

## **Symposium Numéro 354**

### **A quelles conditions l'outil peut être objet tiers en situation d'accompagnement professionnel ?**

Michel Vial, professeur, Aix-Marseille Université, EA 4671 ADEF, ENS de Lyon,  
IFE, 13248, Marseille, France

Valérie Guillemot, doctorante, Aix-Marseille Université, EA 4671 ADEF, ENS de  
Lyon, IFE, 13248, Marseille, France

**Mots clés :** accompagnement professionnel - médiation psychique – faire tiers – outil

#### **Résumé :**

Cette recherche s'inscrit dans une perspective de didactique professionnelle des accompagnateurs en Ressources humaines. Deux empiries ont été réalisées à partir du même cadre théorique. La médiation étudiée ici est la médiation psychique : celle qui « réalise un vide [...] où il n'y avait que du plein, où tout collait au point de paralyser tout jeu/je possible. » (Imbert, 1994). Avec cette particularité que si l'accompagnateur « fait tiers », ce n'est pas par nature ni par la place qu'il occupe, mais parce qu'il est celui qui introduit l'objet tiers dans la relation quand la relation tourne à la suture (Imbert, 1985). Le terrain de la recherche est la conduite d'entretiens d'accompagnement professionnel. Les données sont recueillies par entretiens compréhensifs. Les résultats permettent de dire que ce « faire tiers » ne peut assurer la fonction d'« allier-délier-relier » (Imbert, 2000) qu'à condition, non pas seulement que l'accompagné « se saisissent de l'objet », qu'il soit « inventé-crée » (Chouvier, 2002, p.33), mais que les partenaires de la relation éducative fonctionnent sur des modèles compatibles avec l'accompagnement, des modèles qui ne fassent pas écran à la problématisation des enjeux et qui spécifient le genre professionnel.

#### **Introduction.**

Dans ce que le langage commercial désigne par « coaching », ces pratiques disparates, marquées par la profusion et la confusion de l'offre de service, émerge l'accompagnement professionnel en individuel, dont on connaît maintenant les fondamentaux : c'est un dispositif d'intervention relevant de la consultance, c'est-à-dire le contraire du conseil pensé dans l'expertise tel que le décrivent Uhalde (2001), Nicolas-le-Strat (2003) ou Bernaud & Lemoine (2007). L'accompagnateur en ressources humaines a pour fonction d'étayer l'autre sans le guider, de créer les conditions qui permettent à l'accompagné de problématiser sa situation afin de produire des avancées (des réponses et non pas des solutions), dans une relation éducative individuelle ou collective relevant de la clinique, de l'évaluation située (Vial, 2012 a) dont « le but [...] est de permettre à des personnes [...] de bouger, autrement dit de pouvoir penser autrement sur de nouvelles questions, avec d'autres types de relations à autrui et en ayant un accès moins craintif à leurs désirs et à leurs interdits » (Enriquez, 1997, p.188). Il est

fréquent que l'accompagné adhère à son histoire et dramatise sa situation : les affects le submergent, faisant tourner en rond la relation dans un « tourniquet narcissique » (Imbert, 1992, p.153) qui empêche les avancées. Il paraît utile alors que l'accompagnateur essaie de le faire décoller de cette narration répétitive, par exemple en donnant un outil à travailler. Mais à quelle(s) condition(s) un objet introduit par le coach en situation d'accompagnement professionnel, peut-il faire tiers ?

## 1. Positionnement.

Nous parlons depuis le modèle de la médiation psychique (Imbert, 1992, 1994, 2000) où le tiers « réalise un vide [...] où il n'y avait que du plein, où tout collait au point de paralyser tout jeu/je possible. Ici la médiation ouvre le champ symbolique d'un partage, elle fonde la possibilité d'un décollement, d'un mouvement ». C'est « la perspective de la loi, comprise comme inscription d'une séparation, d'un inter-dit [...] qui différencie et ouvre un champ de réciprocité » (Imbert, 1992, p.160-161). Le tiers est ici lié à la convocation de la Loi symbolique : un tiers « non pas seulement un troisième, non pas seulement un 'en plus' mais l'Autre comme symbolique, souvent extérieur sans doute, mais aussi comme ce qu'il est absolument nécessaire d'avoir un jour intériorisé » (Martin-Mattera, 2011, p.135).

Par « objet tiers dans une situation de médiation » nous entendons « que l'on passe en quelque sorte de deux (la relation duelle) à trois. Le troisième terme n'est pas un sujet, car on parlerait alors de médiateur, mais c'est un objet, un support, une substance, quelque chose d'inanimé mais qui va faire changer la nature de la relation intersubjective. » (Darrault-Harris, 2001, p.54). Avec cette particularité que si l'accompagnateur « fait tiers », ce n'est pas parce qu'il aurait une position dite « de neutralité » comme dans le modèle de la « médiation sociale » (Petitclerc, 2005), mais parce qu'il est celui qui propose l'objet dans la relation. Il l'introduit quand la relation risque de s'abîmer dans *la suture* (Imbert, 1992, p.55), quand par exemple, l'accompagné développe des attentes envers l'accompagnateur qu'il prend pour un Sachant et que le transfert devient pesant. L'accompagnateur attend que l'objet détourne l'accompagné vers son propre fonctionnement et qu'il cesse de demander que l'accompagnateur apporte la solution ou alimente la plainte. Comme en psychothérapie, « les médiations (jeu, modelage, musique, collage, contes, marionnettes, masques, etc.) sont [...] des moyens pour restaurer la capacité de rêver, elles en proposent des équivalents, mieux des embrayeurs. Là où la capacité de rêver et de jouer fait défaut, les médiations de prothèse sont nécessaires. Elles ont pour fonction de créer des symptômes qui peuvent alors être nommés, pour autant que la parole accompagne l'expérience de médiation » (Kaës, 2002, p.21). On parle alors de « dispositif de médiation ». Ce dispositif assure « une fonction transitionnelle où se développe l'auto-mouvement de chacun » (Imbert F. 1985, p.120).

L'hypothèse de travail est que ce « faire tiers » qui interpelle, dérègle, dérange la situation pour produire du changement, assure la fonction d'« allier-délier-relier » (Imbert, 2000, p.23) à condition que les partenaires de la relation éducative fonctionnent sur des logiques compatibles avec l'accompagnement, *des logiques d'action* (Amblard, Bernoux, Herreros & Livian, 1996) qui ne fassent pas écran à la problématisation des enjeux. Si l'objet fait tiers, c'est parce que l'accompagnateur en use en pertinence avec le métier, avec le genre

professionnel (Clot, 1999). Le rapport de l'accompagnateur à l'objet est une dimension trop peu étudiée, comme si l'outil une fois introduit devait faire automatiquement effet. En place de chercher de façon obsessionnelle les bons outils, l'accompagnateur aurait à travailler d'abord son *rapport aux outils*, variante de son rapport au savoir. Il sera étudié ici le cas où l'outil est posé entre les deux protagonistes, pour que l'accompagné se travaille, et non pas l'outil utilisé sans que l'accompagné le sache comme grille de lecture. Cette recherche s'inscrit dans une perspective de didactique professionnelle, les savoirs construits se devant d'être utiles pour la formation des accompagnateurs. La question est donc : quels savoirs se donner pour former des « accompagnateurs RH » (Vial, Mamy-Rahaga, Tellini, 2013), à partir de l'usage des outils que les coachs développent ?

## **2. L'investigation, les données.**

Deux empiries ont été réalisées à partir du même cadre théorique : une étude monographique et une enquête, relevant de la méthode de recherche clinique. Pour la monographie, le traitement a consisté à écrire le cas à partir des éléments saillants recueillis et cités sous forme d'items. Pour l'enquête, le traitement a consisté, une fois enlevés les entretiens redondants (principe de saturation), en une analyse de contenu pour arriver à proposer trois cas cliniques, typiques d'attitudes contrastées.

### **2.1. Jules et le dessin de soi.**

Jules est coach, il accompagne des cadres. Après une carrière dans une grande entreprise, il s'est formé pour être coach interne. Il vient à l'idée de Jules, très intéressé par le processus qui se déroule dans ce coaching, de proposer l'usage du dessin de soi. Jules a été formé deux ans plus tôt à cette technique dans le cadre de l'autobiographie réflexive en coaching, et l'a pratiquée côté « coaché ». A plusieurs reprises, Jules avait indiqué en groupe de partage de pratiques avec des pairs qu'il souhaitait essayer cet outil. C'est donc après une période de réflexion, à la fois d'appropriation de l'outil, et aussi de maturation dans le processus avec ce coaché là, qu'il prend la décision d'introduire le dessin dans la séance. Il décide donc d'apporter des objets (papier /crayon) pour faire effectuer une tâche (me dessiner avant/après) pour obtenir un second objet (le dessin de soi) et faire produire du discours.

### **2.2. L'enquête clinique sur l'usage de l'ennéagramme.**

Dix entretiens compréhensifs ont été enregistrés auprès de « coachs » en exercice utilisant l'outil ennéagramme. On trouvera sur le site [www.enneagramme.com](http://www.enneagramme.com), une description de cet outil qu'on peut ranger dans les tests de personnalité. Un autre site internet<sup>1</sup> en fait la promotion en ces termes : C'est « une figure géométrique qui illustre les neuf types de personnalités principaux et leur interrelations complexes. Tandis que l'ennéagramme suggère qu'il existe neuf types de personnalité principaux dans la nature humaine, il y a bien entendu de nombreux sous-types et variantes à l'intérieur de ces neuf catégories fondamentales. Pourtant, l'hypothèse de la théorie de l'ennéagramme est que ces neuf types donnent une

---

<sup>1</sup> <http://www.promouvoir-enneagramme.com/index.php?rubrique=3054>

bonne cartographie du territoire des types de personnalités. L'ennéagramme est le symbole qui illustre la manière dont les neuf types sont reliés les uns aux autres. [...] En tant que typologie psycho-spirituelle, l'ennéagramme aide à reconnaître et à comprendre un schéma général du comportement humain.».

Cet outil est utilisé dans le mouvement contemporain new age, du syncrétisme systématique, de la pensée par oxymores, du marché du spiritualisme et du « développement personnel » qui sont souvent confondus avec l'accompagnement professionnel. Il n'est donc pas question ici d'accepter l'aura dans lequel on veut le donner à voir, pour au moins trois raisons :

- Ce qui est appelé « typologie psycho-spirituelle » est en fait une catégorisation empirique issue d'une tradition spirituelle sauvée de l'oubli, qui se proclame « attestée » par la durée : venu du fonds des âges, depuis des millénaires, l'ennéagramme serait forcément vrai.
- Il va sans dire qu'il n'existe pas de « théorie de l'ennéagramme », c'est un outil revisité par la dite « psychologie transpersonnelle ». On est dans l'idéologie de la nature humaine qui affirme que tous les humains comportent un « noyau dur » immuable, éternel, la singularité n'étant qu'un habillage d'une structure sous-jacente (les 9 types de personnalités), que la figure de l'ennéagramme donne à voir comme une évidence, comme « révélation de soi » (Salmon, 1997).
- L'outil est présenté comme indiscutable : le sujet n'a qu'à se couler dans l'objet pour en sortir étiqueté, convaincu, marqué d'une « complexité » confondue avec la complication apportée par les sous-catégories qui se croisent et finissent par opacifier le lien de départ, mettant le sujet dans une enquête de « ce qu'il est vraiment, sa vraie nature, son vrai moi, son essence première, ses vrais désirs : ressentir paix, amour et calme intérieur, en reprenant le contact avec sa force vitale et son inspiration intérieure » (Van Berkel, 2005, p.17). Cette quête infinie, sous couvert de « prendre conscience des schémas répétitifs, tant cognitifs qu'émotionnels, qui ramènent notre attention toujours dans la même direction » (<http://blog.psychotherapie-integrative.com>), est censée déclencher un changement pour se réparer. La connaissance de soi utilisée dans le développement personnel appelle à se saisir dans une catégorie pour passer à une autre : « N'oubliez jamais que l'ennéagramme ne vous met pas dans une boîte : il vous montre la boîte dans laquelle vous êtes et le chemin pour en sortir ! » proclame le même site...

Ceci étant dit, on peut ne pas être dupe de la mécanique de vente de l'outil et s'y intéresser quand même. Nous allons nous centrer sur l'usage de la figure de l'ennéagramme comme objet introduit pendant le coaching pour faire produire du discours.

### **3. Les cas et leurs analyses.**

#### ***3.1. Le cas de Jules : l'objet est le déclencheur d'un passage pour sortir de la répétition.***

« Je lui ai proposé, en fin de séance, la prochaine fois de travailler à partir du dessin ». Au début de la quatrième séance, le coaché s'empare de la tâche proposée : « il m'a dit 'ce qu'on

a dit la dernière fois ça m'intéresse' ». Pendant l'effectuation de la tâche, le coach se retire : « j'ai quitté la salle à peu près dix minutes, un quart d'heure. Puis quand je suis revenu un échange a eu lieu ». Le dessin qui va être un support pour que le coaché dise le changement : « une triangulation, hein, le troisième élément de l'entretien, c'est le dessin [...] une image qui défile et qui évolue en même temps que le dialogue se construit ». Le dessin s'interpose entre le coach et le coaché qui travaillent ensemble sur lui.

*L'objet fait événement*, au sens de bifurcation du cours des choses (Zarifian, 2000) : il produit un dérangement chez l'accompagné : « il y a des moments qui m'ont paru constituer justement une avancée », dit Jules. Le coaché se voit de manière différente, il voit autrement les répétitions dans lesquelles il était enfermé et trouve le passage en négociant (comme on négocie un virage, Berger, 1992) pour sortir de la répétition et inventer une autre façon de se comprendre : « faire évoluer le coaché, si on se rend compte qu'il y a un certain nombre de points à caractère sensible qui reviennent, qui sont soit l'objet d'une sorte d'arrêt sur image, d'état figé, une sorte d'état que je ne peux dépasser [...] une sorte de fuite. ». L'objet a un effet analyseur : « moment où du nouveau apparaît, qui, en retour, permet de lire le passé, d'en faire le tour, d'en mesurer les limites ; moment où quelque chose fait rupture qui à la fois livre la structure du texte ancien et découvre les premières lignes d'un texte nouveau » (Imbert, 1992, p.67).

*L'objet permet la symbolisation* car « il présuppose un milieu suffisamment complexe, suffisamment hétérogène, multipolaire, pour que quelque chose puisse advenir. [...] Organiser le complexe, élaborer le désordre, [...] articuler des lieux, des temps et des faire différents, qui puissent être vécus différemment » (Imbert, 1992, p.69). Il s'agit d'accueillir ce qui va se construire en situation dans la relation, ce qui va être élaboré comme symbole. « Le médium, ici l'objet médiateur servirait donc d'interprète, de transformateur, de transmetteur, de symboliseur entre la réalité psychique et la réalité externe. Pour jouer ce rôle, il doit être malléable, c'est à dire à la fois indestructible, extrêmement sensible et indéfiniment transformable tout en restant lui-même. » (Privat, Quélin-Soulinoux, 2000, p.36). L'objet active une réalité, il s'incarne chez l'accompagné, il ouvre l'accès à l'image de soi : « On ne connaît la symbolisation que par et dans les données concrètes où elle prend forme. Les transformations et les liaisons psychiques s'opèrent à l'occasion de la confrontation à une réalité, à la réalité. L'activité symbolique se dévoile en prenant corps. Et c'est à l'occasion de leur incarnation dans une matière que les niveaux et les types de symbolisation sont appréhendables. Autrement dit, les enjeux inconscients qui sous-tendent le symbole ne sont à même de prendre sens qu'à travers le détour du manifeste. Le détour et le manifeste, les deux termes sont décisifs pour saisir la portée médiatrice de l'objet » (Chouvier, 2002, p.33).

*L'objet devient alors source d'apprentissages* : l'accompagnement professionnel est une relation éducative. « Apprendre fait sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres. Tout rapport au savoir est aussi rapport à soi-même : à travers "l'apprendre", quelle que soit la figure sous laquelle il se présente, est toujours en jeu la construction de soi et son écho réflexif, l'image de soi. » (Charlot, 1997, p.85). Il ya donc un lien étroit entre rapport au savoir et rapport à l'outil : l'un permet aussi de travailler l'autre.

### **3.2. Le cas de Odilon : l'objet est un test pour un diagnostic afin de se corriger.**

Odilon, qui se dit « expert de l'ennéagramme », pose l'outil de façon systématique en début de la seconde séance. Il explique la figure de base et ce qu'elle signifie. Par un jeu de questions réponses, il amène le client à « déterminer le type qui lui convient, dans lequel il se reconnaît davantage et les autres types secondaires accolés ». Cet interrogatoire pourrait parfaitement être écrit et informatisé, comme cela est fait ailleurs. Par exemple, un site annonce « Pour déterminer votre profil, nous utilisons un algorithme avancé faisant appel à une matrice de pondération des réponses. Grâce à cela, le système s'adapte en fonction de vos réponses pour choisir la question suivante à poser et converger le plus rapidement possible vers un diagnostic. »<sup>2</sup>. « Ainsi le client part-il avec une bonne connaissance de soi, il peut identifier ses défauts et les corriger » : Odilon fait sienne l'idée que l'ennéagramme « permet de mieux se comprendre et de mieux comprendre les autres. Il met en lumière nos propres automatismes de pensée. Il permet de comprendre le lien entre notre histoire et notre système de valeurs et de découvrir quel filtre nous plaçons entre la réalité et nous. Il nous fait prendre conscience de nos peurs, de nos résistances et de nos répétitions. [...] A chaque caractère correspond son chemin vers la réalisation de soi. Il nous indique le chemin à travers l'expérience de ceux qui nous ont précédés. L'ennéagramme est un outil de connaissance de soi, un moyen de développement personnel, de prévision, de tolérance, de communication. » (Barreau, 2011, p. 52). Le résultat du questionnaire (oral) devient la base de travail pour la suite du dispositif : « le coaché va en déduire des objectifs qu'il devra atteindre. A partir du diagnostic, il cherche des solutions au problème que l'ennéagramme a permis de construire » : on est dans le « coaching orienté solution » (Bigot, 2010), dans une visée non pas éducative mais thérapeutique, réparatrice de traitement des défauts, de restauration de l'entièreté de l'autre, par lui-même, grâce à l'outil. L'objet utilisé comme un test n'est pas un objet tiers mais un miroir (narcissique) au service de la dite « connaissance de soi » et de la résolution d'un problème. Le tiers n'est qu'imaginaire : « le tiers n'est tiers que dans le symbolique : s'il est réel, il dissout les limites et disparaît comme tel ; s'il est seulement imaginaire, il est plus proche d'un double, générateur d'envie et de jalousie, que d'un Autre qui organise et structure » (Martin-Mattera, 2011, p.135).

*L'objet n'est qu'un protocole à suivre pour résoudre un problème*, qui n'a pas d'effet de décollement de l'autre et il ne permet pas de traverser l'imaginaire, mais au contraire il l'alimente. L'outil ne permet pas la construction d'un problème pour Soi, qu'il faudra habiter, rendre vivable : il est provocation au transfert. Odilon ne le soupçonne pas puisqu'il est passé depuis longtemps dans le marché du développement personnel et ne fait pas d'accompagnement, quoi qu'il en dise. Odilon n'a aucun souci de faire tiers, il ne veut pas défusionner sa relation à l'autre, bien au contraire, il cherche, comme tout sachant, à faire que l'autre colle à la relation, adhère à l'outil et devienne dépendant de la méthode qu'il lui vend. Odilon utilise ce que Imbert dénonce comme un simulacre de médiation : « on peut mettre quelque chose au milieu afin de remplir un vide, de combler un hiatus, une absence de liens :

---

<sup>2</sup> <http://www.enneagramme-envolutif.com/formation-enneagramme-test.html>

la médiation a ici pour fonction réelle ou imaginaire de lier les éléments disjoints [...] de ressouder ». C'est « un outil de protection, de défense dont le maître (le coach) escompte qu'il lui assure une certaine sécurité [...] la perspective est ici celle de la règle et de son souci moïque de sécurité et de maîtrise » (Imbert, 1992, p.160- 161). Ce qui correspond au guidage où on soude, on lie, on fait que ça tienne, pour régulariser, adapter dans le droit fil du plan initial. Alors que l'un des enjeux de l'accompagnement professionnel est au contraire d'assurer que l'objet tiers remplira sa fonction de régulation (de divergence, de bifurcation, de création de neuf) pour dissoudre les sutures, injecter du négatif, interpeller, faire se mouvoir et devenir autre.

### ***3.3. Le cas de Julia : l'objet est un tour de passe-passe pour cacher le manque de problématisation.***

Julia utilise parfois l'ennéagramme, quand la thématique de travail de l'accompagné tourne autour de questions du type « comment gérer l'émotion de l'autre à ce que je lui dis ? ». « C'est un outil qui peut rassurer ceux qui ont peur de remuer l'autre qu'ils prennent en charge dans des dispositifs d'aide ou de réinsertion par exemple. L'angoisse de mal faire et/ou de faire du mal les paralyse, l'ennéagramme permet de mettre des mots, c'est rassurant, ça permet de confirmer des choses, d'identifier des ressources, de cristalliser les avancées, pour passer à l'étape suivante ». C'est donc un outil qui occasionne une sorte de bilan pour permettre d'aller plus loin : ce qui est travaillé, c'est la confiance en soi, une réassurance. « Ce n'est pas une révélation du Soi, mais un moment de son histoire qui n'est pas écrite : le questionnement doit rester ouvert. Il s'agit d'empêcher que l'accompagné se tétanise sur les effets de risques dans sa pratique professionnelle, qu'il arrête d'avoir peur de mal faire ».

Julia utilise cet objet quand l'image de soi est *le mobile* (Zarifian, 2000) travaillé dans l'accompagnement, pour leur montrer qu'ils ont survécu eux-mêmes à l'investigation des autres. Mais Julia ne fait pas un travail de problématisation (Vial, 2012 b), lequel s'effectue sans avoir à introduire un outil, par le seul jeu du questionnement propre à l'entretien d'accompagnement. Il y a confusion entre « faire tiers » et « faire problématiser ».

*L'objet est une prothèse de l'accompagnateur.* L'outil supplée à une insuffisance de l'accompagnateur qui ne sait pas faire problématiser par le dialogue cette peur de faire mal. Le recours à l'objet-outil masque l'incompétence de l'accompagnateur à user de la parole pour faire travailler l'autre sur ses enjeux et sur sa situation. L'objet rassure les deux protagonistes : l'accompagnateur se fie à l'objet pour faire avancer à sa place, l'accompagné transforme une contrainte en ressource qu'il impute à son caractère, à sa Nature.

### ***3.4. Le cas de Karine : l'objet est une permission à explorer les possibles issus de la problématisation.***

Karine, qui était « formateur ennéagramme » avant d'être coach, affirme que « l'ennéagramme ne peut pas être utilisé comme un test sans être dénaturé. Ce n'est pas un objet externe : la transmission par celui qui connaît l'outil est nécessaire, sinon ce n'est pas du travail honnête : on doit être là pour traduire l'outil à l'accompagné, il ne peut pas s'en servir tout seul ». Vers le milieu du dispositif, Karine « pointe l'essentiel de ce que la personne a dit de son fonctionnement, des phénomènes de répétitions dans lesquels elle se sent piégée ». A

partir de là, elle « propose des relations qui semblent privilégiées, elle identifie des couples de contraires ». La tâche prescrite entre les séances est de « lire un livre sur l'ennéagramme, puis de se regarder faire, de noter ses émotions, ses sensations, ses habitudes : de mettre en place une sorte d'observateur interne ». Puis les séances suivantes exploitent ce que l'accompagné rapporte. « Quand l'accompagné trouve son type, c'est comme une porte qui s'ouvre. Le type trouvé ne correspond jamais à ce que l'accompagné aurait voulu, il permet d'identifier des comportements, comme si on enlevait des œillères : l'accompagné ressent qu'il peut en être moins victime. Il sait contre quoi se battre. Cela crée un décalage qui peut le faire rire : il retrouve la sensation d'une liberté possible ». Karine affirme que l'accompagné doit s'emparer de l'outil : « ce n'est pas l'outil qui déclenche le changement, c'est la personne qui veut le changement et s'étaye à l'outil. La mise en mouvement trouve à se concrétiser, il faut donc la rencontre entre le désir de changer et l'outil, ce n'est pas la prise de conscience de son fonctionnement qui crée le changement : le rôle de l'outil est de ramener les gens au changement ».

L'objet utilisé comme support de tâches permet d'expérimenter de nouvelles occasions de s'inventer, à l'abri du regard de l'accompagnateur : ce sont des occasions de renvoyer l'accompagné provisoirement à lui-même. Karine dit à son accompagné d'aller voir ailleurs, pour qu'il essaie des choses qui le concernent et en parler ensuite. L'accompagnateur peut aussi demander à l'accompagné d'observer des situations, ou de s'engager à expérimenter telle ou telle attitude dans une situation générique pour chercher à comprendre comment il a su ou pas utiliser l'événement, pour convoquer des compétences.

*L'objet permet d'expérimenter les possibles ouverts par la problématisation.* On est dans la phase de dialectisation des contraires issus de la problématisation : quand l'accompagné a exprimé une problématique et identifié un lien de contradiction qui va de A à Non-A inclus, constitué de « propositions contradictoires » (cf. Aristote, *Herméneia*) en oppositions qualitative et objets de travail pour se situer. L'accompagnateur évite de se mettre en position de correcteur de ce que l'accompagné rapportera. L'objet permet d'explorer les places possibles, de se situer dans le lien de contradiction, en identifiant des conditions dans les situations vécues.

L'objet détourne l'accompagné de l'attente dont il surinvestissait les entretiens : il peut s'autoriser en dehors des entretiens, il a été mis en situation d'entreprendre par lui-même. L'accompagné explore les possibles ouverts dans le lien de contradiction mis au jour et se donne des expériences qui vont constituer le matériau travaillé ensuite dans les entretiens. Le travail d'exploitation de la tâche consistera dans la séance suivante, à nommer les conditions qui font que l'accompagné se placera plutôt vers l'un ou l'autre des termes de la problématique, les contraires travaillés.

### ***3.5. Le rapport aux outils, croisement des deux empiries.***

D'un côté, Jules et Odilon sont en transfert avec leur maître : c'est par amour qu'ils accordent autant d'importance à cet outil précis. Dans le rôle de guide, celui qui les a formés a permis « à celui qui le reconnaît comme autorité d'avancer, de progresser, d'agir en confiance, sur le chemin de l'intégration et de l'affiliation » (Lerbet-Serini, 1998). C'est un désir mimétique : « Pour désirer vraiment, nous devons recourir aux hommes qui nous

entourent, nous devons leur emprunter leurs désirs » (Girard, 1999, p.35). Ils désirent être coach comme leur formateur : ils projettent la figure du père sur leur maître. L'objet qu'ils s'approprient est une part de l'être de leur maître, à leur insu. Que le guide se complaise dans cette imitation sans voir qu'on le prend pour un autre, ou que l'accompagné le prenne comme mentor (Houde, 1997), ce mimétisme est un passage qui sera suivi tôt ou tard par le phénomène de trahison (d'autorisation et de transgression : Ardoino & De Peretti, 1998, pp.193-196). Cette trahison ne prend au dépourvu que le maître qui n'a pas su l'anticiper. L'erreur du maître consistera à « accuser » son élève de trahison, comme si l'emprunt était tout à coup un vol, ce qui déclenche le rejet. L'élève s'enfuit comme l'a fait Tobie Nathan avec Devereux : « Quand un samedi soir de 1981, il m'accusa de trahison, je compris en un éclair qu'il reprenait sa vraie place pour me guider une dernière fois ; pour m'apprendre à partir, à sortir, pour me donner la rage de poursuivre. J'eus la chance de saisir la leçon sur le champ : je le quittai aussitôt et ne le revis jamais plus... » (Nathan, 1988, pp. 236-237). Il est d'autres façons d'apprendre à partir, moins violentes : il est des « dernières fois » qui ne doivent venir que de l'accompagné. Le maître qui ne se confond pas avec un guide, y est préparé, lui.

Au contraire, Julia et Karine ont de la distance par rapport à celui qui le leur a appris l'outil. Elles en emploient d'ailleurs tout un panel, elles ont une « boîte à outils ». Elles utilisent tous les outils qui peuvent servir l'accompagnement sans les enrober dans l'affect d'une affiliation, comme si les outils existaient en soi, disponibles sur une étagère. Elles esquivent le problème en technicisant l'objet. On se demande comment elles construisent leur appartenance professionnelle.

#### **4. Les résultats.**

A quelles conditions ces objets peuvent faire tiers ? Sachant qu'il a été établi que ce n'est pas la nature de l'objet qui lui attribue la qualité de tiers : « la présence de cet intermédiaire ne constitue pas la médiation en soi ; il en est seulement le support à partir duquel elle pourra advenir ou non » (Privat, Quélin-Souligoux, 2000, p.28) et que l'accompagnateur n'impose pas l'objet, il le propose, dans une éthique de la relation, en sachant que « de là à être certain(e) d'avoir agir de façon juste pour l'autre, je ne le saurai absolument jamais. C'est sur ce fond de connaissance impossible, de doute absolu, d'indécidabilité fondamentale, que se fonde ma conviction [...], elle-même « encadrée » par une éthique de la discussion, et l'exigence perpétuelle de la question. C'est sur sa portée en termes de lien interhumain à l'échelle de l'humanité à venir, que s'appuie la nécessité de l'attention à moi et celle portée à l'autre que moi, lui qui m'a choisi(e) pour l'accompagner » (Lerbet-Serini, 1998, p.13).

Ce n'est pas la nature de l'outil qui importe, ou plus exactement, les outils dans la relation humaine relèvent tous d'une clinique éducative bien plus que de la reproductibilité technique. La volonté de les rendre unifonctionnels ne réussit qu'à les transformer en outils pour l'expertise et dans l'expertise, comme le montre le cas d'Odilon.

L'objet ne fait tiers dans l'accompagnement en RH que s'il coïncide avec un fonctionnement non analytique, non linéaire, hors de la résolution de problèmes : que si la

logique de l'usage de l'objet s'inscrit dans l'accompagnement et non pas le conseil, ni dans le développement personnel. Alors la notion même de diagnostic est incompatible avec l'accompagnement professionnel. « L'accompagnateur ne pose pas d'étiquette sur le client, il ne cherche pas à identifier son improbable nature, il ne fait jamais de test de personnalité, ni de test d'aptitude, ni de compétence : il n'existe pas de 'grilles d'accompagnement' (un oxymore !), il n'existe que des grilles de contrôle. L'accompagné n'a pas de 'défaut d'employabilité' ; ni de caractère, de 'personnalité' : la carence relève du thérapeutique. Il n'est pas un type, une case dans un « outil typologique », ses préférences, par exemple, ne se mettent pas en tableaux... L'accompagnateur ne cherche pas les permanences pour les corriger, comme dans le développement personnel. L'accompagnateur s'intéresse aux dynamiques (des mouvements) et aux dialectiques que l'accompagné porte ». Car « l'être est fluctuant, on n'a pas à l'enfermer dans la qualification que nous lui prêtons » (Cifali, 1994, p.47). Chacun a sa poétique, sa façon d'être au monde qui ne se mesure pas et ne se réduit pas à un développement attendu, programmable. Pas de catégorisation dans une nosographie, pas de diagnostic : des « hypothèses de travail », des lignes de forces pour soi ou avec l'autre : l'accompagnateur évalue la faisabilité d'un cadre d'exercice qui favorisera l'accompagnement et ne la contrôle pas. » (Vial, Mamy-Rahaga, & Tellini, 2013, p.51-53).

L'utilisation de l'objet découle de la posture professionnelle qui ne permet pas certains usages. La posture étant la matrice des attitudes mobilisables en situation, quand elle est apprise, elle enclenche une logique d'action pertinente au genre et permet chez l'accompagnateur le processus d'orientation par l'action (Vial & Mencacci, 2007). Si le professionnel ne travaille pas sa posture, il ne travaille pas le genre professionnel.

### **Conclusion : Que l'accompagnateur soit formé à se questionner sur le genre professionnel.**

Tous les outils, jusqu'à plus ample informé, sont donc compatibles avec l'accompagnement, à condition qu'ils soient employés en pertinence avec la posture de l'accompagnateur, avec le genre de l'accompagnement professionnel. Or, les accompagnateurs qui n'ont gardé de leur formation que des procédures et des outils cherchent, par tous les moyens, à éviter de s'étayer à des concepts, à des auteurs, à des références : ceux-là ne disent rien du tiers car ils ne se posent pas la question. Encore faut-il donc que l'accompagnateur soit formé à la tiercéité : qu'il fasse les liens entre les risques afférant aux processus de fusion ou d'abandon, les phénomènes de transfert, les dérives hors du genre. Sans cela, il n'en parle pas et attribue des vertus magiques à l'outil. La recherche sur les pratiques butte ici sur un écueil fréquent : parce que les praticiens sont dans la confusion, en déduire que l'accompagnement est une nébuleuse, c'est en rester à la notion de sens commun et s'empêcher de conceptualiser le genre. Et le genre se spécifie par différenciation d'avec les genres connexes : « Il n'existe de rapport qu'entre des termes radicalement distincts » (Sauret, 1995, p. 30). A ce titre, il y a similitude entre l'histoire du concept d'identité tel que Kaufmann l'analyse (2010, chapitre 1) et celui d'accompagnement. Enfin, prendre acte que le praticien ne connaît pas le phénomène n'empêche pas la visée de la

didactique professionnelle de changer la formation : « D'où l'intérêt de comprendre le travail pour transformer... [...] La formation n'est pas dans une posture de neutralité par rapport au travail. Elle ne fait pas qu'accompagner ou préparer. Elle contribue, au même titre que la prescription, à préfigurer le travail, c'est-à-dire à définir ce qu'il est et ce qu'il doit être » (Mayen, 2007, p.52-53).

La formation est l'occasion de s'appropriier des repères pour agir par « toutes sortes d'expériences dont les effets de sensibilisation, de déblocage ou de mobilisation des énergies sont plus ou moins clairement recherchés au départ ou même ne sont reconnus qu'après coup. [...] Ce n'est pas nécessairement en concentrant sa visée sur les performances à réaliser qu'on apprend le plus et le mieux. » (Ferry, 1983, p. 54). Il s'agit de former un « accompagnateur RH » à jouer sa posture professionnelle, pour qu'il puisse faire usage de l'objet comme tiers. Non dans la croyance que tel objet produira tel effet de changement, de façon mécanique, dans un mode de pensée fonctionnaliste, mais au contraire dans la connaissance qu'un objet en situation pourra produire du changement, sans savoir à l'avance lequel : apprendre à faire avec l'incertitude.

Sachant que « le désir de savoir ne vient à naître pour chacun que du deuil de sa toute-puissance, de sa capacité à endurer le vide, la faille [...], d'être prêt à faire l'épreuve du doute, de l'interrogation. » (Cifali, 1994, p.212), l'accompagnement requiert une formation épistémologique sérieuse qui permette de s'autoriser à créer les conditions où le tiers puisse être convoqué pour que le changement advienne, dans un cadre qui évite, et le conseil, et le développement personnel, car ce ne sont pas les outils qui font l'accompagnement, c'est l'accompagnement qui fait les outils : le genre dicte l'usage des objets.

## Bibliographie

- Amblard, H., Bernoux, Ph., Herreros, G. Livian, Y-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil.
- Ardoino, J. & De Peretti, A. (1998). *Penser l'hétérogène*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Barreau, P. (2011). *Coachier : de la théorie à la pratique*. Paris : Lamarre.
- Berger, G. (1992). *La négociation*. In Baptiste, R. Bonniol, V. & Dupas, R. *Démarche plurielle du consultant fonction publique*, Tome 1. Marseille : B&B Consultants, pp.33-62.
- Bernaud, J-L. & Lemoine, C. (2007). *Traité de psychologie du travail et des organisations*. Paris : Dunod.
- Bigot, Ph. (2010). *Le coaching orienté solution*. Paris : Eyrolles.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chouvier, B. (2002). Le médium symbolique. In Chouvier, B. et al. *Les processus psychiques de la médiation*. Paris : Dunod, pp. 1-7 - Les fonctions médiatrices de l'objet. In Chouvier, B. et al. *Les processus psychiques de la médiation*. Paris : Dunod. pp. 29-43.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail. Genres et styles*. Paris : PUF.
- Darrault - Harris, I. (2001). *La médiation dans la relation d'aide. Ecrire, encore*. L'ERRE, n°19, pp. 12-22
- Enriquez, E. (1997). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.

- Ferry, G. (1983). *Le trajet de formation*. Paris : Dunod.
- Girard, R. (1999). *Je vois Satan tomber comme l'éclair*. Paris : Grasset.
- Houde, R. (1997). *Le Mentor : transmettre un savoir-être*. Paris : Hommes et perspectives.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux : Matrice.
- Imbert, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique, un itinéraire en Sciences de l'Éducation*. Vigneux : Matrice PI.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions dans la classe*. Paris : ESF (2007).
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Kaës, R. (2002). Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires. In Chouvier, B. et al. *Les processus psychiques de la médiation*. Paris : Dunod, pp. 17-28.
- Kaufmann, J-C. (2010). *L'invention de soi, une théorie de l'identité*. Paris : Fayard (2004).
- Lerbet-Serini, F. (1998). Relation et éthique de la responsabilité. *Communication au Congrès Inter-latin pour la Pensée Complexe*. Rio de Janeiro. <http://www.univ-paris13.fr/experice/fr/membres-experice/enseignants-chercheurs-experice/193-publications-lerbet-sereni.html>
- Martin-Mattera, P. (2011). Le tiers dans la construction de la Loi symbolique. In Xypas, C., Fabre, M. & Hétier, R. (2011). *Le tiers éducatif une nouvelle relation pédagogique*. Bruxelles : de Boeck, pp 125-135.
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherche en éducation* n°4, pp.51-64.
- Nathan, T. (1988). *Psychanalyse païenne*. Paris : Bordas.
- Nicolas-le-Strat, P. (2003) *La relation de consultance, une sociologie des activités d'étude et de conseil*. Paris : l'Harmattan.
- Petitclerc, J-M. (2005). *Pratiquer la médiation sociale*. Paris : Dunod.
- Privat, P., Quélin-Souligoux, D. (2000). *L'enfant en psychothérapie de groupe*. Paris : Dunod.
- Salmon, E. (1997). *L'ennéagramme, votre personnalité enfin révélée*. Paris : ABC.
- Sauret, J-M. (1995). *La psychologie clinique, histoire et discours, de l'intérêt de la psychanalyse*. Toulouse : Presses Universitaire du Mirail.
- Uhalde, M. (2001) *L'intervention sociologique en entreprise, de la crise à la régulation sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Van Berkel, R. (2005). *Coacher avec l'ennéagramme*. Paris : Interéditions
- Vial, M. Mamy-Rahaga, A. & Tellini, A. (2013). *Accompagnateur en Ressources Humaines, les quatre dimensions de l'accompagnement*. Bruxelles : de Boeck.
- Vial, M. (2012 a). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Vial, M. (2012 b). La problématisation n'est pas un geste transmissible, elle relève de l'évaluation située. *Colloque Biennale de l'éducation, symposium Evaluation et Transmission*. Paris.
- Vial, M. & Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Bruxelles : de Boeck Université.
- Zarifian, Ph. (2000). L'apprentissage par les événements : entre « sens » et « formation ». In Barbier, J-M (dir), *Signification, sens et formation*. Paris : PUF, pp. 167-186.