



HAL
open science

Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet. Éthique de l'accompagnement en santé, travail social et formation, Téraèdre, <https://www.teraedre.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=61971>, 2019, 978-2-36085-094-5. hal-03245962

HAL Id: hal-03245962

<https://hal.science/hal-03245962>

Submitted on 2 Sep 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.

Copyright

[PREPRINT]

BRETON, H. (2019). Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet. Dans H. Breton et S. Pesce (dir.), *Éthique de l'accompagnement en santé, travail social et formation* (p. 237-255). Paris : Téraèdre.

Hervé Breton

hervé.breton@univ-tours.fr

<https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

Université de Tours, EA7505, France

Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet

Pour Foucault, la question de la formation de soi, qui émerge essentiellement dans ses travaux des années 1980, est une question de régime de vérité, lequel offre les termes permettant d'exprimer la reconnaissance de soi (Butler, 2007 : 22).

Le recours maintenant quasi permanent à l'accompagnement dans les dispositifs d'éducation et de formation, d'insertion professionnelle et, de manière plus récente, dans les domaines de la santé, est de nature à susciter l'étonnement voire la défiance. Les discours qui viennent légitimer cette nouvelle fonction semblent s'adosser à des valeurs pourtant généreuses : parité d'estime, réciprocité, réflexivité. Cependant, au-delà des métiers, postures ou pratiques, les finalités des dispositifs d'accompagnement sont chaque jour interrogées, du fait de la singularité des contextes d'exercice, des soubassements idéologiques ou institutionnels par lesquels ces nouvelles formes d'intervention se diffusent dans l'espace social. Cette massification s'opère sur un sol cependant fragile. En effet, et le foisonnement des débats sur l'accompagnement en est le symptôme, il subsiste un problème de définition pour penser ces pratiques et pour en situer les dimensions éthiques. Différents travaux ont contribué à caractériser un domaine, celui de l'accompagnement, en cherchant à différencier des fonctions, emplois, ou métiers (Paul, 2002), ou à spécifier différentes conceptions : maïeutique, initiatique, thérapeutique (Paul, 2004). Cependant, malgré la valeur de ces travaux, il est possible que le travail réalisé durant ces dernières années ait contribué à naturaliser un champ professionnel sans interroger ce qui, du point de vue des pratiques sociales, constitue l'essentiel : les effets produits, les pratiques qui génèrent ces effets, les critères éthiques qui permettent de délibérer sur la valeur de ces effets, aux échelles individuelles et collectives.

Notre objet dans ce chapitre est donc d'interroger les effets de l'accompagnement en les pensant à partir d'une herméneutique du sujet. Plus qu'une posture spécifique, l'accompagnement peut en effet se caractériser par une exigence particulière et par un type de travail qui vise un effet spécifique : le « comprendre ». Penser l'accompagnement à partir des dynamiques de compréhension et d'intercompréhension qui circulent au sein des interactions entre les sujets concernés permet de préciser le champ d'une étude sur ses principes éthiques : quels sont les effets du travail pour le sujet accompagné ? Quelle éthique de la parole et du dire du point de vue des professionnels du conseil, du tutorat, de l'insertion, du soin... ? Quels régimes de vérité peuvent advenir et quel sol pour le développement de telles pratiques ?

Pour envisager ces questions, nous interrogeons dans cet article les dispositifs, pratiques et conditions nécessaires au maintien d'une éthique de l'accompagnement dans trois secteurs : la formation, le travail social et la santé. Les trois premières sections étudient ainsi les contextes, dispositifs et pratiques d'accompagnement dans ces trois secteurs, afin d'identifier et de situer les paradoxes et enjeux éthiques de l'accompagnement qui s'y posent. C'est ce qui permet ensuite d'interroger les fonctions du dire dans les pratiques d'accompagnement et ses effets contributifs aux dynamiques de compréhension de soi, d'intercompréhension et de mise au jour de modes d'existence transformés. Que ce soit dans les domaines de la santé, du travail social ou de la formation, il s'agit bien d'accompagner des processus par lesquels les sujets se maintiennent agents de leur devenir, restaurent leurs capacités narratives, élargissent leur mode de participation aux évolutions du monde de la vie. La condition herméneutique est de ce point de vue pensée comme le sol sur lequel s'édifie les dynamiques de compagnonnage et pratiques d'accompagnement. En clair, ce dont il est question dans le travail d'accompagnement porte sur le « comprendre » et sur ses effets expérimentiels (Zahavi, 2015). C'est donc ce lien entre accompagnement et compréhension qui fait l'objet d'un examen dans ce chapitre, à partir des études sectorielles proposées.

50 **Accompagnement et processus d'intercompréhension en santé, travail social et** 51 **formation d'adultes**

52 **Accompagnement en formation et éthique du comprendre**

53 L'examen des dimensions éthiques de l'accompagnement en éducation et formation ne peut être
54 conduit indépendamment de celui des théories et conceptions de ce que signifie, du point de vue du
55 sujet, apprendre, comprendre et se former. Accompagner un processus d'apprentissage qui vise
56 l'acquisition de savoirs, de connaissances ou de compétences, en vue du comblement d'un écart,
57 ne procède pas de la même dynamique, ne suppose pas les mêmes formes d'attention ou d'impli-
58 cation, qu'un processus de formation de soi durant lequel le sujet advient autre, se métamorphose.
59 Dans le contexte scolaire, l'accompagnement est traditionnellement synonyme de rattrapage (Mo-
60 rel, 2012). C'est en effet aux élèves en retard sur le programme d'acquisition de connaissances, qui
61 présentent des résultats insuffisants au regard des attendus, qu'il est proposé un « accompagnement
62 renforcé ». L'accompagnement est ici conçu comme une mesure de soutien inscrite dans un dispo-
63 sitif dont la particularité est d'offrir des aménagements afin d'individualiser l'enseignement, de
64 proposer des modalités pédagogiques particulières. Ce type de démarche ne va pas sans poser des
65 difficultés : sont ici interrogés les effets indirects de ces mesures qui, tout en cherchant à soutenir
66 une dynamique d'apprentissage, ont pour conséquence immédiate, du point de vue de l'élève et de
67 son entourage, de le classer dans une catégorie dite « en difficulté », voire « en échec ».

68 Le dilemme advenant est alors le suivant : comment appréhender la somme des effets générés
69 pour la personne à qui l'on propose d'être incluse dans une mesure de rattrapage ? Cette attention
70 portée aux effets comporte une dimension latérale (du point de vue du sujet, de ses proches, de son
71 entourage, des enseignants eux-mêmes) et longitudinale (réception immédiate de l'annonce, effets
72 générés dans le temps, inscription biographique). De fait, la démarche d'accompagnement dans ce
73 contexte comporte des logiques potentiellement contradictoires : celle de l'institution qui véhicule
74 ses normes, ses rythmes, ses règles et qui délibère en fonction de ses critères ; celle du sujet, im-
75 mergé dans son vécu, qui reçoit et comprend ce qui lui est proposé à partir de son histoire et de ce
76 qu'il perçoit de sa situation. Ces situations de dilemmes ne peuvent être tranchées par des règles
77 intangibles, sans prêter attention aux effets générés auprès des personnes diagnostiquées « en dif-
78 ficulté » par le monde enseignant. Des principes éthiques doivent tenir lieu de règle de conduite
79 (Beauvais, 2004), afin de trouver, au-delà des préoccupations didactiques de l'institution scolaire,
80 des formes d'ajustement qui singularisent la pédagogie sans mettre à mal le monde commun que
81 l'école contribue à édifier.

82 Dans les domaines de la formation des adultes, la dialectique entre approches didactique et her-
83 méneutique perdure et se complexifie, du fait de la singularité de la vie adulte contemporaine (Bou-
84 tinet, 1999). L'essor de l'accompagnement se déploie en effet sur fond de désinstitutionnalisation
85 du cours de la vie (Dominicé, 2002) et de désorientation de la vie adulte (Boutinet & Dominicé,
86 2009). Devant la précarisation de la vie professionnelle, les lois sur la formation tendent à structurer
87 des dispositifs de sécurisation des parcours (Mériaux, 2009), dont la visée serait d'accompagner
88 « tout au long de la vie ». Le déploiement des dispositifs tels que le bilan de compétences (Liétard,
89 2012) et, plus récemment, le conseil en évolution professionnelle (CEP) résulte précisément de
90 cette indétermination croissante du devenir professionnel, voire du devenir de la vie adulte elle-
91 même. Face à la complexité de tels phénomènes, les dispositifs d'accompagnement mis en œuvre
92 par les partenaires sociaux et le législateur semblent se focaliser sur le noyau insécable du social :
93 l'individu (Martuccelli, 2002). Leur objet est de soutenir et de « sécuriser » les parcours profes-
94 sionnels, en accompagnant les transitions, en anticipant les ruptures, en promouvant les processus
95 de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience. Ici, de nouveau, sans inscription du
96 travail de formation dans une perspective expérientielle et herméneutique, la formation des adultes
97 peut être malencontreusement associée à une logique de rattrapage ou de réparation. Du point de
98 vue des adultes, les motivations pour entrer en formation varient en fonction de nombreux para-
99 mètres : leur niveau de qualification, leur âge, l'expérience professionnelle passée... C'est cette

100 complexité qu'il s'agit de comprendre, en favorisant notamment l'expression et le récit de soi (Butler, 2007). La prise en compte du point de vue « en première personne » (Zahavi, 2008) constitue ainsi le sol à partir duquel peuvent s'édifier des actions réalisables dans le temps, de nature à transformer les situations éprouvées, les manières d'agir, les capacités d'exercer un métier, par les adultes en formation.

105 Les discours contemporains sur la formation d'adultes tendent cependant à la réduire à un instrument de régulation de l'offre et de la demande de compétences sur le marché de l'emploi. Loin d'une perspective herméneutique cherchant à promouvoir les processus de compréhension et de formation de soi, la conception qui s'est imposée en France et en Europe depuis le début des années 2000 s'articule autour des théories adéquationnistes, fondées sur la recherche de correspondance entre des stocks d'emplois vacants et des profils d'individus sans emploi. Si, du point de vue économique, ce type de raisonnement peut être soutenu, la succession des études (Lemistre & Bruyère, 2009) démontre que ce type de logique, pourtant théoriquement défendable, est biographiquement fautive. En clair, les adultes s'orientent au cours de leur vie professionnelle à partir de motifs et de facteurs qui sont tout autant économiques que biographiques, entre souci de gagner sa vie et recherche de sens. L'orientation sans souci du comprendre du point de vue de la vie du sujet pose donc des difficultés éthiques, par le fait que les mesures proposées procèdent alors, de manière contreproductive, d'une réduction de l'agentivité.

118 Ce qui est en question ici est rien de moins que la conception de ce qu'est la formation (Fabre, 1994) dans les discours. Penser la formation des adultes selon une perspective herméneutique conduit à resituer les apprentissages dans le temps long du cours de la vie. Les travaux de Bédard (1983) sur les transitions professionnelles mettant au jour la durée de ces moments de passage dans le cours de la vie adulte – durée moyenne qui varie entre trois et six années selon les recherches présentées dans son article – permettent d'appréhender concrètement la complexité de ces processus. Évoluer professionnellement implique existentiellement le sujet adulte pendant de longs mois, souvent plusieurs années. Aucun dispositif d'accompagnement ne propose contractuellement des mesures permettant d'appréhender cette durée. Autre paramètre, cet étirement du temps fragilise quasi définitivement les postures d'accompagnement fondées sur des logiques de diagnostic (Chauvet, 2011). L'exigence de compréhension propre à l'herméneutique du sujet transforme ainsi les enjeux éthiques : analyse des rythmes, réciprocité réflexive assumée (Denoyel, 2013), intercompréhension biographique (Schütz, 1987), co-implication dialogique (Pineau, 1998). L'interrogation éthique porte ainsi sur la dynamique relationnelle permettant d'accompagner ces processus au long cours, dont l'enjeu est de participer de la mise au jour de ce qui fait sens du point de vue de l'adulte accompagné.

134 **Les paradoxes de l'accompagnement dans le travail social**

135 Selon une perspective critique, l'émergence des fonctions d'accompagnement est consécutive à l'accomplissement d'une dynamique, celle de la modernité, qui dissout les solidarités collectives aux dépens d'une individualisation des relations sociales. De ce point de vue, l'« accompagnement » est appréhendé comme le symptôme d'une dynamique – d'aucuns diront, d'une volonté –, l'agent passif d'une idéologie qui réduit le social à l'individu. La figure de l'adulte responsable (Boutinet, 1999) sur laquelle les dispositifs d'accompagnement individuel se déploient trouve ici ses limites. Face aux situations de grande précarité, les discours prônant le développement du pouvoir d'agir et l'insertion par construction de projets apparaissent incantatoires. Les paradoxes ici désignés sont à penser à partir des effets de seuil relatifs à la précarité et la fragilité sociale. Les travaux de Serge Paugam (2013) l'ont montré, l'impact cumulé des ruptures d'équilibre des sphères de la vie adulte produit des effets de marginalisation qui accroissent la désintégration de l'agentivité. Face à la précarité, l'adulte isolé, même accompagné, reste presque sans ressource. Un paradoxe apparaît ici de manière incandescente : c'est en effet lorsque les liens de solidarité s'étiolent que l'accompagnement est censé prendre le relais. Cependant, alors que la transformation de ces situations suppose avant tout de restaurer un cadre collectif pour initier de nouvelles possibilités de

150 participation à la vie sociale, les mesures d'accompagnement individuel mises en œuvre dans les
 151 dispositifs d'insertion sociale peuvent tendre à rendre comptables de leur situation des adultes vi-
 152 vant la précarité et les situations d'ostracisme qui en découlent. Ces derniers peuvent alors se re-
 153 trouver pris dans des formes d'injonction paradoxale, du fait des mesures d'accompagnement qui
 154 leur sont proposées : injonction au projet, recherche active d'emploi, reprise de formation..., qui
 155 nécessitent pour devenir concrètes de restaurer un réseau, de s'insérer de nouveau dans des dyna-
 156 miques collectives. Malgré l'engagement des professionnels, la conjonction des dispositifs, leur
 157 management réglé... la sur-responsabilisation de l'individu fait prendre le risque d'ajouter aux dif-
 158 ficultés sociales déjà rencontrées l'échec et la culpabilité.

159 Incontestablement, les situations de fragilité sociale interrogent les formes d'accompagnement
 160 qui cherchent à mobiliser des ressources à l'échelle de l'individu. Du fait de la sophistication des
 161 dispositifs, l'élaboration d'indicateurs, la définition de contrats d'objectifs, le travail social souffre
 162 des logiques de gestion (de Gaulejac, 2014). Les travaux récents qui réaffirment l'importance de la
 163 prise en compte du collectif viennent opportunément souligner la force des logiques d'accompa-
 164 gnement non asymétriques, fondées sur la constitution d'un fonds commun d'expérience, source
 165 d'intercompréhension : accompagnement des collectifs d'utilisateurs, pédagogies coopératives, ate-
 166 liers d'histoires de vie en formation... L'enjeu est d'initier des pratiques compréhensives avec des
 167 collectifs, dans le cadre de recherches-actions (Brun & Ferrand, 2009), d'actions conjointes de ré-
 168 seaux réciproques de savoirs (Héber-Suffrin, 1998). De ce point de vue, le travail herméneutique
 169 demande aux travailleurs sociaux de s'impliquer pour comprendre, d'aller sur le terrain, tels les
 170 éducateurs de rue qui s'immergent dans un territoire pour vivre avec et appréhender expérientiel-
 171 lement les réalités vécues par les habitants d'un quartier. Ces dimensions participant de l'émergence
 172 d'une compréhension expérientielle procèdent de formes d'implication en première personne. Par
 173 le partage du vécu, l'émergence d'un fonds commun d'expérience peut accompagner la restauration
 174 de principes éthiques dénaturés par les dispositifs focalisés sur les critères de mesure des résultats
 175 et d'optimisation des temps d'intervention.

176 **Éthique de la parole et accompagnement en santé**

177 À la différence des dynamiques de compagnonnage qui procèdent par réciprocité et échanges
 178 mutuels, l'accompagnement semble, dans le domaine de la santé, être régi de manière quasi struc-
 179 turelle par des dynamiques disparitaires. Les situations de consultation, d'annonce, de soins, sont
 180 en effet configurées par la distribution des pouvoirs (et des savoirs) qui vont permettre l'interven-
 181 tion des praticiens. Dans les situations de dépendances extrêmes, lorsque l'événement maladie bou-
 182 leverse la vie du patient, qu'il peut avoir pour conséquence la fin de l'existence ou la réduction
 183 drastique de ses capacités d'évolution, le pouvoir du soignant est massif. Ceux détenus par le con-
 184 seiller dans le domaine du travail social concernent l'octroi d'aides financières ou juridiques, l'ou-
 185 verture de procédures pour l'obtention de documents (passeport ou carte d'identité, par exemple),
 186 l'accès aux systèmes de soins, à l'hébergement... Dans le domaine de la santé, l'asymétrie s'accroît
 187 du fait de l'extension du domaine des dépendances. Lorsque la poursuite de la vie est en question,
 188 le pouvoir n'est pas fondé sur l'exercice d'un contrôle mais sur la détention de savoirs dont dépendent
 189 les conditions d'existence présentes et à venir du patient. C'est donc peut-être dans le domaine
 190 de la santé que les enjeux d'une éthique de l'accompagnement sont les plus vifs. La maladie se
 191 traduit en effet par des situations de dégradation de l'agentivité allant du pâtir au subir, du souffrir
 192 au mourir.

193 Malgré l'impérieuse nécessité de l'intervention fondée sur les savoirs biomédicaux, l'accompa-
 194 gnement des sujets faisant l'épreuve de la maladie ne peut cependant se résumer à des interventions
 195 expertes sur des corps. Le rétablissement, ou la poursuite de l'existence intégrant la maladie dans
 196 un quotidien refondé, suppose que des processus de compréhension adviennent du point de vue du
 197 sujet vivant la maladie, et que ces processus herméneutiques participent d'une reconfiguration des
 198 modes d'existence, des horizons d'attente, des structures d'anticipation. Du point de vue des prati-
 199 ciens, l'exercice professionnel est donc traversé par cette tension entre le souci de l'efficacité des

[PREPRINT]

BRETON, H. (2019). Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet. Dans H. Breton et S. Pesce (dir.), *Éthique de l'accompagnement en santé, travail social et formation* (p. 237-255). Paris : Téraèdre.

200 actes posés avec ses conséquences sur la vitalité du patient, et le souci d'un accompagnement en
201 vue d'une maturation des processus de compréhension permettant d'intégrer biographiquement
202 l'événement maladie (Delory-Momberger, 2013). Ces deux dynamiques procèdent d'un même
203 mouvement, le rétablissement ne pouvant se produire sans le concours actif du patient, qui doit
204 pouvoir se maintenir agent de son devenir.

205 Les dilemmes éthiques adviennent et persistent tout au long du parcours de santé. Le question-
206 nement éthique au stade de l'annonce de la maladie, qu'elle soit majeure ou chronique (Colinet &
207 Avenel, 2017), curable ou irrémédiable, sujet à des diagnostics devenant pronostics (Solhdju,
208 2015), est l'objet d'une intense réflexion sur le dire, ses régimes de vérité, ses formes de réception
209 possible par le ou les patients, proches et aidants (Jouet & Flora, 2010). Ces questions éthiques
210 intéressent également les campagnes de prévention en santé publique (détection des cancers, pro-
211 nostics liés au patrimoine génétique ou à l'histoire familiale). L'accompagnement en fin de vie, en
212 soins palliatifs, est également au cœur du questionnement éthique : comment en effet accompagner
213 lorsque la dynamique enclenchée ne peut qu'aboutir à l'étiollement de la vitalité et à l'extinction
214 des forces du sujet. Pour ces situations, la tension entre souci de soi et la sollicitude envers autrui
215 est ultime. Les fonctions du dire sont interrogées dans leurs effets perlocutoires : le dire vrai de
216 l'annonce qui provoque potentiellement un bouleversement biographique doit pouvoir s'accompa-
217 gner d'une éthique de la parole qui permette de préserver la capacité du patient à se penser dans la
218 durée et dans une histoire. Se maintenir sensible aux patients éprouvant la souffrance, savoir tra-
219 duire en mots et en récit les situations de vulnérabilité sans faire sienne la détresse et la souffrance
220 éprouvées (Charon, 2015) suppose de développer des formes d'attention fondatrices d'une éthique
221 de l'accompagnement en santé.

222 **Régimes de vérité et herméneutique du sujet**

223 L'examen des paradoxes et interrogations éthiques conduit dans les sections précédentes ouvre
224 la possibilité d'un travail d'élaboration sur les effets des dispositifs et des pratiques d'accompagne-
225 ment selon une perspective herméneutique. De manière transversale, il est ainsi possible de s'inter-
226 roger sur ce qu'accompagner fait vivre, et surtout ce qu'accompagner produit – ou contribue à
227 produire – comme effets dans la vie des sujets. Ces différents effets ont été pour partie énoncés :
228 mise au jour des régimes de vérité pour le sujet accompagné, énonciation d'un dire impliqué qui
229 contribue à la manifestation du vrai, édification d'un sol à partir de l'émergence des processus
230 d'intercompréhension biographique. Selon les secteurs d'activité, les contextes d'intervention, la
231 singularité des situations, les manières de dire, les procédés visant la manifestation du vrai, les voies
232 d'accomplissement du comprendre sont à inventer. Agir en vue d'accompagner les processus de
233 compréhension (clarification de la situation, mise au jour de possibilités d'action, relecture des
234 allants de soi...) suppose de s'impliquer, de s'ajuster, d'agir au gré. Ce qui ne varie pas, c'est la
235 finalité poursuivie : participer d'une dynamique par laquelle la situation vécue se clarifie du point
236 de vue du sujet, les événements éprouvés s'intègrent dans une histoire, le récit qui en advient est
237 tenu pour important – et donc pour vrai – par la personne accompagnée.

238 **Régimes de vérité et formation du sujet**

239 Une manière d'entrer en réflexion sur l'éthique de l'accompagnement est de s'interroger sur ce
240 qui relève du domaine du vrai, de la vérité, du point de vue du sujet, pour ainsi penser l'accompa-
241 gnement à partir d'une herméneutique de soi. C'est notamment par ce moyen que les conditions du
242 passage d'une conception de l'accompagnement soucieuse du devenir du sujet à une autre, instru-
243 mentale, préoccupée par l'efficacité ou le rendement d'un dispositif, peuvent être appréhendées.
244 Selon la perspective foucauldienne, la manifestation de la vérité comporte une puissance formatrice :

245 *C'est dans le cours au Collège de France « Du gouvernement des vivants » que Foucault élabore le*
246 *projet d'une histoire des « actes de vérité » – indiquant par cette expression « la part qui revient à un*
247 *sujet dans les procédures d'aléthurgie » –, ou mieux des actes de vérité « réfléchis », où le sujet est à*
248 *la fois l'acteur, le témoin et l'objet de la manifestation de la vérité (Cremonesi et al., 2013 : 12).*

[PREPRINT]

BRETON, H. (2019). Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet. Dans H. Breton et S. Pesce (dir.), *Éthique de l'accompagnement en santé, travail social et formation* (p. 237-255). Paris : Téraèdre.

249 La manifestation du vrai comporte ainsi une dimension éthique, par le fait qu'elle génère un
250 effet qui transforme le sujet, qu'elle contribue à le faire advenir en tant qu'agent de son existence :

251 *Au cours de son histoire monumentale des herméneutiques du sujet dans la culture philosophique*
252 *occidentale, Michel Foucault défend la thèse selon laquelle, jusqu'au XVII^e siècle, le problème de la*
253 *connaissance, des conditions d'accès à la vérité (y compris et surtout la vérité sur soi) est*
254 *indissociable (...) d'une exigence de souci de soi, de transformation de soi, d'une forme d'éthique*
255 *(Michel, 2008 : 63).*

256 La perspective herméneutique invite ainsi à penser l'éthique des pratiques d'accompagnement
257 à partir des effets de compréhension qu'elles produisent du point de vue du sujet, au cours de l'in-
258 terlocution, en s'intéressant notamment aux effets du dire et à ses dimensions contributrices à la
259 manifestation de la vérité :

260 *Foucault explique que cette vérité n'est pas définie par une correspondance avec la réalité : elle se*
261 *définit plutôt comme une force liée aux principes eux-mêmes et qui se manifeste à travers un discours*
262 *(...). Cette vérité ne possède pas des effets individualisants qui découlent de la découverte de certaines*
263 *caractéristiques personnelles. Au contraire, elle transforme le sujet en un nœud où s'articulent, sans*
264 *discontinuer, la connaissance et la volonté (Cremonesi et al., 2013 : 17).*

265 **Parrhêsia et régimes de vérité**

266 Le dire, d'un point de vue herméneutique, dans les situations d'accompagnement est donc tra-
267 versé par la nécessité de permettre la manifestation du vrai, tout en restant prudent et soucieux
268 quant aux effets de puissance générés :

269 *La parrhêsia, je vous le rappelais la dernière fois, étymologiquement, c'est le « tout-dire ». La*
270 *parrhêsia dit tout. À dire vrai, ce n'est pas tellement de « tout dire » qu'il est question dans la*
271 *parrhêsia. Dans la parrhêsia, ce dont il est question fondamentalement, c'est ce qu'on pourrait*
272 *appeler, d'une façon un peu impressionniste : la franchise, la liberté, l'ouverture, qui fait qu'on dit*
273 *ce qu'on a à dire, comme on a envie de le dire, quand on a envie de le dire, et dans la forme où l'on*
274 *croit qu'il est nécessaire de le dire (Foucault, 1981-1982/2001 : 356).*

275 Ces premiers principes énoncés par Foucault, fondant une éthique de la parole (franchise, liberté,
276 ouverture), peuvent-ils être ou devenir des principes fondant une éthique de l'accompagnement ?
277 Ils semblent par certains aspects en contradiction avec ceux énoncés par Beauvais (2004), qui en
278 propose également trois : le principe de responsabilité, de retenue, de doute. Foucault identifie,
279 dans le même article, deux adversaires à la *parrhêsia*. Le premier est moral, il est l'adversaire du
280 franc-parler : il s'agit de la flatterie ; le second est technique : il s'agit de la rhétorique, dont la visée
281 n'est pas l'expression de la vérité mais celle de la persuasion. Accompagner de manière éthique
282 supposerait donc de se maintenir hors de la flatterie et de la rhétorique. La première aurait ainsi
283 pour effet de dissimuler certaines dimensions de la situation vécue par la personne accompagnée
284 (absence de diplôme, carence de relations, problème de santé...) et/ou de masquer les intentions du
285 praticien (visée réelle du dispositif, souci de normalisation d'une situation, action de contrôle et de
286 vérification...). La mobilisation de procédés rhétoriques peut ainsi concourir à l'imposition de
287 normes, à des formes de dépossession de l'agentivité, à une réduction du pouvoir d'agir.

288 **Éthique de la parole et situations d'accompagnement**

289 L'éthique de la parole dans les situations d'accompagnement, du point de vue d'une herméneu-
290 tique du sujet, est donc à penser comme une modalité par laquelle le vrai est dit. C'est cette exigence
291 qui, dans les situations d'accompagnement, doit trouver une voie à chaque instant, au gré des mo-
292 ments, à l'échelle des parcours. Dire le vrai d'un résultat de diagnostic médical, par exemple, c'est
293 énoncer au patient des résultats statistiques ou cliniques qui sont vrais du point de vue des savoirs
294 biomédicaux. Cependant, le vrai d'un diagnostic ne résume pas l'ensemble de ce qui, du point de
295 vue du médecin, et surtout du patient, constitue et configure la situation d'un point de vue existentiel
296 et vital. Le praticien doit-il ainsi s'engager dans un « tout-dire », fondé sur une vérité reposant sur

[PREPRINT]

BRETON, H. (2019). Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet. Dans H. Breton et S. Pesce (dir.), *Éthique de l'accompagnement en santé, travail social et formation* (p. 237-255). Paris : Téraèdre.

297 un savoir en troisième personne, sans se soucier des modes de réception et des effets produits du
298 point de vue du patient ? Cette situation de dilemme exemplifie les conflits de vérité résultant de la
299 circulation du vrai dans les situations d'accompagnement, qu'elles relèvent des domaines de l'édu-
300 cation, de l'insertion ou du soin.

301 Le maintien d'une éthique supposerait donc de se maintenir « dans la vérité » ou, tout au moins,
302 de préserver une capacité à dire le vrai, soit « à parler franc ». Cependant, le principe du dire vrai
303 semble trouver sa limite dans les nécessités de la prudence – envers soi et autrui –, soit dans l'at-
304 tention portée aux conséquences du dire. Les situations d'exclusion se caractérisent en effet pour
305 les sujets qui les éprouvent par des formes d'impossibilité à concevoir le devenir, voire de vivre au
306 quotidien des formes d'incertitude qui fragilisent le sol de l'existence. Dire le vrai c'est, d'un cer-
307 tain point de vue, faire prendre le risque de décrire une réalité qui, mise en lumière, peut devenir
308 plus insupportable encore. Le principe de prudence n'est cependant pas contradictoire avec celui
309 de l'expression du vrai. Le dire peut en effet trouver des formes d'expression qui suggèrent, inci-
310 tent, ouvrent des possibles (Jullien, 2006). Ainsi, le franc-parler nécessaire à la *parrhêsia* n'entre
311 pas nécessairement en contradiction avec le principe de retenue qui, sans s'éloigner du souci de
312 dire le vrai, choisit son moment, son rythme, module ses effets visés.

313 L'art de l'accompagnement procède, selon cette perspective, d'une régulation des régimes de
314 puissance associés à l'expression du vrai. Le travail d'intercompréhension, nécessaire à la consti-
315 tution d'un sol commun à partir duquel des actions peuvent être envisagées, définies et program-
316 mées au cours de l'accompagnement, suppose qu'un temps soit pris afin que les attentes puissent
317 se dire (Zaccari-Reyners, 2006), que la circulation des points de vue s'opère, et qu'un examen par-
318 tagé des manières de comprendre la ou les situations vécues puisse advenir. Du point de vue du
319 professionnel, le souci des effets générés par le travail d'accompagnement se caractérise dans les
320 postures, dont l'une des formes est celle du « tenir conseil » (Lhotellier, 2001). Les conflits de
321 valeurs éprouvés par les professionnels de l'accompagnement adviennent lorsque ce qu'ils cher-
322 chent à produire comme effets se trouve empêché du fait de carence de moyens, d'injonctions ins-
323 titutionnelles. Les intentions des professionnels résultant de leur conception de ce qu'il est juste et
324 nécessaire de réaliser dans leur métier d'accompagnateur, les conflits de valeurs adviennent
325 lorsqu'ils se trouvent dans des situations qui interdisent ou empêchent de conjointer les visées
326 intentionnelles et les pratiques concrètes (Chauvet, 2011 ; Le Bossé, 2003). Les problématiques
327 éthiques peuvent donc être pensées à partir de ce qui vient faire obstacle à la traduction dans les
328 pratiques de ce que les professionnels de l'accompagnement considèrent nécessaire et juste. De
329 manière transversale aux secteurs de l'éducation, du social ou de la santé, différents champs de
330 contraintes s'imposent aux acteurs : accélération des rythmes, réduction des moyens alloués, stan-
331 dardisation des dispositifs... À chaque instant les professionnels doivent lutter pour trouver des
332 marges, afin de pouvoir maintenir des espaces rendant possible d'agir en maintenant le souci d'une
333 éthique de la parole et l'attention aux effets générés par le travail d'accompagnement, de manière
334 immédiate, mais également dans le temps plus long qui est celui de l'existence des personnes ac-
335 compagnées.

336 **Situations d'accompagnement et réciprocité des points de vue**

337 S'interroger sur l'éthique de l'accompagnement conduit ainsi à examiner les postures, soit les
338 « fins-en-vue » (Dewey, 1939/2011). Cependant, ce que les professionnels de l'accompagnement
339 tiennent pour nécessaire (et donc pour vrai) en tant que résultats de leur action ne concorde pas
340 nécessairement avec ce que la ou les personnes accompagnées pensent prioritaire, pertinent, et/ou
341 souhaitable. Ce point est crucial car c'est de l'écart (Jullien, 2012) que naît la fécondité de l'accom-
342 pagnement. Ce qui, pour l'expert ou l'enseignant, peut être considéré comme une erreur, un facteur
343 à corriger, une différence de vue à rectifier constitue, pour les praticiens de l'accompagnement, une
344 ressource, un espace d'entre : « Tenir de l'entre, tenir par l'entre, avoir de l'entre en mains. L'en-
345 tretien du monde : enfin on s'y met. Ou l'entretien de la parole : chacun ouvre sa position et la
346 déplie – la découvre – vis-à-vis de l'autre et l'active par lui » (Jullien, 2012 : 65). L'entre est ce qui

[PREPRINT]

BRETON, H. (2019). Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet. Dans H. Breton et S. Pesce (dir.), *Éthique de l'accompagnement en santé, travail social et formation* (p. 237-255). Paris : Téraèdre.

347 crée la possibilité d'évolution des points de vue, l'émergence des dynamiques d'intercompréhension
348 entre les acteurs mobilisés dans les situations d'accompagnement et de compagnonnage.

349 **Temporalité du comprendre et fiabilité de la parole donnée**

350 Le maintien de cet espace d'entre apparaît décisif pour le respect de principes éthiques. Selon
351 cette perspective, accompagner, c'est œuvrer à l'actualisation d'un espace non recouvert par le
352 champ des certitudes, des croyances, ou des allants de soi. La préservation de cet espace de pos-
353 sibles non déterminés à l'avance, non recouverts par des formes de prescription factrices de réduction
354 de l'agentivité, est fondamentale. Elle peut faire l'objet d'un contrat entre le sujet accompagné
355 et les professionnels du conseil, d'un pacte (Gratton *et al.*, 2016). Elle peut également être comprise
356 comme une forme de promesse qui engage de manière réciproque les acteurs concernés : « Si le soi
357 est fidèle à sa promesse, c'est parce que l'autre compte sur lui » (Fiasse, 2008 : 119). Le dire vrai
358 est donc à la fois l'expression de ce à quoi je tiens et, surtout, ce qui me maintient en tant que sujet
359 dans le cours et la durée de l'existence. C'est de ce principe que les dynamiques de co-implication
360 au cours de l'interlocution dans les situations d'accompagnement tirent leur force et génèrent leur
361 puissance. Ainsi, d'un certain point de vue, la puissance de l'accompagnement résulte de sa dyna-
362 mique paritaire, qui procède de l'engagement sincère, et qui participe de l'émergence des processus
363 d'intercompréhension. C'est à cette condition que la confiance peut advenir et peut déployer sa
364 performativité (Cornu, 2003). Accompagner suppose pour partie de croire de manière incondi-
365 tionnelle qu'un changement est possible, qu'une compréhension peut advenir, que la situation peut
366 évoluer. Ainsi, lorsqu'il est demandé aux professionnels de l'accompagnement de se charger du
367 contrôle du respect des obligations prises par des personnes bénéficiant d'aides sociales, il leur est
368 demandé, rien de moins, que de rompre avec ce qui fonde l'éthique de leur fonction : accompagner
369 de manière inconditionnelle des sujets dans le développement de leurs capacités et de leur agentivité.
370

371 L'éthique de la parole dans l'accompagnement suppose ainsi de se maintenir attentif aux effets
372 perlocutoires du dire (Vermersch, 2012) et à leur déploiement dans le temps. De ce point de vue,
373 s'interroger sur les effets de l'accompagnement conduit à examiner la temporalité du déploiement
374 des processus de compréhension et d'intercompréhension et l'exigence éthique que cette tempora-
375 lité fait naître :

376 *Une chose est la persévérance du caractère ; une autre chose est la persévérance de la fidélité à la*
377 *parole donnée. La tenue de la promesse (...) paraît bien constituer un défi au temps, un déni de*
378 *changement quand bien même mon désir changerait, quand bien même je changerais d'opinion,*
379 *d'inclination, « je maintiendrai » (Ricœur, 2015 : 148-149).*

380 **Les logiques du discours et ses effets sur les formes d'engagement réciproques**

381 Il reste cependant à penser le poids de l'institution et l'impact des logiques politiques sur cette
382 dynamique d'intercompréhension potentiellement à l'œuvre dans les situations d'accompagne-
383 ment :

384 *Notons en même temps que cette vision ontologique permet de mieux comprendre pourquoi l'attention*
385 *éthique articule dès le départ le souci de soi, le souci de l'autre et le souci de l'institution. Le soi ne*
386 *saurait être séparé de l'autre mais également de ce qui détermine les conditions de son agir en*
387 *commun (Thomasset, 2008 : 112).*

388 L'accompagnement n'est en effet pas seulement une rencontre entre deux individus, l'une des
389 personnes exerçant une profession, la seconde étant présente, de façon volontaire ou contrainte, du
390 fait d'une attente, d'une demande ou d'une commande : maintien des droits, attente d'un diagnostic,
391 réception d'un document, élaboration d'un projet... L'institution fait médiation entre les sujets, en
392 garantissant (ou non) un cadre et le respect de droits, en contraignant l'action par l'allocation de
393 moyens, l'imposition de logiques de contrôle ou d'évaluation. La réflexion éthique ne peut donc

394 faire l'économie d'une analyse des discours qui fondent et portent les dispositifs d'accompagne-
 395 ment en formation, travail social et santé. En fonction des logiques qui fondent ces discours (Fou-
 396 cault, 1972), les formes d'engagement rendues possibles dans les dispositifs d'accompagnement
 397 varient, allant de la soumission à l'accord, l'engagement prudent à l'élaboration conjointe. Les
 398 discours normatifs ou prescriptifs sont du point de vue herméneutique problématiques parce qu'ils
 399 configurent les formes d'engagement et font obstacle au principe de régulation du dire et au dé-
 400 ploiement des régimes de puissance du vrai. S'engager dans les situations d'accompagnement, c'est
 401 se sentir concerné, et pour partie responsable des effets générés par la circulation des points de vue,
 402 l'expression du vrai, le déploiement de l'agentivité, la compréhension de soi. En d'autres termes,
 403 accompagner suppose d'être attentif aux processus d'ascription (soit se percevoir comme le sujet
 404 référent des actions entreprises) et d'assertion (soit se sentir tenu et pour partie responsable des
 405 conséquences des effets éprouvés). La tension éthique de l'accompagnement doit être pensée à
 406 partir de cette dynamique d'engagement, teintée de sollicitude, par laquelle les situations vécues
 407 des personnes accompagnées sont appréhendées avec attention, sans nier les dimensions sensibles
 408 et expérientielles résultant du travail d'accompagnement. Les conflits de vérité, et donc d'éthique,
 409 adviennent à ce stade, entre les professionnels de l'accompagnement, les institutions et les per-
 410 sonnes accompagnées, lorsque les logiques de circulation des points de vue s'estompent pour lais-
 411 ser place à un discours prescriptif qui tend à s'imposer de manière unilatérale, sur le mode définitif
 412 du véridique.

413 **En synthèse : l'éthique du comprendre comme fondement des pratiques d'accompagnement**

414 Selon une perspective herméneutique, les effets de puissance de l'accompagnement sont dépendants
 415 du maintien d'un cadre éthique. Sans co-implication, sans engagement en première personne,
 416 sans ascription, sans confiance, les effets de compréhension s'étiolent et laissent place à des formes
 417 d'accord passif, d'acceptation contrainte, synonymes de perte d'agentivité et de résignation. La
 418 visée herméneutique offre donc un cadre pour penser l'accompagnement et pour en examiner les
 419 effets émancipateurs et transformateurs : son objet est en effet de favoriser la clarification des vues,
 420 la restauration de l'agentivité, l'appropriation par le sujet de son pouvoir de formation. L'affirma-
 421 tion de cette perspective herméneutique permet ainsi de préciser les enjeux des discours sur les
 422 fonctions, pratiques et métiers de l'accompagnement en formation, santé et travail social. Le fait
 423 de situer les finalités de ces pratiques à partir des dynamiques du comprendre en première, seconde
 424 et troisième personne (Depraz, 2014) nous a conduit à différencier les pratiques selon les effets
 425 qu'elles produisent. La confusion des discours (et des critiques) sur l'accompagnement nous semble
 426 en effet provenir d'une carence d'attention portée aux effets visés, aux conditions par lesquelles ils
 427 peuvent advenir, aux temporalités de leur déploiement, aux processus par lesquels ils s'intègrent
 428 dans le devenir des sujets et des collectifs. Qu'est-ce qu'accompagner si ce n'est œuvrer afin que
 429 des processus de compréhension viennent faire sol, afin qu'un agir puisse s'édifier, que des sujets
 430 puissent s'engager et œuvrer en vue d'un accomplissement ou d'une dynamique de formation de
 431 soi. L'accompagnement, selon cette perspective, ne peut donc se résumer ni même se réduire à la
 432 résolution de problèmes, la prescription de mesures, l'inculcation de règles...

433 Le dire dont il a été question pour penser l'éthique a donc été envisagé, dans les situations d'ac-
 434 compagnement, à partir de sa contribution à la manifestation des régimes de vérité et des effets de
 435 compréhension générés, en première, seconde et troisième personne. Différents procédés ont été
 436 ainsi identifiés, qui permettent de moduler et réguler les régimes de puissance qui résultent de l'ex-
 437 pression du vrai : inciter, interroger, expliciter, voire s'abstenir de dire... Quels que soient ces pro-
 438 cédés, la visée éthique ne varie pas : les situations d'interlocution au cours du travail d'accompa-
 439 gnement sont le lieu de l'expression de ce qui dans l'histoire et le vécu du sujet (individuel ou
 440 collectif) fait sens, de son point de vue, à partir de ce qu'il tient pour vrai, de ce qui constitue ses
 441 valeurs, de ce qui biographiquement structure le récit de soi. De cette expression en première per-
 442 sonne peut ensuite s'élaborer, par la circulation des points de vue, un travail d'examen à visée
 443 compréhensive. Ainsi, malgré la diversité des contextes, la visée compréhensive a pour constante

[PREPRINT]

BRETON, H. (2019). Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet. Dans H. Breton et S. Pesce (dir.), *Éthique de l'accompagnement en santé, travail social et formation* (p. 237-255). Paris : Téraèdre.

444 d'être une priorité, une exigence éthique. Qu'il s'agisse des situations d'insertion sociale dont
445 l'évolution ne peut se faire sans la participation lucide des personnes concernées, des situations de
446 dépendance pour lesquelles la compréhension transforme le subir en pâtir, des situations de forma-
447 tion durant lesquelles l'adulte transforme ses perspectives et ses manières de se percevoir dans le
448 monde, le dire vrai procède d'une mise au jour d'aspects du vécu qui, saisis thématiquement, con-
449 tribuent à la dynamique du comprendre. Ainsi, les critiques parfois forcenées adressées aux acteurs
450 et aux pratiques de l'accompagnement nous semblent se tromper de cible : la crise éthique advient
451 lorsque le travail réel que suppose le comprendre ne fait pas ou plus l'objet d'un examen attentif.
452 Le souci réaffirmé d'une attention aux dynamiques du comprendre offre la possibilité, malgré les
453 contextes disparitaires, de se préserver des logiques d'assignation, d'assujettissement, de réifica-
454 tion. Accompagner les processus de compréhension peut ainsi être pensé comme une exigence qui
455 s'impose dans les pratiques d'accompagnement en formation, travail social et santé. La compré-
456 hension ne vient pas en effet en surplus de la résolution de problématiques : elle en est la condition,
457 l'accomplissement, le processus par lequel le sujet advient et perdure, dans son histoire et au cours
458 de son existence.

459 **Références bibliographiques**

- 460 BEAUVAIS, Martine, 2004, « Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement »,
461 *Savoirs*, 2004/3 (6), 99-113.
- 462 BÉDARD, René, 1983, « Crise et transition chez l'adulte dans les recherches de Daniel Levinson et
463 de Bernice Neugarten », *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (1), 107-126.
- 464 BOUTINET, Jean-Pierre, 1999, *L'immaturation de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France.
- 465 BOUTINET, Jean-Pierre & DOMINICÉ, Pierre, 2009, *Où sont passés les adultes ? Routes et déroutés
466 d'un âge de la vie*, Paris, Téraèdre.
- 467 BRUN, Patrick & FERRAND, Claude, 2009, *Le croisement des pouvoirs : croiser les savoirs en for-
468 mation, recherche, action*, Paris, Éditions de l'Atelier.
- 469 BUTLER, Judith, 2007, *Le récit de soi*, Paris, Presses universitaires de France.
- 470 CHARON, Rita, 2015, *Médecine narrative. Rendre hommage aux histoires de malades*, Oxford,
471 University Press.
- 472 CHAUVET, André, 2011, « Quelle posture pour le professionnel du bilan de compétences », *Éduca-
473 tion permanente*, 2011-3, 192, 131-142.
- 474 CLOT, Yves, 2017, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.
- 475 COLINET, Séverine & AVENEL, Céline, 2017, « Vécus croisés des médecins et des patients. Le cas
476 de l'annonce diagnostique de la maladie rare », *Éducation et socialisation*, 44, en ligne
477 <<http://edso.revues.org/2146>>.
- 478 CORNU, Laurence, 2003, « La confiance », *Le Télémaque*, 24, 21-30.
- 479 CREMONESI, Laura, DAVIDSON, Arnold I., IRRERA, Orazio, LORENZINI, Daniele & TAZZIOLI, Mar-
480 tina, 2013, « Introduction », in M. Foucault, *L'origine de l'herméneutique de soi. Conférences pro-
481 noncées à Dartmouth College, 1980*, Paris, Vrin, p. 9-27.
- 482 DE GAULEJAC, Vincent, 2014, *La société malade de la gestion*, Paris, Points.
- 483 DELORY-MOMBERGER, Christine, 2013, « Expérience de la maladie et reconfigurations biogra-
484 phiques », *Éducation permanente*, 2013-2, 195, 121-132.
- 485 DENOYEL, Noël, 2013, « La réciprocité réflexive assumée dans l'accompagnement éducatif », in
486 J. Béziat (dir.), *Analyse de pratiques et réflexivité*, Paris, L'Harmattan, p. 217-221.
- 487 DEPRAZ, Nathalie (dir.), 2014, *Première, deuxième, troisième personne*, Bucarest, Zeta Books.
- 488 DEWEY, John, 1939/2011, *La formation des valeurs*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond.
- 489 DOUBLET, Marie-Hélène, 2011, « La posture professionnelle en orientation : un choix identitaire
490 nécessaire », *Formation territoire*, 14.
- 491 DOMINICÉ, Pierre, 2002, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.
- 492 FABRE, Michel, 1994, *Penser la formation*, Paris, Presses universitaires de France.

[PREPRINT]

BRETON, H. (2019). Éthique de l'accompagnement et herméneutique du sujet. Dans H. Breton et S. Pesce (dir.), *Éthique de l'accompagnement en santé, travail social et formation* (p. 237-255). Paris : Téraèdre.

- 493 FIASSE, Gaëlle, 2008, « Asymétrie, gratuité et réciprocité », in G. Fiasse (dir.), *Paul Ricoeur. De*
494 *l'homme faillible à l'homme capable*, Paris, Presses universitaires de France, p. 119-156.
- 495 FOUCAULT, Michel, 1972, *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- 496 FOUCAULT, Michel, 1980/2013, *L'origine de l'herméneutique de soi. Conférences prononcées à*
497 *Dartmouth College, 1980*, Paris, Vrin.
- 498 FOUCAULT, Michel, 1981-1982/2001, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France,*
499 *1982-1983*, Paris, Seuil.
- 500 FOUCAULT, Michel, 1983, *Discours et vérité. Conférences prononcées à l'université de Californie,*
501 *à Berkeley, 1983*, Paris, Vrin.
- 502 GRATTON, Emmanuel, LAINÉ, Alex & TREKKER, Annemarie, 2016, *Penser l'accompagnement*
503 *biographique*, Paris, Académia.
- 504 HÉBER-SUFFRIN, Claire, 1998, *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, Paris, Desclée de Brouwer.
- 505 JOUET Emmanuelle & FLORA, Luigi, 2010, « Usagers-experts : la part du savoir des malades dans
506 le système de santé ? *Pratiques de formation – Analyse*, 58-59.
- 507 JULLIEN, François, 2006, *Si parler va sans dire*, Paris, Seuil.
- 508 JULLIEN, François, 2012, *L'écart et l'entre*, Paris, Galilée.
- 509 LE BOSSÉ, Yann, 2003, « De "l'habilitation" au "pouvoir d'agir" : vers une appréhension plus cir-
510 crite de la notion d'empowerment », *Nouvelles Pratiques sociales*, 16, 30-51.
- 511 LEMISTRE, Philippe & BRUYÈRE, Mireille, 2009, « Spécialités de formation et d'emploi : com-
512 prendre l'absence de correspondance », *Net.Doc*, 52, en ligne <<http://www.cereq.fr/publications/Net.Doc/Specialites-de-formation-et-d-emploi-comprendre-l-absence-de-correspondance>>.
- 513 LEMOINE, Maël, 2017, *Introduction à la philosophie des sciences médicales*, Paris, Hermann.
- 514 LHOTELLIER, Alexandre, 2001, *Tenir conseil*, Paris, Seli Arslan.
- 515 LIÉTARD, Bernard, 2012, « Le premier pas des bilans des conséquences », *Éducation permanente*,
516 2012-3, 191, 11-21.
- 517 MARTUCCELLI, Danilo, 2002, *Grammaires de l'individu*, Paris, Folio.
- 518 MÉRIAUX, Olivier, 2009, « Les parcours professionnels : définitions, cadre et perspectives », *Édu-*
519 *cation permanente*, 2009-4, 181, 11-22.
- 520 MICHEL, Johann, 2008, « L'animal herméneutique », in G. Fiasse (dir.), *Paul Ricoeur. De l'homme*
521 *faillible à l'homme capable*, Paris, Presses universitaires de France, p. 63-92.
- 522 MOREL, Stanislas, 2012, « La cause de mon enfant », *Politix*, 2012/3, 99, 153-176.
- 523 PAUGAM, Serge, 2013, *Le lien social*, Paris, Presses universitaires de France.
- 524 PAUL, Maëla, 2002, « L'accompagnement : une nébuleuse », *Éducation permanente*, 2002-4 (153),
525 43-56.
- 526 PAUL, Maëla, 2004, *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmat-
527 tan.
- 528 PINEAU, Gaston, 1998, *Accompagnements et histoire de vie*, Paris, L'Harmattan.
- 529 RICŒUR, Paul, 2015, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- 530 SCHÜTZ, Alfred, 1987, *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck.
- 531 SOLHDJU, Katrin, 2015, *L'épreuve du savoir. Proposition pour une écologie du diagnostic*, Paris,
532 Ding ding dong.
- 533 THOMASSET, Alain, 2008, « Au cœur de la tension éthique », in G. Fiasse (dir.), *Paul Ricoeur. De*
534 *l'homme faillible à l'homme capable*, Paris, Presses universitaires de France, p. 93-117.
- 535 VERMERSCH, Pierre, 2012, *Explicitation et phénoménologie*, Paris, Presses universitaires de
536 France.
- 537 ZACCAÏ-REYNERS, Nancy, 2006, « Respect, réciprocité et relations asymétriques. Quelques figures
538 de la relation de soin », *Esprit*, janvier, 95-108.
- 539 ZAHAVI, Dan, 2008, *Subjectivity and Selfhood. Investigating the First person Perspective*, Cam-
540 bridge, MIT Press.
- 541 ZAHAVI, Dan, 2015, « Intentionnalité et phénoménalité. Un regard phénoménologique sur le pro-
542 blème difficile », *Philosophie*, 124, 80-10.
- 543