



HAL
open science

Le coaching scolaire à destination des élèves du secondaire. L'émergence d'une pratique d'accompagnement à la scolarité

Anne-Claudine Oller

► **To cite this version:**

Anne-Claudine Oller. Le coaching scolaire à destination des élèves du secondaire. L'émergence d'une pratique d'accompagnement à la scolarité. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2010, 9, pp.163-177. hal-04218331

HAL Id: hal-04218331

<https://hal.science/hal-04218331>

Submitted on 26 Sep 2023

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.

LE COACHING SCOLAIRE À DESTINATION DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

L'émergence d'une pratique d'accompagnement à la scolarité

Anne-Claudine OLLER*

La massification scolaire, l'extension du chômage des cadres rendant leurs places sociales plus incertaines, l'importance du poids de l'école dans la société (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006), etc., tendent à diversifier les pratiques d'accompagnement à la scolarité et à en faire émerger de nouvelles, tel que le *coaching* scolaire (Gombert & Van Zanten, 2004). Ce texte tâchera de montrer ce que cette pratique implique sociologiquement, en s'interrogeant notamment sur les caractéristiques des individus concernés et les raisons de faire appel à cette pratique.

Le *coaching* scolaire est issu du *coaching* sportif des années 1950 (principalement aux États-Unis), et de celui de l'entreprise et des organisations, des années 1990. Depuis les années 2000, cette pratique s'étend à la sphère privée, sous l'appellation de "*life coaching*", qui prend des formes multiples : améliorer ses relations, ses capacités communicationnelles, réfléchir sur ses choix de vie, gérer son stress, améliorer l'estime de soi, la gestion de son temps, etc. Tout se passe comme si toutes les sphères de la vie professionnelle et privée étaient considérées comme pouvant bénéficier, à un moment ou à un autre, d'un *coach*. Cependant, il ne faut pas confondre le *coaching* scolaire avec l'accompagnement scolaire disciplinaire (cours particuliers, soutien scolaire), qui se différencie non seulement par la posture adoptée par l'accompagnateur (le *coach* en tant qu'"accoucheur" du "coaché") et l'accompagné (le "coaché" qui se révèle être "l'artisan de lui-même"), mais également au regard des méthodes et des outils mobilisés. Le *coaching* scolaire convoque la psychologie comportementale (analyse transactionnelle, programmation neuro-linguistique) qui cherche à « adapter le mieux possible les individus à la société [en les rendant] de plus en plus performants, maîtrisant les phénomènes, [devenant ainsi] maîtres d'eux-mêmes » (Castel & Enriquez, 2008 : 2). Cette idée, qui peut se révéler être un véritable précepte de pensée, est nettement visible à travers la définition que donnent les *coachs* scolaires de

* – Doctorante en Sociologie-Université de Savoie, Soutenue par une bourse de la Région Rhône-Alpes.
Email : anne-claudine.oller@univ-savoie.fr.

leur pratique : « [L'accompagnement des] *personnes*, [afin de] *les aider à découvrir qui elles sont, ce qu'elles veulent et [de] leur permettre de se mettre en route pour atteindre leur but en accord avec elles-mêmes et avec leur environnement, dans une perspective scolaire quelle qu'elle soit* » (Caroline, 48 ans, *coach* scolaire indépendante, a été professeur de mathématiques dans le privé).

Cependant, la notion d'accompagnement qui est mise en avant par les *coachs* interroge. Le recours à cette notion n'est pas réservé au domaine du *coaching* scolaire mais s'étend à diverses sphères de la vie sociale tels que, par exemple, le champ de l'accompagnement social, paramédical. Francie Megevand constate un « *succès de la notion* » (Megevand, 2005). Cette dernière s'étend au domaine des politiques publiques, et désignerait une forme du traitement de la question sociale et des politiques publiques (Megevand, 2005). Bien que ce soit le même terme qui soit usité ("l'accompagnement"), il est nécessaire de se demander si c'est bien la même notion qui est convoquée dans ces deux domaines – accompagnement social et *coaching* scolaire. Est-ce bien le même accompagnement qui est mis en œuvre dans toutes les strates sociales ? La question du public du *coaching* scolaire est un point à éclairer au regard des discours des *coachs* scolaires, discours interpellant certains individus, réceptifs au *coaching* scolaire et en constituant ainsi le public.

164

Cet article issu d'une recherche commencée en 2006 s'appuie sur différentes méthodes afin de constituer le recueil de données : la méthode quantitative (traitement et analyse de 227 dossiers de "coachés" : 173 dossiers d'un institut de *coaching* scolaire qui occupe une place majeure dans ce champ et 54 d'une *coach* scolaire indépendante), la méthode qualitative (des entretiens semi-directifs menés auprès de vingt *coachs*, cinq "coachés" et sept parents de "coachés"), la méthode de l'observation participante (6 séances de *coaching* scolaire en tant que "coachée", pour les raisons de l'enquête, et 4 séances en tant qu'observatrice extérieure). Les entretiens (et plus particulièrement ceux avec les "coachés" et leurs parents) ainsi que les observations appuieront ce qui sera mis en exergue grâce au dépouillement et à l'analyse des dossiers de "coachés".

Des dispositions professionnelles

Pouvoir être *coach* implique de savoir mobiliser certaines dispositions qui ont pu non seulement être transmises par la famille (Bourdieu, 1979), mais également construites lors de diverses expériences professionnelles. Le premier tableau montre bien, en effet, la socialisation primaire des *coachs* à l'entrepreneuriat, puisque treize *coachs* sur les vingt rencontrés ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure et cinq ont un père artisan, commerçant ou

chef d'entreprise. Par ailleurs, quatorze *coachs* étaient, avant de le devenir, cadres ou exerçaient une profession intellectuelle supérieure. Plus de la moitié des *coachs* scolaires (dix-sept sur vingt) sont issus du monde de l'entreprise (manager, assistante de gestion, analyste financier, ingénieur en informatique, commerçante, responsable administratif), tout comme du *coaching* scolaire.

Tableau 1
L'origine sociale des *coachs* scolaires

PCS	Père		Mère	
Artisans, com. et chefs d'entreprise	5	1 artisan 1 commerçant 3 chefs d'entreprise	3	3 commerçantes
Cadres et prof. intel. sup.	13	8 cadres adm. et com. d'entreprise 2 cadres de la fonction publique 2 professions libérales 1 professeur, profession scientifique	3	2 professions libérales 1 professeur, profession scientifique
Professions intermédiaires	0		0	
Employé(e)s	0		2	2 employées administratifs d'entreprise
Ouvriers	2	2 ouvriers qualifiés de l'industrie	0	
Sans activité professionnelle	0		10	10 mères au foyer
Non réponse	0		2	
Total	20		20	

165

Tableau 2
La trajectoire professionnelle des *coachs* scolaires

PCS	Les <i>coachs</i> scolaires		Leurs conjoints	
Artisans, com. et chefs d'entreprise	2	2 commerçants	1	1 chef d'entreprise
Cadres et prof. intel. sup.	14	8 cadres adm. et com. d'entreprise 4 professions libérales 1 ingénieur, cadre tech. d'entreprise 1 profession de l'info., arts et spect.	12	5 ingénieurs, cadres techniques d'entreprise 3 cadres adm. et com. d'entreprise 3 professions libérales 1 profession de l'info., arts et spect.
Professions intermédiaires	4	2 prof. des écoles, instit. et assimilés (vacataires) 1 prof. interm. santé et travail social 1 prof. interm. adm. et com. d'ent.	0	
Employé(e)s	0		0	
Ouvriers	0		0	
Sans activité professionnelle	0		4	3 retraités cadres 1 femme au foyer
Non réponse	0		3	
Total	20		20	

Cette origine professionnelle des *coachs* scolaires permet en partie d'expliquer leur démarche de vouloir devenir *coach*¹, leurs compétences et leurs discours². Cependant, il faut préciser que, pour l'ensemble d'entre eux, exercer cette activité était perçue comme une reconversion professionnelle afin de pallier un statut précaire (notamment pour les enseignants vacataires) ou un licenciement, et liée à la volonté d'un changement d'un espace professionnel devenu insatisfaisant ou d'un retour à l'emploi (après un arrêt de travail lié aux enfants).

Les choix des objets travaillés avec le jeune sont différents selon les caractéristiques des *coachs* scolaires. Ceux qui sont indépendants travaillent majoritairement sur la méthode (définition du profil d'apprentissage du "coaché" afin de lever les problèmes liés, notamment, aux blocages d'apprentissage, la méthodologie, l'organisation du temps de travail...). Ceux de l'institut de *coaching* étudié, bien que se penchant sur ces points méthodologiques, axent principalement leur *coaching* sur les questions liées à l'orientation et au parcours du "coaché" (choix des filières, redoublement ou non, débouchés...). Ils justifient leur choix par la nécessité, selon eux, d'articuler le *coaching* scolaire à son origine, le *coaching* des organisations³.

Ces différences d'objet de travail les conduisent à définir l'âge auquel il est possible de se faire "coacher" et, de ce fait, à s'opposer sur cette question. Ainsi, les *coachs* travaillant plus sur la méthode et les blocages d'apprentissage estiment qu'il est possible à des élèves de primaire et collège de se faire "coacher". Cela n'est pas le cas pour ceux qui travaillent plus sur les problématiques liées à l'orientation qui, du fait de leur souci de « toujours associer le mot "coaching" au côté professionnel » (Cécile, 32 ans, co-fondatrice de l'institut de *coaching*, a été chercheuse en psychologie), pensent qu'il n'est pas envisageable pour des jeunes de moins de quinze ans de se faire "coacher", puisqu'ils ne sont pas encore confrontés aux questions d'orientation.

166

Un contre-modèle de l'école

Le *coaching* scolaire s'appuie sur des discours critiques vis-à-vis de l'école, formulés aussi bien par les *coachs* scolaires (en tant que tels, que parents et parfois

1- Les *coachs* scolaires mettent en exergue, par leurs discours, une proximité avec le langage entrepreneurial.

2- Notamment celui où ils se présentent comme des "connaisseurs" du monde de l'entreprise, ou au moins mieux que ne l'est le service public (enseignants, conseillers d'orientation psychologues). Il faut noter que trois *coachs* sur vingt ont été enseignants vacataires. C'est cette dimension qui, selon eux, permet de justifier leur intérêt au domaine scolaire.

3- Il faut noter qu'aucun *coach* issu de l'institut de *coaching* scolaire n'a été précédemment enseignant, contrairement à trois *coachs* scolaires indépendants, ce qui peut éclairer en partie les choix d'objets travaillés.

en tant qu'anciens enseignants⁴) que par les parents des "coachés" et les "coachés" eux-mêmes. Les discours élaborés par les *coachs* peuvent porter sur différents sujets et peuvent être également d'intensité diverse.

En effet, certains *coachs* pensent que « *l'école ne peut pas tout faire dans le détail* » (Cécile), ce pourquoi il faut des structures périphériques à l'école : « *pour la compléter* ». Cette posture compréhensive vis-à-vis de l'école peut être interprétée comme relevant de la construction d'une rhétorique professionnelle. En un sens, bien que cette posture soit moins virulente que celles critiquant l'institution scolaire, elle aurait le même effet de construction d'un marché parallèle à l'école (Oller, 2009), marché prenant en compte les spécificités de chacun.

Bien que les discours critiques des *coachs* sur l'école puissent par ailleurs être fondés, ce sont des discours de promotion du *coaching*, tâchant de donner une place légitime à leur activité. Aussi peuvent-ils être analysés, à l'instar de Dominique Glasman au sujet des cours particuliers, comme permettant aux *coachs* d'alimenter la figure d'un "contre-modèle", critiquant le caractère massifié, donc impersonnel et peu "adapté à chacun" de l'école : « parce qu'ils jouent un rôle de complément de l'école, ils contribuent aussi à présenter à bien des égards une sorte de contre-modèle. [...] Ils soulignent, par leur existence d'abord, par leur mode de fonctionnement d'autre part, par l'insistance enfin qu'ils donnent à tel ou tel aspect, ce que l'école ne fait pas, ou pas assez, ou pas de manière suffisante » (Glasman, 2005).

167

L'oubli de l'enfant chez l'élève

La non prise en compte de la particularité de l'élève, qui « [est "cassé" du fait que l'école ne cesse de le] *mettre dans des cases trop petites* » (Natacha, 38 ans, *coach* scolaire indépendant, a été professeur d'éco-gestion vacataire), est la première critique formulée par les *coachs* scolaires. C'est la posture de l'école, référence à sa logique civique (Boltanski & Thévenot, 1991) qui est pointée du doigt : l'élève ne doit pas seulement être un élève mais un enfant avec ses propres particularités, dont il faut tenir compte pour sa réussite.

En refusant d'adhérer aux catégories de pensée de l'institution scolaire, les *coachs* scolaires en créent d'autres, notamment lorsqu'ils travaillent sur les profils d'apprentissage des "coachés" à partir de ceux élaborés par Antoine de La Garanderie (La Garanderie (de), 1980) : « *Tu es visuel, si on ne te fait pas de schéma, c'est normal que tu ne comprennes rien* », ou « *Tu es kinesthésique* », « *Tu es auditif* ».

4- Seuls trois *coachs* scolaires sur les quinze interviewés ont été enseignants.

Ces catégories sont reprises par les “coachés” eux-mêmes, ce qui peut les inclure dans d’autres catégories : « *Quand elle m’a dit que j’étais plus cerveau droit, ça m’a pas vraiment étonnée, puisque c’est plus le cerveau de la créativité. Et c’est vrai que moi, je suis beaucoup plus forte dans les matières littéraires qu’en maths. Les maths, c’est plus cerveau gauche. Donc c’est vrai, ça ne m’a pas du tout étonnée* » (Julia, 17 ans, 1^{ère} ES, “coachée” par Caroline ; fille de Christelle, ingénieur en informatique et *coach* ; père cadre d’entreprise). Si l’on mobilise les catégories élaborées par Antoine de La Garanderie – catégories vivement critiquées par un certain nombre d’enseignants –, les *coachs* scolaires se singularisent d’autant plus vis-à-vis de l’institution scolaire qu’ils prennent en compte des approches à leurs yeux novatrices.

L’orientation scolaire

Aux yeux des *coachs* scolaires, le processus d’orientation scolaire ne permet pas aux élèves de « *se connaître* » (Marguerite), « *d’avoir une meilleure connaissance d’eux-mêmes* », de « *trouver [leurs] talents, [leurs] compétences* » (Florence, 38 ans, *coach* de l’Institut de *coaching* scolaire⁵ (ICS), a été analyste financier). Les *coachs* posent la question de la formation des conseillers d’orientation psychologues qui « *ne sont pas formés pour permettre à la personne de se connaître* » (Solène, 44 ans, *coach* de l’ICS, a été responsable administratif dans une banque), qui « *donnent souvent beaucoup de documentations [mais qui] ne consacrent pas suffisamment de temps à chacun* » (Maria, 55 ans, *coach* scolaire indépendant, a été commerçante puis professeur de commerce).

168

La formation des enseignants

Les discours critiques tenus par les *coachs* scolaires portent également sur la formation (initiale et continue) des enseignants : « *Je trouve que la formation des maîtres est complètement lamentable ! On ne leur apprend pas à gérer un groupe !* » (Natacha) ; « *C’est surtout dans la formation des maîtres que ça pêche ! Le coaching scolaire, comme moi je le pratique, ça compense le manque de formation des instits, tout simplement* » (Alexia, 55 ans, *coach* indépendant, a été architecte d’intérieur) ; « *Au niveau de la formation pédagogique des professeurs de collège et de lycée, c’est vraiment pas ça. La plupart des gens qui sont professeurs sont des gens qui ont bien réussi dans leur scolarité et qui ne se rendent pas compte des difficultés pour l’élève moyen. En plus, bien souvent, ils ont passé toute leur vie à l’école, donc il y a un manque de*

5– Pour des raisons de confidentialité, le nom de l’institut de *coaching* a été modifié.

vision de ce qu'est la vie à l'extérieur et c'est une plainte qui revient souvent des parents. Ils se sentent méprisés » (Magalie, 52 ans, *coach* de l'ICS, a été informaticienne).

Ces différents extraits d'entretiens montrent que les *coachs* scolaires pensent, dans une certaine mesure, utiliser des techniques pédagogiques plus performantes que celles employées par le corps professoral. Leurs discours reflètent une remise en question du fonctionnement de l'institution scolaire, de ses catégories de pensée et de ses injonctions "venues d'en haut".

Ces discours critiques font appel aux situations que peuvent rencontrer les familles et les jeunes au sein de l'institution scolaire, qui ressentent une absence de soutien lorsqu'ils « *ne [rentrent] pas dans le moule* » (Marguerite, 30 ans, *coach* de l'ICS, a été assistante de gestion). Là également, le *coaching* scolaire n'est pas la seule réponse disponible sur le marché des offres d'aides extra-scolaires.

Des dispositions familiales

Le *coaching* scolaire est une pratique coûteuse puisque le prix de chaque séance varie entre 50 et 150 euros⁶, ce qui n'est pas à la portée de toutes les bourses. Il est vrai que 83,2 % des "coachés" dont nous avons étudié le dossier⁷ ont un père cadre ou exerçant une profession intellectuelle supérieure. Cependant, il ne faut pas attribuer à cette variable un poids plus important qu'elle ne pèse auprès des familles les plus dotées en capital économique et social. Par contre, elle compte bien au nombre des raisons de ne pas faire "coacher" son enfant, mais n'est pas la seule. Pour pouvoir convoquer telle ou telle pratique, encore faut-il la connaître, ce que pointent également les *coachs* : « *Il y a quand même une question de connaissance du coaching. [...] Il y a quand même un biais vers les niveaux socio-culturels élevés, c'est évident, pour des questions financières et pour des questions d'information* » (Cécile). En effet, le domaine d'où provient le *coaching* scolaire (le monde du sport à haut niveau, le monde des grandes entreprises) conduit, selon les milieux sociaux, à une méconnaissance de l'existence du *coaching* scolaire comme "ressource". La "simple" connaissance du *coaching* scolaire n'est cependant pas suffisante pour comprendre ce qui se joue au sein des individus se tournant vers cette pratique.

6— Les tarifs autour de 50 euros sont pratiqués par des *coachs* indépendants souhaitant s'aligner sur les tarifs pratiqués par les psychologues. Les instituts de *coaching* pratiquent des prix aux alentours de 100 à 150 euros la séance d'une heure trente environ. Certains *coachs* scolaires proposent également des "forfaits" qui s'élèvent à 500 euros les six heures.

7— Et dont la catégorie socio-professionnelle des parents était renseignée, ce qui concernait 167 dossiers pour les pères et 169 pour les mères.

Dans un contexte d'intense compétition scolaire et sociale (du fait du rôle accru de l'école, du chômage des cadres, etc.), les élèves essaient de se constituer un capital scolaire leur permettant d'atteindre la place sociale visée (Bourdieu & Passeron, 1970 ; De Singly, 2005). Parents et adolescents se mobilisent, notamment en recourant à des stratégies scolaires et/ou éducatives, dans le but de se maintenir socialement, de conserver leurs positions sociales, voire même d'accroître leur distinction avec des catégories sociales moins favorisées (Bourdieu, 1979) et « de créer de nouvelles formes de clôture sociale et institutionnelle pour maximiser leurs avantages » (Van Zanten, 2006) face aux catégories sociales moins favorisées qui ont désormais plus largement accès aux cours particuliers⁸ (Glasman, 2005). La similitude entre la logique de distinction à l'œuvre dans l'émergence du *coaching* scolaire avec celle qui a existé lors de l'émergence des cours particuliers nous semble forte : « Les cours particuliers n'ont pas pris leur naissance avec l'apparition de logiques de marché dans l'école. Déjà, au XIX^e siècle en France, alors que l'accès à l'enseignement secondaire était étroitement réservé à l'élite sociale, les cours fleurissaient ; ils devaient permettre aux enfants de la bourgeoisie de “tenir leur rang” et d'accéder à leurs “droits de bourgeoisie”. [...] L'ouverture de l'accès de l'école secondaire et de l'enseignement supérieur à des catégories qui en étaient jusque-là maintenues à l'écart a eu pour corollaire la montée de la compétition scolaire, puisqu'il ne suffit plus d'entrer mais que l'enjeu devient d'accéder aux établissements, aux filières et même aux classes les plus “rentables” en termes de placement scolaire et social » (Glasman, 2005 : 106-107). Du fait de la “démocratisation” des cours particuliers et de l'accroissement encore plus important de la compétition et de la compétitivité sur le “marché” scolaire, nous pouvons penser que les milieux sociaux les plus aisés, pour y faire face, ne se tournent plus seulement vers les cours particuliers mais essaient de mobiliser des ressources supplémentaires en se tournant vers d'autres formes d'accompagnement de la scolarité telles que le *coaching* scolaire. La logique de distinction (tenir son rang, se distinguer des autres catégories sociales par des pratiques sociales différentes) qui était à l'œuvre lors de l'émergence des cours particuliers se serait en quelque sorte déplacée (en partie) vers un autre domaine, celui du *coaching* scolaire⁹.

Cette mobilisation scolaire devient un véritable enjeu pour les familles issues des classes moyennes supérieures – dont l'ascension sociale n'est pas fortement stabilisée par un habitus familial, contrairement aux élites – du fait, notamment, de l'extension du chômage des cadres et du constat d'un possible déclassement social.

8– Même si le recours aux cours particuliers reste encore l'apanage des classes sociales favorisées, il ne faut pas négliger que les familles issues des catégories populaires se tournent également vers cette pratique.

9– Nous n'avons pas pu, au cours de notre travail d'analyse des dossiers de “coachés”, savoir si, en complément au *coaching*, ils prenaient des cours particuliers ou s'ils en avaient déjà pris, ni les effets qu'ils en avaient retiré (ces données n'étaient pas inscrites dans les dossiers des “coachés”).

Ainsi, ces familles compensent leurs craintes par un surinvestissement de la scolarité de leurs enfants (Bouffartigue, 2001), dans un contexte où le travail des parents d'accompagnement à la scolarité devient alors primordial (Gombert, 2008).

Ainsi, notre travail de recherche montre que la majorité des individus concernés par le *coaching* scolaire ont un *habitus* en phase avec le *coaching*, c'est-à-dire qu'ils ont les dispositions nécessaires à cette pratique, liées à son contexte social d'émergence. Selon les catégories établies par Agnès Van Zanten concernant les caractéristiques de la classe moyenne, près de 83 % des pères et près de 62 % des mères de "coachés" (dont le dossier a été dépouillé) appartiennent au "pôle privé" des classes moyennes, et plus particulièrement au "pôle des technocrates"¹⁰ (79,7 % des pères et 48,9 % des mères) (Gombert & Van Zanten, 2004 ; Van Zanten, 2009). Les parents des "coachés" sont donc très majoritairement des cadres issus du monde de l'entreprise dans lequel s'opère « *le culte de la personne* » (Lipovetsky, 1993), impliquant une prise de position "méta", de distance à soi-même où il faut être « *l'artisan de soi-même* » (Ehrenberg, 1991) et "jouer gagnant" dans une visée de performance et d'efficacité (Gombert & Van Zanten, 2004). Aussi les parents ne sont-ils pas insensibles aux discours du *coaching* mobilisant les logiques à l'œuvre dans leur univers professionnel : « Les parents tendent ainsi à reproduire dans la sphère éducative les nouvelles règles du jeu propres à l'univers du management. [...] Cette forme de "management éducatif" procède de la même logique que l'évolution récente de l'organisation du travail » (Gombert, 2008 : 154-155). Jointe au but de renforcer les compléments nécessaires à leur réussite scolaire et sociale, la plus ou moins grande prégnance de l'injonction de réussite et de performance selon les milieux sociaux, résultante de la socialisation des individus, les conduit à adopter des stratégies particulières, comme des « stratégies de placement scolaire » par le lieu d'habitation et le choix de l'établissement (Van Zanten, 2009), ou à recourir à des ressources scolaires diverses, tel que le *coaching* scolaire (Glasman, 2005 ; Oller, 2006, 2009).

Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que le *coaching* scolaire touche, dans les familles se tournant vers cette pratique, leur sensibilité au domaine de la psychologie. Bien que le *coaching* scolaire ne soit pas une psychothérapie, il ne faut pas négliger le fait qu'il s'appuie non seulement sur des outils issus du champ de la psychologie comportementale mais également sur une posture du *coach* proche de ce domaine (posture d'écoute, de "miroir"). Cependant, aller voir un *coach* n'aurait pas la même signification aux yeux des "coachés", que d'aller "consulter"

10- Qui comprend les professions libérales, les cadres administratifs et commerciaux d'entreprises, les ingénieurs et cadres techniques d'entreprises.

un psychologue, un thérapeute¹¹. Il serait alors plus facile pour les individus de se tourner vers un *coach* que vers un psychologue, ce qui ferait prendre le risque, en terme de connotations, de basculer vers l'univers paramédical ou la pathologie.

Le *coaching* scolaire, à la rencontre des préoccupations scolaires des familles

Les préoccupations scolaires des familles et des jeunes “coachés” sont visibles au regard du moment où commence le *coaching*. Grâce au dépouillement et à l'analyse des dossiers de “coachés”, nous avons en effet pu constater qu'ils recouraient à cette pratique à un moment particulier de leur scolarité, c'est-à-dire lors des “charnières” scolaires¹², où des décisions sont à prendre, où “il faut réussir”, ou du moins ne pas se tromper.

Pour préparer une orientation

Les raisons de se faire *coaché*, invoquées lors du premier rendez-vous avec le *coach* scolaire, mettent en évidence l'importance qu'occupent les questions liées à l'orientation (scolaire mais aussi professionnelle, mobilisant ainsi les inquiétudes des parents et de leurs enfants face aux enjeux sociaux et économiques liés à la place sociale future). En effet, 75 % des “coachés” scolarisés dans le secondaire disent avoir recours au *coaching* scolaire pour cette raison ; et 78 % lorsqu'ils sont en classe de troisième, de seconde, de terminale et, donc, contraints de formuler un choix d'orientation.

Ainsi, les questions d'orientation apparaissent comme l'une des préoccupations majeures des familles (et des jeunes) face à la préoccupation de l'élève de ne pas faire « le mauvais choix » de métier, d'avenir, et de se diriger dans une voie sans issue.

Il ne faut pas négliger le fait que ces questions d'orientation sont indexées sur les résultats scolaires (Rochex, 1992, 1995 ; Perrenoud, 1999, 2001). Aussi, derrière la raison de l'orientation invoquée dans le fait de se faire “coaché”, peut-il y avoir non seulement le souhait de trouver des idées d'études en vue d'un métier

11- Les termes usités précisent cette pensée. On ne dit pas « consulter un *coach* », alors qu'on emploie ce verbe vis-à-vis des psychologues et thérapeutes, ce qui induit une image médicale, négative (on consulte un psychologue comme on consulte un médecin lorsque l'on est malade).

12- Bien sûr, les appuis à la scolarité lors des “charnières” scolaires peuvent être multiples et divers, tels que les cours particuliers, les stages intensifs en langue... Le *coaching* scolaire fait bien partie de ces appuis auxquels les familles et les élèves font appel à des moments particuliers de l'histoire scolaire (principalement) de l'enfant mais également sociale et familiale.

qui corresponde à toutes ses attentes, mais également le souhait d'améliorer ses résultats scolaires dans le but d'atteindre cet objectif¹³.

Bien que les questions liées à l'orientation soient les plus fortement évoquées comme préoccupations des parents au sujet de la scolarité de leurs enfants et les conduisant à les faire "coacher", ce ne sont pas les seules ; les examens constituent également un événement scolaire pouvant conduire au *coaching* scolaire.

Tableau 3
Classes lors de la demande de *coaching* selon la raison "orientation"

Classes	Nb d'élèves total	Raison "orientation"*	
Cinquième	1	0	0% / 0%
Quatrième	5	0	0% / 0%
Troisième	14	9	64% / 8%
Seconde	40	28	70% / 25%
Première	38	29	76% / 26%
Terminale	51	45	88% / 40%
Total	149**	111	75% / 100%

*- Se lit, par exemple : 88% des "coachés" de terminale font appel au *coaching* scolaire pour des questions d'orientation. 40% des "coachés" ayant invoqué l'orientation comme une raison au *coaching* sont en terminale.

** - 149 "coachés" dans ce tableau (et les suivants), compte tenu des non-réponses, de ceux inscrits dans le supérieur et de ceux exerçant des "petits boulots".

Pour préparer un examen

Les examens – et celui qui apparaît comme le plus important d'entre eux, car le premier et ouvrant la porte d'accès aux autres, le baccalauréat –, constituent également le lot des préoccupations familiales en termes de scolarité. Cela est également pointé dans les raisons de se faire "coacher". Une fois encore, dans les dossiers des "coachés", la raison n'est pas explicitée mais exprimée par des raisons telles que l'acquisition de méthodologie afin d'avoir la "bonne" méthode lors de

13- Nous pouvons penser que cette raison d'amélioration des résultats scolaires est non dite puisqu'elle n'est pas invoquée dans les raisons de se faire "coacher" (seule la raison "performance" qui pourrait correspondre à cela est évoquée et représente 1% des raisons du *coaching*), alors que 45,5% des "coachés" (dont nous avons eu accès aux résultats scolaires) ont une moyenne générale comprise entre 9 et 10,99 – 23% ayant une moyenne comprise entre 11 et 12,99.

l'examen, de garder ou recouvrer la confiance en soi, ou de savoir gérer le stress et de ne pas perdre tous ses moyens devant sa copie.

L'association de ces trois raisons (méthodologie, confiance en soi, gestion du stress)¹⁴, conduit à constater qu'elles sont mobilisées par 36 % des "coachés" scolarisés dans le secondaire et par 45 % des "coachés" préparant les épreuves baccalauréat (première et terminale).

Tableau 4
Classes lors de la demande de *coaching* selon la raison "méthodologie"*

Classes	Nb d'élèves total	Raison "méthodologie"**	
Cinquième	1	1	100% / 2%
Quatrième	5	4	80% / 8%
Troisième	14	10	71% / 19%
Seconde	40	14	35% / 26%
Première	38	12	32% / 23%
Terminale	51	12	24% / 23%
Total	149	53	36% / 100%

*- Ces résultats sont à nuancer puisque seuls les "coachés" de 3^e déclarent en grande majorité se faire "coacher" pour des raisons de méthodologie, de confiance en soi, de gestion du stress. Cela conduit à penser que ces questions ne signifient pas la même chose à tous les niveaux scolaires¹⁵.

** - Se lit, par exemple : 71% des "coachés" de classe de 3^e font appel au *coaching* scolaire pour des questions de méthodologie, de confiance en soi et de gestion du stress. 19 % des "coachés" ayant invoqué cette raison au *coaching* sont en classe de 3^e.

Les "charnières" scolaires, préoccupation des parents mais également des élèves, sont des temps où l'élève peut accepter un soutien. Ces temps scolaires peuvent être liés aux périodes où l'élève doit s'orienter, où il prépare un examen, mais également à des périodes de fragilité scolaire.

14- Ce ne sont certes pas exactement les mêmes raisons, mais elles se recoupent et ont le même but, et ce d'autant plus lors des examens. C'est pourquoi nous leur donnerons dès à présent l'appellation "méthodologie". Lorsqu'un même "coaché" donnait deux de ces trois raisons (ou les trois), nous n'en avons comptabilisé qu'une afin de ne pas produire une représentation plus importante qu'elle ne l'est. En effet, sur une occurrence de 53 fois de ce groupe de raisons, six en invoquent deux et deux en invoquent trois ; cependant, l'évocation de deux raisons sur les trois, ou les trois, montre que cette question est très prégnante pour ces huit "coachés".

15- Et qu'elles seraient à lier aux questions d'orientation qui prennent une place plus importante concernant les "coachés" plus diplômés.

Pour répondre à une “fragilité scolaire”

À l'aide du dépouillement des dossiers de “coachés”, nous pouvons constater qu'une part non négligeable des “coachés” ont connu au moins un redoublement dans leur scolarité (35 %) ; ils ont donc, à un moment ou à un autre de leur scolarité, été en difficulté.

Cependant, tous les “coachés” ayant redoublé au moins une fois pendant leur scolarité ne se font pas “coacher” l'année qui suit leur redoublement. Cette situation n'est rencontrée que 21 fois sur les 52 “coachés” ayant redoublé au moins une fois. Le moment de la demande de *coaching* peut ainsi différer de celui du redoublement. Nous pouvons alors émettre l'hypothèse selon laquelle la demande de *coaching* est liée au fait de rencontrer de nouvelles difficultés scolaires et de vouloir les dépasser, de ne pas vouloir redoubler à nouveau. Cela serait le signe d'une stratégie d'anticipation, de la part des familles et des jeunes, d'une accentuation possible des difficultés scolaires¹⁶.

Précisons tout de même que les périodes de “fragilités scolaires” ne sont pas uniquement les périodes de redoublement, sanction institutionnelle et scolaire de performances scolaires jugées insuffisantes. Cependant, d'après nos données de terrain, c'est la catégorie “redoublement” qui concentre les difficultés et les “fragilités scolaires”.

175

Les préoccupations scolaires des familles ne sont pas seulement visibles au regard des dossiers des “coachés” que nous avons dépouillés, mais également au cours des entretiens où les *coachs* évoquent des parents « *qui flippent* » (Cécile), qui sont « *nerveux* » (Natacha) du fait que « *la société [les rende] responsables du devenir de leurs enfants* » (Mélanie).

Ces propos permettent de cerner différents mécanismes de construction d'un nouveau marché scolaire par l'émergence du *coaching* scolaire en tant que pratique d'accompagnement à la scolarité. Celui-ci se situe en effet à la rencontre des discours et des pratiques des *coachs* scolaires et des familles, soucieuses de la réussite scolaire de leurs enfants et “disposées” à leur faire écho.

Il ne faut pas négliger le fait que la “demande” des familles de *coaching* scolaire est construite, non seulement par les discours des *coachs*, mais également par le contexte social d'émergence de cette pratique, aujourd'hui caractérisé par

16– D'autant plus que le *coaching* scolaire véhicule l'idée selon laquelle le “coaché”, une fois qu'il l'est, sera en capacité de convoquer et remobiliser en situation les outils du *coaching*.

une psychologisation et une individualisation des résultats scolaires qui responsabilisent l'élève et ses parents. L'image de "bons" parents ainsi mise en jeu dans les résultats scolaires des enfants (Glasman, 2005), peut accroître l'inquiétude des parents face à la scolarité de leurs enfants. À titre d'hypothèse, le *coaching* scolaire, tout comme les cours particuliers, permettrait en ce sens « d'externaliser les tensions, tout en procurant aux élèves, hors de l'espace familial, ce dont ils estiment avoir besoin pour atteindre leurs objectifs » (Glasman, 2005). Des propos de parents en témoignent : « *Je sentais qu'elle avait des difficultés mais je n'étais probablement pas la personne la mieux placée pour l'aider* », dit Christelle (43 ans, ingénieur en informatique et *coach* ; mère de Julia, 17 ans, 1^{ère} ES) ; « *Je pouvais pas tellement l'aider. Je lui disais des choses, mais bon, je suis sa mère...* », estime pour sa part Aurélie, 43 ans, secrétaire de direction (mère d'Alain, 14 ans, 3^e). Les préoccupations scolaires des familles ne se traduisent pas majoritairement, il est vrai, en une demande de *coaching* scolaire. Elles peuvent en effet avoir pour réponse d'autres outils d'accompagnement à la scolarité, d'autres stratégies éducatives, tel que le recours aux cours particuliers, aux choix d'établissements, aux choix des options... (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Glasman, 1994, 2005 ; Van Zanten, 1996, 2001). Une recherche sur le recours (multiple) ou non des "coachés" aux diverses stratégies éducatives reste donc à faire.

BIBLIOGRAPHIE

- BOLTANSKI (L.) & CHIAPELLO (E.), 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOLTANSKI (L.) & THÉVENOT (L.), 1991, *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BOUFFARTIGUE (P.), 2001, *Les cadres : fin d'une figure sociale*, Paris, La Dispute.
- BOURDIEU (P.), 1979, *La distinction*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU (P.) & PASSERON (J.-C.), 1970, *La Reproduction*, Paris, Minuit.
- CASTEL (R.) & ENRIQUEZ (E.), 2008, « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? Entretien réalisé par Hélène Stevens », *Sociologies pratiques*, n° 17, pp. 15-27.
- DE SINGLY (F.), 2005, *Le soi, le couple et la famille*, Paris, Pocket.
- DURU-BELLAT (M.) & VAN ZANTEN (A.), 2006, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, (3^e éd.).
- EHRENBERG (A.), 1991, *Le culte de la performance*, Paris, Hachette.
- GLASMAN (D.), 2005, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Chambéry, Université de Savoie Langages Littératures Sociétés, coll. « Sociétés Religions Politiques ».
- GOMBERT (P.), 2008, *L'école et ses stratèges. Les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- LA GARANDERIE (DE) (P.), 1980, *Les profils pédagogiques*, Paris, Bayard.

MEGEVANT (F.), 2005, « L'accompagnement, nouveau paradigme de l'intervention publique », in R. Ballain, D. Glasman & R. Raymond (dir.), *Entre protection et compassion. Des politiques publiques travaillées par la question sociale (1980-2005)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 179-199.

OLLER (A.-C.), 2006, « Le *coaching* scolaire, une pratique sociale émergente », Mémoire de Master de Sociologie, Université de Savoie, 207 p.

OLLER (A.-C.), 2009, « Le *coaching* scolaire ou l'accompagnement scolaire de distinction », *VEI Diversité*, n° 156, pp. 107-111.

OLLER (A.-C.), 2009, « Le *coaching* scolaire : émergence d'un nouveau marché scolaire en France », Colloque international « Penser les marchés scolaires », Genève, Université de Genève/FAPSE GGAPE/RAPPE, 12-14 mars.

PERRENOUD (P.), 1999, « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? », Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

ROCHEX (J.-Y.), 1995, *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

VAN ZANTEN (A.), 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Le lien social ».

VAN ZANTEN (A.), 2006, « La fin de la méritocratie ? Les stratégies éducatives des classes moyennes et supérieures », Colloque international « Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation », Lyon, École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Institut National de Recherche Pédagogique, 15, 16 et 17 mai.

VAN ZANTEN (A.), 2009, *Choisir son école, stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Le lien social ».

