé de jugs pesants tels que la peur) mais ont aussi favorisé leur progression psychosociale (estime de soi, changement de représentations négatives en représentations positives, cœur/conations renforcé de désirs, d'ardeur, progression dans leur autonomie.).¹⁸⁶

De la même manière, les réponses des professionnels plaident pour la relation horizontale et bienveillante avec leur Cadre exerçant un management de type pédagogique dont les valeurs, les pratiques et la posture éthique ont impacté certains d'entre eux dans leur intériorité, dans leur reconnaissance (personnelle et professionnelle) et dans leur ardeur au travail (conation). Elles ont favorisé la satisfaction de leurs besoins d'affiliation, d'interaction, de régulation-structuration¹⁸⁷ voire le développement psychosocial pour certains d'entre eux. Elles définissent un bien-être (sécurité psychologique, attention à soi, épanouissement personnel), la réalisation personnelle (progression personnelle, estime et image de soi, reconnaissance, satisfaction et progression personnelle et intellectuelle) et le soutien relationnel comme facteurs impactant positivement leur qualité de vie professionnelle reliés aux pratiques et postures managériales ainsi qu'à leur environnement social professionnel. Ce dernier semble d'ailleurs davantage renforcé en termes d'acceptation, d'attachement et d'investissement dans certains contextes managériaux affaiblis, défailants ou toxiques.

Et alors que nos recherches théorico-empiriques mettent en évidence une quête de certaines personnes en situation de handicap tendant vers un « *lien affectif qui unit durablement un sujet à un partenaire qu'il perçoit comme unique et remplaçable* » (Ibid., p.96) et participant au tissage de leurs liens d'attachement, d'acceptation et d'investissement, les professionnels semblent davantage « *solliciter l'échange affectif et (...) utiliser adéquatement les supports relationnels nécessaires à [leur] développement social* » et professionnel.

¹⁸⁶ Tableaux n°27/Professionnels ; tableaux n°11-14/PH : extraits des Annexes Partie III. 4.

¹⁸⁷ Tableaux n°29 et n°42 : extraits des ANNEXES Partie III. 4.

Cette fonction affective, reliée singulièrement à divers manques ou désirs, rejoint la notion de « *grand cœur maternel* » de la pédagogie pestalozzienne (Soëtard, 2016, p.2018) tirée du terme amour, couramment détourné, déprécié pour sa valeur charitable *agape* ou affective *storge*, majoré au sens d'*éros* et « *grand dissident du discours capitaliste* » selon Gallano (2013). S'il « *s'inscrit, comme tout ce que fait et ressent l'homme, dans une sorte de logique du vivant* » qui « *s'apprend, s'éduque, se cultive et s'entretient* » (Citot, 2000), il est « *une réalité biologique fondamentale, une des caractéristiques essentielles de la vie selon laquelle des êtres se rapprochent et construisent ensemble une part de leur avenir, une part de notre avenir* » (Boiron, 2000). Élémentaire et nécessaire dans l'accompagnement, il met en exergue son essence vitale : « *l'amour, c'est la vie. Sans l'amour, la vie n'existerait pas* » et « *au cœur de la rencontre avec l'autre, il nous révèle tout un potentiel que l'on ignorait* », selon Jeammet (2014).

Par ailleurs, ces besoins de satisfaction de la composante d'affiliation et de considération de leur monde sensible corroborent avec la définition de l'environnement capacitant (Falzon, Ibid.), source de développement psychosocial des sujets. Outre le point de vue développemental développé antérieurement, Falzon (In Fernagu Oudet, Ibid.) le définit sous deux autres points de vue :

- « *Du point de vue préventif, (...) un environnement non délétère pour l'individu, qui préserve les capacités futures d'action (détection et prévention des risques, élimination de l'exposition aux toxiques, élimination ou réduction des exigences aboutissant à des déficiences durables ou à des effets psychiques négatifs, etc.),*
- *Du point de vue universel, (...) un environnement qui prend en compte les différences interindividuelles (liées aux caractéristiques anthropométriques, mais aussi au sexe, à l'âge, à la culture) et qui compensent les déficiences individuelles (liées au vieillissement, à la maladie, aux incapacités). Il prévient l'exclusion, les décrochages sociaux et générationnels et le non-emploi. Il favorise l'intégration, l'inclusion sociale et la reconnaissance sociale ».*

De fait, l'environnement capacitant réduit les exigences délétères liées au *Moi social* et s'inscrit dans la lignée psychoaffective et éthique du paradigme psychosocial au même titre que certains environnements issus et observés par certaines personnes enquêtées accompagnées ou professionnelles, notamment les SAMSAH et SAVS. Il est fondamentalement relié à la dimension cognitive du point de vue développemental (pouvoir d'agir,) et à celle du cœur (affects, modes de connaissances affectifs-moraux-idéologiques-conatifs) du point de vue préventif et universel.

Et si toutes ces conditions sont réunies pour la personne, que manquerait-il « *pour créer sa vie* » (Jeammet, Ibid.) ? Jeammet répond par une invitation à quitter les modes de pensée rigide et stigmatisante. Puis il se tourne vers les personnes autistes, bipolaires et dépressives : « *maintenant que cela est posé, qu'allez-vous en faire sachant que les possibles ne sont pas illimités ?* ». Autrement dit, si les conditions sont réunies, « la balle est dans votre camp ». Suffiront-elles pour re-créeer cette vie intérieure ? Et pour qui ces raisonnements sont-ils aliénants, pour les personnes atypiques ou pour les invités qu'interpelle Jeammet ?

b. Conscientisation et positionnement de l'accompagnant

Lorsque l'accompagnant opère un processus de conscientisation, nécessairement influencé par des connexions théorico-pratiques et des environnements capacitants, il s'approprie son propre positionnement axiologique. Et alors qu'il se met en '*agir et être avec*' pour accompagner, quel que soit le type d'environnement, son monde du sensible est, au fil de l'accompagnement par l'*assiduitas* de Cicéron, saisi et stimulé à la fois au niveau de :

- 1/. Ses affects, de ses modes de connaissances sensibles au sens de l' *affectio* de Pline, de l' *affectatio* de Cicéron (Tableau n°3), du besoin d'affiliation de Desmet et Pourtois (1997) et de la bienveillance éducative de Chalmel (2015) : *une disposition vertueuse de sentiment,*
- 2/. Ses modes de connaissances idéologiques (ou morales) au sens de l' *affectio* de Sénèque, de l' *affectatio* de Cicéron, du besoin idéologique (conatif) de Desmet et Pourtois (Op. Cit.) et du don de soi (Chalmel, Op. Cit.) : *une disposition vertueuse idéologique d'esprit,*

Par conséquent, l'accompagnant est saisi de l' *affectatio* (Cicéron) et du *studium*, où la dimension riche du cœur dans ses affects, « *ses sentiments et émotions émergent du plus profond de [son] être* » (Revardel, 2007) et ses modes de conations l'impactent dans son être entier ('cœur-tête-main') dans « *un mouvement de vie qui le porte à se réaliser et à 'habiter' la vie* ».

Il s'inscrit ensuite dans une *affectio* au sens de Cicéron par l'impression, l'effet et son influence produites à l'égard de la personne accompagnée dont le cœur sera également impacté par une forme de saisissement et de stimulation analogues à celles de l'accompagnant (Cf. 1/ et 2/) : les deux mondes de sensible se rejoignent et s'affilient implicitement ou explicitement au niveau du cœur et des conations de part et d'autre en tissant une forme de *consociatio* affective (Cicéron), d' *association* du cœur et de '*faire route ensemble*'.

Ces éléments de compréhension rejoignent manifestement les notions de bienveillance éducative et d'éducation du cœur de Chalmel par la « *communion du cœur* » qui est également fondée sur la *communication*, socle élémentaire d'accompagnement plaidé par de nombreuses personnes enquêtées, qui s'accorde et s'harmonise au fil du tissage pestalozzien (et de gestions transférentielles). Avant d'affiner puis de proposer les variantes référentielles, ce stade caractérise la base pédagogique, socle des *fondements* et *disposition* vertueuse de sentiment et d'esprit, établissant la dimension *éthique* de la posture de l'accompagnant.

2. Développement de la posture éthique

Les éléments de compréhension théorico-pratiques relatifs aux formes d'exploitation et d'aliénations inhérentes au système normatif du *Moi social* ont révélé des dialectiques de fonctionnement et de rapports ascendants et inégaux ainsi que des mécanismes identitaires de survie des personnes. S'agissant aussi de formes de prééminence sociale et rationnelle ou de jugements d'autrui, nous observons que les rapports humains tendent à se déprécier et à décréditer l'humain sous fond d'une mentalité sociale compétitive, stérile et revêche. D'autre part, comme nous l'évoquions, le système du *Moi social* privilégie le *discours* éthique¹⁸⁸ au détriment d'un véritable rapport dialogique axiologique permettant à tout acteur de s'appropriier et de se positionner (processus maïeutique, conscientisation,). Or, alors que la posture éthique est un fondement de la posture pédagogique, sa définition généraliste¹⁸⁹ désigne une liste d'attitudes bienveillantes et vertueuses qu'il nous semble important de spécifier en vue d'affiner la compréhension pédagogique de la posture de l'accompagnant. Précisons qu'elle ne fera pas l'objet de développement dans le modèle d'accompagnement au *Moi social* puisque nos recherches ont révélé son caractère secondaire dans ses fondements didactiques et technocratiques.

Au regard de notre aperçu, les éléments théorico-empiriques mettent la valeur dialectique de la posture en exergue en termes *axiologiques*, *théoriques* (*officiosa* et *affectatio*, Cicéron), *pédagogiques* (bienveillance éducative et éducation du cœur, Chalmel ; paradigme des besoins psychosociaux, Desmet et Pourtois) et *empiriques* (éléments de réponses des accompagnés et des

¹⁸⁸ A ce titre, comme nous l'évoquions antérieurement, nous distinguons le système *Moi social* (ses logiques et pratiques rationnelles) de nombreux acteurs amenés à y travailler, à s'y adapter et soucieux de viser une posture éthique.

¹⁸⁹ Proposée dans divers champs professionnels (formations, institutions,). Rappelons à cet effet l'énoncé proposant le développement des capacités : un modèle de vertu pour l'apprenant en agissant avec vérité, justice, entraide, fraternité et bonté fondés sur les modèles de références humaniste, théocentriste ou paulinienne (Cicéron, Chalmel, Pestalozzi, Luther King Jr, Don Bosco,).

accompagnants, issus de l'enquête) auxquels nous rappelons la dimension conative incessamment mise en œuvre dans le processus d'accompagnement.

Fondements théorico-empiriques	Caractéristiques
Réponses recueillies dans l'Enquête	<p><i>Confiance, transparence, sympathie, souriante, non-jugement, authentique, honnête, respectueux. Ecoute active, confiance, droit dans ses bottes, franchise, adaptabilité, calme,</i></p> <p><i>Il me parle, communique, dit, m'explique, me soutient pour vivre, respecter, ouvrir les yeux, etc. On est en interaction, on m'apprend, évoque le non-jugement et croire en moi, on me pousse à expérimenter, il agit avec mes mains, par la proximité, avec respect, je vis une collaboration avec l'accompagnant, etc.</i></p> <p>(Associées au Triptyque pestalozzien <i>cœur-tête-main</i>)</p>
Locutions latines	<p><i>Officiosa : empressé, gentil, courtois, aimable, serviable, obligeant, juste, convenable</i></p> <p><i>Affectatio/Studium : Bienveillant, attachement, gentil, courtois, aimable, serviable, obligeant, juste, convenable.</i></p>
<p><i>Cœur</i></p> <p><i>Bienveillance éducative</i></p> <p><i>Education du cœur</i></p>	<p>Valeur <i>amorevolezza</i> de Don Bosco. Triptyque pestalozzien <i>cœur-tête-main</i></p> <p>« <i>La bienveillance invite à ce que la communication devienne communion. Le lien d'attachement se tisse et la bienveillance en est le métier. Plus qu'une finalité, il s'agit alors d'une réunion des désirs. C'est l'éducation du cœur, dans le célèbre tryptique pestalozzien (cœur, tête, main) » (Chalmel, 2018)</i></p> <p>Le <i>cœur</i>, la dimension du sensible :</p> <p>*Affects (mémoire, sentiments, sensibilité, émotions, idées intimes, relation d'intimité, disposition à désirer, attachement,).</p> <p>*Modes de connaissances (intuitive, affective, conscience morale, vertus et/ou vices, pensées profondes,) et de conations (courage, force, vaillance d'âme, désir, ardeur,) autour de passions. (CNRTL, Ibid.)</p>
<p><i>Le besoin d'affiliation</i> (Desmet & Pourtois)</p>	<p>Considérer et viser la satisfaction du <i>besoin d'attachement</i> par la pédagogie des expériences positives, du <i>besoin d'acceptation</i> par la pédagogie rogérienne, du <i>besoin d'investissement</i> par les pédagogies du projet, institutionnelle, de la motivation, active, etc. de l'accompagné. Puis les autres besoins psychosociaux associés respectivement à différents types de pédagogiques.</p>

Tableau n°73 : Fondements théorico-empiriques relatifs à la posture éthique de l'accompagnant.

A partir de ces composantes fondées sur les deux éléments relatés (fondements pédagogiques et disposition vertueuse de sentiment et d'esprit), nous proposons de considérer la valeur dialectique de la posture éthique sur la base du savoir pédagogique développé par Chalmel et étoffé de différents savoirs.

<p>1. <i>Communiquer sur le modèle pédagogique</i></p>	<p>L'accompagnant entre en communication bienveillante (Chalmel, enquête) avec l'accompagné sur le modèle pédagogique par la considération et la gestion des contraintes relationnelles inhérentes à la relation accompagnant-accompagné (Chalmel, Rouzel,).</p>
<p>2. <i>Se lier par communion du cœur sur la base de l'acceptation inconditionnelle de l'Autre.</i></p> <p>Une double-alliance :</p> <p>« Alliance du cœur » (lien d'attachement)</p> <p>« Alliance de cœur-à-cœur » (communion d'idées,)</p>	<p>1/. Fondé sur ses principes éthiques (Valeur <i>amorevolezza</i>, Don Bosco ; <i>Affectio</i>, Cicéron et Pline ; Pédagogie de la grâce, Ellul), et sur une disposition vertueuse de sentiment et d'esprit en lien avec le <i>cœur-tête-main</i> pestalozzien (Pestalozzi, Chalmel, enquête,) dans l'attention et l'écoute respectueuses de soi et de l'autre (ouverture respective du cœur), il impacte la personne qui se saisit et s'approprie la même démarche.</p> <p>2/. La communication gagne en profondeur et s'affermi progressivement et respectueusement en communio de cœur entre les deux sujets tissant par le lien de confiance, un lien d'attachement par un panachage subtil et créatif d'affects et de modes de connaissances affectives, émotionnelles, conatives (élan), intuitives et idéologiques en quête d'accordages (Desmet & Pourtois).</p> <p>Et alors que l'attachement désigne aussi les conduites de séduction et les gestes de tendresse, il signe ici une <i>consociatio</i> (Cicéron), un lien vivant authentique, de confiance et d'empathie entre deux cœurs qui légitiment et fondent un cœur-à-cœur au sens « <i>d'une union, d'un accord profond, telle la communion d'idées, de sentiments, des âmes, d'esprit</i> », ¹⁹⁰ du « <i>lien d'âme</i> » (Chanial, 2018) ou de « <i>la relation en miroir</i> » (Paul, 2016).</p> <p>Avec <i>assiduitas</i> (Cicéron), par articulation théorico-pratique (Chalmel, Houssaye) et avec le soutien d'un environnement capacitant (Falzon), la posture éthique se consolide et se développe en modèle engagé et au fil du tissage, partagé et vertueux autour de valeurs et d'attitudes de « <i>confiance, transparence, sympathie, souriante,</i></p>

¹⁹⁰ Communion. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

	<i>non-jugement, authentique, honnête, respectueux. Ecoute active, confiance, droit dans ses bottes, franchise, adaptabilité, calme, » (Enquête) et d'empressement, de gentillesse, de courtoisie, d'amabilité, de serviabilité, d'obligeance, de justice, d'attitude convenable (Officiosa), de bienveillance, d'attachement, (Affectatio/Studium).</i>
--	--

Tableau n°74 : Processus de double-alliance entre l'accompagnant et l'accompagné.

Ce processus de double-alliance signe en partie les fondamentaux de la posture éthique auxquels s'ajoutent deux autres éléments empiriques relevés (accompagnés et accompagnants, Annexes Partie III. 4) qui mettent unanimement en exergue la fonction-ressource (*accompagnement*) et la proximité relationnelle (*relation*).

	L'accompagnant	Le Cadre manager
<i>Posture éthique</i>	<i>Expériences positives, attachement, acceptation. Confiance, transparence, égalité, sympathie souriante, non-jugement, libre-choix. Authentique, honnête, respectueux. (Corrélé à l'affectatio, l'affectio, au studium)</i>	<i>Ecoute active, confiance, droit dans ses bottes, franchise, adaptabilité, calme,</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - Fondement axiologique : Appropriation et positionnement de ses principes et valeurs éthiques. - Disposition vertueuse de sentiment et d'esprit, don de soi - Double-alliance de cœur et de cœur-à-cœur 	
<i>Fonction-ressource</i>	<i>Collaboration, volonté d'évolution et du bien-être. Compétences pragmatiques,</i>	<i>Répondre aux besoins des professionnels, veiller aux RPS, encouragement, défendre les professionnels, compréhension et travail sécurisant, etc.</i>
<i>Proximité relationnelle</i>	<i>Soutien rassurant et régulateur, disponibilité¹⁹¹</i>	<i>Bureau des pleurs, disponibilité, relation horizontale, envie d'apprendre et de soutenir, etc.</i>

Tableau n°75 : Articulation théorico-pratique autour de la posture éthique, de la proximité relationnelle et de la fonction-ressource de l'accompagnant et du cadre manager.

¹⁹¹ Tableaux n°12-13 en ANNEXES III 4/PH.

3. La posture éthique, une ressource posturale pour l'accompagné

Alors que la posture éthique et la proximité relationnelle favorisent davantage le besoin d'affiliation, nous observons que la fonction-ressource participe à satisfaire les besoins d'accomplissement, d'autonomie sociale et idéologique (axes cognitif, social et idéologique/conatif selon Desmet et Pourtois, Ibid.). Au sens étymologique et historique¹⁹², le terme 'ressource' désigne :

- Une situation difficile : « *Secours* » (Chronique Ducs de Normandie, 1175), « *Recours utilisé pour faire face à une situation difficile* » (Chartier, 1422)
- Un mouvement ascendant illustré par la fauconnerie dans « *la remontée de l'oiseau après un mouvement de descente* » (Gage de La Buigne, 1377) et l'aviation dans « *une manœuvre de redressement d'un avion* » (Laine, 1920)
- Un trait de personnalité par « *les forces de l'esprit et du caractère* » (Bossuet, 1687) et « *l'homme plein de ressources* » (Ac., 1718), « *l'homme de ressource* » (1740, Ibid.).

Aussi, écartant l'idée de l'accompagnant-sauveteur et celle du 'redresseur de ligne droite,' nous proposons de définir la posture de l'accompagnant à partir de ces qualificatifs tant par son attitude de soutien et de relèvement que par sa figure cohérente (Chalmel, Ibid.). Attitude de *facilitateur et de mobilisateur du pouvoir d'agir*, et figure affiliée et consciente des risques transférentiels et tutélaires (autonomisation).

Au regard du Tableau n°75, la valeur dialectique de la redéfinition du terme 'posture éthique' considère ainsi le premier axe développé 'posture éthique' (fondements axiologiques, disposition vertueuse, double-alliance qui s'associent à la proximité relationnelle) enrichi de celui de 'ressource.' Ces quatre axes cités mobilisent les ressources internes et externes de l'accompagné et celles de l'accompagnant autour de l'affiliation, du pouvoir d'agir, de l'autonomie sociale et de l'axe idéologique/conatif.

Cela suppose également qu'ils favorisent la confiance mutuelle, la *mise en œuvre* du processus d'accompagnement et le développement de capacités, et que cette mise en œuvre renforce la finalité d'accompagnement au *Moi* :

¹⁹² Ressource. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales. Partie Lexicographie.

- Dans un cadre cohérent et structuré permettant la double-alliance par la proximité relationnelle, ce qui peut sembler complexe dans le système du *Moi social* au regard des logiques de performance et de rendement,
- Par la valeur axiologique et affective, axe ayant un caractère normatif dans le système du *Moi social*.

De fait, souhaitant conserver la terminologie posturale et étant donné que le terme ‘ressource’ considère autant les fondements axiologiques (idéologie), la disposition vertueuse (conatif), la double-alliance (affiliation, relation de cœur,) que l’axe ressource (cognitif-social-idéologique), nous proposons l’appellation « ressource posturale ».

Non appréhendée autour d’une sémantique adjectivée sous fond de *discours* éthiques normatifs du *Moi social*, la ressource posturale de l’accompagnant constitue l’un des socles de base de l’accompagnement pédagogique de l’accompagnant.

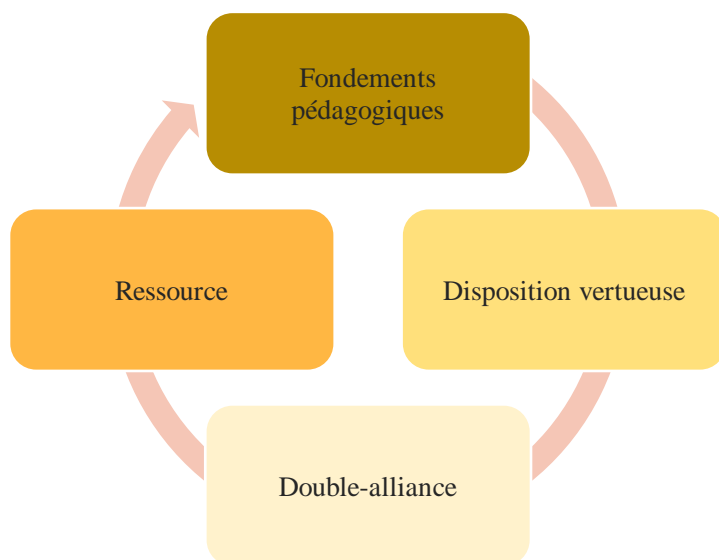


Tableau n°76 : Schématisation de la ressource posturale issue de la posture pédagogique (recherche théorico-empirique).

4. De la confrontation dialectique et mutuelle des désirs

A partir de la ressource posturale, comment l’accompagnement peut-il participer à une dialectique mutuelle constructive et féconde ?

a. Un recentrage régulateur

Dans les éléments recueillis dans l'Enquête, la question des désirs se rapporte à des besoins matériels et immatériels, ces derniers correspondant à des « *habitudes* » référencées à des « *idéaux* » ou à des « *passions générales dominantes* » relatives à la question du « *désir ancré dans un contexte culturel marqué par une incontournable socialisation* » ou du besoin marqué idéologiquement (Desmet Pourtois, 1997, pp.60-61).

Du côté des personnes accompagnées, elles les expriment au niveau de leurs orientations (hébergement, activité en milieu ordinaire,), de leur bien-être (achats, besoins,) ou de leur passion (loisirs, aptitudes,) alors que les professionnels invoquent davantage le développement de projets en lien avec leurs prédilections et leurs aptitudes (problématique autiste, handicap lourd, langage multimodal Makaton, le sport adapté). Pour que la réunion des désirs s'opère, sont nécessaires tant la notion de prise de conscience (psychosociale, logistique, fonctionnelle, environnementale, sociale,) et le processus de conscientisation (plus complexe pour certaines personnes en situation de handicap) que celle du *Moi*.

L'ensemble de ces caractéristiques est illustré de manière pragmatique par les représentations du *Moi* des accompagnés (retours des professionnels) dans le Tableau suivant. Celui-ci met en exergue à la fois la diversité, la richesse et l'hétérogénéité des sujets *Moi* que, d'une certaine manière, nous pourrions élargir à la question universelle du *Moi*.

Son MOI		Qui elle est, être elle-même Sa place. Ses droits. Son libre-choix. Sa pathologie. Son anniversaire.		Ses potentiels ? Quel devenir ?	
Éléments de base	Terminologies employées		Effets, interrogations		
Ce qui l'attire	Son centre d'intérêt, son désir, où elle se sent le mieux, ce qu'elle aime faire, ses affinités, ses motivations, son bien-être, la qualité de vie, la faim		Envies, attentes, aspirations, vers où elle veut aller, ses projections, ses projets	Ses demandes, ses souhaits, son avis, sa parole, ses propositions	
Ses Besoins	Ses besoins de modèle d'identification, son besoin affectif, sa dépendance affective, comment elle a besoin de cadre ou de sécurité, la faim, bien-être, motivations, qualité de vie, manquements, désagréments, facteurs de risques				
Son présent	LE VIVRE : Son chemin (contexte) vers quoi elle va, sa progression /évolution, son émancipation, son quotidien, son environnement social, ses liens sociaux,		SON SAVOIR EXPERIENTIEL	Quelles émergences ?	

L'ETRE : Ses ressentis, comment elle vit les choses, son état, ses émotions et ses angoisses (spatiale, fonctionnelle, ...), ses affects, ses qualités, sa maturité	Ses expériences, ses expérimentations, ses connaissances, ses acquis, ses compétences	<i>Quels potentiels ?</i>
Le PENSER : ses regards, ses représentations, sa façon de penser, le courage, la confiance en elle, son estime d'elle-même		
LE FAIRE : Ses capacités, ses incapacités, ses créations, ses difficultés, ses limites, ses possibilités		
MARQUEE PAR SON HISTOIRE : Son vécu, son éducation, son rythme, ses repères, son anniversaire		

Tableau n°77 : Synthèse des terminologies employées par les professionnels des SAJ à propos de l'individualité de la personne accompagnée (Tableau n°20, ANNEXES III. 4).

Pour autant, appréhender la connaissance et la compréhension des désirs de la personne en situation de handicap peut se révéler complexe pour l'accompagnant. Cela dit, la communication 'adaptée' à la personne favorisant une écoute et un recentrage de son *Moi*, et soutenue par la ressource posturale de l'accompagnant utilisant des outils adaptés de communication (outil de communication multimodal Makaton, Communication Non Violente,) se révèle parfois nécessaire. Cette dernière méthode, la Méthode de Communication Non Violente par exemple, fondée par le psychologue Marshall Rosenberg, permet à la personne de se relier à elle-même et à son interlocuteur. Elle procède successivement par étape : de l'observation des faits (« *Quand j'ai vu, entendu que,* »), à l'expression des émotions et des sentiments (« *je me suis sentie* ») pour saisir les besoins non satisfaits (« *parce que j'ai besoin de* ») et ensuite à l'expression d'une demande à soi-même ou à l'autre (« *je demande* »). Méthodes spécifiques ou formes diverses d'adaptation à son individualité, tels qu'un environnement sécurisé pour la concentration et la rassurance de certaines personnes ayant des troubles autistiques par exemple, la contextualisation de la situation de la personne en vue de la transférabilité des apprentissages, etc.

Nous rappelant les conceptualisations de processus de mise en œuvre de l'accompagnement au *Moi*¹⁹³ issues des éléments recueillis auprès des personnes en situation de handicap (tous ESMS confondus), la communication et la communion sont développées à partir de leur expression et de

¹⁹³ Figures n°19, SAJ et n°28, SAMSAH-SAVS.

la régulation mutuelles favorisant ensuite une confrontation dialectique des désirs (accompagné-accompagnant) qui aboutiront finalement à des prises de décisions conjointement validées.

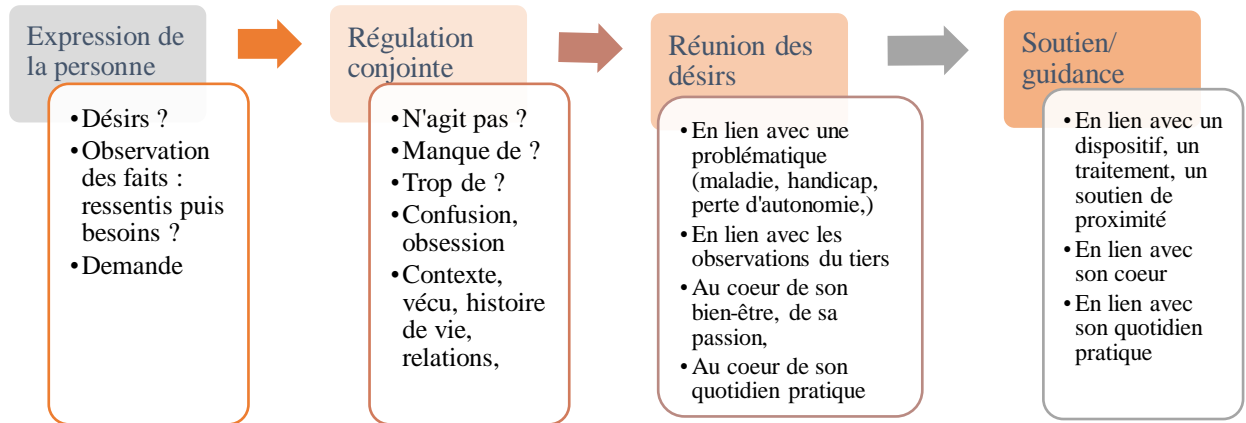


Schéma n°78 : Conceptualisation du processus de communication-communion à partir du recentrage régulateur du Moi de la personne accompagnée.

On observe non seulement un processus relationnel à l'écoute du cœur de l'accompagné qui fait l'objet de régulation et de soutien structurants de proximité de manière progressive et constante mais aussi la nécessité d'un regard objectif, neutre et bienveillant de la situation et de l'intériorité de la personne en situation de handicap. Ces éléments révèlent l'importance de l'observation et de la proximité relationnelle entre l'accompagnant et l'accompagné ainsi que celle de la détermination de la posture pédagogique d'accompagnement, évaluée en fonction de la temporalité et du stade de développement de la personne (Autorité/*au-dessus*, Coordination/*au milieu*, Alliance/*derrière*, Miroir/*face à face*). Du côté des professionnels, la confrontation dialectique mutuelle nécessite également la prise en compte d'une pluralité de paramètres, institutionnels (logistiques, financiers, temporels, relationnels, pédagogiques,), individuels et contextuels (profil, situation personnelle, disposition conative et affective, créativité,) qu'un Cadre, ressource posturale, devrait chercher à nécessairement percevoir. Sans oublier la mise en exergue de la ressource posturale puisqu'elle favorise différents aspects psychosociaux inhérents à l'accompagné.

De fait, suite au tissage se fondant dans le processus de double-alliance (Tableau n°75), la confrontation dialectique mutuelle des désirs, qui se réfère à l'ensemble des « *expériences réciproques, vécus et ressentis, modèles, représentations individuelles, collectives et subjectives,*

désirs (dimension subjective (insu) et personnelle (préférence)) » (Chalmel, 2015) ainsi que la prise en compte des ressources internes et externes de part et d'autre, les amènent à développer une forme de régulation éducative en tenant compte d'un « *ensemble de conditions organisationnelles, techniques, sociales, etc. qui permet [à chacun] de s'actualiser, de se transformer en capacité dans une situation donnée* » (Zimmermann, in Fernagu Oudet, 2012).

b. Le développement de deux œuvres : capacités et environnement capacitant

Dans un premier temps, si « *l'organisation du travail ou les modes de management se [pensent] comme contributifs d'environnements capacitants [mettant] à disposition des individus des possibilités d'extension de leur pouvoir d'agir en intervenant notamment sur les contenus de travail (...), sur les modes d'organisation du travail (...) et sur la gestion des ressources humaines (...)* » (Op. Cit.), les capacités sont souvent appréhendées « *à l'épreuve de déterminations sociales* » avec « *la tendance à manquer la dimension des affects des individus* » (Dosse, 2007).

Tout environnement capacitant est ainsi support, bénéficiaire et tributaire de ressources posturales soutenant la dimension holistique (du sujet par l'éveil du cœur), la valorisation identitaire psychosociale et la mobilisation (ressources internes et externes, libertés substantielles, choix et pouvoirs d'agir dans les champs des possibles -liberté, autonomie-) dans la perspective du développement de leurs capacités. Autrement dit, outre la dimension du pouvoir d'agir, il ne peut ni modérer ni disjoindre la dimension du cœur inhérente à la ressource posturale, puisqu'elle va contribuer à la valeur et à la qualité de l'environnement capacitant, en éveillant, en engageant, en renforçant, en fondant le modèle pédagogique des capacités (Tableau n°36).

C'est en partie ce qu'énonce Nussbaum (2007) dans son approche par capacités fondamentalement liée à la théorie du *Care* à partir des dix capacités permettant potentiellement de mener une « *bonne vie* ». Aussi, l'environnement capacitant considère la ressource posturale comme l'un des éléments-clé de la finalité visant 'la bonne vie' grâce aux capacités favorisant « *la primauté du bien sur le juste*¹⁹⁴ ; *le bien désignant la capacité réelle à mener 'une bonne vie', une vie humaine digne d'être vécue que les individus doivent pouvoir poursuivre selon les choix et les orientations qui sont les leurs* » dans la conception humaniste de Chalmel (2018).

¹⁹⁴ Alors que l'approche théocentriste la situe au niveau du bien et du juste selon l'inspiration de la Parole écrite et incarnée.

La ressource posturale est davantage qu'un « *sentiment, un état d'esprit susceptible d'insuffler la cohésion dans un groupe humain* » : elle constitue le modèle pédagogique que tout accompagnant pourra « *mettre en œuvre pour aider l'autre à s'épanouir, à approfondir son potentiel au sein d'un espace relationnel sécurisé.* » (Op., Cit.). C'est à ce titre que, soutenues par des ressources posturales (dont des personnes elles-mêmes accompagnées), plusieurs personnes en situation de handicap ont pu transformer leur souffrance vers des occasions d'apprentissages et d'émancipations favorisant expressions et créations.

Dans le continuum du Tableau n°74 émerge et se poursuit ce modèle primaire pédagogique relationnel.

<p>3) De la confrontation dialectique des désirs se régule et se construit la réunion des désirs</p>	<p>Au fil des rencontres, l'accompagnant approfondit la double-alliance par laquelle se croisent des émergences cognitives, conatives, etc. de part et d'autre, « <i>dans l'espace de la rencontre éducative où se joue une confrontation dialectique et mutuelle entre l'accompagné et l'accompagnant</i> » (Chalmel, 2015). Le processus d'alliances perdure également dans sa valeur heuristique.</p> <p>C'est par régulation réciproque que se structure la réunion des désirs, couronnant non sans réajustements et perpétuels redéploiements liés aux contraintes et opportunités (Fernagu Oudet, 2012) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une œuvre pédagogique de soi éveillant et armant ses forces vitales (Desmet & Pourtois, 1997 ; Soëtard, 2016) vers le développement de capacités (Sen, Nussbaum, Ibid.), - Une œuvre de réciprocité éducative (Labelle, 1996 ; Héber-Suffrin, 2016), l'éducation du cœur (Chalmel, 2015) qui favorise l'émergence de l'environnement capacitant ou renforce son développement (Falzon, Ibid.)¹⁹⁵.
---	---

Tableau n°79 : Suite du processus de double-alliances (Tableau n°74) engendrant deux œuvres pédagogiques complémentaires.

¹⁹⁵ Dans l'approche théocentriste paulinienne de Engeli, Jaeger et Caballe, ce processus de double-alliance est similaire à l'alliance renouvelée de cœurs (lien d'attachement) et l'alliance de cœur-à-cœur (communion d'idées) avec l'Entité Christ inspirée par Son Esprit en l'homme.

5. Processus de base de l'éducation du cœur

La ressource posturale adjointe de cette émulation pédagogique réciproque fonde ainsi l'éducation du cœur. La première œuvre, l'œuvre pédagogique de soi, précieusement tissée autour de cœurs ouverts, élargit le chemin du respect de soi et du respect de l'autre du sujet par bienveillance et réciprocité éducatives. Elle engendre « *une œuvre de soi-même* » permettant « *à chacun, où qu'il soit et d'où qu'il parte, de tracer son chemin dans l'existence* » (Soëtard, 2016, p.171) aboutissant potentiellement au développement de capacités. Chacune d'elle (accompagné, accompagnant), telle des semences fécondes et centrales, croît au fil des 'cœur-à-cœur' entre eux, « *entre 'hommes' [qui] se modifient mutuellement, (...) se forment et se transforment dans et par la relation aux autres, et (...) c'est ainsi que l'homme devient homme* » résultant d'une seconde œuvre pédagogique, l'éducation du cœur, fruit d'une œuvre de réciprocité éducative.

Marquée et stimulée par alliances, l'éducation du cœur favorise l'émergence ou renforce le développement de l'environnement capacitant. Elle signe ainsi un fondement axiologique et pédagogique de l'accompagnement au *Moi* des sujets par *l'être et l'agir avec* soutenue par la ressource posturale. Et alors que l'on considère généralement l'accompagnement au *Moi* comme émanant des aptitudes et connaissances de l'accompagnant, il témoigne aussi d'un fondement anthropocentriste partagé et conjointement légitime de principes « *d'acculturation réciproque, de Coéducation à l'entraide et à des valeurs de partages, de Co-apprentissage, de Co-résonnance ou de co-raisonnance* » (Héber-Suffrin¹⁹⁶). Développés par Labelle (1996, pp. 299-300), ils émanent au cœur d'une éthique de la réciprocité empreinte d'éveil des consciences et de respectueux accordages assumant « *discordes et dissonances dans la perspective universelle de la comexistence* ».

L'accompagnement de l'homme ne s'inscrit plus à partir des fondements didactiques et technocratiques inhérents au primat de l'intelligence rationnelle, des performances normatives, de l'expertise et du rapport vertical. Il signe l'intelligence du cœur et la dimension holiste de l'homme dans la perspective anthropocentriste de réciprocité éducative, paritaire et coopérative basée sur les assertions « *chacun est savant et ignorant. Chacun est offreur et demandeur. Chacun est enseignant et apprenant* ».

¹⁹⁶ Conférence DEMOS « *Un tiers-espace de réciprocité et d'émancipation* », les 11-13 octobre 2018, Mulhouse (UHA) portant sur le thème « *Quelle place pour la réciprocité dans l'éducation musicale ? Pour quelle évolution et coéducation musicale ?* », Héber-Suffrin, C.

Par ailleurs, l'éducation du cœur s'incarne dans chaque rencontre du processus d'accompagnement pédagogique (Schéma n°42) quelle que soit la posture de l'accompagnant. Et s'agissant de la posture d'autorité développée dans le premier stade de développement (Stade 'Enfance'/sujet dont le *Moi* est dénaturé par le *Moi social*), quel que soit l'impact du modèle de référence du *Moi social* sur l'accompagnant, la ressource posturale adjointe de l'émulation pédagogique est majeure auprès de la personne, autrement elle s'arrogerait une fonction autoritaire coercitive.

Au final, la base du processus d'éducation du cœur se définit comme un tissage éducatif bienveillant d'alliances de cœur qui génère une émulation pédagogique procréant à la fois une œuvre pédagogique du *Moi* éveillé et armé vers ses capacités, et un environnement capacitant émergeant ou renforcé.

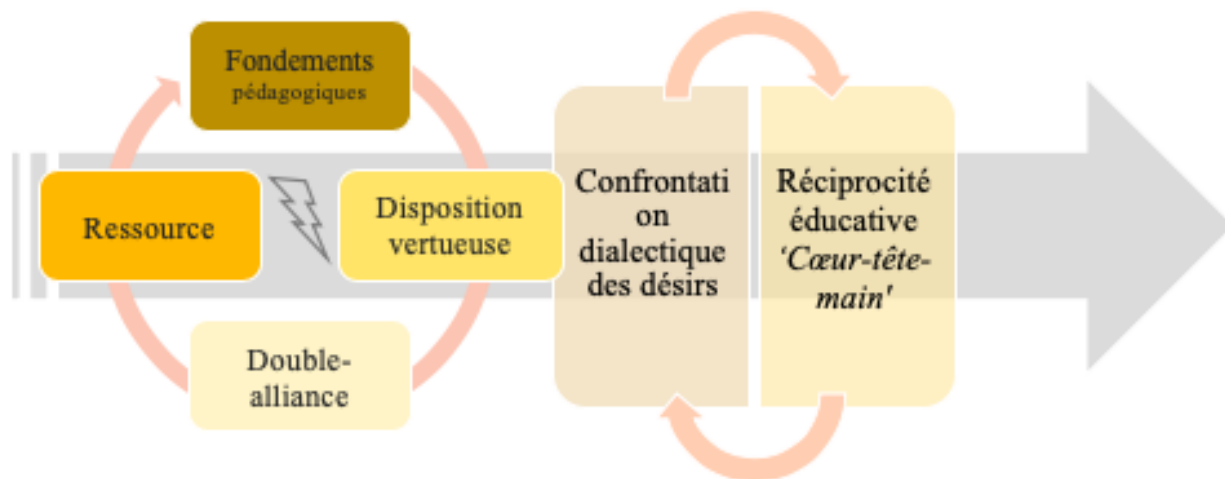


Schéma n°80 : Processus d'éducation du cœur.

6. Vers le développement progressif du Moi

Nous réalisons que le processus d'éducation du cœur concerne tout un chacun dès lors qu'il mobilise une synergie relationnelle fondée sur la capacité selon Rousseau « *d'ouvrir son cœur et de sentir ce que l'autre sent* » (Goussot, 2014, p. 37). Et même si celle-ci n'a pas vocation à s'inscrire dans un processus d'accompagnement voire d'éducation, elle amène conjointement les sujets à défricher, à élargir les champs de vision et de possibles, et à mobiliser les ressources réciproques.

a. Mises en parallèle des deux résultantes du Moi

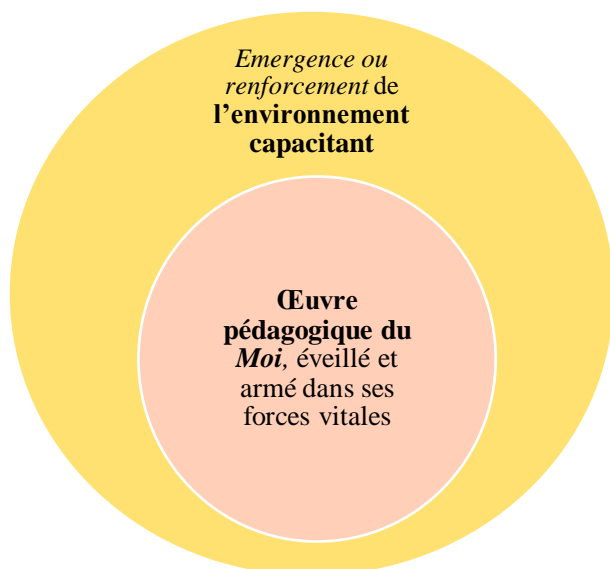


Schéma n°81 : Résultante du processus d'éducation du cœur.

La résultante de ce processus (schéma n°81 conceptualisé en fonction du Tableau n°79), mise en parallèle avec la conceptualisation du développement du *Moi* issue du processus global d'accompagnement au *Moi* (schéma n°42), met en exergue une analogie entre les deux schémas. D'une part, l'œuvre pédagogique du *Moi* (partie rose du schéma n°81) est

similaire au développement progressif du *Moi* (flèches centrales vers les capacités, schéma n°82) et d'autre part, le cercle externe jaune (émergence ou renforcement de l'environnement capacitant, schéma n°81) s'illustre par l'axe externe (et au-delà, non représenté) de l'environnement capacitant du schéma n°82.

b. Remodélisation du Moi pédagogique et finalisation du processus d'accompagnement individuel du Moi

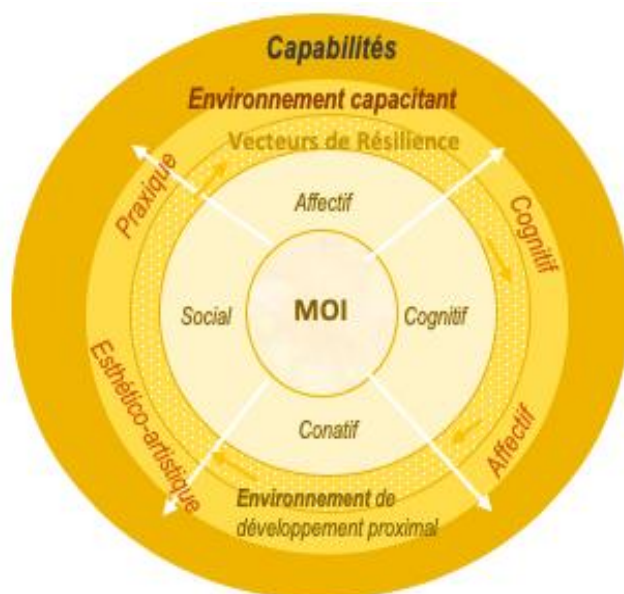


Schéma n°82 : Développement du *Moi* issu du processus global d'accompagnement au *Moi* (Schéma n°42)

Par ailleurs, ces deux mises en parallèles signent trois axes similaires développés dans nos recherches conjointes avec Many (2019) sur le développement du *Moi* de la personne selon le schéma suivant, favorisant la mise en œuvre de ses capacités puis de l'environnement capacitant.

A. Développement des quatre composantes des besoins psychosociaux (affiliation, accomplissement, autonomie sociale, idéologie ; Desmet & Pourtois) en lien avec les ressources internes et le capital humain des sujets, la/les ressource(s) posturale(s),

B. Vecteurs de résilience :

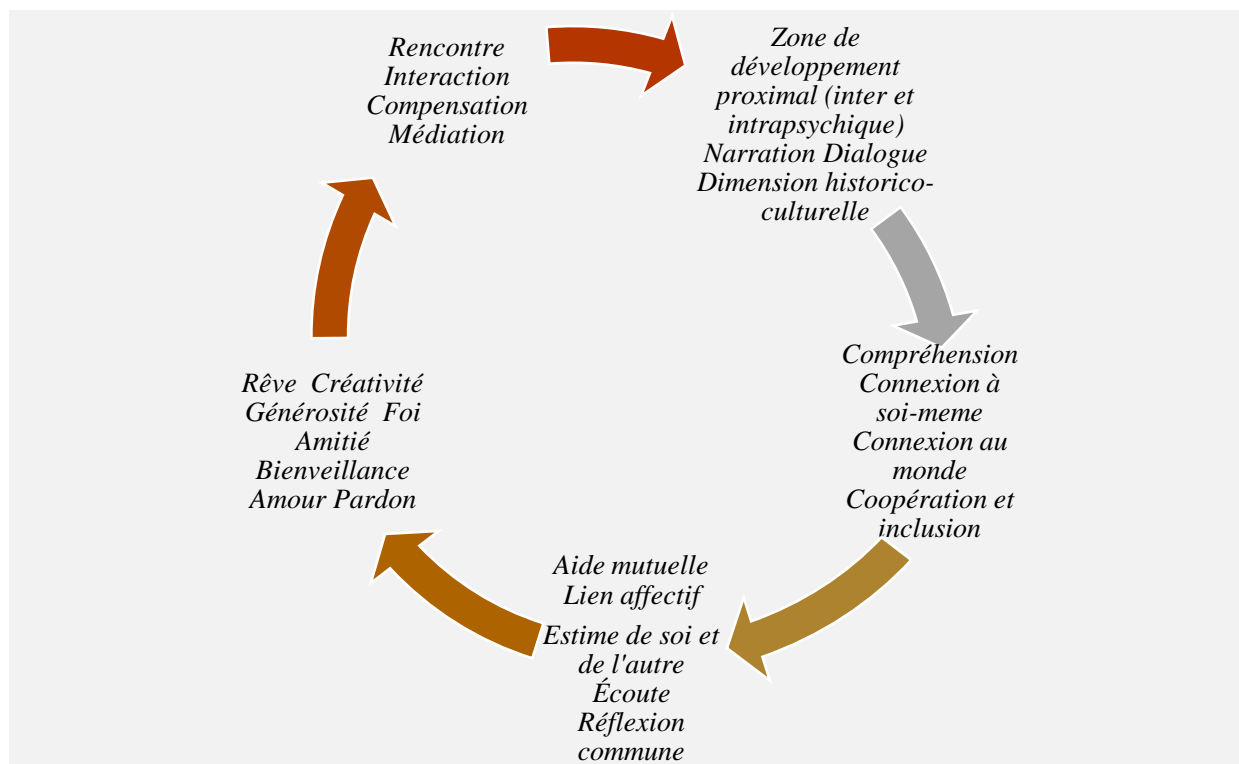


Schéma 83 : Le cercle vertueux de la résilience (Many, Ibid., 2019)

C. Environnement : capacitant (Falzon), libertés substantielles (Nussbaum) définies par *l'intégrité du corps et de l'esprit, le sens de l'imagination et la pensée, les émotions, la raison pratique, l'affiliation, la capacité à vivre avec les autres espèces, l'appropriation de son environnement.*

Si le *Moi* du sujet est mobilisé par ces quatre sphères actives (la première étant le processus d'éducation du cœur), nous estimons que son accompagnement relève de finalités individuelles puisque centralisé autour de son *Moi*. Son processus de développement se déclinerait ainsi :

1). Influencé et stimulé premièrement par les sphères affectives et conatives (A), nous proposons de renforcer le diamètre de l'axe affectif-conatif (cf. schéma n°84) dans la conceptualisation du noyau *Moi*. C'est ainsi qu'il est progressivement amené à devenir un « être

soi-même » (œuvre pédagogique de soi) par son éveil (découverte), sa prise de conscience, sa considération et son 'équipement identitaire' (appropriation, structuration,).

2). Puis panaché par émulation pédagogique (cercle vertueux de résilience B et des sphères sociales et cognitives A), il s'autonomise et développe potentiellement des capacités (*Moi renforcé*) dans des environnements capacitants, « *affront[ant] sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie* ». ¹⁹⁷

3). Et devient lui-même à plus long terme, une ressource posturale pour autrui (modèle vertueux, promoteur acteur et créateur d'environnements capacitants pour la bonne vie de tout être humain) -non représenté-.

Et du modèle conceptuel du *Moi* (schéma n°82 issu du schéma commun avec Many) revisité par colorations autour du centre *Moi* se dévoile une conception pédagogique de base du *Moi*, issue des travaux inhérents à l'éducation du cœur :

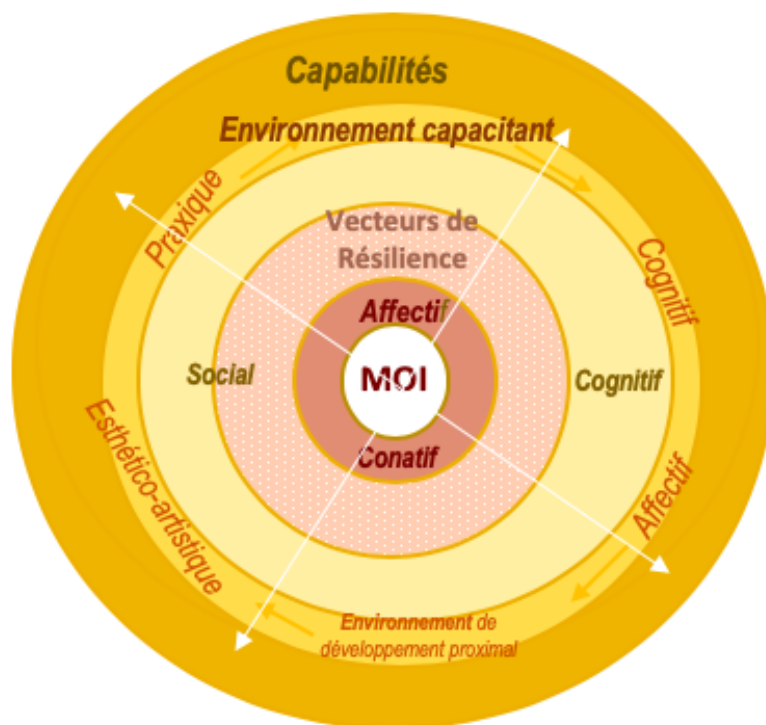


Schéma n°84 : Développement du *Moi* revisité à partir du schéma n°82 et des travaux de recherches inhérents à l'éducation du cœur.

¹⁹⁷ Education. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

Ce faisant, le processus d'éducation du cœur (schéma n°80) aboutit vers le développement du *Moi*¹⁹⁸ (schéma n°84) et celui de l'environnement capacitant (illustré uniquement au cœur du *Moi*) comme suit.

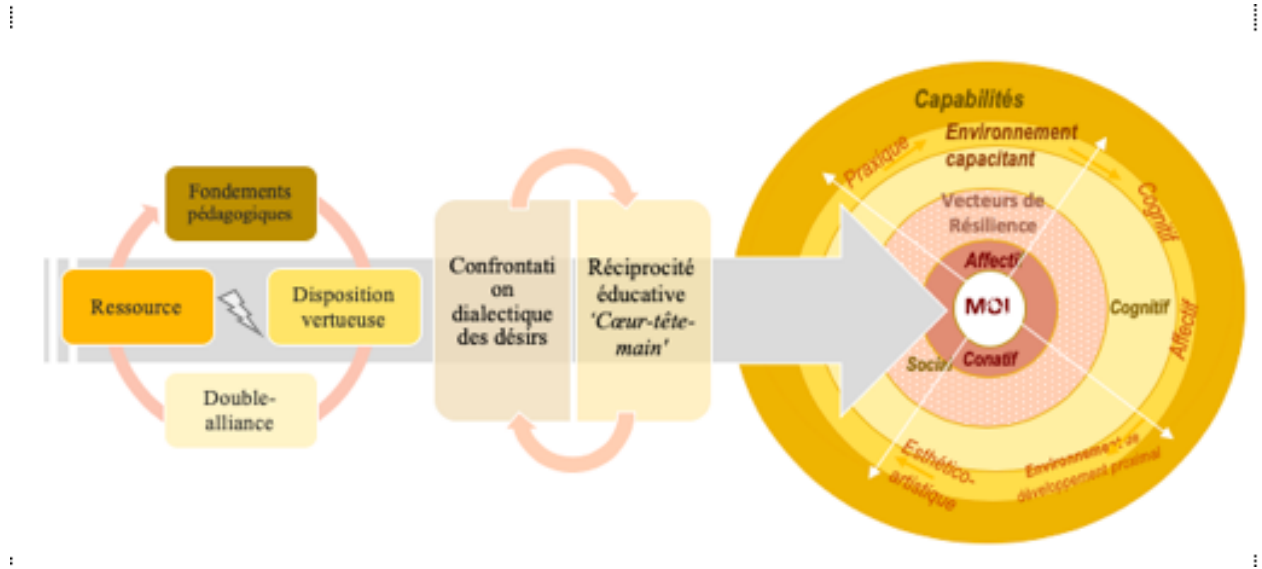


Figure n°85 : Processus d'accompagnement individuel au Moi du sujet en relation avec l'accompagnant, ressource posturale, par l'éducation du cœur aboutissant aux deux œuvres émergentes ou renforcées.

Par ailleurs, dans un registre purement pédagogique, il nous importe de préciser deux points de repères praxéologiques en rapport avec les approches et le schéma n°42 (processus d'accompagnement élaboré avec Many). D'une part, cette conception idéaliste, littér. '*Orientant notre pensée, notre action, la vie de l'accompagnement d'après un idéal*'¹⁹⁹ du processus d'accompagnement individuel résume deux dimensions nécessaires :

- Le profil axiologique, téléologique et praxéologique de celui qui accompagne,
- Le processus éducatif réciproque du cœur dans la perspective pédagogique de la découverte, de l'appropriation, du développement et renforcement du *Moi* de l'accompagné (à l'appui des pédagogies proposées par Desmet & Pourtois en lien avec le paradigme psychosocial favorisant le développement des douze besoins psychosociaux du sujet).

D'autre part, à partir du moment où l'accompagnant adopte une posture et une finalité pédagogiques et que l'accompagné décide de progresser vers son *Moi* en sortant du déni de

¹⁹⁸ On notera que la schématisation du *Moi* ne peut être appréhendée dans une conception uniforme du *Moi*. Elle devrait être conceptualisée singulièrement dans un style brut et asymétrique.

¹⁹⁹ Idéaliste. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

conformation sociale, le processus d'accompagnement individuel peut commencer. Cette conception s'intègre par conséquent fondamentalement dans le processus d'accompagnement *Chronos* dès le stade de l'Enfance (schéma n°42). Si tel est le cas, au niveau schématique, la modélisation du processus (schéma n°84) illustrerait probablement une distanciation entre le processus d'éducation du cœur (schéma n°80) et le symbole du *Moi* (schéma n°84), puisque la personne vivant symboliquement dans le stade *Enfance* ou *Aïon* découvre, conscientise et considère au préalable son *Moi* (avant d'y accéder et de le développer de plus près). Ensuite, à partir de l'observation du stade de développement de l'accompagné par l'accompagnant, le processus d'accompagnement individuel s'opère à partir des approches adaptées à la personne (modèle et formes d'accompagnement, posture). En outre, cette représentation finalisée « *qui est admise de façon implicite et sur laquelle se fonde un système de pensée* »²⁰⁰ constitue un postulat du modèle pédagogique et un savoir pédagogique produit par articulation théorico-pratique dans la lignée des pédagogues Houssaye, Fabre, Hameline et Soëtard.

C. Critiques de la Recherche

Dès le début de ce travail de recherches, notre questionnement s'est centré sur la recherche compréhensive générale puis progressive des axes axiologiques, praxéologiques et téléologiques de l'accompagnement social et individuel. Il s'est graduellement élargi et affiné au fil des articulations théorico-pratiques en fonction de divers éléments de notre espace de Recherche et bien au-delà de cet espace (démarche monadiste, posture réaliste au cœur d'observations phénoménologiques,).

Ce faisant, alors que cette Enquête a été effectuée au cours de l'année 2018, la Partie I Théorico-empirique a fait l'objet de modifications et de précisions au fil des compréhensions bien après les analyses de la Recherche (au courant de l'année 2019) dont certaines parties fondamentales (développement du cœur, apports théologiques,) n'apparaissent pas dans les analyses de Recherche. Dès les prémisses de notre Recherche, la question du cœur faisait l'objet d'une intuition que nous ne pensions pas mettre en exergue dans la Recherche ; elle a finalement resurgi au fil des croisements compréhensifs et phénoménologiques. Tout comme les fondements théologiques qui ont développé de nouveaux éclairages au regard des phénomènes et enjeux observés et théorisés

²⁰⁰ Postulat. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

au cours de notre Recherche. D'autre part, cette Recherche a été marquée de deux facteurs significatifs d'ordre institutionnel relatifs à la commande de l'Association (Directeur Général) et au contexte professionnel de l'ensemble des Services enquêtés.

Dans un premier temps, étant donné la commande institutionnelle (Directeur Général de l'association, Directrice des six ESMS), nos perspectives méthodologiques et les finalités de la Recherche se sont révélées fondamentalement distinctes (attentes d'une recherche hypothético-déductive en termes de plus-value de la Recherche visant des finalités sociales) même si nous pensons y avoir répondu favorablement.²⁰¹ A cet effet, bien que nous revendiquions notre approche herméneutique et phénoménologique à travers « la description, les expériences, le sens et l'essentiel » (Cresswell, Ibid.) ainsi que notre posture de chercheur en immersion dans la réalité des choses, il a été relativement complexe de procéder à une analyse uniquement qualitative et déductive. Néanmoins, et malgré le temps considérable mis en œuvre dans l'élaboration de ce Dossier additionnel (auquel les Directions n'ont pas répondu favorablement), cette Recherche a mis en exergue une récolte intéressante de données que nous avons certes analysées²⁰² et qui, bien que n'ayant pas toutes été mises à contribution dans l'articulation théorico-pratique de cette Recherche, feront probablement l'objet de développement dans nos recherches ultérieures.

En second lieu, l'année de Recherche a été fortement marquée par un contexte institutionnel tendu (contexte professionnel conflictuel dans les SAJ, changement soudain de Direction,) lequel a impacté une majorité des personnes (accompagnés, professionnels, cadres). De notre côté, chercheur en immersion, notre processus de recherche visait la compréhension de phénomènes à partir de nos objectifs de recherche, nos valeurs étant bien présentes tout comme notre éthique personnelle (Albarello, 2012, pp.163-164) avec un fort souci d'objectivité. Et comme l'admet Albarello, cette recherche a influencé nos perceptions du milieu professionnel et « *développé un regard plus critique sur ce milieu, sur les valeurs qui y sont dominantes, sur les pratiques en cours, sur sa hiérarchie. Critiques parce que des dévoilements auront été produits et des réalités*

²⁰¹ Analyses quantitatives et qualitatives, enquête de satisfaction auprès de professionnels socio-éducatifs ayant bénéficié de nos formations pédagogiques (avec des retours très positifs de professionnels mettant en exergue les besoins de compréhensions des enjeux et de formations pédagogiques,). Proposition de distinguer la fonction de Chef de Service en deux fonctions professionnelles distinctes : versant Educatif (dimension administrative, protocolaire au regard des normes et législations,) et versant Pédagogique (mise en exergue et développement des pratiques et postures pédagogiques des personnes accompagnées et des personnes accompagnantes). Proposition de mise en place de formations pédagogiques à l'attention des professionnels et cadres,

²⁰² A l'exemple des éléments explicatifs et compréhensifs recueillis auprès des accompagnants et accompagnés (compréhension de l'accompagnement au *Moi*).

nouvelles sont apparues ». Toutefois, si cette situation complexe nous a aussi permis de distinguer ce qui pourrait en partie relever de dysfonctionnements (relationnels, managériaux,) et de fondements du *Moi social*, elle aura également révélé combien la valeur et la visée pédagogiques sont prépondérantes dans l'accompagnement de personnes et dans tout système social.

Enfin, les éléments recueillis ont fait l'objet d'entretiens semi-directifs qui, pour certains, se sont poursuivis en entretiens libres en fonction des personnes (la feuille de questionnaire étant davantage un outil-tiers favorisant la discussion, certaines n'ont pas inscrit leur réponse,). Notre posture réaliste récoltant des données par interprétation émique et herméneutique phénoménologique, n'a pas procédé à des analyses logicielles numériques préférant la richesse analytique phénoménologique et interactionniste des descriptions et des expériences. Celle-ci nous a permis de « *'jouer avec les données' et [de] faire preuve d'imagination et de créativité* » dans les techniques mises en œuvre (schémas, conceptualisations) ou dans l'interprétation des données (Op. Cit.). Les tactiques interprétatives de Miles & Huberman (In Albarello, 2012, pp.151-152) plus précisément « *la construction de chaînes logiques* » et « *la construction d'une cohérence conceptuelle* » nous ont respectivement permis « *de trouver et de faire émerger du sens caché* » et de tenter d'améliorer ou de préciser un postulat.

D. Prospectives de la Recherche

A ce stade de la Recherche où ont été développé à la fois les spécificités, les enjeux et les finalités inhérentes à l'éducation implicite du *Moi social* et ceux de l'accompagnement au *Moi* mettant en exergue la priorité de l'éducation du cœur, se dégagent la nécessité de comprendre le *Moi* et de produire un savoir pédagogique à partir de sa compréhension ontologique. Car, aussi riches et différenciées soient-elles dans leur diversité anthropologique et psychosociale, dans leurs désirs, besoins et ressources connexes à leur capital singulier humain, et dans leur rapport à la normalité, les spécificités bigarrées des sujets *Moi* sont toutes étayées d'une même forme dialogique intérieure en synergie homéostatique pestalozzienne.

Et fort de ce postulat d'une simplicité téméraire, l'on peut interroger les formes de parcellisation et d'isolement de savoirs et de pratiques interdisciplinaires inhérentes à la multiplicité de paradigmes scientifiques, certes opérationnels, articulés autour de réseaux sémantiques de sens (l'émotionnel, l'intelligence, la conation, l'autonomie, la socialisation,).

D'autre part, c'est bien 'le' paradigme didactique de l'accompagnement, tacitement développé à partir de la norme, qui nous interroge. Contraignant l'extériorité de l'individu à rejoindre la norme dogmatique et injonctive où « *c'est la technocratie partout et la pédagogie nulle part* » selon Meirieu²⁰³, 'le' chemin référencé obligatoire à suivre, son objectif consiste à réduire son écart par rapport à la norme par divers processus d'adaptations (tutélaire, compensatoire,). Et c'est bien à cet égard que même dans le champ socioéducatif et médicosocial se rejoue le débat scolaire traversant un antagonisme éthique entre le souci de la '*relation*' et le souci de '*l'excellence*' » (Fabre, In Soëtard et Le Bouëdec, 2011). Pourtant, c'est dans « *une part profonde d'humanité* » et d'un « *projet anthropologique* »²⁰⁴ (Ibid.) que son accompagnement devrait premièrement se concevoir à partir de son intériorité et de sa personnalisation au cœur de ses enracinements, contextes, questionnements et ruptures.

En ce sens, il nous importe de défricher le *Moi* dans la perspective de connaissance de son essence parfaite que l'anthropologie judéo-chrétienne signe connue par son inventeur, Celui qui a créé sa substantialité²⁰⁵, « *la moindre cellule vivante [de l'être humain] plus complexe qu'un Boeing 747* »²⁰⁶ selon Lemaître. Par conséquent, c'est à partir du fondement ontique que notre processus de recherche nous engage dans un périple ontologique nouveau, énigmatique et inconnu en termes de substruction humaine.

Continuum phénoménologique et méthodologie narrative

Suite à notre immersion socioéducatif dans le champ du handicap, notre posture de chercheur s'est par la suite immergée dans un contexte universitaire (ATER en sciences de l'éducation) tout en poursuivant nos investigations théorico-pratiques dans une approche herméneutique phénoménologique et compréhensive de sujets rencontrés tantôt fortuitement tantôt dans des situations d'accompagnement (citoyens, professionnels, connaissances, étudiants, proches,).

²⁰³ In <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/10/14102019Article637066346444940434.aspx>. Meirieu mettant aussi en garde avec l'idéologie éducative contemporaine qui prône l'exigence culturelle et se replie sur certaines approches (neurosciences, développement personnel) et qui font l'impasse sur la nature des médiations culturelles et leurs exigences propres. Ce qui rappelle notamment la finalité éducative relevant de la structuration identitaire et de la socialisation.

²⁰⁴ « *qui (...) porte* » [les enseignants] ou tout accompagnant éducatif. In Site Café pédagogique, Op. Cit.

²⁰⁵ A l'exemple des travaux de Sanford John, généticien (création de l'humanité, réalité biologique du genre humain et réalité d'un Adam et d'une Ève littéraux, réfutation de l'évolution darwinienne,).

²⁰⁶ Éric Lemaître, socio-économiste, auteur d'essais. In <http://www.christianismeaujourd'hui.info/articles.php/bible-science-a-l-assaut-des-idees-recues-20341.html>.

Sur le plan méthodologique, l'ensemble de ces éléments exploratoires envisage un travail de construction herméneutique à partir d'un corpus théorique et de l'approche qualitative de la recherche narrative, notamment celle des expériences vécues (Albarello, 2011, p.17) et exprimées par des personnes rencontrées fortuitement ou connues. Si la recherche narrative fait un focus sur l'exploration de la vie d'un individu ayant besoin de raconter les histoires d'expériences individuelles, notre approche narrative se centre sur « *les discours incarnés* » (Gross, Baeza et Janner Raimondi (2018) sous forme orale. Restituant « *des faits [et] la signification qu'ils ont eue pour ceux qui les ont vécus et qui les décrivent dans leur propre langage* » (Albarello, 2012, p.94), nous y avons « *convoqué le respect empathique des pudeurs des interviewés* » fondé sur le « *principe d'épochè, soit de la suspension de tout jugement, notamment en termes de valeur morale* » (Ibid.). Ces expériences de vie éclairent ainsi la subjectivité des personnes et « *au plus profond de cette subjectivité se trouve enfouie la réalité sociale et collective incorporée* » par les sujets (Ibid., p.95), réalités qui se rapprochent des expériences relatées au cours de nos recherches qui mettent en relief divers axes substantiels du *Moi*. Le matériau empirique récolté oralement permettra de faire un travail de sens et d'analyses par énonciation et interprétation (Berthelot, In Albarello, 2012, p.151) afin de « *combler un manque, réduire une dissonance, mettre en cohérence (...) vers un ensemble argumentatif ordonné* » par « *l'établissement* » de « *significations, d'évènements de structures abstraites* ». C'est ainsi au cœur d'interactions en « *bi-partition* » (Boutinet, 2003, p.73) dans des intervalles de temps transitoires et séquentiels que se sont produits ces phénomènes porteurs de sens et d'affects. De ce terme phénomène, nous retiendrons la définition littérale de « *ce qu'on observe ou constate par l'expérience et qui est susceptible de se répéter ou d'être reproduit et d'acquérir une valeur objective universelle* »²⁰⁷ à partir d'une succession d'observations et de descriptions relatives à leurs modes d'apparition convergeant vers un sens commun indépendamment de tout jugement de valeur.

Et c'est à cet effet que se sont dévoilées des expressions solennelles²⁰⁸ clamant pour certaines, dépitées, leur embarras et la complication de comprendre, de définir et d'estimer leur monde

²⁰⁷ Phénomène. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

²⁰⁸ Ces témoignages de personnes sont issus de rencontres fortuites ou connues qui ont fait l'objet d'échanges et d'approfondissements mettant en exergue les spécificités du *Moi social*. D'autre part, ne les ayant pas relevées par écrit 'au mot près', les expressions relatées ne sont pas en italique.

intérieur, ses spécificités et définitions, jusqu'à l'une d'entre elles, complètement anéantie par les exigences didactiques, geindre : « Mon cœur est éteint, il n'existe plus ».

D'aucuns ont signifié diverses formes de révolte et de dépression face à l'hégémonie technocratique du champ médical et celui de l'entreprise, exerçant des pressions normatives sociales :

« Le psychiatre est le garant de la norme sociale (...) si vous saviez les merveilleuses âmes que j'ai rencontrées à l'hôpital psychiatrique et qui sont détruites » déclarait ce jeune homme confiant lui-même ne plus pouvoir pleurer ni ressentir son cœur tant « tout est détruit au fond de moi » ;

« Je ne supportais plus de poursuivre la formation (gestion, ressources humaines,) tellement la course au profit et aux procédures est rude, tout comme l'hypocrisie » déploraient plusieurs jeunes qui ne se connaissaient pas tenant un même langage ;

« Je ne pouvais plus travailler comme soignante, j'étais en burnout, je ne supportais plus cette pression et ce manque d'humanité », regrettait une jeune femme retournée sur les bancs universitaires ;

« J'ai l'impression de n'être plus personne alors que j'ai tout donné » relevait ce professionnel compétent ;
« J'avais tout mis en œuvre pour m'adapter et être appréciée des autres, je n'osais pas dire et être moi-même, je n'arrive pas à me retrouver » confiait une femme active.

En corrélation avec les effets de l'accompagnement didactique et avec la nature humaine empreinte de vulnérabilité, d'aliénations et de polarités, ces éléments révèlent à la fois la persistance et l'ampleur des premiers témoignages marqués par une prise de conscience personnelle diagnostique - subjectivité profonde (éteinte, vide, déçue, révoltée, dépressive,) - forme de réification sociale asservissante (la prévalence normative et coercitive,) - ainsi que leur réelle marginalisation sociale les menant à leur déplacement (*l'opposé de la place*) voire à leur 'dysplacement' (*la place mauvaise, déformée ou anormale*).

D'où notre enthousiasme à explorer ce que Brühlmeier²⁰⁹ nomme la « *conscience du mystère non percé de la vie* », l'immanence ontologique de l'homme.

²⁰⁹ In <http://www.menschenbilden.ch/pdf>.

« Bien avant qu'un mot vienne sur mes lèvres, Éternel, Tu sais déjà tout ce que je vais dire.
 Tu es devant moi et derrière moi : Tu m'entoures, Ta main est sur moi.
 Merveilleux savoir hors de ma portée, savoir trop sublime pour que je l'atteigne. (...)
 Tu m'as fait ce que je suis et Tu m'as tissé dans le ventre de ma mère.
 Merci d'avoir fait de moi une créature merveilleuse (...) Je n'étais encore qu'une masse informe,
 mais Tu me voyais et dans ton registre se trouvaient déjà inscrits tous les jours
 que Tu m'avais destinés alors qu'aucun d'eux n'existait encore. (...)
 Combien Tes desseins, ô Dieu, sont impénétrables, et comme ils sont innombrables ! »
 Psaumes 139, 5-6, 16-17 (Bible du Semeur)

« Ses disciples Jacques et Jean s'écrièrent : Seigneur, veux-Tu que nous commandions à la foudre
 de tomber sur ces gens-là pour les réduire en cendres ? Mais Jésus se tournant vers eux les reprit
 sévèrement : Vous ne savez pas quel esprit inspire de telles pensées !
 Le Fils de l'homme n'est pas venu pour faire mourir les hommes mais pour les sauver »
 Luc 9, 55 (Bible du Semeur)

« La société elle aussi est fragmentée puisque la personnalité, la culture, l'économie et la
 politique semblent aller chacune dans une direction différente. La dissociation la plus visible est
 celle de l'ordre de la rationalité et de l'individualisme ».
 Desmet et Pourtois (1997)

PARTIE IV :

Compréhensions de fondements substantiels et ontologiques historiques du *Moi* de l'homme

Préambule

Au fil de notre travail de Recherches se sont dégagés de nombreux éléments fondamentalement ancrés dans le *Moi* de tout sujet. De fait, alors qu'il ne fera pas l'objet de développement dans ses généralités et ses spécificités conceptuelles disciplinaires, la construction de cet objet de recherches se focalisera principalement sur les éléments substantiels du *Moi* issus de notre Recherche en lien avec diverses approches théoriques. A ce titre, nous reprendrons les termes de Ricoeur (1967) pour lequel la recherche s'immerge dans « *l'histoire [qui] est fidèle à son étymologie* » au moyen de « *la connaissance par traces* » de « *la réalité du vécu humain passé* » (Simiand, Op. Cit., empl.612) permettant d'en tirer des « *lignes de forces d'une efficacité capitale* ». Et tout comme l'étude relative au champ lexical *accompagnement et accompagner*, cette « *histoire de 'la' conscience* » (Op. Cit., empl.717) est notamment développée à partir d'une analyse sémantique du terme cœur, non exhaustive du point de vue lexical, l'ensemble des éléments nous permettant d'attribuer de nouvelles propositions comme « *valeur de vérité*²¹⁰ » (Tellier, Ibid.).

A celle-ci s'adjoignent les écrits hébraïques et néotestamentaires²¹¹ issus de manuscrits anciens auxquels nous accordons la précellence de l'Écriture, Parole de Dieu et de vérité (II Pi. 1, 21 ; Jn 17, 17) « *inspirée de Dieu* » (II Tim. 3, 16),²¹² « *Dieu n'étant pas un homme pour mentir* » (Nb.

²¹⁰ Cette notion propre à Tellier fait référence à une tradition philosophique qui définit le sens d'une proposition (sémantique) comme « *les conditions qui doivent être vérifiées dans le monde pour qu'elle soit vraie* ». Nous nous emparons de cette idée sans toutefois développer une analyse sémantique propositionnelle.

²¹¹ Selon la pensée hébraïque et selon l'anthropologie de Saint-Paul mêlant « *l'hébraïque, la grecque et celle qu'il s'est donné pour rendre compte de la transformation de son existence par le Christ* » d'après Genest (1997) et où « *des signifiants grecs recouvrent des signifiés hébraïques et une charge sémantique relevant de l'anthropologie hébraïque* ».

²¹² Manuscrits scrupuleusement copiés par des scribes dont les variantes entre les premiers textes découverts de l'Ancien Testament et « *la découverte à Qumran de copies en hébreu antérieures à 10 siècles ne sont guère nombreuses et n'altèrent jamais le sens général* ». Concernant le Nouveau Testament, les variantes n'affectent pas 1% du texte et « *les témoignages divergents dans les détails attestent d'autant mieux les points sur lesquels ils sont d'accord* », le travail des copistes et des traducteurs était

23, 19) et comme l'exprime Nicole (2002, p.27) « *à la fois pleinement divine et pleinement humaine* »²¹³.

I. Le Moi de l'homme, une unité parfaite

Le *Moi* de l'être humain se fonde sur des principes d'originalité et de solidarité (Cuvillier, 1954) lesquels mettent en exergue qu'il n'en existe pas deux identiques au monde : un exemplaire individuel de l'espèce humaine et un sujet *Je*, selon Jaeger (In Razzano, 2019). Sa création singulière est insufflée par la vie, élément vital permettant son activité existentielle dans le monde, et articulée autour d'une homéostasie fascinante à laquelle toutes ses parties sont interdépendantes et coopèrent à la vie de son ensemble. Cette création précieuse et parfaite, que d'aucuns associent également à la théorie darwiniste, signe un aspect fondamental, celui du souffle donnant vie aux parties interdépendantes et spécifiques du corps, de la tête et du cœur du sujet, souffle désigné par le théologien Nicole (2002, p.77) comme venant de :

« Dieu [qui] lui a insufflé un souffle vital ; il y a formation de la personnalité (d'une âme vivante), de quelque chose d'inédit au sein de notre monde. Ainsi l'être humain n'est pas un animal perfectionné -ou pervers- mais le résultat d'une intervention spéciale de Dieu ».

A l'origine du *Moi* se présente ainsi cet élément vital *nephesh* (*souffle, vie* en hébreu, Gen. 1, 30²¹⁴, *psuché* en grec) demeurant dans un corps physique (*chair* au sens hébreu *basar* et grec *sarx*, littér. *La chair, le corps entier*, ou *soma* en grec, *le corps*, Nicole, Ibid.) manifesté par son agir (*mains* au sens pestalozzien) mais aussi uni à sa dimension subjective, la personnalité, constituant la personne « *psychiquement, intellectuellement et moralement distincte de tous les autres* ».²¹⁵

Comme l'affirmait Saint-Thomas (Mougniotte, 2013), l'être humain est bien « *ce qu'il y a de plus parfait dans la création* ».

vérifiable et contrôlé selon Nicole (2002, pp.32-34) affirmant que Dieu a non seulement inspiré les auteurs « *pour que nous ayons à la base un texte digne de foi* » mais aussi « *veillé à la conservation de Sa parole que si souvent on a voulu étouffer* ».

²¹³ Selon Jaeger (In Razzano, 2019, p. 27), il y a compatibilité entre la vision religieuse et la vision scientifique, cette dernière, scientifique, « *absolutise les données scientifiques considérant que la science livre une image exhaustive de ce qu'est l'homme. Kant et, à sa suite toute approche du style NOMA, cherchent à sauver la dignité de l'homme dans une sphère inaccessible à la recherche scientifique. Un tel dualisme se révèle inutile dès que l'on se rend compte du caractère foncièrement fragmentaire de toute description scientifique. Ce que les sciences nous révèlent n'exclut donc plus que l'homme soit, en même temps, un être doué de liberté, de raison, de relation à la transcendance* ».

²¹⁴ *Nephesh*. In Lexique-biblique.com

²¹⁵ Personnalité. In Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales.

A. La personne humaine (Razzano, 2019)

Selon Jaeger (In Razzano, pp. 112-139), le terme *personne* s'inscrit historiquement depuis la préhistoire gréco-romaine par la désignation de la face, du visage ou d'un masque (grec *prosôpon*, latin *persona*) qui se présentent par les actes et paroles de l'individu tantôt par sa présence tantôt par son rôle social²¹⁶. Les écrits néotestamentaires citent le grec *prosôpon*, visage de l'homme, comme apparence (expression des pensées et ressentis), face-à-face (présence, communion intime d'un homme ou de Dieu) mais aussi « *apparence, en opposition à l'homme intérieur* » signant son rôle, son statut social. D'autre part, Jaeger explique que l'homme se définit par sa nature (ou essence) qui considère l'ensemble des caractères qui permettent de le décrire en tant qu'*être* (interrogeant '*qu'est-il ?* ou *quel est-il ?*') et en tant qu'une *personne* portant les caractéristiques d'une nature ('*qui est-il ?*'). Ensuite, la personne humaine « *ne se définit pas d'abord à partir de son individualité (son caractère, ses compétences,²¹⁷) mais de ses relations, à commencer par celle avec son créateur* » (Razzano, p. 216) et de sa filiation dans sa dimension biologique que la conception théologique (Housset, In Op. Cit., p. 139) désigne aussi spirituelle :

« Exister, ce n'est pas seulement avoir une essence, mais c'est aussi et avant tout se référer à son origine, et c'est pourquoi pour répondre à la question « qui est-ce ? », il faut non seulement dire quelle nature possède la personne, il faut également dire comment elle possède cette nature (...). Être une personne revient à manifester sa filiation, et notamment le fait d'être fils de Dieu, dans l'ouverture aux autres ».

C'est jà à ce niveau que la conception ontologique et pédagogique de la personne relationnelle suit deux axes distincts, l'une anthropocentriste se portant vers la relation humaine et l'autre, judéo-chrétienne signant une double-dimension relationnelle (fraternelle humaine et en connexion spirituelle). Et c'est à ce titre qu'au-delà de l'inscription biologique dans la communauté humaine s'élève une seconde distinction fondamentale conférant la dignité de la personne humaine, celle qui relève de la conscience et de la responsabilité de l'homme mais également de ce « *qui tient à la présence de l'image de Dieu en chacun* » à la dépendance de l'action et du projet de Dieu. Ainsi, la vision anthropocentriste énoncera l'idée de 'projet parental' d'avoir un enfant par des parents

²¹⁶ Tel qu'un jeu de théâtre comme nous le présentions dans les prémisses de cette Recherche.

²¹⁷ Les compétences rapportées aux savoirs, savoir-faire, savoir-être et la notion de caractère dans son rapport aux relations selon la définition de 'caractère' : « *Ensemble des manières stables d'être, de sentir ou d'agir qui habituellement règlent le comportement d'une personne adulte dans ses relations avec d'autres personnes* ». In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

géniteurs ‘créateurs’ que le point de vue théologique désignera ‘pro-créateurs’ puisque l’homme est « *créature voulue, attendue, aimée de Dieu. Son identité d’humain s’inscrit dans une relation personnelle avec un Dieu qui l’aime et qui sait tout de lui* ²¹⁸» (Razzano, p. 213).

B. L’individu Moi social et la personne Moi

Selon Mougnotte (2013), à l’appui de l’œuvre de St-Thomas d’Aquin, Maritain fait deux distinctions fondamentales. D’une part, il désigne ‘l’individu’ commun à l’homme, l’animal, la plante, l’atome comme ‘*être contingent*’ existant par autrui et dont l’essence implique l’éventualité de son existence et d’autre part, ‘la personne’ (‘esprit, conscience’) qu’il définit d’« *être nécessaire*’ dont l’essence entraîne l’existence ». De fait, en tant qu’individu, nous sommes soumis aux astres parce que fragments de matière d’une partie de cet univers et au cœur de lois issues d’un réseau phénoménal de forces et d’influences. Du côté des ‘personnes’, elles les dominent parce qu’elles possèdent « *cette chose divine* », l’esprit, qu’il qualifie de « *monde supérieur à tout l’ordre des corps, un monde spirituel et moral* ». Ainsi, Maritain considère l’individu dans une dimension matérielle et corporelle « *faisant partie du cosmos et du groupe social* » à qui il est, d’une certaine manière, « *subordonné* » tandis que la personne se caractérise dans sa dimension transcendante, spirituelle et rationnelle à l’égard de l’ensemble de l’univers et à travers un « *processus de personnalisation, psychologique, éthique et spirituel* ». C’est ainsi que la société du XXème s. vue par Maritain (In Op. Cit., p. 2) se veut dramatiquement confondre individualité et personnalité par l’hégémonie de puissances (État, argent, opinion) développant :

« *L’exaltation de l’individualité camouflée en personnalité et l’avilissement de la personnalité véritable. Dans l’ordre social, la cité moderne sacrifie la personne à l’individu ... à toutes les puissances dévoratrices qui menacent l’âme, aux sanctions et réactions impitoyables des intérêts et des appétits en conflit, aux exigences infinies de la matière à fabriquer et utiliser* ».

D’individu sous la tutelle des évènements et circonstances « *toujours à la remorque de quelque chose, incapable de se diriger lui-même ; il ne sera qu’une partie, sans pouvoir prétendre être un tout* », le *Moi* de l’être humain considéré dans son individu-alité représente ainsi la part fractionnée de l’homme dans le corps social, similaire à celle que développe Rousseau dans l’*Émile* et devenant objet, produit et/ou gestionnaire dans divers champs disciplinaires de l’idéologie *Moi social*.

²¹⁸ Ps. 139, 13-16. In Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis.

Cette distinction immanente du *Moi* de l'homme met en relief le développement d'une personnalité de nature fictive et soumise au détriment d'une personnalité authentique et profonde.

Cette dernière est reliée au *Moi* profond de l'homme, à la dimension du cœur qui est « *un principe d'unité créatrice, d'indépendance et de liberté : c'est le fondement même de la subjectivité* » faisant référence à l'homme dans son entièreté issu de la conception rousseauiste. Elle désigne un « *centre métaphysique plus profond* » que toutes les marques du rationalisme, selon Ruduguka Baleke (2009), tout en étant relié aux dimensions de l'affect :

« *Le Centre inépuisable d'existence, de bonté et d'action, capable de donner et de se donner, et capable de recevoir non seulement tel ou tel don fait par un autre, mais un autre lui-même comme don, un autre lui-même comme se donnant* ».

Aussi, si l'individu-alité de l'homme se veut « *entièrement conservée mais comprise premièrement et tout d'abord dans le contexte du rapport relationnel* », sa personnalité propre se fonde à partir de la « *prise de conscience de soi-même mise en rapport avec d'autres prises de conscience semblables* » selon Ellis Potter (In Razzano, Ibid., p. 216).

De cette distinction fondamentale mettant en relief la notion de '*rapport au contexte*' (l'individu) en parallèle à celle de '*rapport à soi mise en rapport à d'autres soi*' (la personne) s'éclaire une dimension tutélaire inhérente à l'essence de l'individu-alité reliée à des forces contextuelles citées par Maritain.

A la lumière de ces notions, comment les éléments substantiels étymologiques et lexicographiques de la personne se présentent-ils ?

II. Eléments de compréhensions étymologiques et lexicographiques du Moi en lien avec diverses approches théoriques

L'ensemble de cette diversité identitaire phénoménale s'inscrit en partie dans la théologie judéo-chrétienne (Nicole, 2002) qui expose cinq éléments substantiels constitutifs de la nature humaine du *Moi* du sujet, « *le corps* », « *l'âme* », « *l'esprit* », « *le cœur* » et « *la pensée* » que nous articulerons avec les travaux de recherches de Genest (1997) et de Lavigne (2007).

A. Le corps, la chair, l'âme

Dans la pensée hébraïque, l'homme est créé à partir du principe d'unité selon lequel « *il n'y a pas d'opposition entre le corps et l'âme. Il en résulte que les différents organes du corps, à cause de leurs réactions aux émotions, se voient attribuer les sentiments et les pensées qui, pour nous, relèvent de l'activité psychique*²¹⁹ » (foie, siège de la colère ; reins, vigueur physique.) selon Guillemette (2001)²²⁰. D'où la conception psychosomatique (en grec *psyché* 'âme', *sôma* 'corps') désignant les effets de l'âme « *où se mêlent sensations, affects et représentations* » sur le corps humain (Aulagnier, In Tysebaert, 2001) à l'instar des troubles psychosomatiques. Cette conception unitaire rejoint aussi Saint-Paul²²¹ qui n'accorde aucune équivalence au terme *sôma* puisqu'il ne considère pas la dualité des signifiants 'corps et âme', 'matériel et spirituel' (Genest, 1997).

S'agissant de sa traduction, le corps signifie 'chair' selon le terme hébreu *basar* (*sarx* 'sang'), terme s'appliquant aux vivants d'après Genest (Op. Cit., pp.54-55), et 'corps' selon le terme grec *sôma*. Il désigne la « *partie matérielle* » de l'homme et de l'animal faits de chair sachant qu' « *aucune sarx [humaine, animale, oiseaux, poissons] n'est identique à une autre sarx* » (Genest, Op. Cit.) et que le corps n'a « *par lui-même aucune vie et n'est en lui-même qu'un cadavre mais l'âme l'anime* (Jacq 2, 26) » d'après Westphal (1932).²²² A ce propos, les écrits bibliques emploient souvent le terme 'âme' pour évoquer le 'cœur' (Nicole, 2002; Prince, 2001²²³). Dans le langage courant, il définit 'une personne' dans son entièreté (le comptage d'âmes dans un village, Nicole, Ibid.), son attribut, sa nature d'une personne (une belle âme, dans la locution française) ou sa profession (le soin de l'âme, *the care of the soul* dans la locution issue des États-Unis) selon Prince (Ibid.).

Du côté de la pensée hébraïque, elle associe le « *corps vivant et en conséquence, l'être humain en tant que créature de Dieu* » (Guillemette, Ibid.) à « *une psyché vivante* » (ou 'psychique' étant signifiée au sens d'âme). Elle est vivante « *du point de vue même du vivant qui l'éprouve (...) comme vie dans la 'sensation de soi'* » (Lavigne, 2007) car remplie d'une « *néfesh* » ('esprit' en hébreu) engendrant « *une personne humaine corporelle (...) en tant que vivante* » (Genest, Ibid.,

²¹⁹ Selon Genest (Ibid.), « *psychique n'a rien à voir avec les développements actuels de psychanalyse et de psychologie ni avec l'équivalent lexicographique de psyché, c'est-à-dire l'âme. C'est le parallélisme établi par la clé de lecture offerte dans la citation de Genèse 2 v.7 qui nous l'apprend* ».

²²⁰ In http://www.interbible.org/interBible/ecritures/mots/2001/mots_010921.htm

²²¹ L'anthropologie paulinienne est fondée sur la pensée hébraïque et grecque « *et celle qu'il s'est donnée pour rendre compte de la transformation de son existence par le Christ* » (Genest, 1997, p.53).

²²² Corps. In Dictionnaire encyclopédique Alexandre Westphal, 1932, Ed. Je sers.

²²³ In http://www.interbible.org/interBible/source/lampe/2001/lampe_011207.htm

p.58). L'âme est ainsi ce *nephesh*²²⁴, 'le souffle vital qui inspire', s'en allant à la mort par expiration, pouvant revenir par résurrection (I R. 17, 22, Nicole, Ibid.) en ne se dissolvant pas dans le néant à la mort du corps charnel. Quant à l'anthropologie paulienne, sa condition humaine naturelle la caractérise comme l'homme *psyché* (ou 'psychique', *psuchikon*) corruptible, « *semé sôma psuchikon* » « *d'être-dans-la-chair* » (Genest, Ibid.) inhérent à une forme d'auto-jouissance affective de la vie et d'inclination naturelle *kata sarka* ('selon la chair', le 'charnel') la soumettant à « *une affectivité aliénante* » liée à la mort, l'injustice, au péché, (Lavigne, Ibid.). Et lorsque l'homme *psuchikon* choisit l'alliance christique renouvelée tel qu'Engeli l'expérimente, il devient homme *pneumatikon*, corps incorruptible « *vivant une condition ontologique nouvelle* », un *Moi 'kata pneuma'* (littér. 'Selon l'esprit') ayant « *sa source en Dieu* » recevant « *ce pouvoir de l'Esprit qui, seul, vivifie* » (Lavigne, Ibid.).

B. Le cœur

Selon Nicole (Ibid., pp.86-88), le cœur est la source de la vie et il est ce qu'il y a « *de plus profond, de plus secret, de plus souffrant et de plus beau en l'être humain* » nous rappelant ainsi la personnalité véritable qui désigne aussi :

« *'Toute' la personne humaine, ce qui constitue sa 'vie intérieure' : Il ne se limite donc pas aux émotions ou à l'affection. Dans le cœur -aussi curieux que cela puisse paraître- résident les émotions, la mémoire, la volonté, l'intelligence, etc. Le 'cœur' de la Bible englobe beaucoup plus de dimensions de la personne qu'on tend à le faire aujourd'hui* ».

Selon Lavigne (Ibid.), l'anthropologie paulinienne considère le cœur comme se caractérisant « *dans l'authenticité absolue d'un niveau de subjectivité tel que là, l'homme ne peut mentir, ruser ni dissimuler* », le « *lieu de sentiment authentique* ». Elle le conçoit comme :

« *Une puissance phénoménologique* », « *une instance subjective consciente, lucide (...) d'une vision spécifique (les yeux du cœur)* », « *cachée au plus intime* », « *à la source du vouloir et du désir conscient* », « *le siège et l'agent de l'acte de foi (...)* », le cœur comme *subjectivité immanente (...)*, *principe subjectif de l'amour de charité agape* », « *l'authenticité absolue* », « *l'agent de la pensée et du jugement* » et « *l'agent subjectif de la décision* ».

²²⁴ Selon Genest (Ibid., p.53), « *psychè ne signifie pas l'âme à la grecque mais la néfesh hébraïque, c'est-à-dire le vivant, l'humain ou l'animal* ».

Quant à Westphal (Ibid.),²²⁵ il précise que le cœur considère :

« Des activités de l'âme que le langage moderne sépare nettement et que la psychologie classique distingue sous les termes : sensibilité, intelligence, volonté, conscience morale », « les démarches de la pensée, les sentiments bons ou mauvais, les déterminations de la volonté et les élévations de la conscience morale ».

Nicole rejoint Westphal (intellect, sagesse,) et y associe divers affects : « le cœur est le siège de la pensée » et celui de « la peine et de la joie, de l'amour et de la haine, de la crainte et du désir ».²²⁶

En défrichant les signifiants hébraïques et grecs au regard de l'alliance 'cœur-esprit' fondée dans la personnalité selon Nicole, nous découvrons une diversité de traductions du terme 'cœur' qui relèvent foncièrement d'un réseau de sens similaire aux Strongs²²⁷ en corrélation avec les éléments du tableau n°87 (« Signifiants étymologiques hébraïques de la sémantique du 'cœur' »).

Acceptions	Strongs grecs	Références bibliques	Strongs hébraïques
<i>Cœur corrompu</i>	Source du péché,	Gen. 6, 5 -8, 21	3820, <i>leb</i>
<i>Siège des émotions</i>	Joie, tristesse, passions, <i>pneuma</i> Strong 04151 ²²⁸	1 Sam. 2, 1; Prov. 14, 10 I R. 8, 38; Es. 30, 29	01739, <i>daveh</i> ; 01742, <i>daway</i> ; 03629, <i>kilyah</i> ; 04578, <i>me'ah</i> ; 07401, <i>rakak</i> ; 7390, <i>rak</i> , 3820, <i>leb</i> , <i>nephesh</i> 05315, <i>Ruwach</i> 07307
<i>Symbole de l'amour, siège des sentiments affectifs</i>	<i>splagchnon</i> (cœur : entrailles, affection, tendresse, angoisse), <i>choreo</i> (une place dans le cœur), <i>pneuma</i> Strong 04151	Prov. 4, 23 I Pi.1, 22	03629, <i>kilyah</i> ; 04578, <i>me'ah</i> ; 08210, <i>shaphak</i> ; 08378, <i>Ta'avah</i> , 3820, <i>leb</i> , <i>nephesh</i> 05315, <i>psyché</i> , Strong 05590
<i>Siège de la pensée et du jugement</i>	<i>diavnoia</i> Strong 01271 : comprendre les pensées, <i>kardiognostes</i> (qui connaît les cœurs), <i>pneuma</i> Strong 04151	Gen. 8, 21 ; Deut. 8, 17 ; Prov.15, 28	974, <i>bachan</i> , 3820, <i>leb</i> , <i>Ruwach</i> 07307

²²⁵ Cœur. In Westphal, Ibid.

²²⁶ Selon les écrivains sacrés, 'gouverner avec un cœur intelligent', I R. 3, 9 ; 'méditer sa voie avec son cœur', Prov. 10, 9. In Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis.

²²⁷ Classement de mots issus de l'Ancien Testament et du Nouveau Testament par ordre alphabétique dans chaque langue originale, associé à un numéro dans l'ordre croissant par James Strong, théologien américain du XIXème s. et professeur d'exégèse biblique (1822-1894), ayant abouti à l'ouvrage de référence *The Strong's Exhaustive Concordance of the Bible*, fin du XIXème s. In <https://www.lueur.org/bible/hebreu-grec/>

²²⁸ Nous comprendrons plus loin que si le *pneuma* relève de diverses acceptions (émotions, pensée, etc.), il n'est pas un lieu de résidence ou d'implantation.

<i>Siège de la volonté</i>	<i>pneuma</i> Strong 04151	Ex. 14, 5 1 Sam. 7, 3	01079, <i>bal</i> ; 01875, <i>darash</i> ; 05090, <i>nahag</i> ; 07761, <i>suwm</i> , 3820, <i>leb</i> , <i>Ruwach</i> 07307
<i>États de conscience morale, centre de l'activité spirituelle de la conscience</i>	Cœur endurci, cœur nouveau, droiture du cœur, cœur de chair réceptif à l'appel de Dieu, cœur de pierre rebelle et dur, <i>sklerokardia</i> (dureté de cœur), <i>diavnoia</i> (percevoir, sentir), <i>hekon</i> (de bon cœur), <i>merimnao</i> (prendre à cœur), <i>pneuma</i> Strong 04151	Ex. 4, 21 Éz. 18, 31 ; Deut.9, 5 Éz. 11, 19-36; 26; Math. 5, 8; II Tim. 2, 22; Éph. 1, 18; II Cor. 4, 6	068, <i>eben</i> ; 03519, <i>kabow</i> ; 040044, <i>meginnah</i> ; 05588, <i>Ce'eph</i> ; 08003, <i>shalem</i> , 974, <i>bachan</i> , 01079, <i>bal</i> , 3820, <i>leb</i> , <i>nadab</i> 05068, <i>nahag</i> 05068, <i>psyché</i> , Strong 05590, <i>Ruwach</i> 07307, <i>suwm</i> , 3820
<i>Partie intime, profonde</i>	Recoins cachés, parties internes, secret, <i>psuche</i> (cœur au sens d'âme). <i>kardia</i> (cœur organique),		02910, <i>tuwchah</i> ; 05640, <i>Catham</i> , 3820, <i>leb</i>

Tableau n° 86 : Acceptions relatives au terme 'cœur' définies par Westphal. Sources : Dictionnaire encyclopédique Alexandre Westphal, 1932, Ed. Je sers.

D'autre part, les précisions des signifiants étymologiques du terme 'cœur' classés par strongs translittérés de l'hébreu ou du grec en français (traduction Louis Second) faisant mention du nombre d'occurrences issues des textes bibliques originaux (araméen, hébreu et grec) se présentent comme suit.

Translittéré	Strong n°	Nb	Traduction Louis Second
<i>eben</i>	068	272	'Pierre grande ou petite', 'pétrifié de terreur, pervers, cœur dur' (métaphore)
<i>bachan</i>	974	29	'Scruter, éprouver l'or, les personnes, le cœur, un homme de Dieu',
<i>bal</i>	01079	1	'Esprit, cœur : prendre à cœur'
<i>daveh</i>	01739	5	'Faiblesse, indisposition, souffrance de l'âme ou du cœur'
<i>daway</i>	01742	3	'Souffrir du cœur'

<i>darash</i>	01875	164	‘Avoir recours, s’enquérir, rechercher Dieu ou une divinité’ au sens de ‘prendre à cœur’ (traduction Louis Second)
<i>tuwchah</i>	02910	2	‘Régions intérieures, recoins cachés, parties internes’ (fond du cœur, traduction Louis Second)
<i>kabow</i>	03519	200	‘Gloire, honneur, glorieux, abondance’ au sens de ce qui est dans le cœur de Salomon qui demanda la sagesse et non la richesse et la gloire (I Chron.1, 11)
<i>kilyah</i>	03629	31	‘Rognons, reins, âme, cœur’, ‘le siège de l’émotion et de l’affection’
<i>leb</i>	3820	591	<p>‘Homme intérieur, esprit, volonté, cœur, compréhension : Partie interne, le milieu 1. Milieu (des choses), 2. Cœur (de l’homme), 3. Âme, esprit, 4. Esprit, connaissance, pensée, réflexion, mémoire, 5. Inclination, résolution, détermination (de la volonté), 6. Conscience, 7. Cœur (caractère moral), 8. Le siège des appétits, 9. Le siège des émotions et passions, le siège du courage.</p> <p><i>Lev</i> : Une personne honorable (<i>yashar-lev</i>) étant un cœur juste (Ps. 7, 11), une personne obstinée (<i>kashe-lev</i>) pour un cœur dur (Éz. 3, 7), une personne arrogante est coupable de <i>gevah-lev</i> étant un cœur élevé (Prov. 16, 5), une personne malhonnête a un <i>lev va-lev</i>, un cœur-à-cœur ou un double-cœur (Ps. 12, 3) et une personne courageuse est qualifiée de <i>amitz-lev</i>, de grand cœur (Am. 16).²²⁹</p> <p>Associé au grec <i>diavnoia</i> Strong 01271 : 1/ Esprit comme faculté de compréhension, sentiment, 2/ Compréhension, 3/ Esprit, moyen de penser et de sentir les choses, 4/ Les pensées, bonnes ou mauvaises. Ainsi qu’à <i>hekon</i> (de bon cœur), <i>kardia</i> (cœur organique), <i>kardiognostes</i> (qui connaît les cœurs), <i>merimnao</i> (prendre à cœur), <i>sklerokardia</i> (dureté de cœur), <i>splagchnon</i> (cœur : entrailles, affection, tendresse, angoisse), <i>choreo</i> (une place dans le cœur), <i>psuche</i> (cœur au sens d’âme).</p>
<i>meginnah</i>	04044	1	‘Couverture, enveloppe’, ‘obstination, aveuglement’ (du ‘cœur’)
<i>Me’ah</i>	04578	32	‘Organes internes, parties intérieures, intestins, ventre’, ‘Organes de la digestion/procréation, Centre des émotions, de la déesse ou de l’amour’ (fig.)
<i>nadab</i>	05068	17	‘Inciter, rendre bien disposé, 1. <i>Qael</i> instiguer, 2. <i>Hitpael</i> s’engager, offrir des offrandes volontaires. Faire de bon cœur, bonne volonté, bien disposé’ (Trad. Louis Second). Associé à <i>nedabah</i> , Strong 05071, 26 fois : ‘sacrifice de bon cœur’
<i>nahag</i>	05090	31	‘Conduire, mener, guider, emmener’, <i>Qal</i> ‘Se conduire lui-même’ (fig. du cœur)

²²⁹ Institut d’Études Bibliques d’Israël, fournisseur officiel du Ministère des Affaires Étrangères et du Ministère d’Education d’Israël, Fondements hébraïques des Écritures. In https://lp.israelbiblicalstudies.com/lp_iibs_biblical_hebrew_heart_expressions-fr.html,

<i>nephesh</i>	05315	751	‘Âme, une personne, la vie, créature, appétit, esprit, être vivant, désir, émotion, passions, 1. Ce qui respire, le souffle, l’âme, l’être intérieur, 2. L’être vivant, 3. Ce qui a une vie par le sang, 4. L’homme lui-même, la personne, l’individu, 5. Le siège des appétits, 6. Le siège des émotions et passions,’
	Associé au grec <i>psyché</i> , Strong 05590 : Souffle de vie a/force vitale animant le corps et se montre dans la respiration, b/la vie , c/ce dans quoi se trouve la vie : être vivant, âme vivante), d/ L’âme : - le siège des sentiments, désirs, affections, aversions (notre cœur, notre âme,), - l’âme humaine, l’être moral destiné à la vie éternelle, - l’âme comme essence qui diffère du corps et n’est pas détruite par la mort contrairement aux autres parties.		
<i>Ce’eph</i>	05588	1	‘Homme indécis, au cœur partagé’
<i>Catham</i>	05640	14	‘Tenir fermé’, <i>Qal</i> ‘tenir enfermé’, ‘un secret’
<i>Ruwach</i>	07307	378	‘Vent, souffle, esprit’, 1/ haleine. 2/ vent. 3/ esprit (comme étant ce qui respire vite dans l’animation ou dans l’agitation) : a/esprit, animation, vivacité, vigueur, b/ courage, c/ humeur, colère, d/ impatience, patience, e/ esprit (disposition/troublé, amer, mécontent), e/ disposition (de diverses sortes), impulsion inexplicable ou incontrôlable, f /esprit prophétique, 4/ esprit (des vivants, le souffle qui se trouve dans l’homme et les animaux) a/ comme un don offert par Dieu, esprit de Dieu, 5/ esprit (comme siège des émotions) a/ désir, b/ douleur, trouble, 6/ esprit , a/ comme siège ou organe des actions mentales, b/ rarement de la volonté, c/ siège en particulier du caractère moral, 7/ esprit de Dieu , a/ inspirant l’état d’extase de la prophétie, b/ forçant le prophète à donner instruction et avertissement, c/ donnant une énergie de combattant et un pouvoir d’exécution et d’administration, d/ dotant les hommes de dons variés, e/ une énergie de vie.
	Associé au grec <i>pneuma</i> Strong 04151 : 1/Mouvement de l’air , 2/ Principe vital par lequel le corps est animé : a/l’esprit rationnel, le pouvoir par lequel l’être humain ressent, pense, décide, b/l’âme, 3/Un esprit , c.à.d. une simple essence, dépourvu de toute matière, possédant un pouvoir de connaissance, de désir, de décision, d’action : a/un esprit donnant la vie, b/ une âme humaine qui a quitté le corps, c/un esprit plus élevé que l’homme mais inférieur à Dieu : 1)utilisé de démons ou mauvais esprits qui étaient censés habiter les corps des hommes, 2)ou la nature spirituelle de Christ, plus élevée que le plus haut des anges, et égale à Dieu, la nature divine de Christ, d/ de Dieu, 1) la puissance de Dieu que l’on peut distinguer dans la pensée qui provient de Son essence, a/manifestée dans le cours des choses, b/Par son influence sur les âmes qui produit dans le corps théocratique (l’église) le dons les plus élevés et les plus grandes bénédictions, c/la 3 ^{ème} personne de la trinité Dieu le St-Esprit, (...) 2) la disposition ou influence qui remplit et gouverne l’âme de chacun : a/la source efficace et tout pouvoir, affection, émotion, désir, etc.		
<i>rak</i>	7390	16	‘Tendre, délicat, faible de cœur, timide’ au sens de ‘manquer de courage, craintif’ (Version Second).

<i>rakak</i>	07401	8	<i>Qal</i> , 'Etre tendre, doux, faible (de cœur)' au sens d'être 'troublé', d'être 'touché' (Version Second)
<i>suwm</i>	07761	26	'Poser, désigner, nommer', <i>it'pal</i> 'être fait, être posé au sens de tenir compte de, prendre à cœur' (Version Second)
<i>shalem</i>	08003	27	'Complet, sûr, paisible, parfait, entier, plein, en paix', 1. 'Complet, achevé, parfait, fini', 2. 'Sûr, saine et sauf, indemne,' 3. 'Paix' (de l'alliance de paix, de l'esprit) 'parfait, complet' (dans la garde de la relation avec l'alliance)
<i>shaphak</i>	08210	115	<i>Qal</i> , 'Verser, répandre, s'épancher' (son cœur) aussi au sens de 'rendre l'âme' (version Second)
<i>Ta'avah</i>	08378	20	'Désir, 1. Souhait, attentes de son cœur, avec un mauvais sens' (luxure, appétit, cupidité), 2. 'Chose désirée, objet de désir'. Traduction Second : sens de 'convoitise' et de ce qui est 'exquis, précieux, ce qui plaît, qui fait le charme',

Tableau n°87 : Signifiants étymologiques hébraïques de la sémantique du 'cœur'. Source : Site Lexique biblique.com

De cette prévalence étymologique hébraïque et grecque des fondamentaux proposés par Nicole (Ibid.) articulée autour de l'âme (hébreu *nephesh*, grec *psyché*), du cœur (hébreu *leb*, grec *kardia*) et de l'esprit (hébreu *ruwach*, grec *pneuma*) ainsi que de la partie intime cachée, il nous importe de distinguer leur valeur et leur alliance dans la perspective de découvrir une image, certes inachevée, de la personnalité. On observe que le terme 'cœur' *lev* traduit également les termes '*ruwach*' (hébreu) ou '*pneuma*' (grec), lesquels s'y adjoignent sous la forme dynamique d'un esprit.

Colonne descriptive	RUWACH (hébreu)	PNEUMA (grec)
A/ Manifestation des affects par l'esprit (du cœur). Un esprit donnant le pouvoir de ressentir et d'animer	3/ esprit (comme étant ce qui respire vite dans l'animation ou dans l'agitation) : a/esprit, animation, vivacité, vigueur, b/ courage, c/ humeur, colère, d/ impatience, patience, e/ esprit (disposition/troublé, amer, mécontent), e/ disposition (de diverses sortes), impulsion inexplicable ou incontrôlable,	2/ Principe vital par lequel le corps est animé : a/l'esprit rationnel, le pouvoir par lequel l'être humain ressent, f/esprit prophétique
B/ Le souffle, le	1/ haleine. 2/ vent. 4/ esprit (des vivants, le souffle qui se trouve dans	1/Mouvement de l'air

mouvement de l'air.	l'homme et les animaux) a/ comme un don offert par Dieu, esprit de Dieu	
C/ Les affects du cœur (émotions, l'âme (cœur))	5/ esprit (comme siège des émotions) a/ désir, b/ douleur, trouble,	2/ Principe vital par lequel le corps est animé : b/l'âme,
La pensée, la volonté, la moralité	6/ esprit , a/ comme siège ou organe des actions mentales, b/ rarement de la volonté, c/ siège en particulier du caractère moral,	2/ Principe vital par lequel le corps est animé : a/l'esprit rationnel, le pouvoir par lequel l'être humain ressent, pense, décide
D/ Esprit de Dieu inspirant, poussant, dynamisant, dotant et donnant, à l'humain	7/ Esprit de Dieu , a/ inspirant l'état d'extase de la prophétie, b/ forçant le prophète à donner instruction et avertissement, c/ donnant une énergie de combattant et un pouvoir d'exécution et d'administration, d/ dotant les hommes de dons variés, e/ une énergie de vie.	3/Un Esprit c.à.d. une simple essence, dépourvu de toute matière, possédant un pouvoir de connaissance, de désir, de décision, d'action : <i>a/ un Esprit</i> donnant la vie, <i>c/un Esprit plus élevé que l'homme</i> mais inférieur à Dieu : 2)ou la nature spirituelle de Christ, plus élevée que le plus haut des anges, et égale à Dieu, la nature divine de Christ, <i>d/ de Dieu</i> , 1) la puissance de Dieu que l'on peut distinguer dans la pensée qui provient de Son essence, a/manifestée dans le cours des choses, b/Par son influence sur les âmes qui produit dans le corps théocratique (l'église) le dons les plus élevés et les plus grandes bénédictions, c/la 3 ^{ème} personne de la trinité Dieu le St-Esprit, (...) 2) la disposition ou influence qui remplit et gouverne l'âme de chacun : a/la source efficace et tout pouvoir, affection, émotion, désir, etc.
E/ esprit dépourvu de matière possédant un pouvoir		3/Un esprit c.à.d. une simple essence, dépourvu de toute matière, possédant un pouvoir de connaissance, de désir, de décision, d'action : <i>b/ une âme humaine</i> qui a quitté le corps, <i>c/un esprit plus élevé que l'homme</i> mais inférieur à Dieu : 1) utilisé de démons ou mauvais esprits qui étaient censés habiter les corps des hommes

Tableau n°88 : Synthèse des signifiants étymologiques hébraïques et grecs inhérents au terme 'cœur' corrélés au terme 'esprit' (selon Nicole, Ibid.) issus du tableau précédent.

A ce titre, on observe une convergence au niveau de cinq acceptions qui corroborent les recherches énoncées ainsi que certaines précisions définies par le *pneuma*. Comme suit, les éléments ressources lexicographiques françaises et étymologiques latines et françaises définissant le terme ‘cœur’ manifestent à nouveau une correspondance significative avec les éléments de compréhension relevées jusqu’à présent.

Outre une définition du cœur comme ‘organe central de circulation’ (associé au ‘siège de la vie’ (1050) ou au ‘centre de la vie intérieure’ de la personne)²³⁰ et l’absence de la notion de souffle et d’esprit dépourvu de matière possédant un pouvoir, nous constatons la présence des trois acceptions définies auparavant (Tableau n°88) ainsi qu’une convergence relative à la notion de profondeur et d’intimité du cœur (Prince, Lavigne, Nicole, Ibid.).

Définitions du cœur	Acceptions relevées
« <i>Un fond secret d’un être dans son unité et sa vérité primitives caché sous les apparences ou se révélant dans un élan de spontanéité, de sincérité</i> »	Intimité, profondeur de la personnalité Reliée à l’esprit du cœur qui manifeste la conation
« <i>La personnalité morale la plus intime comme objet d’étude ou instrument d’expression caractérisé par son naturel et sa simplicité, opposé à la recherche de la composition et du style et plus généralement à l’artifice</i> »	Personnalité (versus individualité) Mode de connaissance morale
« <i>Courage, vaillance, force d’âme : le cœur, foyer ou réceptacle du dynamisme moral, de certaines tendances volitives</i> »,	Mode de connaissance morale, conative et volitive
« <i>Disposition ou manque de disposition à souhaiter, faire telle chose</i> »	Pensée, volonté, moralité
« <i>Conscience morale (naturelle ou religieuse), ensemble des vertus et/ou des vices qui caractérisent tel individu</i> »	Conscience morale Intimité, profondeur du cœur (personnalité)
« <i>Mémoire affective</i> »,	Pensée Affects

²³⁰ L’ensemble des éléments d’investigations est issu du site Centre Nationale des Ressources Textuelles et Lexicales. Terme ‘cœur’. Partie Lexicographique (tableau n°87), partie Étymologie (tableau n°88).

« Mode de connaissance intuitif, généralement opposé à l'intelligence rationnelle, discursive »,	Intuition, connaissance
« Ensemble des sentiments et des idées intimes commandant le comportement d'un individu »,	Affects, désirs, émotions,
« Être bien décidé à, s'attacher par forte adhésion intime, y mettre beaucoup d'ardeur, »	Volonté, connaissance morale, conation
« Centre de résonances ²³¹ de la sensibilité aux phénomènes extérieurs, de la disposition à y répondre par des émotions diverses (joie, peine, colère,) ».	Perception des affects, sensibilité, émotivité, émotions,
« L'affectivité, le sentiment, la sentimentalité » sans compter la dimension affective : amicale, familiale ou amoureuse (« La relation d'intimité entre deux êtres qui échangent en toute confiance leurs pensées profondes »)	Affects, sentiment, sentimentalité, affectif, relation (intimité des cœurs, relation affective et cognitive), amour,

Tableau n°89 : Eléments de compréhension de la personnalité mettant en exergue les signifiants lexicographiques du terme « cœur » (CNRTL, Ibid.).

Type de siège du cœur	Caractéristiques étymologiques	Acceptations en lien avec les éléments relevés antérieurs (rajout, modification,)
Des émotions, de l'affectivité	CA ²³² 1050, Alexis, 166 : 'mes quors s'en sazit'/ CA 1100, Roland, 317 : 'tendre coer'/ 1 ^{er} tiers XIIIème s., Lancelot du Lac : 'feissent mal au cuer'/ 1167-1170, Gérard d'Arras : 'la personne chérie'	
Du désir, de la volonté	CA 1050, Alexis, 166 : 'quand tut sun quor en ad si afermét'/ CA 1162 : 'de son cuer', et Flore et Blancheflor (1925) : 'de toute son ardeur, très sincèrement'/ Déb. XIV ème s., Ovide moralisé : 'avoir au cuer de' (faire qc.)/ 1585, N. Du Fail : 'du meilleur de mon cœur'	Conation Sentiment moral
Du sentiment moral, du courage	CA 1100, Roland : 'mal seit del coer ki el piz se cuardet'/ CA 1220, G. De Coincy : 'son cuer reprendre' (courage)/ 1508, E. D'Amerval : 'à cœur vaillant, rien d'impossible'	
De l'intelligence (1130-40)	1130-40, Wace : 'discernement'/ CA 1190, M. De France : 'savoir intuitif', / CA 1220, G. De Coincy : 'mis quors me dit que jeo vus pert'/ XVIIème s., Pascal : 'Le cœur en tant	Discernement, savoir intuitif, mode de

²³¹ Résonance : « ce qui fait vibrer l'esprit et le cœur ». In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

²³² CA signifiant 'circa', environ.

	<i>que siège de la grâce permettant la communication avec Dieu</i> , <i>'C'est le cœur qui sent Dieu et non la raison</i> ', <i>'Le cœur a ses raisons que la raison ne connaît point</i> ', <i>'Aux yeux du cœur et qui voient la sagesse'</i>	connaissance et de relation spirituelle
Du souvenir, de la mémoire	CA 1190, M. De France : <i>'Senz quer fu e senz remembrance'</i> / CA 1200, Poème moral : <i>'retenir par cœur'</i> / CA 1200, G. de Coigny : <i>'savoir par cœur'</i> / 1690, Fur. : <i>'On dit aussi qu'on fait dîner quelqu'un par cœur quand on ne luy a point donné son dîner'</i>	Savoir mémoratif affectif et cognitif

Tableau n° 90 : Eléments de compréhension de la personnalité mettant en exergue les signifiants étymologiques français du terme « cœur » (CNRTL, Ibid.).

Notons que cette partie étymologique est traduite en latin par le linguiste, philologue et romaniste suisse Tobler²³³ pour lequel le cœur, issu du latin classique *'côr'*, se définit dans sa conception antique autour de quatre acceptions similaires aux éléments développés : *« la vie et les fonctions vitales, les passions et émotions, les pensées et l'intelligence, la mémoire et la volonté »*.

De fait, les ressources lexicographiques françaises et étymologiques grecques, hébraïques, latines et françaises révèlent un réseau de sens concordant et foisonnant convergeant vers la personnalité profonde du cœur humain adjoint de son 'esprit' (du cœur). Néanmoins, si certains signifiants mettent en exergue une concordance syntaxique au niveau des acceptions, on observe quelques légères variations en termes de catégorisations (Exemples : disposition/manque de disposition à répondre/faire' qui s'inscrit dans l'acception 'siège des émotions/volonté', du 'désir/volonté' appartenant au 'siège des émotions' ; 'volonté, courage, vaillance et force d'âme' associés à des tendances volitives qui se retrouvent dans la catégorie 'conscience morale' et 'siège de la volonté', etc. En outre, Tobler a associé 'mémoire et volonté' alors que les lexicographes français ont relié la dimension affective à 'mémoire affective'.

Par ailleurs, l'approche hébraïque considère le cœur de l'homme *attaché* à son Dieu en lui attribuant une diversité de correspondances sémantiques tandis que l'anthropologie paulinienne y *assigne la présence* de l'Esprit divin *« qui a son être et son habitation dans le cœur et par là-même peut agir sur le corps (...) connaît les secrets de la subjectivité humaine »* tout comme *« les secrets de Dieu »* (Lavigne, Ibid.). Cette présence provient de l'Alliance divine proposée à l'homme *psuchikon* (souhaitant changer sa nature humaine et retrouver sa filiation divine) en lequel (l'Entité)

²³³ In *Sitzung der philosophisch-historischen Classe* vom 27. Oktober 1904, Berlin, pp.1274-1275.

Dieu, Père de Jésus-Christ mort et ressuscité (Razzano, 2019, p. 217) opère un changement ontologique en *Moi pneumatikon* au bénéfice d'une « nouvelle identité »²³⁴. Nicole (Ibid., p.89) considère cette œuvre transformatrice en l'homme bénéficiant d'« un cœur nouveau en même temps qu'un esprit nouveau,²³⁵ c'est-à-dire une nouvelle nature intime et un nouveau comportement extérieur ». Comme l'explique Lavigne (Ibid.), « la même chair qui incline vers l'égoïsme et au mal peut être l'instrument de l'amour qui donne vie » et c'est en « ce cœur (*kardia*), investi par l'esprit *pneuma* [divin] qu'existent les dispositions qui peuvent sauver l'homme : la foi, l'amour ».

In fine, l'ensemble de ces investigations met en exergue une puissance à la fois sensible et phénoménale du cœur de l'homme en deux profondeurs immanentes. La première désigne le fond unique le plus intime, secret et authentique absolu de l'être humain (source de la vie, nature de l'homme : vertus et vices, recoins cachés, présence de *pneuma*,) tandis que la seconde plus connue, révèle bien davantage que des affects : des modes de connaissances (conatif, volitif, intuitif, mémoratif, affectif, cognitif au sens de discernement-pensée,) et un centre de résonances de la sensibilité (affects, émotions, désirs, sentimentalité,).

C. L'esprit conjoint au cœur

Le terme 'esprit' est développé par Nicole (Op. Cit., pp. 86-88) avec les fondamentaux substantiels de la personnalité. Comme précisé, l'esprit est traduit *ruwach* en hébreu et *pneuma* en grec ('vent' ou 'esprit') signifiant aussi 'souffle', 'expiration' (du grec *pnéo*), mais il est peu appliqué à la notion de vie physique de l'homme ('expirer' traduit tantôt *ekpneo* 'rendre l'esprit' en Lc 23, 46, tantôt *ekpsucho* 'rendre l'âme' en Ac. 5, 5-10). Nicole y mentionne également la notion de conscience et connaissance de soi, puisque « c'est l'esprit de l'homme qui connaît ce qui se passe dans l'homme » (1 Cor. 2, 11), et de dynamisme affectif (ou conatif dans d'autres versets) par « un mouvement qui tourne vers et fait désirer ce qui est à l'extérieur de soi »,²³⁶ qui fait « aspirer à la fraîcheur, désirer quelque chose (...) qui se loge souvent dans la 'gorge' asséchée de l'être humain tout entier ».

²³⁴ « Si quelqu'un est en Christ, il est une nouvelle créature, les choses anciennes sont passées, voici toutes choses sont devenues nouvelles ». In Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis, II Cor. 5, 17.

²³⁵ In Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis, Éz. 11, 19 ; 18, 31 et 36, 26.

²³⁶ Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis, Es. 26, 9 ; Lc 1, 46-47.

Il propose une image partielle de la synergie inhérente à l'âme et à la personnalité :

« *L'homme est 'une' âme et il 'a' un esprit. On pourrait identifier l'âme avec la personne, l'esprit avec la personnalité* » et « *le cœur désigne le fond de la personnalité, le caractère intime et caché, alors que l'âme et l'esprit en assurent la manifestation extérieure* ».

A l'exception de la colonne descriptive E/ (Tableau n°88), les signifiants étymologiques du terme 'esprit' traduits par *ruwach* et *pneuma* corroborent avec l'anthropologie paulinienne qui envisage davantage une « *profondeur transcendantale* » (Lavigne, Ibid.). Celle-ci est reliée à une conception ontologique et téléologique de la condition humaine que la pensée hébraïque de 'l'esprit' *ruwach* ne prend pas en compte puisqu'elle relève encore du 'premier Adam'²³⁷ (Genest, Ibid.). Toutefois, ils s'accordent au niveau de l'homme psychique, homme naturel vivant selon la chair (*kata sarka*). Selon Lavigne, l'anthropologie paulinienne présente le cœur, la subjectivité plus intérieure et immanente que la chair, comme pouvant être traversé par deux types de *pneuma* :

« *Comme la pensée antique d'Isaïe, la conception paulinienne de l'homme est attentive à l'exposition immanente de la subjectivité humaine à une influence cachée. Pour Paul comme pour Isaïe, la subjectivité consciente n'est pas une monade, mais une vie transcendantale 'affectable', éminemment exposée à de multiples influences* ».

Premièrement, le cœur se trouve influencé et traversé par « *le pneuma de l'ego* »²³⁸ (ou *pneuma égoïque*) dans sa relation intime avec l'homme psychique (*psuchikon*) alors même qu'il n'en est ni un élément ni « *un moment de cet ego conscient de soi* ». Cet « *'esprit' de l'individu singulier paraît bien, dans toutes ces occurrences, être et agir au plus près du moi propre, de l'ego (...); s'il est bien 'celui de' quelqu'un, il ne s'identifie jamais pour autant à ce quelqu'un lui-même* ».

Aussi, le *pneuma égoïque* désigne l'esprit du cœur, un « *esprit, humain* » qui « *connaît, 'en moi' ce que je 'suis' moi-même* ». Lavigne le désigne comme :

« *Un pouvoir invisible de potentialisation des facultés subjectives, d'élévation inhabituelle de leur portée et de leur efficience. Il intervient ainsi à la racine du vouloir, et du rapport à soi de la conscience affective, sans pour autant s'identifier à elle, ni à son acte de volonté* ».

En outre, « *inhérent à la subjectivité égoïque (il est 'en lui', 'en autô')* » et se manifestant corporellement selon *kata sarka* (autrement dit, selon sa chair comme « *un véhicule d'une propriété* »), le *pneuma de l'ego* considère deux types de conduites. D'une part, il désigne un

²³⁷Genest explique qu'il est homme psychique (*Psuchikon*) « *issu de la terre* », « *homme corruptible* », une « *psyché vivante* » (littér. 'Advint vers') qui, régénéré par l'Alliance christique renouvelée, devient un homme de nature spirituelle (« *l'image de l'homme céleste* »), un homme *Pneumatikon*, incorruptible ayant reçu un *pneuma créateur-de-vie* (littér. 'Faisant-la-vie').

²³⁸ Terme peu usité par Lavigne qu'il associe davantage à d'autres terminologies.

principe interne non-libre d'une vie naturelle-biologique déterminant l'orientation pratique, non réfléchie et instinctive d'une certaine conduite concrète. Et d'autre part, « *au-delà des processus physiologiques, inconscients et passifs* », il se présente comme une « *conduite affectivement motivée* » appelée « *la vie* » rattachée à la réalité identitaire subjective « *éminemment personnelle* » de chaque personne singulière, à la personnalité de son cœur. Ces deux conduites de l'esprit *pneuma égoïque* rappellent la distinction entre l'homme 'individu' (être contingent, essence en rapport avec les forces contextuelles,) et l'homme en tant que 'personne' (reliée à son unité, fondement subjectif conscient de soi par processus de personnalisation, mise en rapport avec d'autres prises de conscience, d'autres personnes) selon Maritain (Ibid.). Alors que cette idée de l'homme développant son individu-alité semble considérer l'influence de l'individu au cœur d'un principe biologique-pratique et que celle du développement de sa personnalité l'oriente vers son intériorité sensible, immanente et authentique, force est de constater la nécessité fondamentale d'un esprit mouvant et récepteur pour l'être humain faisant jonction dans son rapport à lui-même et à autrui par ce moyen qu'est son *esprit égoïque*.

Secondement, et c'est là une conception originale de l'anthropologie paulinienne que rejoignent les articulations théorico-pratiques de l'Alliance renouvelée énoncée à l'appui de Jaeger, Caballe et Engeli, ce *pneuma égoïque* peut poursuivre la vie pragmatique et affective *kata sarka* en l'homme *psuchikon* ou « 'recevoir' un *pneuma* différent de celui qu'elle possédait auparavant » en l'homme *pneumatikon*, selon Lavigne (Ibid.). Ce *pneuma* autre qu'*égoïque* est un Esprit *pneuma* pouvant :

« Communiquer à un ego de chair, la vie véritablement Absolue et vie de l'Absolu, celle qui sauve et ne peut connaître la mort (...); elle vient de plus loin que l'affection et l'épreuve sensible de soi : elle vient, comme vie communiquée à 'notre esprit' par celui de Dieu (...) absolument transcendant et invisible ».

A l'instar de la communication vivante expérimentée par Engeli (Triangle Relationnel), ce *pneuma* est « *le pneuma du Père en personne [qui] transite jusqu'à l'esprit individuel de l'homme et à son corps par le canal de la chair en Christ, parce que celle-ci est toute entière investie, 'remplie' de (sa) puissance vivifiante* ». Lavigne persiste et signe une « *entité suprêmement réelle, effectivement existante (son effectivité s'atteste par ses effets) mais son être ne repose dans aucun apparaître* » que l'ego perçoit consciemment à posteriori « *de ce que déjà, par lui-même et sans la conscience égoïque, il a opéré* ». La vie que « *détient et communique* » le *pneuma* divin ne se confond avec aucune des deux conduites et se manifeste :

« Comme un principe de modification de la subjectivité, indépendant des autres instances subjectives de l'ego, le flux de conscience, la volonté et l'intellect, sans pour autant être jamais dissociable de la conscience comme épreuve de soi de l'ego ».

A cet égard, ces deux types de *pneuma* rejoignent finalement les définitions des signifiants étymologiques issus des tableaux n°87 et 88. C'est aussi en ce sens que l'anthropologie paulinienne propose deux finalités existentielles du *Moi* de l'homme, à savoir que « *le sujet peut vivre et grandir sur deux registres différents, le 'psychique' [psuchikos] et le 'pneumatique' [pneumatikos]*²³⁹, le second s'ouvrant avec l'identification au Christ », selon Genest (Ibid.).

D. La pensée

Traduits 'intelligence, sagesse, compréhension, discernement, connaissance' de l'hébreu *biyn* ou *biynah* (Strong 0098, Ibid.) et 'pensée, intelligence, mentalité' du grec '*noûs*', ces termes « expriment la 'manière' dont cette nature intellectuelle 'fonctionne' » par la pensée (Nicole, Ibid., p. 89). C'est aussi ce que Millemann (2013) définit pour le terme grec '*noûs*' ('intelligence, pensée ou entendement'): le siège de la raison. Or, '*noûs*' relève aussi du mot 'cœur' : il « est plus souvent employé » dans la pensée hébraïque (Nicole, Ibid.), et « '*noûs*', intelligence et raison renvoie à lev ou cœur, siège de la pensée chez les Hébreux » (Genest, Ibid., p.53). D'autre part, comme l'explique le bibliste Guillemette,²⁴⁰ le signifiant 'sagesse' est associé à la pensée intellectuelle alors que sa traduction hébraïque relève aussi du mot translittéré *chokmah* (Strong 02451),²⁴¹ 'sagesse' (esprit de sagesse administrative, morale, religieuse, reçu de Dieu ou des sages) étant issu du mot 'esprit' de l'hébreu *ruwach*, l'esprit du cœur (Op. Cit., Strong 07307) rejoignant aussi ses modes de connaissances évoqués. Dans un sens, cette sagesse inhérente au cœur et à la pensée de l'intellect signe la marque d'une Entité tantôt empreinte d'une sagesse intellectuelle (la raison, Entité ayant son siège dans la pensée) tantôt transcendante (par ex. le cœur en connexion à Dieu dans la pensée hébraïque). Et cela met aussi en évidence que le *Moi* de l'homme raisonne avec sa pensée *noûs* dans son fonctionnement intellectuel et mental²⁴² et sur un registre affectif-moral en lien avec son esprit du cœur et son cœur. Pour autant, ces articulations de la pensée issues de

²³⁹ On dira l'homme *psychikos* /*psuchikos* en tant que sujet ou l'homme *psychikon* /*psuchikon* (adjectif).

²⁴⁰ In http://www.interbible.org/interBible/ecritures/mots/2001/mots_010905.htm.

²⁴¹ Sagesse 'chokmah' Strong 02451. In <https://www.lueur.org/bible/hebreu-grec/>

²⁴² Intellectuel (cérébral, cognitif,) et mental (phénomènes et processus issus de l'esprit, de l'intelligence et de l'affectivité). Intellectuel. Mental. Psychisme. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

l'intelligence rationnelle ou sensible l'amènent à développer une mentalité²⁴³ qui mettra aussi en relief la nature, la valeur et la force de ses dispositions psychiques.

Quant à l'anthropologie paulinienne, elle se réfère à « *l'humaine sagesse* » fondée sur « *le déploiement naturel de la vie, dont l'intelligence humaine est un aspect* » que Lavigne (Ibid.) nomme « *'l'esprit' d'une conscience humaine singulière* » de l'homme *psuchikon*, au cœur de la « *relation entre vices et vertus* » (Millemann, In Razzano, 2019, p. 200). Les vices de l'homme peuvent se retrouver au cœur d'un « *conflit psychique et affectif* » (conflit intérieur) « *entre la volonté du bien et l'impuissance devant la tentation* », agissant « *au-delà de la portée de la conscience volontaire et rationnelle* ». A cet effet, Lavigne montre qu'en ce qui concerne l'homme *pneumatikon*, ils ne s'imposent plus que « *comme une nécessité étrangère* » au noyau authentique de son être et non plus comme une intériorité immanente au sein même de sa subjectivité. Car au niveau de sa pensée *noûs*, le *pneuma divin* « *transcende les limites naturelles de [son] intelligence* » en produisant « *ce qui dépasse les possibilités naturelles du psychisme humain : il ouvre l'affectivité à des sentiments inédits, inimaginables, et potentialise l'intelligence jusqu'à lui faire juger naturelles et 'normales' des vérités qui paraissent, à l'homme 'psychique' déclarations insensées* ». Ceci met en relief l'orientation de la pensée *noûs* de l'homme *pneumatikon* par le *pneuma divin* dans ses modes de pensée, appelé renouvellement de son intelligence dans l'anthropologie paulinienne (Éph. 4, 23).

E. La valeur d'unité de la personnalité

1. Une réalité globale

Ce faisant, loin de nous l'idée de poser une vérité absolue de cette dynamique substantielle du *Moi* et il n'est pas sans rappeler les recommandations de Genest et Lavigne (Ibid.) à propos de leurs formalisations courantes. Genest (Ibid., p.54) précise que les principaux termes (*psuché, nous, sôma, sarx et pneuma, suneidesis*, 'conscience' et *phronesis* 'à la traduction si subtile') « *ne sont pas des éléments de la personne humaine mais des aspects et des états de sa réalité globale selon le point de vue adopté par l'observateur* ». Cette conception phénoménologique unitaire de Genest

²⁴³ Mental (Définition précédente). Puis « *ensemble des manières habituelles de penser et de croire et des dispositions psychiques caractéristiques d'une collectivité et communes à chacun de ses membres* » ; « *état d'esprit permanent inhérent à un individu, comportement moral* » ; « *loyauté, conformité aux règles du milieu* ». Mentalité. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

met en garde quant à la compartimentation de leurs signifiants (intelligence, sensibilité, volonté), que Prince (Ibid.) perçoit en termes de limitations sémantiques et conceptuelles. Quant à Lavigne, il dénonce les tentatives psychologiques analytiques englobant 'l'esprit' de la personne tout en recommandant une ferme distinction entre les éléments substantiels de son *Moi* :

« Même si 'l'esprit de l'individu singulier paraît bien, dans toutes ses occurrences, être et agir 'au plus près' du moi propre, de l'ego, il faut résister à la tentation commode de psychologiser cet 'esprit', comme l'a fait depuis longtemps l'usage courant de la langue, et maintenir fermement la 'distinction réelle' qui sépare le 'pneûma' de l'ego, de la conscience subjective, de la psyché (traduction grecque de l'hébreu 'néphesh') et du nous' ».

S'agissant de la pensée judéo-chrétienne, Millemann (In Razzano, 2019) décline trois conceptions développées à partir du « *fonctionnement de l'homme* » : *l'option trichotomiste* (version rationaliste héritée du platonisme et rejointe par Pestalozzi, ou version spiritualiste basée sur 1 Thess. 5, 23 et Hébr. 4, 12), *la vision moniste* (vue globale de l'homme) et *le point de vue dichotomiste* (séparation entre le corps de l'âme - l'esprit). Il propose de considérer une vision globale de la personne humaine « *en tenant compte d'une option de type dualiste holistique qui fait la distinction entre être intérieur et être extérieur* ». Au passage, Clarke (In Razzano, 2019, pp. 73-74) illustre bien la complémentarité des instances du *Moi* notamment par la théorie de l'esprit. A partir des processus cognitifs accédant à la représentation de son propre état mental et celui des autres, elle montre que l'être humain possède des modes de perceptions, de connaissances, affectives, morales et conatives lui permettant la prise de décision, la détermination de son attitude et l'action. C'est exactement ce que les divers éléments substantiels développés ont révélé par l'articulation du cœur, de l'esprit du cœur, du *noûs* et du corps : « *la théorie de l'esprit est intimement liée à notre comportement et notre personnalité* ». En ce sens, il nous paraît fondamental d'accorder et d'engager une valeur d'unité à la personnalité de l'homme tout en appréhendant les valeurs et rapports entre les instances de son *Moi*.

2. L'équilibre et la dynamique holiste sensible du Moi

C'est dire aussi que ces instances substantielles se veulent à la fois strictement personnelles et universelles, et que l'anthropologie pédagogique s'accomplit effectivement dans ce mouvement pestalozzien essentiel à l'équilibre holiste et sensible de l'homme (Brühlmeier, 2010 ; Soëtard et al., 2011 ; Chalmel, 2018). Cet équilibre est indispensable pour faire alliance avec l'inévitable « *multiréférentialité* » (enracinements, contexte,) qui le mobilise et pour faire sens à son propre

« *réseau complexe de significations agrégées entre elles* » (Chalmel, 2018, p. 149) tout en étant secondé par le co-acteur, l'accompagnant, pour « *dé-tricoter* » et re-tricoter l'ensemble.

3. Orientations possibles du Moi

ESTAMPILLÉES d'un art harmonieux et minutieux, ces instances mettent également une autre réalité phénoménale en lumière, celle d'une *dynamique* orientant trois d'entre elles, la pensée, l'esprit du cœur et le cœur reliés au corps. Si cette perception est certes simpliste, force est de constater que les signifiants étymologiques, lexicographiques et anthropologiques convergent vers ces trois modes de connaissances et pouvoirs d'agir distincts²⁴⁴ : le fonctionnement intellectuel et cognitif, puis le moyen récepteur et mouvant de l'esprit du cœur conduit en fonction de la subjectivité (*ego*) et des forces contextuelles, et enfin le mode de connaissances du cœur (sensible, volitive, intuitive, mémorative, cognitive, morale, centre de résonnances affectives,). Chacun exerce une forme de pouvoir manifeste sur la compréhension, la volonté et la conation de l'homme. A ce titre surgissent ces trois moments érasmiens par lesquels le *Moi* va les mobiliser pour agir (détermination de ses actes).

Par ailleurs, en termes d'influences et de pouvoirs immanents ou extérieurs à l'homme, nous observons une corrélation entre les approches néotestamentaires (les signifiants *pneuma*/Tableau n° 88, les écrits néotestamentaires en Mc 5, 1-20 ; Lc 9, 37-44 présentant des libérations de *pneumas quelconques* qu'a expérimenté Peterschmitt, 2012²⁴⁵) et maritaine (Ruguduka Baleke, Mougnotte, Ibid.) ainsi que les phénomènes supra-empiriques (le retour et la quête de transcendance de l'homme contemporain)²⁴⁶. Ces convergences montrent non seulement que l'homme peut en être lié, oppressé ou habité au cœur de sa dynamique phénoménale immanente mais aussi libéré par l'autorité de l'Entité Christ, quelle que soit sa nature *psuchikon* ou *pneumatikon* d'après les témoignages de Peterschmitt (2012). Et il en est une autre qui se présente extérieure à lui-même, à laquelle est notamment sensible l'essence même de son *pneuma de l'égo*, celle de l'« *immense réseau de forces et d'influences* » tantôt « *cosmiques, ethniques, historiques dont il subit les lois* » tantôt « *naturelles* ». S'agirait-il de l'air du temps du collectif (Vieljeux,

²⁴⁴ En jonction avec le corps, énoncé d'affectivité charnelle dans l'anthropologie paulinienne.

²⁴⁵ Témoignage à titre d'exemple en ANNEXES IV.

²⁴⁶ *Pneumas quelconques* que la traduction grecque du terme '*esprit*' considère d'esprits quelconques, tels que des puissances supra-empiriques auxquels croient les 'Nouveaux Mouvements Religieux' (Rivière, 1997 ; Lambert, 1995 ; Lenoir, 2004 ; in Camus & Poulain, 2008) qu'invoquent les médiums, sorciers et spirites, et que les écrits néotestamentaires définissent de « *dominations* », d'« *autorités* », de « *princes de ce monde des ténèbres* » et d'« *esprits méchants dans les lieux célestes* » (Éph. 6,12).

Ibid.), de l'esprit postmoderne²⁴⁷ ou de « *la pensée et la mentalité de notre monde ambiant (...)* forgées par quatre siècles de « modernité » et deux ou trois décennies de postmodernité » (Kuen, Ibid.), des raisonnements aliénants et pensées rigides stigmatisantes figés (Jeammet, Ibid.), etc. ? Ces forces et influences sont ainsi susceptibles de développer la mentalité²⁴⁸ de l'homme et mettent en relief la nature, la valeur et la force de ses dispositions psychiques.

Par ailleurs, le *pneuma de l'ego* fait face à des « *forces naturelles* » associées à notre profonde humanité, celles qui s'immergent au cœur de la dimension relationnelle (transfert, résistances,), des polarités existantes même dans le bien vouloir d'autrui (Chanial, triangle de Karpman), des puissances dévoratrices découlant de niveaux de sanctions, des réactions et exigences inhérentes aux appétits et intérêts personnels ou collectifs (Maritain, Ibid.), etc.

Et du côté de '*la foi en'à*', l'approche morale hébraïque la situe au niveau du fondement du cœur *attaché* à Dieu ou *habité* par Sa présence divine (*pneuma* divin) dans la pensée paulinienne tandis que du point de vue scientifique ou humaniste kantien, l'homme invoque une éthique humaniste au nom de sa raison ou d'une foi rationnelle fondée sur des valeurs religieuses²⁴⁹. Autrement dit, le *Moi* de l'homme peut tantôt être attaché et fécondé par Dieu tantôt avoir choisi de saisir ses valeurs (morale et éthique) et forces exercées par différentes entités substantielles (notamment rationnelles,) déterminant ses moments d'*inspiration* et de *volition* puis d'*exécution* de ses actes. Au final, la détermination des actes de l'homme (*inspiration, volition, exécution*) procède autant d'une dialectique substantielle immanente à ses valeurs et forces subjectives (aussi reliées à une foi rationnelle religieuse ou à une foi incarnée,) qu'extérieure à d'autres puissances de pensée. D'une part, cette réflexion met en évidence la dynamique du *pneuma de l'ego* de l'homme dont l'essence même considère un moyen et un état immanents de pouvoir de connaissance, de décision, de désir et d'action faisant jonction entre les micro-entités du *Moi* et pouvant être affectable par les forces extérieures. Et, même sans y rallier la dimension transcendante de Dieu, étant donné que son « *identité se structure à la fois de l'intérieur et sous l'effet d'influences extérieures, de*

²⁴⁷ Le courant postmoderne, une nouvelle spiritualité « *qui touche tous les domaines : la médecine, la psychologie, l'éducation, la sexualité, les arts. 'On pourrait presque dire qu'elle fait partie de l'air que nous respirons', disait l'évêque de Metz* » (Kuen, 2002).

²⁴⁸ Mental (Définition précédente). Puis « *Ensemble des manières habituelles de penser et de croire et des dispositions psychiques caractéristiques d'une collectivité et communes à chacun de ses membres* » ; « *état d'esprit permanent inhérent à un individu, comportement moral* » ; « *loyauté, conformité aux règles du milieu* ». Mentalité. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

²⁴⁹ « *Les normes édictées au nom de la raison droite, autonome, peuvent être assumées dans une foi religieuse* » (Le Bouëdec), « *la rationalité éducative est complexe et englobe l'amour tel qu'il est prôné par le christianisme* » (Buisson, Alain, Meirieu, Freinet), selon Soëtard (Ibid., p. 208).

l'environnement » (Poujol et Fébrissy, In Millemann, 2013), la construction identitaire de son *Moi* s'émerge avec son *esprit du cœur* dans sa personnalité (formée à partir du cœur) et dans son altérité ; ce qui laisse à penser qu'elle considère une dimension spirituelle puisqu'*en relation* à, tirée du terme 'esprit' en grec *pneuma* (conception complétée de filiation divine pour l'homme *pneumatikon*). Aussi, nous comprenons que l'homme est un être humain spirituel connecté à son cœur (personnalité) et à autrui (altérité) par le moyen récepteur, mouvant et connecteur permettant de faire jonction avec toutes les entités substantielles de son *Moi* : le *pneuma de l'ego*.

Pour autant, si le *pneuma égoïque* de l'homme (*psuchikon*) prenait autorité²⁵⁰ sur les deux autres pouvoirs d'agir (pensée et cœur), quels seraient les enjeux pour son *Moi* ? Et qu'en serait-il si son cœur y était suprématiste ?

Ces ébauches compréhensives soulèvent une autre question fondamentale ontologique du *Moi* de l'homme forgé « *par quelques quatre siècles de « modernité » et deux ou trois décennies de « postmodernité* » selon Kuen (2002, p.17). Comment et à travers quels courants de pensée, la conception ontique de l'homme s'est-elle forgée au fil des siècles ?

III. Repères historiques des fondements ontologiques du *Moi* (Desmet et Pourtois, 1997 ; Kuen, 2002)

A. Le *Moi* de l'homme dans la pensée Prémoderne (Renaissance-1500 env.)

Selon Kuen (2002, pp.17-18), la pensée de la période Prémoderne considérait le *Moi* non autonome nécessitant le soutien et la direction de Dieu. Fondée sur la science basée sur la Tradition, la théologie était argumentée sur « *des preuves scripturaires, des citations des Pères de l'Église et des références à la philosophie antique (Aristote et bien avant Abélard)* ». Le *Moi* examinait la vérité à partir de la « *révélation divine (...) arbitre ultime de la vérité* » : « *je crois afin de pouvoir comprendre* » (Thèse de St Anselme) émanant de deux arbitres du Moyen-Âge et durant la Réforme, l'Église et les écrits bibliques. Selon Kuen (Op. Cit., p. 88), cette sagesse scripturaire était fondée sur des faits historiques, sur « *des éléments de premier rang que Dieu a voulu inculquer*

²⁵⁰ Autorité. « *État d'esprit permanent inhérent à un individu* ». In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

à son peuple » : l'autorité, l'ordre, le monothéisme²⁵¹. Du point de vue téléologique, l'homme²⁵² était appelé à connaître les exigences de Dieu et à les satisfaire pendant sa vie transitoire terrestre en vue de son éternité.

Si l'esprit théocentriste se caractérisait « *par une soumission inconditionnelle à l'autorité féodale de l'Église et de l'État et par une acceptation non-critique du surnaturel* » (citant Stott, 1999), « *le dogme* » était davantage que la foi et « *il commandait tout. La raison n'avait droit à aucune objection* » d'après Kuen. Desmet et Pourtois (1997, p. 26) évoquent cette période Prémoderne comme étant dominée par « *les traditions et les croyances irrationnelles* ».

Aux alentours de 1500 et suite à de nombreuses (re)découvertes et divergences²⁵³ s'amorce un tournant vers la période Moderne provoquant progressivement le rejet des normes de la civilisation judéo-chrétienne dominant le Moyen-Âge (Kuen, Op. Cit., pp. 18-34).

B. Le Moi de l'homme dans la période Moderne (1500-XXème s.)

Le *Moi* est alors considéré « *capable de se déterminer lui-même en-dehors de toute pression de la tradition et de la communauté* ». Selon Glodo (2001, In Op. Cit., p. 21), « *son autorité individuelle s'affirme elle-même contre l'autorité corporative et contre la révélation divine soit en niant les deux, ensemble, soit en les soumettant à l'individu en vue de leur validation* ». Il se pense autonome par sa raison qui lui permet de devenir quelqu'un de bien à partir de l'idée que « *la seule vérité transcendante, c'est l'existence de mon Moi, et elle est accessible par un acte de pensée. Le Moi pensant devient donc le principe et le centre de l'univers.* ». Alors que la pensée de Protagoras désigne l'homme comme « *la mesure de toutes choses* » dans ses possibilités, sa culture, son éducation, c'est aussi l'idée de *Moi pensant* 'res cogitans', point d'Archimède, qui permet à Descartes de parvenir à la seule certitude de la propre existence de l'homme par un acte de pensée (*cogito ergo sum*) émettant l'idée déductive de l'existence de Dieu. Hille (2000, In Op. Cit.) explique que cette idée « *idea innata, c.-à-d. comme idée innée dont l'homme a conscience* » amènera le même processus de pensée à l'idée de la non-existence de Dieu. Ainsi, « *cet*

²⁵¹ Dans le sens d'un Dieu de paix et non de désordre (Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis, 1 Cor. 14, 3), de principes relatifs aux lois de la création (jour/nuit, esprit dominant le corps, lois écologiques), de l'ordre social (rendre ce qui est dû, respect du prochain, soumission au roi et aux lois divines – Dix commandements- pour le bien de l'homme,) selon Kuen (2002, p. 88).

²⁵² Dont l'espérance de vie était de 30-40 ans.

²⁵³ Redécouvertes (continents, ancienne civilisation grecque, centration de l'homme et de son autonomie qu'il signe 'd'auto-nome' = 'qui se donne lui-même sa loi') et divergences (remise en question de l'autorité par la distinction entre christianisme et culture, introduction à l'intérieur du *Corpus Christianum* monolithique sur le plan religieux de la diversité entraînant la notion de tolérance).

anthropocentrisme de Descartes (...) élimine la Tradition et toute source de vérité extérieure à l'homme » (Kuen, Op. Cit., p. 20). Le *Moi* de la pensée Moderne parvient à une foi absolue en ses capacités rationnelles à travers la connaissance intrinsèquement bonne menant au progrès et à son émancipation : « *la science et l'éducation nous libèreront de notre vulnérabilité aux méfaits de la nature aussi bien que de tous les esclavages dus à la société* ».

D'une part, la Modernité « *rompt avec l'idée qui consiste à s'organiser et à agir conformément à une révélation divine* », autrement dit avec « *le finalisme religieux* » selon Desmet et Pourtois (Ibid., p.27). D'autre part, elle fait de la rationalisation « *le seul principe de l'organisation de la vie personnelle et collective* » sur la base du monde objectif en le séparant du « *monde de la subjectivité, centré sur la personne* » dans la « *recherche de la transparence tant au niveau scientifique que sociétal* » par la lutte « *contre l'arbitraire, la dépendance et le conservatisme* ». Cette conception s'inscrit dans la philosophie des Lumières permettant à l'homme de « *vivre son existence conforme à la raison* » en espérant le libérer « *des inégalités sociales, des peurs irrationnelles et de l'ignorance* » (Op. Cit.).

De fait, selon Kuen, les Lumières de la Raison (env. 1650-1800) marquent la remise en question de doctrines catholiques (autorité papale, indulgences,), du christianisme et de « *l'idée de révélation comme source d'autorité* » par certains penseurs (Kant, Voltaire, Condorcet, Hume,). Le *Moi pensant* se base alors sur le principe de l'homme Moderne pouvant « *découvrir les lois morales naturelles que Dieu a inscrites dans le cœur de chaque humain et l'amener à s'y conformer* » : « *je crois ce que je peux comprendre* » (Ibid., pp. 24-25). Ce repositionnement idéologique amena des disputes doctrinales et des guerres de religion engendrant discrédit et révolutions (philosophique et scientifique). Celles-ci renforcèrent le *Moi pensant* (la raison) vers le rejet de considérations métaphysiques, « *la scrutation scientifique et au dictum de la raison* » dans tous les champs de la connaissance considérée comme un « *pouvoir* » permettant la maîtrise des circonstances.

C'est ainsi que les cinq principes des Lumières conçoivent « *l'omniscience humaine* » comme un but atteignable (Appéré, In Op. Cit., pp. 26-27) et se fondent premièrement sur la raison de l'homme qui « *a remplacé la Révélation comme arbitre de la vérité* », le *Moi pensant*. Considéré capable de compréhension des « *lois fondamentales de l'univers, d'un univers intelligible par l'esprit humain* » (lois pouvant être mesurées et transformées par l'activité humaine), il peut aussi y découvrir secondement les lois naturelles « *qui lui ont été données par Dieu* » par sa raison afin

que les hommes s'y conforment raisonnablement (3^{ème} principe). Le quatrième principe rejoint la philosophie des Iers siècles (Cicéron, Sénèque) qui prône la vérité, « *une partie d'un tout harmonieux* » de l'univers au sein de relations (permettant l'épanouissement) et de la nature 'bonne' de l'homme. Enfin, la providence inhérente à l'intervention divine laisse place à la foi dans le progrès (variante séculière) grâce à la raison qui assure « *le bonheur et la liberté de l'homme* ». La philosophie kantienne marque notamment le courant Moderne par « *l'autodétermination morale de l'homme* » qui considère rationnellement la dimension morale de l'engagement du *devoir* par le *Moi autonome* devant s'interroger sur la motivation de son action. Le *Moi éclairé* par les Lumières humanistes permet ainsi « *d'aller plus loin que la tradition chrétienne* » en devenant un guide dans le but ontologique et des finalités humaines tels que Kant le projetait, une « *religion à l'intérieur des limites de la raison pure* » d'après Kuen (Op. Cit.).

Desmet et Pourtois (Ibid., pp. 28-40) désignent la Modernité comme « *le monde de la raison objective* rejetant « *la notion de sujet et celle de subjectivité* » et ayant pour principe moral « *l'énergie, le volontarisme, le travail et le contrôle de soi* ». Du côté de l'éducation, le rationalisme en fait une discipline ouvrant l'individu à « *la connaissance rationnelle* » qui lui permet de se libérer de « *la vision étroite et irrationnelle que lui imposent sa famille et ses passions* », l'enseignant devenant « *un médiateur* » entre les élèves et les « *valeurs universelles de la vérité, du bien et du beau* ». A cet effet, Touraine (1993, In Op. Cit, pp. 31- 41) interroge la corrélation entre la crise de l'éducation et « *la reconnaissance de ces contradictions culturelles et de la composition du système de valeurs et de normes que l'école, la famille et tous les organes de socialisation sont sensés transmettre aux enfants* ». Aussi, l'école s'inscrit dans une orientation positiviste et comme un lieu de discipline, l'accompagnement éducatif de l'enfant s'inscrivant en « *point de rupture avec [son] milieu d'origine pour atteindre le progrès* ». Ceci, dans la résistance de notions de désir et plaisir, par rejet de l'imagination, par stimulation (récompenses, punitions) et par apprentissages de la maîtrise de soi et du devoir : « *la personnalité doit être cachée derrière la morale du devoir et tout particularisme est brimé* ».

Du côté de la science, Kuen (Ibid.) explique que c'est suite à des changements économiques, sociaux et technologiques considérables (taylorisme, fordisme,) que le *Moi* se construit par l'esprit Moderne empreint du libéralisme théologique, de l'évolutionnisme scientifique (Darwin), du socialisme marxisme (Marx), du psychologisme (Freud), du pragmatisme (James), de l'existentialisme (Heidegger) et de l'observation empirique (expérimentation en laboratoire,

analyse quantitative,) au détriment d'autres modes de connaissances, selon Oden (2001, In Op. Cit., p. 33).

Ces véritables évolutions théoriques, idéologiques, scientifiques et techniques sont aussi marquées par un « *irrésistible mouvement de mondialisation mais aussi de banalisation de la culture* » selon Desmet et Pourtois (Ibid., p. 30). Citant Edgar Morin, il y a « *brisure du savoir* » (parcellisation, fragmentation, éclatement) par cloisonnement disciplinaire, « *différentes compétences éparses voire irréconciliables* » (citant Xiberras, 1993) de savoirs et perte de significations : « *chacun de ces fragments continue d'avancer en ignorant le visage total dont il fait partie* ». ²⁵⁴ La période Moderne s'inscrit dans le courant positiviste en rompant définitivement avec « *les affirmations péremptoires et les connaissances intuitives pour s'engager dans une épistémologie scientifiquement éprouvée* ». La méthode expérimentale se fonde sur la rationalité instrumentale (objectivité, quantification, cohérence, reproductivité, généralisation) faisant exclusivement appel à l'analyse de faits réels. Le contexte scientifique signe aussi l'élimination du sujet-chercheur puisque les sujets observés (objets) et les observateurs (êtres objectifs) doivent appréhender le monde réel sans prise en compte de « *leurs propres perceptions et affectivité* ». Pour Oden (In Ibid.), ce mode de connaissance scientifique est sous l'emprise d'une « *tutelle* » idéologique de la Modernité actuellement en crise qu'il justifie comme suit : « *le sexe a été réduit à l'orgasme, la psychologie à des stimuli, l'économie à des mécanismes de planning et la politique à des machinations* ». Quant à la foi religieuse, elle se conçoit « *uniquement en termes piétistes qui n'ont aucune relation avec des questions de vérité* » (Dockery, In Op. Cit., p. 33) en se séparant progressivement de la connaissance, de la raison et de la moralité. « *Chacun se choisit lui-même ses normes : est 'juste' pour moi ce que moi 'j'estime juste'* ». Selon Kuen (Op. Cit., p. 34), cette maxime énonce l'idée qu'à la place de Dieu s'élève la conception *ni dieu ni maître*, une gravitation centrée sur l'homme :

« *Son bonheur hic et nunc (ici et maintenant) par tous les moyens ('Si Dieu n'existe pas, disait Tolstoï, tout est permis'). 'Il n'y a pas d'autre dieu pour l'homme que l'homme lui-même' (Feuerbach). Puisqu'il n'y a plus d'au-delà, c'est ici-bas que je dois jouir, me réaliser au maximum et, éventuellement m'immortaliser dans mes enfants ou mes œuvres* ».

Il cite Appéré qui résume les traits caractéristiques de la Modernité : « *Emancipation – Autonomie – Rejet des sources traditionnelles de l'autorité en faveur de la raison – Rationalisme – Séparation*

²⁵⁴ Fragments de savoirs et ignorance du Visage unitaire qui semblent rejoindre notre questionnement en prémisses de la Partie IV (Prospectives de la Recherche).

entre les phénomènes (étudiés par la science) et les noumènes (objets de la religion), entre la vie publique et la vie privée- Pluralisme des croyances- Optimisme (l'homme est bon et perfectible) ». D'après Desmet et Pourtois (Ibid., p. 29), ceux-ci destinent le sujet vers une volonté de triomphe et de soumission par la raison :

« C'est de cette façon qu'il s'intégrera dans le monde social, en remplissant son rôle de travailleur, de soldat, de citoyen plutôt qu'en étant acteur de sa vie personnelle. En ce sens, la raison devient un instrument de puissance et de domination de l'homme ».

Ils dessillent ainsi une société moderniste « fragmentée puisque la personnalité, la culture, l'économie et la politique semblent aller chacune dans une direction différente. La dissociation la plus visible est celle de l'ordre de la rationalité et de l'ordre de l'individualisme ».

C. Le Moi de l'homme de la fin de la Modernité à la Postmodernité (Dès le XXème s.)

1. Un changement radical de penser et d'agir

Selon Kuen (Ibid., p. 35), il existe plusieurs postmodernismes, « depuis le postmodernisme radical et iconoclaste des déconstructionnistes jusqu'à des formes plus nuancées de révision du modernisme qui se veulent aussi 'postmodernistes' ». Le prélude au postmodernisme s'opère à partir de penseurs philosophes, notamment Nietzsche pour lequel aucune vérité n'existe, la valeur donnée n'est qu'interprétative et illusoire, et « seul subsiste le vertige cosmique devant le néant ».

Groothuis (In Op. Cit., p. 37) précise que :

« Nietzsche critiquait en termes acerbes les philosophes des Lumières qui avaient évacué Dieu de leur système de croyances mais avaient retenu la foi dans les principes moraux chrétiens et dans un univers rationnel. Il voyait bien que la fin du théisme a entraîné la fin de toute valeur objective, du sens et de la signification ; l'altruisme n'a pas de fondement dans une loi morale universelle ; la volonté de puissance est le seul fait essentiel dans la lutte pour la réussite et seuls quelques spécimens d'humanité sont dignes d'exister ».

Deux siècles après le développement de la pensée des Lumières, « on s'est aperçu que toute connaissance est relative et qu'en aucun domaine, on ne peut prétendre à des certitudes » amenant le courant moderniste à s'essouffler dans une période d'incertitudes politiques, scientifiques et

techniques²⁵⁵. La rationalisation wébérienne propose alors des avantages économiques mais laisse aussi place à la technocratie par :

« *Un monde divisé en segments sociaux dont chacun est gouverné par ses propres règles, implicites et explicites. L'autorité est supposée avoir passé des bases religieuses aux bases scientifiques mais en fait, la principale règle est instrumentale et pragmatique : 'Est-ce que ça marche ? Est-ce efficient ?'* » (Lyon, In Op. Cit., p. 40).

C'est ainsi que les relations sont progressivement marquées par des rapports formalisés et contractualisés au détriment de l'esprit de communauté et que les institutions ont dû recourir à une discipline militariste « *ressentie comme une entrave à la liberté* ». Selon le même auteur, « *le Moi autonome se targue de nouvelles libertés encodées dans les lois civiles, politiques et sociales. Mais en même temps, ce Moi perd le sens de sa vie et de son but : une situation qui est devenue un problème fondamental* ». Quant au progrès, suite à la deuxième guerre mondiale, la société post-industrielle a laissé progressivement place à « *un monde iconocentrique et cybernétique* » centré sur le managerisme dans tous les champs de la société :

« *Les questions de dessein en éducation, dans la vie et la mort, en médecine, en buts sociaux, dans la politique, sont réduites au critère de la performance ; la question principale est : Pouvons-nous le manager ?* » (Op. Cit.)

Ce à quoi s'ajoutent des « *crises, ruptures et désordres [qui] sont les maître-mots caractérisant la société contemporaine* » avec « *la recherche de l'excellence, de la qualité totale, de la performance* » d'après Desmet et Pourtois (1997, pp. 13-15). Engendrant des pressions diverses et intenses à l'ensemble des acteurs, « *le contexte social est paradoxalement marqué par l'accroissement de la paupérisation et de l'exclusion d'une part, et par la croissance de la richesse et de la performance de la société globale d'autre part* ». Cet accroissement produit ainsi « *la marginalisation [qui] côtoie l'excellence. En réalité, on pense même que la logique d'excellence produit l'exclusion : la recherche de gagnants engendre beaucoup de perdants* » (citant Bron et de Gaulejac, 1995). Pour les auteurs, le contexte postmoderne actuel est « *un monde caractérisé par une exaltation au changement, une perte de sens et de certitudes, un manque de repères* » où les acteurs de l'éducation et les enfants qui en bénéficient sont respectivement « *en désarroi* » et « *en souffrance* ». Desmet et Pourtois estiment que la société postmoderne se situe « *dans un entre-deux marqué par les déconstructions, l'éphémère, la dissolution des idéologies, des utopies et du sens* ».

²⁵⁵ La fin du colonialisme, la Révolution française, la chute de l'État socialiste bureaucratique, l'effondrement du rêve communiste, les affaires de corruption au cœur du 'rêve' capitaliste, l'impact de l'industrialisation sur la nature, la surproduction, etc.

Elle a un impact manifeste sur le *Moi* en termes technologiques d'informations et de communication : atomisation, déstabilisation, angoisse et scepticisme²⁵⁶ selon Kuen (Ibid.).

Groothuis (In Op. Cit., pp. 45-46) résume ce que sont advenus les fondements modernistes au profit du courant de pensée postmoderniste : « *ce qui autrefois, était considéré comme solide et fondamental -le progrès scientifique, les valeurs morales, l'ordre social- a été déstabilisé. Ce qui était vu comme contingent et culturel – les styles, les apparences, etc. est tout ce qui reste ; ils deviennent des absolus* ». Aussi, « *les mythes modernistes* »²⁵⁷ sont actuellement remplacés par les idées postmodernistes selon lesquelles 'la' vérité est « *un concept vide* » et « *un instrument politique puissant* », la rationalité consiste en « *logocentrisme au service des mâles blancs* » et la science, vue oppressante, est « *incapable de discerner la vérité objective, le 'progrès'* » servant « *les intérêts et les idéologies de la culture dominante* ».

Quant à Desmet et Pourtois (Ibid., pp. 33-34), malgré la perte du sentiment de certitude et le caractère instable de toute connaissance, ils proposent une vision optimiste de l'univers postmoderne qui « *établira des médiations entre les faits contradictoires ; tout en continuant à faire des découvertes, il intégrera des savoirs ; il ne rejettera pas les progrès de la période moderne mais il les articulera* ». Contrairement au modernisme dévaluant le sujet, le postmodernisme considère son émergence et sa référence « *en tant qu'acteur et auteur* » :

« *On passe de l'existence d'un soi, caractérisé par l'intégration sociale et par la participation à l'œuvre collective, au 'je', c.-à-d. à l'acteur d'une vie personnelle, à un sujet individuel* ».

Alors que Kuen énonce un individualisme paroxystique postmoderniste, Desmet et Pourtois estiment que « *le Moi n'est ni un individualiste narcissique (je) ni un individu conforme aux règles de la société (soi)* ». Ils désignent une « *construction qui intègre le 'je' et le 'soi', le sujet et l'individu pour en faire un acteur social* » sans différenciation entre ce qui relève des rôles sociaux du sujet et de ce qui lui est individuel, car il est « *à la fois sujet de la société et sujet personnel (Touraine, 1993)* » :

²⁵⁶ Rapprochement du monde entier en un instant, atomisation du *Moi* en raison de la compression de l'espace et de l'accélération du temps, déstabilisation du *Moi* ayant le sentiment d'être perdu dans un univers infini ou sans foyer en tant que citoyen du monde entre une liberté sans limites et une absence complète de sens (Hille, In Op. Cit., p. 44) ; connaissances amplifiées rendant presque impossible de comprendre notre monde engendrant l'angoisse de civilisation et un scepticisme généralisé face à ce qui est nouveau et incontrôlable (Kuen, Op. Cit., p. 44).

²⁵⁷ Objectivité de la raison humaine, définition de limites de la connaissance par la recherche scientifique et inévitable progrès, .

« *L'un ne peut être absorbé par l'autre sous peine d'oppression dans un cas (soumission à l'ordre établi), de culte de l'identité individuelle et communautaire dans l'autre cas* ».

Proposition rejointe par Kuen (Ibid.) qui décline quelques « *reflets de vérité* » que l'on peut reconnaître dans le mouvement postmoderne » tels que « *l'épanouissement personnel [qui] a au moins le mérite de briser avec un ascétisme gnostique en son fond* », « *la dénonciation des ordres idolâtres* » et « *des collectivismes asservissants* ».

2. Huit composantes principales postmodernes (Kuen, 2002)

Selon Kuen (Op. Cit., p. 55), les composantes principales postmodernes se résument à travers les mots-clés suivants : « *Valorisation de l'individu, recherche de l'épanouissement personnel, vie au présent, remise en cause des valeurs institutionnelles, multiplication des choix (pluralisme et diversité), mise en question des absolus, importance du sentiment et de l'expérience, retour du religieux* ».

Les métanarratifs de la Modernité ont amené le *Moi* tantôt vers son sacrifice pour '*le bien commun, la cité, la patrie, la Science, la Société sans classes du projet communiste*' ou pour l'autre (primauté du devoir) tantôt vers sa subordination, son oppression par des gouvernances humaines dominantes qui niaient, minimisaient ses besoins personnels ou décidaient à sa place. C'est aussi suite à ces abus collectivistes athées ou chrétiens que s'est érigé le courant postmoderne réagissant par une survalorisation de l'individu : '*centre et mesure de tout, chacun pour soi, chacun veille sur soi, je fixe moi-même ma destinée*'. A ce propos, Turnau III (In Op. Cit., p. 57) définit le postmodernisme comme :

« *Une appropriation et une radicalisation de l'individualisme (qui est à la base de la constitution des pays démocratiques). Chaque personne est pour elle-même un univers moral et épistémologique dont le but suprême est de se définir soi-même (et de résister aux définitions que donne la communauté par des règles et des choses semblables) et de pousser au maximum la liberté, le plaisir et la créativité personnels* ».

En outre, suite aux abus modernistes inhérents au primat des besoins de la collectivité sur ceux de l'individu développés dans une forme de légalisme par l'Église, le postmodernisme place au premier plan l'épanouissement et le bonheur du *Moi* par tous les moyens, avec deux corollaires : l'évitement de la souffrance (physique et morale) et la recherche hédoniste.

Quant à la vie au présent, alors que la Prémodernité et la ('première') Modernité s'inscrivaient dans la tradition, le *Moi* se vit dans « *la rupture de ce qui fut sans considération de ce qui pourra*

advenir » (Loverini, In Op. Cit., p. 79) mais dans l'instant présent de l'existant et de ce qui lui importe. En ce qui concerne la remise en cause des valeurs institutionnelles, la Prémodernité et la Modernité mettaient l'accent sur les valeurs et les institutions telles que l'État et ses rouages (les lois, la justice, la police, l'armée), la religion, l'Église et ses représentants, le mariage, la famille, le respect de la vie. Celles-ci sont « *contestées avec cynisme par le postmodernisme (parce qu'elles ont souvent été utilisées de manière arbitraire pour d'autres motifs) : 'Pourquoi laisserais-je des institutions extérieures ou des valeurs que je n'ai pas choisies moi-même brider ma liberté ou mon plaisir ?'* ».

Par ailleurs, la Postmodernité est aussi marquée par la multiplication des choix (pluralisme et diversité). Vue comme « *l'ère du patchwork et du relativisme* » par Bangerter (In Op. Cit., pp. 90-94), elle s'inscrit dans une forme de société optionnelle (Gross, 1994) favorisée par la libre-concurrence. Pour Carson (1993), le pluralisme revêt trois signifiants : la diversité grandissante (traditions, religions, systèmes de valeurs,), la tolérance pour cette diversité et la position philosophique affirmant qu' « *aucune vue ne peut prétendre être vraie ; il faut donc être tolérant envers toutes* ». Et Rescher (1993) explique qu'il est marqué de dissensus et non plus de consensus, puisque « *toute question importante admet une variété de réponses plausibles mais en conflit les unes avec les autres* », Welsch (1995) l'énonçant aussi d'absolutiste par la mise à l'écart de toute vérité transcendante.

Par rapport à la mise en question des absolus, cette société optionnelle et « *la crainte de la 'normalisation' alimente un relativisme -quant au vrai, quant au beau, quant au bien- destiné à prévenir le jugement, la discipline : puisque chacun a sa vérité, nul n'a le droit de regard sur moi, 'c'est mon affaire'* » selon Blocher (In Op. Cit., p. 101). Le relativisme des valeurs que Hager (In Houssaye et al., 1999, pp.382-383) constatait étourdissant par sa diversité et par ses contradictions est relié au pluralisme des vérités selon Kuen (Ibid.) qui marquent diverses sphères telles que la moralité, le mode de vie, la télévision par laquelle « *le medium 'est' le message* » où « *nous devenons ce que nous regardons* » selon Macluhan (In Op. Cit., p. 105) :

« *Les croyances sont considérées comme vraies dans le contexte des communautés qui les partagent. William James disait déjà que seule 'la volonté de croire' était importante. La vérité que je choisis importe peu ; elle est 'ma' vérité subjective qui n'a pas la prétention d'avoir une valeur pour d'autres* ».

En termes de relativisme sur le plan moral, alors que les règles morales étaient autrefois considérées existantes au niveau de leur existence et de leur valeur, elles le sont actuellement en fonction de la

décision de la conscience dictant ce qui est bien ou mal. Selon Dockery (In Op. Cit., p. 118), les questions morales relatives aux normes valables pour tous ont été transférées « *vers la faculté de décision basée sur ce que l'on sent être juste* ». Kuen cite une observation rapportée par D.S. Dockery (2001) du Professeur George de Princeton qui remarquait que nos contemporains utilisent le terme 'conscience' non au sens de conscience gouvernant leur comportement mais de conscience légitime « *décrétant qu'on ne se sent pas mal en le faisant* ».

L'une des grandes distinctions entre le Modernisme et le Postmodernisme se situe au niveau du primat de la raison sur celui du sentiment. Du premier courant prônant la raison, l'intelligence et la science, le devoir, le 'positivisme a-religieux' et visant le progrès, le second met l'accent principal sur le sentiment, le plaisir, la spiritualité mystique (New Age,), le primat de la conscience et de l'expérience : « *Est vrai seulement ce que je vois, ce que je sens et que je vis. Notre société est devenue une société évènementielle* » selon St. Holthaus (In Op. Cit., p. 118).

Enfin, selon Lambot (In Op. Cit., p. 123), « *la science, la technique et la raison n'ont pas tué la sensibilité religieuse de l'être humain : l'homme postmoderne recourt toujours au spirituel pour vivre* ». La nouvelle religiosité renforce la dimension hédoniste et subjective de l'individualisme post-moderne (exaltations du *Moi* et de son bien-être, du sentiment : '*suis ton propre penchant*'; revalorisations de l'expérience spirituelle considérée comme vertu transformatrice et de la toute-puissance de l'homme : '*la force est en toi*', etc.).

3. *Éléments de compréhensions Modernes et Postmodernes (Kuen, 2002)*

Courant Moderne	Courant Postmoderne
Connaissances universelles. Narratifs universels* ²⁵⁸	Hiérarchisation des goûts, opinions. Valorise les histoires locales*.
Du livre, de la parole, du discours, du logocentrisme	On est passé à l'écran, à l'image, au schéma, à l'iconocentrisme
Apprends de notre passé	Apprends de l'indigène, de la nature ; par l'internet, le téléphone cellulaire et les médias qui rendent notre expérience au monde différente.

²⁵⁸ * Cette astérisque fait référence à la synthèse des principales différences entre la Modernité et la Postmodernité décrite par Vanhoozer (In Op. Cit., p. 54).

Triumphalisme (optimisme, confiance en soi, des Lumières ; science et progrès) puis deux Guerres mondiales et Holocauste, ébranlant le rêve d'un progrès continu. ²⁵⁹	Désillusion, scepticisme, cynisme.
La réalité est fondée sur le <i>Moi</i> rationnel, un principe légitime, abstrait et émancipateur (à la place de la Tradition : théocentrisme). Le métanarratif de la Modernité ²⁶⁰ considère la raison et la science (émancipent l'homme, les Lumières), le prolétariat marxiste, l'évolution darwinienne, le dévoilement de l'inconscient et même le christianisme.	Rejets de toute autorité et des 'métanarratifs' ²⁶¹ , rejet/dévaluation d'une « <i>vue normative de la vérité et d'une conception chrétienne du monde</i> » : « <i>Il n'existe rien en-dehors de l'homme lui-même et de ce qu'il souhaite : ni dieu, ni aucune vérité transcendante</i> » (In Op. Cit., pp. 46-48)
Avait promu le progrès linéaire, la rationalité, les vérités absolues.	Célèbre la discontinuité, la différence, la fragmentation, l'indétermination (Blocher, In Op. Cit., p. 53)
La connaissance est considérée bonne, objective, capable de découvrir la vérité par la raison.	La connaissance a porté de mauvais fruits au XXème s., « <i>il n'existe pas de monde objectif en-dehors de nous, la vérité ne se limite pas aux aspects rationnels, l'homme est un tout</i> » incluant émotions et relations avec son milieu.
Le <i>Moi</i> trouvait substance et identité auprès de la famille, de la communauté et dans le travail.	« <i>Le Moi est finalement la seule source de sens et d'espoir</i> ».
Cherche un dessein, un but, une hiérarchie dans le monde matériel et social. *	Exalte le hasard, le désir, l'anarchie *
Croit en une transcendance de la raison, du sujet connaissant. *	Souligne l'immanence *

Tableau n°91 : Synthèse des principaux changements et des différences entre le courant Moderne et le courant Postmoderne (Kuen, 2002, pp. 46-54).

²⁵⁹ Par crainte d'une destruction nucléaire, d'une dégradation de l'environnement, du spectre du nationalisme et du tribalisme.

²⁶⁰ Qui, selon Lyotard (In Op. Cit., p. 49) « *avait remplacé le métanarratif chrétien de l'amour martyr et du salut de l'humanité par la conversion des âmes* ».

²⁶¹ Larkin (In Op. Cit., p. 48) définit le 'métanarratif' comme un « *grand narratif qui est considéré comme 'réellement vrai', car il légitime certaines connaissances, croyances et pratiques qui expliquent notre culture en termes d'origine et de destinée, et indiquent les pouvoirs qui la soutiennent* » tandis que pour Faulconer (In Op. Cit.), il s'agit d'une « *histoire qui lie ensemble nos petites histoires et nous donne une unité à la fois sociale, psychologique et intellectuelle* ».

4. Apports et conséquences de la Postmodernité (Kuen, 2002)

En ce qui concerne les points d'appui issus du postmodernisme, le bibliste Kuen (pp. 130, 137-138) salue d'une part, son opposition à « *l'orgueil intellectuel idolâtre moderniste* » que Stott (1999) précise par « *le rationalisme, l'autonomie et l'omni-compétence de l'esprit humain* » et d'autre part, sa « *confiance naïve dans le caractère inévitable du progrès humain et ses rêves d'Utopie* ». Il reconnaît aussi les limites inhérentes au concept de vérité (mystères de la réalité ultime, coloration par des présupposés et perspectives culturelles, oppression d'individus par soif de pouvoir au nom de la vérité).

Selon lui, l'individualisme prégnant du postmodernisme produit aussi diverses conséquences issues des huit composantes postmodernistes qui se révèlent néfastes pour l'homme et pour la société.

Dans un premier temps, la valorisation paroxystique de l'individu engendre un état d'angoisse (face à sa propre responsabilité de réussite et à la peur de 'rater sa vie'), de solitude de *Moi* coupés de la communauté et de manque d'engagement (pour rester libre et disposer de soi, de son temps,) favorisant la gratification instantanée (distraction, nourriture et information préemballées immédiatement accessibles). Elle génère ensuite la perte de confiance de « *la génération digitale* » en l'autorité et les organisations grevées de naufrage moral (Église, mariage, politique) d'après Campbell (1999). Quant à la recherche d'épanouissement personnel, Kuen cite Blocher (2000) qui constate un « *appauvrissement psycho-spirituel* » et des effets incalculables sur la construction de la personnalité en matière d'érotisme omniprésent et de promotion du corps. Selon Oden (In Dockery, 2001, In Op. Cit.), « *nous devons à présent vivre avec les conséquences des naufrages sexuels, interpersonnels et familiaux auxquels nous a mené la permissivité narcissique, cupide, asservie au plaisir, infestée par la pornographie et abortive. Ses fruits interpersonnels sont la mort de l'amitié et de l'affection, les divorces et la substitution désespérée d'expérimentations sexuelles à l'intimité* ».

Cette promotion du corps et du conditionnement matériel rejoint un autre type de conditionnement, celui de la consommation devenant « *le centre cognitif et moral de la vie* » (Lyon, 1995), un « *devoir social* » et « *un but en soi* » (Appéré, 1998) renforçant par là même, le système économique capitaliste.

Cette course existentielle de l'hyperconsommation conduit ainsi à « *un aspect cumulatif de fléaux entraînés par le dérèglement climatique* » que de nombreux chercheurs scientifiques ont mis en exergue à partir de milliers de données sociales, économiques ou géographiques (Hamilton

(2013)²⁶². Le *Moi* de l'homme postmoderne serait-il confronté à une autre vérité, celle d'une crise majeure que cet ancien membre du conseil australien sur le changement climatique estime aboutir « *si nous continuons ainsi (...) à un effondrement de la société* » ?

« La réalité est que nous sommes tous climatosceptiques. Il est presque impossible d'accepter toute la vérité sur ce que nous avons fait subir à la Terre. C'est si radical, si choquant, qu'il est très difficile de vivre avec tous les jours, cela nous en demande trop d'un point de vue émotionnel. J'ai vu des gens vivre avec cette idée au quotidien, ils ont développé une forme de folie ».

Selon l'ancien Ministre français de l'écologie, Nicolas Hulot, la stratégie « *à petits pas* » pour préserver coûte que coûte « *un modèle économique* » est la « *cause de tous les désordres climatiques* » conduisant à une impasse mortifère²⁶³. D'après Hamilton (2013, Ibid.), si le déni était dépassé, cela "signifierait abandonner le principe fondamental de la modernité, c'est-à-dire l'idée d'un progrès". Mais poursuit-il, « *nous n'acceptons ni " la vérité sur ce que nous avons fait subir à la Terre " ni le changement de vie radical qu'impose le réchauffement climatique, et encore moins la remise en cause du principe de modernité et d'un progrès linéaire qui tend vers le toujours plus* ».

Par ailleurs, la société postmoderne met en exergue « *la question de choix entre des produits, des systèmes éducatifs, des religions ou même une identité personnelle – mais sans critères objectifs pour faire de bons choix* » (Groothuis, In Kuen, Ibid.). Autre conséquence fâcheuse postmoderniste est celle de la dérivation « *de la parole à l'image, de l'acte au spectacle, de la conviction à une vague sentimentalité superficielle* » selon Kuen. D'une part, elle engendre la perte de l'autorité de la parole (devenant accessoire) et la notion d'héritage du passé (au profit d'un « *bric-à-brac de croyances* ») pour Guinness (In Op. Cit., pp. 66 ; 70) et une forme « *d'esthétisation de notre vie quotidienne* » par transformation d'évènements réels atroces en « *impressions sensibles positives* ». D'autre part, elle résulte selon Groothuis de « *la perte de l'identité du Moi* » impactée par l'influence absorbante de la télévision ne nécessitant ni réflexion critique ni adhésion morale :

« La perte de l'identité du Moi par l'envahissement des images, des 'factoïds' et des sons (...). Le Moi est fragmenté et privé de fondement par les expériences télévisuelles – ce qui correspond aux normes postmodernistes de la dispersionnisme et de l'abandon de toute vérité transcendante (...). Le zapping

²⁶² Hamilton est aussi philosophe et professeur d'éthique publique. In

https://www.lemonde.fr/climat/article/2018/11/19/nous-sommes-tous-des-climatosceptiques_5385641_1652612.html

²⁶³ In Le Monde. Dernière heure, mercredi 21 novembre 2018, p. 25. Climat : une bombe à retardement. In

https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/11/20/changement-climatique-une-bombe-a-retardement_5385985_3232.html

entre les différentes chaînes devient un mode de vie sans ancrage spirituel et moral, le Moi est déstabilisé, déraciné, vidé de son contenu ».

De plus, la jouissance de son travail étant considérée comme une frustration insupportable, la mentalité postmoderne revendique le ‘tout, tout de suite’, ce qui engendre des dépendances de jeunes dues aux frustrations (endurant leur patience et persévérance, provoquant des contrariétés et accroissements du désir au lieu du contentement, selon Michiaki et Hidegarde Horie, In Op. Cit., p. 79) et par voie de conséquences, leur immaturité.

Ensuite, Kuen considère aussi que la dimension de la vie au présent va jusqu’à remédier à « *l’acte dionysiaque* ’ qui efface les limites et abolit toute contrainte » (Bell, In Op. Cit., pp. 84-85) afin que le réel soit soumis au désir de l’homme postmoderne. Il cite Bangerter illustrant la génération X (née après 1965) « *génération des illusions perdues* » relatives à l’amour (face aux divorces), au mariage (face aux aventures extra-conjugales), à la politique (face aux affaires de corruption, de pédophilie et de relations illicites de ministres du culte de diverses confessions). Par ailleurs, la remise en cause des valeurs institutionnelles engendre des formes de fragmentations culturelles (« *il n’y a plus de Grande histoire* », selon Copley, In Op. Cit., p. 88), le ‘*meaning-gap*’ (« *un fossé profond entre ce que l’on sait et ce que l’on comprend* », selon Guinness, In Op. Cit., pp. 90 ; 94) et la « *dispersionnisme, c.-à-d. une dispersion malade de l’attention sur une multitude de possibilités et de centres d’intérêts* » résultant de fragmentations et de dissociations²⁶⁴. Elle se conçoit aussi en termes de ‘*multivers*’ et non d’univers de par la diversité langagière des individus (‘il y a autant d’univers que d’individus’) selon Turnau (Ibid.). En ce qui concerne la multiplication des choix en termes de pluralisme et de diversité, face à l’inventivité possible des valeurs à tout moment sous fond d’éthique de la situation, Kuen (Op. Cit., p. 114) émet l’idée que le *Moi* se retrouve dans une position de vulnérabilité au niveau de sa « *responsabilité morale [qui] est un non-sens sans une instance morale devant laquelle on se sent responsable* ». Par rapport à la mise en question des absolus, il estime que le renouveau émotionnel de la postmodernité se substitue à la formule cartésienne par ‘*Je sens donc je suis*’ renforçant des formes de mysticisme, de piété exubérante et d’états de transe (Bloch, In Op. Cit., p. 119). Et outre l’importance postmoderniste sur le sentiment et l’expérience que Blocher relie à l’angoisse du vide de sens de l’homme (qui était autrefois une angoisse de la damnation), l’homme poursuit « *tout ce qui lui promet une explication plus ou moins*

²⁶⁴ La contestation de « *la nécessité de la vertu et de la possibilité d’un consensus culturel commun* », la division et la polarité des groupes sociaux au nom du langage hétérogène à l’intérieur d’un même groupe social, la dissociation de la culture familiale, le sens de la vie, la religion devenue un bien de consommation et un ‘*Do it yourself*’, etc.

transcendante de son existence » (affluence des monastères, recherche d'un maître spirituel, Nouvel Age, mysticisme, consultations d'astrologues et voyants,) selon Kuen (Op. Cit., p. 126). Cette nouvelle spiritualité valorise ainsi la toute-puissance de l'homme « *qui touche tous les domaines : la médecine, la psychologie, l'éducation, la sexualité, les arts. 'On pourrait presque dire qu'elle fait partie de l'air que nous respirons', disait l'évêque de Metz* ».

Au final, cette analyse met en relief une conception épistémologique perçue différemment par le *Moi* de l'homme en fonction des trois courants de pensée qui ont des répercussions sur les « *zones profondes des attitudes, les valeurs, les mentalités et dans les constellations de pouvoir et de culture* » (St. Holthaus, In Op. Cit., 10) de notre société. Mohler Jr (In Op. Cit., p. 52) les illustre à sa manière :

« Walter Truett Anderson raconte l'histoire de trois arbitres de base-ball. Le premier, qui représente la perspective prémoderne, explique sa méthode : 'Il y a de bonnes passes et des mauvaises et je les appelle comme elles sont'. Le deuxième, un moderniste dit : 'Je les appelle de la manière dont je les vois'. Le troisième arbitre, un postmoderniste, prétend : 'Elles ne sont rien jusqu'à ce que je les appelle' ».

Forts de l'ensemble de ces éléments tant substantiels qu'ontologiques historiques du *Moi* de l'homme, tentons à présent de construire une modélisation des deux approches inspirées des fondements didactiques et pédagogiques, tout en saisissant les perspectives téléologiques issues de nos recherches phénoménologiques et herméneutiques. Cette problématique se veut ainsi proposer un sens de l'accompagnement pédagogique au regard des différentes contextualisations et approches développées au cœur du *Moi* de l'homme.

« Le levier (...) implique :

La désacralisation de tout ce que l'homme se donne à lui-même comme idoles ;

La relation humaine totalement désintéressée (ce que l'on nomme Agapè) (...);

L'esprit total de Non-Puissance qui dépasse la non-violence, [un] choix (...);

L'espérance, qui suppose que l'on recommence indéfiniment (...);

L'exigence du changement : tout est en effet toujours à recommencer (...);

La liberté (...);

Le réalisme : apprendre à voir soi-même et les autres comme ils sont (...);

La justice (...) d'exactitude et de paix, (...) soumise à l'amour ;

La vérité, non pas dogmatique ou scientifique ni même intellectuelle (...), soumise à l'amour »

Ellul (1987, pp. 235-236)

PARTIE V :

Conceptualisation de l'accompagnement développant l'homme *Moi social* et l'homme *Moi*

Préambule

En résonnance avec l'idée de *compagnon-partage* relié au monde sensible de chaque acteur, la notion générale de l'accompagnement porte fondamentalement une valeur morale et éthique dans la perspective du bien individuel et collectif. Dynamisé sur le mode relationnel et spatial entre l'accompagnant (action, représentation ou fonction sociale) et l'accompagné « *bâton de marche et soutien vivant* » (Rouzel, 2015), ce facilitateur s'inscrit dans une dimension à la fois temporaire, temporelle et opérationnelle dans l'être et l'agir éthiques avec l'accompagné. Sur la base de la réciprocité dynamique et affective, accompagner l'autre se veut responsable comme s'accompagnant soi-même et se vit au cœur d'une diversité de rapports humains impersonnels et personnels quels que soient les statuts professionnels et les champs d'action. Cette perspective d'accompagnement visant services, quêtes ou actions téléologiques et vivre-ensemble nécessite la conscientisation des principes et totems personnels de part et d'autre, notamment celle du bien vouloir d'autrui de l'accompagnant qui se veut subséquent de ses pratiques, postures et finalités visées.

Outre cette définition anthropocentriste, nos recherches particularisent l'accompagnement dans le champ éducatif en deux modèles, chacun ayant sa propre logique, ses conceptions et son éthique. Cette ultime Partie propose de construire une image conceptuelle de leurs fondamentaux distincts et des enjeux selon leurs perspectives d'ordre phénoménologique, idéologique, historique, sémantique et ontologique.

Et forte de ces perspectives, l'exploration circonspecte de diverses hypothèses philosophiques et téléologiques proposera une compréhension ontique de l'homme au regard de ses questions introductives en début de cette Recherche : « *Où en suis-je ? Qu'ai-je de singulier, de propre à moi-même ? Vers quoi suis-je en devenir ? Vers quoi vais-je m'accomplir avec plénitude dans cette société ?* ». Car il s'agit, comme l'affirme Chalmel (In Soëtard et al., 2011, p.64), « *de savoir d'où l'on vient pour décider où l'on veut aller...* »²⁶⁵.

I. Fondamentaux de l'accompagnement éducatif du Moi social ou du Moi de l'homme

A. Fondements et invariants du système didactique Moi social

Des siècles de construction idéologique à partir du judéo-christianisme (loi juive, catholicisme romain, réforme protestante,) et de l'ère Moderne (courants philosophiques humanistes, scientistes, athéistes, et économiques rationalistes et technocratiques,) ont forgé le système idéologique du *Moi social* fondé sur le modèle didactique. De l'idée d'archétype platonicien à la conception rationaliste de l'individu modèle social permettant un ordre social harmonieux et établi, les finalités modernistes visent et bâtissent une société idéale de la raison et du progrès déclinée dans tous les secteurs des sciences humaines. Et de l'être moral et éthique de l'homme respectueux et soumis à Dieu²⁶⁶ au devoir moral religieux dogmatique ou rationnel humaniste, la conception qui se veut éthique par les notions de bienveillance et de savoir-être de tout individu, se retrouve bafouée par d'aucuns au nom d'une certaine légitimité hiérarchique et technocratique.

Quels que soient les secteurs d'activité et les rôles des acteurs de l'accompagnement (accompagné ou accompagnant), le système idéologique *Moi social* considère l'homme individu social comme un objet, un produit ou un gestionnaire de référentiels normatifs garantissant l'efficacité, la performance et l'excellence des individus et du système. L'objectif de l'accompagnement éducatif didactique vise la réduction de l'écart de l'individu par rapport à la norme sociale à travers des stratégies méthodologiques adaptatives ou réintégratives, imposées et créatrices de règles et de comportements ; son échec n'étant pas admis. La posture de l'accompagnant se doit objective,

²⁶⁵ Chalmel évoque ici le savoir historico-testamentaire relié au processus de principes, théories, etc. caractérisant le champ pédagogique (auquel nous rajoutons le savoir *Chronos* existentiel de soi-même).

²⁶⁶ Cf. pp. 93-94.

scientifique et verticale. L'évaluation de la conformation des accompagnés et des accompagnants à la norme imposée par le cadre prescrit se veut garantir le risque zéro et l'assimilation sociale de tous les sujets au modèle idéologique social.

Dans le champ scolaire, l'élève doit être considéré objet de savoir transmis par l'enseignant expert. L'objectif principal consiste à assimiler les savoirs généraux, à appliquer les savoir-faire selon des procédures spécifiques et à se comporter en fonction des convenances sociales. A partir du processus *Enseigner*, l'enseignant fonde ses objectifs sur le référentiel académique didactique qui vise les performances et la réussite de l'élève (compétences) par la conformation aux normes scolaires. La démarche d'évaluation s'opère dans une logique docimologique. La posture de l'enseignant est scientifique et verticale.

Dans le champ socio-éducatif (Tableau n°69), la personne en situation de handicap doit être considérée objet-produit de savoirs que l'éduquant didactique-social lui transmet. L'objectif principal consiste à assimiler des savoirs généraux, à appliquer des savoir-faire selon des procédures spécifiques et à se comporter en fonction des convenances sociales. A partir du processus *Enseigner*, l'éduquant didactique-social fonde ses objectifs sur le référentiel didactique qui vise les performances de l'accompagné (compétences) et le bon fonctionnement de son travail gestionnaire. La démarche d'évaluation s'opère dans une logique gestionnaire. Sa posture est gestionnaire et verticale. Aussi, le travailleur social, considéré capital humain²⁶⁷ par le manager promoteur institutionnel, devient un éduquant didactique-social sur la base des référentiels didactiques (logiques de fonctionnements,) que le cadre promoteur institutionnel lui transmet. L'objectif principal de ce dernier consiste à gérer l'équipe des éduquants et à développer des compétences servant la promotion institutionnelle (processus objet-produit-gestionnaire). Il vise les performances, la réputation et le bon fonctionnement de l'institution. La démarche d'évaluation s'opère dans une logique d'évaluation institutionnalisée (démarche qualité, évaluations référentielles,). Sa posture est technocratique et verticale.

Concernant le champ médico-social ou médical (Tableau n°69), le patient doit être considéré objet-produit de soins que l'exécutant lui délivre. L'objectif principal consiste à lutter contre la maladie. A partir du processus *Enseigner*, l'exécutant fonde ses objectifs sur le référentiel didactique qui vise ses performances et le bon fonctionnement de son travail gestionnaire. La démarche d'évaluation s'opère dans une logique gestionnaire. Sa posture est gestionnaire et verticale

²⁶⁷ (Compétence et performance).

(démarche de prescription et d'exécution). En tant que soignant, il est un exécutant des référentiels didactiques (protocoles, projet annuel personnalisé, programmes de financement,) que le promoteur institutionnel lui transmet. L'objectif principal consiste à gérer les patients accompagnés et à développer ses compétences servant la promotion institutionnelle (processus objet-produit-gestionnaire). Le cadre promoteur institutionnel vise les performances, la réputation et le bon fonctionnement de l'institution. La démarche d'évaluation s'opère dans une logique d'évaluation institutionnalisée (démarche qualité, évaluations référentielles,). La posture du promoteur institutionnel est technocratique et verticale.

En somme, la finalité de l'accompagnement didactique (qui s'illustre aussi technocratique selon les champs d'activités) vise l'extériorité et l'intégration normative de l'individu. Et par ses principes normatifs du « prêt-à-penser » et du « tout mesurable » (Grimaud, Ibid.), elle ne peut ni tenir compte de sa dimension personnalisante (profil, contexte, besoins et aspirations, complexité,) ni de sa visée d'autonomie. Ainsi, le système scolaire a pour fonction de remettre les élèves décrocheurs sur le droit chemin académique par diverses formes de remédiations scolaires, etc. Le système socioéducatif opère par étayage auprès des personnes en situation de handicap (visée réparatrice vers la réadaptation sociale). Le système socio-médical ou médical mesure des objectifs quantifiables en fonction de la rationalisation des coûts ou de financements attribués (patients bénéficiant de programmes,) dans une perspective normative (visée de résultats conformes aux financements référentiels,). C'est bien la norme qui fait référence, conduisant ainsi l'individu vers la dépendance, la dénaturation et le développement de son extériorité. Car l'ordre normatif et économique et la performance sociale au sein du système idéologique *Moi social* sont centraux, l'homme étant mobilisé pour s'y conformer.

B. Fondements et invariants du modèle pédagogique du Moi

Développés au fil des siècles par une diversité de pédagogues plaidant pour l'accompagnement anthropocentré et théorico-pratique de la personne, le modèle pédagogique vise la perspective de la structuration de son identité *Moi* et sa socialisation *Moi social soi* par les processus *Former et Apprendre*. Considéré sujet-auteur, acteur et créateur, l'accompagné progresse en autonomie à son rythme, par choix opportuns et prises de risques garanties par l'éthique de conviction et de responsabilité de l'accompagnant, son cadre de référence étant la personne-sujet (l'accompagné) empreinte de son propre contenu par propositions méthodologiques. Au cœur d'espaces

temporaires et de cadres d'interventions sans cesse redéfinis, l'objectif de l'accompagnement pédagogique vise l'action, l'enracinement de la personne dans son propre contexte, le questionnement réflexif et la rupture. A partir des principes de non-savoir constitutif, de considération des résistances (cognitives et relationnelles) et des contraintes éducatives (institutionnelles), sa posture d'explorateur-artiste se veut relationnelle et éthique par sa fonction ressource *posturale* (fondements pédagogiques, disposition vertueuse, double-alliance, soutien-ressource). Facilitateur, il prend en compte l'objectivité et la subjectivité de l'accompagné, la valeur pédagogique de l'erreur, la relativité et valorise le climat relationnel de l'environnement. Quels que soient les champs d'action et les rôles des acteurs de l'accompagnement (accompagné, accompagnant), la personne considérée dans sa dimension holiste (ancrages relationnels, inconscients, temporels, sensibles, aliénants et passionnés ; complexité, etc.) est amenée à développer une *œuvre pédagogique de soi* (développement de l'identité psychosociale et des capacités,) et une *œuvre de réciprocité éducative*, l'éducation du cœur favorisant ou renforçant l'émergence de l'environnement capacitant. Enfin, l'accompagnement personnalisé se veut défini avec la personne en fonction de son stade de développement inhérent à un modèle, une forme, une posture (de l'accompagnant) et une temporalité de l'accompagnement dans un processus progressif vers sa maturité.

Dans le champ scolaire, l'élève est sujet-acteur et guide l'enseignant co-acteur. L'objectif principal consiste à orienter des savoirs spécifiques, à savoir-agir contextuellement en fonction de lui-même et à se comporter avec éthique. L'enseignant pédagogue fonde ses objectifs selon l'apprenant en visant sa socialisation et sa structuration identitaire (capacités) en tenant compte des contraintes transférentielles, cognitives et institutionnelles. La démarche de médiation s'opère dans une logique relationnelle et sa posture est éthico-artistique et horizontale.

Du côté du champ socio-éducatif, la personne en situation de handicap accompagnée est considérée comme sujet-acteur guidant le travailleur social co-acteur. L'objectif principal consiste à orienter des savoirs spécifiques, à savoir-agir contextuellement en fonction de l'accompagné et à se comporter avec éthique. Le travailleur social pédagogue fonde ses objectifs selon l'accompagné vers sa socialisation et sa structuration identitaire (capacités) tout en considérant les contraintes transférentielles, cognitives et institutionnelles. La démarche de médiation s'opère dans une logique relationnelle et sa posture est éthico-artistique et horizontale. Quant au manager pédagogue co-acteur considérant l'éducateur sujet-acteur, il vise le développement des capacités de

l'ensemble des acteurs de l'institution ainsi que de l'environnement capacitant tout en prenant en compte les niveaux de contraintes institutionnelles et transférentielles. Sa démarche de médiation s'opère dans une logique relationnelle et sa posture se veut éthique et horizontale.

Dans le champ médical, le patient est considéré sujet de soins que le soignant lui délivre. L'objectif principal consiste à considérer les conséquences physiques, psychologiques et sociales du patient pour une qualité de vie acceptable et son développement identitaire psychosocial (capabilités), et non plus pour lutter contre sa maladie. Le soignant fonde ses objectifs sur une démarche de médiation à travers l'éducation thérapeutique (ETP). Sa posture est éthique et horizontale et son objectif principal consiste à favoriser l'éducation thérapeutique des patients tout en gérant les contraintes transférentielles, cognitives et institutionnelles. Le manager, pédagogue et co-acteur, le considère comme sujet-acteur et il vise le développement de capacités de l'ensemble des acteurs de l'institution et de l'environnement capacitant tout en gérant les niveaux de contraintes institutionnelles et transférentielles. La démarche de médiation s'opère dans une logique relationnelle et sa posture est éthique et horizontale.

Quelles que soient les sphères d'actions, si ces invariants entre les deux modèles convergent sur certains rapports et conceptions de l'accompagnement, les finalités visées et les enjeux diffèrent foncièrement. Étant donné que le modèle didactique adopte et marque les fondements modernistes du système idéologique *Moi social*, nous ne pouvons en dire autant du modèle pédagogique à l'égard du courant actuel postmoderniste. Car, si l'accompagnement pédagogique considère l'articulation théorico-pratique de l'éducation de l'homme visant son développement et sa maturité dans un contexte postmoderne que de nombreux pédagogues souhaitent « *social, culturel, pédagogique, cohérent et intégrateur qui ferait place tout à la fois à la raison et à l'être* » (Desmet Pourtois, 1997, p. 32), le courant postmoderniste désigne tant une ère de pensée contemporaine « *nouvelle* » ou « *reconstruction* » de la Modernité que perturbante et perdante de sens, de certitudes et de repères (Desmet et Pourtois, 1997; Kuen, 2002).

II. Le développement de l'homme : l'individu Moi social ou la personne Moi

Suite à nos investigations théorico-pratiques, nous observons une connexité intéressante entre les résultats de l'Enquête (exigences normatives, conséquences sur le *Moi* de l'homme accompagné ou accompagnant), les diverses conceptions ontologiques (Razzano, Maritain,) et les signifiants

étymologiques, lexicographiques et théologiques des termes *corps*, *cœur*, *esprit du cœur* et *pensée* de l'homme. Ce faisant, elle défriche une image -certes partielle- de formes presque antagonistes du développement ontologique de l'homme construit soit par le système idéologique *Moi social* soit par l'homme lui-même au cœur du système postmoderniste de pensée (Kuen, 2002, p. 17). Tendances, probablement inconscientes, du paraître et de l'être de l'homme tant dans son immanence que dans son altérité, qui se veulent impulsions et forces d'attirances vers une identité 'individu-aliste' *Moi social* ou hyper-centrée *Moi*.

A. Exigences et attentes du système *Moi social* visant son individu-alité

1. Un système de pensée régentant le *pneuma égoïque*

A l'appui du repère historico-sémantique de la *persona* ou *prosôpon*, l'individu-alité se définit dans nos recherches, comme une part fractionnée du *Moi* de l'homme dans le corps social ou 'personnalité fictive' et soumise au rapport social. D'une part, elle pourrait rejoindre l'image du masque social, ce 'faux self' que Carl Jung (1964, 2015) désigne davantage « *dans son aspect pathologique* » (non authentique) qui peut prendre « *une forme narcissique interminable* » et puiser « *dans l'imaginaire collectif [des éléments] qui lui seraient nécessaires pour exister, survivre, en l'absence d'un sentiment de valeur suffisant* » (Allain-Dupré, 2004). Par exemple, Vieljeux (In Op. Cit.) l'illustre d'« *antennes de l'inconscient (...) branchées sur l'air du temps du collectif* » en évoquant l'anecdote d'une jeune femme ayant réellement mis un mensonge en scène pour bénéficier de reconnaissance sociale. Antennes lui dictant « *le thème de la mise en scène tandis que son moi fragile ne peut prendre la juste distance, c'est-à-dire un point de vue éthique, par rapport au fantasme qui surgit en elle* »²⁶⁸. Cet exemple montre la puissance phénoménologique inhérente à l'individu-alité de cette personne qui s'articule entre ses instances substantielles (notamment son *pneuma égoïque* puis son cœur à priori vulnérable) au gré des vents, autrement dit d'autres forces naturelles ou transcendantes²⁶⁹. D'autre part, l'individu-alité de l'homme régentée par le système idéologique du *Moi social*, correspond à une forme de développement externe, une

²⁶⁸ A propos de l'ombre, si Ruguduka Baleke associe ce terme à l'individualité comme face matérielle de la personnalité, Jung l'adjoint à la personnalité comme étant « *la personnalité non développée, parfois rejetée par le moi et projetée à l'extérieur (...) c'est l'étranger inquiétant en soi, cet autre-en-nous* » (Op. Cit.) pouvant tant revêtir le fascinant, le limité, le décentré vers l'imaginaire qu'organiser et vitaliser des refoulements issus de l'inconscient collectif ou personnel. D'autre part, Jung présente aussi l'autre *persona* non pathologique qui se présente par son caractère hyper-adaptable façonné en interaction avec son environnement, principe de base de la construction psychologique.

²⁶⁹ Cf. Tableau n°88.

« unité extérieure qui ne vient que de l'organisme et qui n'est que la résultante de forces naturelles, l'effet de leur concours en un certain point » (Lal, 1968).²⁷⁰ Ruduguka Baleke (2009) citant Maritain la considère uniquement au niveau des valeurs individuelles de l'individu « en état d'exercer l'acte d'exister » et comme matière « à fabriquer et à utiliser » (Mougniotte, 2013) développant compétences et caractère social (Razzano, 2019). La racine ontologique première de cet acte contingent d'exister par l'individu se manifeste à travers « une sorte de non-être, une simple puissance de réceptivité et de mutabilité substantielle » tel que le *pneuma égoïque* dans sa conduite pratico-organique et reliée à l'affectivité de l'ego (cœur). En effet, cette puissance réceptive mouvante se définit aussi :

« De tout être fait de matière, cette pure puissance porte l'empreinte d'une énergie métaphysique, « forme » ou « âme » qui constitue avec elle, une amitié substantielle, et qui détermine celle-ci à être ce qu'elle est, et qui, du seul fait qu'elle soit ordonnée à informer la matière, se trouve particularisée à tel ou tel être partageant avec d'autres êtres pareillement immergés dans la spatialité la même nature spécifique. » (Maritain, 1946, In Op. Cit.)

De fait, le système idéologique *Moi social* tire parti de ce moyen et de cet état réceptif impulsif n'ayant pas de fondement immanent subjectif (cœur/personnalité à caractère volitif, intuitif, moral,) par la soumission de l'individu à ses attentes et exigences sociales. L'individu fonctionnerait ainsi avec l'influence et la force de son *pneuma* par une manière d'exister, subordonnée en 'rapport à' sans avoir la possibilité de développer sa propre personnalité. D'une manifestation extérieure d'apparition (rôle), à l'acte 'd'utilisation' et de 'fabrication à' en fonction des forces contextuelles (événements et circonstances) sociales, l'individu-alité de type égoïque se voit soumise à une forme d'uniformisation et de superficialité des fonctionnements et des rapports sociaux érigés par la pensée du *Moi social*.

2. L'individu, fonction de production et individu-alité alter-égoïque

Notre enquête a mis en évidence une résultante de la logique didactique et technocratique du système idéologique *Moi social*, celle de la fonction de production 'objet- produit- gestionnaire' dans divers champs d'actions (professionnelle, sociale,), exercée par l'homme individu. Plus il se soumet aux attentes et exigences du système, plus il bénéficie de considération sociale (satisfaction, réussite, promotion sociale,). A contrario, bien que considéré individu au sein du système socio-

²⁷⁰ Individualité. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

éducatif par exemple, s'il franchit le cadre référentiel ou ne répond plus à ses attentes, il est jugé insubordonné, attentatoire ou in-conforme pour le système et devient marginal.

Ce faisant, il est des individus implicitement soumis qui développent un *alter ego*, une forme de dénaturation et de dissociation cognitivo-sensible entre leur individu-alité et leur personnalité. D'un côté individus soumis fonctionnant selon leur *pneuma égoïque* en lien avec les forces contextuelles sociales du système idéologique *Moi social* et d'un autre côté, ils sont profondément attachés et tiraillés vers leur cœur clamant « *une part profonde d'humanité* » et un « *projet anthropologique* » (Meirieu, Ibid.). Force est de constater sa puissance normative idéologique qui met simultanément en relief les déséquilibres, rééquilibrages et luttes constantes de personnes à la fois obligées de « *jouer le jeu* » et soucieuses de vivre une relation authentique à soi-même et à l'autre. Toutefois, évoqués dans nos prospectives,²⁷¹ les témoignages des personnes dépitées, usées et en souffrance ayant été confrontées à cette puissance idéologique mettent en exergue trois formes de développement de leur *alter ego* : une forme de *cata-conscience subjective* due à leur éducation sociale, celle d'*archi-soumission sociale* suite aux pressions et exigences sociales et une forme d'*addicto-adaptation sociale* en quête de développement identitaire de leur individualité.

En premier lieu, la personne considérée individu par le système *Moi social* et développant un *alter ego* peut vivre une forme de *cata-conscience subjective* par éducation didactique progressive de son *Moi* vers un *Moi social*. Opérationnelle par un processus descendant (*cata*) de la connaissance des états et de la valeur morale de son intériorité profonde et de son psychisme, cette forme de dépersonnalisation produit un obscurcissement de son existence intérieure et de la présence à elle-même,²⁷² un *Moi* dissocié de son monde du sensible, le cœur (le *pneuma égoïque* étant seul maître à bord faisant jonction entre les autres entités substantielles). Secondement, la pression coercitive sociale du système idéologique *Moi social* peut l'amener vers une forme d'*archi-soumission sociale* aux diverses influences et forces issues du système et de ses individus, qu'elle exécute pour diverses raisons (obligation financière, reconnaissance professionnelle, pression collective,) et pouvant la mener vers de sévères risques psychosociaux (parfois en cas de faibles ressources internes et externes, Desmet & Pourtois, Ibid.). Cette *archi-soumission sociale* rejoint une troisième forme de développement psychosocial de l'*alter ego*, l'*addicto-adaptation sociale*. En quête de reconnaissance du système idéologique du *Moi social*, la personne *alter ego* reconnue individu par

²⁷¹ Avant le développement de notre partie IV, pp. 261-262.

²⁷² Conscience. In Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales.

le système, s'y soumet par processus addictif progressif probablement inconscient, l'amenant à dépendre affectivement et socialement des individus pour combler son besoin d'affiliation (Desmet et Pourtois, Ibid.) et mériter une certaine légitimité sociale (devenir une personne socialement compétente, se sentir 'aimable' au sens de mériter d'être aimée, acceptation et attachement social.). L'individu-alité en tant qu'individu Moi social peut ainsi devenir alter-égoïque, son *alter ego* se construisant tantôt à forces de pressions normatives coercitives (avec ou sans l'accord du sujet) de la part du système idéologique *Moi social* tantôt par quêtes in-conscientes affectives (par la recherche volontaire du sujet). Souscrivant l'« *exaltation de l'individualité camouflée en personnalité* », il désigne véritablement l'« *avilissement de la personnalité* » (Maritain, In Mougnotte, Ibid.).

Somme toute, le système *Moi social* faisant fi de la personnalité de l'homme produit non seulement des individu-alités fondées sur une extériorité égoïque mais aussi des *alter ego* vivant au milieu d'autres individu-alités égoïques et alter-égoïques. Tel le monde peuplé sporadique de *Moi* consumés nécessitant reconnaissance holistique, phénoménologique et bigarrée (éthique de l'altérité), un sous-système alvéolaire de vivants que nous évoquions antérieurement.

3. Impact sur l'individu et sur le corps social

Nos recherches ont également mis en exergue cet instrument de domination notamment dans le champ institutionnel qui produit non seulement un mode de gestion (*fonction de production* et *alter ego*) plus qu'un mode d'accompagnement, un décalage idéologique intra-équipe (désaccordages, incompréhensions, conflits,) et des risques psychosociaux. Ceux-ci peuvent engendrer la formation d'individu-alités égoïques (*objet-produit-gestionnaire*) et alter-égoïques (*dénaturation psychosociale*) d'accompagnants et d'accompagnés ainsi que leur *marginalisation* (non-conformes, non-adaptés). En souffrance, jà marginales voire apatrides face à la normativité sociale (handicap,), ces derniers se voient accompagnés par logiques fonctionnelles et gestionnaires au service de la norme homogénéisante et discriminatoire dans des territoires figés et normatifs.

Dans les sphères publiques et privées, à forces de logiques discriminatoires, ascendantes et performantes ambitionnant la réussite, le pouvoir et l'apparence, nous présageons que l'impact du système *Moi social* retentit dans les rapports massifs inégalitaires et coercitifs entre individus adoptant des mécanismes de plus en plus fonctionnalistes et hiérarchisés. Engendrant également un profond vide intérieur et des mécanismes de survie, ils signent un ensemble d'attitudes

complexes les tiraillant entre une existence reconnue socialement et leur personnalisation identitaire.

Par conceptualisation, schématisons l'individu opprimé et soumis par l'idéologie didactique et technocratique du *Moi social*, dont le *Moi* est conformaté à la norme (un cadre : image carrée) et dénaturé (image floutée et vague) tout en y laissant une marge d'indices (centre) révélant le cœur :

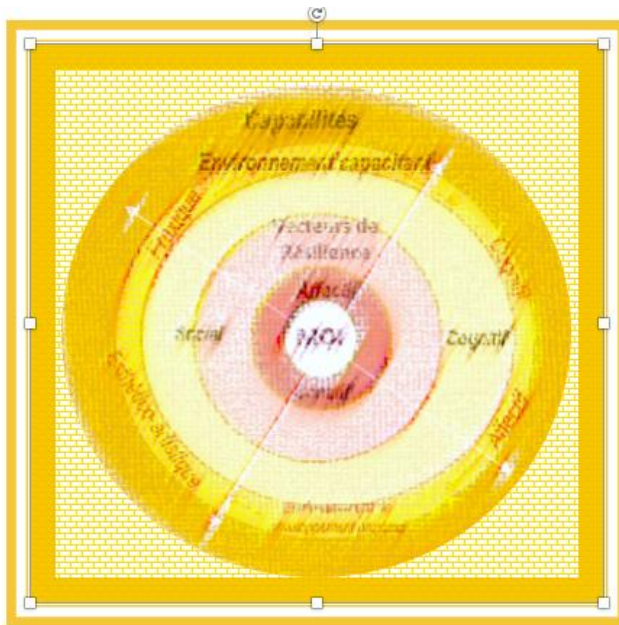


Schéma n°92 : Conceptualisation du Moi de l'individu opprimé et soumis à l'idéologie du Moi social.

Encadré puis s'encadrant lui-même, le *Moi* se développe au niveau de l'épaisse couche extérieure carrée devenant ainsi une individu-alité sociale.

B. Exigences et quêtes du Moi de l'homme

D'après nos recherches, le fondement ontologique concevant le développement anthropocentré de l'homme est ancré autour de deux amarres historico-idéologiques. L'une, l'amarre postmoderniste contemporaine, est érigée par réaction au système Moderniste du *Moi social* et la seconde, l'amarre pédagogique ²⁷³ anthropocentriste, est inspirée par de nombreux penseurs (philosophes, pédagogues, théologiens,). Malgré certaines divergences fondamentales, nous retiendrons que toutes deux convergent vers le développement ontologique du *Moi* de l'homme sous fond

²⁷³ Précisons d'articulation théorico-pratique.

d'humanité et de projet anthropologique, comme dirait Meirieu, et sur la base fondamentale de la prise en compte holiste de son *Moi*.

Alors, en rapport avec les éléments de recherches relatifs au *Moi social*, au *Moi* et au Postmodernisme (Kuen, Desmet et Pourtois), quelles sont ses orientations, ses conduites et quêtes ?

1. Orientations et conduites de l'homme régies avec le cœur

A la lumière des éléments développés, la conception anthropocentriste définit l'homme comme une personne portant les caractéristiques d'une nature (*'Qui est-elle ?'*) non contingente mais nécessaire et existante en relation de « *prise de conscience de soi mise en rapport avec d'autres prises de consciences de soi* » selon Maritain. Déterminée sous fond de « *processus de personnalisation, psychologique, éthique, spirituel* », la personne développe sa propre personnalité à partir du fondement de sa subjectivité, le cœur, reliée aux diverses entités substantielles de son *Moi*. Aussi, la personnalité de l'homme se construit en fonction de ce principe profond « *d'unité créatrice, d'indépendance et de liberté* » foncièrement uni à sa profondeur la plus authentique et intime, orienté par son *pneuma égoïque* (soumis à diverses influences) et faisant jonction avec sa pensée et son corps. Le développement du *Moi* de l'homme s'émerge ainsi au cœur de son identité (personnalité considérant un Être transcendant/Dieu ou non, au moyen du *cœur*) et de son altérité (être spirituel 'en relation' au moyen du *pneuma égoïque*) par la prise en compte de sa dimension holiste, multi-référentielle, complexe et proprement singulière de sens et de significances.

A partir de là s'émerveille la kyrielle de *Moi* bigarrés et diversifiés, impossibles à uniformiser et à catégoriser en nomenclatures et monades, en références linéaires ou en modèles explicatifs déterministes des échecs et difficultés, des comportements et attitudes (Abdallah-Preteille, 2003, pp. 15-18). On y célèbre ainsi un ensemble fascinant de références inhérentes à *leur vivre, leur être, leur penser, leur faire, leur histoire, leurs aspirations, leur savoir expérientiel, leurs émergences et potentiels* (Tableau n°77) et des ressources, d'alliances immanentes dégageant ou dissimulant aptitudes créatives, esprit visionnaire, ingéniosité intuitive, intelligence globale²⁷⁴, expressions corporelles et émotionnelles, mobilisations logistiques, etc. Il y a tant à faire découvrir, valoriser et développer qui n'a pas (encore) eu lieu d'être. C'est ainsi qu'au fil de nos observations phénoménologiques et à l'image de Massimo Bottura s'est éclairé un ensemble de ressources et de singularités mettant en lumière différentes formes d'aspirations, de considérations et de

²⁷⁴ En référence aux travaux de Béatrice Millêtre, Docteur en psychologie.

revendications d'accompagnants et d'accompagnés, issues du cœur immanent aux résonnances affectives et bien davantage à l'ensemble de ses modes de connaissances phénoménales. Conception hautement pédagogique et anthropocentrée signant également son essor, comme nous l'avions faire remarquer, par sa mise en relation à et avec autrui (Desmet Pourtois, Ibid.) à travers le développement de sa propre personnalité inhérente au cœur.

C'est ce que nos recherches ont mise en évidence dans l'enquête auprès de personnes en situation de handicap ayant été mobilisées à travers le paradigme psychosocial de Desmet et Pourtois (1997). La satisfaction et le développement de leurs besoins psychosociaux ont été notamment favorisés à travers le processus d'éducation du cœur (besoin d'affiliation), l'articulation pédagogique théorico-pratique d'apprentissages (besoins social et cognitif, le besoin conatif idéologique étant peu mobilisé) et le soutien d'un environnement capacitant (besoins d'affiliation et social) : certaines ont pu s'émanciper de représentations négatives et cristallisées de soi, retrouver sens à soi et goût à la vie d'un agir symbolisant leur être vivant et capacitant et/ou devenir elles-mêmes soutien de résilience. De fait, il n'est d'accompagnement du *Moi* qu'en mobilisant la singularité et la complexité substantielle de la personne, schématisée comme suit :

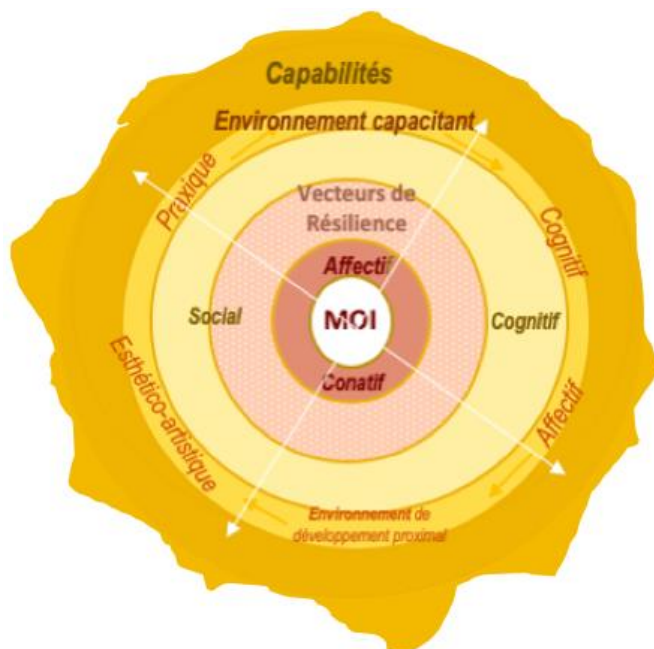


Schéma n°93 : Conceptualisation du Moi de la personne développant sa personnalité singulière (développement psycho-social ou résilience).

Néanmoins, alors que le pédagogue se veut accompagner la personne dans cette subjectivité immanente, les effets postmodernistes interrogent la question des enjeux de l'accompagnement pédagogique.

2. Développement postmoderne de formes de personnalismes

Car en parallèle aux diverses formes de développement de l'individualité de l'homme déterminé en fonction du système idéologique du *Moi social*, l'homme postmoderne s'accompagne jà lui-même vers son propre *Moi* marqué d'une hyper-conscientisation subjective et immanente de son cœur, de ses résonances sensibles, de ses modes de connaissances reliant sa pensée et son corps par l'esprit de son cœur. Et fort de ce potentiel tant refusé ou infréquenté d'antan (Modernisme), il se retrouve engagé dans trois types de process d'hyperpersonnalisation (ou personnalisme). Force est de constater que chacun d'eux désigne vraisemblablement l'inverse des formes d'individualités marquées par l'idéologie *Moi social*. Pouvant être marqué par un 'mouvement descendant' (*cata*) de *cata-soumission sociale* (à l'opposé de *l'archi-soumission sociale* de l'individu alter-égoïque), l'homme postmoderne vit, fonctionne selon sa propre Entité (son *Moi*), qui peut aussi avoir valeur d'autorité par *archi-conscientisation subjective* (contrairement à *la cata-conscience subjective* de l'individu alter-égoïque) jusqu'à éventuellement tendre vers une forme d'*hyper-personnalisme*²⁷⁵ (à l'opposé de l'individu addicto-adapté socialement). Mais ne répondrait-il pas aux questions introductives posées par diverses personnes impactées par le système idéologique du *Moi social* : « Où en suis-je ? Qu'ai-je de singulier, de propre à moi-même ? Vers quoi suis-je en devenir ? Vers quoi vais-je m'accomplir avec plénitude dans cette société ? » ?

Par sa conscientisation subjective extrême, l'homme postmoderne sait et comprend ce qu'il ressent, ce qu'il vit et ce qui lui est propre. D'après les observations, il paraît peu lui importer de connaître ses perspectives (devenir) puisqu'il vit à l'instant et au ressenti présents. Et s'accomplir dans la société ne semble pas faire l'objet d'une visée structurante identitaire ni sociale, puisqu'il en rejette les fondements (Modernes) et reconnaît un avenir assombri.

Aussi, la conceptualisation de la personne ayant développé son *Moi* en regagnant son cœur (découverte-appropriation-développement) puis devenue hyper-centrée en raison de son imprégnation postmoderniste (imagée cartonnée) pourrait être schématisée comme suit :

²⁷⁵ Addictif/adapté à lui-même, forme plus développée que le personnalisme (rapporte tout à sa propre personne).

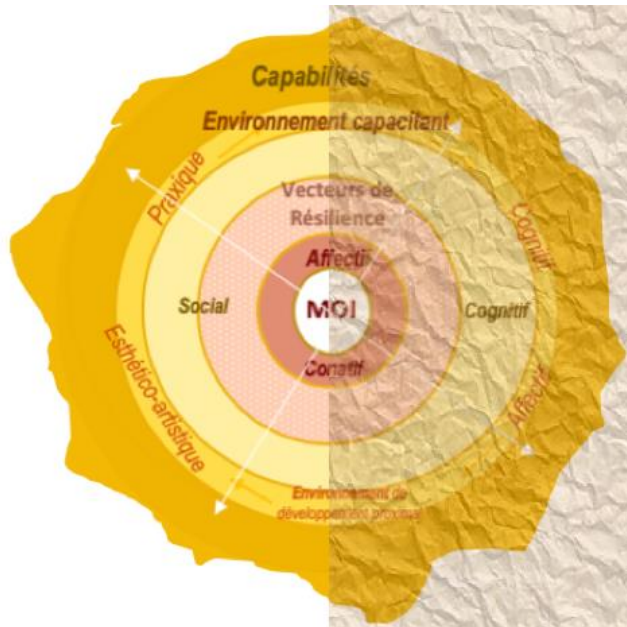


Schéma n°94 : Conceptualisation du Moi de la personne ayant développé son Moi (développement psychosocial ou résilience) marqué d'une forme d'hyper-centration (influence du postmodernisme).

Si le développement de l'être humain se décline en de multiples orientations face aux marquages idéologiques, il nous semble primordial d'insister sur sa valeur d'unité : l'ensemble de ses entités substantielles sont autant fondamentales dans sa dynamique immanente phénoménale que dans son altérité. Ainsi, la connexion et l'orientation soutenue par son *pneuma égoïque* lui est nécessaire dans son rapport à l'autre mais aussi dans la nature extérieure de sa personnalité, telle une coquille destinée à protéger le germe fragile de sa personnalité. Et tandis que l'individu-alité ne présente pas de fondement et se veut extériorité influencée/influencable, la personnalité désigne cette terre originale et unique échappant à tout calcul dont les limites sont insaisissables... à l'image d'une île qui émerge au milieu de la mer dont les profondeurs inconnues gagnent à être découvertes et mobilisées. Par ailleurs, il est fondamental de souligner que chaque être humain expérimente ses propres situations singulières marquées d'héritages, d'enracinements et de formatages éducatifs signés de récurrentes quêtes d'équilibres et de sens existentiel (identité professionnelle, sociale, personnelle,) et foncièrement tiraillés entre le *Moi social* et le *Moi*.

Avant de poursuivre vers une perspective pédagogique, balisons les enjeux ontologiques appropriés et expérimentés par l'homme depuis la période Prémoderne.

III. Enjeux de l'accompagnement de l'homme au fil des siècles

Depuis les temps Prémodernes marqués par la foi en Dieu se sont développées diverses conceptions religieuses et philosophiques engendrant un système de pensée dogmatique et légaliste dans la perspective du développement de l'archétype platonicien d'un *Moi* idéal agréé par le système religieux érigeant Dieu. A partir d'idées de rejet et de réformation du sujet et de bonté tyrannique d'un Dieu gouvernant s'est au fil des siècles construite une idéologie hiérarchique et religieuse formatant les esprits et les comportements dessillant risques (Le Bouëdec, In Soëtard et al., 2011) et abus de pouvoir (Kuen, 2002). L'accompagnement du *Moi* fit l'objet d'oppressions et d'esclavages légitimés au nom de la 'volonté divine' amenant les sujets vers diverses formes de violences, de dépendances et de dissociations existentielles. Cette question fut renforcée par la conception luthérienne de l'impuissance de l'homme et du déterminisme divin par la grâce (libre-arbitre non admis). Si elle marqua l'accompagnement d'un héritage théologique déterminant en matière d'éducation (Chalmel, Ibid.), elle signa aussi la croyance morale en un Dieu commanditaire, déconnecté et distant de l'homme.

Suite à l'idée déductive de Dieu puis au rejet de Dieu, la raison devint la seule source ontologique de sens et d'espoir pour le *Moi* de l'homme (*Moi pensant*) dans la perspective éducative de son développement citoyen (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour un ordre social sûr et harmonieux. Le paradigme scientifique et didactique du courant Moderne le soumit ainsi à une autre forme de « *religion à l'intérieur des limites de la raison pure* » selon Kant, une puissante tutelle idéologique de la connaissance (Desmet et Pourtois, 1997) qui intensifia le processus de dénaturation et de dissociation cognitivo-sensible du *Moi*.

Au fur et à mesure du passage à l'ère Postmoderniste, la rationalisation wébérienne développa un paradigme gestionnaire basé sur une logique instrumentale, référentielle et technocratique toujours plus sophistiquée et contraignante à l'égard des sujets dans la perspective d'excellence et de performance des individus et des systèmes institutionnels. Réduisant l'action « *sociale et éducative, voire politique, à une simple fonction de gestion, de régulation* » (Abdallah-Pretceille, 1999), de nouvelles formes d'aliénation au travail amenèrent le *Moi* à développer des formes atypiques de 'schizophrénie rationnelle', 'd'homme caméléon' ou 'd'homme à géométrie variable vidé de sa substance' (Marzano, 2008). Bien qu'actuellement opérationnel dans les politiques

institutionnelles dans le champ des sciences humaines sur la base du Référentiel,²⁷⁶ ce paradigme didactique technocratique fit progressivement l'objet de rejet par l'homme postmoderniste célébrant celui du personnalisme.

Du point de vue existentiel, les effets postmodernistes sur le *Moi* de l'homme (Kuen, 2002 ; Desmet et Pourtois, 1997) rapportent des éléments tangibles de *Moi* angoissés et déroutés face à un avenir incertain et insignifiant, et de *Moi* fragmentés et dissociés, vulnérables ayant perdu leur identité du *Moi* (face à l'esthétisation de la vie quotidienne). Du point de vue de leur développement psychosocial, il est des *Moi* désocialisés, désengagés, défiants, déracinés, appauvris en termes psycho-spirituels. Quant à la personnalité du '*Moi* postmoderne', elle nous informe de son immaturité, de sa passivité et d'illusion de toute-puissance dont le centre cognitif et moral porte sur une hyperconsommation hédoniste. Le point de vue critique de Kuen, datant d'il y a déjà plus de quinze années, révèle la postmodernité comme une courant de pensée avilissant l'identité de l'homme (pour d'aucuns, même dans la satisfaction la plus basique de ses besoins affectifs, sociaux, cognitifs et conatifs) mettant en relief une autre forme idéologique tutélaire du *Moi* de l'homme.

Ces divers constats mettent en exergue de possibles emprises tutélares de l'homme tantôt par le dogme religieux tantôt par la raison (religion rationnelle, Kant) tantôt par l'ordre technocratique aliénant les individus tantôt par un personnalisme pouvant s'avérer confusionnel et sacrificiel en termes identitaires, rejoignant de fait les critiques de Schweitzer²⁷⁷ et de Maritain (In Mougnotte, 2013) jà observées au milieu du XXème siècle. C'est dans ce sens qu'il oriente et détermine aussi ses choix en fonction de l'Entité (Autorité) placée au sommet du Triangle Relationnel (Engeli, Ibid.) : Entité *Dieu dogmatique* (qui s'avère être au fond une Entité Raison morale), Entité *Dieu incarné* (Engeli), Entité *Raison (morale, didactique, technocratique,)*, Entité *Moi*, etc.

Par ailleurs, au-delà de la question tutélaire s'éclaire celle de la considération holiste de son *Moi* puisque ce que l'homme Moderne n'a pu expérimenter et satisfaire (subjectivité, confort de vie, satisfaction des désirs,), l'homme Postmoderne l'expérimente sous toutes les coutures et bien au-delà de ses satisfactions. Le constat ontologique de l'homme altéré et dénué de sens de son *Moi*

²⁷⁶ Cf. Enquête, développement théorique dans les autres champs (éducation, médicosocial, médical).

²⁷⁷ ANNEXES PARTIE II.

(Maritain, 1946 ; Chalmel, 2015 ; Kuen, 2002) semble indiquer qu'aucune de ces idéologies ne parvient à le satisfaire véritablement et à lui donner un sens existentiel.

Enfin, il est une autre balise intéressante sur la question de son accompagnement. Si l'accompagnement du *Moi* du sujet se révèle complexe et nécessite des espaces pédagogiques au sein du système didactique ou technocratique soucieux d'excellence, il interroge tout autant l'accompagnement pédagogique soucieux de relation et de développement structurant identitaire au regard des enjeux postmodernes. A cet effet, quelles sont les possibles pédagogiques au cœur de ce constat ?

IV. Le pari d'une pédagogie postmoderne ?

A. Une éducation multi-référentielle (Desmet et Pourtois, 1997)

Selon les psychopédagogues (Op. Cit., p. 25), beaucoup de penseurs considèrent que cette situation postmoderne marquée de « *déconstructions, d'éphémère, de dissolution des idéologies, des utopies et du sens* » n'est pas irréversible même si « *cet état de décomposition et de désordre est instable* ». Certains d'entre eux estiment qu'il peut être dépassé « *par et dans la postmodernité* » et d'autres l'appréhendent « *dans la radicalisation ou l'universalisation des conséquences de la modernité* ». Selon Prigogine et Stengers (1979, In Op. Cit.), il vaut mieux « *exploiter l'aléatoire que le combattre* » à travers le développement et le perfectionnement des mécanismes éducatifs d'intégration. Face à la fragmentation du Modernisme, Desmet et Pourtois (Op. Cit., pp. 35 ; 44), proposent ainsi de « *retrouver un principe intégrateur* », de « *passer d'une perspective de l'exclusion à celle d'intégration* » et de « *gagner un métapoint de vue (Xiberras, 1993)* ». Autrement dit, il s'agirait de passer d'un « *paradigme de certitude* » issu du Modernisme²⁷⁸ (basé sur la « *transmission mécanique, relation impersonnelle* » avec l'apprenant) à un « *paradigme de l'incertitude* »²⁷⁹ auquel Xiberras énonce la nécessité de construire « *un métapoint de vue* » (à l'image des différents métanarratifs construits au fil des siècles). C'est alors que l'accompagnant

²⁷⁸ Outils didactiques bien programmés, reproduction à l'identique de savoir-faire stéréotypés et précis, éclatement du savoir en unités simplifiées, contrôle des performances strictement scolaires, objectivation de l'apprenant, etc.

²⁷⁹ S'inscrivant dans une démarche de projet, dans des mises en situations non programmées, dans la mise en pratique de capacités nouvelles, dans la subjectivation de l'apprenant, etc.

pédagogue pourra déployer son inventivité, s'ouvrir sans crainte à l'autre puis bénéficier de l'assurance d'une certaine reconnaissance pour survivre :

« L'enseignant ne pourra plus se contenter de jouer un rôle social qui lui avait été affecté précédemment. La classe deviendra un lieu d'intimité accrue, un espace d'intégration du psychologique, du social, du culturel et de l'économique. Les classes ne seront plus construites préalablement, elles seront à chaque fois à réinventer. Il ne sera plus question pour les enseignants de se référer à des habitudes, normes ou discours convenus, il s'agira au contraire de s'investir personnellement dans des situations d'apprentissage ».

Par conséquent, le but éducatif visé dans la Postmodernité constituerait en la recherche de ressemblances, la capitalisation de savoirs vers une « véritable filiation », l'accession à des paradigmes complexes, la restauration de cet entre-deux par la médiation et un processus de « régénération », de « production nouvelle » pour la mise à jour d'un « formidable potentiel de créativité » des apprenants. C'est en ce sens que Desmet et Pourtois ont judicieusement développé le paradigme des douze besoins psychosociaux qui porte une valeur pédagogique manifeste à l'égard des acteurs accompagnants et accompagnés (Cf. Enquête) leur assurant une capitalisation identitaire du *Moi* dans une perspective résiliente et/ou psychosociale.

Par définition, les auteurs du paradigme psychosocial invoquent la construction de la personne dans la perspective de son identité solide favorisée par cet outil pédagogique dès lors que le sujet-agent est aussi acteur « *par son intentionnalité* », agissant, auteur « *initiateur et sujet-créateur* » au sens de Ardoino (In Op. Cit., p. 306). Se basant sur la valeur de l'homme perfectible et évolutif qui développe ses propres articulations théorico-pratiques (appropriation et construction d'un nouveau modèle pédagogique, mobilisation des affects.), « *la dynamique de l'action quand elle est enclenchée va elle-même transformer le sujet, va le révéler dans un processus qui peut apparaître fécond car producteur d'un sens nouveau de la vie* ».

D'une part, cette conception paradigmatique conjoint jusque-là une même conception pédagogique quelle que soit l'anthropologie (anthropocentriste ou théocentriste), car elle est foncièrement centrée sur « *l'importance du sujet et son nécessaire retour dans le contexte éducatif postmoderne* » (Op. Cit., p. 306) dans une perspective de son développement psychosocial, de ses capacités et de son « *épanouissement personnel* » pluriel calviniste autant dans un « *aspect émotionnel-affectif et corporel-sensoriel qu'intellectuel-rationnel* » (Kuen, Ibid., p. 299 ; Millemann, Ibid.).

D'autre part, face aux paradigmes des certitudes didactiques (dénaturant le sujet) et aux incertitudes postmodernistes notamment accumulatives des fléaux écologiques évoqués, cette idée de renouveau existentiel (*'producteur de nouveau sens de la vie'*) rejoint la perspective pédagogique de la résilience définie comme « *le processus à partir duquel une personne ou un groupe de personnes manifeste sa capacité à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en présence d'éléments déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères et/ou répétés* » (Humbecq et al., 2012, p. 7). Perspective pédagogique faisant sens dans la conception du pédagogue au regard des diverses accumulations et incertitudes ...

B. De l'individu-alité égoïque à l'apprivoisement du cœur par l'éducation du cœur

Somme toute, l'être humain dépeint au cœur du système idéologique social peut engager son propre processus d'accompagnement au *Moi* tel que nous l'avons développé en collaboration avec Many (Schéma n°42, intitulé « *Modélisation de l'accompagnement vers la résilience et le développement psychosocial du sujet* »). C'est fort de marquages (dissociations, dénaturation, *alter ego* dans un système *Moi social*) et d'un fonctionnalisme égoïque (*pneuma de l'ego*) que, sorti du déni et ayant effectué un travail de deuil du *Moi social* (Chalmel, 2015), l'individu apprivoise à nouveau son cœur avec le soutien de l'accompagnant *ressource posturale* l'engageant dans un processus d'éducation du cœur : la double-alliance *du cœur* (lien d'attachement) et *de cœur-à-cœur* (communion d'idées,) favorise l'affiliation de l'individu à soi-même puis à l'Autre. A l'appui des étayages scientifiques (savoirs disciplinaires et pédagogiques) et praxéologiques, ce (ré)engagement de l'axe axiologique vers la découverte et l'appropriation de son cœur (*profond et phénoménal*) va aussi permettre la mise en mouvement entre savoirs, agirs et attitudes vertueuses vers la perspective de développement de son *œuvre de soi* et d'une *œuvre commune* de réciprocité éducative. Notons que cette posture se veut néanmoins équilibrante au cœur de l'ère postmoderniste marquée de formes éducatives implicites hyper-subjectivées.

Aussi, ces éléments de conceptualisation théorique proposent de modifier le schéma n°42²⁸⁰ en y faisant mention du processus du cœur (prémises du processus) ainsi que des divers éléments relatifs à ce chapitre au sein même de l'engagement *Chronos–Aïon–Kairos*.

²⁸⁰ Dans un souci de clarté et de simplicité, nous proposons d'ôter les éléments relatifs aux formes d'accompagnement qui concernent notamment la posture de l'accompagnant.

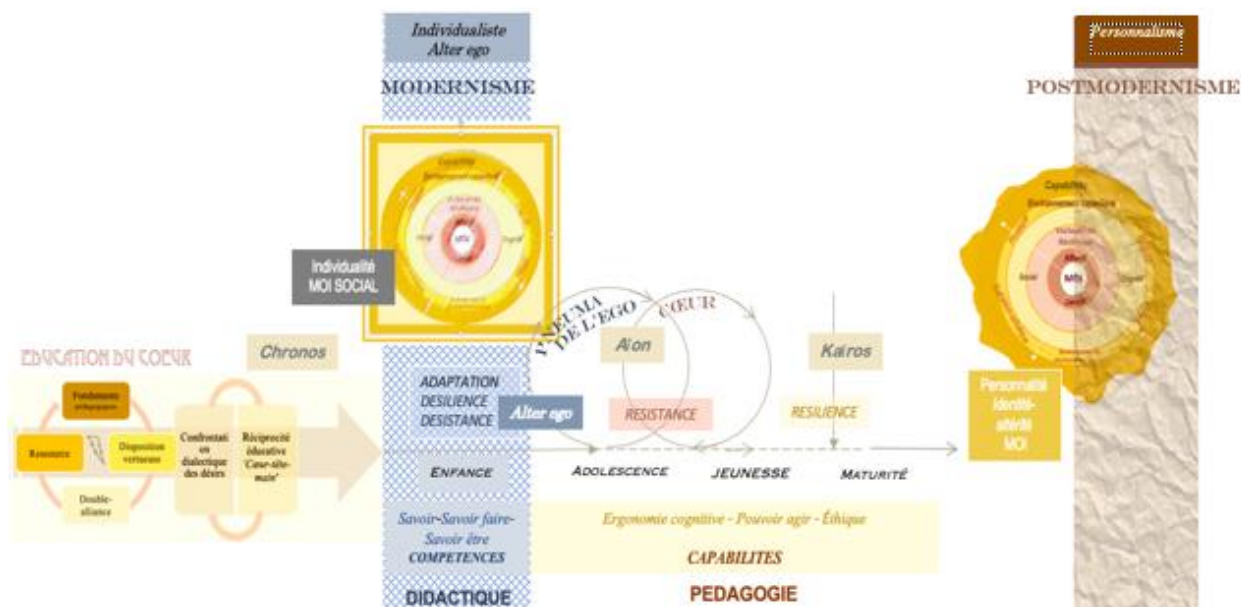


Schéma n°95 : Conceptualisation du processus d'accompagnement au Moi développant sa personnalité 'identité-altérité' (développement psychosocial-résilience).

Ce faisant, à la lumière des constats ontologiques et contextuels postmodernistes, si le sens de l'accompagnement pédagogique reflète la capacité à rebondir, à se développer et à se projeter, comment accompagner le *Moi* de l'homme contemporain dans l'essence et le sens de son être alors qu'il se présente dérouteré, déraciné et en difficultés projectives face à un avenir insignifiant et incertain ?

C. L'accompagnement du Moi de l'homme dans l'essence et le sens de son être

Nos recherches phénoménologiques et herméneutiques ont mis en exergue une diversité d'éléments de compréhension relatifs à l'essence et au sens de l'être de l'homme.

Du côté de l'essence du *Moi*, les principes théoriques didactiques (rapports, méthodes, principes et finalités normatives) ont fait l'objet d'investigations phénoménologiques (Enquête) ayant permis de montrer la corrélation entre ces fondements, les risques et abus psychosociaux encourus par l'homme. Ceux-ci mettent en relief la nature polarisée et la vulnérabilité de l'homme qui ont par

ailleurs été développés théoriquement sous formes de dons, d'attitudes humaines et d'abus de pouvoir. D'autre part, nos recherches herméneutiques définissent l'homme vivant dans un corps spirituel construisant son identité personnalisée par sa relation dynamique constante orientée par le *pneuma de l'ego* entre diverses forces et influences immanentes (fond secret le plus profond, cœur, pensée) et extérieures (mentalité, courant de pensée ; relationnelles ;). Ces dernières, les forces naturelles ou puissances dévoratrices, convergent ainsi avec la profonde humanité relationnelle (transfert, résistances,), polarisée et exigeante voire abusive (Maritain, Ibid.). Influences qui se veulent aussi forces puissantes (Entités).

Du côté du sens du *Moi*, les modèles didactique et pédagogique ont mis en relief des perspectives différenciées (norme sociale ou *Moi* de l'homme) résultant de trois évolutions distinctes de personnes, soit intégrées idéologiques et socialement (*Moi social*), soit en devenirs involutifs ou évolutifs (combattives en quêtes constantes d'équilibre et de sens entre marquage Moderniste et ère Postmoderniste,), soit foncièrement impactées par l'une des deux idéologies (individualités *égoïques* ou *alter-égoïques*, personnalités hyper subjectives,).

L'ensemble de ces éléments rejoint la réflexion du pédagogue Soëtard (2011, pp. 7-10) militant pour les « *bases du projet d'humanisation* » empreintes de la valeur 'croire'. Justement, si l'éducation reste bien un pari face à la postmodernité, il s'interroge face aux vicissitudes inhérentes à la vie et à l'homme en arguant que, malgré une éducation prônant la liberté rousseauiste, les lumières humanistes ou le principe d'éducabilité, ce pari peut s'effondrer. Qu'il s'agisse de situations personnelles ou professionnelles²⁸¹ ruinant d'un coup tous les principes et lumières pédagogiques ou face aux diverses menaces et fragilités (violence, fragilité du socle institutionnel, individualisme envahissant,), il questionne : « *peut-on se satisfaire d'une foi en l'individu tandis qu'on le laisserait à la subjectivité de son désir ?* » et quelle est (encore) la légitimité (morale) du pédagogue ? Ce tableau ontologique de l'homme sous fond contextuel de notre époque met en lumière la nature de l'homme, les affres et bouleversements de la vie terrestre, les instabilités du système institutionnel et la mentalité contemporaine postmoderniste (mais aussi moderniste au cœur des institutions) auxquels est confronté et mobilisé l'homme, qu'il soit accompagnant ou accompagné.

²⁸¹ Personnelles (impuissances relatées par des pédagogues -Pestalozzi ou Meirieu) ou professionnelles (un coup de canif planté dans le corps d'une enseignante venant d'infliger une punition ou un mot désobligeant) : par la maladie ou la violence pouvant entraîner la mort, etc.

C'est une véritable question ontologique qui se pose à propos de la nature humaine. Alors que la pensée rousseauiste l'estime naturellement bonne, nos recherches ont montré qu'elle est constamment tirillée et poussée à exercer le bien suprême et le mal absolu, entre « *processus cognitifs, influences, émotions, élans vertueux (...), démons cachés, idéologies* » (Varela). Car émergente de pouvoirs (Berne), de dons toxiques ou grâces (Chanial), d'injustices et de violences (Le Goff), de climat de fiance (Chalmel), de corruptions de caractère (Sennett) et d'aliénations (Lacan, Karpman, Rouzel,). Et face à l'homme mauvais, l'homme vit un « *conflit psychique et affectif* » (conflit intérieur) « *entre la volonté du bien et l'impuissance devant la tentation* » d'agir et de réagir, parfois « *au-delà de la portée de la conscience volontaire et rationnelle* » (Millemann, Ibid.) réagissant entre vertus et vices. Résultats de tensions et de conflits fondateurs, de culpabilités et de rancœurs, d'amertumes et de colères également tangibles au cœur de l'accompagnement.

Si l'on considère ces éléments à la lumière des fondements ontologiques de la conception anthropocentriste de l'homme ancré dans « *l'essence et le sens de son être* » à partir du fondement *identité-altérité* de son *Moi* permettant « *l'évolutivité et la pérennité du sens* » (Hannoun, Desmet et Pourtois, Ibid., p. 310 ; p. 304), ce fondement existentiel est-il cohérent, stable voire solide ? Outre les nombreux effets postmodernistes relevés, deux axes foncièrement complémentaires désignent le manque de repères définitifs selon Simmel (In Müller et Kalinowski, 2012) et l'angoisse existentielle de l'homme selon Desmet et Pourtois (1997, p. 35). L'homme contemporain est marqué d'une instabilité existentielle au fond de son âme :

« *L'ensemble d'offres de modes et de styles (...) sans contrainte livrent les accessoires d'une forme 'd'individualité light' sans individuation. Le manque de repères définitifs dans le centre de l'âme pousse à chercher dans des excitations, des sensations, des activités extérieures, toujours renouvelées, une satisfaction momentanée ; ainsi, il nous enferme dans une frénésie désordonnée et désemparée qui se manifeste dans le tumulte des grandes villes, dans la manie du voyage, dans la course sauvage de la concurrence, ou encore dans l'inconstance spécifiquement moderne que l'on observe dans les domaines du goût, des styles, des modes de pensée et de relations* » (Simmel, 1987b : 623. In Ibid., p. 195).

Et face à cette angoisse existentielle, Desmet et Pourtois (1997, p.35) préconisent un « *entre-deux* » comme seule issue pour le *Moi* face à « *la perte des finalités, l'imprévisibilité, l'incertitude* » à « *ce monde qui change et qui change de plus en plus vite* » dans une perspective pédagogique de

« recherche de capacités nouvelles », de « mobilisation d'habiletés originales » et d'« accès à la créativité », car :

« La confiance en un Dieu (perspective prémoderne) ou l'espérance en un progrès qui va sauver l'humanité (vision Moderne) n'ont plus lieu d'être. Le développement suit son cours certes mais son terme ne peut plus être défini. De là, naît un manque d'où émerge une angoisse difficilement maîtrisable. Mais combler ce manque, ce vide conduirait au totalitarisme. Dès lors, l'homme postmoderne doit vivre avec cette incertitude, cette angoisse et trouver en lui-même son propre sens. Il doit apprendre à assumer un monde contingent, infiniment ouvert, indéterminable car trop complexe ».

Selon la conception théologique, Henry (In Kuen, 2002, pp. 129-130) relie ces axes au vide moral de l'homme et de la société qui est dû à « la perte de Dieu ». Cette perte en a entraîné une autre, celle « des vues héritées sur la vérité, le Moi, le sens de la vie, des valeurs et de l'histoire » depuis la période de la Modernité :

« On a souvent nié Dieu au nom de la suprématie du Moi, du progrès historique, de la vérité et/ou de la moralité -sans s'apercevoir qu'implicitement la négation de Dieu a vidé ces notions de leur contenu. La modernité n'a pas vu que ses efforts pour magnifier le Moi en éliminant Dieu détruisaient littéralement le Moi. Lorsque le Moi relié à Dieu est renvoyé, le Moi traditionnel doit aussi être abandonné. L'abolition de la distinction entre le 'est' et le 'doit' impliquait de vivre 'au-delà du bien et du mal'. Le Moi moderne a amené l'humanité au bord d'une destruction totale ».

Le fondement ontologique du Moi de l'homme de notre ère postmoderne serait ainsi en processus de « destruction », car il a perdu « l'image de l'homme en tant que créature formée par Dieu », perte qui en implique une autre, « la perte du Moi ontologique » :

« Il n'est plus constitué que par des relations changeantes. Puisqu'aucune perspective fixe ne subsiste, aucune réalité objective n'existe dont le Moi idéal pourrait s'approcher. Le monde externe est un processus qui se poursuit sans cesse, composé de séquelles sans but, sans objectif et sans signification ».

La vision constructiviste théologique vétéro-néotestamentaire conçoit ainsi le vide moral comme étant relié au point « très profond qui ne peut être complètement appréhendé ni par d'autres ni par l'individu concerné » (Müller et Kalinowski, Ibid., p. 187), celui du fond le plus authentique et secret caché, l'intime profondeur naturelle de l'homme, le point central du cœur. Tout comme le corps de l'homme « n'accomplit pas le pur concept de l'organisme » ni l'âme celui de la

personnalité, Simmel (Op. Cit.) explique que « *la personnalité pure* » de l'homme ne peut être accomplie que « *par le tout-un, le tout-identique, la toute-puissance et l'omniscience* » de Dieu :

« *C'est dans la mesure même où l'idée de Dieu est un vrai tout et un une-fois-pour-toutes atemporel, un lien absolu entre tous ses moments d'existence, c'est dans la mesure, donc, où il dépasse l'homme, qu'il accomplit le concept de personnalité (Simmel, 2001 : 197)* ».

C'est aussi ce à quoi répond Soëtard (Ibid., pp.91-92) face à aux bouleversements et turbulences, avec une simplicité téméraire : l'accompagnant pédagogue « *a besoin d'une force supérieure, transcendante, qui lui permette de tenir le cap* ». Pour Ellul (1987, p. 236-237), ce cap est une personne vivante, « *le point d'appui fidèle (...) immuable, suffisamment solide dans la mesure où Il est le Tout-Autre* », le Christ. Il s'incarne ainsi par une œuvre transformatrice du *Moi* de l'homme par la régénération de sa nature (homme *pneumatikon*, selon Lavigne) et la présence immanente du *pneuma divin* selon les écrits néotestamentaires (Razzano, Engeli.).

En rejoignant Lavigne, l'on dira que l'homme *psuchikon* considère une essence existentielle *identité-altérité* dont le fond le plus profond du cœur est à interroger puisqu'il est singulier à chacun. Et dans le même ordre d'idée, l'homme *pneumatikon* se trouve non seulement rempli (*pneuma divin*) mais aussi *affilié, en relation vivante avec 'l'Entité' Dieu (re)trouvant son Père*. L'homme renouvelé par cette alliance reconquiert son identité filiale d'enfant de Dieu (*Abba* en hébreu, littér. *Père*) parce que pardonné, libéré de ses polarités et aliénations, la relation étant à nouveau rétablie. Le sens de cette alliance renouvelée vise la perspective féconde et croissante (« *projets de paix et non de malheur* »)²⁸² de son '*œuvre de soi*' et d'une '*œuvre de réciprocité éducative*' (environnement vertueux). « *Comme un Père éduque Ses enfants* » (Deut. 8, 5), cette proximité du Père l'amenant vers l'œuvre personnalisée de l'homme *pneumatikon* signifie selon Ellul (Ibid., p. 246) que :

« *Dieu ne désire pas pour rien ce que l'homme désire (même dans la révolte contre lui). Dieu aime tellement l'homme, il l'aime vraiment que c'est le 'tout' de l'homme qu'il aime (...) et il prend absolument au sérieux ce que l'homme s'est créé pour lui, ses espoirs, ses utopies, ses illusions, en même que ses souffrances et ses bonheurs (...). Il entre dans le projet historique de l'homme* »

Et cette *personnalité accomplie* que plaident Simmel et Ellul, est finalement soumise et dépendante de son Créateur et de cette relation renouvelée. *Une éducation du cœur*.

²⁸² In Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis, Jér. 29, 11.

Et en ce sens, c'est bien cette dimension tutélaire qui inquiète Desmet et Pourtois (Ibid.), car dépendre d'une idéologie (à l'exemple des courants Prémoderne prônant la confiance en Dieu et de la Modernité celui du progrès) conduit l'homme au « *totalitarisme* ». Ellul (Ibid., p.236) acquiescerait à ces propos et les illustre à juste titre dans « l'exemple inverse » de la chrétienté :

« *Que l'Église et les chrétiens ont fabriqué un nouveau sacré, ont écrasé les hommes, ont enfermé l'homme dans la culpabilité, ont été réactionnaires et ont développé la puissance, qu'ils ont formulé les pires dogmatismes, qu'ils ont protégé les injustices, qu'ils ont combattu la vérité, qu'ils ont fait vivre l'homme dans un idéalisme trompeur* ».

Et c'est ainsi qu'il s'en désole sincèrement en ajoutant : « *Lecteur, je sais cela mieux que toi, et c'est ma repentance de chaque jour* ». C'est effectivement ce qu'il supposerait, car ce vide serait comblé par le totalitarisme sous emprise idéologique d'une « *transformation de Jésus -Christ en christianisme, de la religion fraternelle en institution, de la révélation en religion, de la parole en chose* ». Et cette crainte ne rejoint-elle pas aussi celle d'Erasme face à un 'nouveau sacré' qu'il supposa enfermant pour l'homme que développa le réformateur passionnel Luther ?

Car si l'homme décide de rejoindre le métanarratif de Dieu, celui qui lui donne la possibilité de régénération et de renouvellement en homme *psuchikon* par Christ, toute la différence se situe entre se soumettre à cette Entité Dieu avec le *pneuma divin* (en supposant lâcher-prise, confiance et connexion de cœurs à travers la relation renouvelée), à l'Entité religieuse Dieu (dogmatique ou non, supra-empirique supposant une morale rationnelle, religieuse, à travers la double-alliance *psuchikon*). Ou dans une dimension scientiste ou anthropocentriste soumise à l'Entité *Raison* (*morale, didactique, technocratique,*), à l'Entité *Moi*, etc.

Forts de ces éléments de compréhension, la conceptualisation finale de l'accompagnement du *Moi social* vers celui du *Moi* de l'homme à travers le processus d'éducation du cœur signe deux orientations distinctes selon la nature de l'alliance relationnelle et du choix de l'homme (accompagnant et accompagné) de vivre une vie *psuchikon* ou une vie *pneumatikon*. La conceptualisation du processus est ainsi spécifiée par le devenir de la *personnalité Affiliée* (*identité-altérité* potentiellement marquée par l'esprit postmoderniste -en graphisme cartonné-) et de la *personnalité Accomplie* (*identité-filiation-altérité*, illustrée en couleur rougeâtre car imprégnée par l'Esprit *pneuma divin* et non par l'esprit postmoderniste²⁸³) comme suit.

²⁸³ Rom. 8, 5 ; Rom. 12, 2. Sainte Bible.

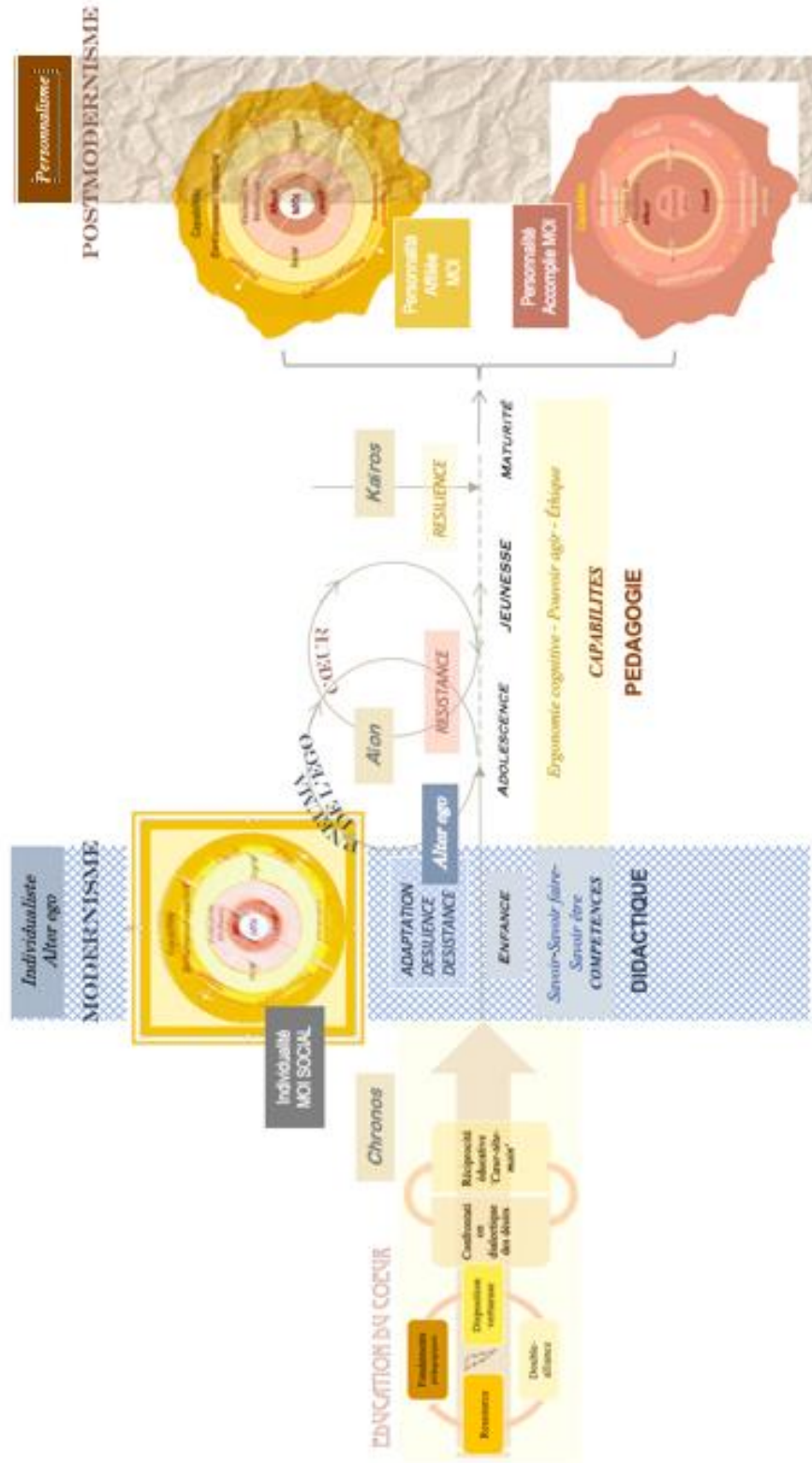


Schéma n°96 : Conceptualisation finale du processus d'accompagnement au Moi développant sa personnalité Affiliée ou sa personnalité Accomplie.

Au final, comment situer l'accompagnement au *Moi* de la personne hyper-intégrée au *Moi social* ou devenue *alter égoïque*, ou celui gérant l'équilibre entre idéologie *Moi social*, ère postmoderniste ou hyper-personnalisée ? Au sein du processus d'éducation du cœur.

Comme l'ont clamé de nombreux auteurs au fil de cette Recherche, considérer la source de la vie révèle un enjeu dialogique entre l'intime le plus authentique et le *sensible* -que d'aucuns désignent d'amour, d'affiliation, de bienveillance ou d'affects, de sensibilité, de faiblesse ou de carence-.

Centrale dans le processus pédagogique, cette source est facteur de fécondité et d'envol vers la maturité de l'homme, autrement dit vers son épanouissement (*émancipation du Moi social, découverte, appropriation de son Moi, développement 'primaire'*) et vers le sommet de ses capacités ou le développement de son esprit²⁸⁴ (*développement psychosocial, résilience*).

Au cœur d'enjeux ontologiques et téléologiques, elle met ainsi en exergue l'identité et le sens existentiel d'un homme mature *affilié* ou *accompli*. Et de cette réalité immanente phénoménologique la plus profonde et secrète découle ainsi une source *psuchikon* ou *pneumatikon* de vie (Ellul, 1987, pp. 235-236).

²⁸⁴ Maturité. In Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

CONCLUSION

Fondées sur une épistémologie pédagogique marquée d'une démarche heuristique résolument axiologique révélant notre posture de pédagogue (Meirieu, 1999), les prémisses empiriques (descriptions d'un état des lieux de l'éducation du *Moi social*) et intuitives de départ ont progressivement fait l'objet d'investigations herméneutico-phénoménologiques.

Aussi, forts d'un bagage collaboratif de recherches (avec Many, 2016) et d'une volonté de savoirs non-constitutif et interdisciplinaire autour de la notion généraliste d'accompagnement, ces dernières développent plusieurs parties élaborées dans une logique chronologique et itérative. Elles mettent ainsi en relief plusieurs balises hypothétiques au cœur d'un vaste chantier inductif des sciences humaines, qui se révèlent progressivement fondatrices et porteuses tant de sens dans l'Histoire que de significances pour la personne accompagnée et l'accompagnant.

En effet, notre point de départ, défrichant les fondements historico-étymologiques des termes *accompagner* et *accompagnement*, dégage un fondement quadriloculaire qui éclaire notamment des éléments substantiels et pestalozziens du *Moi* de l'homme ainsi que divers enjeux de pouvoir et d'influences (au cœur de la relation, de la fonction et de la valeur éthique/morale posturale) que les finalités signent davantage de dynamiques individuelles que sociales²⁸⁵. Ainsi se dévoile un large panel d'éléments théorico-empiriques mettant en exergue tant la dimension conative et affective de l'homme (issue de son cœur) impulsant dispositions et passions que ses polarités, aliénations et vulnérabilités dont il peut être/faire l'objet. Son impact intra et interpersonnel est éminemment tangible dans la délicate essence de l'humanité que l'Histoire du monde a révélé au fil des siècles.

²⁸⁵ En référence à la pensée idéologique relative au *Moi* ou au *Moi social*.

Dans le champ institutionnel, celui-ci converge dans un certain sens avec l'idéologie normative du *Moi social* révélée dans notre Enquête à travers pratiques et postures pouvant se révéler pressives et coercitives (risques psychosociaux) par des rôles attendus, des exigences de conformation et des finalités normatives visées dont ont fait l'objet les accompagnés (par leurs accompagnants) et les accompagnants (par les cadres Chef de Service, Directeur). Données convergentes avec le corpus théorique proposé qui met également en relief diverses formes d'aliénations, d'assujettissement et de fracture psychosociale de professionnels (accompagnants et cadres) issus des champs éducatif, socioéducatif, médical et managérial. Qu'il s'agisse d'éducation sociale normative ou de gouvernance gestionnaire, les principes idéologiques du *Moi social* signent des logiques normatives (adaptative, curative, réparatrice,) et productives d'excellence sociale et économique résultant de « normopathie » (Rouzel, 2015) et d'une kyrielle de « déviants » du *Moi social* (*Moi marginaux*). Ces recherches herméneutico-phénoménologiques du devenir de l'homme *Moi social* et du développement du *Moi* de l'homme ont ensuite été réaffirmées par diverses sources philosophiques et théologiques (Maritain, Razzano,) en termes de sémantique et de substantialités du *Moi* de l'homme. *Première balise* désignant le devenir de l'homme dans une visée sociale d'un côté, vers une *fonction objectale de production/gestion et un devenir alter ego* dans un système idéologique *Moi social* qui considère 'l'individu' développant une *individu-alité, un individu égoïque* spécifiquement tourné vers son *pneuma de l'ego, voire alter égoïque*. Le modèle social français engendre ainsi inéluctablement des injustices et inégalités au vu du rapport entre les exigences imposées et le devenir attendu du rôle du *Moi social*. Si une majorité de personnes s'y plie notamment par obligations, une multitude n'y correspond pas et constitue une sous-société alvéolaire d'individus rééduqués. Ces derniers, écartés du système social voire symboliquement écrasés pour leur non-assentiment ou leur impossibilité de conformation exigée par divers représentants du système social, convergent avec la réflexion perçante de Cyrulnik (2020) qui se veut :

« Partager, dire aux gens : 'Attention, il y a des régimes totalitaires qui s'installent avec l'assentiment de la majorité'. (...) Actuellement il y a des gens qui prétendent avoir la vérité, qui affirment 'je suis votre chef idéologique ou religieux ou scientifique, si vous répétez ma parole, vous aurez un poste'. Les autres sont déportés, rééduqués, fusillés. (...) La planète est bourrée de dictateurs démocratiquement élus ».

Et d'un autre côté se dégage une visée individuelle de 'la personne' développant sa propre *personnalité* par la prise en compte de l'élément substantiel de son *Moi*, notamment de son cœur,

à travers les pédagogies issues du paradigme psychosocial (Desmet & Pourtois) satisfaisant et/ou développant ses besoins psychosociaux tout en se risquant toutefois à une forme de *personnalisme* de son *Moi* par imprégnation postmoderniste.

Aussi, les deux finalités éducatives engageant le devenir de l'homme (Chalmel, 2015) sont développées graduellement en partant d'éléments généraux théorico-empiriques (Partie I) étayés par divers éléments institutionnels (Enquête, corpus théorique scientifique issu d'autres champs d'activité en Partie II-III). Les indicateurs manifestes distinguant notamment le primat rationnel (*Moi social*) de celui du sensible, le cœur, (*Moi*) dans les deux types d'accompagnement ont ensuite fait l'objet d'étayages et d'approfondissements du *Moi* de l'homme en tant qu'un 'individu' ou qu'une 'personne' (Partie IV) à l'appui de recherches philosophiques (Maritain), lexicographiques (signifiants grecs et hébraïques) et théologiques (Razzano, Lavigne,) étoffant ainsi les prémisses des recherches de Chalmel (2015).

En second lieu, l'accompagnement dégage une notion fondamentale ancrée à partir du cœur de l'homme, articulant tant les notions d'éthique/morale en termes de finalités (philosophes des premiers siècles), de bienveillance (l'éducation du cœur, Chalmel), de goût d'agir avec son cœur (Bottura), d'engagement moral (Ward, Ruth la moabite) que de considération holiste de l'apprenant (pédagogues). Cette arborescence axiologique converge non seulement avec la prise en compte des besoins idéologiques et affectifs au sein du binôme accompagnant-accompagné (Enquête) mais aussi avec les revendications de personnes accompagnées (importance de la posture éthique de l'accompagnant et de la relation bienveillante, valorisante et affiliée avec ce dernier). **Seconde balise** fondatrice : sur la base des fondements psychosociaux du paradigme de Desmet & Pourtois satisfaisant ou développant le *Moi* de l'homme, qu'il soit parent, professionnel accompagnant ou cadre, l'accompagnement pédagogique (*Moi*) s'engage au sein d'un processus d'éducation du cœur par l'accompagnant *ressource posturale* et au sein d'une double-alliance de cœurs (Chalmel, Pestalozzi, Soëtard,). Celle-ci résulte d'une *œuvre pédagogique de soi* (Desmet & Pourtois, Soëtard, Sen, Nussbaum) vers le développement des capacités de l'accompagné et d'une *œuvre de réciprocité éducative* (Labelle, Héber-Suffrin) favorisant l'environnement capacitant (Falzon). Mais bien davantage encore : cet engagement participe à l'émancipation de l'individu *égoïque* ou *alter égoïque* souhaitant réapproprier son cœur (*Moi*) et développer sa propre personnalité.

Troisièmement, divers horizons inconnus jusqu'alors ont progressivement mis en relief diverses traces héritées au cœur des pratiques et postures de l'accompagnement notamment citoyen. C'est ainsi que se sont dessillés les fondements ontologiques Prémodernes, Modernes et Postmodernes (Kuen, Desmet & Pourtois), leurs métanarratifs ainsi qu'une vision globale chronologique plus compréhensive de l'homme, de ses enjeux jusqu'à son devenir contemporain. Cette *troisième balise* désignant les héritages de l'homme suscita divers éclairages essentiels quant aux conceptions relatives à l'éducation (savoir, agir et être, primat de la raison,) aux représentations (individuelles et collectives) de Dieu et de l'homme ainsi qu'aux abus de pouvoirs inhérents à ces deux axes. D'un côté, on notera le devenir de la Loi morale, la croyance morale prémoderne en Dieu, à la Loi rationnelle religieuse jusqu'à la posture « *éthique situationnelle* » et subjective contemporaine (Kuen) légitimant des abus de pouvoirs par le système technocratique au nom de la rationalisation performante du système ou du sujet. D'un autre, le conflit opposant Erasme et Luther dégagera non seulement le refus de retomber dans l'asservissement idéologique (totalitarisme, Desmet & Pourtois, Ellul), la nécessité de la volonté et du respect du libre-arbitre (permettant le développement de l'homme) mais aussi la distinction fondamentale entre la croyance idéologique en une Entité Dieu dogmatique ('système' religieux pharisaïque selon Ellul,) et Dieu incarné par l'alliance christique renouvelée (Razzano, Cabale, Engeli, Lavigne,). Ensuite, cette troisième balise signe une réalité phénoménale didactique et technocratique au niveau des pratiques et postures institutionnelles notamment issues du courant Moderne et de plus en plus confrontées à leur rejet par l'homme Postmoderne tendant autant à la perte de repères qu'à son hyper-centration subjective. Au final, ces ancrages ontologiques hérités et institutionnellement ancrés d'une part, révèlent l'exclusion des perspectives de l'éducation du cœur de l'homme par les rationalités positives et d'autre part, interrogent fortement la nature de l'accompagnement de l'homme face au contexte problématique actuel empreint de l'esprit Moderne au sein des institutions et de l'esprit Postmoderne chez l'homme contemporain. De fait, si la pédagogie favorise l'émancipation de l'homme du système idéologique Moderne par une recentration anthropocentriste (réappropriation de son *Moi*), comment y parviendra-t-elle au cœur du courant postmoderniste hyper-centré et perdu de sens ? Alors que la logique d'excellence et de performance du modèle social issu du Modernisme entraîne l'écartement et la stigmatisation des personnes non-assimilées, quelles sont et seront à plus long terme, les pratiques, postures et enjeux de l'accompagnement et les finalités

visées par l'accompagnant postmoderniste ? En dépeignant cet antagonisme ontologique et au-delà de logiques normatives et performantes didactiques et technocratiques, serait-il insensé de présager un avenir critique du champ institutionnel en rapport dialogique avec les sphères individuelles et collectives de notre société ? Et à quoi se raccrocheraient les autorités institutionnelles, les praticiens et bénéficiaires de l'accompagnement ainsi que le citoyen lambda si les augures collapsologiques évoquées aboutissaient ?

De cette quête constante de liberté et de sens de l'homme, on observe que la conception du système idéologique Moderne du *Moi social* voulait l'émanciper de l'idéologie religieuse issue de la Prémodernité tandis que celle du Postmodernisme est une tentative de réponse émancipatrice de l'idéologie Moderne. Somme toute, chaque idéologie a tenté de répondre aux questions « *Où en suis-je ? Vers quel devenir ? ...* » par paradoxes phénoménologiques entre des formes de *cata* ou d'*hyper-conscientisation subjective*, d'*archi* ou de *cata-soumission sociale*, d'*addicto-adaptation* ou d'*hyperpersonnalisation* réduisant à néant toute solution émancipatoire : aucune substantialité immanente à l'homme (*la raison, son cœur, l'esprit du cœur, le corps*) ni doctrine subversive ou totalitaire (Ellul, Desmet & Pourtois, Cyrulnik) ne parviennent à le satisfaire ni à l'émanciper de lui-même et d'autrui.

Par ailleurs, pour saisir la question de l'accompagnement pédagogique au sens anthropocentriste, nous ne pouvons faire abstraction de ce qui constitue la compréhension de cette réalité immanente phénoménale et universelle du *Moi* de l'homme. Ainsi s'est aussi dévoilée la perspective de fonder la valeur unitaire de sa personnalité à partir d'étayages vétéro-néotestamentaires dans la lignée de notre éthique de conviction.

D'une part, d'après les ressources étymologiques grecques ou hébraïques des termes *cœur*, *pensée* et *corps*, et philosophico-théologiques (Nicole, Jaeger, Razzano, Millemann, Genest, Lavigne et Maritain qui était l'un des inspirateurs de Paolo Freire), l'homme vit son immanence subjective alliant d'une part, son cœur articulé autour d'un axe tripartite (le fondement profond le plus authentique, les modes pluriels de connaissances et le centre de résonnances sensibles), puis son esprit du cœur (*pneuma de l'ego*), sa pensée et son corps (corps physique empreint de son âme vivante considérée comme un principe vital). Dynamique phénoménale orientée par son esprit du cœur, il est ainsi confronté voire gouverné par ses propres forces et influences internes mais aussi

externes (relationnelles, cosmiques, ethniques,). Eléments qui convergent avec divers axes théorico-empiriques relatifs à la Partie I (la vulnérabilité, polarité et aliénations possibles de l'homme, les enjeux et influences,) et à la Partie IV (état des lieux de l'esprit postmoderne).

Aussi, si l'individu *Moi social* s'appréhende comme étant régenté par son *pneuma égoïque* et par sa *pensée* dans l'idéologie moderniste technocratique et didactique, la personne *Moi* l'est au niveau du cœur dans la conception anthropocentriste. Cette dernière se distingue au niveau idéologique par une foi rationnelle (et/ou basée sur les valeurs du christianisme,) ou une foi « *honorée et proclamée* » (Avanzini), révélée et incarnée (anthropologie paulienne de Lavigne, pratique de Engeli,). C'est à ce titre que se dégage le primat axiologique fondateur de la conception anthropocentriste (Meirieu, Desmet & Pourtois,) qui s'appréhende davantage sous forme fonctionnelle ('*parler-éthique*' plus qu'un '*agir éthique*') dans l'idéologie du *Moi social*.

D'autre part, cette réalité phénoménale immanente de l'homme dégage également une prise de conscience des moments d'inspiration, de volition et d'exécution des actes de l'homme procédant de ces diverses puissances extérieures et intérieures. Au final, celles-ci convergent vers une autorité suprême (Entité) auquel il se soumet : Entité *Moi* (par influence du Postmodernisme,), Entité *Raison* (suite au scientisme entre autres de la *Modernité*), Entité *Dieu* interrogeant lequel (le dogme, un Etre transcendant, Dieu incarné en Christ,). Cette véritable question ontologique interpelle la dimension tant professionnelle (fonction) ou symbolique (représentation) de l'accompagnement en termes d'enjeux, que personnelle propre à tout citoyen lambda : « *En qui ou en quoi repose notre confiance absolue ?* » Et à ce titre, alors que l'homme est un être spirituel jà par sa nature relationnelle (intra-inter personnelle, Jaeger,) par le moyen de son *pneuma égoïque*, l'anthropologie paulinienne (Lavigne) distingue sa nature ontologique d'homme *psuchikon* (sans Dieu, maître de ses moments d'inspiration, de volition et d'exécution,) de l'homme *pneumatikon* (reconnecté et affilié dans son cœur intime et authentique avec Dieu par le *pneuma* divin, l'Esprit de Dieu,). *Quatrième balise* signifiant l'essence immanente du *Moi* de l'homme.

A partir de l'ensemble de ces éléments de compréhension mettant en exergue la corrélation '*système idéologique Moi social – Modernité*' et la distinction '*courant Postmoderniste*' et '*pédagogie*', il est apparu nécessaire de proposer les invariants didactiques et pédagogiques des deux modèles d'accompagnement. D'un côté, il s'agit d'un système érigeant la norme dominante

par la raison et par la technocratie dans diverses sphères d'action visant la conformation sociale de l'individu. Et d'un autre, le modèle pédagogique s'inscrit fondamentalement comme modèle d'accompagnement considérant la dimension holiste du *Moi* de la personne en vue de son développement psychosocial ou de sa résilience (*personnalité affiliée* dans son essence identité-altérité, Desmet et Pourtois). *Cinquième balise* fondatrice de la distinction téléologique entre les modèles didactique et pédagogique de l'accompagnement. Quels que soient les champs d'activité, cette différenciation téléologique met en exergue la non-considération du *Moi* de l'homme à divers niveaux par le premier modèle : *éducatif* (non prise en compte de sa réalité objective/subjective quant aux contenus/finalités d'apprentissages, à la créativité, à la relation; éthique déconnectée du cœur par 'éthique de fonctionnement', etc.) et *professionnel* (cadre normatif et marginalisation en cas de 'dépassement', enfermement/personnalité, aptitudes professionnelles, créativité; cadre limité au développement de compétences régies par sa fonction, etc.). Cette non-considération est complétée par la faible structuration identitaire visée chez l'enfant, l'adolescent ou le jeune adulte majoritairement éduqués en vertu de la rationalisation scientifique et technocratique. A ce propos, quelle est leur situation psychosociale, leur autonomie, leur devenir d'adultes : sont-ils solides (*Moi renforcé*) dans une logique de fécondité, de fruit et non d'efficacité et de résultat (Le Bouëdec, In Soëtard, 2011) ? Dans un style imagé : de la plus petite des semences deviennent-ils de grands arbres portant de 'bons' fruits et abritant les oiseaux du ciel dans leurs branches (Vassal, 1846) ? Les fondations de leur Maison (*Moi*) sont-elles construites sur du sable ou sur du roc ?²⁸⁶

Par ailleurs, le développement psychosocial des apprenants issus des ères modernistes et postmodernistes interpelle tout autant : si les premiers visèrent la rationalité, la discipline, le travail et le progrès signant une forme d'autonomie sociale (besoins sociaux en termes de structures, de règles et d'interdits, Desmet & Pourtois) tout en mésestimant -entre autres- la dimension du sensible (le cœur), quelles sont les empreintes psychosociales des sujets postmodernistes en termes d'autonomie et de structuration identitaire ?

Et c'est à partir de la tension érasmiennne et luthérienne que nous avons corrélée avec diverses recherches interdisciplinaires (linguistiques, théologiques et philosophiques) que se sont dévoilées tant la nature spirituelle de l'homme que l'orientation pédagogique de l'accompagnement vers le

²⁸⁶ In Sainte Bible, version Semeur, Ed. Excelsis, Math. 7, 17. Vassal citant Math. 13, 32. Math. 7, 24-27.

développement de sa *personnalité Affiliée* (homme *psuchikon*) ou *Accomplie* (homme *pneumatikon*). *Sixième balise* fondatrice de l'accompagnement pédagogique distinguant ontologiquement deux types de développement de l'homme.

Au final, la progression de ce travail de recherches a placé *six balises centrales constitutives* en termes d'hypothèses de recherches :

- 1) Le devenir social de l'individu citoyen et le développement de la personne risquant sa personnalisation,
- 2) Le processus d'éducation du cœur mettant en mouvement et fécondant deux œuvres pédagogiques,
- 3) Les héritages didactiques ancrés dans l'accompagnement et en l'homme,
- 4) L'essence phénoménale immanente du *Moi*,
- 5) La distinction téléologique entre l'accompagnement didactique et pédagogique,
- 6) La distinction ontologique du développement du *Moi*.

De fait, l'accompagnement de la personne quelle qu'elle soit, ne peut mener à son développement identitaire psychosocial à travers l'idéologie didactique et technocratique étant donné qu'elle engendre sa dénaturation, sa fonction objectale de production/gestion en individu-alité rationnelle et fonctionnelle ainsi que des formes *alter-égoïques* (risques psychosociaux à son encontre).

Il est porté par le paradigme psychosocial (Desmet & Pourtois, Ibid.) à partir du processus d'éducation du cœur soutenu par des accompagnants ressources posturales. Celles-ci nécessitent l'appropriation de fondements anthropocentristes issus des principes idéologiques (foi rationnelle ou incarnée) et ontologiques (développement *affilié* ou *accompli* du sujet accompagné) qui impulsent la double-alliance de cœurs.

Au final, notre postulat pédagogique propose la conceptualisation du processus global partant de l'émancipation du sujet-individu (*Moi social*) vers son développement en tant que sujet-personne (*Moi*). Et c'est au cœur d'une kyrielle d'influences et de forces, également postmodernistes, que cette éducation du cœur se décline en deux perspectives distinctes.

Tantôt celle d'une vie anthropocentriste *affiliée* à soi et à autrui, fondée sur la bonté de sa nature (Rousseau, Ibid.) et portée par les influences et forces spirituelles et humaines permettant évolutivité et pérennité humaines du sens (Hannoun, In Op. Cit.).

Tantôt celle d'une vie *accomplie* par la transformation de sa nature profonde et portée par la présence non partisane et religieuse mais ontologique de Dieu (*pneuma divin*) fécondant et nourrissant chaque substantialité de son *Moi*. Alliance affiliée et singulièrement renouvelée où c'est en « *ce cœur (kardia), investi par l'esprit pneuma [divin] qu'existent les dispositions qui peuvent sauver l'homme : la foi, l'amour* » (Lavigne, Ibid.) pour « *penser, et éduquer l'homme dans une autre dimension : celle proprement humaine et divine à la fois, de l'amour transfiguré par la foi. Liebe une Glaube* » (Soëtard, 2011).

Ainsi, l'ensemble des éclairages de cette Thèse en Doctorat s'invite également comme « *préparation nécessaire à l'étude plus approfondie d'une science* »²⁸⁷ anthropocentrée considérant la valeur immanente et unitaire de l'homme dans la perspective de développement de l'éducation du cœur. Alliant diverses recherches interdisciplinaires, elle pourrait développer divers axes problématiques, tels que personnaliser le processus de double-alliances à partir des fondements du cœur, comprendre la confrontation dialectique des désirs au sein de la double-alliance du processus du cœur, défricher le jeu dialogique entre les modes de connaissances du cœur et ceux de la pensée de l'apprenant à divers stades d'apprentissages, décrypter celui relatif à l'esprit du cœur de personnes atteintes de troubles du spectre autistique par exemple (troubles des interactions sociales,) en lien avec leur *Moi* et autrui, comprendre l'intelligence inter et intrapersonnelle issue du cœur manifestée par l'esprit du cœur, etc.

Car si le monde de l'éducation cible spécifiquement les neurosciences cognitives et sociales, il aurait fort à développer la pédagogie du cœur dans la perspective d'un accompagnement véritable du *Moi* de l'homme.

²⁸⁷ Propédeutique. In Centre National de ressources Textuelles et Lexicales.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Argyris et Schön (1989). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco, Etats-Unis : Jossey Bass.
- Becquet, V. et al. (2017), *L'accompagnement social et éducatif, quelles modalités pour quelles finalités ?* Paris : L'Harmattan.
- Bouchoux, J. C. (2011). *Les pervers narcissiques*. Paris : Eyrolles.
- Bourgeois, E. & Durand, M. (2013). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- Briggs Myers, I., & Myers, P. (2016). *Comprendre les types de personnalité*. Montréal, Canada : De l'homme.
- Brühlmeier, A. (2010). *Tête, Cœur et Main. Enseignement dans l'esprit de Johann Heinrich Pestalozzi*. Baden-Dättwil, Suisse : Baden-Verlag.
- Caillé, A. (2007). *La quête de reconnaissance*. Paris : La Découverte.
- Chalmel, L. (1999). *Le pasteur Oberlin*. Paris : PUF.
- Chalmel, L. (2006). *Oberlin. Le pasteur des Lumières*. Strasbourg : La Nuée bleue.
- Chalmel, L. et al. (2015). *Thérapie et éducation. De quoi et de qui parle-t'on ?*. Nancy : Editions Universitaires de Lorraine.
- Chalmel, L. (2018). *Voix et voies pédagogiques en Europe*. Paris : L'Harmattan.
- Chalmel, L. et al. (2020). *Accompagner vers la résilience*. Paris : L'Harmattan.
- Comte-Sponville, A. (1994). *Valeur et vérité. Études cyniques*. Paris : PUF.

- Coum, D. (2008). *Que veut dire être parent aujourd'hui*. Toulouse : Erès.
- Cuvillier (1954). *Cours de philosophie*. Paris : Armand Colin.
- Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. & Seron, C. (2003). *La résilience ou comment renaître de sa souffrance ?*. Lyon : Fabert.
- Cyrulnik, B. & Jorland, G. (2012). *Résilience, connaissances de base*, Paris : Odile Jacob.
- Desmet, H. & Pourtois, J-P. (1997). *L'éducation post-moderne*. Paris : PUF.
- Desmet, H. & Pourtois, J-P. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Engeli, M. (2010). *Makarios ou en route vers le bonheur*. Genève, Suisse : Je sème.
- Eme, E. (2001). *Psychologie différentielle*. Paris : Armand Colin.
- Ellul, J. (1987). *Pour qui, pour quoi travaillons-nous ?* Paris : La Table Ronde.
- Ellul, J. (1988). *Anarchie et christianisme*. Paris : La Table Ronde.
- Falzon, P. (2005). *Situations de service : travailler dans l'interaction*. Paris : PUF.
- Freire, P. (2017). *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse : Erès.
- Freud, S. (1921). *Essais de psychanalyse*. (1970). Paris : Payot.
- Gardou, C. et al. (2010). *Professionnels auprès de personnes handicapées. Connaissances de la diversité*. Toulouse : Erès.
- Gavens, N., Nal, E. et al. (2018). *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gaulejac, V. (de) (1987). *La névrose de classes*. Paris : Hommes et Groupes éditeurs.
- Goussot, A. (2014). *Pédagogie et résilience*. Paris : Le Harmattan.
- Hamilton, C. (2013). *Requiem pour l'espèce humaine. Faire face à la réalité du changement climatique*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Héber-Suffrin, C. (2016). *Apprendre par la réciprocité. Réinventer ensemble les démarches pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale.
- Herfray, C. (1988). *La vieillesse, Une interprétation psychanalytique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Hesbeen, W. (1998). *La qualité du soin infirmier. Penser et agir dans une perspective soignante*. Paris : Masson.

- Hidiroglou, P. (2003). *La construction de la famille juive. Entre héritage et devenir*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théories et pratiques de l'éducation scolaire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Houssaye, J. & al. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ESF.
- Humbeeck, Desmet & Pourtois (2012), *Les ressources de la résilience*. Paris : PUF.
- Jacquard, A. (1987). *Cinq milliards d'hommes dans un vaisseau*. Paris : Seuil.
- Jung, C. G. (1964). *Dialectique du Moi et de l'inconscient*. Paris : Gallimard.
- Jung, C.G. (2015). *Introduction à la psychologie jungienne*. Paris : Albin Michel.
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa, Canada : Presses Universitaires de l'Ottawa.
- Kaufmann, J-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kaufmann, J-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu. Une autre vision de l'homme et de la construction du sujet*. Paris : Nathan.
- Knight, G. (2002). *Philosophie et éducation : Introduction et approche chrétienne*. Collonges-sous-Salève : Faculté adventiste de théologie.
- Kuen, A. (2002). *Les défis de la postmodernité*. Saint-Légier-La-Chiésaz, Suisse : Emmaüs.
- Luther King Jr., M. (1963). *La force d'aimer*. New York, États-Unis : Harper & Row.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : PUF.
- Lacan, J. (1986). *Le séminaire. Livre VII, l'éthique de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (2013). *Séminaire VI. (1958-59). Le désir et son interprétation*. Paris : Edition de la Martinière.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Seuil.
- Lapostolle, G. & Mabilon-Bonfils, B. (2018). *Fiches de Sciences de l'éducation*. Paris : Ellipses.
- Le Boterf, G. (2000). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Éditions d'organisation.
- Lecerclé, J. L. (1973). *Jean Jacques Rousseau. Modernité d'un classique*. Paris : Librairie Larousse.
- Levinas, E. (1976). *Difficile liberté ; essai sur le judaïsme*. Paris : Albin Michel.
- Loubat, J.-R. (2019). *Élaborer un projet d'établissement ou de structure en action sociale et médico-sociale*. Paris : Dunod.

- Meirieu, P. (2015). *Faire l'école faire la classe : Démocratie et pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Morin, P.-C., & Bouchard, S. (1997). *Introduction aux théories de la personnalité*. Ottawa, QC : Gaëtan Morin.
- Morin, E. (1991). *La méthode, I, La nature de la nature*. Paris : Seuil.
- Mucchielli, A. (2000). *L'art d'influencer*. Paris : Armand Colin.
- Nicole, J.-M. (2002). *Précis de doctrine chrétienne*. Nogent-sur-Marne : Edition De l'Institut Biblique.
- Nussbaum, M. (2007). *Frontiers of Justice*. Cambridge, États-Unis : Harvard College.
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Flammarion.
- Pacot, S. (2007). *L'évangélisation des profondeurs*. Paris : Les éditions du Cerf.
- Pagès, V. (2012). *Le DEME. Diplôme d'État de moniteur-éducateur*. Paris : Dunod.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Pestalozzi, Y. (2009). *Écrits sur la méthode*. Le Mont-sur-Lausanne, Suisse : Loisirs et pédagogie.
- Peterschmitt, J. (2012). *Maintenant mon œil te voit*. Mulhouse : Philadelphie.
- Philippe, J. (2002). *La liberté intérieure*. Paris : EDB.
- Raulet, G. (1995). *Aufklärung. Les Lumières allemandes*. Paris : Flammarion.
- Razzano et al. (2019). *L'identité humaine*. Paris : GBU.
- Revardel, J. (2007). *Comprendre l'haptonomie*. Paris : PUF.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rouzel, J. (2015). *Le quotidien en éducation spécialisée*. Paris : Dunod.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Émile ou De l'éducation*. Paris : Gallimard.
- Saliceti, C. (1998). *Humanisme, franc-maçonnerie et spiritualité*. Paris : PUF.
- Schweitzer, A. (2012). *Vivre. Paroles pour une éthique du temps présent*. Paris : Albin Michel.
- Soëtard, M. (2016). *Pestalozzi, un pédagogue suisse*. Genève, Suisse : Slatkine.
- Soëtard, M. & Le Bouëdec, G. (2011). *La foi du pédagogue*. Paris : Don Bosco.
- Vassal, Ch. (1846). *Légendes de l'Orléanais*. Orléans : Alexandre Jacob.
- Weber, M. (2004). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon.

Tablettes numériques

Ellul, J. (1984). *La subversion du christianisme*. Paris : Seuil.

Ricoeur, P. (1967). *Histoire et vérité*. Paris : Seuil.

Abdallah-Preteuille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Articles de périodiques, en ligne

Allain-Dupré, B. (2004). De l'autre côté du miroir, la face cachée du complexe. *Imaginaire & Inconscient*, 14(2), 103-122. doi:10.3917/imin.014.0103.

Amsellem-Mainguy, Y. (2016). L'accès à l'âge adulte pour les jeunes en France. *Informations sociales*, 195(4), 9-13.

Arnold, M. (2011). Une impasse historiographique : Erasme contre Luther, une opposition de tempéraments. *Revue des sciences religieuses*, 65-76.

Arnould, J., Bergeret, R., Fantino, J., Harada, M., Klaine, R., Maldamé, J. & Renouard, D. (2006). Bulletin de théologie : Théologie de la création. Sciences et théologies. *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, 90(1), 127-184. doi :10.3917/rspt.901.0127.

Aubert J.-M. (1982). L'objectivité de la morale chrétienne et la philosophie de l'être. *Revue des Sciences Religieuses*, 56(1), pp. 52-66.

Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 6(3), p. 99-113. doi :10.3917/savo.006.0099.

Bernheim, P.-A. (2001). Épître de Jacques et morale judéo-chrétienne. *Pardès*, 30(1), 27-40. doi :10.3917/parde.030.0027.

Blaser, K. (1999). Du christianisme social au socialisme chrétien. *Persée*,(62), 75-84. Repéré à : <https://doi.org/10.3406/chris.1999.2129>

Boiron, C. (2000). La Source du bonheur. *Cairn.info*, 154-193. Repéré à <https://www.cairn.info/la-source-du-bonheur--9782226115935.htm>

Boulayoune, A. (2012). L'accompagnement : une mise en perspective. *Informations sociales*, 169(1), 8-11. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2012-1-page-8.htm>.

Boutinet J.-P. (2003). Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme. L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail. *Revue Francophone et internationale Carriérologie*, 9(1).

- Camus, S. & Poulain, M. (2008). La spiritualité : émergence d'une tendance dans la consommation. *Management & Avenir*, 19(5), 72-90. doi :10.3917/mav.019.0072.
- Chalmel, L. (2010). Pour une « éthique du pédagogique ». *Le Télémaque*, 2(38).
- Chalmel, L. (2018). De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées. *Questions Vives* (29). doi : 10.4000/questionsvives.3686
- Chamberland, M., Bourassa, B. & Le Bossé, Y. (2017). Bien-être, développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités et apprentissage tout au long de la vie. *Revue québécoise de psychologie*. 38 (2), 65-79. doi.org/10.7202/1040771ar.
- Citot, V. (2000). Origine, structure et horizon de l'amour. *Le Philosophoire*, 11(1), 23-71. doi :10.3917/phoir.011.0023.
- Deutsch M., Gerard H. B. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 629-636. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1037/h0046408>
- Durat, L., Bartoli, A. (2014). La face cachée des risques psycho-sociaux : pour une requalification managériale et organisationnelle. *Gestion et management public*, 3(3), 17-43. doi :10.3917/gmp.031.0017.
- Engeli, M. (1994). Un équilibre harmonieux pour un être complet. Interrelations et frontières entre la foi chrétienne et la psychologie. *Psychologie et foi*, 04(51).
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, (119), 7-27.
- Frenay, M., Jorro, A. et Poumay M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105-116.
- Formarier, M. (2007). La relation de soin, concepts et finalités. *Recherche en soins infirmiers*, 89(2), 33-42. doi:10.3917/rsi.089.0033.
- Gallano, C. (2013). De l'amour dans la faillite des liens sociaux. *L'en-je lacanien*, 20(1), 175-196. doi :10.3917/enje.020.0175.
- Genest, O. (1997). L'autre du corps dans la Bible. *Théologiques*, 5(2), 51-70. doi: <https://doi.org.10.7202/024948ar>
- Gross, O., Baeza, C. & Janner Raimondi, M. (2018). Grandir avec la maladie : esquisses biographiques de portraits d'adolescents malades chroniques. *Education et socialisation*. doi: <https://doi.org/10.4000/edso.5505>

- Guillemot, V., Vial, M. (2011). Formation au coaching : Quelle place émergente pour les Sciences de l'Education ?. *Les cahiers du Cerfee*, 29.
- Haberey-Knuessi, V. (2014). L'engagement des cadres de proximité, entre satisfaction et souffrance. *Soins cadres*, 89, 39-41.
- Hameline, D. (2003). A propos d'éducation rationnelle : comment qualifier l'éducation ?. *Philosophie et éducation*, 143, 43-52.
- Hortonéda, J. (2011). Plus de temps ?. *Urgences sociales*, 84(4), 115-121.
- Jeammet, P. (2014). L'amour, ce lien vital. *L'école des parents*, 606(1), 8-9.
- Jorro, A., Pana-Martin, F. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants. Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherches et Educations*, 7, 115-131.
- Jorro, A., Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Pour l'Ère nouvelle*, 4(46), 11-22.
- Kelman, H. (1958). C. Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2(1), 51-60.
- Lahlou-Laforêt, K. (2011). Le cœur des hommes. *Champ psy*, 59(1), 31-37. doi :10.3917/cpsy.059.0031
- Larchet, J.-C. (2015). La divinisation comme projet et modèle chrétien du perfectionnement et de l'augmentation de l'homme. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 4(286), 181-197.
- Lavigne, J.-F. (2007), Chair, corps, esprit. *Noesis*, (12), 27-62.
- Lazarus, A., Delahaye, G. (2007). Médecines complémentaires et alternatives : une concurrence à l'assaut de la médecine de preuves ?. *Les Tribunes de la santé*, 15(2), 79-94. doi :10.3917/seve.015.0079
- Lebbe-Berrier Paule (2007). Supervisions écosystémiques en travail social. *Cairn.info*. doi : 10.3917/eres.lebbe.2007.01
- Leclercq, G. (2003). Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation. *Savoirs*, 2(2), 71-104. doi:10.3917/savo.002.0071
- Lehmann, J.-P. (2005). Ce que « prendre soin » peut signifier. *Le Coq-héron*, 180(1), 50-54. doi :10.3917/cohe.180.0050
- Lippi, S. (2005). Conatus et/ou pulsion de mort. *La clinique lacanienne*, 8(1), 221-234. doi :10.3917/cla.008.0221

- Livet, P. (2012). Normes sociales, normes morales, et modes de reconnaissance. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 51-66. doi :10.3917/lse.451.0051
- Maestre, M. (2002). Entre résilience et résonance : À l'écoute des émotions. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 29(2), 167-182. doi:10.3917/ctf.029.0167
- Martinez-Verdier, M.-L. (2004). Approches(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis. *Tréma*, (23), 3-24.
- Marzano, M. (2008). Nouvelles formes d'exploitation. *Cités*, 35(3), 111-122. Doi :10.3917/cite.035.0111
- Maunaye, E. (2001). Quitter ses parents. *Terrain*. doi : 10.4000/terrain.1168
- Millemann, P. (2013). L'anthropologie biblique et la relation d'aide dans l'Église. *La Revue Réformée*, 1(265).
- Milova, H. (2006). Légitimation du métier d'éducateur et évolution des pratiques socio-éducatives. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(3), 37-51. doi :10.3917/lse.393.0037
- Mougniotte, A. (2013). La notion de « personne » dans la pensée de Jacques Maritain. *Revue Educatio. La revue scientifique de l'éducation chrétienne*. Repéré à <http://revue-educatio.eu/wp/2013/11/29/la-notion-de-personne-dans-la-pensee-de-jacques-maritain/>
- Müller, H.-P., Kalinowski, I. (2012). Comment l'individualité est-elle possible. *Sociologie et sociétés, Réciprocités sociales*, 44(2), 183-206.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement, une nébuleuse. *Education permanente*, (153), 53.
- Tourette-Turgis, C. & Thievenaz, J. (2014). L'éducation thérapeutique du patient : champ de pratique et champ de recherche. *Savoirs*, 35(2), 9-48. doi :10.3917/savo.035.0009
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, (62). doi: 10.4000/rechercheformation.435
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20. doi :10.3917/rsi.110.0013
- Paul, M. (n.d.), Ce qu'accompagner veut dire. *Revue Francophone Internationale Carriérologie*. Repéré à http://www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/07_paul/
- Pierron, Jean-Philippe (2006). L'engagement. Envies d'agir, raisons d'agir. *Sens-Dessous*, 0(1), 51-61. doi :10.3917/sdes.000.0051

- Pillant, Y. (2016). L'inclusion : enjeux et développements actuels. *Les Cahiers de l'Actif*, 478/481.
- Quazza, J.-P. (2012). L'analyste transactionnel, les rôles et l'organisation. *Actualités en analyse transactionnelle*, 143(3), 44-64. doi :10.3917/aatc.143.0044
- Romerowski, S. (1999). Que signifient les mots métanoéo et métanoïa ?. *Fac-réflexion*, 49(4), 37-43.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement », *Recherche et formation*, (62). doi : 10.4000/rechercheformation.398
- Soëtard, M. (2014). Education morale et pédagogie du cœur, *Educatio*, (3). Repéré à <http://revue-educatio.eu>
- Terrisse, B., Larose, F. (2001). La résilience : Facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, numéro thématique, Ecole/famille*, 14, 129-172.
- Tourette-Turgis, C., Thievenaz, J. (2014). L'éducation thérapeutique du patient : champ de pratique et champ de recherche. *Savoirs*, 35(2), 9-48. doi :10.3917/savo.035.0009
- Trémintin, J. (2007). La force des représentations dans le champ du travail social. *Lien social*, (824). Repéré à <http://www.lien-social.com/la-force-des-representations-dans>
- Tysebaert, É. (2001). Le corps psychique et la perspective psychosomatique. *Topique*, 74(1), 69-81. doi:10.3917/top.074.0069
- Viala, C., Barabel, M., Meier, O. (2009). Coachs et coaching au service de la performance. *L'Expansion Management Review*, 134(3), 20-29. doi :10.3917/emr.134.0020
- Villate, A., Lavigne, B., Moreau, S., Bordessoulle, D. et Mallet, D. (2014). Quels temps en soins palliatifs ? Du chronos au kairos. *Médecine Palliative : Soins de support- Accompagnement-Ethique*, 13(6), 301-306.
- Ward, J. (2012). Comprendre l'engagement dans l'aide : le modèle d'engagement processuel. *Vie sociale*, 4(4), 163-174. doi : 10.3917/vsoc.124.0163
- Willett, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ?. *Communication et organisation*, (10). doi : 10.4000/communicationorganisation.1873
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36. doi : 10.3917/savo.017.0009
- Zarifian, P. (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Education permanente*, (112), 15-22.

Ouvrages collectifs

Distance professionnelle et implication dans la relation d'accompagnement. (Septembre-octobre 2014). *Les Cahiers de l'Actif*, 460-461, La Grande-Motte : Actif Information.

Don et contre-don dans la relation d'accompagnement et les organisations de travail. (Septembre-octobre 2018). *Les Cahiers de l'Actif*, 508-509, La Grande-Motte : Actif Information.

La coconstruction, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du projet personnalisé. (Septembre-décembre 2013). *Les Cahiers de l'Actif*, 448-451, La Grande-Motte : Actif Information.

La place de la clinique à l'heure de la performance : entre clivages et complémentarités. (Septembre-octobre 2017). *Les Cahiers de l'Actif*, 496/497, La Grande-Motte : Actif Information.

Management systémique et dynamique de changement dans les ESSM : Faire face au défi de la complexité, *Les Cahiers de l'Actif*, 492-495, 08/17, La Grande Motte : Actif Information.

Cahiers Ferdinand de Saussures. (1991). *Cahier dédié à Luis J. Prieto*, 45, Genève : Librairie Droz.

La Réforme, 500 ans après. (2016-2017). Le protestantisme en Alsace. *Les saisons d'Alsace*. Strasbourg : Dernières Nouvelles d'Alsace.

Pratiques réflexives et conscientisation (2001). *Carrefours de l'éducation*, 12(2), 56-65. doi :10.3917/cdle.012.0056

Documents numériques

Association Professionnelle de Professeurs et Professeures d'administration au collégial. Repéré à <http://www.appac.qc.ca/pedagogie.php>.

Association Licht und Salz. M. Engeli. Repéré à <https://lisaheatelier.ch/fr/les-offres-de-dieu-link/>
Aristote. Repéré à <https://emciv.com/bible/strong-biblique-grec-dunamis-1411.html>

Brühlmeier. Repéré à <http://www.menschenbilden.ch/pdf>.

Classification Internationale des Handicaps. Repéré à <https://informations.handicap.fr/art-classification-874-6029.php>

Compétences interculturelles, Novatris. Repéré à <https://maisondelapedagogie.fr/rencontres-debats/57-rd8-construire-ensemble-des-competences-interculturelles-une-demarche-pedagogique-a-decouvrir>.

Dasein. Repéré à <https://la-philosophie.com/heidegger-dasein>

Éric Lemaître. Repéré à <http://www.christianismeaujourd'hui.info/articles.php/bible-science-a-l-assaut-des-idees-recues-20341.html>.

Étymologie latin-grec du terme accompagnement. Repéré à

<https://sites.google.com/site/etymologielatingrec/home/a/accompagn>

Communication pour le Congrès 2011 de l'AIFRIS. Repéré à site

http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv830_57.pdf

Cyrulnik, B. (2020). « Boris Cyrulnik, survivant de l'Holocauste : 'La planète est bourrée de dictateurs élus ' ». Repéré à https://www.rtb.be/info/societe/detail_boris-cyruunik-survivant-de-l-holocauste-la-planete-est-bourree-de-dictateurs-democratiquement-elus?id=10412363

https://www.rtb.be/info/societe/detail_boris-cyruunik-survivant-de-l-holocauste-la-planete-est-bourree-de-dictateurs-democratiquement-elus?id=10412363

Glarner, T. (2015). Les différentes temporalités du travail social et leurs conséquences sur l'identité professionnelle du travailleur social. Repéré

à <https://www.provincedeliege.be/sites/default/files/media/7780/Thierry%20GLARNER.pdf>.

Hamilton. Repéré à https://www.lemonde.fr/climat/article/2018/11/19/nous-sommes-tous-des-climatosceptiques_5385641_1652612.html

Climat : une bombe à retardement. Le Monde. 21/11/2018, 25. Repéré à

https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/11/20/changement-climatique-une-bombe-a-retardement_5385985_3232.html

Jaeger, L. (2019). Comprendre la personne humaine à partir du mystère de l'incarnation. *Les Cahiers de l'Institut Biblique de Nogent*, 7. Repéré à <https://www.ibnogent.org/wp-content/uploads/2019/07/ibphile-n184-web.pdf>

Joueur de foot international non voyant. Repéré à

<https://blog.francetvinfo.fr/accessible/2018/06/12/yvan-wouandji-ce-francais-non-voyant-joueur-de-foot-international.html>

Meirieu Philippe. Repéré à

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/10/14102019Article637066346444940434.aspx>.

Pensées diverses III – Fragment n°41/85. Repéré à <http://www.penseesdepascal.fr/XXV/XXV41-savante.php?rt1>

Pesqueux, Y. (2006). Le « nouveau management public ». Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00510878/document>

Remettre l'humain au cœur du système français. Repéré à [https://www.reseau-hopital-](https://www.reseau-hopital-ght.fr/actualites/breves/la-cncdh-appelle-les-pouvoirs-publics-a-remettre-l-humain-au-coeur-du-systeme-de-sante-francais.html)

[ght.fr/actualites/breves/la-cncdh-appelle-les-pouvoirs-publics-a-remettre-l-humain-au-coeur-du-systeme-de-sante-francais.html](https://www.reseau-hopital-ght.fr/actualites/breves/la-cncdh-appelle-les-pouvoirs-publics-a-remettre-l-humain-au-coeur-du-systeme-de-sante-francais.html)

Robert Stephanus. Repéré à https://data.bnf.fr/en/atelier/12170907/robert_estienne/

Robert Estienne. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/le-monde-du-livre-et-de-la-presse/histoire-du-livre-et-de-la-documentation/biographies/robert-estienne-1503-1559.html>

SAVS et SAMSAH. Repéré à <http://www.samsah-savs.fr/en/dossiers-thematiques/savs/72-public-accueilli>

Solidarités-santé. Repéré à http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/RM2013-163P_Avancee_en_ages_des_PH_TOME_II_DEF.pdf

Strong. Repéré à <https://www.lueur.org/bible/hebreu-grec/>

Tellier, I. (n.d.), professeure de linguistique informatique à la Sorbonne Nouvelle, Paris 3, Laboratoire Lattice. Repéré à http://www.lattice.cnrs.fr/sites/itellier/poly_info_ling/linguistique007.html

Dictionnaires, ouvrages

Dictionnaire de l'Académie française (9^{ème} édition), t.1 (de A à Enzyme), Paris : Fayard.

La Bible. (1997). Nouvelle édition révisée. Paris : Alliance Biblique Universelle.

Sainte Bible, (1956). *La Sainte Bible*. Version Louis Segond. Paris : Alliance Biblique Universelle.

Buchhold, J. et al. (2000). *La Sainte Bible*. Version du Semeur. Charols : Excelsis.

Houssaye, J. et al. (1999). *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*, Paris : Hachette.

Sitographie

Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales

Dicolatin.com

Dictionnaire encyclopédique biblique de Alexandre Westphal. Repéré à <https://www.levangile.com/Dictionnaire-Biblique/Liste-Definitions-Westphal.php>

Dictionnaire français-latin. Repéré à <http://www.grand-dictionnaire-latin.com>.

Dictionnaire Gaffiot latin-français, 1934. Repéré à <http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?p=1>

Dictionarium Lainogallicum, Paris (1522). Repéré à <https://www.grand-dictionnaire-latin.com/dictionnaire-latin-bibliographie.php>

Étymologie français latin grec sanskrit. Repéré à <https://sites.google.com/site/etymologielatingrec/>

Glosbe.com

Institut d'Études Bibliques d'Israël. Fondements hébraïques des Écritures. Repéré à https://lp.israelbiblicalstudies.com/lp_iibs_biblical_hebrew_heart_expressions-fr.html.

Interbible. Repéré à http://www.interbible.org/interBible/source/lampe/2001/lampe_011207.htm
Iphilo.fr

La philosophie.com

Larousse.fr

Lexique-biblique.com

Noël, F.J.M. (1824). *Dictionnaire Français-Latin*. Paris : Le Normant père.

Sciencetradition.com

Universalis.fr

Notes, Colloques

Chalmel, L. (2015-2017). *Théories de l'apprentissage*. Master 1 IIMSE.

Chalmel, L. (2016). *Méthodologie de recherche*. Master 2 IIMSE. Mulhouse : UHA.

Litzelmann, J. (n.d.). *Synthèse de notes « Le Respect de la Vie » vu par Albert Schweitzer*.
Gunsbach : Musée Albert Schweitzer.

Laboratoire LISEC (2017). *De l'accompagnement à la résilience. Des leviers pour construire l'autonomie et les savoirs*. Symposium (08-09/11/2017). Mulhouse : UHA.

Héber-Suffrin, C. (2018). *Un tiers-espace de réciprocité et d'émancipation. Quelle place pour la réciprocité dans l'éducation musicale ? Pour quelle évolution et coéducation musicale ?* Colloque DEMOS (11-13/10/2018), Mulhouse : UHA.

Grace, N., Magalie E., Chalmel, L., Abdallah-Pretceille, M., & Meirieu, P. (2018). *Apprendre l'interculturel ? Des compétences vers les capacités ?*. Journée NOVATRIS (12/04/2018). Mulhouse : UHA.

Thèses de Doctorat

Caballe, A. (2004). *Bible et éducation. Une autre pédagogie*. (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Lyon 2).

Forné, M.-M. (2018). *Le sujet aliéné au désir de l'autre. Échecs dans les apprentissages : Un possible à dire*. (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Mulhouse).

Many, H. (2019). *L'accompagnement vers la résilience et la place du Moi dans l'éducation à besoins spécifiques. Entre modélisation et pratiques. Une étude de cas au Lycée Ettore Bugatti d'Illzach auprès d'élèves en situation de décrochage scolaire.* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Mulhouse).

Nal, E. (2012). *Kairos, l'irruption du sens au cœur de la complexité humaine : le joueur, le médiateur, le stratège.* (Thèse de Doctorat en Philosophie, Paris).

Lederman, J. (2004). *La philosophie des Lumières dans le Biur de Moses Mendelssohn.* (Thèse de Doctorat en Histoire et civilisations, Paris).

Ruduguka Baleke, S. (2009). *De la transmission au partage des savoirs selon Jacques Maritain et Paulo Freire : prolégomènes à une pédagogie du développement en Afrique.* (Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, Koudougou, Burkina Fasso).

Mémoire

Many, H. & Herrmann-Israel, A. (2016). *Les finalités éducatives des professionnels et les enjeux liés à la résilience dans l'accompagnement socio-éducatif.* (Master II Éducation, Formation, Communication. Mulhouse : UHA).

Documentaires

Meirieu, P. Filmographie de pédagogues. Repéré à <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>.

Film français Marie Heurtin (2014). De Jean-Pierre Améris.

Netflix, catégorie Documentaire, intitulée Chef'stable « 3rd Best restaurant in the world, San Pellegrino world's 50 best 2014.