



HAL
open science

La maturité relationnelle dans les métiers de l'accompagnement

Capucine Brémond

► **To cite this version:**

Capucine Brémond. La maturité relationnelle dans les métiers de l'accompagnement. *Éducation permanente*, 2024, 239, pp.151-163. 10.3917/edpe.239.0151 . hal-04628008

HAL Id: hal-04628008

<https://hal.science/hal-04628008v1>

Submitted on 28 Jun 2024

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

La maturité relationnelle dans les métiers de l'accompagnement

Une expérience de formation à la « plasticité sensible »

Version Auteur

De l'article paru dans la revue Education Permanente n°239

Capucine Brémond, maître de conférences au conservatoire national des arts et métiers, membre de l'unité de recherche Formation et Apprentissages professionnels (FOAP), EA7529, capucine.bremond@lecnam.net

Qu'elle soit mobilisée en situation de conflit ou d'apprentissage, la médiation est une opération délicate visant à relier ce qui, du fait d'une tension ou d'un écart conséquent, ne se relierait pas ou se relierait moins bien sans elle.

J'amorce cet article par une description négative, « en creux », de la médiation. La médiation existe car même si on ne sait pas la saisir en tant qu'objet, on peut dire que les choses seraient différentes si elle n'était pas là. Appréhender la médiation nous confronte au complexe et au subtil. Tout comme l'enjeu de mes recherches sur l'impact de notre perception de notre sensibilité sur notre expérience m'y confronte quotidiennement. Pour autant, en comparant la médiation avec ce que je nomme la plasticité sensible, qui pourrait être abordée comme une médiation singulière entre des parts de soi, j'espère caractériser positivement l'une par l'autre, ou du moins apporter des éclairages et précisions sur ces notions et sur leurs usages dans la vie professionnelle et quotidienne. Ces éclairages me seront utiles pour présenter l'approche d'une plasticité sensible qui pourrait contribuer à une maturité relationnelle et émotionnelle dans les métiers à enjeux de développement (formateur, éducateur ou accompagnateur), tout autant que pour alimenter ce numéro de revue sur les médiations.

Mes recherches sur le rapport que nous entretenons avec notre sensibilité et nos émotions¹ trouvent leur terreau dans la formation de formateurs et d'accompagnateurs adultes au CNAM. Je commenterai ici une formation à la fonction d'accompagnateur des transitions. J'y propose une méthode d'entretien inédite, « l'entretien de traversée sensible », qui est une figuration métaphorique de cette plasticité sensible. Après avoir posé ma conception de la médiation en formation, je préciserai ce que j'entends par plasticité sensible, puis je présenterai la méthode d'entretien à la traversée sensible ainsi que la manière dont cette méthode s'inscrit en formation.

Reste une question. Dans quel but former ces accompagnateurs des transitions à cette méthode d'entretien qui modélise une plasticité sensible ? Pourquoi ne pas les former plutôt à une méthode d'entretien qu'ils pourraient appliquer dans leur métier ? Intervenir dans ce numéro est pour moi l'occasion attendue de rendre compréhensible ce que je mets en œuvre dans cette formation et ce que j'entends par un « rapport plastique à notre sensibilité » qui soit propice à vivre et accompagner les transitions de vie tout comme à nous ajuster de manière durable et saine dans notre écosystème.

La médiation en formation des adultes

Comme suggéré plus haut, La médiation existe non par ce qui permet de la définir mais par la reconnaissance que, sans elle, le commencement ou l'achèvement du mouvement qui conduit d'un point à un autre ne se ferait pas, ou se ferait dans des conditions dégradées. Lui faire place dans l'apprentissage implique de ne pas réduire la relation pédagogique à ses composantes - le formateur, l'apprenant, et le savoir » - mais de considérer la force active que constitue ladite relation.

¹ Je distingue la sensibilité, capacité sensorielle immédiate, des émotions, qui impliquent un niveau de caractérisation de nos affects propre à nous mettre en mouvement. Pour autant, notre rapport à notre sensibilité, qui est le sujet de cet article, est directement impacté par notre rapport à nos émotions. Pour me mettre à distance de mes émotions, je détourne mon attention de mes ressentis. J'associerai donc parfois ces deux notions.

Nous pourrions nous la représenter comme le passage d'un *potentiel* initié par une tension plus ou moins bien vécue, à un **accompli**, mû par la réduction de cette tension. Envisager la médiation en formation en revient à accorder de l'importance à ce qui s'incarne dans une relation par le mouvement qui émane du désir de la rencontre. Si le désir d'apprendre est cette force qui initie le passage d'une tension à sa réduction, la médiation nous rappelle que l'émotion existe et qu'elle est ce qui nous met en mouvement.

Considérer l'apprentissage comme un passage facilité par une figure extérieure signifie aussi que, ni l'apprenant ni le désir d'apprendre qui le meut ne suffisent pour apprendre (Séverac, 2022, Vygotski, 2014). On n'apprend pas, ou on apprend moins bien, sans un relais extérieur. La nécessité d'un relais implique que le désir, mouvement inchoatif, ne suffit pas à lui-même pour passer d'un état à un autre. Dans un contexte de formation ou d'accompagnement, peut-on considérer que les adultes ont besoin pour apprendre d'un relais extérieur ? Répondre à cette question implique une conception du vivant moins évidente qu'il y paraît. Si je considère que, pour vivre, l'adulte a besoin de remettre en cause ses savoirs et pratiques, voir ses perceptions du monde, d'évoluer, cela signifie que je ne détermine pas une fin à la phase d'apprentissage au cours de la vie. Par exemple, je ne détermine pas fortement de point de passage à l'âge adulte. Cela implique que je considère l'être vivant, enfant ou adulte, comme intégrant dans ses mécanismes pérennes cette capacité d'ajustement *par* et *dans* une relation médiatrice. Cela peut impliquer par exemple que je considère la formation non pas comme un moment unique qui viserait à être aboli définitivement mais comme une étape faisant partie d'un cycle récurrent.

Pour autant, il est courant de voir des adultes en formation viser la fin des aléas de l'apprentissage. L'état de connaissance serait non pas à traverser temporairement, mais à viser comme état fixe, quitte à ne jamais l'atteindre. Cette visée de fixité a peu de rapport avec les cycles du vivant expérimentés ; elle peut par ailleurs générer un sentiment de contradiction chez un apprenant qui reconnaîtrait son besoin d'être formé ou accompagné tout en cherchant à ne plus jamais l'être.

Cette contradiction nous semble reposer sur un rapport à l'expérience qui accorde prioritairement et systématiquement de l'attention, et donc de la valeur, à ce qui peut être mis en objet. Tout en considérant faire place aux processus et au mouvement dans la définition des concepts, l'individu peut être mû par cette tendance à fixer par des idées son expérience pour l'appréhender. C'est ce qui caractériserait la pensée « moderne » (Berque, 1997, Levi-Strauss, 1955, Nakamura, 1997) d'une partie de la population occidentale, créant les conditions d'une coupure avec ce que nous pouvons apprendre par la confrontation avec l'expérience immédiate. Il nous faut aborder autrement les forces mouvantes qui caractérisent la médiation. Le risque serait de nier l'existence même de la médiation. D'autant plus que si nous considérons l'apprentissage comme un mouvement de rapprochement entre des acteurs, l'enjeu de l'apprentissage que portent ces acteurs ne peut être considéré comme un objet stable et délimité, tel un savoir transposable qui leur serait extérieur.

Léo Mariani (1998) se demande jusqu'où cette visée d'un savoir stabilisé, qui rend inerte ce qui se meut, parvient à créer l'illusion d'un monde réellement stable et objectivant. Dans sa mouvance, nous postulons que : « *Si les choses qui composent le monde sont ou semblent parfois stabilisées, ce n'est que le résultat d'un type*

particulier d'énaction, au sein duquel le cours de leur évolution a été entravé. À cet état particulier correspond nécessairement un sujet. Je soutiendrai que celui-ci est moderne, que stabilité et modernité vont de pair. Cela ne signifie pas qu'il n'y a de stabilité que dans la modernité, mais que cette dernière a la stabilité comme horizon, la fixité comme principe de projet de ses objets. » (ibid : 429)

Une telle surrationalisation tend à tenir à l'écart l'expérience sensible immédiate, dont les caractéristiques sont holistiques, singulières, « préréfléchies » (Petit Mengin, 2011). Cette expérience concrète peut être intégrée à condition de ne pas vouloir la tenir, la délimiter, l'analyser ou la décrire à des fins de transmission. Pour autant, si l'adulte apprend, cela signifie qu'il continue à s'ajuster et évoluer. Or, ses capacités sensori-motrices, qui lui permettent de se confronter au non connu, ont un rôle central dans ce processus. Notre sensibilité joue en effet un rôle dans nos capacités d'ajustement et d'évolution (Varéla et al, 1993). Nos sens ont pour fonction de nous relier avec ce qui nous entoure en nous faisant éprouver l'altérité. Ressentir nous indique la possibilité, consciente ou silencieuse, du non connu. À l'inverse, aborder les situations à partir d'idées sans accorder de valeur aux ressentis associés à ces situations pourrait nous entraîner dans une spirale de pensées se renforçant. Ainsi, une pensée comme « j'ai tendance à vivre à distance de mes émotions » (qui n'est pas la même pensée que « je sais me mettre à distance des émotions dans certains contextes ») pourrait inhiber nos capacités de transformation en inhibant nos capacités et nos facilités d'étonnement (Jobert et Thievenaz, 2014). L'étonnement, ce déplacement de l'attention qui indique une rencontre, est la prémisse d'un déplacement des perceptions. Nous restons un être sensible. Pour autant, une pensée se stabilisant au détriment de l'expérience concrète dans la lecture de nos expériences, pourrait inhiber nos capacités d'ajustement sensibles. « Je crois être à distance, je vis la distance, j'impacte les capacités susceptibles de me faire changer de point de vue par une rencontre (sensible) avec ce qui me « touche » ». La pensée d'un rapport statique à notre expérience sensible se renforce dans notre expérience du monde.

Une part de notre société occidentale semble avoir développé une théorie de l'action qui privilégie cette mise à distance du sensible (Mariani, 2018). Dans les champs professionnels qui engagent les relations humaines, une règle est parfois de mise, celle de laisser ses émotions (et donc le désir de mouvement et de déstabilisation) - et par la même occasion sa sensibilité - à distance ou sous contrôle. Si la médiation en formation des adultes existe, si la passerelle qui se crée entre les acteurs a de la valeur pour faciliter l'apprentissage, il importe de la mettre en cohérence avec l'approche mouvante et non stabilisée du vivant qui la sous-tend. Nous avancerons que les expériences sensibles déstabilisantes, ensuite réduites par notre besoin identitaire de stabilisation (Damasio, 1995), peuvent être abordées avec plus de recul sur notre expérience. Ces expériences déstabilisantes, plutôt que devant être radicalement abolies, pourraient intégrer une perception de notre identité englobant déstabilisation et stabilisation. La médiation, ainsi reconnue dans notre

expérience sans vouloir être trop vite abolie, nous indique un rapport à soi où notre altérité se fait silencieuse par sentiment de tranquillité plutôt que par quête de fixité ².

Une architecture pédagogique pour faciliter l'appropriation

La formation que je vais commenter vise à professionnaliser des accompagnateurs d'adultes en transition. Je leur fais expérimenter ce que j'appelle l'entretien de traversée sensible. Cette formation ne vise pas pour autant à former des accompagnateurs à appliquer l'entretien de traversée sensible dans leurs accompagnements ultérieurs. Les participants sont plutôt conviés, tout au long de la formation, à redéfinir leur manière de conduire des entretiens et le rapport qu'ils ont avec leurs manières de faire.

La méthode d'entretien à la traversée sensible peut parfois être utile pour accompagner une personne à envisager de nouvelles perspectives et à dépasser des blocages. Mais cette méthode d'entretien est décalée des attendus d'un entretien d'accompagnement. Le curseur y pousse l'exploration imaginative et psychomotrice plus haut que couramment nécessaire. Il est plutôt demandé aux personnes de s'en inspirer pour interroger, déplacer et reconstruire leur méthode d'entretien d'accompagnement. Est maintenu un écart entre la méthode proposée en formation et son application afin de faciliter une appropriation (Caspar, 2008). Pour cela, lorsque je l'anime, j'apporte des éléments de réflexion théoriques susceptibles d'outiller leurs réflexions mais je ne les relie pas de mon fait avec les situations qu'ils rencontrent (Brémond, 2021 : 165).

Cet écart ne doit pas être trop important s'il s'agit de faciliter un apprentissage (Vygotski). Cette formation est donc aussi conçue pour entrer en résonance avec leurs questionnements et leurs besoins. Se succèdent les occasions de relier le vécu de leurs expériences singulières avec les notions théoriques proposées ou discutées. Des exercices créent des occasions d'expérimentations. Des échanges les invitent à formaliser et partager leur vécu. Ces retours d'expérience alternent avec les phases plus théoriques. Qu'ils s'en emparent, à leur manière, selon leurs besoins singuliers du moment, pour l'investir, sans que le formateur ne puisse le garantir. Les liens qu'ils créent afin de réduire la tension générée par cet écart peuvent les conduire vers une compréhension qui a des caractéristiques d'appropriation singulière plutôt que d'application désincarnée. Ils attrapent ce qui fait résonance avec leur vécu, comprenant partiellement ce qui se dit, en réponse à leurs besoins plutôt que dans un souci d'exhaustivité immédiat. Lorsque le sentiment de compréhension se fait total, c'est par une revisite personnelle de ce qui avait été annoncé par le formateur.

Les participants peuvent être déstabilisés par cet agencement pédagogique qui ne leur apporte pas les réponses qu'ils attendent. Comme ils ne parviennent pas à réduire immédiatement le sentiment d'incompréhension généré par le dispositif, ils sont invités à laisser place à ce sentiment, voire à en découvrir les possibilités. C'est dans l'épreuve de ce sentiment relatif d'incompréhension qu'ils vont trouver les

² Cette conception évoque la « présence-conscience » de la philosophie Bouddhique telle que présentée par Varela (1993) : « A mesure que cette inséparabilité de la présence et du mouvement mental se stabilise davantage, des observations de la progression fine des agrégats (séquentiels ou simultanés) de moment en moment deviennent possibles. » (ibid. : 124).

ressources pour apprendre, cherchant spontanément à réduire l'écart éprouvé s'il n'est pas trop conséquent, s'il génère un sentiment de résonance en eux. En ce sens, cette expérience déstabilisante, générant de la confusion, contribue potentiellement à un sentiment d'identité laissant place à des mouvements de stabilité et d'instabilité.

La formation se fait médiation en donnant vie et orchestrant l'écart entre l'apprenant et ce qu'il vise. Des possibilités sont indiquées mais tout n'est pas donné d'emblée. L'apprenant trouve ses réponses en mettant à l'épreuve ses besoins et possibilités d'action. C'est parfois aussi l'occasion pour certains de questionner leurs modalités d'appropriation et de réaffirmer leur intelligence singulière des situations³.

Ces mêmes participants ne s'en rendent pas nécessairement compte, mais l'expérience qu'ils vivent par cette formation - qui multiplie les expériences et réflexions en lien avec ce qui est visé sans que les liens entre ce qui est proposé et ce qu'ils recherchent soient explicités - est de même nature que l'expérience mise en scène dans l'entretien de traversée sensible que je vais maintenant présenter.

Cette cohérence entre les niveaux de communication mis en scène, par l'architecture pédagogique tout autant que par la méthode d'entretien qui y est proposée, est une proposition pédagogique en soi. L'apprenant expérimente autant qu'il interroge. Il éprouve silencieusement autant qu'il prend conscience.

L'Entretien de traversée sensible

Ce que je nomme « entretien de traversée sensible » est cette méthode d'entretien que les accompagnateurs expérimentent en formation. Son usage questionne la manière dont ils considèrent leurs affects dans leurs entretiens professionnels ; que ce soit lorsqu'ils se sentent débordés ou aidés par ces affects pour entrer finement en relation avec autrui. L'expérimentation de cette méthode questionne également l'usage des registres imaginatifs et sensori-moteurs dans les changements de point de vue utiles aux prises de décision. Je n'entrerai pas dans le détail des possibilités de l'usage de cette méthode pour professionnaliser des accompagnateurs. Je concentrerai mon propos sur la caractéristique qui nous occupe : l'usage de cette méthode comme occasion en formation d'expérimenter la figuration d'un mouvement de traversée sensible.

J'appelle « traversée sensible » une conception de notre rapport sensible au monde qui m'a paru propice aux transformations (Brémond, 2021). Notre rapport à nos émotions est assez couramment envisagé à partir d'un axe qui oppose proximité (implication émotionnelle) et distance (prise de recul sur nos émotions). Je propose plutôt de caractériser nos modes d'engagement émotionnels à partir de deux axes : proximité vs distance, mais aussi stabilité vs mouvement. Ainsi, en sus des figures émotionnelles d'implication et de mise à distance, apparaît un troisième mode d'engagement émotionnel, dynamique, qui associe mise à distance, stabilité, implication et mouvement dans un temps assez restreint. C'est ce mode d'engagement émotionnel cyclique que je nomme « mouvement de traversée sensible ». Je fais l'hypothèse qu'intégrer cette figure dans la perception de notre gestion émotionnelle a un impact sur notre manière de nous percevoir et de nous ajuster sensiblement.

³ Pascal Galvani (2020) définit cette métis, ce « savoir y faire », comme « un savoir d'action personnel »

D'abord, parce que notre sensibilité est perçue non plus comme un état visé statique mais comme un processus temporel dynamique pouvant alterner entre des phases plus ou moins actives. Ensuite, parce qu'intégrer cet axe stabilité/mouvement ouvre un accès à la complexité non linéaire du niveau préréfléchi de l'expérience (Petit Mengin, 2011). Je nomme « plasticité sensible » une capacité repérée chez certains participants à osciller entre des positionnements sensibles fusionnés (immergés), distanciés, et traversés, en fonction des besoins des situations relationnelles expérimentées. La plasticité sensible désigne donc une capacité à se déplacer dans les niveaux d'expérience (sensori-moteurs, conceptuels, imaginatifs, Galvani, 2020) avec lequel nous abordons notre vécu. Elle désigne aussi une capacité à s'y déplacer de manière suffisamment souple et vive pour englober ces niveaux dans le vécu de son expérience. Cette plasticité sensible associe des caractéristiques temporelles (un mouvement entre des registres sensibles) et spatiales (un sentiment d'épaisseur plus ou moins grand selon que l'attention englobe ou non ces niveaux).

L'entretien de traversée sensible met en scène ces positionnements sensibles tout comme les déplacements centripètes et centrifuges qui les orientent dans une perspective de régulation que je qualifierai d'« homéodynamique⁴ ».

Pour le décrire par les cinq phases qui le caractérise, l'entretien démarre par la formulation d'un questionnement de l'accompagné. Il expose une situation qui mériterait d'être abordée autrement, afin d'en avoir une nouvelle compréhension qui faciliterait un passage à l'action lorsque trop de doutes semblent inhiber l'action.

Phase 1 Cadrage et facilitation-autorisation des interactions entre différents registres et niveaux de réalité qui se combinent sans s'opposer

Une première phase de questionnement et d'ouverture à un nouveau registre d'échange est amenée par l'accompagnateur. Celui-ci, par sa posture physique, sa communication verbale et non verbale, le rythme de ses gestes et de ses paroles, protège la zone d'échange tout en laissant grandir l'attention aux sensations et aux descriptions concrètes plutôt qu'à la formulation d'explications (habituelles). « Il crée la bulle ». Il peut ouvrir des pistes de réflexion chez l'accompagné sans les faire aboutir. Il privilégie la succession d'évocations spontanées sur l'enchaînement causal. Par son attitude, il privilégie les pauses et les silences. Il invite à une exploration curieuse détachée de l'atteinte d'objectifs. Il annonce aussi l'organisation des mouvements d'expérimentation sensible dans l'exercice choisi, tout comme la finalité : « explorer, changer de perspectives ». Séparant clairement la phase 2 des autres phases, il précise que « la question initiale peut être oubliée car elle sera ramenée en fin ».

Phase 2 Phase d'exploration où l'on s'éloigne de son centre

S'ensuit une phase de mise en œuvre d'un exercice qui mobilise une image, une évocation imaginaire, et/ou une mise en scène corporelle. En phase 2, l'accompagné

⁴ L'organisme fonctionnerait sur un principe hémodynamique, c'est-à-dire que le centre qui assure la stabilité de l'organisme évolue dynamiquement en lien avec l'environnement duquel il émerge. Si A.R. Damasio (1995) emploie le terme de fonctionnement homéostatique pour qualifier l'organisme vivant, c'est-à-dire un centre stable qui évolue par des contours mouvants, il précise que le terme homéodynamique serait plus juste. Un mécanisme homéodynamique qualifie un centre qui se façonne lui-même en fonction de l'environnement et dont la stabilité est processuelle, liée à un mouvement relatif plutôt qu'à un état fixe.

est invité à s'impliquer dans le vécu et la description de l'expérience sans plus se préoccuper de son questionnement initial. Les expérimentations artistiques et exercices conçus pour l'expérience, alternent des moments de description analytique, sensitive, et d'expérimentation sensori-motrice. L'accompagné décrit des images, des sons, des évocations imaginaires et/ou des facettes intrapsychiques figurées par des personnages métaphoriques. Ces supports sensori-imaginatifs, choisis au hasard, sont des occasions de changement de perspective par l'ajout d'un élément inconnu à partir duquel la pensée génère des liens, par l'expérimentation du vécu sensoriel, et par un changement de registre quant à une manière plus conventionnellement analytique d'aborder certains problèmes.

Est mise en scène une multitude de niveaux de réalité et d'expérience rendant impossible et non souhaitable la compréhension.

Ce qu'il se passe dans ma tête à cet instant je ne le sais pas, ni je l'identifie ni je ne le comprends mais je ne vois que du positif et j'analyse la carte en ce sens.

L'accompagné expérimente une certaine forme d'épaisseur sensorielle. Il découvre des aspects négligés de la situation grâce au déploiement des sensations corporelles, des images qui lui viennent, de l'attention nouvelle à ce qui l'entoure. Une certaine « qualité dynamique de l'espace » (Lefebvre, 1991), que nous figurerions par un tissu dont l'on élargit les mailles, élargit son champ des possibles, rendant possible une rencontre. Cette rencontre s'exprime dans les témoignages par un sentiment de surprise face au non connu.

L'exercice qui m'a bluffé est l'exercice du « passé présent futur » avec la description des dimensions sensorielles émotionnelles. Je me suis vu dire des choses et faire des liens avec ces images. C'était impressionnant et criant de vérité.

L'accompagné peut expérimenter un état de confusion, une perte de repères momentanée. Sont facilités des échos entre les différents niveaux d'expérience afin qu'il puisse trouver des réponses dans les résonances offertes par ce qu'il vit et imagine.

Lorsque j'ai tiré cette carte j'ai imaginé mon nouveau chef à la place de l'homme qui tenait la baguette, un peu comme le chef d'orchestre de l'équipe que je forme avec mes collègues. J'ai aussi vu de suite l'oiseau seul à droite de l'image sur une branche. Et enfin tous les autres oiseaux qui avaient l'air heureux car des notes de musique étaient au-dessus de leur tête. Pour moi, ils chantaient et quand on chante on est dans notre émotion de base, la joie.

Les déplacements entre les métaphores et perceptions qui seraient en corrélation avec la situation vécue par le sujet se font au gré des hasards par les potentialités multiples. Ces hasards, qui offrent de nouvelles perspectives susceptibles d'apporter des compréhensions plus harmonieuses, sont facilités par la mise en scène des expériences à différents niveaux : intra et interpsychiques, imaginatifs, réflexifs, sensori-moteurs,... Ils mettent potentiellement l'accent sur une manière de s'orienter écologique, inspirée des principes de la sérendipité (Flahault, 2009), entre écoute de ce qui se présente par l'environnement et mise en lien avec ses besoins.

Phase 3 *Retour vers le centre expérientiel*

« Y a-t-il a un lien, selon toi, entre ce que tu as vécu dans l'exercice et la situation que tu as évoquée ? ». Cette question a pour fonction principale de

déclencher un retour vers l'expérience sensorielle immédiate par un rappel de la relation entre l'accompagné et l'accompagnateur. En phase 2, la méthode proposée revêt des points communs avec l'hypnose Ericksonienne⁵. Le sujet développe ses perceptions sensori-motrices et imaginatives. Ce qui distingue la méthode ici proposée de l'hypnose Ericksonienne est l'importance accordée à un processus décisionnel agençant homéodynamiquement les registres imaginatifs et analytiques. Lorsque l'imaginaire de la personne grandit au point de lui permettre d'envisager de nouvelles perspectives, la personne est invitée à considérer ces perspectives sans considérer avoir trouvé une solution à ses problèmes. L'accompagné est invité à laisser place à cet imaginaire sans y rester. Il retourne en phase 3 vers ce centre de vécu expérientiel pour s'interroger sur la situation. Décidons-nous et agissons-nous en analysant pour canaliser nos affects ? Ou grâce à notre imaginaire ? Nous proposons plutôt une modalité d'action figurée depuis ce centre expérientiel concret (sensoriel) qui laisse place à des explorations imaginatives, analytiques, et sensorielles.

Phase 4 repositionnement sensori-moteur dans le centre

Puis, par cette question posée par l'accompagnateur : « Comment te sens-tu ? », l'accompagné intègre un centre sensoriel non spécifié. Il laisse s'instaurer la conscience de nouvelles perceptions. L'accompagnateur l'invite à ne pas s'arrêter sur une des réponses à son problème qui lui viennent parfois : « tu verras ». Cette phase vise à laisser advenir ce qui a pu être modifié, dans une certaine forme d'attention sensorielle plutôt qu'analytique.

Phase 5 réajustement spontané par l'expérience

L'accompagnateur fait le pari que la dimension expérientielle associant les différents niveaux a déjà créé un rapport différent à la réalité de la situation questionnée. Il inhibe l'interprétation trop rapide des effets possibles de l'exercice. Il laisse la personne accompagnée cheminer à partir des ressentis nouvellement éprouvés. Si la personne accompagnée analysait dans l'instant sa situation par des mots, elle risquerait de mobiliser son discours connu, reconvoquant les ressentis familiers qui y sont associés, inhibant ainsi ses possibilités de changement.

Libre à la personne de saisir ce qu'elle a besoin de s'approprier, quitte à ce qu'elle saisisse peu, ou ne saisisse rien. Est privilégiée la possibilité d'appropriation plutôt que celle d'application, au sens de pouvoir faire sienne une nouvelle réalité en fonction de ses besoins. Par la même occasion, cette approche rend l'accompagné partie prenante du processus. Même s'il s'agit d'un pari, dès lors que l'accompagné se saisit d'un lien avec son vécu, la direction est engagée vers une rencontre. Le désir, l'attrance, la curiosité sont les composantes vitales de l'équation relationnelle mise en tension. Le pari est gagné, s'il est fait, avant même la rencontre-résolution. Le sentiment de résolution du conflit (conflit interne ou externe) provient autant du fait de se sentir vivant dans ce mouvement dialogique entre des parts de soi (Bakhtine) lorsqu'il est fluide, que de la rencontre (compréhension identifiée ou éprouvée, solution) qui en émergera, nécessairement, si la direction est engagée, portée par le

⁵ M.H. Erickson, E.L. Rossi, 1980, L'intégrale des articles de Milton H. Erickson, Tome 1, 2, 3, 4, Inrvington.

désir, alors même que l'accompagné ne sait pas quand et dans quelles sensations. La seule condition est donc que l'accompagné se saisisse d'un lien et ne reste pas à distance de la situation, ce qui implique que son désir soit engagé dans l'entretien et que sa confiance en la possibilité de nouvelles perspectives soit envisagée.

Dans cette méthode d'entretien, le mouvement de traversée sensible est figuré par le passage rapproché entre les phases 2 et 3, voire 2 et 3,4. Un mouvement de régulation hémodynamique est figuré au sein même des exercices de la phase 2 qui font vivre une alternance récurrente entre la phase 2 (sensoriellement complexe, riche et immersive) et les phases 3/4 (conscience réflexive des ressentis). Cette alternance entre les phases 2 et 3 est expérimentée à plusieurs niveaux et à de nombreuses reprises. Au sein des exercices, les mouvements rapprochés entre les commentaires et les expérimentations sensorielles visent une conscience de ses ressentis plutôt qu'un basculement fusionnel. L'accompagnateur privilégie le questionnement sensori-moteur : « Que vois-tu ? Que ressens-tu ? Quelles odeurs ? Quels détails ? » puis le commentaire de cette exploration : « Que penses-tu de ce que tu viens de découvrir ? Qu'as-tu envie de faire maintenant ? ». Ces positions se succèdent et se répètent. Ce va-et-vient est organisé de manière suffisamment rapprochée pour que ces positions s'expérimentent en se faisant place sans pour autant s'effacer mutuellement. À la fin de l'exercice, la personne accompagnée est invitée à réinvestir globalement son expérience concrète, le lieu où elle se trouve tout autant que les sensations qu'elle éprouve dans l'instant, et ce qu'elle pense de la situation problème qui était la sienne avant l'expérience. Du point de vue de la dynamique temporelle, est organisé un va-et-vient entre des moments plutôt stables, réflexifs, caractérisés par une possibilité de conceptualisation et de représentation du vécu, voire d'identification au déjà connu, et des moments d'implication complexes, sensitifs, et globaux. Cette alternance entre les phases 2 et 3-4 donne consistance à un relais entre différentes composantes intrapsychiques qui constituent le vécu de nos expériences.

En conclusion,

Pourquoi utiliser cette méthode d'entretien pour professionnaliser des accompagnateurs des transitions, ai-je demandé en introduction ? Pourquoi organiser dans cette formation une relation de médiation entre les participants et les enjeux de la formation ? Pourquoi figurer en entretien cette médiation entre des parts de soi ? La visée est de faciliter, par une certaine forme de plasticité sensible, une maturité émotionnelle apte à vivre, qui nous semble aller de pair avec une maturité relationnelle apte à accompagner.

Cette maturité relationnelle ne pourrait pas s'acquérir en appliquant une méthode transmise. Cela serait antinomique avec ce qui est visé. Caricaturalement, pour apprendre, le participant devrait se distancier de son vécu afin d'appliquer à ses expériences futures, quels qu'en soient les enjeux relationnels, la technique ou méthode qu'on lui transmet. L'objectivité poussée à l'extrême ne devrait pas pouvoir être un modèle pour exercer dans les métiers à enjeux relationnels. Nous ne pouvons donc pas décrire *a priori* les effets qui seront induits par la formation proposée. Par contre, plusieurs participants, sollicités huit à dix mois après leur expérience en

formation, témoignent d'un changement durable dans leur pratique. La formation les a confrontés au décalage entre ce qu'ils souhaitaient intimement mettre en œuvre et ce qu'ils proposaient concrètement. Beaucoup, portés dans leur métier par le désir d'une relation harmonieuse, ne croient pas intimement en l'utilité de se mettre à distance des ressentis au point de ne plus pouvoir réagir sensiblement à la relation. C'est leur intérêt pour la relation et ses fluctuations qui les a portés à ce métier. Et ce, même si maîtriser la relation par l'usage de méthodes rationalisantes est plus rassurant, ce qui leur fait accepter d'autres approches, au moins pour un temps. L'expérimentation de cette plasticité sensible, qui oscille entre mise à distance et implication émotionnelle entre en adéquation avec leurs convictions intimes quant à leur métier. Du moins pour ceux qui ont souhaité mettre en cause et faire évoluer leurs pratiques.

L'accompagnateur, tout comme le formateur, par son autorisation sans jugement, peut lui aussi se faire le relais vibrant qui répond au désir d'évolution de l'accompagné. Il porte ses conceptions et ses pratiques antérieures, les donne à voir dans chaque geste, mot, intonation de sa voix.

A été énoncé précédemment, qu'au-delà du désir de changement, la confiance en la possibilité de nouvelles perspectives devait être envisagée par l'accompagné pour qu'il se déplace. Cette confiance est soutenue par la présence de l'accompagnateur, c'est-à-dire par la qualité de la relation qu'il manifeste. Cet accompagnateur peut se percevoir comme un instrument dont les sons ne peuvent s'entendre qu'au cœur de la relation. Plutôt que de se mettre à distance de ressentis qui impacteront inmanquablement la relation, il peut reconnaître que les sons qu'il produit inspirent l'autre tout autant que la vibration de la relation. Ainsi, il peut écouter les paroles, les siennes, comme celles d'autrui, et façonner sa pratique au sein de ce milieu vibrant. Ces résonances produites dans la relation lui indiquent des voies d'ajustement vers une pratique plus sereine. Encore faut-il ne pas vouloir se détourner des caractères fluctuants de ce que nous fait ressentir la relation avec autrui, de ce bain vibrant, cette « boussole intérieure », nos ressentis et émotions qui nous relient et nous orientent.

Apprendre à en jouer au point d'en faire notre boussole intérieure n'est pas tout à fait comme apprendre à jouer d'un instrument dont on pourrait se dessaisir à tout instant. Pour autant, apprendre à en jouer en étant accompagné par une méthode qui met en scène notre plasticité sensible, celle propice à notre ajustement créatif dans le monde et à nos prises de décision, peut être un relais, une expérience médiatrice facilitant une réappropriation de nos capacités sensibles.

Si cette plasticité sensible est à acquérir, ou à retrouver, elle peut justifier une médiation formative. Cette médiation vise à réintroduire ce mouvement. Si la méthode qui figure cette plasticité est une figure artificielle de ce qui est visé, on pourrait penser qu'il s'agit d'un relais provisoire. En ce qui concerne notre rapport à la sensibilité, la méthode d'entretien vise effectivement à s'effacer pour laisser place à une pratique d'entretien, tout comme à un état vibrant sensible, qui n'a plus besoin de cette méthode d'entretien pour s'exprimer. L'objet de la médiation orchestrée en formation, la méthode d'entretien, vise bien à être abolie. Mais le mouvement qu'elle simule vise à être intégré. L'entretien, en tant qu'outil mobilisé en formation, vise à disparaître, mais pas l'état vibrant introduit par son maniement.

Sortir, même provisoirement, d'une formation ou d'une relation d'accompagnement cela pourrait être délaissier cette méthode et cet accompagnateur pour continuer le dialogue par soi-même, en adoptant une nouvelle manière de dialoguer, qui intègre l'expérience tout comme ses modalités de traitement, ce que j'ai pu nommer un nouveau rapport à sa sensibilité, voir une forme de plasticité sensible. Composer avec notre nature sensible plutôt que de vouloir maîtriser des émotions qui nous seraient extérieures est la condition pour nous relier à ce qui ne nous est pas déjà connu et nous ajuster souplement aux changements et transitions.

Investir nos facultés sensori motrices nous rappelle que nous habitons ce lieu, ce « Basho » (Berque, 1997) qu'est notre corps. Nous en remettre à notre expérience sensible en nous la réappropriant revient à confier notre orientation à une part de nous qui a plus de potentiel que nos capacités de compréhension conceptuelles. Et dans la mesure où nous ne pourrions plus nous en dessaisir, les impacts de cette découverte nous échappent. En quelque sorte, s'orienter sensiblement nous remet créativement au monde en nous ramenant sur les chemins des Princes de Sérendip.

Bibliographie

Berque A. 1997, « Logique du lieu et génie du lieu », dans A. Berque P. Logique du lieu et œuvre humaine. Ousia. pp. 189-212.

Brémont C 2023, « Comment aborder les émotions en formation », Education permanente, n°234-235, 2023-1/2,

Brémont C. 2021, « La pédagogie sensible : réflexion écosytémique sur l'accompagnement en formation », L'harmattan.

Canguillhem G. 1992, « La connaissance de la vie » (1ère éd. 1965), J. Vrin.

Caspar P. 2008, « Les consultants sont-ils ce que l'on dit d'eux ? », Savoirs, n°16/1, pp. 63-74.

Damasio A.R. 1995, « L'erreur de Descartes : la raison des émotions », Odile Jacob.

Flahaut F. 2009, « Tirer parti de l'imprévu », Colloque de Cerisy, La sérendipité dans les sciences, les arts et la décision, 20 au 30 juillet.

Galvani P. 2020, « Autoformation et connaissance de soi : une méthode de recherche-formation expérientielle », Chronique sociale.

Jobert G., Thievenaz J. 2014, « L'homo demirans ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant », Education permanente, n°200-3.

Lefevbre H. 1991, « Critique of Everyday Life », vol. I, Verso, London, 1947.

Lesourd F. 2009, « L'homme en transition », Economica.

Marcelli D. 2000, « La surprise, chatouille de l'âme », Albin Michel.

Mariani L. 2018, « Matières à manger : Propositions pour penser les rapports humains/aliments », Revue d'anthropologie des connaissances, n°12/3, pp. 429-453.

Petit-Mengin C. 2011, « Le dedans et le dehors : une exploration de la dynamique pré-réfléchi de l'expérience corporelle », Travail et Apprentissages, Raison et passions, n°7/1, pp. 105-120

Rogers C. 1961, « Le développement de la personne », Dunod.

Sander D., Scherer K.R. 2009, « Traité de psychologie des émotions », Dunod.

Sévérac P., 2022, « Puissance de l'enfance : Vygotski avec Spinoza », Broché.

Strauss L., 1955, Tristes tropiques, Plon.

Varéla F., Thompson, J., Rosch, E. 1993, « L'inscription corporelle de l'esprit », Sciences cognitives et expérience humaine, Seuil.

Vygotski L., 2014, « Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures », traduit du Russe par F. et L. Sève, La dispute.

YUJIRO N., 1997, « Logique du lieu et savoir théâtral », dans A. Berque, P. Nys, *Logique du lieu et œuvre humaine*, Ousia.