

Formation au coaching : quelle place émergente pour les Sciences de l'Education ?

Valérie Guillemot

Doctorante – Université UMR ADEF P3 - Equipe 3 Education, formation et évaluation- Groupe de Recherche sur l'étayage en éducation : accompagnement, évaluation et professionnalisation

valgn@voila.fr

Michel Vial

Maître de Conférences Habilité en Sciences de l'éducation

Université de Provence (Aix-Marseille) Unité Mixte de Recherche ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation).

Michel.Vial@univ-provence.fr

Résumé :

Envisager le coaching métier émergeant, en cours d'institutionnalisation, et pas encore organisé comme profession dans la scène d'une relation éducative, c'est questionner la posture de coach à partir d'une dialectique. D'un côté une approche gestionnaire où l'économie du temps et des moyens prime et où l'efficacité est reconnue. De l'autre une priorité donnée au processus de problématisation pour élucider, comprendre, et se représenter et agir en homme capable (Ricoeur, 2005).

C'est à partir de l'analyse d'une situation de coaching relatée sous forme de saynète, puis analysée à partir d'un référentiel éducatif, que cet article questionne l'apport spécifique de ce thème de recherche lui-même émergent en Sciences de l'éducation. La recherche en Sciences de l'éducation ouvre une voie en montrant qu'un coach ne travaille pas à répondre à une commande indépendamment de l'ensemble des composantes de la situation, dans une démarche de résolution de problème, mais qu'il travaille à partir d'une commande, pour repérer dans la demande les composantes multiples et contraires d'une situation afin de permettre au client de problématiser. La construction de cet espace de problématisation est caractéristique de l'accompagnement et contraire à l'expertise. Ainsi, la recherche en Sciences de l'Education, qui étudie le passage du coaching d'un métier à une profession, contribue à situer le coaching en le différenciant de pratiques proches, comme celle du conseil individuel à laquelle forment les Sciences de la Gestion.

Mots-clés :

Coaching - Profession - Accompagnement - Posture - Problématisation - Relation Educative - Sciences de l'Education

Abstract:

Coaching is an emerging under institutionalization occupation and not yet organized as a profession To consider it in the scene of an educational relationship is questioning the coach's posture from a dialectical point of view : on one side a management approach, in which time and material means' saving up prevails, and efficiency is promoted, on the other side problematizing comes first, in order to elucidate, understand, portray oneself and act as a capable man. (Ricoeur, 2005).

This paper discusses the specific contribution of this research topic, itself emerging among the Education Sciences: a briefly described coaching situation is analysed through educational references. Research in the field of Education Sciences paves the way for showing that a coach does not only work in order to fulfil an order, to solve problems, regardless of all the components of the situation, but that he rather works with the order as a starting point, and then finds a multifaceted and self-contradictory situation in the demand, so that he makes it possible for the client to problematize. This problematization's space development characterizes accompaniment as the opposite of expertise. Thus, research in Education Sciences, which studies how coaching is progressing from an occupation to a profession, contributes to differentiate coaching from closely related professional practices as individual counselling in which Management Sciences are training

Keywords:

Coaching – Profession – Accompaniment – Posture – Problematisation – Educational relationship – Education Sciences

Jusqu'aux années 60, la culpabilité résultant de la transgression de l'interdit, des normes, de la Loi, suscitait angoisse ou anxiété nécessaires à la structuration de soi. Cette «*contrainte disciplinaire*» a aujourd’hui cédé le pas à «*celle de l'épanouissement personnel*» (Ehrenberg, 2000, p.157), ce qui place l’individu devant une contrainte normative nouvelle de responsabilité et d’action, dont un indicateur est «*un vocabulaire employé en permanence (élaborer des projets, passer des contrats, susciter de la motivation, etc.)*»(Ibid., p.288). Cette évolution est telle qu’aujourd’hui, «*commettre une faute à l’égard de la norme consiste désormais moins à être désobéissant qu’à être incapable d’agir. Il y a là une autre conception de l’individualité.*» (Ibid. p.210). Cette exigence à être capable de soi, fondée sur la responsabilité et l’initiative individuelles, couplée à une injonction sociétale d’action, génèrent de l’insécurité identitaire, assortie d’un déficit de l’agir dans le cas d’une réponse dépressive, ou à l’opposé d’une conduite addictive. «*La dépression et l’addiction sont comme l’avers et l’envers de l’individu souverain, de l’homme qui croit être l’auteur de sa propre vie alors qu’il en reste « le sujet au double sens du mot ! l’acteur et le patient » (Arendt, 1961, p.207) »* (Ibid., p.292)

Dans ce contexte, il nous paraît pertinent de questionner la recherche en Sciences de l’Education aujourd’hui dans la formation des professionnels d’un métier encore émergeant en France : le dit « coaching ». Et ce, à partir de l’hypothèse que les champs disciplinaires adossés à l’organisation d’une profession sont significatifs des attentes portées par une société sur les professionnels formés, en même temps que l’exercice de ce métier par les professionnels contribue au choix des disciplines convoquées lors de l’élaboration d’une offre de formation.

Au-delà de ses origines sportives, le coaching a évolué de la recherche mécaniciste de performances du « champion » (Lehnardt, 1992) et de la quête de l’adaptation de l’individu aux contraintes de son environnement, «*un conditionnement d’individualiste au service d’un conformisme généralisé* » (Gori, le Coz, 2006, p.101) à une visée d’émancipation du coaché. La plaquette de la SF coach (Société Française de Coaching, association loi 1901) indique que la vocation du coach «*n’est en aucun cas de formater des individus mais de contribuer au développement d’une personne libre et consciente de ses choix, en relation avec son environnement* ». C’est ce que la recherche émergeante en Sciences de l’éducation travaille.

1. Recherche émergeante pour le coaching, métier émergeant

C'est à partir d'un double constat qu'il nous paraît opportun de qualifier le coaching de métier émergeant :

Si la psychanalyse a pu être une réponse au besoin d'étude de la sexualité au temps de Freud, le coaching pourrait être une réponse inchoative au besoin de l'étude de l'identité de la postmodernité (Maffesoli, 2004). En effet, les identités étaient autrefois assignées, fixées dans des positions auxquelles les rites de passage (Van Gennep, 1909) permettaient d'accéder. Or « *toute existence humaine se constitue par une série d'épreuves, par l'expérience réitérée de la « mort » et de la « résurrection [...] c'est pourquoi, dans un horizon religieux, l'existence est foncée par l'initiation* » (Eliade, 1965, p.177). Ce processus d'identification initiatique a cédé la place à une quête d'identités visées (Dubar, 1996), et à une réalité d'identités instables, incertaines (Ibid., 2000) souvent douloureuses lorsque la perte des rites et les symboles laisse l'individu seul face à un désir d'identification qui coïncide rarement à la reconnaissance des pairs et des institutions. Ce conflit peut faire l'objet d'un travail en coaching. Ainsi le coaching émerge d'une problématique sociétale contemporaine, inédite.

Le coaching comme métier est aussi émergeant en cela que bien que le terme soit à la mode, le métier reste en cours d'institutionnalisation, et pas encore organisé comme profession. « *Etre à la mode ne présente pas que des avantages : il en résulte une banalisation du terme et son appauvrissement qui peuvent faire obstacle à un questionnement ouvrant sur une amorce de conceptualisation* » (Avenier, 2000, p. 107). Un corps professionnel existe certes, représenté par des associations dont l'hétérogénéité des pratiques reconnues comme coaching d'une part, et des valeurs véhiculées d'autre part notamment via les codes de déontologie, repousse ou écarte pour l'instant la possibilité d'une représentation et d'une régulation de la profession, par exemple par une fédération de la profession. Une première condition au passage d'un corps professionnel à une profession serait une définition partagée du coaching, qui notamment poserait les limites entre le coaching et les professions voisines.

Issu du monde sportif et importé des Etats-Unis d'où il a conservé son nom anglo-saxon, alors que les québécois parlent fort justement d'accompagnement, le coaching s'est développé en France au tout début des années 1990. Le livre « *Les responsables porteurs de sens, culture et pratique du coaching et du team-building* » (Lenhardt, 1992) marque l'introduction du mot « coaching » dans la littérature professionnelle en France. « Coaching »

est depuis devenu un terme à la mode qui recouvre des pratiques bien différentes. Dans sa thèse « *Contribution à la connaissance du phénomène coaching* », Persson-Gehin (2005, p.451) recense 53 définitions du coaching. L'étude « *Les entreprises parlent du coaching* » réalisée en 2004 à la demande du SYNTEC (syndicat des conseils en évolution professionnelle), indique que 39% des répondants définissent le coaching comme une méthode pour renforcer les capacités managériales dans les situations à forts enjeux, et 81% placent en tête des situations où le coaching peut être recommandé la recherche d'amélioration du leadership, du style de management, l'élargissement des responsabilités.

Le coach intervient soit à la demande d'un commanditaire (l'employeur du coaché), soit directement du coaché. La demande initiale explicite sera la plupart du temps présentée sous forme « d'objectifs » portant sur un « projet », la motivation ou la communication (par exemple en situation managériale) du coaché. Les enjeux formulés par le commanditaire, voire le coaché, révèlent qu'ils attendent du coach qu'il « aide » le coaché à mobiliser ses ressorts internes pour atteindre ses objectifs, dans un registre de pensée par objectif, où les valeurs professionnelles dominantes sont efficacité et dynamisme. (Vial, 2001). Coaché qui, dans le même temps et même espace, fait face à l'injonction parallèle de se conformer aussi aux valeurs professionnelles d'autonomie et de motivation, dans le registre de la pensée managériale. Valeurs bien en phase avec l'évolution sociétale qui conduit chacun à décider en permanence et ce faisant « *encourage des pratiques de modification de soi et crée simultanément des problèmes de structuration de soi qui ne faisaient l'objet d'aucune attention dans une société disciplinaire.* » (Ehrenberg, ibid., p. 282). Ainsi, au-delà d'une recherche de réponse, c'est bien une recherche de solutions qui peut-être commandée initialement par les commanditaires, et même parfois de solutions aux problèmes de la personne au-delà des problèmes professionnels, y compris en entreprise. Et ce, que le coaché soit un professionnel qui bénéficie d'un coaching parce qu'il aura été identifié par le commanditaire comme Haut Potentiel, ou qu'il soit un coaché « de la dernière chance », ultime étape avant la dénonciation de son contrat de travail, en cas « d'échec » de l'intervention.

Pour répondre à ce type de commande, les sciences de la gestion proposent des modèles adéquats à une intervention dans un modèle de pensée par objectifs. Il s'agit de rationnaliser les pratiques dans une mise en trajectoire pour trouver le plus court chemin et arriver à ses fins (les objectifs). La méthodologie dite de projet, en fait de fabrication de programmes d'action, et ses étapes (diagnostic de la situation, élaboration des objectifs,

définition des moyens, planification des actions, contrôle des résultats) illustrent bien ce modèle fonctionnaliste où la priorité est donnée aux procédures. Elle peut être utilisée dans un dispositif de conseil individuel, par des intervenants en organisation formés à l'expertise.

La psychologie cognitiviste est une autre discipline qui fournit des modèles utiles pour l'entreprise lorsqu'il s'agit de diagnostiquer, d'établir des taxonomies, de sélectionner, et aussi de régulariser, c'est-à-dire de ramener à la règle déjà là. Ces modèles et les pratiques associées ont leur utilité, ils sont efficaces. Mais ce ne sont pas les seuls possibles. La recherche en Sciences de l'éducation a commencé à ouvrir d'autres voies.

2. Etat des lieux de la place des Sciences de l'Education dans la formation au coaching en France aujourd'hui

Alors, dans ce métier émergeant, non réglementé, dont l'exercice n'est pas conditionné à la détention d'un diplôme d'Etat, métier qui peine à se situer entre formation, management, thérapie, conseil, consultance, développement personnel, mentoring, tutorat, team building, quelle place pour la recherche en Sciences de l'Education ?

Un bref état des lieux de l'offre de formation au coaching et de la place des Sciences de l'Education en France aujourd'hui dans cette offre interroge : si la plupart des coachs sont issus du monde de l'entreprise et ont été formé par des instituts privés, l'Université crée aussi régulièrement des formations au coaching. Pour la rentrée 2010, une dizaine d'universités en France propose des formations au coaching. La plupart délivrent un Diplôme Universitaire, DU, DESU, DFSSU (diplômes régionaux), deux délivrent un Master Professionnel (Paris 2 et Aix -Marseille 1), le Master seul relève d'une habilitation nationale. Les formations universitaires sont rattachées le plus souvent à des Départements en lien avec les sciences de la gestion : économie et gestion (Paris 2), économie appliquée (Aix-Marseille 3), droit-économie-gestion (Toulouse 1). On trouve également des rattachements aux sciences du sport, domaine d'origine du coaching (Université de Bourgogne et Orléans-Paris 11). Les formations au coaching de Paris 8 sont répertoriées sous une rubrique « Ressources Humaines ». Alors qu'en Suisse, Belgique, au Canada et Luxembourg, existent des formations universitaires au coaching dans les départements des Sciences de l'Education, seule l'Université d'Aix Marseille 1 en France propose d'aborder le coaching sous cet angle.

3. Etude d'une situation de coaching

C'est à partir de l'analyse d'une situation que nous proposons ici de chercher une réponse à la question de l'apport spécifique de la recherche en Sciences de l'éducation dans la formation des accompagnateurs professionnels en individuel, appelés coachs.

Jules pratique le coaching auprès de professionnels, cadres ou managers, en questionnement. Après une carrière de cadre supérieur dans une grande entreprise française, dans des fonctions opérationnelles, puis un passage par les Ressources Humaines, il se forme au coaching en Sciences de l'Education en vue de développer cette pratique dans son entreprise et d'anticiper une éventuelle reconversion subie ou choisie en fin de carrière. Pour réguler sa pratique de coach, Jules participe à des groupes d'analyse de pratiques entre pairs (des intervisions). A cette occasion, il a présenté des situations de coaching remarquables, hors du commun de son point de vue. Certaines de ces situations ont été formalisées par écrit par Jules, en vue de les travailler. Des séances de coaching ont fait l'objet d'un enregistrement par Jules, et, en accord avec le coaché, ont été communiquées, retranscrites et anonymées. A partir de ces documents et de ces enregistrements, Jules est amené à explorer certaines de ces situations dans le cadre d'entretiens auxquels il participe en vue d'un travail de recherche. Une de ces situations est relatée ici sous forme de saynète, puis analysée à partir d'un référentiel éducatif.

Jules et Rose

Jules accompagne Rose, 52 ans, qui dirige une structure associative de 25 salariés, à « accepter ce que c'est d'être patron dans sa totalité ». La situation intervient à l'occasion de la deuxième séance de coaching. C'est vingt minutes avant la fin de la séance, d'une durée totale d'une heure et demie, que Jules, selon ses propres termes, « fait un cours à Rose sur les outils de management tels que référentiels et entretiens d'évaluation. J'ai passé les vingt dernières minutes à faire du conseil et là je lui ai dit 'là, je sors du coaching' ».

A propos de ce savoir sur le management introduit en fin de séance, Jules, dans un écrit relatant des séances de groupe de pairs contemporaines de cette situation, confirme que très souvent, dans ses premiers coachings, il terminait en posture de conseil et que cela lui faisait du bien. Quelques mois plus tard, il notait ce qu'il considérait comme une avancée dans sa pratique de coach : « *J'ai réussi à intégrer dans ma pratique deux choses :*

->Signifier clairement au coaché la fin de la séance (ce que je 'cafouillais' lors des deux premières séances) :

'Nous arrêterons là cette séance', ou 'nous n'irons pas plus loin aujourd'hui'

>Faire énoncer au coaché les points ou moments essentiels qu'il retient :

'que retenez-vous de cette séance ?'

C'est parce que Jules éprouvait une difficulté à clore la séance d'accompagnement qu'il changeait de posture au moment de la conclusion, et cette bascule se manifestait par la délivrance d'un savoir détenu par lui, en posture soudain d'expert, qui sait ce que l'autre ne sait pas, qui sait ce que l'autre a besoin de savoir, et qui lui délivre ce savoir. Or dans cette délivrance, c'est lui-même que Jules délivre, il se délivre du jeu d'une posture intenable pour lui dans cette fin de séance. « *Ca me fait du bien, oui, parce que je me r(é)assure : sentiment d'être dans l'instant plus utile et efficace, de maîtriser. Maîtrise, voilà bien la question. Que faire de cette défroque de manager ? Pas aisément de la retirer* »

Ainsi, Jules identifie qu'il est victime d'une peur : le risque de fusion avec son client. Il introduit alors le savoir dans la relation entre lui et la coachée, pour se protéger de cette fusion et mettre de la distance. Il repère alors que l'usage qu'il fait du savoir : « faire un cours » correspond dans cette situation à une autre dérive : la recherche de maîtrise. « *Si l'on admet le primat du désir sur l'objet, le savoir est désir de maîtrise.* » (Beillerot, 1996, p.69). Cette maîtrise, sous forme d'imposition d'un savoir, est une forme de domination proche du désir d'emprise, selon la distinction établie par Dorey (1988). Ainsi, Jules, pour éviter une des deux dérives de la relation éducative (la fusion ou l'abandon, cf.Vial, 2010), est emporté vers la relation d'emprise, définie par Vallet (2004) comme « *une formation défensive ayant pour objet d'occulter l'angoisse provoquée par la rencontre de l'altérité* », manifesté ici par la prise de pouvoir sur l'autre par le savoir. Hatchuel (2007, p.19) souligne « *combien le savoir se lie au pouvoir : en nommant les phénomènes, on les circonscrit, et celui ou celle qui met en forme le savoir imprime et diffuse sa vision du monde* » et ainsi, « *le savoir fascine. Fantasmatiquement, celui ou celle qui détient un savoir prend une aura particulière qui l'éloigne du commun des mortels* » (Ibid., p. 33). Il gagne reconnaissance et amour de l'autre (Ibid, p.44), une des dimensions de la relation fusionnelle mère-enfant. Ainsi, loin d'éviter fusion ou abandon le savoir ici introduit par Jules accentue la domination du coach sur le coaché.

Cette situation et son analyse à partir d'un référentiel éducatif qui consiste à situer l'accompagnement professionnel dit coaching dans la relation éducative, met en évidence des dérives possibles en situation.

Dans un cursus en Sciences de l'Education au cours duquel un coach en formation aurait à se questionner sur la nature de la relation qu'il établit à son client, sur le coaching pensé comme relation éducative, et à partir d'un référentiel éducatif, il aurait à se travailler comme coach garant de cette relation. En effet, envisager le coaching dans la scène d'une relation éducative, c'est questionner la posture de coach à partir d'une dialectique et devoir choisir entre deux contraires. D'un côté une approche gestionnaire où l'économie du temps et des moyens prime et où l'efficacité est reconnue : coacher ce serait alors « aider un coaché à atteindre des objectifs (fixés par lui ou par d'autres) ou à trouver des solutions aux problèmes, en fixant une trajectoire à suivre jusqu'au résultat » : on est alors dans l'instruction, la correction des comportements, le guidage des compétences pour une efficacité dans la résolution des problèmes. De l'autre lui permettre d'accéder au processus de problématisation pour élucider, comprendre, agir professionnellement, et gagner ainsi en pouvoir d'agir, se représenter et agir en homme capable (Ricœur, 2005) : on est alors dans le monde de la maturation, de l'accompagnement du client sur son propre chemin. D'où la nécessité de réserver le terme de « coaching » à la langue commerciale et d'afficher ensuite qu'on va faire du « développement personnel » ou de l'accompagnement professionnel. On tient ainsi une possibilité de ne pas tromper le client et de ne pas être dupe soi-même de la dominante actuelle pour le contrôle de soi et la conformisation.

Proposer dans un cursus de formation au coaching de questionner sa posture entre guidage et accompagnement, c'est inviter ces éducateurs qui s'apprêtent à intervenir sur le destin (professionnel) de l'autre à un questionnement éthique, à relier praxis et valeurs professionnelles, et savoir que les codes de déontologie élaborés par les différentes associations de professionnels, au respect desquels s'engagent les coachs « labellisés » ou « accrédités », ne suffiront pas en situation pour décider quoi faire. « *L'éducation, beaucoup plus encore que la transmission des savoirs et des savoir-faire, organisée, sous forme d'apprentissages et d'enseignements, est l'expression de la Culture d'une Société, et, à ce titre, implique des valeurs, une 'vision du monde', des 'modèles' implicites souvent inconscients, débordant très largement les 'humanités' de la 'culture cultivée', parce que plongeant leurs racines dans l'imaginaire social où ils puisent aussi bien les énergies créatrices que destructrices, les 'projets' que les mythes, les leurres et les chimères. En ce sens, l'éducation est 'savoir-être', formation du sujet, élaboration de la relation à soi et au monde, autant, sinon plus qu'acquisition de 'savoir' et de 'savoir-faire' étroitement entendus* » (Ardoino & Lecerf, 1986, p.15). Cette l'éducation là ne se limite pas au champ du scolaire : présente dans la famille, le travail social, le domaine sportif, la santé, elle a aussi sa place dans l'entreprise

et le rapport au savoir y tient une place centrale : « *selon la façon dont on investit le savoir, c'est-à-dire selon ce que le savoir représente pour nous et ce qu'on imagine du chemin pour y parvenir, on ne demandera pas le même accompagnement* » (Hatchuel, F. 2005, p.112).

Dans la situation ci-dessus présentée, Jules agit en éducateur dans sa relation à un « patron », et ce qu'il rapporte de la séance de coaching, c'est un temps d'instruction en fin de séance. S'il n'enfreint aucun code de déontologie, Jules considère pourtant qu'il « *sort du coaching* », et c'est à partir du modèle de cette double posture de l'éducateur qu'il analyse ensuite cette séance. « *Eduquer ne signifie plus seulement ‘conduire vers’, comme le laisse entendre l'étymologie du mot, en supposant, par ailleurs, que l'éducateur soit le seul qui sache où il faille aller et que, par le biais d'un acte dénué de tout engagement, il se contente d'emmener l'éduqué à son point d'arrivée. [...] Il est aussi un compagnon de route...*

Ainsi, Jules, formé en Sciences de l'Education, considère qu'instruire n'est pas accompagner : « *L'accompagnement ne consiste donc aucunement à transmettre un savoir, à donner des conseils, à faire de l'intervention. Il s'agit de permettre à l'autre de signer ce qu'il vit, de l'endosser avec son style, son rythme, son profil psychologique, ses problèmes et ses interrogations.* » (Le Bouëdec G., du Crest, A. Pasquier, L., Stahl. R. 2001, p.50). Jules conçoit l'accompagnement professionnel comme une posture contraire à la posture d'expert, posture tout à fait honorable mais dans le conseil individuel. On sait que « *ce ne sont pas les savoirs en eux-mêmes qui sont ou non émancipateurs mais bien la posture avec laquelle on les aborde, la façon dont on se situe par rapport à eux et ce qu'on en fait.* » (Hatchuel, F. 2005, p.34). L'accompagnement professionnel a bien alors pour visée l'émancipation du coaché, le passage d'acteur à auteur, le pouvoir d'agir pour lui-même en interaction avec autrui et avec son environnement. L'appris à l'occasion du processus du coaching participe de cette émancipation, à condition que la posture avec laquelle le coaché aborde ces savoirs contribue à ce que « *les savoirs aident celui qui les possède à donner du sens au monde [...] un savoir n'a que le sens qu'on lui donne.* » (Rey, 2000 p.118).

C'est seulement si le coach, par le dispositif qu'il construit et par son intervention, permet au coaché d'*« analyser sa situation, sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens [...] (que) le rapport au savoir devient donc un processus créateur de savoir, par lequel un sujet intègre tous les savoirs disponibles et possibles du temps.* » (J. Beillerot, 1989, p.189). Ainsi capable de se reconnaître et de se construire comme

professionnel et comme homme semblable et singulier parmi d'autres professionnels et d'autres hommes, le coaché joue son rôle d'acteur dans le monde, et aussi occupe sa place comme auteur qui participe à « *une construction du monde qui a commencé avant soi, (dans lequel) naître, apprendre, c'est entrer dans un système de sens- où se dit qui je suis, qui est le monde, et qui sont les autres* » (Ibid., p.60).

La recherche en Sciences de l'éducation ouvre donc une voie en montrant qu'un coach ne travaille pas à répondre à une commande indépendamment de l'ensemble des composantes de la situation, dans une démarche de résolution de problème. Mais qu'il travaille à partir d'une commande, pour repérer dans la demande les composantes multiples et contraires d'une situation afin de permettre au client de problématiser. La construction de cet espace de problématisation est caractéristique de l'accompagnement et contraire à l'expertise.

4. De la recherche et de la formation au coaching en Sciences de l'Education : pour quoi ?

L'intervenant en organisation qui travaille sur des problématiques professionnelles dans un dispositif individuel pourra opter en connaissance de cause soit pour du conseil, soit pour de l'accompagnement. Pour notre part, nous réserverons le terme de coaching à la seconde option, sans perdre de vue que le terme est employé par d'autres pour les deux postures. Chaque posture a son utilité, sa place, mais nous avons cherché à montrer qu'il est important de choisir sa posture, et non d'être agi par elle.

La pensée par objectifs correspond à un épistème, une évidence qu'on n'interroge pas. Elle prévaut dans les pratiques professionnelles notamment en entreprise, et dans les discours politiques. Ainsi, les coachs majoritairement issus du monde de l'entreprise, souvent cadres et managers expérimentés, sont à l'aise avec l'efficacité et l'expertise. Les Sciences de la Gestion, historiquement en lien étroit avec les pratiques de l'entreprise, ont une place légitime à occuper dans la formation des intervenants en organisation. Et elles occupent cette place, comme l'indique l'état des lieux de l'offre de formation au coaching ci-dessus. Nous venons de tenter de démontrer que parallèlement, à condition que des recherches se multiplient sur cette pratique sociale, les Sciences de l'Education, ont aussi une légitimité à former des intervenants en organisation, en particulier des coachs, à partir de modèles et de valeurs qui lui sont propres. Elles sont légitimes à former les intervenants à connaître et reconnaître les critères de l'expertise et les critères de l'accompagnement, afin de développer leur capacité à analyser leur pratique à partir de critères d'évaluation issus d'un référentiel de l'expert ou d'un référentiel de l'accompagnateur professionnel individuel. La situation avec

Jules permet de comprendre qu'il ne suffit pas de savoir pour faire, que la formation des coachs passe par se nourrir du référentiel pour nourrir une pratique du coaching, 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. Que de sa ‘castration symbolique’ disent les psychanalystes, c'est-à-dire de sa capacité psychique de souffrir de n'être pas tout, d'être manquant, d'être prêt à faire l'épreuve du doute, de l'interrogation.*" (Cifali, 1994, p.212). En coaching comme dans toute relation éducative, le coach a à travailler à son inutilité.

Ainsi, dans le contexte très actuel où la crise systémique provient en apparence d'une défaillance des modèles économiques dominants, la recherche et la formation en Sciences de l'Education ont une place à prendre aussi pour prévenir un modèle unique ou dominant et un conformisme du type de celui qui a prévalu dans le champ économique. Ce qui est en jeu dans la place des Sciences de l'Education dans la recherche et la formation au coaching, c'est « *la puissance contre le pouvoir, même si celle-là ne peut avancer que masquée pour ne pas être écrasée par celui-ci* » (Ibid., p.92). Parce que la visée des Sciences de l'Education, c'est « *travailler à l'humanité de l'autre, à développer son « humanitude », sa qualité d'être humain* » (Vial, 2010, p.15), elles ont une place à prendre dans la recherche et la formation qui porte sur l'intervention en organisation et particulièrement le coaching, en vue de contribuer à « *ce passage de l'économie généralisée à l'écologie généralisée, qui entend moins maîtriser le monde, la nature, la société, que réaliser collectivement des sociétés fondées avant tout sur la qualité de la vie* » (Maffesoli, Ibid., p.114), en vue d'œuvrer à une société de la reliance (Bolle de Bal, 1996), et de contribuer à un « *réenchantement du monde* » (Maffesoli, Ibid., p.151)

Pour ce faire, la recherche en Sciences de l'Education qui étudie le passage du coaching d'un métier à une profession, contribue à situer le coaching en le différenciant de pratiques proches.

Bibliographie :

- Ardoino, J., Lecerf, Y. (1986) *L'ethnométhodologie et l'alternative des sciences sociales, Editorial", Pratiques de formation (analyses)* n°11/12, pp.11/20
- Arendt, H. (1961) *La condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Levy
- Avenier, M.-J. (2000) *Ingénierie des pratiques collectives*. Paris : L'Harmattan
- Beillerot, J. (1989) *Savoir et rapport au savoir : élaboration théorique et clinique*. Paris : Éditions Universitaires
- Beillerot, J. (1996) *Pour une approche clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan
- Bolle de Bal, M. (1996). *Voyage au coeur des sciences humaines, tome 1 : Reliance et théorie*. Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. (1994) *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF

- Dorey, R. (1988) *Le désir de savoir*. Paris : Denoël
- Dubar, C. (1996) *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles* (2e édition). Paris : Armand Colin
- Ehrenberg, A. (2000) *La fatigue d'être soi*. Paris : Odile Jacob
- Eliade, M. (1965) *Le sacré et le profane*. Paris : Gallimard
- Gaberan, P. (2003). La relation éducative. Un outil professionnel pour un projet humaniste. Paris : ERES
- Gori, A., Le Coz, P. (2006). L'empire des coachs. Paris : Albin Michel
- Hatchuel, F. (2007, 1^{re} Ed.2005) *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : la découverte
- Le Bouëdec, G., du Crest, A. ; Pasquier, L., Stahl. R. (2001) *L'accompagnement des mourants. L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : l'Harmattan
- Lenhardt, V. (1992, Ed. 2007). *Les responsables porteurs de sens. Culture et pratique du coaching et du team-building*. Paris : Insep Consulting
- Maffesoli, M. (2004) *La part du Diable : Précis de subversion postmoderne*. Paris : Flammarion
- Persson-Gehin, S. (2005). *Contribution à la connaissance du phénomène coaching en entreprise*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, non publiée. Université, Nancy 2
- Rey, B. (2000) "Un apprentissage du sens est-il possible ?", Barbier, J.M., sous la direction de, *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, pp. 107 - 126.
- Ricœur, P. (2005) *Devenir capable, être reconnu*. Revue Esprit, n°7
- Vallet, P. (2004) *Pour une éthique de la formation*. Revue Culture en mouvement, n° 64
- Van Gennep, A. (1909, 3^{ème} Ed 1981). *Les rites de passage*. Paris : Picard.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck Université
- Vial, M. (2010) *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ? Analyse de pratiques*. Paris : L'Harmattan
- SYNTEC (syndicat des conseils en évolution professionnelle) (2004 et 2008) *Les entreprises parlent du coaching*, récupéré le 5 janvier 2009 sur <http://www.evolution-professionnelle.com/>