

Les Cahiers du CERFEE

Chercheurs et recherches en formation, éducation, enseignement

**Recherches émergentes
en éducation et en formation**

Coordonné par

R. Étienne & Ph. Prévost

N° 29 — 2011

Presses universitaires de la Méditerranée

Les Cahiers du CERFEE

Comité de rédaction

Roger MONJO (Rédacteur en chef), Richard ÉTIENNE (Directeur de la publication), Jean-Charles CHABANNE (Directeur du LIRDEF), Céline AVENEL, Martha BOEGLIN, Sophie BACONNET, Sylvain CONNAC, Jacqueline FONTAINE, Christine FONTANINI, Yveline FUMAT, Alain JEAN, Philippe PRÉVOST, Christian REYNAUD, Pascal ROQUET, Michel TOZZI, Patricia VALLET.

Comité de lecture international (liste ouverte, arrêtée le 1^{er} décembre 2010)

Jean-Pierre Boutinet, Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université catholique de l'ouest, Angers, France.

Flavio Brayner, Professeur d'histoire et de philosophie de l'éducation à l'Université de Pernambuco, Récif, Brésil.

Loïc Clavier, Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes, C.R.E.N. de Nantes.

Françoise Clerc, Professeure émérite en sciences de l'éducation, Université Lyon II.

Julie Desjardins, Professeure d'université à la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke, membre du Centre de Recherche sur l'Intervention Éducative, Québec.

Pierre Dominicé, Professeur honoraire en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, Suisse.

Pierre-André Dupuis, Professeur émérite en sciences de l'éducation, Université de Nancy, France.

Marc Durand, Professeur ordinaire en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, Suisse.

Philippe Foray, Maître de conférences — H.D.R. en sciences de l'éducation à l'université Jean Monnet, Saint-Étienne, France.

Bernard Fraysse, Professeur d'université à l'E.N.F.A. de Toulouse, U.M.R. « Éducation, Formation, Travail et savoirs » de Toulouse, France.

François Galichet, Professeur Émérite en sciences de l'éducation, I.U.F.M. d'Alsace, France.

Rachel Gasparini, Maître de conférences à l'I.U.F.M. de Bourgogne, membre du G.R.S. (Lyon II), France.

Monica Gather Thurler, Maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Coordinatrice du Laboratoire Innovation-Formation-Éducation, Suisse.

Jean Houssaye, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen (Laboratoire CIVIIC), France.

François Larose, Professeur en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Claudine Leleux, Maître-Assistante en philosophie et morale non-confessionnelle aux Hautes Écoles de la Communauté française de Belgique.

Jeanne Mallet, Professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Provence, U.M.R. ADEF, France.

Jean-François Marcel, Professeur d'université à l'E.N.F.A. de Toulouse, directeur de l'U.M.R. « Éducation, Formation, Travail et savoirs » de Toulouse, France.

Patrick Mayen, Professeur d'université, directeur scientifique de l'équipe de recherche « Didactique professionnelle », Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon, France.

Jean-Pierre Pourtois, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Mons, Belgique.

Alistair Ross, Professeur, Institute For Policy Studies in Education, London Metropolitan University, U.K.

Michel Sasseville, Professeur de philosophie à la Faculté de Philosophie de l'Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

Sylvie Queval, Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation à l'Université de Lille III, France.

Patricia Remoussenard, Professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Lille III, Directrice du CIREL, France.

Maurice Tardif, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, Québec.

Jean-Marie Van der Maren, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, Québec.

Richard Wittorski, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen, C.R.F. du C.N.A.M. — Paris, France.

Les Cahiers de Cerfee

Une publication des Presses universitaires de la Méditerranée

À partir du n°27, les cahiers du Centre de Recherches sur la formation, l'éducation et l'enseignement deviennent *les Cahiers du CERFEE* (Chercheurs Et Recherches en Formation, Éducation, Enseignement)

La revue se situe dans le domaine des sciences de l'éducation et publie des articles et des notes de lecture. Les numéros peuvent être thématiques ou assembler des *varia*. Le comité de rédaction détermine le contenu des numéros et les fait connaître au moins deux ans à l'avance. Chaque numéro fait l'objet d'un appel à communication et son suivi est confié à une coordinatrice ou un coordonnateur dont le nom et les références sont publiés sur le site de la revue. Les articles et les notes de lecture s'inscrivent dans le cadre de la ligne éditoriale rappelée ci-dessous. La qualité scientifique du contenu de la revue est garantie par le recours au comité de lecture international travaillant sous double anonymat selon les règles élaborées par la communauté scientifique.

Ligne éditoriale

L'objet scientifique de référence des *Cahiers du CERFEE* est la socialisation dans les champs de la formation, de l'éducation et de l'enseignement. Il se décline principalement sous la forme de trois axes :

- le premier est celui de la socialisation démocratique qui concerne principalement mais sans exclusive l'éducation première sous ses formes familiale et scolaire,
- le second est lié à la socialisation professionnelle tant en formation initiale que continue, avec une attention particulière aux questions de conception, de conduite, d'accompagnement et d'évaluation,
- le troisième s'intéresse à toutes les formes d'interaction entre la socialisation et l'apprentissage en privilégiant les approches liées à la complexité des contextes, des démarches et des références scientifiques (didactiques, ergonomiques, politiques, économiques, sociologiques, psychologiques, etc.).

Cette ligne éditoriale a pour but de permettre aux chercheurs en formation, éducation et enseignement de soumettre des propositions référées

à un ensemble de recherches liées par l'importance accordée au sujet, au caractère social et situé des apprentissages et du développement tant personnels que professionnels. Cette référence est utilisée de manière ouverte par les experts du comité de lecture international et elle donne lieu à une adaptation spécifique décidée par le comité de rédaction pour les numéros thématiques.

Articles

Les articles publiés par *les Cahiers du CERFEE* sont des articles originaux, en langue française, en provenance d'auteurs et de chercheurs qui font le point sur une question d'éducation, de formation ou d'enseignement, située dans le champ des sciences de l'éducation et en rapport argumenté avec la ligne éditoriale de la revue ainsi que, le cas échéant, avec le thème choisi pour le numéro. Les approches interdisciplinaires sont les bienvenues dans la mesure où la formation, l'éducation et l'enseignement y occupent une place centrale. La revue publie deux numéros par an dont un numéro thématique. Il est possible de prendre connaissance des thèmes prévus pour les deux prochaines années sur le site internet de la revue. Il est aussi possible de soumettre une proposition sous forme de résumé pour avis, avant la rédaction effective de l'article. La politique éditoriale de la revue est axée sur la diffusion des travaux nationaux et internationaux auxquels seront consacrés au moins 60 % de la pagination. Les articles rédigés dans une autre langue que le français doivent être traduits avant d'être soumis à la revue.

Procédures

Les propositions d'article sont à envoyer sous forme de fichier électronique au secrétariat de rédaction de la revue (lescahiersducerfee@univ-montp3.fr) sans indication permettant d'identifier l'auteur ou les auteurs. Ces critères d'identification (Nom et prénom de l'auteur ou des auteurs, titre, fonction et institution de rattachement, coordonnées postales, téléphoniques et électroniques, titre de l'article, nombre de signes, remarques éventuelles) figurent dans le message électronique.

Réception et expertise

Un accusé de réception est envoyé au premier auteur sous forme de message électronique. Des membres du comité de rédaction procèdent à un premier examen de la proposition. En cas d'avis favorable, elle est ensuite soumise à deux lecteurs anonymes choisis par le comité de rédaction parmi les membres du comité de lecture international. Ces lecteurs expriment un avis qui peut prendre l'une des formes suivantes :

1. proposition acceptée en l'état,
2. proposition acceptée sous réserves de remaniements (dont l'orientation est précisée),
3. proposition refusée (le refus est clairement motivé sous une forme respectueuse des personnes à qui l'avis est transmis).

Dans l'hypothèse où l'un des deux avis porte sur un refus, un troisième lecteur est sollicité. Ces avis sont transmis aux auteurs dans un délai de trois mois, à partir de la date de réception de la proposition.

Publication

Une fois les éventuelles corrections effectuées, le calendrier prévisionnel de parution de l'article est donné à titre indicatif à l'auteur. Prévoir un délai moyen d'un an entre l'envoi initial et la publication d'un texte. À la parution, l'auteur reçoit un exemplaire de la revue.

Normes de présentation

Langue : les articles soumis doivent être rédigés (ou traduits) en français.

Taille : entre 30 000 et 40 000 signes, espaces et notes compris.

Les notes sont numérotées en continu et présentées en bas de page.

Normes bibliographiques : ce sont les normes APA téléchargeables sur de nombreux sites : références courtes (ou abrégées) dans le corps du texte : (Auteur, année, p.) pour une citation explicite d'un passage, sinon (Auteur, année); références complètes dans la bibliographie développée en fin d'article.

Consignes typographiques et recommandations pour tableaux, graphiques, schémas... : ils sont repérés dans le texte et fournis en annexe.

Titre, résumés d'article et descripteurs (en français et en anglais) accompagnés des prénom et nom de l'auteur ou des auteurs seront proposés sur une page distincte. Résumé : 1 000 signes; descripteurs : 5 à 7 « mots-clés ».

L'envoi d'un article implique que ce dernier n'a pas été soumis ailleurs à des fins de publication.

Notes de lecture

La revue publie deux types de notes de lecture :

- Les notes courtes (de 1 000 à 2 500 signes maximum, espaces et ponctuation compris) : compte-rendu d'un ouvrage.
- Les notes longues (de 5 000 à 10 000 signes maximum, espaces et ponctuation compris) : analyse critique d'un ouvrage.

Les notes sont à adresser directement par courrier électronique à :

lescahiersducerfee@univ-montp3.fr

Un accusé de réception est envoyé à l'auteur. Il indique la date probable d'examen par le comité de rédaction. La date de publication sera aussi rapprochée que possible, en fonction de la place disponible.

Les auteurs d'ouvrages peuvent en adresser un exemplaire à la rédaction (à l'attention de Roger Monjo, rédacteur en chef) pour qu'elle fasse rédiger un compte-rendu si elle le juge opportun.

Droits de propriété

L'auteur cède aux Cahiers du CERFEE, à titre exclusif et gracieux, les droits de propriété, en contrepartie de la publication dans les *Cahiers du CERFEE* des articles ou notes en tous formats et sur tous supports existants ou à venir (papier, versions numériques sur CD-ROM, Internet, etc.). Cependant, avec l'accord préalable des *Cahiers du CERFEE*, l'auteur peut publier sa contribution dans un livre dont il est l'auteur ou auquel il contribue à la condition de citer la source de première publication.

Les opinions émises dans *les Cahiers du CERFEE* n'engagent que leurs auteurs.

Sommaire

Richard ÉTIENNE & Philippe PRÉVOST, <i>Pourquoi s'intéresser aux recherches émergentes en éducation et en formation ?</i>	15
Michel FABRE, <i>Comment se repérer dans un monde problématique ?</i>	25
Daniel BART, <i>Conceptions de la recherche des universitaires de sciences de l'éducation et formes des travaux émergents</i>	45
Jeanne MALLET & Florence SAINT-LUC, <i>La coopération internationale dans la recherche-action en éducation. Un autre moyen de concevoir et de mettre en œuvre la formation des enseignants</i>	63
Emmanuelle ANNOOT, <i>Nouveaux modèles de formation et enseignement supérieur : l'exemple du tutorat à l'université</i>	81
Christine FONTANINI, <i>Les classes préparatoires scientifiques T.B. et A.T.S. : des « prépas » mal connues et reconnues</i>	95
LUC JAMET, <i>Un métier émergent en éducation : l'accompagnateur de jeunes professeurs recrutés dans le contexte d'un établissement formateur</i>	117
Isabelle JOING & Jacques MIKULOVIC, <i>Une approche conative de la violence en milieu scolaire : une perspective singulière et éclairante sur les problématiques qui touchent l'école. Vers une « responsabilité fonctionnelle » des institutions scolaires</i>	129
Geneviève ZOÏA, <i>Aborder la question des « communautés » en classe et dans l'établissement scolaire : quelles réalités, quels outils ?</i>	163

Cédric FRÉTIGNÉ, <i>Matériaux pour une sociologie du travail des agents de la formation</i>	179
Christine POPLIMONT, <i>Une recherche-action en pédagogie de l'alternance : une autre façon de se trans-former</i>	197
Luiz Artur DOS SANTOS CESTARI, <i>Efficacité autobiographique et mémoire affirmative : nouvelles perspectives pour la recherche-formation</i>	211
Valérie GUILLEMOT & Michel VIAL, <i>Recherche et formation au coaching : quelle place émergente pour les sciences de l'éducation ?</i>	221
Abstracts	235
Table des figures	251
Liste des tableaux	253

Recherche et formation au *coaching* : quelle place émergente pour les sciences de l'éducation ?

Valérie Guillemot & Michel Vial

Université de Provence, Aix-Marseille — U.M.R. ADEF P3

Université de Provence, Aix-Marseille — U.M.R. ADEF

Jusqu'aux années soixante, 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, « 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, génère 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'avertissement 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 *in ibid.*, p. 292).

Dans ce contexte, il nous paraît pertinent de questionner la recherche en sciences de l'éducation aujourd'hui dans la formation des professionnels d'un métier encore émergent 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 S.F. *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 émergente en sciences de l'éducation travaille.

1 Recherche émergente pour le *coaching*, métier émergent

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

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 fondée 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.*) 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 émergent en cela que, bien que le terme soit à la mode, le métier reste en cours d'institutionnalisation, et pas encore organisé comme profession. « Être 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 États-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 sociale 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 gestion proposent des modèles adéquats à une intervention dans un modèle de pensée par objectifs. Il s'agit de rationaliser 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 cognitive 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 État des lieux de la place des sciences de l'éducation dans la formation au *coaching* en France aujourd'hui

Alors, dans ce métier émergent, non réglementé, dont l'exercice n'est pas conditionné à la détention d'un diplôme d'État, 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'éducation ?

Un bref état des lieux de l'offre de formation au *coaching* et de la place des sciences de l'éducation en France aujourd'hui dans cette offre interroge : si la plupart des *coachs* sont issus du monde de l'entreprise et ont été formés 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, D.U., D.E.S.U., D.F.S.S.U. (diplômes régionaux), deux délivrent un master professionnel (Paris II et Aix-Marseille I), le master seul relevant 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 II), économie appliquée (Aix-Marseille III), droit-économie-gestion (Toulouse I). On trouve également des rattachements aux sciences du sport, domaine d'origine du *coaching* (Université de Bourgogne et Orléans-Paris XI). Les formations au *coaching* de Paris VIII 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'éducation, seule l'Université d'Aix-Marseille I en France propose d'aborder le *coaching* sous cet angle.

3 Étude 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'éducation 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 interventions). À 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. À 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, cinquante-deux ans, qui dirige une structure associative de vingt-cinq 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*" ».

À 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. « Ça 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 aisé 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'éducation 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 recon-
nue : *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'ac-
céder 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'apprentent à intervenir sur le destin (professionnel) de l'autre à un ques-
tionnement 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'édu-
cation, beaucoup plus encore que la transmission des savoirs et des savoir-
faire, organisée, sous forme d'apprentissages et d'enseignements, est l'ex-
pression 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", forma-
tion 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 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 che-

min 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. « Éduquer 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 [...] » (Gaberan, 2003, p. 16).

Ainsi, Jules, formé en sciences de l'éducation, 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, du Crest, Pasquier & Stahl, 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 de *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 » (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'éducation : 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 une *épistémè*, 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 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'éducation 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'éducation 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'Éducation 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'éducation, c'est « travailler à l'humanité de l'autre, à développer son "humanité", 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 « réenchâtement du monde » (Maffesoli, *ibid.*, p. 151).

Pour ce faire, la recherche en sciences de l'éducation 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 », éditorial, *Pratiques de formation (analyses)*, n° 11/12, p. 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 cœur des sciences humaines*, t. 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* (2^e éd.), Paris : Armand Colin.
- EHRENBERG A. (2000), *La fatigue d'être soi*, Paris : 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 : E.R.E.S.
- GORI A. & LE COZ P. (2006), *L'empire des coachs*, Paris : Albin Michel.
- HATCHUEL F. (2007, 1^{re} éd. 2005), *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris : La découverte.
- LE BOUÉDEC 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, éd. 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 de Nancy II.
- REY B. (2000), « Un apprentissage du sens est-il possible ? », in J.-M. Barbier (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, p. 107-126.

RICÉUR P. (2005), « Devenir capable, être reconnu », *Esprit*, n° 7.

VALLET P. (2004), « Pour une éthique de la formation », *Culture en mouvement*, n° 64.

VAN GENNEP A. (1909, 3^e éd. 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 www.evolution-professionnelle.com/.

Abstracts

FABRE Michel

Comment se repérer dans un monde problématique?

Que veut dire aujourd'hui se repérer? On analysera les mutations qui affectent désormais la normativité éducative et le double glissement qui s'y opère de l'impératif au conditionnel, sans qu'il soit toujours possible d'y poser l'exigence d'un principe de réalité. Dans une telle perspective, sur quels repères peut bien faire fond la prudence de l'éducateur? S'il ne s'agit plus d'imiter les anciens ni de suivre la nature, et si le progrès ne va plus de soi, la seule issue n'est-elle pas de penser l'expérience dans son immanence absolue, comme le pragmatisme seul a su le faire? Si l'éducation ne consiste plus à suivre et faire suivre des chemins tout tracés, il faut inventer de nouveaux types de repères. C'est pourquoi, nous nous proposons d'explorer les métaphores de la boussole et de la carte. Cartes et boussole n'imposent aucun chemin mais aident le voyageur à trouver le sien. Avec la boussole, l'éduqué trace sa propre route mais sur le fond d'une expérience déjà là, inscrite sur la carte.

À paraître sous forme de chapitre dans : FABRE, M. (2011), *Éduquer pour un monde problématique*, PUF coll « L'interrogation philosophique ». Avec nos remerciements à l'auteur et à l'éditeur pour l'autorisation de publication.

Mots-clés : monde problématique, repères éducatifs, normativité.

What means today finding a way in education? We shall analyze the transformations which affect henceforth the educational normativity and the double sliding which takes place from the imperative to the conditional way, without that it is still possible to take into account a principle of reality. In such a perspective, on what marks can indeed fol-

lows the educator? If we cannot follow the traditions or the Nature and if the idea of progress is not any more obvious, the last way is to think of experience in its absolute immanence, as pragmatism knew how to make it. If the education does not any more consist in following and in making follow quite drawn roads, it is necessary to invent new types of marks. That is why we suggest investigating the metaphors of the compass and the map. Maps and compass impose no road but help the traveller to find his way. With the compass, the educated draws its own road but with the help of experience already there, registered on the map.

Keywords: *Problematic World, Normativity, Educational Marks.*



BART Daniel

Conceptions de la recherche des universitaires de sciences de l'éducation et formes des travaux émergents

Partant d'une approche théorique de l'activité scientifique qui insiste sur le processus d'évaluation et de construction par les pairs de la qualité de recherche émergente, cet article vise à cerner les cadres de référence à partir desquels les travaux émergents sont reconnus par les chercheurs de la communauté de recherche en éducation. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les résultats d'une enquête par entretiens menée auprès d'enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation. Les interviews portaient notamment sur leur conception de la recherche et de ses activités attenantes. L'analyse de contenu des discours recueillis nous permet d'élaborer quatre formes distinctes de « l'émergence » qui se différencient selon des dimensions épistémologiques, organisationnelles, axiologiques et selon les modes privilégiés de formalisation et de communication de ces travaux. En conclusion, nous discutons des enjeux actuels de l'innovation scientifique pour la recherche en éducation.

Mots-clés : sciences de l'éducation, enseignants-chercheurs, recherches, travaux émergents.

On the basis of a theoretical approach of the scientific activity, which insists on the process of evaluation and construction by the peers of the quality of emergent research, this article aims at delimiting the frames of reference from which emergent works are recognized by specialists within the community in the field of research in education. With this intention, we rely on the results of an inquiry by interviews carried out among academics working in the field of educational sciences. The interviews notably focused on their conception of research and its contiguous activities. The analysis of contents of the interviews collected enables us to distinguish four distinct forms of « emergence », which differ from each other according to axiologic, organizational and epistemological dimensions, and according to the privileged modes of formalization and communication of these works. As a conclusion, we discuss the current stakes of the scientific innovation for research in education studies.

Keywords: Educational Sciences, Teachers-researchers, Research, Emerging Research.



MALLET Jeanne & SAINT-LUC Florence

**La coopération internationale dans la recherche-action en éducation.
Un autre moyen de concevoir et de mettre en œuvre la formation des enseignants**

La formation des enseignants est déterminante dans la prévention des violences scolaires. Une recherche-action a commencé en juillet 2008 au sein des Mouvements de l'École moderne, sous la forme d'une coopération internationale pour la formation : des observations participantes ont été réalisées dans des classes et lors de formations en Finlande, Belgique, Allemagne, Espagne et enfin au Portugal, où une forme de recherche-action pour la formation s'est développée depuis 1974, offrant une mise à l'épreuve du concept d'isomorphisme Éducation/Formation/Recherche. Les visites et l'animation d'interventions ont permis une posture de « praticien-chercheur » dans le

domaine de la formation, sous la forme d'une auto-formation coopérative, intégrée dans une formation à et par la recherche-action, pour des formateurs/enseignants, à l'intérieur d'un réseau coopératif international.

Mots-clés : coopération, recherche-action, formation des enseignants, éducation démocratique, articulation théorie-pratique.

The teacher training is determining in the prevention of school violence. An action-research started in July 08, within the Modern School movements, in the form of an international cooperation for the training: participating observations were carried out in classes and during trainings in Finland, Belgium, Germany, Spain and finally in Portugal, where a form of research-action for the training has been developed since 1974, offering a setting proof for the concept of isomorphism Education/Training/Research. The visits and the animation of interventions allowed a posture of "practitioner-researcher" in the training area, in the form of a co-operative self-tuition, integrated in a training to and by the research-action, for teachers/trainers, inside an international co-operative network.

Keywords: Cooperation, Action-research, Teacher Training, Education to Democracy, Link Theory-practice.



ANNOOT Emmanuelle

Nouveaux modèles de formation et enseignement supérieur : l'exemple du tutorat à l'université

En 1998, le tutorat est officialisé dans l'ensemble des universités françaises par un arrêté du Ministère de l'Éducation nationale. Le tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique s'effectue sur la base du volontariat pour les étudiants et revêt des formes variées. De nombreux travaux ont exposé les apports et les limites du tutorat. Il sera utile d'en exposer les principales conclusions.

En 2007, un plan pluri-annuel pour la réussite en licence, intitulé « Plan licence » est lancé. La loi du 10 août 2007 sur les libertés et responsabilités des universités donne aux établissements d'enseignement supérieur une nouvelle mission en matière d'orientation et d'insertion professionnelle. Dans ce cadre institutionnel, la fonction « tutorat » n'est plus exclusivement réservée aux étudiants puisque les enseignants sont sollicités pour l'aide individualisée (notion d'enseignant référent). Cette aide se décline à plusieurs étapes du parcours de l'étudiant (aide à l'orientation, accueil en premier cycle, parcours progressif dans une licence rénovée, aide à l'insertion) par rapport à des finalités définies à partir du niveau de compétences à atteindre par l'étudiant dans la formation (compétences spécifiques aux disciplines et compétences génériques). On pourra tenter une définition actualisée du tutorat étudiant dans les nouvelles dispositions du plan licence.

Cet article a donc pour but de montrer comment le plan licence, lancé en décembre 2007, redéfinit la place du tutorat dans les formations universitaires, ce dispositif devenant un élément d'une politique d'établissement visant à favoriser la réussite des étudiants dès la dernière année du lycée. L'auteure s'interrogera sur la place du discours scientifique dans la définition et l'analyse de ces politiques publiques. Elle s'appuiera sur la synthèse d'un ensemble de travaux de recherche élaborés sur le tutorat conduits avec l'Institut national de Recherche pédagogique (1997-2001) puis le C.N.C.R.E. (1998-2000) et sur un programme en cours intitulé « Formation, qualification, emploi » conduit au sein du Grand réseau de recherche « Culture et Société en Normandie ».

Enfin, elle posera des questions sur l'analyse des effets de ces politiques au regard des objectifs affichés et précisera, en conclusion, en quoi ce thème fait émerger des thématiques de recherche centrales pour comprendre les mutations récentes de l'université française.

Mots-clés : politiques publiques, enseignement supérieur, tutorat, plan licence.

In 1998, tutoring was made official in all French universities by a decree of the Ministry of Education. Tutoring as a methodological and pedagogical support is based on the students coming on a voluntary basis and can

vary in its application. Numerous studies have outlined the benefits and limitations of tutoring. It will be useful to expose their main conclusions. In 2007, a multi-year plan to help students get a degree, entitled « Plan licence » (degree Plan) was launched. The law of August 10 2007 on the freedoms and responsibilities of universities gives to the institutions of higher education a new mission as regards guidance and professional integration. In this institutional framework, « tutoring » as a function is no longer exclusively reserved for students since teachers are required to help students individually (with the concept of academic advisor). This assistance occurs at several stages of the student's progress (support for orientation, for undergraduate adaptation, step by step progression in a renewed degree, support for finding a job) in relationship with goals set according to the level of achievement to be reached by the student in the course of his studies (skills specific to subjects and generic skills). An updated definition of student tutoring in the new provisions of the « plan licence » will be attempted.

This article therefore aims to show how the « plan licence », launched in December 2007, has redefined the role of tutoring in academic courses, this device becoming an element of institution policy designed to promote student success as early as their last year in high school. The writer will wonder about the role of a scientific discourse in the definition and analysis of these public policies. She will rely on the synthesis of a set of research works on tutoring developed with the National Institute of Educational Research (1997-2001) then with the C.N.C.R.E. (1998-2000) and an ongoing programme called « Training, qualification, employment », led within the Greater Research Network « Culture and Society in Normandy ».

Finally she will ask questions about the analysis of the effects of these policies in terms of the objectives set and she will specify, in conclusion, how this theme engenders research themes essential to understand the recent changes in French universities.

Keywords: Educational Policy, High Education, Tutoring, French « Plan Licence ».



FONTANINI Christine

Les classes préparatoires scientifiques T.B. et A.T.S. : des « prépas » mal connues et reconnues

Cet article s'intéresse à deux classes préparatoires scientifiques peu connues et reconnues dans le monde de l'éducation, de la recherche et de la politique : la préparation Technologie et Biologie (T.B.) et A.T.S. Biologie (années préparatoires spéciales pour technicien supérieur). Pourtant, ces préparations existent depuis plus de vingt ans.

Notre recherche par questionnaire, en 2008, auprès de 28 élèves de la classe T.B. (15 filles et 13 garçons) de première année et de 31 élèves de la préparation A.T.S. Biologie (16 filles et 15 garçons) de deux lycées toulousains a mis en évidence que ces deux préparations permettent à des élèves, pas suffisamment excellents pour une intégration en classes préparatoires traditionnelles post-baccalauréat, de tenter néanmoins une intégration dans une école d'ingénieurs agronome ou vétérinaire.

Mots-clés : classes préparatoires scientifiques, ouverture sociale, genre.

This article is interested in two little known and recognized scientific preparatory classes in the world of the education, the research and the politics: the preparatory Technology and Biology (T.B.) and A.T.S. Biology (Special preparatory years for higher technician).

Nevertheless, these preparations exist for more than twenty years.

Our research by questionnaire, in 2008, with 28 pupils of the class T.B. (15 girls and 13 boys) of first year and for 31 pupils of the preparation A.T.S. Biology (16 girls and 15 boys) of Toulouse's high school has highlighted that these two preparations allow pupils, not enough excellent for an integration in traditional preparatory classes after high school diploma, to try nevertheless an integration in an engineering school agronomist or veterinarian.

Keywords: Scientific Preparatory Classes, Democratization, Gender.



JAMET LUC

Un métier émergent en éducation : l'accompagnateur de jeunes professeurs recrutés dans le contexte d'un établissement formateur

Le nouveau schéma de formation des enseignants en France (Décret 19/12/2006) s'articule autour de deux pôles principaux : « une formation qualification » concrétisée par le master et une « formation qualification » certifiée par le concours. Mais la « formation sensibilisation » qui promouvait une approche pédagogique initiale a disparu et est remplacée par une formation professionnalisante des jeunes recrutés, encadrés par des professeurs expérimentés, au sein d'un établissement formateur. C'est un nouvel espace culturel de formation qui ressemble à un laboratoire mental et intime où tout est à construire, à vérifier, d'un point de vue théorique de construction de l'objet, dans les interactions qui peuvent se nouer entre les recrutés et les expérimentés, dans les finalités de la formation.

Mots-clés : formation des enseignants, établissement formateur, accompagnement pédagogique, néo-titulaires, professeurs expérimentés.

The new outline of the teacher training program in France (Decree 19/12/2006) revolves around two main poles: « an expertise training » finalized by a Master's and a « qualifying training » through a national competitive recruitment exam. However, the « sensitisation training » which used to promote an initial educational approach has disappeared. It is now being replaced by in-house training of young teachers whose mentors are experienced teachers from the training school. It is a new cultural space of training with all the characteristics of a cosy mental laboratory where everything is left to be created and checked from the theoretical point of view of construction of the object. Everything is to be defined within the interactions between the newly recruited and the experienced teachers, within the aims of the training course.

Keywords: Teacher Training, Training School, Mentoring, Experienced Teachers and Newly Qualifying Teachers.



JOING Isabelle & MIKULOVIC Jacques

Une approche conative de la violence en milieu scolaire : une perspective singulière et éclairante sur les problématiques qui touchent l'école.

Vers une « responsabilité fonctionnelle » des institutions scolaires

Face à une actualité qui relance régulièrement le débat de la violence à l'école, quel regard adopter? Dans cet article, nous proposons une approche « émergente » pour interroger un phénomène largement « ancré » dans les débats scientifiques. L'objet est d'étudier la violence à l'école en tentant d'évaluer le poids du mode de fonctionnement des institutions scolaires sur le niveau de violence ressentie par les élèves et les professionnels. En s'appuyant sur le modèle conatif, nous voulons effectuer un changement de paradigme : dépasser « l'effet » établissement pour s'attaquer aux « origines » de l'action (ou inactions) (c'est-à-dire les conations). Cette approche émergente nous permet alors de proposer un *curriculum* de fonctionnement institutionnel permettant d'appréhender les modes de penser et d'agir des institutions. Plus qu'un effet établissement, les données obtenues permettent d'envisager une « responsabilité fonctionnelle » dans la compréhension des phénomènes qui touchent l'école, et notamment la violence.

Mots-clés : violence, école, fonctionnement, conation, responsabilité fonctionnelle.

While facing events that regularly rekindle the debate on school violence, what approach should we adopt?

In this article, we propose an « emerging » approach to question a phenomenon that is largely « rooted » in the scientific debates. The purpose of the study is to analyze school violence while trying to estimate how much the functioning of school institutions impacts the level of violence experienced by the pupils and the staff. By resorting to the conative model, we want to change paradigms: to go further than the school « effect » in order to tackle the « origins » of the actions (or lack of action) (that is to say the conative dimension). This emerging approach then makes it possible to define a pattern of how institutions work which in turn enables us to apprehend how institutions think and act. Beyond a school-related

effect, the data collected allow us to consider a « functional responsibility » in the understanding of the phenomena that affect school, especially school violence.

Keywords: *Violence, School, Functioning, Conation, Functional Responsibility.*



Zoïa Geneviève

Aborder la question des « communautés » en classe et dans l'établissement scolaire : quelles réalités, quels outils ?

Résumé : Le monde éducatif est marqué par des logiques culturelles qui constituent une épreuve pédagogique pour les acteurs du système éducatif. En effet, l'inscription des publics dans des territoires où se concentrent pauvreté et origines culturelles communes conditionne l'accès pour les publics à la compréhension des attentes de l'école et la nature des expériences professionnelles. Dans ces espaces, ni la prescription par l'identification du métier, ni le savoir ou la qualification ne suffisent à définir le travail des professionnels confrontés à des logiques socioculturelles qui les interrogent et les déstabilisent quelquefois. Après avoir abordé les questions que pose pour l'institution l'irruption des identités culturelles sur la scène scolaire, nous nous intéresserons concrètement à la nature des difficultés qui se posent aux enseignants et montrerons enfin l'importance de penser le développement de compétences propres à la gestion de diversité culturelle, compétences qui exigent de plus en plus d'autonomie et d'adaptation.

Mots-clés : identité culturelle, diversité, communautés, enseignement.

School system is marked by cultural logics that constitute an educational event to overcome for the actors. Indeed, social areas where poverty and common cultural origins are concentrated affect the access to the understanding of school expectations and affect the kind of professional experience. In these areas, or the requirement by identifying the art, nor the knowledge or skills are insufficient to define the work of professionals

faced with socio-cultural logic questioning and destabilize them. After examining some questions on the irruption of cultural identities on the school stage, we focus specifically on the nature of the difficulties faced by teachers. We finally show the importance of considering the development of specific competences for the management of cultural diversity, competences that are increasingly demanding more and more autonomy and adaptation.

Keywords: *Cultural Identity, Diversity, Communauty, Teaching.*



FRÉTIGNÉ Cédric

Matériaux pour une sociologie du travail des agents de la formation

Qu'apporte de *nouveau* ou de *différent* une perspective de sociologie du travail des agents de la formation? En quoi cette pratique de recherche émergente contribue-t-elle à mieux rendre compte de *ce que former veut dire*? Dans une première partie, l'article montre que la sociologie des groupes professionnels, perspective largement dominante, fait clairement l'impasse sur la question du travail proprement dit des professionnels de la formation. Montrant, dans une seconde partie, la valeur ajoutée des quelques travaux conduits dans une perspective de sociologie du travail des agents de la formation, l'article insiste sur l'importance d'interroger les pratiques et de les replacer dans les configurations sociales qui leur donnent sens. Le texte se poursuit par l'établissement d'un programme de recherche où il est notamment notifié la nécessité de poursuivre et d'intensifier les travaux empiriques pour réellement donner corps à cette perspective de sociologie du travail appliquée aux métiers de la formation. La conclusion propose, sous forme de trois brèves notations, de synthétiser les principaux apports de cette orientation.

Mots-clés : métiers de la formation, pratiques de formation, sociologie du travail.

What is new or different in a perspective of sociology of work applied to vocational training professions? Can this emergency research practise provide a best account of what adult education signifies? In a first part, the article points that the sociology of professional groups, a largely dominant perspective, clearly disregards the question of vocational training professions work. In the second part, the benefits of some researches (about vocational training professions) led in sociology of work are showed. It appears necessary to examine the practices and to replace them inside of their social configurations. After, the text purposes a research program about this sociological perspective applied to vocational training professions. In particular, empirical investigations are encouraged. The conclusion synthesizes the principal gains of this orientation.

Keywords: Vocational Training Professions, Vocational Training Practices, Sociology of Work.



POPLIMONT Christine

Une recherche-action en pédagogie de l'alternance : une autre façon de se trans-former

La recherche dont il est question ici vise à tenter de comprendre dans quelle mesure des formateurs par alternance semblent ou non parvenir à intégrer les acquis d'une formation de formateurs axée sur les processus d'apprentissage mis en œuvre dans la pédagogie de l'alternance, à travers un dispositif qui les met eux-mêmes en situation d'apprentissage par alternance. Cette pédagogie vise à sortir du schéma classique de l'enseignement qui consiste à mettre l'apprenant en situation de consommation de savoirs. Apprendre consiste, dans ce cas à retenir, à enregistrer des savoirs. Nous nous trouvons là face à des personnes capables de réciter des cours mais pas du tout préparées à faire des liens entre les enseignements reçus et leur mise en application et leur questionnement.

Au contraire, la pédagogie de l'alternance, balancement permanent entre récits d'expériences et apports théoriques permet à la fois d'interroger, mais aussi d'expérimenter de nouvelles pratiques. Cette dis-

tanciation provoquée entre posture et pratique est favorisée par une production écrite qui favoriserait selon le terme de G. Lerbet (1984) « *une production de savoir* », qui est à l'université la rédaction d'un mémoire de recherche ou d'une thèse. Les terrains d'observation sont deux groupes de master professionnel 2^e année, de l'Université de Provence qui doivent rédiger un mémoire en fin d'année.

En effet, il s'agit pour l'apprenant à travers cette production écrite de faire des liens, de relier des pôles, des idées apparemment opposées. De cette pédagogie de l'alternance peut naître une vision plus globale permettant d'appréhender un degré de complexité, d'entrelacement susceptible de favoriser une pensée critique.

Mots-clés : formation professionnelle, pédagogie de l'alternance, savoirs, compétences.

The research presented here aims to understand how trainers in work/study alternation succeed or not to integrate the basics of a trainers training structured on learning processes implemented in alternation didactics, through a design which set themselves in a situation of work/study alternation. This pedagogical approach aims to get out of the traditional teaching scheme which consists in fixing the learner as a knowledge consumer. To learn means, in this case, to save knowledge. We are here with subjects able to quote lessons but which are not at all prepared to link the learning they have received and their implementation. On the contrary, the work/study alternation allows continuous shifts between experience stories and theoretical elements as well as to experience new practices. This provoked distance between posture and practice is favored by a written production, a « production of knowledge » as said by G. Lerbet (1984), which is in the University the writing of a thesis. Observation fields are two groups of students in 2nd year of Master in the Provence University who must write a report. In fact, the learner must, through this written production, create links between seemingly opposed poles and ideas. From this alternation didactics may come a more global vision allowing to understand a degree of complexity susceptible to favor critical thinking.

Keywords: Professional Teaching, Alternation, Reflective Practitioner.



DOS SANTOS CESTARI Luiz Artur

Efficacité autobiographique et mémoire affirmative : nouvelles perspectives pour la recherche-formation

Cette contribution étudie la signification du travail de la mémoire en recherche-formation des adultes. Elle souligne et discute les conditions de l'efficacité autobiographique. Sur la base des travaux de Gaston Pineau, de Pierre Dominicé et de Christine Josso notamment, elle se demande si, malgré les dimensions négatives des relations humaines, la mémoire peut être source d'affirmation d'une image positive de soi et d'une image positive de la socialisation elle-même.

Mots-clés : recherche, formation, affirmation, autobiographie, mémoire.

This text discusses the significance of memory to the Formation-Research Movement, with special emphasis on autobiographic efficiency, and draws on the work of Gaston Pineau, Pierre Dominicé and Christine Josso. These authors argue that autobiographical experiences are great shaping forces to people; however, this approach fails to appreciate the contribution of negative experiences. Therefore, the concept of memory employed by this movement is limited to positive experiences.

Keywords: Research, Formation, Affirmation, Autobiographic, Memory.



GUILLEMOT Valérie & VIAL Michel

Recherche et formation au *coaching* : quelle place émergente pour les sciences de l'éducation ?

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 (Ricœur, 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'éducation, 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 éducative, sciences de l'éducation.

To considere the « coaching » as an emerging job, in course of institutionalization, and not organized yet like a profession within the scene of an educative relation, it is to question the posture of the « coach » from a dialectical point of view. On one side we have an administrative approach where the economy of time is prevailing over all and where effectiveness is recognized. On the other side, a priority is given to the process of problematization to elucidate, understand and to present people as able men (Ricœur, 2005).

Our research started from the analysis of a situation of « coaching » reported in the form of playlet, then analyzed starting from an educational reference frame. This article questions the specific contribution of

this research topic itself emergent in Sciences of Education. Research in Sciences of education opens a way by showing that a « coach » does not work to answer an order independently of the whole of the components of the situation, in a step of resolution of problem, but which it works starting from an order, to locate in the request the multiple and contrary components of a situation in order to allow to the customer to set a problem. The construction of this space of problematization is characteristic of the accompaniment and opposite to the expertise. Thus, research in Sciences of the Education, which studies the passage of the coaching of a trade to a profession, contributes to locate the coaching by differentiating it from close practices, as that of the individual council to which the Management sciences form.

Keywords: *Coaching, Profession, Accompaniment, Posture, Problematization, Educative relationship, Sciences of Education.*



Liste des tableaux

Nouveaux modèles de formation et enseignement supérieur :

l'exemple du tutorat à l'université

- 1 Typologie des tutorats et exemples 90

Les classes préparatoires scientifiques T.B. et A.T.S. : des « prépas » mal connues et reconnues

- 1 Professions et catégories sociales d'appartenance des pères
et mères des élèves T.B. 103
- 2 Professions et catégories sociales d'appartenance des pères
et mères des élèves A.T.S. 104
- 3 Choix de la classe préparatoire T.B. 107
- 4 Choix de la classe préparatoire A.T.S. 108
- 5 Quelle école après la préparation T.B. ? 109
- 6 Quelle école après la préparation A.T.S. ? 110

Une approche conative de la violence en milieu scolaire : une perspective singulière et éclairante sur les problématiques qui touchent l'école. Vers une « responsabilité fonctionnelle » des institutions scolaires

- 1 Indicateurs issus des évaluations I.P.E.S. retenus pour l'étude 142
- 2 Coefficient de corrélation (r) des facteurs corrélés
significativement, au seuil $p < 0,05$, au sentiment de
violence pour les établissements classés « Z.E.P. » ($N = 9$) . . . 144
- 3 Coefficient de corrélation (r) des facteurs corrélés
significativement, au seuil $p < 0,05$, au repérage de la
violence pour les établissements « non Z.E.P. » ($N = 17$) 145

Table des matières

Richard ÉTIENNE & Philippe PRÉVOST, <i>Pourquoi s'intéresser aux recherches émergentes en éducation et en formation ?</i>	15
1 Vers une contribution à la définition des recherches émergentes	16
2 De quelques recherches émergentes en sciences de l'éducation	18
3 En allant du côté de la formation professionnelle	21
Michel FABRE, <i>Comment se repérer dans un monde problématique ?</i>	25
1 Que veut dire se repérer ?	26
1.1 Éducation et orientation	26
1.2 Rousseau ou la mutation de la normativité éducative	28
2 Les métamorphoses de la normativité éducative	30
2.1 Sécularisation et psychologisation de la loi	30
2.2 Le crépuscule du devoir	32
2.3 La libération des enfants	32
2.4 Quelques conséquences	34
3 Les schèmes du repérage	34
3.1 Imiter des modèles	35
3.2 Déchiffrer les signes	36
3.3 Penser l'expérience	37
3.4 Boussoles, cartes, échanges	39
4 Conclusion	40
Daniel BART, <i>Conceptions de la recherche des universitaires de sciences de l'éducation et formes des travaux émergents</i>	45

1	Les recherches émergentes et leur reconnaissance par la communauté scientifique	46
2	La démarche de recherche	47
3	Les formes de recherches émergentes en éducation	48
3.1	Des recherches émergeant au plus près des questions sociales et professionnelles vives	49
3.2	Des travaux émergeant d'un front de la recherche en éducation régulé par les pairs	51
3.3	Des recherches émergentes construites dans des dynamiques de recherche collectives	53
3.4	Des travaux émergeant de l'entrecroisement des diverses activités des universitaires	55
4	Synthèse et limites des résultats	57
5	Quelle(s) « tension(s) essentielle(s) » dans la recherche en éducation?	58

Jeanne MALLET & Florence SAINT-LUC, *La coopération internationale dans la recherche-action en éducation. Un autre moyen de concevoir et de mettre en œuvre la formation des enseignants* 63

1	Introduction	63
2	Problématique et cadre théorique	64
3	Méthodologie	69
4	Premiers résultats	70
5	Conclusion	76

Emmanuelle ANNOOT, *Nouveaux modèles de formation et enseignement supérieur : l'exemple du tutorat à l'université* 81

1	Le tutorat ou l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur	81
2	Le tutorat et la réforme Bayrou : mésaventures d'une bonne idée	84
3	Du tutorat au plan licence en passant par le L.M.D.	85
4	Du tutorat aux tutorats	89
5	Le plan licence révélateur d'une institution en quête d'une nouvelle identité	91

Christine FONTANINI, <i>Les classes préparatoires scientifiques T.B. et A.T.S. : des « prépas » mal connues et reconnues</i>		95
1	Présentation de la recherche	97
2	Méthodologie	98
3	Brève présentation des classes préparatoires scientifiques T.B. et A.T.S.	99
4	Présentation des élèves de notre échantillon	101
5	Parcours d'orientation jusqu'à la classe préparatoire	106
6	Projets professionnels	109
7	Conclusion	111
LUC JAMET, <i>Un métier émergent en éducation : l'accompagnateur de jeunes professeurs recrutés dans le contexte d'un établissement formateur</i>		117
1	La notion d'accompagnement	117
2	La personnalité et la posture professionnelle des accompagnateurs	119
3	L'accompagnateur fait-il une expérience de formation continue?	122
4	Le néo-titulaire ou le professeur accompagné	123
5	La notion d'établissement formateur	125
Isabelle JOING & Jacques MIKULOVIC, <i>Une approche conative de la violence en milieu scolaire : une perspective singulière et éclairante sur les problématiques qui touchent l'école. Vers une « responsabilité fonctionnelle » des institutions scolaires</i>		129
1	Éclairages théoriques préalables	130
2	Conatus et pédagogie conative : éléments de théorisation	132
3	Méthodologie	139
4	Résultats : les modes de penser et d'agir des institutions scolaires comme facteur « impactant » le niveau de violence ressentie	143
5	L'approche conative : pour une réflexion nouvelle sur les problématiques qui touchent l'école, l'éducation, la formation	150

Geneviève Zoïa, <i>Aborder la question des « communautés » en classe et dans l'établissement scolaire : quelles réalités, quels outils ?</i>		163
1	Les identités culturelles à l'école, un cadre problématique de référence	163
2	La démocratisation des rapports sociaux à l'école	166
3	Le territoire pratique de la diversité culturelle	168
4	Conclusion : des voies à explorer vers l'adaptation et des compétences inédites pour les enseignants	172
Cédric FRÉTIGNÉ, <i>Matériaux pour une sociologie du travail des agents de la formation</i>		179
1	La dynamique des groupes professionnels : le cas des métiers de la formation	180
2	L'activité de travail au quotidien des formateurs d'adultes	183
3	Programme pour une sociologie du travail des agents de formation	190
Christine POPLIMONT, <i>Une recherche-action en pédagogie de l'alternance : une autre façon de se transformer</i>		197
1	Une pédagogie axée sur le récit de l'expérience professionnelle en entreprise, sa mise en débat, son questionnement	198
2	L'écriture comme passage pour devenir pleinement auteur de son savoir	202
Luiz Artur DOS SANTOS CESTARI, <i>Efficacité autobiographique et mémoire affirmative : nouvelles perspectives pour la recherche-formation</i>		211
1	Autobiographies : La recherche-action-formation existentielle	212
2	La croyance dans l'efficacité de l'expérience autobiographique	214
3	L'affirmation de la mémoire affirmative	216
Valérie GUILLEMOT & Michel VIAL, <i>Recherche et formation au coaching : quelle place émergente pour les sciences de l'éducation ?</i>		221
1	Recherche émergente pour le <i>coaching</i> , métier émergent	222

2	État des lieux de la place des sciences de l'éducation dans la formation au <i>coaching</i> en France aujourd'hui	224
3	Étude d'une situation de <i>coaching</i>	225
4	De la recherche et de la formation au <i>coaching</i> en sciences de l'éducation : pour quoi?	230
	Abstracts	235
	Table des figures	251
	Liste des tableaux	253

Les numéros parus depuis 1988

Les numéros épuisés vont être progressivement numérisés puis être gratuitement téléchargeables sous un format grand public (pdf).

- N° 1 Communiquer, jouer, éduquer (1988), épuisé.
- N° 2 Petite enfance (1989), épuisé.
- N° 3 Formation, insertion, réinsertion (1989).
- N° 4 Les enjeux éducatifs (1990), épuisé.
- N° 5 Expression et structuration (1990), épuisé.
- N° 6 Le corps/des corps (1991).
- N° 7 Vivre l'école (1991).
- N°s 8/9 Éthique de l'intervention (1993).
- N° 10 Temps, mémoire, écriture (1994).
- N°s 11/12 Socialisation et construction cognitive (1995), épuisé.
- N° 13 Autisme et régulation de l'action (1996), épuisé.
- N° 14 Que veulent les filles ? (1997).
- N° 15 Vers une socialisation démocratique (1999).
- N° 16 École/famille : quelles médiations ? (2000).
- N° 17 À la recherche d'une éducation esthétique :
rudiments, affinités, enjeux (2001).
- N° 18 L'éducation à la citoyenneté (2002), épuisé.
- N° 19 La discussion dans l'enseignement et la formation (2004).
- N° 20 L'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail
en éducation et en formation dans la perspective d'une
socialisation démocratique (2005).
- N° 21 Autorité et socialisation démocratique. De la famille à l'école (2006).
- N° 22 Autorité et socialisation démocratique (II).
Reconfigurer l'autorité éducative (2007).
- N° 23 Émotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel (2007).
- N° 24 Compétences et socialisation (2008).
- N° 25 L'orientation des filles et des garçons vers l'enseignement
supérieur (2008).
- N° 26 Sciences de l'éducation, pédagogie, formation :
enjeux épistémologiques (2009).
- N°s 27/28 Les sciences de l'éducation et de la formation :
enjeux et perspectives (2010).

Presses universitaires de la Méditerranée – Une question? Un problème?
Téléphonez au 04 99 63 69 23 ou 27.

CEPFE29150611 – Départ imprimerie – 2011-7-5 – 16 h 26 – page 262

Pour commander...

Presses universitaires de la Méditerranée
17 rue de l'Abbé-de-l'Épée
F-34090 Montpellier (FRANCE)

☎ +33 (0)4 99 63 69 24
Fax +33 (0)4 99 63 69 29

pulm@univ-montp3.fr
www.PULM.fr

Cet ouvrage a été mis en pages par les
PRESSES UNIVERSITAIRES DE LA MÉDITERRANÉE
(Université Paul-Valéry, Montpellier 3)

pulm@univ-montp3.fr
www.PULM.fr

Dépôt légal : 3^e trimestre 2011