



**HAL**  
open science

## **“ Lost in coaching ”, Analyse critique d’un dispositif destiné aux personnels de direction**

Simon Mallard, Rozenn Décret-Rouillard, Laetitia Progin, Gwénola Réto,  
Jean-Yves Robin

### **► To cite this version:**

Simon Mallard, Rozenn Décret-Rouillard, Laetitia Progin, Gwénola Réto, Jean-Yves Robin. “ Lost in coaching ”, Analyse critique d’un dispositif destiné aux personnels de direction. *Éducation permanente*, 2025, 242, pp.99-110. <halshs-04990579>

**HAL Id: halshs-04990579**

**<https://shs.hal.science/halshs-04990579v1>**

Submitted on 14 Apr 2026

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



ETALAB - Open licence

## Lost in coaching

### *Analyse d'un dispositif de formation destiné aux personnels de direction français et québécois*

Simon Mallard

Université Catholique de l'Ouest,

Équipe LIRFE (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Questions Vives en Formation et en Éducation)

Université Catholique de l'Ouest 3, place André Leroy BP : 10808

49008 Angers Cedex 01 Angers, France

Rozenn Décret-Rouillard

Centre de Recherches sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD, EA 3875)

Université Rennes 2

Pl. Recteur Henri le Moal, 35000 Rennes

Laetitia Progin

Centre d'accompagnement des directions et responsables d'établissement scolaire (Cadres)

Haute École Pédagogique du canton de Vaud

33 Avenue de Cour, 1014 Lausanne

Gwénola Réto

Université Catholique de l'Ouest,

Équipe LIRFE (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Questions Vives en Formation et en Éducation)

Université Catholique de l'Ouest 3, place André Leroy BP : 10808

49008 Angers Cedex 01 Angers, France

Jean-Yves Robin, Uco,

[jean-yves.robin@uco.fr](mailto:jean-yves.robin@uco.fr)

Professeur

Université Catholique de l'Ouest, 3 Pl. André Leroy, 49000 Angers

Equipe ATIP : Activité, Travail et Identité Professionnelle, LISEC, UR 2310

## Résumé

La formation des directions scolaires évolue et les opérateurs souhaitent proposer différentes modalités d'accompagnement. Les auteurs interrogent la mobilisation du coaching dans un dispositif expérimental à destination de chefs d'établissement. Serait-il un nouvel instrument de la nouvelle gestion publique ? Si les effets positifs semblent certains pour les enquêtés (prendre de hauteur, rompre la solitude...), l'approche critique permet également de comprendre ce qui est en jeu, entre développement de la réflexivité et rationalisation des pratiques.

---

## Abstract

School management training is evolving, and operators want to offer different types of support. The authors examine the use of coaching in an experimental program for school heads. Could it be a new tool for new public management? While the positive effects seem certain for the respondents (gaining height, breaking solitude), the critical approach has also enabled us to understand what is at stake, between the development of reflexivity and the rationalization of practices.

PREPRINT

# Introduction

À la demande d'un institut en charge de la formation des chefs d'établissement scolaire en France, nous avons réalisé une étude consacrée au coaching. Ce dispositif d'accompagnement se prête à bien des commentaires. Il est source de polémiques parfois « virulentes » tout particulièrement dans l'espace francophone.

Une absence de recul sur ce type de dispositif et le souhait d'un regard distancié permettant de mieux évaluer la pertinence de ce type de mise en œuvre est à l'origine de la demande de l'institut. S'agissant d'une question sensible, il est en effet essentiel de s'appuyer sur des matériaux<sup>17</sup> afin de comprendre ce qui est en jeu.

Pour ce faire, rien de mieux que de saisir une opportunité, celle d'interagir avec les commanditaires, les bénéficiaires et les acteurs engagés dans un tel dispositif. Ce fut le cas avec l'institut précédemment cité qui nous a permis de rencontrer cinq chefs d'établissements (trois français, deux canadiens) engagés dans le projet. Ces derniers ont bénéficié de six à huit rencontres avec une coache canadienne *via* internet. Ces entretiens de recherche devaient permettre d'identifier les éventuels effets produits par ce type de pratiques. Par ailleurs, il importait de connaître les attentes des commanditaires institutionnels en les interviewant. Il a également été possible de rencontrer les principaux agents (prestataires) engagés dans ce type d'activité, à savoir la coache elle-même ainsi que le président d'une association regroupant les personnels de direction des établissements scolaires. Les membres de cette instance associative située en Amérique du Nord proposent et organisent en effet cette prestation. La contribution qui suit repose donc sur l'ensemble de ces matériaux (pour un total de treize entretiens auxquels s'ajoute une analyse documentaire de l'ensemble des ressources à disposition, soit environ 180 pages de verbatims). Ces matériaux ont fait l'objet d'une analyse thématique.

Prenant appui sur ces données, cet article vise à comprendre la nature des enjeux et des attentes des différents acteurs (commanditaires et bénéficiaires) engagés dans ce dispositif de coaching. Nous procéderons en cinq temps :

- en situant le dispositif de coaching dans le contexte français de l'administration publique et de l'administration scolaire en particulier ;
- en présentant l'évolution des métiers de l'encadrement et de leur formation en France ;
- en exposant la méthodologie adoptée pour réaliser notre enquête ;
- en analysant, d'une manière empirique, le dispositif de formation en se centrant sur : 1) les attentes et représentations des commanditaires (l'institut de formation) et 2) le vécu des acteurs impliqués, c'est-à-dire les principaux partenaires (la coache notamment) et les bénéficiaires (les chefs d'établissement) ;
- en proposant, pour conclure, quelques éléments de synthèse.

---

<sup>17</sup> 1 Au regard du caractère singulier et situé des matériaux recueillis, cette contribution n'a qu'une portée locale, elle ne peut donc se prêter à aucune forme de généralisation qui porterait sur les différentes pratiques relevant du coaching.

# **Le coaching : un instrument de la Nouvelle Gestion Publique ?**

La Nouvelle Gestion Publique (NGP) a imprégné tous les services publics, y compris les systèmes éducatifs à la recherche d'une plus grande équité, efficacité et efficience. Elle a pour finalité de remplacer des vieilles manières d'agir et d'être au profit de pratiques plus flexibles et inspirées du privé. En éducation, Barrère (2013a) indique que la NGP s'inscrit dans une dynamique de changement permanent sans constituer une véritable alternative au système bureaucratique (Alter, 2000).

En imposant cette dynamique de changement permanent, la NGP reflète bien les caractéristiques de la société liquide telle décrite par Bauman (2000). Ce dernier évoque un monde « liquide » pour désigner cette société où plus rien n'est figé et où l'insécurité est permanente. Il pointe l'instabilité constante, dans tous les domaines de notre vie, y compris les relations professionnelles. Dans ce monde liquide, les liens sociaux sont devenus superficiels et transitoires, ce qui peut créer une frustration chez les individus ou encore un sentiment de solitude. En effet, ces transformations constantes peuvent entraîner une perte de sens au travail et un questionnement sur l'identité professionnelle (Emery et al., 2008) des acteurs de l'éducation et des directions scolaires en particulier.

En France, et pour les chefs d'établissement en particulier, la NGP valorise plutôt un chef aux pouvoirs élargis, capable d'avoir "prise sur la réalité du terrain" (Barrère, 2013, p. 33) au sein des établissements scolaires. Alors que dans une bureaucratie traditionnelle, les cadres scolaires « n'ont pas besoin de leadership dans la réception/transmission de règles ou de prescriptions » (Barrère, 2019, p. 11), la situation n'est pas la même à l'ère de la NGP. En effet, l'appel au leadership devient prépondérant dans le paysage actuel dès lors que les cadres scolaires sont considérés, non pas comme des gestionnaires, mais comme des agents de changement à travers notamment les projets qu'ils ont à piloter. La NGP vise la rationalisation de l'action publique, et par extension des pratiques professionnelles censées être inefficaces et trop coûteuses.

Le NGP inviterait à un triple appel: au mouvement, au changement et à la performance. Le coaching semble constituer un instrument (Véran, 2011) permettant de répondre favorablement à cet appel pour accompagner la mise en place de la NGP.

## **Chef d'établissement : un métier et une formation en évolution ?**

En France, les chefs d'établissement de l'enseignement public appartiennent depuis 2001 au corps administratif des PERSONNELS de DIRECTION (PERDIR). Les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire sont les proviseurs de lycée, les principaux de collège. Ils occupent une fonction de plus en plus complexe: pilotage pédagogique de l'établissement, management des équipes, gestion administrative et financière, représentation institutionnelle... Ils doivent

être tout à la fois “pilote, gestionnaire-négociateur, animateur, voire « leader »” (Attarça et Chomienne, 2014). Face à cette multiplication de tâches et de rôles, les chefs d’établissements sont parfois désemparés et seuls. Ils expriment des formes de souffrance dans leur quotidien (Barrère, 2013a, 2013b; Robin, 2022). La nécessité est donc de penser des dispositifs de formation et d’accompagnement en amont de la souffrance.

L’offre de formation actuelle se structure à partir de l’arrêté du 27 mars 2020. L’alternance juxtapositive (Bourgeon, 1979) est visée pour créer du lien entre les établissements scolaires, principal lieu de formation, les académies et l’institut en charge de la formation des PERDIR. Les actions de formation sont majoritairement collectives, en présentiel. La formation initiale est proposée par l’institut en coordination avec les académies. Une maquette élaborée par l’institut constitue un objet de dialogue avec les académies pour favoriser le développement professionnel des PERDIR. Ils bénéficient, par ailleurs, d’un tutorat avec un chef d’établissement référent. Les apports de la recherche scientifique sont désormais valorisés et des enseignants-chercheurs sont régulièrement invités à contribuer, voire à participer à la construction de dispositifs et contenus de formation. Un des enjeux repérés est de concilier la massification et l’individualisation des parcours.

L’institut de formation s’engage dans l’exploration des techniques de coaching, en partant de l’hypothèse qu’elles pourraient contribuer au développement professionnel des cadres éducatifs. Pour l’institut, cette démarche repose sur deux constats : d’une part, la spécificité et la complexité croissante de leurs métiers ; d’autre part, les limites perçues des dispositifs de formation traditionnels, souvent centrés sur des expertises techniques. Dans ce cadre, l’institut expérimente de nouvelles modalités de formation, de nouveaux dispositifs et souhaite interroger l’effet-formation en particulier du coaching (Fabre, 1994).

## **Quelques mots sur l’enquête : clarifications méthodologiques**

Afin de saisir en quoi l’offre de coaching virtuel pouvait représenter une innovation dans les pratiques de formation proposées jusqu’alors (Leclercq, 2005), nous avons opté pour une recherche qualitative à visée compréhensive (Paillé et Mucchielli, 2012). Nous visons en effet à la compréhension en profondeur du phénomène dans son contexte et sa complexité, en enquêtant au plus proche du terrain et en évitant les cadres théoriques prédéfinis, afin de valoriser la subjectivité des participants comme moyen d’accès aux significations.

L’objectif est de comprendre la nature des enjeux et des attentes des différents acteurs (commanditaires, prestataires comme bénéficiaires) engagés dans le dispositif de coaching développé par l’IH2EF en collaboration avec le Québec. Le recueil des données s’est fait en deux phases et auprès de différentes catégories de personnes impliquées.

### 3.1 Phase 1 : investigation auprès des commanditaires de l'enquête

Dans une première phase, nous avons souhaité mieux comprendre le besoin exprimé, à savoir le fait de vouloir mieux comprendre les modalités d'accompagnement du coaching proposées aux directions d'établissement.

Pour ce faire, la première partie de l'enquête a eu lieu auprès des commanditaires et des concepteurs du dispositif, les « porteurs du projet ». Notre objectif était de comprendre les orientations de l'ingénierie de formation à destination de la population des chefs d'établissement et la structuration du dispositif d'accompagnement et de formation.

Dans ce cadre, nous avons mené sept entrevues semi-dirigées entre mars et juin 2022 :

- En France, entrevues avec quatre personnes cadres d'une instance nationale de formation des personnels de direction et une en responsabilité de formation dans une académie ;
- Au Québec, entrevues avec deux personnes membres d'une organisation professionnelle de directions scolaires, dont l'une qui assurait aussi les actions de coaching.

Les entrevues ont duré entre 40 et 90 minutes chacune, pour un total de 9 heures au total.

Nous avons opté pour l'entrevue semi-dirigée car cette modalité de recueil vise à aborder les thèmes généraux définis au préalable, tout en laissant une place importante aux nouveaux thèmes soulevés par le participant. Le but est de comprendre en profondeur la perspective du participant sur l'objet d'étude (Savoie-Zajc, 2016), donc en adéquation avec notre projet. Cette modalité a permis de prendre en considération le savoir expérientiel des participants et de développer une démarche de co-construction de la compréhension du phénomène étudié.

La grille d'entrevue comportait un ensemble de questions visant à mieux comprendre le projet, et plus précisément comment ces acteurs se représentaient le coaching, ce qu'ils en attendaient et ce qui justifiait le choix de cette modalité précise. Elle visait aussi à recueillir les représentations concernant les modèles managériaux à promouvoir dans ce type d'accompagnement, ainsi que l'imaginaire du leadership sous-jacent. Les différentes entrevues visaient également à bien comprendre les orientations de l'ingénierie de formation et la structuration du dispositif. L'entrevue avec la coache comportait aussi une partie sur les modalités précises mises en œuvre dans le cadre du coaching des directions et sur les effets perçus sur les participants.

Dans la perspective compréhensive qui nous animait, il nous importait d'accorder une place centrale à l'expérience vécue des acteurs et à l'interprétation du chercheur, dans une logique de théorisation émergente. Nous avons veillé à construire progressivement, à partir des données empiriques, une compréhension riche et contextualisée du phénomène étudié, sans viser la généralisation statistique.

Une fois les entrevues retranscrites, nous avons procédé à une analyse thématique, dans une logique inductive, pour une théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967/2010). Cette analyse ancrée dans les données de terrain plutôt que dérivée de théories existantes a facilité la construction théorique par des allers-retours constants entre la collecte et l'analyse des données, dans un processus itératif et récursif. Nous avons procédé à une première étape de codage ouvert à partir

des données brutes, puis par catégories abstraites en établissant des liens entre les catégories, avant de procéder à un codage sélectif conduisant à la modélisation.

### 3.2 Phase 2 : investigation auprès des bénéficiaires du coaching

Dans une seconde phase, nous avons poursuivi notre investigation auprès des bénéficiaires de l'offre de coaching, à l'issue de son déploiement. Nous avons sollicité les six participants au projet : 3 directions françaises (Arnaud, Grégoire et Julie) et 3 directions québécoises (Béregère et Noémie). Un participant québécois n'a pas souhaité participer à notre enquête. Nous avons donc travaillé avec ce petit échantillon qui a été jugé comme représentatif des entrants dans la fonction de chef d'établissement par leurs instances de formation.

Nous avons à nouveau opté pour l'entrevue semi-dirigée pour les mêmes raisons qu'à la phase 1 (Savoie-Zajc, 2016). Les entrevues se sont déroulées entre décembre 2022 et janvier 2023 et ont duré entre 50 minutes et 125 minutes, pour un total de 6 heures 25. La grille d'entrevue était structurée en plusieurs axes visant à mieux comprendre les attentes de ces personnes, leur imaginaire du coaching et les effets attendus, la manière dont ils avaient vécu cette expérience ainsi que les effets produits par les séances de coaching auxquelles ils avaient participé. Nous avons là encore, comme pour la phase 1, procédé à une analyse thématique des verbatims, dans une logique inductive, pour une théorie ancrée (Glaser et Strauss, 1967/2010).

Prénom d'emprunt	Pays d'origine	Statut	Ancienneté direction et direction adj au moment de l'entretien (+1 coaching)	Ancienneté en tant que chef au moment du coaching
Béregère	Québec	Direction	5 <sup>ème</sup> année	2 <sup>ème</sup> année
Noémie	Québec	Direction adjointe	5 <sup>ème</sup> année	0
Grégoire	France	Direction	10 <sup>ème</sup> année	1 <sup>ère</sup> année
Julie	France	Direction	5 <sup>ème</sup> année	1 <sup>ère</sup> année
Arnaud	France	Direction	10 <sup>ème</sup> année	1 <sup>ère</sup> année

## Analyse

Le dispositif de coaching étudié est particulièrement bien structuré et donne l'impression d'un indéniable degré de scientificité. Pour bénéficier de cette prestation, les volontaires retenus le sont en fonction de critères, reste à savoir lesquels ? Force est de constater qu'ils ne sont pas clairement identifiables dans les matériaux consultés. Apparemment, les prestataires se réservent le droit d'accepter ou de refuser tel ou tel candidat, il est difficile de connaître les raisons qui président à de tels choix ? Une hypothèse est néanmoins avancée : ne pas retenir la

candidature de celles et ceux qui sont déjà « au fond du trou<sup>18</sup> » car il serait trop tard pour intervenir, le coach n'étant plus en mesure de prendre en charge ce genre de sujets en prise avec des difficultés difficilement surmontables dans le cadre du coaching. Cette pratique serait donc à mobiliser lorsqu'un travail préventif semble possible précisément pour éviter le pire.

## Les commanditaires

Du côté des commanditaires, il existe une volonté de transition vers de nouveaux modèles qui transformeraient les dispositifs historiques de formation caractérisés par un regroupement massif des PERDIR en formation. Le souhait est de concevoir et construire un dispositif permettant le soutien du développement professionnel des PERDIR. Selon les termes consacrés, il doit être flexible et individualisé pour répondre au mieux au besoin du terrain.

Le recours au coaching, en tant qu'accompagnement individuel, constitue une modalité largement développée au Québec. Pour les commanditaires français, le rêve américain voire québécois, constitue un eldorado du point de vue de l'éducation et de la formation. C'est la nouveauté et le « modèle » québécois qui semble attirer les commanditaires. Pour autant, il existe dans les termes mobilisés par les commanditaires un flou sémantique, une nébuleuse pour qualifier le coaching, entre tutorat, mentorat, accompagnement. Au-delà des termes, quels sont les principes directeurs mobilisés? C'est également un point non élucidé.

Ce dispositif d'accompagnement sera à articuler avec les autres modalités de formation: formation dans les académies, à l'IH2EF, en présentiel, en distanciel, avec des experts institutionnels, des experts pairs (dits associés), des pairs... Si les modalités collectives sont majoritairement mises en œuvre, les modalités individuelles sont peu développées. C'est la massification de la formation qui est priorisée. Selon les commanditaires, il existe un espace à exploiter et des dispositifs à penser.

Globalement, le dispositif pensé est flou, marqué par un imaginaire nord-américain. Les principes, les modèles ou les valeurs n'ont pas été clairement identifiés, laissant la place à l'efficace pour répondre au besoin de professionnalisation des chefs d'établissement.

### 4.2 Les coachés, bénéficiaires de l'action, les effets perçus et vécus du dispositif de coaching

Une fois les participants retenus pour le dispositif de coaching, chacune de ces personnes est informée de la procédure qui sera appliquée. Dans un premier temps, elles devront répondre à un ensemble de questions afin que la coache soit en mesure d'établir leur profil. Ce test dit « psychométrique » aurait été élaboré par des experts de la société G N<sup>19</sup>. Il s'inspire des travaux

---

<sup>18</sup> Il s'agit d'un verbatim de l'un des interviewés.

<sup>19</sup> Cette société a été créée par Guy B (ancien chef d'entreprise) et Jasmine B (sa fille). Le siège de cette organisation est situé au Canada. Elle assure depuis 2006 des prestations de service auprès des entreprises aussi bien publiques que privées dans le champ du conseil, de la formation ou des ressources humaines. Ces données descriptives sont loin d'être négligeables car elles laissent apparaître que ce type d'activité (le

de William Marson, Carl Jung et Eduard Spranger. Sans vouloir reprendre leurs travaux, il importe seulement de noter qu'ils sont source d'inspiration pour la coache lorsqu'il s'agit notamment d'établir le profil de chaque personnalité coachée. A la faveur de cette épreuve « psychométrique », il est possible notamment d'identifier les valeurs affichées par le coaché, ses motivations, son style émotionnel, son mode de leadership, son rapport au règlement et aux normes, son degré d'exigence vis-à-vis de lui-même et des autres, ses attitudes communicationnelles. Le dispositif comprend 8 séances de coaching virtuel, d'une durée d'une heure.

#### 4.2.1 Un prisme enfermant ?

D'abord, il nous semble possible d'entrer dans la démarche proposée qu'à la seule condition d'y adhérer, d'être *a minima* volontaire. Cette adhésion est facilitée par une forme de disposition au coaching (3 cas sur 5) : connaître la pratique et y croire. Un coaché dit : "c'est un peu comme les médecines alternatives, on y croit, on n'y croit pas". Nous sommes face à des individus qui ne sont pas totalement novices. Leur trajectoire professionnelle influence leur représentation du coaching en nourrissant leurs attentes, en confirmant leurs intuitions et en les aidant à identifier leurs besoins spécifiques. Le propos de Julie (France) l'illustre : "Je suis très sensible à tout ça et je pense que c'est parce que j'ai cette formation, que j'ai formé des commerciaux, que j'ai ces compétences « managériales ». Je connaissais déjà tout ça et du coup, j'y suis très sensible et j'accroche beaucoup dans la mesure où c'est pour le bien-être dans une profession." Une clé de la réussite du dispositif tient à ce passé qui agit comme un prisme à travers lequel ils abordent positivement le coaching. En véritable novice du coaching, Noémie (Québec) est la seule à émettre des réserves à l'encontre de ce dispositif. Elle aurait souhaité du mentorat. Elle attend des réponses, des solutions que la coache s'interdit de lui donner, ce qu'elle regrette.

Nous avons pu parcourir l'un des profils N. La restitution qui en est faite auprès du coaché est toujours libellée sous un mode positif. L'objectif est de mettre en valeur les axes forts, de souligner les qualités du sujet en évitant toute forme de disqualification. Le coaché est invité à s'emparer de ces données pour envisager des pistes d'amélioration qui seront à travailler durant le coaching. Dans ce genre de dispositif, on peut se demander si l'intervenant n'enferme pas le coaché dans un processus qui s'apparente au piège de la suggestibilité. Le Profil N. n'enfermerait-il en effet pas dès le départ les individus ? Ils sont situés dans "une case" ou "des cases" de couleur. Par exemple, un coaché (France) évoque son "profil plutôt rouge" : "Je suis quand même bien rouge, donc en gros, si j'ai un objectif, je vais tout faire pour y arriver, pour y accéder. J'ai quand même malgré tout un petit peu de bleu, parce que par rapport à notre profession, on a besoin d'un cadre et on a besoin de respecter un certain nombre de choses, c'est une évidence. J'ai un peu de jaune, parce que malgré tout, je ne laisse pas les gens au bord du chemin." Il en arrive à la suite de l'expérience du coaching à identifier la couleur de ses interlocuteurs pour gérer ses interactions avec eux : "au quotidien, maintenant, je fais plus attention quand je m'adresse à certaines personnes, de me dire, ce ne sont pas des rouges, ce

---

coaching) se situe sur un marché, « le business du bien-être au travail<sup>3</sup> » caractérisé par une concurrence particulièrement vive. « Créée en 2006, N G est une entreprise familiale fondée au Canada œuvrant à l'international grâce à des partenaires passionnés. Notre objectif ? Libérer le potentiel unique des individus, des équipes et des organisations. Comment ? Grâce à des conseils, des conférences, des formations et un accompagnement personnalisé, et à un outil psychométrique qui a fait ses preuves : le Profil N. » Données accessibles sur le site de cette société.

sont plutôt des gens verts et les gens verts, en général, je ne m'entends pas trop avec ces gens. Ça, ça me permet aussi d'identifier la couleur des gens”.

De plus, le dispositif est présenté par un coaché comme un “canevas”, par un autre comme un “idéal” : “Dans le coaching, il y a une notion d'idéal, forcément. Moi, en fin de séance, on définissait des objectifs à atteindre ou des choses à faire et ensuite, la séance suivante nous permettait de débriefer de ce qui avait été fait et d'avancer.” (Arnaud, France). Ce “canevas idéal” est ponctué de plusieurs étapes : “Il y avait un schéma, sur chaque séance, elle [la coach] m'envoyait un document avant chaque séance, que je complétais, c'était un formulaire sur lequel j'écrivais ce que je voulais faire. Il y avait un canevas sur ce formulaire, je suis en train de regarder à quoi il ressemblait, je ne me souviens plus. Oui, il fallait préparer chaque entretien et voir si on avait avancé.” (Grégoire, France). Il s'agit de répondre aux exigences de la coache, sur un *timing* précis et imposé. La pression ressentie de ne pas parvenir à y répondre a pu ressortir : “Je pense que j'ai tout essayé, j'ai ça, ça, ça, des fois, ça pouvait être long. Moi, ça me faisait un sentiment de « je ne réponds pas aux exigences là. »” (Noémie, Québec). La pression de la disponibilité avant, pendant et après les séances de coaching, la “lourdeur” du dispositif reviennent dans les propos des coachés, à l'image de celui de Noémie (Québec) : “La séance de coaching, c'était une heure, puis le document, au début, quand je le remplissais, ça pouvait me prendre 30 minutes, mais ils voulaient qu'on le remplisse directement après. Moi, quand je me suis booké une heure dans ma semaine, dans mon agenda, je ne me suis pas booké un 30 minutes après pour remplir ça, je le remplis quand j'ai le temps.” Bérangère (Québec) évoque de son côté la “rigueur” des attendus. Cela suggère que le coaching peut être perçu comme un dispositif technique exigeant qui demande un investissement personnel important.

#### 4.2.2 Bien-être et soutien individualisé au travail

Avant même d'avoir démarré, le dispositif que nous étudions peut s'apparenter à un espace-temps de reconnaissance, car les coachés ont été choisis et vivent cette expérience du coaching telle une réussite par le simple fait d'avoir été élus, comme l'exprime Bérangère (Québec) : “finalement, j'ai été sélectionnée. On a eu une rencontre, on a expliqué pourquoi on voulait, puis ils m'ont choisie. J'étais super contente”. Le coaching peut agir comme un soutien précieux, en particulier pour les personnes occupant des postes de direction qui peuvent se sentir isolées et confrontées à des défis importants. Les séances offrent en effet un espace de parole qui rompt avec l'isolement professionnel et qui permet de discuter de ses difficultés professionnelles et personnelles (liées à leurs traits de personnalité pointés dans le Profil N.), de “se confier”, ce qui peut contribuer à améliorer leur bien-être au travail. L'extrait suivant l'illustre :

“Les séances de coaching, ça a été des bouffées d'oxygène, parce que je n'ai pas l'habitude. Là, c'est plus facile, parce que le fait d'être à distance, ce n'est pas pareil, on ne se connaît pas particulièrement. [...] Je ne prenais pas non plus ces séances pour des séances de psy, mais en même temps, ça permettait, par l'intermédiaire d'un écran, d'exprimer un mal-être aussi. En tout cas, de soulever des questionnements que je gardais intérieurement, j'ai réussi à le verbaliser” (Coaché français).

Les coachés apprécient cet espace de parole sécurisé, c'est-à-dire ne pas se connaître pour pouvoir se livrer facilement, et cette extériorité institutionnelle les rassure. Dans ce cadre, le coaching apparaît aussi comme un outil de résolution de problèmes à un instant précis : “j'ai vécu une gestion de crise atypique dans le monde de l'Éducation Nationale, mais ça m'est

tombé dessus. Heureusement que j'ai eu ce coaching, parce que ça m'a beaucoup aidé aussi" (Julie, France).

Les coachés insistent sur la dimension relationnelle positive entretenue avec la coache, Sylvie ("conviviale", "très à l'écoute", "très joviale", "bienveillante et positive"). La dimension émotionnelle du dispositif se retrouve dans les occurrences autour des sentiments, des émotions (n = 139 fois). Arnaud (coaché français) l'exprime ainsi : "elle [la coache] a toutes les techniques qui permettent de nous mettre à la fois à l'aise, d'avoir une parole libérée, on pourrait dire et ça nous permet, quand on dit quelque chose, de s'écouter, d'analyser et de se dire, effectivement, peut-être que là, ce n'était pas la bonne solution. Par exemple sur une situation. Mais elle était là, à la fois pour nous rassurer.". Du côté de la coache, il est d'ailleurs capital de créer un climat bienveillant, propice à ce travail d'analyse et de discernement. Sans durcir le trait, on retrouve ici la figure de « la mère structure » qui accueille et écoute (Lebrun, 2010, 2020). C'est dire combien une dynamique transférentielle et contre transférentielle bien particulière se construit à la faveur d'un tel protocole. Elle opère à merveille lors des interactions, et ce pour le plus grand plaisir des coachés et de la coache. Il serait même possible d'évoquer ici le biais cognitif de la suggestibilité qui s'apparente à « l'effet maître ou placebo ». Le coaché est persuadé de vivre une expérience originale, essentielle, il est même invité à identifier « à chaud » les moments « d'émerveillement<sup>20</sup> » vécus lors de l'entretien comme si toute rencontre devait systématiquement se traduire par ce type d'effets. Ici, la dimension émotionnelle ou sensible l'emporte sur toute autre considération qui relèverait du symbolique ou de l'intelligible. La place des émotions dans le dispositif ("j'avais un peu pleuré", "Les premières [séances], j'ai été un peu déboussolé", "c'était réconfortant") est grande, le soutien émotionnel est majeur.

Ce genre d'interactions montre combien le coaching dans le cas présent est très « opérateur-dépendant » ce que ne manque pas de souligner le président de l'association fédérant le personnel de direction des établissements scolaires : « Sylvie c'est la meilleure ! » s'exclame-t-il lors d'une réunion. De plus, le fait que la coache soit une ancienne directrice d'école est un facteur de motivation et de crédibilité important. Ces éléments contribuent à susciter du côté des coachés, dans 4 cas sur 5, « une forme d'escalade de l'engagement » (Joule, Beauvois, 1988) ; certains se disent « séduits » par tant de bienveillance, ils sont même disposés à poursuivre l'expérience voire à devenir eux-mêmes coach. D'ailleurs, l'année qui suit le coaching, 3 participants sur 5 se sont approprié la méthodologie et l'ont réactivée sur le terrain de manière autonome, par exemple en "coachant" leur adjoint. Se pose la question : est-ce une dimension intrinsèque à la posture de cadre ?

#### **4.2.3 Développement personnel et professionnel dans un court temps d'arrêt "pour soi"**

Le coaching est perçu comme un espace de "développement personnel" "dans le cadre professionnel". Les bénéficiaires doivent accepter de "[se] voir dans un miroir", "d'être au-dessus de soi", "de prendre de la hauteur" et "comprendre ce que les autres [peuvent] percevoir de [soi]". Bérengère (Québec) mentionne le coaching comme un "temps d'arrêt, réflexion sur la pratique". De même, Noémie (Québec) le voit comme un "challenge" et une opportunité de "pistes d'amélioration". Ce temps arrêté "pour soi", au milieu d'un quotidien de l'urgence dévolu aux autres, est singulier. S'ouvre pour eux un espace de réflexion et d'introspection

---

<sup>20</sup> « Si *NG* existe aujourd'hui, c'est en partie grâce à ces moments charnières d'une vie, cette étincelle qui s'allume comme une révélation et qui change le cours des choses. » Données accessibles sur le site de la société.

pendant un temps restreint qu'ils apprécient car ils manquent de temps et ce temps limité est vécu comme "efficace" avec des objectifs à atteindre d'une séance à l'autre.

Le coaching leur permet de prendre du recul par rapport à leur travail et de réfléchir à leurs pratiques professionnelles. Il offre un espace pour se détacher du quotidien, analyser sa fonction, se questionner vis-à-vis des autres (par exemple au niveau de la "responsabilisation de [son] personnel") avec l'objectif de s'améliorer. Certains coachés ont souligné que le coaching leur a permis de mieux se préparer aux rencontres, d'anticiper les situations et d'adapter leur approche en fonction des réactions de leurs équipes. Le coaching semble les aider à améliorer leur façon de communiquer et de travailler avec les autres. "C'est pour ça que le coaching a mis le doigt sur le fait que maintenant, je suis malgré tout, plus attentif aux autres et j'essaye davantage, d'analyser la portée de mes actions et surtout, de ce que je dis. Alors qu'avant, j'étais un petit peu plus frontal, ça passait ou ça ne passait pas trop bien." (Grégoire, France). Le coaching est perçu comme un moyen d'améliorer la gestion d'équipe. Noémie, Bérengère et Arnaud expliquent comment le coaching les a aidés à davantage déléguer et à responsabiliser leurs équipes. "Par exemple, sur la délégation, [la coache] en me disant quelque chose que j'ai retenu, parce que je disais que je manquais de temps pour prendre du recul : « Est-ce que vouloir absolument que tout soit fait exactement comme on le souhaite, ne vous fait pas perdre de temps ? » Ce sont deux éléments qu'on relie ensemble et qu'on ne relie pas quand on est la tête dans le guidon" (Arnaud, France).

Toutefois, les effets vécus du dispositif ne sont pas les mêmes selon les bénéficiaires. D'un côté, les effets sur la pratique sont de l'ordre de la réassurance pour les coachés fragilisés par un contexte difficile ou par une institution vécue comme maltraitante ("Je voulais avoir un regard et un retour sur ça et finalement, ça m'a rassuré"). De l'autre côté, les coachés qui font face au changement sans être fragilisés, expriment plutôt des ajustements dans leurs pratiques: "Le coaching m'a permis à la fois de confirmer que ce que je faisais, était quelque chose d'intéressant et d'ajuster ma façon de voir certaines choses ou de changer des pistes." (Arnaud, France). Du soutien émotionnel et de la réassurance pour les uns au bousculement (devoir se regarder faire, "*accepter de se remettre en question*") et aux ajustements pour les autres, le dispositif est vécu différemment.

En parallèle, les coachés reconnaissent la nécessité de prendre en compte les limites du dispositif, notamment dans les situations complexes ou de résistance au changement. Le dispositif n'a pas provoqué de transformation radicale des pratiques. Arnaud (France) parle d'"expérience personnelle" quand Grégoire (France) identifie avoir "vraiment pris conscience de [sa] valeur", "ce coaching m'a ouvert les yeux sur mes compétences". Plusieurs mois après cette expérience, ils peuvent y repenser dans certaines situations ou à certains moments, comme Julie (France) : "J'y pense souvent. J'y pense parfois, à des moments, dans mon action. Je pense à ce qu'on a pu dire, les mises en garde, les points de vigilance ou mes points forts aussi parfois. Je pense à tout ce qui a pu être dit, échangé, j'ai même été l'autre jour, relire le profil pour voir si j'avais évolué par rapport à ce qui avait été dit." Le dispositif individualisé a pu permettre aux coachés de travailler sur des axes précis et sur-mesure d'amélioration, ce qui a pu faire évoluer leurs pratiques professionnelles et renforcer ou consolider leurs compétences, ainsi que la confiance en soi, au risque éventuel de la réassurance narcissique. La coache contribue à renforcer une certaine forme d'étayage psychique afin que les défenses du Moi ne cèdent pas. Ce mode de consolidation de la citadelle défensive permet de solidifier un Ego, il se sent ragailardi à la faveur d'une "réflexivité" qui peut également être qualifiée de « narcissique » (Brunel, 2008). Il n'est guère question de cultiver une quelconque culture de l'incertitude, il

importe au contraire de sortir triomphant des situations dans lesquelles les personnes sont impliquées.

## Conclusion et perspectives

À l'issue de cette enquête, quelques questionnements émergent. Ils soulignent les enjeux, les limites et les controverses inhérents à cette pratique d'accompagnement. Tout d'abord, les savoirs développés par les coachés tiennent majoritairement d'un rapport instrumental au savoir (Altet, 2000) privilégiant les outils en relation avec des savoir-faire. L'efficacité est une visée. En s'inscrivant dans le pragmatisme Nord-américain, le dispositif méthodologique de cet accompagnement incite les acteurs à regarder du côté des savoirs-résultats. Comment concilier le rythme d'avancement du sujet et la démarche de rationalisation des pratiques ? En procédant de la sorte, des questions plus sensibles sont écartées. Par exemple, dans ces conditions, comment aborder les tensions entre problèmes de novices inhérents à l'entrée dans un métier, problèmes de métier rencontrés par tous les professionnels exerçant ces activités et problèmes liés à l'incompétence ? Comment aborder des problèmes liés au collectif de travail et plus largement de la coopération avec les autres acteurs ?

En effet, les enquêtés expriment un besoin de partage car ils ne peuvent pas porter seuls leur responsabilité. Pelletier (2006) emprunte cette métaphore du "directeur sherpa" car les chefs d'établissement sont acteurs du changement et doivent dans ce contexte être porteur de leur changement, au risque de tomber de haut. En effet, le coaching peut les exposer à des injonctions paradoxales ordinaires (Brunel, 2004) sans pour autant les travailler; les questions institutionnelles ne sont pas mises au travail et la réflexivité narcissique est favorisée. Dans ces conditions, le dispositif de coaching analysé renforce le mythe du leader (Progin, 2022) voire du super héros car tout repose sur les épaules des coachés. Un coaché exprime une réassurance narcissique renforçant l'égo dans ce verbatim:

"Ce n'est pas prétentieux mais je savais que je serai un bon chef depuis que je fais ce travail avec vous. Ça, je n'aurais jamais osé le dire avant le coaching. Disons que je suis plus sûr de moi sur ce que je viens de dire là. Avant, c'était une impression, je savais intérieurement ce que je savais faire. Par contre, là, je suis rassuré sur ce point, je sais que j'ai un savoir-faire".

Pour soutenir et professionnaliser les chefs d'établissement, il apparaît crucial de travailler à rompre la solitude inhérente à leur fonction managériale. Les chefs d'établissement ont besoin de s'exprimer, ils ont besoin de pairs et de mentors pour partager un quotidien souvent chargé: "se dire, se faire pour ne pas se défaire" (Robin, 2022). Un besoin s'exprime de partager leur vécu, collectiviser les épreuves de leur métier et identifier ensemble des ressources.

Enfin, d'un point de vue éthique, le profil du coach interpelle car le professionnel était à la fois prescripteur et intervenant. Quel est le cadre éthique et méthodologique d'intervention à poser et à tenir ? Faut-il avoir été en poste dans une direction scolaire pour coacher une direction scolaire ?

## Références bibliographiques

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Attarça, M. et Chomienne, H. (2014) . Le rôle des chefs d'établissement dans le management du changement au sein des EPLE. *Administration & Éducation*, N° 143(3), 87-90.  
<https://doi.org/10.3917/admed.143.0087>.
- Barrère, A. (2013a). Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Éducation et Sociétés*, 32, 21-34.  
<https://doi.org/10.3917/es.032.0021>
- Barrère, A. (2013b). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Presses universitaires de France (2e édition).
- Barrère, A. (2019). Préface. Dans : Laetitia Progin éd., *Diriger un établissement scolaire: Tensions, ressources et développement* (pp. 9-13). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2019.01.0009>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Bourgeon, C. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*. Mésonance.
- Brunel, V. (2008). *Les managers de l'âme*. La découverte.
- Emery, Y., Wyser, C., Martin, N. et Sanchez, J. (2008) "La perception de la performance par les agents publics suisses dans un environnement en rapide évolution". *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 2008/2, vol. 74 : 327-344.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Presses Universitaires de France.
- Glaser, B. et Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Armand Colin.
- Leclercq, V. (2005). L'innovation dans les pratiques de formation des adultes. *Diversité*, 140(1), 137-144.
- Mucchielli A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Presses universitaires de France.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paul M., (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *L'accompagnement dans tous ses états, Éducation Permanente*, n° 153-2002-4.
- Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation: Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. De Boeck Supérieur.

Pelletier, G. (2006). *Diriger au temps des réformes éducatives... Un travail de sherpa*. Communication prononcée au Colloque international « La nouvelle gouvernance en éducation », Montréal, Québec.

Progin, L. (2022). Le leadership : la fin d'un tabou et le début d'un mythe. Évolution des métiers de l'encadrement scolaire et de leur formation en Suisse romande. *Recherches en éducation* [En ligne], 49 | 2022

Robin, J.Y. (2022). *Chefs d'établissement, le burn out n'est pas une fatalité*. Le bord de l'eau.

Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée, In B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 337-362). Québec, Canada : Presses de l'Université de Québec.

Véran, J.-P. (2011). L'accompagnement comme mode de gouvernance : entre normalisation et développement. *Recherche & formation*, (68), 125-140.

PREPRINT