

Anne-Charlotte Colmé

« Le grand homme est celui qui n'a jamais perdu son âme d'enfant »

Meng Zi

« Plus on va loin plus la connaissance diminue »

Lao-tseu

« Celui qui est capable de pratiquer cinq choses partout et toujours a atteint la vertu suprême. Ces cinq choses sont la gravité dans le maintien, la grandeur d'âme, la sincérité, la diligence et la compassion. La gravité du maintien inspire le respect ; la grandeur d'âme gagne les cœurs ; la sincérité suscite la confiance ; la diligence assure le bon déroulement des choses ; la compassion rend aisé le commandement des hommes. »

Confucius

« La langue est, à coup sûr, le meilleur trésor des hommes, si elle est avare de mots. Elle est une faveur des plus précieuses, si elle sait parler avec mesure. »

Hésiode

Ce travail a fait l'objet d'un mémoire soutenu en juillet 2016.

Il a été écrit sous la direction de Kamel Mnisri  
et réalisé dans le cadre de la formation de Coach Professionnel

Homologué par le RNCP au niveau 1

ICN Business School

Nancy

« J'atteste que ce travail est personnel, cite en références toutes les sources utilisées  
et qu'il ne comporte pas de plagiat.»

Anne-Charlotte Colmé

### Merci pour ces belles rencontres,

Landry, ton avis éclairant m'a guidée vers l'ICN Business School. Cela m'a permis de faire de belles rencontres tout au long de cette formation.

Sybille et Laurent, merci pour votre écoute et votre confiance tout au long de ce cheminement.

Kamel, j'ai beaucoup apprécié travailler à vos côtés. Merci pour ce partage d'analyse, votre soutien et vos conseils.

Yves, merci pour ce partage et cette illustration du concept « Ne rien faire, mais de sorte que rien ne soit pas fait » par ce morceau de sucre qu'il suffit de laisser fondre.

Merci Nathalie, pour tes conseils et ton partage d'expérience ainsi que mon binôme, Romain, pour ta relecture. Merci pour ton écoute Vincent.

J'ai passé de bons moments de connivence avec vous, membres de cette promotion 11.

Une attention toute particulière pour Lara... C'est une petite princesse qui te remercie pour ce chemin fait ensemble.

### Merci à mes proches,

Je vous exprime ici toute ma reconnaissance, Carole et Laurence : votre soutien accru ces deux derniers mois m'a beaucoup aidée.

Un immense merci à vous qui partagez ma vie, mon mari et mes deux fils. Votre écoute, votre patience et votre soutien sans faille durant ces longues journées de travail m'ont permis d'accomplir ce que j'avais à faire.

### Merci à mes divers cercles professionnels,

Grâce à votre confiance et à votre compréhension, mes différents supérieurs hiérarchiques, m'avez permis de me rendre disponible pour cette formation. Je vous en suis reconnaissante.

Merci à vous, partenaires de prévention pour votre implication et votre soutien dans les projets que nous avons menés ensemble. Merci en particulier à la Maison des Adolescents de Meurthe-et-Moselle qui a mis des locaux à ma disposition pour le coaching. Merci à Marie-Thérèse et à Pascal pour leur relecture et leurs conseils.

J'adresse une mention particulière à Jean et aux élèves de sa classe avec qui j'ai beaucoup échangé : « Mais, Madame ?...Pourquoi vous n'écrivez pas tout ce que vous nous dites dans un livre !... » ;-)

Merci aux presque 2000 élèves que j'ai eu la chance de côtoyer et d'observer au cours de ces 19 ans d'expérience dans l'enseignement.

## Sommaire

A. Comment définir le coaching ?.....	9
1) L'importance du code de déontologie et du contrat.....	10
2) L'importance de la supervision .....	11
B. Du monde de l'entreprise aux adolescents, quel lien pour le coaching ?.....	11
1) Quelle définition pour « adolescences » ?.....	12
2) « Attention ! Fragile ! », les différents visages de l'adolescent .....	12
3) Les enjeux parentaux face aux différents visages de l'adolescence .....	14
C. Pour quelles raisons s'intéresser aux adolescents ? .....	15
1) Indicateurs et causes du mal-être adolescent .....	16
a) Les indicateurs .....	16
a. La santé mentale des adolescents.....	17
b. La baisse de motivation face au travail scolaire .....	18
b) Les causes .....	19
a. La charge de travail .....	19
b. Le manque de confiance en soi.....	19
2) Préserver la motivation et l'estime de soi des adolescents .....	21
a) Le rôle des évaluations des acquis des adolescents et la formulation des appréciations.....	21
b) L'importance des messages et des « drivers » dans la motivation et dans l'estime de soi .....	23
A. Prendre en compte le rôle des émotions dans la motivation.....	25
1) Le rôle fondamental des émotions .....	25
2) Quand les émotions sont un frein aux apprentissages .....	26

3) L'intelligence émotionnelle .....	26
4) La résilience permet-elle un retour vers la motivation ? .....	27
B. L'importance de l'écoute active .....	28
1) Qu' « entendre » par « écoute » active ?.....	29
2) Ce qu'implique l'écoute pour l'écouterant.....	30
3) Ecouter pour recentrer .....	30
C. Le bien-être à l'école.....	31
1) Historique de la prise en compte du bien-être à l'école .....	31
2) L'éducation émotionnelle et la pédagogie positive.....	32
A. Projets de prévention autour du bien-être expérimentés en établissement scolaire .....	35
1) Les actions de prévention conduites à l'intérieur d'un établissement scolaire .....	36
2) Le relais à la collectivité territoriale .....	37
3) Les apports constatés du coaching .....	38
a) Le coaching d'élèves comme renforcement de l'estime de soi pour Aline et comme aide à l'orientation pour Amanda.....	38
b) Le coaching de Gérald, enseignant, comme aide à la prise de nouvelles fonctions ....	40
c) Le coaching de Paola, maman à la recherche de l'équilibre entre la vie parentale et la vie professionnelle .....	40
B. Projets expérimentés autour du bien-être à l'étranger .....	41
1) L'exemple des « Ateliers du bien-être » en Belgique .....	42
2) L'exemple du Québec et ses limites .....	44
C. Discussion	

bien-être - éducation - émotions - partenariat - prévention - sens - systémique.

Après avoir défini le coaching et montré en quoi la période de l'adolescence est particulièrement fragile, nous nous sommes interrogés sur les causes du mal-être des jeunes. Aux difficultés familiales s'additionnent le manque d'estime de soi et le manque de motivation, inhérents à l'école. Si tous les adolescents ne doivent pas être considérés comme des victimes, il convient néanmoins de revisiter l'égalité des chances prônée par le système scolaire en ce qui concerne la prise en compte des émotions. Celle-ci reste encore bien marginale alors qu'elle vise non pas à supprimer les difficultés, car elles sont indispensables aux apprentissages, mais à apprendre à les surmonter. Notre analyse s'appuie sur divers projets existants, en particulier à l'étranger, et sur ceux que nous avons menés durant ces derniers mois dans un établissement scolaire et à l'échelle d'une commune. De ces projets est issu un constat : les adolescents eux-mêmes, mais aussi leurs parents et leurs professeurs expriment le besoin d'être écoutés et épaulés dans ce parcours qu'est l'éducation d'un enfant. Or le coaching propose une solution alternative et innovante qu'il nous paraît possible d'implanter dans les différentes sphères dans lesquelles s'inscrit l'adolescent.

« Coaching et adolescenceS », curieuse orthographe que ce S qui accroche l'œil comme un hameçon... Non, il ne s'agit pas d'une erreur de frappe, mais d'un choix, celui d'un regard porté sur cette étape de la vie qui n'est pour nul autre pareille. La tentation bien douillette serait de mettre tous les adolescents dans un même panier, pour ne pas dire « dans une même nacelle ». Ceux-ci prennent leur envol vers cet âge qualifié d' « ingrat » ou de « bête ». Dans ce périple souvent jalonné de turbulences, ils risquent parfois de se perdre et même d'entraîner leurs parents avec eux. Les enjeux sociaux actuels, la montée des tensions, la crise économique et l'hypermédiatisation qui caractérisent la période que nous traversons nécessitent que nous reconsidérons nos valeurs et nos objectifs de vie. Se questionner sur soi c'est aussi se questionner sur l'autre : que souhaitons-nous, adultes, pour nos enfants ? Le bien-être de l'adolescent est-il *réellement* pris en considération dans les cercles familial et scolaire dont il est le « cœur » ? Comment le coaching peut-il contribuer au bien-être des adolescents d'aujourd'hui ? En quoi ceux-ci en auraient-ils plus besoin que les adolescents d'hier ?

C'est sur ces questions que nous appuierons notre analyse. Dans une première partie, nous préciserons ce qu'est le coaching et montrerons quel lien peut être établi avec le monde des adolescents et en quoi il répond à une nécessité de prévention des conduites à risques. Dans une deuxième partie, nous montrerons comment le coaching peut contribuer au bien-être des adolescents. Enfin, dans une troisième partie, nous ferons part des constats issus de nos expérimentations et discuterons des applications possibles du coaching auprès des adolescents, en particulier dans le milieu scolaire, et de leurs limites.



Dans cette première partie, nous nous attacherons à définir le coaching. Puis nous expliquerons en quoi l'adolescence est une période particulièrement délicate de la vie et comment elle s'inscrit au cœur des systèmes familial et scolaire. Enfin, nous montrerons dans quelle mesure le coaching s'avère utile en prévention des conduites à risques.

Le coaching peut être défini par une relation d'accompagnement professionnalisé, entre une personne, le coach, et un individu, le coaché, ou une équipe, dans sa carrière, sa vie, ses projets ou ses organisations. La définition que donne ICF<sup>1</sup> est la suivante : « The coaching process helps clients both define and achieve professional and personal goals faster and with more ease than would be possible otherwise <sup>2</sup> ». Cependant afin de limiter les ambiguïtés inhérentes au coaching, nous allons à présent montrer qu'il existe des *balises* permettant de cadrer cette pratique d'accompagnement et de la légitimer.

Comment faire valoir la crédibilité du coaching au sein des institutions scolaires ou auprès des parents d'adolescents ? Si les ouvrages des praticiens font référence, la pratique du coaching est également balisée par les chartes, une déontologie et un contrat qui permettent d'en garantir le professionnalisme. Cet aspect nous semble encore plus important quand il s'agit d'accompagner des adolescents.

---

<sup>1</sup> ICF : International coaching federation

<sup>2</sup> Traduction : « Le processus de coaching aide le client à définir et accomplir ses buts professionnels et personnels plus vite et plus facilement qu'il ne serait possible autrement. »

## 1) L'importance du code de déontologie et du contrat

Le coaching obéit en effet à une certaine moralité. Le coach s'engage à recevoir le coaché dans les meilleures conditions possibles de respect, d'écoute et de travail. Une stricte confidentialité permet au coaché de s'approprier le champ d'écoute et de trouver les réponses à ses questions. De son côté, le coach s'inscrit dans une obligation de moyens, mais pas de résultats, laissant là sa part au coaché. Il nous semble important de rappeler que, au-delà de la fonction, le coaching est une posture professionnelle et un « état d'esprit » avant tout.

Les questions sous-jacentes à la pratique du coaching ne nous semblent pouvoir faire l'économie d'un tel chemin à la découverte de soi-même. Gaessler<sup>3</sup> reprend cette idée en citant Stacke (2000, p.111) « On ne peut pas accompagner une personne sans être au clair avec soi-même ». C'est également la position OK + / OK + explicitée par Lenhardt (2002). Comment aider l'autre quand nous ne sommes pas nous-mêmes en position positive à notre égard ? Comment utiliser notre corps, nos émotions et nos ressentis quand nous ne savons les repérer ni les formaliser ? Pourtant ce sont bien souvent nos valeurs qui sont mises à l'épreuve sous nos émotions et qui, inconsciemment, nous dictent notre comportement. Le code de déontologie du coach atteste donc ce travail d'interrogation sur ce qui fait sens pour lui-même et des valeurs qui fondent sa personnalité. Dans les coachings que nous avons menés, cela est apparu très rassurant pour les coachés, ainsi que pour les parents quand il s'agissait d'accompagner leurs adolescents.

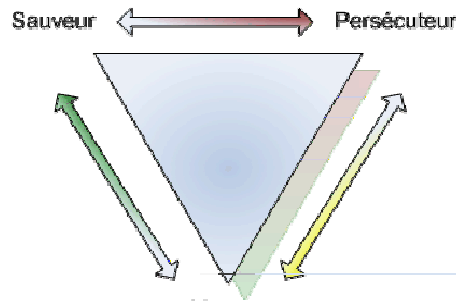
Persson et Rappin (2013) citent Chavel (2001) et insistent sur l'intérêt du contrat. Celui-ci permet « à la fois, de baliser le chemin en se donnant un horizon commun de réussite, et d'établir une règle du jeu précise fondée sur un accord mutuel, quant aux conditions de réalisation du coaching ». Nous retiendrons qu'il reste indispensable et que s'il comporte des balises de sécurité pour le coaché, il en comporte aussi pour le coach.

---

<sup>3</sup> Rachel Gaessler, Les fondamentaux du coaching, Module 1 de la formation Coach Professionnel d'ICN Business School, année 2015/2016.

## 2) L'importance de la supervision :

C'est le lieu d'*hygiène* du coach. C'est en effet dans cet espace de supervision qu'il maintient les repères qui lui permettent d'éviter deux écueils majeurs du coaching : le transfert et le contre-transfert. Les positions de sauveur, de victime ou de persécuteur, définies par Karpman dans le triangle dramatique sont illustrées par la figure ci-dessous.



C'est aussi pour ces raisons qu'il est indispensable d'établir un contrat avec son client.

Etre coach ne s'improvise donc pas et nécessite un travail sur soi, dont on ne peut faire l'économie, comme le rappelle Rogers (1961). Dans ce travail d'accompagnement, il convient de rester authentique, débarrassé de tous les filtres du jugement, et de garder un état émotionnel stable. Cela nécessite également de cultiver une certaine sécurité intérieure pour permettre de suivre le coaché dans son évolution tout en gardant une nécessaire distance. Cette *gymnastique*, que nous pourrions qualifier d'*hygiène mentale*, implique un entraînement de tous les jours.

C'est pourtant dans cet exercice mental, évoqué dans le paragraphe précédent, et par cette approche éthique que l'expertise professionnelle du coach trouve toute sa légitimité. Ce regard exempt de jugement va permettre à l'entreprise de s'autoriser un nouvel espace de fonctionnement et de trouver de la souplesse. Les individus se sentent soudain plus autonomes

au sein des équipes. De même, la posture d'écoute authentique du coach permet aux adolescents de prendre du recul avec l'immédiateté dans laquelle ils vivent bien souvent et de verbaliser ce dont ils auraient besoin, ce qui n'est pas toujours facile à cet âge de la vie.

Cet espace propre au coaching apporte la fluidité et le souffle nécessaires à toute créativité, que les rythmes de vie actuels font oublier. Vivre dans l'urgence est devenu un *modus vivendi*, issu des nouvelles technologies, effaçant ces espaces pourtant nécessaires à la prise de recul et au calme intérieur. Dès lors la « position Méta », telle que définie par Lenhardt, n'est plus une évidence. Prendre de la hauteur devient un vrai défi lorsque tout devient une priorité.

### 1) Quelle définition pour « adolescences » ?

L'intérêt porté à l'adolescent est récent dans l'histoire de l'humanité. Une production spécifique sur ce thème dans la littérature n'apparaît qu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Auparavant l'adolescence était loin d'être reconnue comme une période particulière de la vie. Plus tard, l'intérêt pour cette thématique s'intensifie et se propage à diverses disciplines. Nous retiendrons que la caractéristique commune à ces multiples travaux reste la fragilité de ce « concept » et la difficulté d'en donner une définition claire et péremptoire. Pourtant de nombreux ouvrages la présentent comme une période de transition. Le jeune se trouve *entre* l'âge enfant et l'âge adulte, sans être ni totalement l'un ni encore totalement l'autre. Notre questionnement se trouve alors attisé. Où se trouve finalement l'adolescence ?

### 2) « Attention ! Fragile ! », les différents visages de l'adolescent

Et si l'adolescence se trouvait dans cet « entre » ? Dans une période de transition, sorte de moment d'attente durant lequel tous les choix ne sont pas encore arrêtés ? Enfance, âge adulte et vieillesse constituent pourtant aussi des moments de transition. Ceci nous paraît dénoncer là les limites d'une telle définition. Devons-nous lui préférer le terme de « crise » et son cortège d'expressions à connotation négative telles que « âge bête » ou « âge ingrat » ? La

conception de la crise normative, incluant l'idée de la quête de l'identité, date du début du XX<sup>e</sup> siècle. Or l'adolescence ne s'arrête pas non plus aux contours de cette crise. C'est pourquoi d'autres critères, en particulier biologiques et psychologiques, ont été retenus dans cette tentative de définition. Mais ici encore, difficile d'établir un début comme une fin à l'adolescence. Est-ce au moment des premiers signes de puberté, apparaissant à des âges bien différents d'un individu à l'autre ? Au moment de la fin des études ? Les questions foisonnent sans que nous puissions y apporter une réponse claire. Et pourtant... La nécessité de repenser le concept nous apparaît à présent évidente et la prudence dans la terminologie de rigueur.

Peut alors émerger l'idée de « changement » chère à Conceição Taborda-Simões (2005). Ce qui nous paraît particulièrement intéressant dans ses travaux est que l'adolescence n'est plus définie par une négation, mais par une période « où émergent de nouvelles capacités ». C'est dans le sillage de cette définition que s'inscrit le coaching, s'imposant à nous comme un moyen d'accompagner ce changement profond, cette quête de soi et la recherche du fil conducteur de sa vie. Les schémas de Lenhardt, présentés ci-dessous illustrent l'idée que le sens se trouve non pas là où l'on pense le voir, mais aussi « entre » les fragments de la mosaïque : ne voir que les fragments ou que les espaces reste réducteur.



Schéma 30

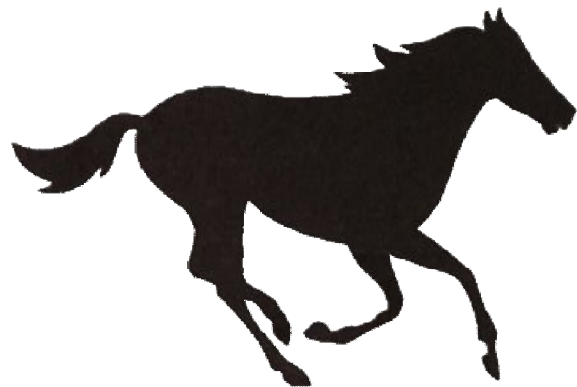


Schéma 30 bis

« Ce petit exercice se veut une métaphore modeste mais significative du processus que nous avons tous à parcourir pour accéder au sens de notre action ou de notre vie. Nous avons dans tous les cas à construire une cohérence personnelle à partir d'éléments fragmentés

constitutifs de notre vie » (2002, p.92). Nous retrouvons cette notion d'*entre*, qui nous est chère, également chez Jullien (2012, p.50) : « [L'*entre*] n'attire pas l'attention. L'*entre* renvoie toujours à de l'autre que soi. Ainsi le propre de l' « *entre* » est-il d'exister, non pas en plein, mais en creux ». Le coaching permet justement d'interroger cet « *entre* ». En ce sens il s'avère très bénéfique pour les adolescents.

Notre choix d'écrire le mot *adolescences* avec un S trouve donc sa justification dans ces transformations multiples et profondes, puisque physiques, cognitives, morales et socio affectives. Elles vont appeler une adaptation progressive de la jeune personne à son milieu et à elle-même. Ce sont ces bouleversements qui la rendent fragile et qui rendent caduc le statut de personnes toutes puissantes de leurs parents. Dès lors ce changement ne sera pas sans conséquences sur la cellule familiale qui va être, elle aussi, amenée à s'adapter.

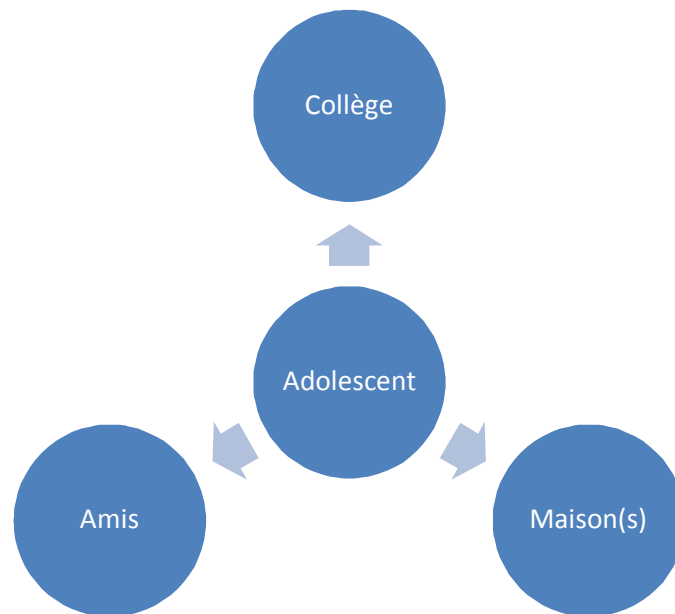
### 3) Les enjeux parentaux face aux différents visages de l'adolescence

Les nombreuses contradictions comportementales et émotionnelles que traverse le jeune suscitent souvent l'incompréhension de ses parents (et de ses enseignants) et les désorientent. C'est pourquoi les relations des adultes à l'adolescent nécessitent un cadrage qui doit être réévalué au fur et à mesure de l'acquisition en autonomie de ce dernier.

Se pose alors la question des limites, que Onnis, Bernardini, Romano et Veglia (2008) appellent les « frontières [qui] doivent être suffisamment élastiques pour permettre les ajustements complexes nécessaires à l'organisation de la famille. ». L'importance de frontières claires entre la sphère générationnelle de ses parents et celle de l'adolescent apparaît primordiale, de même que celles de la sphère familiale et celles du monde extérieur, du collège et de ses amis. L'adolescent a besoin de ces limites et tester leur résistance est un des moyens de mieux les appréhender.

Cette approche systémique nous semble donc fondamentale car elle permet de mieux comprendre les comportements de l'adolescent. Avec sa propre personne, dont il cherche les contours, il porte aussi en lui toutes les règles de fonctionnement des systèmes auquel il appartient. C'est ce point précis qui constitue le cœur de notre approche. Un élève n'est pas qu'un élève. Il est aussi porteur des marques, et parfois des dysfonctions, des différents

systèmes auxquels il appartient et qui accentuent sa fragilité. Doit-il en porter toutes les conséquences ?



C'est dans cette approche systémique, telle que l'illustre le schéma ci-dessus, que l'adolescent peut être placé dans une démarche constructive pour lui grâce au coaching. En place de jugement, cet accompagnement lui apporte le respect et la prise en compte de ses zones d'ombre grâce l'écoute dont il a besoin et ne le laisse plus seul face à ses choix.

L'époque pas si lointaine où les enfants n'avaient voix au chapitre à table est bien révolue. Et pourtant... Ici encore des nuances sont à apporter. Combien de temps est accordé à l'écoute dans l'emploi du temps des élèves dans les établissements scolaires? Cette écoute est-elle toujours suffisante ?

Guedj<sup>4</sup> (2011) souligne qu'aux urgences, la priorité est de gérer avant tout l'expression corporelle du mal-être qui a amené le jeune dans ces services. Mais force est de constater que cet endroit finit aussi par devenir un lieu de parole et d'écoute, où est déposé le mal-être des adolescents. Bien souvent ce sont des pathologies de l'enfance et l'héritage familial qui

---

<sup>4</sup> Anne Gedj travaille dans le service d'urgences psychiatriques générales de l'hôpital Ste Anne à Paris. Ce service accueille en moyenne 700 adolescents de moins de 18 ans par an, soit 2 à 3 par jour...

évoluent par crises. Non prises en compte par une écoute suffisante, ces crises peuvent évoluer jusqu'au passage à l'acte suicidaire, déplaçant selon elle le curseur de « crise » d'adolescence à « urgence ». Cyrulnik (2011) insiste sur le fait que les adolescents d'aujourd'hui se développent plus rapidement que ceux d'hier. Sans une écoute suffisante, ils ont le sentiment d'être seuls face à leurs « ruminations », ce qui les amène parfois à adopter des conduites à risques. Cela laisse-t-il penser que l'entrée médicalisée serait la seule capable d'apporter l'écoute dont un jeune a besoin ?

Dans notre approche systémique de l'adolescent, nous venons de montrer que la crise est un processus intrinsèque, qui n'apparaît pas d'un coup, mais par touches successives. Mieux régulées en amont par l'écoute proposée par le coaching, les crises permettraient de rechercher avec l'adolescent ce qui pose problème et de l'accompagner concrètement dans sa recherche de solutions. Cela doit questionner également le « groupe » qu'il soit familial, institutionnel ou éducatif. Dès lors, l'utilité du coaching n'est plus à démontrer.

Retenons que dans l'ère actuelle, d'immenses progrès alimentaires, éducatifs et d'hygiène ont certes été apportés, mais les progrès techniques ont aussi modifié les repères sociaux et familiaux laissant les jeunes, comme leur famille, parfois dans un désarroi dont nous nous proposons d'exposer les indicateurs et des causes.

## 1) Indicateurs et causes du mal-être adolescent

Le mal-être des adolescents n'est pas systématiquement perceptible. C'est pourquoi l'écoute et l'observation jouent ici un rôle primordial. Des indicateurs précis existent néanmoins.

### a) Les indicateurs

Ces indicateurs sont chiffrés. Il s'agit de statistiques, telles que celles issues d'une étude de l'UNICEF présentées ci-dessous. Ils s'appuient également sur les constatations des



enseignants sur l'évolution, particulièrement depuis quelques années, de l'implication des élèves dans leur travail scolaire.

#### a. [La santé mentale des adolescents](#)

Les idées suicidaires et des conduites addictives chez les adolescents connaissent actuellement une augmentation inquiétante. Nous appuyons nos propos sur l'étude menée par L'UNICEF France (annexe n° 2) en 2014, auprès de 11232 enfants âgés de 6 à 18 ans. Il en ressort le constat que 17 % d'entre eux seraient en situation de privation matérielle. Or ce facteur accentue les difficultés en matière d'intégration sociale. Cette situation nous semble particulièrement préoccupante car elle est vécue par les enfants comme une souffrance psychologique.

A cela s'ajoute l'importance de la qualité de l'environnement dans lequel vivent les enfants. Certaines précisions attirent particulièrement notre attention : le fait d'être une fille, la peur de l'échec scolaire et le harcèlement sur les réseaux sociaux augmentent de manière significative les risques de souffrance psychologique. Or nous savons qu'un enfant en souffrance est plus facilement tenté de se droguer, de consommer de l'alcool (plus de 41 % des 15 ans et plus disent en consommer), de fumer ou d'attenter à sa personne, l'idée du suicide concernant 28 % des participants.

Face à ce constat, qu'ils soient parents, enseignants ou animateurs, nous pensons à l'instar de Barzach<sup>5</sup>, que tous les adultes ont un rôle à jouer. « En partant de leur parole, nous voulons attirer l'attention des pouvoirs publics, mais aussi de la société civile tout entière, sur nos adolescents trop souvent incompris et trop vite jugés » (annexe 2).

Ce sentiment d'être incompris, sur lequel le coaching peut agir, n'est pas sans conséquences sur la motivation des adolescents. C'est ce que nous nous proposons d'étudier dans le paragraphe suivant.

---

<sup>5</sup> Michèle Barzach a été la présidente de l'Unicef France (annexe 2, « Adolescents en France, Le Grand malaise »).

## b. La baisse de motivation face au travail scolaire

En plus du mal-être ressenti en raison des changements physiques et psychologiques dus à cette période de la vie, associés dans certains cas à des difficultés d'ordre matériel et/ou familial comme nous venons de le voir, les adolescents ont à gérer les difficultés qu'ils rencontrent dans leur scolarité. Quand tel est le cas, les conséquences ne tardent pas à se répercuter sur leur motivation.

La motivation est ce qui nous pousse à agir : elle peut être intrinsèque, générée par soi, ou extrinsèque, c'est-à-dire générée par des phénomènes extérieurs. Dans les deux cas, la motivation des adolescents se perçoit par l'engagement qu'ils mettent dans leur travail ou dans leurs loisirs. En ce qui concerne le travail scolaire, la motivation des élèves s'apprécie par leur comportement, attentif ou non, par leur participation en classe et par leurs résultats scolaires. Or depuis quelques années, les enseignants constatent que les élèves se sentent de moins en moins investis dans leur travail, que leurs résultats chutent et que les devoirs à la maison ne sont pas faits de façon régulière ni efficace, malgré les punitions. Ces observations sont corroborées par N.Vallaud-Belkacem qui avoue, dans l'édito de la brochure « Collège, Mieux apprendre pour mieux réussir » (annexe 3), que le collège apparaît peu motivant pour les adolescents. Elle souligne que notre système éducatif contribue même à cristalliser ses défauts, car en place d'accompagnement, il fonctionne encore sur un mode sélectif, creusant les inégalités et le rendant inadapté à la future insertion des élèves dans la société. Il devient donc « anxigène pour les parents et frustrant pour les professeurs, auxquels il ne laisse que peu d'autonomie ». Ces remarques sont également appuyées par une enquête de l'AFEV<sup>6</sup> qui montre qu'actuellement seul un collégien sur trois seulement demande une explication à son enseignant quand il ne comprend pas. Cela nous laisse perplexes quant à l'utilité des punitions. Il nous semble en effet plus utile de dialoguer avec l'adolescent et de comprendre pourquoi le travail n'a pas été fait. Dans la plupart des cas celui-ci répond qu'il n'a pas eu le temps, qu'il a oublié ou encore qu'il a mal noté les consignes des devoirs. Or, ce que nous devons entendre dans cette justification, c'est l'absence de motivation, corrélée à l'absence de sens, que les devoirs revêtent pour les élèves. Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages semble donc incontournable pour préserver leur motivation et nous laisse fortement douter de la pertinence des punitions dans cette démarche. Elles ne font selon nous qu'ajouter une difficulté supplémentaire, au lieu de chercher des solutions pour aider l'élève.

---

<sup>6</sup> AFEV : Association de la Fondation Etudiante pour la Ville, créée en août 1991

Incompréhension, démotivation, décrochage ?... Nous nous proposons d'étudier à présent les causes de cette démotivation.

## b) Les causes

Les causes identifiées de ce mal-être dans l'école sont diverses. La charge de travail semble un des premiers motifs de découragement des élèves. Nous avons fait l'expérience auprès d'un enfant de 10 ans et lui avons demandé de dessiner ce qu'il ressentait lorsqu'il se sentait découragé par son travail scolaire (annexe 4). Cela ne lui a pris que quelques minutes... Une circulaire datant de 1956 (annexe 5) préconise qu'en France, les devoirs se limitent à une révision des leçons pour les élèves scolarisés en écoles élémentaires. Depuis 2013, l'organisation de la journée scolaire des enfants a été repensée, afin de prendre en compte leurs rythmes biologiques. Qu'en est-il pour les adolescents ?

### a. La charge de travail

La journée d'un collégien peut parfois paraître bien longue lorsque l'on additionne le temps scolaire au temps nécessaire à la réalisation des devoirs. Si l'on parle de burn-out dans les entreprises, ce mot n'est pas encore employé chez les adolescents. Et pourtant... Agitation, manque de concentration, maux de ventre, incapacité à ingérer un petit déjeuner avant de venir au collège, insomnies, travail personnel non fait... sont des indicateurs encore trop peu pris en compte et que nous observons très fréquemment dans les classes. Il n'est pas rare de voir les adolescents les yeux cernés et le teint blême. Certes ils sont en plein bouleversement hormonal, en pleine période de croissance et se couchent tard, mais cela n'explique pas tout. D'après nous, la

lee

]ra]s]e M l]s] mant

a . L] t

pragmatique de André et Lelord (2011). « Plus l'estime de soi d'un enfant est élevée, meilleures sont les notes qu'il obtiendra à l'école » (p.99). Le manque de confiance en soi est un aspect d'une mauvaise estime de soi. Nous retiendrons pour définir de l'estime de soi la réponse faite par un adolescent à André et Lelord, puisque notre réflexion s'intéresse aux adolescents : « L'estime de soi ? Eh bien, c'est comment on se voit, et si ce qu'on voit on l'aime ou pas. » Acquérir une bonne estime de soi n'est pas à ce jour le centre de préoccupation de l'école publique, encore assez réservée face à ce type de problématique. Pourtant cet objectif ne nous semble pas en contradiction avec les savoirs et les compétences exigés par l'école. Nous pouvons par ailleurs nous interroger sur la *réinsertion* des enfants habitués à des milieux plus bienveillants dans la société. Certes un décalage risque de se faire sentir, mais nous partons de l'idée qu'apprendre aux enfants à développer l'estime de soi leur permet de passer outre ce décalage. Or, actuellement l'échec semble inhérent au système scolaire. Nous appuyons nos propos sur le rapport de DELAHAYE (sitographie) qui démontre que ce système a conservé sa structure d'origine, dont les fondements étaient le tri et la sélection. Nous le rejoignons dans ce cri d'alerte : « Laisser sur le bord du chemin autant d'intelligences et de potentiels est, de ce point de vue, très problématique pour un pays qui doit affronter la mondialisation et la compétition internationale ». Les conclusions de son article nous laissent interrogateurs car elles sont très voisines de celles du premier rapport sur cette thématique datant de 1992.

Face à ce constat, beaucoup de parents ont recours à des cours particuliers quand leur enfant rencontre des difficultés. Mais, comme le soulignent Watzlawick, Weakland, Fisch & Furlan (1975, p.49), « faire plus de la même chose » face à une difficulté n'est de loin pas toujours la meilleure formule. Rendre l'enfant autonome dans la résolution de ses difficultés apparaît plus utile.

Une réflexion sur la sanction dans les pratiques éducatives nous semble donc primordiale car, si poser un cadre de travail est légitime et essentiel pour les adolescents, le faire respecter par des menaces de punition est un modèle qui montre ses failles et ses limites.

---

<sup>7</sup> Rapport sur la Grande pauvreté et la réussite scolaire établi en Mai 2015 par Jean-Paul Delahaye, Inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe établissements et vie scolaire, à la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : l'école face aux situations de grande pauvreté des élèves ; quatre leviers pour une politique globale au service d'un objectif unique : la réussite des élèves.

N'oublions pas que l'adolescent est à la croisée de son système familial et de son système scolaire. Cherchons davantage à comprendre le message que l'adolescent veut transmettre lorsqu'il se met en faute, avant de le punir, afin de préserver sa motivation et son estime de soi.

## 2 ) Préserver la motivation et l'estime de soi des adolescents

La motivation et l'estime de soi sont essentielles à la fluidité des apprentissages. Ces questions restent encore trop peu évoquées dans le cursus de formation des enseignants alors qu'elles semblent n'avoir jamais été autant d'actualité. Les élèves sont bien souvent motivés (ou démotivés) par leurs notes et les appréciations formulées par leurs professeurs et par leurs parents.

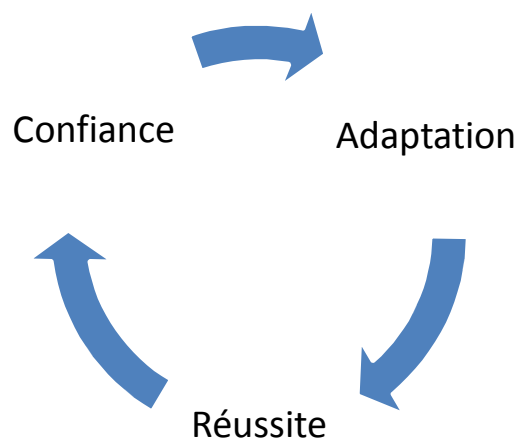
### a) Le rôle des évaluations des acquis des adolescents et la formulation des appréciations

Les situations d'évaluation sont estimées à pas moins de 1000 pendant la scolarité d'un élève au collège ! Quels sont les retentissements de ces évaluations à répétition sur les rapports de l'enfant avec l'école ? N'en perdent-elles pas leur sens ? Placent-elles toujours l'enfant dans des conditions de réussite, quand on sait qu'elles s'accumulent souvent avant les vacances scolaires, période où les élèves sont fatigués ? Les évaluations s'inscrivent dans le but d'apporter des informations permettant de situer l'élève dans ses apprentissages pour lui-même, pour les enseignants et pour les parents. Or les messages contenus dans les appréciations, telles que « Bien mais peut mieux faire !.. », restent dans la plupart des cas paradoxaux. D'après Martin-Krumm et Boniwell<sup>8</sup> (2015, p.219), le cercle vertueux se trouve ainsi cassé, provoquant des attitudes de défi de l'autorité ou de désintérêt de la part des élèves, tandis que l'école se bat au quotidien contre l'échec scolaire.

---

<sup>8</sup> Charles Martin-Krumm : agrégé d'EPS, maître de conférences à l'ESPE de Bretagne et président de l'Association française et francophone de psychologie positive.  
Ilona Boniwell : docteur en psychologie, professeure associée à HEC Paris et à l'université de Cambridge où elle est responsable du premier master international de psychologie positive appliquée.

### Schéma du cercle vertueux



Les bulletins font pourtant partie intégrante du dossier scolaire de l'élève. A ce titre, ils méritent le plus grand soin dans leur formulation car le premier intéressé reste l'élève lui-même. Or il arrive encore qu'une confusion s'opère dans la formulation des remarques entre l'appréciation du travail et celui de la personne. De plus les points positifs sont parfois omis ou survolés. Cela peut avoir des conséquences, parfois désastreuses, sur l'estime de soi et la motivation de l'enfant. Les effets négatifs des évaluations sont augmentés quand, de retour à la maison, l'enfant se retrouve puni en raison de ses mauvaises notes ou parfois réprimandé par ses parents qui, angoissés par la crainte de l'échec de leur progéniture, cherchent à se sentir confortés dans leur autorité.

Or de quelles connaissances et de quelles compétences les adolescents ont-ils besoin pour devenir les citoyens de demain ? Ces compétences sont-elles quantifiables et mesurables ? Selon quelle norme ? Dans ce vaste et passionnant débat, notre position est claire : la réussite scolaire n'est pas qu'une affaire de Quotient Intellectuel. Partant du constat issu de Gardner (annexe 6, travaux de RICHEZ) sur la théorie des intelligences multiples, il n'y a pas qu'une forme d'intelligence. Nous ne déclinons pas ici les spécificités de chacune d'entre elles. Cependant il semble primordial que la pédagogie actuelle évalue les élèves sur la base de leurs aptitudes particulières, et non plus à travers un même et unique filtre. La

pédagogie différenciée prend ainsi toute son importance, même si elle s'avère parfois bien complexe et chronophage à mettre en place pour les enseignants. Elle est actuellement préconisée dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé des élèves (AP). C'est dans cet espace que des outils du coaching peuvent être le plus facilement intégrés dans les pratiques pédagogiques, car les élèves sont accueillis en petits groupes.

Comment ne pas perdre confiance en soi dans ces conditions ? Comment ne pas *engrammer* des drivers négatifs quand on sait qu'une autre source d'erreur pour l'élève est effectivement le manque de confiance en soi ? C'est sur cette question que nous nous proposons de réfléchir à présent.

#### b) L'importance des messages et des « drivers » dans la motivation et dans l'estime de soi.

Les drivers que nous venons d'évoquer sont des messages qui sont renvoyés consciemment ou inconsciemment aux enfants par leurs parents et par leurs enseignants. Ils ont un fort retentissement puisqu'ils créent des séquences comportementales, que Cannio répertorie (2009) au nombre de cinq : « Sois parfait », « Fais plaisir », « Fais des efforts », « Sois-fort », « Dépêche-toi ». Nous prendrons pour exemple les enfants auxquels on répète sans cesse de se dépêcher et qui finissent par ne plus rester en place. Ce type d'attitude engendre des croyances limitantes qui peuvent devenir très handicapantes à l'âge adulte car elles réduisent le champ d'action. Cela est d'autant plus important chez les enfants, très sensibles aux regards des autres. Les fondamentaux de l'éducation restent néanmoins assez proches de ceux des générations précédentes. Le plus important pour la plupart des parents reste que leur enfant soit épanoui dans la vie, qu'il y trouve du sens et du bonheur et qu'il se sente relié au monde. Mais la société actuelle se complexifie et l'hyperconnexion aux médias expose en permanence nos enfants à des messages de toutes sortes. Taylor<sup>9</sup> souligne que « A l'école, l'injonction faite aux enfants de grandir trop vite, la pression de leurs camarades, le

---

<sup>9</sup> Jim Taylor est docteur en psychologie. Il a une activité de conseil auprès des jeunes et de leurs parents, mais aussi auprès des éducateurs et des étudiants du monde entier.

cyber-harcèlement, l'importance accordée à l'apparence physique, à l'argent, à la popularité sont autant de messages nocifs ». (2014, p.14). Ces drivers ont donc un rôle important dans la motivation et l'estime de soi des adolescents.

La démotivation des élèves n'est cependant pas toujours une conséquence directe des messages qui leur sont adressés. La plupart des enseignants prenant leur métier à cœur, ils restent généralement vigilants aux messages qu'ils véhiculent. Ceci nous amène donc à nous interroger sur le lien entre la motivation et la prise en compte des émotions chez les enfants. Les indicateurs du mal-être chez les adolescents sur lesquels nous nous sommes appuyés sont sans équivoque : il devient urgent de réagir. En tenant compte de cette fragilité liée à cette période de la vie, le coaching nous apparaît comme un réel moyen de préserver la motivation et l'estime de soi des adolescents. Comment réagir face à cette urgence ? Quels moyens mettre en œuvre ? Comment passer à l'action après cet état des lieux ? Ce sera l'objet de notre seconde partie.



Dans cette deuxième partie, nous montrerons comment le coaching apparaît comme un moyen de prendre en compte les émotions des adolescents et de renforcer leur motivation. Ceci nous semble particulièrement important quand on sait que les élèves attachent une grande place à la relation qu'ils ont avec leurs professeurs.

Partir du ressenti des élèves permet de mieux comprendre leurs modes d'apprentissage, leur façon de penser et de se comporter. Concevoir que l'attitude de tel élève à telle situation ne sera pas la même que l'attitude de tel autre permet une prise de recul, laisse de la place à l'enfant pour être lui-même et évite bien souvent les conflits. Sentir que ses émotions sont écoutées permet de les verbaliser plus facilement et donc de les apaiser. C'est ce que rend possible le coaching.

### 1) Le rôle fondamental des émotions

Joie, peur, colère, tristesse... Les émotions nous donnent des indications sur ce qui se passe dans notre esprit. Elles sont la réponse biologique à des interactions avec autrui ou face à une situation et nous préparent à agir d'une certaine manière (Goleman, 2007). Il en existe plusieurs et il n'est pas rare d'en ressentir plus d'une à la fois. Prendre en compte les émotions et les diriger « dans une action juste sont la condition du bien-être et du bonheur véritable.»,

d'après Pascal<sup>10</sup> ( 2015, p.11). Nous devenons alors maîtres de notre esprit et de nos actions. Etre pleinement conscient de soi-même et de ses émotions permet d'instaurer un changement positif et d'accroître son potentiel.

## 2) Quand les émotions sont un frein aux apprentissages

Mal gérées, les émotions peuvent en revanche devenir très gênantes. Akoun et Pailleau<sup>11</sup> (2014) s'appuient sur l'exemple de David. Cet enfant se plaint d'avoir une mauvaise mémoire. Il est en réalité très angoissé et a peur d'oublier ce qu'il apprend. Ainsi, maîtrisant trop d'énergie à canaliser sa peur, il est parasité dans la mémorisation de ses leçons. Trop occupé à gérer ses émotions négatives, il se retrouve entravé dans ses apprentissages. Comprendre ses émotions et savoir les utiliser positivement semble donc primordial en milieu scolaire. Comment expliquer alors qu'elles soient si peu abordées à l'école ainsi que dans la formation des enseignants ? C'est la question à laquelle nous nous proposons à présent de répondre.

## 3) L'intelligence émotionnelle

Comprendre ses émotions et savoir les utiliser positivement relève de l'intelligence émotionnelle. Pour illustrer notre propos, citons Goleman (2007) qui a popularisé la notion d'intelligence émotionnelle dans les années 1990. D'après lui « Nous exagérons la valeur et l'importance de la raison pure, que mesure le QI, dans la vie humaine. Notre intelligence est inutile quand nous sommes sous l'emprise de nos émotions » (p.20). Goleman établit ce

---

<sup>10</sup> Emmanuel Pascal est coach en cohérence cardiaque certifié et pratique l'accompagnement individuel et collectif.

<sup>11</sup> Audrey Akoun est thérapeute cognitivo-comporte-mentaliste.

Isabelle Pailleau est psychologue clinicienne du travail et des apprentissages. Elles sont toutes les deux thérapeutes familiales et formatrices certifiées en Mind Mapping et gestion mentale.

constat suite aux observations menées par Damasio, neurologue de la faculté de médecine de l'université de l'Iowa. Celui-ci a étudié le comportement des patients dont le circuit lobe préfrontal-amygdale a été endommagé. Ces observations lui ont permis d'affirmer que le cerveau émotionnel intervient autant que le cerveau pensant dans le raisonnement. C'est pourquoi, d'après nous, cette intelligence émotionnelle mériterait d'être explicitée aux enseignants afin de leur donner les moyens de la prendre en compte dans le milieu scolaire et de préserver la motivation de leurs élèves.

Pourquoi est-ce encore si peu le cas ? Nous rejoignons le point de vue de Richez sur cette question pour qui l'intelligence émotionnelle n'est pas mesurable (annexe 6) car il s'agit d'un processus et non d'un « outil ». Cette forme d'intelligence ne s'inscrit dans aucune norme et pourtant elle permet d'apprécier les compétences intra et interpersonnelles de l'individu. Cette notion semble donc d'autant plus abstraite pour être prise en compte dans le cadre scolaire, habitué à des critères d'évaluation précis d'acquis de connaissances et encore très peu de savoir-être.

#### 4) La résilience permet-elle un retour vers la motivation ?

Partant du constat que l'intelligence émotionnelle ne se mesure pas, nous pouvons nous interroger sur le fait que la capacité de résilience d'un adolescent pourrait être une marque de son intelligence émotionnelle. Krumm et Boniwell définissent la résilience comme étant « la capacité d'un matériau soumis à une déformation à retrouver son état initial ». (2015, p.159). Comment retrouver la motivation après une période de harcèlement à l'école ou une série de mauvaises notes ? Pour Morin<sup>12</sup> (2015, p.13), « Nous possédons tous, à des degrés variables, une certaine force mentale. Ce que nous avons en commun, c'est la chance de pouvoir l'améliorer. Développer sa force mentale, c'est savoir gérer ses émotions, ordonner ses pensées et agir de manière positive, quelles que soient les circonstances ». Partant de ce principe, quel plus beau cadeau offrir à un enfant que de lui montrer le chemin

---

<sup>12</sup> Amy Morin est psychothérapeute. Elle est très impliquée dans les thématiques de la santé émotionnelle, de la force mentale et des relations humaines.

pour se connecter à la force mentale qu'il a en lui. Les émotions peuvent servir d'indicateurs d'un climat intérieur.

En apportant l'écoute nécessaire à la prise en compte des émotions, le coaching facilite la verbalisation et la prise de conscience de leurs émotions par les enfants. Cette prise de recul leur permet de comprendre ce qui leur pose problème, puis de trouver des solutions. Voici l'exemple d'un questionnement permettant de prendre en compte les émotions dans le cadre d'un coaching :

- Comment te sens-tu ?
- Comment voudrais-tu te sentir ?
- Que peux-tu faire pour y arriver dans la situation présente ?
- Ce que tu souhaites mettre en place est-il réalisable ?
- Comment vas-tu t'y prendre ?
- Quand vas-tu commencer ?

Faire appel aux émotions positives permet de recréer un contexte favorable à un nouvel équilibre. Il ne s'agit pas de protéger les enfants de toute souffrance, mais de leur apprendre à y faire face. Mais pour être efficace, nous pensons que cela relève plus d'une hygiène de vie que d'une prise de conscience ponctuelle. Nous reprendrons à ce titre la comparaison de Pascal (2015) qui rapproche la capacité à cultiver les émotions comme on arrose son jardin, chaque jour, patiemment en attendant de voir éclore les premières fleurs, celles du bien-être et de la motivation. Cela nous conforte dans l'idée d'une nécessaire prise en compte des émotions dans les établissements scolaires afin d'éliminer les blocages qui enferment les enfants dans la spirale de l'échec scolaire.

Comme nous l'avons démontré dans la première partie, le contexte socio-économique actuel, en permanence dans l'urgence et dans l'hyperconnexion aux médias, se trouve

paradoxalement en perte d'écoute. Quelle écoute est réservée aux adolescents aujourd'hui ? Dans quels espaces peut-elle avoir lieu ? Quelle place est-elle accordée à des moments individuels avec l'élève ? Comment le remotiver ? Les élèves peuvent bien sûr se rapprocher des référents en Vie Scolaire, tels que les conseillers principaux d'éducation (CPE), l'infirmière ou le conseiller d'orientation psychologue (COP). Mais l'approche de l'élève reste à notre sens encore trop centrée sur ses apprentissages et ses savoir-faire. Or, grâce à ses outils, le coach utilise l'écoute de façon différente des autres intervenants en milieu scolaire. Il accompagne l'adolescent sur plusieurs séances et l'aide, par son questionnement sur ses savoir-être et par l'établissement d'un chemin d'objectifs pragmatique, à devenir autonome.

### 1) Qu' « entendre » par « écoute » active ?

Plus que d'avoir des réponses toutes faites, les enfants ont avant tout besoin d'être écoutés. Faber et Mazlish (2002) illustrent cette idée par des illustrations de scènes de la vie familiale courantes sous forme de vignettes dans lesquelles les enfants cherchent, par tous les moyens, à capter l'attention de quelqu'un qui écoute d'une oreille distraite. Aussi l'écoute, dans l'acception qui nous intéresse, va-t-elle bien plus loin que le fait d'entendre. Nous retiendrons ici le sens que lui donne Lenhardt en tant que « posture philosophique. C'est aussi une technique qui donne au client l'impression qu'il est compris, respecté et soutenu et qu'il y a une confiance dans le potentiel de développement ». Cette posture est effectivement philosophique dans le sens où elle nécessite un travail sur soi afin d'aligner son cœur, son corps, et son esprit. Ce travail consiste essentiellement dans la capacité à recevoir la parole de l'autre sans jugement et de façon authentique (Siaud-Facchin, 2014). Nous rajouterons que l'écoute passe également par les *yeux*. D'après Cannio (2009), « Pour communiquer vrai, il vous faut utiliser la calibration pour vérifier les émotions de votre interlocuteur ». Revenons dès lors à la question de la place de l'écoute pour les adolescents. Pour nous, une autre réponse possible à ce manque d'écoute se trouve dans ce que cela implique pour l'écouter.

## 2) Ce qu'implique l'écoute pour l'écouter

Nous l'avons vu plus haut, l'écoute active implique un alignement de l'esprit, du cœur et du corps. Cet alignement permet l'empathie, c'est-à-dire la faculté de ressentir ce que ressent l'autre, de se laisser impacter émotionnellement, tout en gardant un recul suffisant pour l'analyse. C'est la posture adoptée par le coach. Elle nécessite un travail sur soi permanent. Ecouter un adolescent implique d'être prêt à faire « résonner » l'adolescent tapi au fond de nous, parent ou enseignant. Nos enfants nous renvoient à notre propre enfance, (Nelsen et Lott<sup>13</sup>, 2014), nous offrant ainsi la possibilité de revisiter les problématiques douloureuses, c'est-à-dire celles sur lesquelles nous, adultes, avons encore à travailler. C'est pourquoi, d'après nous, pour certains adultes, il est parfois plus confortable de ne pas écouter ce que disent les enfants.

## 3) Ecouter pour recentrer

Ecouter les adolescents permet de leur offrir un espace privilégié où ils sont autorisés à se centrer sur leurs propres ressentis et sur leurs propres besoins. Cela implique de maîtriser les bases de la communication non violente telles que les expose Rosenberg (2005). Ce processus est repris par Cannio (2009) qui distingue quatre composantes nécessaires à la communication : observer, exprimer son émotion, afficher le besoin ressenti et formuler une demande. C'est ce que permet l'écoute dans le cadre du coaching. Bien souvent des jugements de valeur entravent la bienveillance nécessaire à l'écoute dans la vie quotidienne. Or les enfants sont très sensibles au fait d'être écoutés sans être évalués.

Mais il est une autre dimension qui nous semble tout aussi importante : elle consiste à apprendre aux adolescents à s'écouter, c'est-à-dire à se relier avec leur être intérieur. La mindfulness, méditation consciente du moment présent, existe depuis des milliers d'années. Cultiver la conscience de ce qui se passe dans le moment présent, sans jugement, permet au cerveau de faire une pause avec le passé et le futur pour ne se concentrer que sur l'ici et maintenant. Chavel (2012) rappelle que le monde actuel nous met dans des « boucles de flux continu, d'obéissance à un processus et de projection dans un planning à tenir ». Ainsi l'écoute intérieure peut trouver des applications dans le champ de la santé mentale et entrer

---

<sup>13</sup> Jane Nelsen et Lynn Lott sont thérapeutes familiales en Californie.

également dans des pratiques de prévention. Les techniques de visualisation telles que « la météo intérieure » (Siaud Fachin, 2014) ou encore « le scan corporel » (Snel, 2013, 2015) rencontrent beaucoup de succès auprès des adolescents. Les enfants disent se sentir apaisés et réclament fréquemment ce type d'exercices. Les activités peuvent ensuite être conduites en classe de façon plus détendue car les adolescents préparent à la fois leur corps et leur esprit à travailler. Nous jugeons ces exercices fondamentaux pour leur équilibre et la gestion de leurs émotions. Ils constituent par ailleurs une formidable « trousse de secours » dans laquelle ils pourront puiser même à l'âge adulte.

Or, être présent à soi, ce qu'offre aussi l'espace du coaching, permet de se sentir plus concentré, et de visualiser l'objectif fixé, tout en laissant plus de liberté pour établir des choix. Ces pauses permettent au cerveau d'établir de nouvelles connections, permettant d'autres façons de penser et l'instauration d'autres modes de fonctionnement vers un mieux-être. C'est pourquoi nous nous proposons à présent de nous pencher sur les approches autour du bien-être en milieu scolaire.

Comme nous l'avons montré, la question du bien-être à l'école semble bien loin des savoirs et des compétences actuellement enseignés. Et pourtant, la préoccupation du bien-être des adolescents et celle de leur futur sont-elles si éloignées l'une de l'autre ? Certains se sont déjà interrogés sur cette question. Commençons par un rapide synoptique, issu des travaux de Martin-Krumm et de Boniwell (2015), des principaux courants pédagogiques prônant la prise en compte du bien-être auprès des enfants.

### 1) Historique de la prise en compte du bien-être à l'école

Déjà Socrate s'interrogeait sur l'éducation des adolescents. De tous les temps les rapports entre les adultes et les enfants ont été relatés comme difficiles et irrespectueux. Or si

l'on parle du respect des enfants envers les adultes qu'en est-il des adultes envers les enfants ? Pour Bourdieu, l'école reproduit le fonctionnement de la société. Il faut attendre le XIX<sup>e</sup> siècle pour que l'enfant soit reconnu socialement grâce aux travaux de Montessori. Elle dénonce le fait qu'un enfant n'est pas armé comme un adulte pour vivre dans la société et qu'à ce titre, cela ne peut lui être reproché puisque cela fait partie de sa nature même d'enfant.

Plus tard, Freinet invente une autre posture d'enseignement. Les fondements de son éducation étaient entre autres que les enfants soient tous placés dans les mêmes conditions de réussite et que les actions aient du sens pour tous les élèves. La pratique était associée à la théorie et l'erreur s'inscrivait dans l'apprentissage. Freinet reste reconnu comme étant un des plus grands pédagogues français. Laisser les individus libres d'apprendre des contenus qui aient du sens pour eux fut également le souci de Rogers. D'après lui, l'important est de créer un climat propice aux apprentissages. Il démontre l'intérêt du processus mis en œuvre dans la démarche de l'apprenant. L'enseignant se retrouve ainsi dans une posture non plus directive mais dans celle de facilitateur.

Le coaching emprunterait-il à tous ces courants pédagogiques ? Pourquoi ces sensibilités pédagogiques n'ont-elles pas alors davantage percé le domaine scolaire ? Réfléchir aux objectifs de l'école et aux processus permettant de les atteindre est pourtant primordial. Aussi partageons-nous la position de Martin-Krumm et de Boniwell pour qui, « Entre performances scolaires, décrochage, réussite et conditions de vie, tout semble clairement imbriqué » (2015, p.19). Promouvoir le bien-être des élèves permet de les aider à faire face à certains moments difficiles. Les individus heureux réussissent mieux. Ils sont plus créatifs et plus performants. Qu'en est-il de cette nécessaire prise en compte du bien-être auprès des enfants de nos jours ? La pédagogie positive et l'éducation émotionnelle que nous allons maintenant présenter nous apportent un éclairage.

## 2) L'éducation émotionnelle et la pédagogie positive

Ces deux approches pédagogiques nous paraissent très proches l'une de l'autre et présentent des points communs avec le coaching. L'éducation émotionnelle consiste à apprendre aux enfants des techniques ponctuelles leur permettant un bien-être physique et



mental. « Elle comporte tant le développement personnel que l'intégration sociale, l'équilibre intérieur et la gestion efficace de son existence. » nous dit Claeys Bouuaert <sup>14</sup> (2014, p.15). Elle apporte ce centrage intérieur permettant d'accéder au contrôle du mental et de vivre dans l'instant présent. L'espace nécessaire pour reprendre le contrôle sur sa vie, faire des choix et donner un sens à son existence est alors retrouvé. Reconnaisant chaque enfant comme singulier, elle lui permet de mieux s'intégrer dans le groupe classe. Elle présente par ailleurs le mérite de replacer le processus d'enseignement dans une approche systémique. « Aucune éducation, quelle qu'elle soit, ne peut donner des résultats satisfaisants si elle néglige les aspects individuels, relationnels, sociaux et environnementaux de la démarche offerte.» (Claeys Bouuaert, 2014, p.34).

Il ne s'agit pas de tout excuser mais de prendre en compte, d'écouter pour faire apparaître les émotions afin de laisser le champ libre aux apprentissages ensuite. Notons que c'est exactement la démarche que l'on retrouve dans le coaching. De ce fait, ce n'est pas une discipline bien définie, s'inscrivant dans un programme aux contours bien nets, pour laquelle il y aurait des attitudes justes s'opposant dialectiquement à d'autres fausses. Cependant, comme le propose Claeys Bouuaert, des activités pédagogiques et ludiques, qui ressemblent beaucoup à du coaching d'équipe, peuvent facilement être menées avec des élèves. Les problématiques, telles que « ressentis et émotions », « gérer les conflits » ou « Leadership et jeux de pouvoirs », abordées dans son ouvrage peuvent être explorées selon les besoins d'une classe. L'éducation émotionnelle invite donc à transcender les peurs et toutes formes de violence qui en découlent. Elle offre des outils de communication qui permettent aux élèves de lever des barrières et d'installer la confiance, tout en les responsabilisant.

La pédagogie positive, quant à elle, est très proche de l'éducation émotionnelle mais elle nous semble plus globale. Akoun et Pailleau (2014) expliquent que cette méthode implique à la fois la façon dont les intervenants, l'environnement et les méthodes d'apprentissage contribuent à l'épanouissement harmonieux des enfants. L'accompagnement des processus et des stratégies mises en place par les apprenants remplace la relation autoritaire et descendante. Les jugements de valeur font place à une appréciation des progressions des élèves vers les objectifs qu'ils se sont eux-mêmes fixés. C'est seulement pour valider les résultats des recherches effectuées par les élèves, rendus actifs par ce

---

<sup>14</sup> Michel Claeys Bouuaert est formateur et psychothérapeute. Il a vécu et enseigné pendant une quinzaine d'années en Chine. Depuis 2011, il organise en France le forum de l'Education Emotionnelle.

changement de posture, que l'enseignant reprend sa position haute de formateur. Cela nécessite quelques précautions telles que le respect total de l'individu, le choix d'un regard positif, l'invitation à faire des choix et l'exemplarité de l'enseignant dans une position basse. Les points communs avec le coaching semblent alors aisés... Notons que tout comme pour un coaching, il semble important d'établir un contrat passé avec les élèves, le chef d'établissement et avec les parents sur ce type de conduite de classe qui pourrait passer pour une sorte de « saupoudrage » de notions à l'aide d'activités plus ou moins diffuses.

Nous nous sommes attachées, dans cette deuxième partie, à montrer combien il nous semble fondamental de prendre en compte le rôle des émotions afin de rendre les adolescents plus aptes aux apprentissages. L'écoute active et les exercices de pleine conscience constituent de formidables moyens à la portée des enfants pour se centrer. En leur apprenant à se libérer de leurs pensées parasites, non seulement l'espace reste ouvert à la pleine expression de leur potentiel mais cela constitue l'apprentissage d'une bonne hygiène mentale, précieux pour leur équilibre de vie une fois adulte. Nous avons montré qu'à ce jour, même s'il existe des courants pédagogiques sensibles au bien-être des enfants, aucun n'offre les conditions privilégiées d'écoute et d'accompagnement que permet le coaching.

Cette troisième partie évoque les expérimentations que nous avons réalisées autour de la prise en compte du bien-être chez les adolescents en milieu scolaire, ainsi qu'à l'échelle d'une collectivité territoriale. Nous partagerons également les constats des projets déjà expérimentés à l'étranger afin d'enrichir notre analyse. Une discussion autour des perspectives du coaching auprès des adolescents et de ce que cela implique clôturera cette réflexion.

Nous avons mené plusieurs actions et projets autour de la thématique du bien-être, incluant des pratiques de coaching au sein d'un collège au cours de l'année 2015 -2016. Ces projets ont permis de faire émerger des besoins, d'y apporter des réponses et surtout de sensibiliser les différents publics (adolescents, enseignants, parents) que nous avons rencontrés à l'existence de solutions. Ces projets auront été ambitieux et plutôt que le résultat palpable qu'il en sera sorti, c'est bien la démarche d'échanges et de questionnement qui nous est apparue la plus importante, bien que cet aspect ne soit pas toujours visible.

## 1) Les actions de prévention conduites à l'intérieur d'un établissement scolaire

Nous avons mené notre projet dans le cadre des heures d'Accompagnement Personnalisé<sup>15</sup> hebdomadaires allouées aux élèves de 6<sup>ème</sup> d'un établissement scolaire. L'idée de ce projet est née de nos observations des élèves et de l'écoute de leurs ressentis sur la transition entre l'école et le collège, souvent perçue comme « initiatique » par les enfants, les parents et les enseignants eux-mêmes. Or nous nous sommes aperçues qu'autant ce passage semblait important, autant rien n'apparaissait clairement dans le collège sur la prise en compte des émotions suscitées chez l'enfant par cette transition. Une rencontre entre les élèves de CM2 et de 6<sup>ème</sup> est prévue chaque année, mais les échanges ne portent pas sur la question des ressentis. Les émotions, si elles apparaissent taboues, sont pourtant bien palpables le jour de la rentrée des classes, chez les élèves comme chez les parents et même les professeurs. Rien n'est cependant « officiellement » exprimé. C'est pourquoi nous avons prêté l'oreille plus attentivement et avons décidé de créer un guide au titre humoristique, « Guide de survie en milieu scolaire », dans lequel les élèves pourraient faire part de leurs émotions et trouver des stratégies pour les surmonter, grâce aux outils du coaching d'équipe entre autres. Pour cela, nous avons trouvé des appuis auprès d'autres collègues, intéressés pour explorer cette problématique dans le cadre de l'éducation physique et sportive, du français et des arts plastiques.

Notre projet consiste donc à recenser les principales émotions ressenties par les élèves, ainsi que les différentes situations scolaires où elles apparaissent, de les verbaliser, puis de les mettre en images ou sous forme des textes. Ces travaux seront accompagnés d'une relaxation enregistrée par la collègue d'EPS, formée à cette pratique, et reprenant les exercices de pleine conscience menés avec les élèves sous sa direction tout au long de l'année. Ce guide de survie apparaîtra sous la forme d'un diaporama sur le site du collège à l'attention de tous. Au cours de ces ateliers hebdomadaires, nous avons eu à cœur d'établir une charte orale de confidentialité et de confiance mutuelle entre élèves et professeur. Ce projet ne s'inscrit pas dans le jugement ni dans le dénigrement de ce qu'ils vivent avec d'autres intervenants au cours de leur journée, mais dans l'expérience partagée de leurs ressentis à partir des préoccupations de leur vie quotidienne au collège. Le but n'est pas d'éliminer les émotions,

---

<sup>15</sup> Ces heures sont consacrées à un enseignement différencié, prenant en compte les difficultés propres à chaque élève.

qui ont toutes un rôle, mais de les apprivoiser et de s'en servir pour agir positivement en dégageant des solutions. Ainsi ce projet s'inscrit pour nous dans le cadre d'une *éducation au bien-être* en milieu scolaire.

Ce projet a été ponctuellement appuyé par une action menée en partenariat avec ce collège, la Maison des Adolescents de Meurthe-et-Moselle et la Maison du Handicap, dans le cadre national de la Semaine d'Information sur la Santé Mentale (SISM) et du Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC). Le thème retenu était « Santé Mentale et Santé Physique : un lien vital. » Nous a!

haut niveau, porteurs de handicap et des élè! e 4 è e de 3 è Sur le lien ntre le handicap et la confiance n soi. En testant des activités sportives en fauteuil roulant, les élè! rendre comCrsomplés. capacité à dépa mer ses difficultés dépend de la reconnaissance de ses

Ces ojets ont donc u ur objectif ainsi le souci d'instaurer des s atiques en milieu scolaire favorisant la confiance en soi et le potentiel des élè!

## 2) Le relais à la collectivité territoriale

Dans notre souci de prise en comC e de toutes les sphères de l'adolescent, il nous a paru nécessaire d'associer les parents dans notre démarche de sensibilisation. Entre autres projets, nous retiendrons le Café des Parents. Ce projet est issu de nos observations de terrain. A chaque réunion parents - professeurs, nous a! om de constater-que section! ent souq ent désemparés et bien seul□ ace à leurs questions sur l'adolescence, ne sachant pas toujours à qui parler. La volonté conjointe de avoriser le lien social et d'échangem aut\_ur des problématiques de parentalité est alors née entre élus, équipe de personnel□ du collège et la Maison des Adolescents de Meurthe-et-Moselle. Nous a!

scolaire. Un premier Café des Parents a ain de été l'établissement scolaire. Cela a été l'occasion de perce et de partage des s rents aut\_ur de s ob ématique

avec son adolescent » ou « Trouver la juste distance avec son enfant » parmi d'autres. Un second Café des Parents a été proposé hors du système scolaire, fin mars 2016, dans les locaux de la Maison des Associations de la commune initiatrice de ce projet. Le thème abordé

- Sa maman souhaiterait que sa fille augmente sa moyenne et que leurs relations s'apaisent. Celle-ci lui manque de respect et se fait prier pour faire ses devoirs.

Nous avons alors proposé un contrat tripartite, établi entre la maman, la fille et le coach. Le coaching s'est déroulé sur six séances. A l'issue de celui-ci, Aline est passée de notes telles que 4/20 en Français à 15/20. Elle a également réussi à dire à son professeur de Français, lors d'une réunion parents-professeurs, qu'elle voulait lui prouver qu'elle était capable de réussir et a ainsi conforté son estime de soi. De plus, elle ~~est parvenue à mettre en place les stratégies~~ pour que sa maman soit plus à son écoute, notamment au moment des devoirs. Elle lui a proposé de l'aider dans la préparation des repas et en mettant plus systématiquement la table, afin de permettre à sa maman de dégager plus de temps pour être à son entière écoute. Pour la maman, les objectifs du coaching ont été validés à la lecture des notes de sa fille et dans la gestios

b) Le coaching de Gérald<sup>18</sup>, enseignant, comme aide à la prise de nouvelles fonctions.

Gérald a 45 ans. Il est récemment arrivé dans le collège où il travaille. Il se sent submergé par ses nouvelles missions et a le sentiment de manquer de reconnaissance vis-à-vis de ses supérieurs hiérarchiques. Ce qui motive sa demande de coaching est qu'il souhaite retrouver l'assertivité qui lui permettrait de faire davantage entendre ses besoins auprès de ses supérieurs et de ses collègues. Il se sent mal et cela a des répercussions sur sa vie familiale. A l'issue du coaching, Gérald a établi un rétro calendrier lui permettant de prioriser les échéances importantes à venir d'ici la fin de l'année scolaire. Il a également réussi à exprimer plus clairement ses besoins à ses collègues, notamment en ce qui concerne une aide technique en informatique. Cela lui a permis de reprendre confiance en lui et d'exprimer ses ressentis à ses supérieurs. Il peut à présent envisager la fin de son année scolaire dans des conditions qui lui semblent correctes, c'est-à-dire sans se renfermer dans ses difficultés et sans s'isoler. Il pense que ce qu'il a appris dans le coaching lui servira sans doute toute sa vie. Dans ce cas, le coaching a été ressenti comme une réelle respiration, comme un temps pour soi, loin de la gestion des relations entre les élèves, de la supervision de leurs travaux, de la mise à l'épreuve à chaque heure de cours et de la gestion des aléas informatiques et matériels. Il a permis à Gérald de retrouver confiance et légitimité dans sa posture d'enseignant, en imaginant les solutions qui lui auront permis de franchir le cap de l'adaptation à son nouveau poste.

c) Le coaching de Paola<sup>19</sup>, maman à la recherche de l'équilibre entre la vie parentale et la vie professionnelle

Paola a 45 ans. Elle est mariée et a deux enfants de moins de 13 ans. Sa demande de coaching est de mieux concilier sa vie familiale et sa vie professionnelle. Elle souhaite retrouver la sérénité, mieux s'organiser et se sentir plus libérée des contraintes liées notamment à la préparation des repas, à laquelle elle attache un grand soin. Un contrat bipartite est établi. Après quelques séances de coaching, Paola s'autorise à prévoir du temps pour elle dans la semaine. Elle a trouvé des stratégies pour s'alléger l'organisation des repas, a associé ses enfants dans la prise en charge de leurs propres affaires et a demandé à son mari

---

<sup>18</sup> Dans le souci de préserver l'anonymat, l'identité des personnes concernées a été modifiée.

<sup>19</sup> Dans le souci de préserver l'anonymat, l'identité des personnes concernées a été modifiée.



de s'occuper des courses un jour dans la semaine. Le coaching a ici permis à cette maman de s'interroger sur ses valeurs. Elle a ainsi pris conscience qu'elle pouvait se montrer moins exigeante envers elle-même, déléguer un certain nombre de tâches et que les choses ne seraient pas moins bien faites si elles étaient réalisées plus sommairement. Elle a retrouvé confiance en elle, ce qui lui a permis de lâcher-prise également sur son lieu de travail, allant jusqu'à trouver les mots pour exprimer ce qu'elle avait à dire à son supérieur hiérarchique.

D'après ces expériences, le coaching apparaît tout indiqué comme lieu où cette nécessaire écoute peut être apportée. Par son questionnement, le coach permet à l'adolescent, dans cette phase de transition, d'adopter une posture critique lui permettant de progresser dans la formulation de ses propres choix. Il apporte un retour du coaché sur lui-même, sur ses pratiques, et l'encourage en vue de l'aider à se construire, à trouver ses marques ainsi qu'un chemin de réussite. A ce titre, nous pensons que le processus de coaching s'inscrit dans une ligne de prévention à une certaine souffrance psychologique de se retrouver seul face à des choix que l'on ne sait trop comment mener. Il s'adresse aux adolescents, aux parents dans l'accompagnement à la parentalité, et aux enseignants dans l'adaptation à leurs fonctions.

Nous avons recensé dans nos recherches plusieurs projets déjà expérimentés autour du bien-être et nous avons trouvé, en France, l'association SYNLAB<sup>20</sup> qui propose actuellement des formations à l'attention des enseignants dans l'académie de Créteil (sitographie). Nous avons découvert l'existence d'autres projets également expérimentés à l'étranger (annexe 7). Mais nous préférons nous attacher plus particulièrement à l'exemple des ateliers du bien-être développés en Belgique, car ceux-ci sont accompagnés d'un retour d'expérience, que nous jugeons utile à notre réflexion.

---

<sup>20</sup> SYNLAB est un laboratoire citoyen de recherche-action et centré sur le développement des compétences émotionnelles, sociales et civiques dans les systèmes éducatifs.

## 1) L'exemple des « Ateliers du bien-être » en Belgique

Le principe des « Ateliers du bien-être » a été expliqué au cours d'une réunion informelle par le Professeur Pelc<sup>21</sup>, au retour d'une expérience menée en Asie du Sud-Est sur cette thématique. Face à la nécessité de s'adapter à l'évolution de la population scolaire, « Les Ateliers du bien-être » ont été instaurés à la rentrée 2009, au lycée H. Daschbek de Bruxelles, devenu pendant quatre ans établissement pilote de ce projet, appelé « A l'école du bien-être et du développement humain durable ». Cette action a pu être subventionnée par le Fond Houtman (septembre 2009 - juin 2013). L'idée que le bien-être est nécessaire aux adolescents car il s'inscrit dans leurs besoins, au même titre que les besoins de valeurs, affectifs ou cognitifs, entre autres, qu'ils acquièrent auprès de leur famille et de leurs amis. Il s'agit d'un pari sur l'avenir : « favoriser la mise en place de ce développement, c'est lui assurer des conditions humaines plus saines de développement ». L'idée est de permettre à l'élève de développer ses capacités et de lui donner les outils nécessaires pour affronter l'avenir.

d'apprendre à s'exprimer et à se comporter en meilleure harmonie avec eux-mêmes et avec les autres, dans les mêmes chances de développement personnel.

Suite à ces ateliers, plusieurs constats ont pu être établis :

- Cela nécessite des pré-requis chez les formateurs auxquels il est demandé d'avoir une expérience académique ou de terrain.
- Les enseignants doivent avoir également certains pré-requis, tant théoriques que pratiques, qui ne sont pas à ce jour inscrits dans leur formation initiale.
- L'audace de ce projet en fait sa faiblesse, car il ne repose que sur la bonne volonté de quelques-uns. Si l'enseignant formé est absent et se trouve remplacé par un collègue peu sensible à cette approche, la cohésion du groupe est mise en péril.
- Ces ateliers nécessitent le soutien actif du chef d'école, des parents et des autorités dans la pérennisation du programme.
- L'ambition de ces ateliers favorise le risque d'« en faire trop » tant les opportunités de discussion sont nombreuses.
- Ce projet, comme tout changement, suscite des doutes et des résistances de la part des enseignants, de la direction et du Pouvoir Organisateur.
- L'impact reste limité sur la problématique des devoirs à la maison et sur le sens donné à l'école.

Les aspects positifs relevés ont été les suivants :

- L'orientation se fait de façon plus concertée avec les élèves et avec les parents.
- Un autre regard est porté sur la sanction, la rendant plus éducative.
- Même si les indicateurs d'une meilleure réussite scolaire ne sont pas flagrants, un autre regard est porté sur l'école.
- Le climat scolaire ayant évolué positivement, des bénéfices se font ressentir auprès des apprenants par une plus grande motivation et par une diminution des difficultés comportementales. Les enseignants ont pu instaurer, de leur côté, une meilleure communication.

Ces ateliers paraissent donc exigeants et demandent du temps. L'esprit d'équipe et de solidarité évolue doucement, mais constitue une avancée dans le métier, plutôt solitaire de professeur. Ils instaurent par ailleurs un état d'esprit qui n'est jamais acquis définitivement.

Nous en retenons leur visée sociale, puisqu'ils répondent au souci d'égalité des chances. Ces jeunes, vivant tous des réalités sociales bien différentes, ne sont pas tous disponibles de la même manière pour apprendre.

## 2) L'exemple du Québec et ses limites

L'exemple de la Belgique montre bien ce souci d'inclure les parents dans une démarche de coéducation avec l'école. Ce type d'approche présente néanmoins des limites, comme l'illustre une autre expérience que nous avons retenue, celle menée au Québec.

Au Québec, des groupes de compétences parentales ont en effet été instaurés dans les années 1995 (Vatz-Laaroussi, 1996). Ces groupes sont issus de partenariats locaux et ont été financés par le ministère, ainsi que par des enveloppes locales. A l'issue de cette expérience, il a été constaté que le risque du partenariat école-famille est de scinder la fonction parentale en compétences, amenant ainsi la notion de *norme* de ce que serait un bon parent, en la *professionnalisant*. Ces groupes étaient par ailleurs proposés à des familles dites à « risques », c'est-à-dire défavorisées. Or une fraction des familles destinataires de ces ateliers n'y participaient pas, de la même manière que la coéducation prônée par l'école n'empêchait pas de constater la désaffection de l'école par les parents, de plus en plus absents des instances où leur rôle de représentants parentaux était important. Ces ateliers ont en effet été parfois perçus comme vecteur de concurrence entre les familles et l'école et non plus comme vecteur de complémentarité. Ceci s'explique par les *stratégies de survie* mises en œuvre par les familles concernées : ces stratégies consistaient en trois postures différentes adoptées par les parents : la remise de l'expertise aux autres (se déculpabilisant ainsi de leur rôle d'acteurs dans leur vie), en prônant la débrouillardise parfois à la limite de la légalité, ou encore en entrant dans une forme de compétition non reconnue par l'école. Dans tous les cas s'instaurait un rapport de distance face à l'école. Ceci nous laisse dire que l'école doit être pensée comme un lieu d'altérité et non de compétences parentales. Le coaching parental, tout comme le projet du Cafés des Parents évoqué plus haut, s'inscrivent dans cette optique.

Suite aux constats que nous venons de mettre en exergue, nous pouvons nous demander quelles remarques retenir pour notre pratique du coaching. Intéressons-nous tout d'abord à la posture du coach et ainsi qu'à celle de l'enseignant. Peut-on être à la fois enseignant et coach ? Alors que le coaching s'intéresse au processus de ce qui fait sens pour le coaché, rappelons que l'enseignant transmet des savoirs imposés par les programmes de l'Education nationale. D'autre part l'enseignant n'est jamais en tête-à-tête avec un élève comme le coach peut l'être avec le coaché. Comme le démontre Persson (2008), le coaching apparaît comme une alternative à un dispositif de formation. La posture d'authenticité du coach ne le place pas dans une relation de pouvoir, contrairement à celle de l'enseignant, car il valorise l'autonomie et offre un espace de permission où le coaché peut exprimer son potentiel. L'enseignant formé à la pratique du coaching peut cependant utiliser certaines techniques de coaching au sein d'une classe, tout comme un manager coach au sein d'une équipe. La posture de coach ne peut donc prévaloir en tant que telle dans l'enseignement.

Demandons-nous à présent comment proposer le coaching en milieu scolaire ? Cette démarche est un défi car il existe d'après nous un frein inhérent au mot lui-même. Ce vocable anglo-saxon est tout récent dans la littérature officielle émanant des instances ministérielles<sup>22</sup>. Mais en plus du terme, c'est le manque de contours bien définis du coaching (Persson et Rappin, 2013) qui peut représenter une gêne pour l'Education nationale. Sans doute faudrait-il lui préférer la désignation d'*accompagnement*, au moins dans un premier temps. Il existe par ailleurs un autre frein que nous avons identifié. L'accompagnement individuel renvoie, quelle que soit la posture (parent, enseignant ou coach), à son propre vécu, faisant ainsi émerger toutes les problématiques non résolues en soi. Le développement personnel semble donc parfois tabou et dangereux. Sortir de sa position haute d'enseignant pour se mettre dans la position basse du coach peut effrayer. Comment tenir sa classe ? Que faire alors du rapport à l'autorité ? Les premières conduites de classe sont déjà anxiogènes quant à la formation des contenus, alors qu'en est-il quand on travaille sur les processus ? Observons que le modèle

---

<sup>22</sup> Il faut en effet attendre Le Bulletin Hebdomadaire du 21 janvier 2016 pour lire ce mot dans les lignes consacrées aux parcours d'excellence pour les collégiens des réseaux d'éducation prioritaire (REP+) volontaires de la troisième à la terminale.

d'évaluation des enseignants est lui-même souvent calqué sur les points à améliorer et non sur les réussites.

Dans ce contexte, nous comprenons aisément que le recours à des coachs extérieurs peut être utile, mais il est coûteux. D'autre part, ils n'ont pas la connaissance fine de l'organisation que pourrait avoir un coach interne et ne pourraient donc pas la valoriser. Inversement, un coach interne peut se retrouver pris dans des logiques internes et suspecté de manipulation (Bayad et Persson, 2005). Cette posture nous semble néanmoins plus facile à intégrer dans les pratiques actuelles car elle supprime, en partie, l'obstacle financier.

Ce qui nous motive à relever le défi de développer le coaching dans l'école est qu'elle connaît actuellement une réforme sans précédent. Elle prône le développement du travail en équipes des élèves comme des professeurs ainsi que la pédagogie de projets. Mais les textes officiels restent très généraux sur leur mise en application, de peur d'être modélisants et de limiter la créativité des enseignants. De plus, ceux-ci ne sont pas tous formés à la conduite du travail en équipe. La réforme a donc ceci d'inédit qu'elle impose à la fois une modification de processus et de contenus dans un très court laps de temps, à laquelle les équipes ne sont pas préparées. Coaching individuel ou coaching d'équipes d'enseignants, coaching des divers personnels (administratifs, de direction, agents techniques) ... Le panel de potentiels à coacher en interne du système éducatif nous semble donc très large. Gardons l'idée que des adultes heureux au travail feront des adolescents heureux.

Si le coaching apparaît comme une solution alternative et innovante dans l'accompagnement des adolescents, il interroge la place laissée à la créativité dans le système scolaire. Elle semble essentielle pour surmonter les changements et s'adapter à ces nouvelles pratiques imposées par la réforme. Casser les habitudes et la rigidité d'anciennes pratiques pédagogiques va permettre d'apporter un nouveau souffle pour les professeurs mais aussi pour les élèves. N'oublions cependant pas, comme le montrent Mnisri et Nagati (2012), que plus l'innovation est complexe, plus elle est difficile à appliquer. Le projet défendu doit également répondre à un besoin qui, dans le cas du coaching, n'est pas toujours quantifiable, comme le soulignent Fatien et Nizet (2012). Cela demande énergie, conviction et patience. Nous devons de plus tenir compte dans notre projet de l'effet de dilution démontré par Ringelmann (annexe 8). Comme dans toutes les autres grandes organisations, l'Education nationale a besoin de temps. Eclairer les personnels est donc une tâche difficile qui nécessite

de s'appuyer sur des messages clairs et cohérents. Mener des projets raisonnablement ambitieux permet de remédier à cette situation.

C'est pourquoi nous relevons à présent l'importance des partenariats. Ils nous semblent par ailleurs rester un des seuls moyens efficaces de faire face aux enjeux de plus en plus complexes de la société actuelle (Girardot, 2004). Notons toutefois que, pour être éligibles à des aides financières favorisées par ces partenariats, certains projets sont soumis aux résultats des actions. Les indicateurs, tels que la participation des usagers, doivent montrer l'adéquation entre l'offre et la demande. Cependant certains publics, pourtant cibles des actions, ne se déplacent pas forcément. Les technologies de l'information et de la communication constituent à ce titre un vecteur essentiel d'information et de cohésion sociale.

Enfin, nous avons vu que la recherche du sens est primordiale. Pourtant, si elle est corrélée au bonheur, elle n'a cependant pas de recette (Delivré, 2013). Pour Petitot (2009), c'est ce sentiment de perte de sens et le sentiment de ne pas être entendu qui poussent à la violence envers les autres et/ou contre soi-même. Comment redonner à l'adolescent le sentiment d'être acteur de sa propre vie si ce n'est par l'écoute proposée dans le coaching ?

Au cours de cette réflexion, nous avons montré que l'émergence de nouvelles questions sociales nécessite de s'intéresser davantage au bien-être des adolescents. L'éducation d'un enfant est un défi qui met chacun face au rôle qu'il a à jouer, qu'il soit parent, éducateur ou enseignant. C'est une question cruciale qui ne relève pas seulement des politiques car elle dépasse les clivages des différents gouvernements successifs. Elle relève de l'urgence, comme le montrent les indicateurs du mal-être chez les adolescents. Nous avons expliqué en quoi l'adolescence est une période complexe et avons privilégié l'approche systémique, défendant l'idée que les adolescents ressentent souvent un mal-être, parfois stigmate des défaillances des systèmes familial et éducatif dont ils sont pourtant le centre.

Le coaching s'inscrit donc pour nous dans une volonté d'éducation au bien-être, aussi bien pour les adolescents que pour les adultes qui les entourent. Il offre un espace d'écoute, dans lequel les émotions peuvent être prises en compte, ce que nous estimons rare dans notre société hyper connectée. Il permet un questionnement sur les contenus, les processus et le sens à donner à ses actions. Il favorise ainsi une meilleure estime de soi, une prévention du décrochage scolaire et un moyen de s'insérer de façon plus réfléchie, autour d'un réel projet, dans la société. Nous restons persuadés que quand le niveau de bien-être augmente, le niveau de curiosité, de créativité et de motivation augmente aussi. Les performances et les résultats scolaires s'en trouvent alors améliorés.

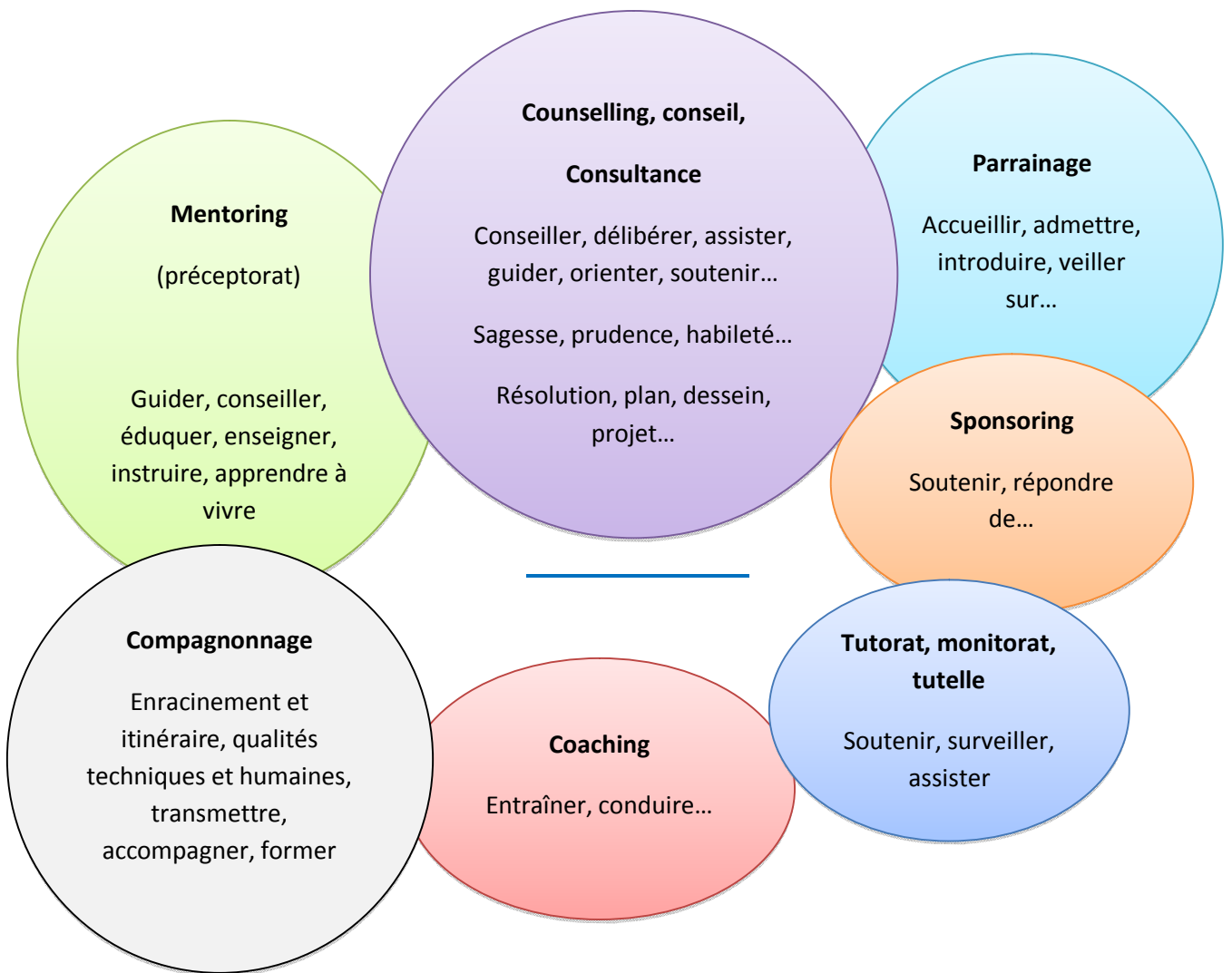
La France reste timide face à ces avancées, mais les lignes bougent progressivement avec la pédagogie de projets et l'Accompagnement Personnalisé au cœur des nouveaux programmes de l'Education nationale. Le coaching comme « éducation au bien-être » chez les adolescents est une question de société, ambitieuse, nous le reconnaissons, qui dépasse les intérêts de l'individu. C'est pourquoi les partenariats nous semblent essentiels. Questionnons-nous sur la société que nous voulons pour nos jeunes et sur les moyens que nous leur offrons et que nous *nous* offrons (éducateurs, parents, enseignants, élus) pour transmettre le sens des responsabilités et des valeurs que nous portons. Ainsi prendre soin de soi adulte est aussi un moyen de prendre soin de nos adolescents. Ceux-ci ont besoin d'interlocuteurs responsables, capables de les comprendre et de les épauler dans leurs apprentissages de la vie. Le coaching offre une alternative innovante enthousiaste et créative, fondamentale pour le développement de nos enfants, ces pépites qui ne demandent qu'à être aimées et à s'épanouir, dans des conditions



- Akoun A., Pailleau I. (2014) Apprendre autrement avec la pédagogie positive. France Loisirs.
- André, C., & Lelord, F. (2011). *L'estime de soi: s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.
- Bayad, M., & Persson, S. (2005). Le coaching au service de la transformation managériale. *Revue internationale de Psychosociologie*, 11(25), 63-91.
- Botbol, M., & Choquet, L. H. (2009). Éduquer et transmettre. *Adolescence*, (2), 355-374.
- Cannio S., (2009). Communiquer avec authenticité et rester vrai. Eyrolles.
- Chavel, T. (2012). *La pleine conscience: Pour travailler en se faisant du bien*. Editions Eyrolles.
- Chavel, T., 2001, Le coaching démystifié, Demos.
- Claeys Bouuaert M.(2014). *L'éducation émotionnelle de la maternelle au lycée. 200 activités pédagogiques et ludiques*. Le Souffle d'Or.
- Conceição Taborda-Simões Maria (da), « L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? », *Bulletin de psychologie* 5/2005 (Numéro 479) , p. 521-534.
- Cyrulnik, B. (2011). *Quand un enfant se donne «la mort»: Attachement et sociétés*. Odile Jacob.
- Delivré, F. (2013). *Le métier de coach: Spécificités-Rôles-Compétences*. Editions Eyrolles.
- Faber, A., & Mazlish, E. (2002). *Parler pour que les enfants écoutent, écouter pour que les enfants parlent*. Relations plus.
- Fatien, P., & Nizet, J. (2012). Le coaching dans les organisations.
- Gallwey T. (2000), La dynamique interne du travail, le rôle du mental, Village Mondial, traduit de The Inner Game of Work, New York, Random House, 2000.
- Gardner H. (1997), Les formes de l'intelligence, Odile Jacob, traduit de Frames of mind, Basic Books, New York, 1983, Harpers Collins Publishers, New York, 1993.
- Girardot, J. J. (2004). Intelligence territoriale et participation. *ISDM*, 16.
- Goleman, D. (2007). *L'intelligence émotionnelle: accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. J'ai lu.
- Guedj Marie-Jeanne, « L'urgence à l'adolescence. », *Adolescence* 3/2011 (n° 77), p. 615-626.
- Jullien, F. (2012). L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité. *Pratiques'&*, 253.
- Lenhardt, V. (2002). *Les responsables porteurs de sens: culture et pratique du coaching et du team-building*. Insep.

- Malarewicz J.-A. (2000), *Systémique et entreprise*, Paris, Village Mondial.
- Martin-Krumm Ch, Boniwell. (2015). *Pour des ados motivés. Les apports de la psychologie positive*. Odile Jacob.
- Mnisri K, Nagati H, « Une étude exploratoire de la créativité dans les organisations. », *Question(s) de management* 2/2012 (N° 1), p. 37-57.
- Morin A. (2015) 13 Clés pour doper sa force mentale. Reprenez le pouvoir et entraînez-vous à être heureux. First Editions.
- Nelsen, J., & Lott, L. (2014). *Positive discipline for teenagers*. (1994) Prima Lifestyles. Traduit sous le titre *La discipline Positive pour les adolescents* (adapté par Sabaté). Editions du toucan.
- Nizet, J. & Diochon, P. F. (2012, December). Comprendre les ambiguïtés du coaching, à l'éclairage du fonctionnalisme. In *Annales des Mines-Gérer et comprendre* (No. 4, pp. 24-33). ESKA.
- Onnis, L., Bernardini M., Romano C. & Veglia, A. (2008). Le double visage de la lune. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, (1), 45-58.
- Pascal Emmanuel. (2015) Les 3 émotions qui guérissent : Amour, gratitude, Foi.
- Paul M. (2002), « L'accompagnement une nébuleuse », *Education Permanente*, n° 153, p.43-56.
- Persson S. (2008), Les frontières du coaching, dossier interne EDC ICN, module2.
- Persson S. (2013), Les outils du coach, la dimension instrumentale du coaching en question», *dossier interne EDC ICN*.
- Persson S., & Rappin B. (2013). Il était une fois le coaching... *Humanisme et Entreprise*, (1), 41-60.
- Petitot F., « Le bonheur national brut », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* 2009/2 (n° 76), p. 5-7. DOI 10.3917/lett.076.0005.
- Richez Y, « L'accompagnement du changement professionnel, l'apport de la théorie des intelligences multiples de Gardner. », *Humanisme et Entreprise* 4/2009 (n° 294), p. 77-96 .
- Rogers C. (1961) *Devenir une personne*.
- Rosenberg, M. B. (2005). *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs): introduction à la communication non violente*. La Découverte.
- Siaud-Facchin, J. (2014). Tout est là, juste là.
- Snel, E.(2015). *Respirez : la méditation pour les parents et les ados de 12 à 19 ans*. Les Arènes.

- Snel, E., & André, C. (2013). *Calme et attentif comme une grenouille: la méditation pour les enfants... avec leurs parents*. Editions Transcontinental.
- Stacke E. (avec P. COSSON) (2000), *Coaching d'entreprise Performance et humanisme*, Village Mondial.
- Taylor Jim, (2014). *Vos enfants deviennent ce que vous pensez d'eux*. Larousse.
- Unicef. *Écoutons ce que les enfants ont à nous dire. Adolescents en France: le grand malaise. Consultation nationale des 6/18 ans 2014*.
- Vatz-Laaroussi M., « Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? », *Lien social et Politiques*, N° 35, printemps 1996, p. 87-97.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., Fisch, R., & Furlan, P. (1975). *Changements: paradoxes et psychothérapie*. Ed. du Seuil.
  
- <https://www.unicef.fr/article/adolescents-en-france-le-grand-malaise>, consulté le 09 mai 2016.
- [http://cache.media.education.gouv.fr/file/03\\_-\\_mars/62/2/College-Mieux-apprendre-pour-mieux-reussir\\_398622.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/03_-_mars/62/2/College-Mieux-apprendre-pour-mieux-reussir_398622.pdf), consulté le 09 mai 2016.
- <http://www.education.gouv.fr>, consulté le 09 mai 2016.
- [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport\\_IGEN-mai2015-grande\\_pauvrete\\_reussite\\_scolaire\\_421527.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf), consulté le 09 mai 2016.
- <http://www.syn-lab.fr/notre-organisation>, consulté le 09 mai 2016.
- <http://www.pedagogiepositive.com/>, consulté le 28 mai 2016



**Figure 1 : la nébuleuse de l'accompagnement**

(source Paul, 2002, p.56)

---

## Adolescents en France : le grand malaise.

Pour la deuxième année consécutive, l'UNICEF France a mené une étude d'une ampleur exceptionnelle auprès des 6-18 ans. Le rapport issu de cette étude fait ressortir le cumul des inégalités vécu par les enfants en situation de privation et le malaise grandissant entre l'enfance et l'adolescence.

les enfants en situation de privation cumulent les difficultés en matière d'intégration sociale ; par ailleurs, plus du tiers des participants est en situation de souffrance psychologique, et cette proportion augmente avec l'âge, atteignant 43 % chez les plus de 15 ans. La prévalence des idées suicidaires, de la tentative de suicide et des conduites addictives chez les adolescents est elle aussi d'une ampleur inquiétante.

11 232 enfants, dont 62 % âgés de 12 à 18 ans, répartis sur toute la France, ont participé à la consultation menée à l'échelle nationale par l'UNICEF France de mars à mai 2014. Ils ont répondu à plus de 150 questions portant sur les différents aspects de leur vie en famille, à l'école, dans leur quartier et dans leur ville. À partir de ce matériau d'une grande richesse, quatre grandes thématiques ont été analysées par le laboratoire Cités et Sociétés, en collaboration avec Serge Paugam, chercheur et sociologue (CNRS-EHESS) et Catherine Dolto, haptopsychothérapeute : les privations et les difficultés d'intégration ; les dimensions du mal-être; les adolescents et le suicide ; et enfin, les adolescents et les conduites à risque. Le rapport fournit non seulement un état des lieux statistique, il offre aussi des éléments de compréhension des facteurs de risque dans les champs de la souffrance et des comportements à risque.

Il ressort tout d'abord de l'étude qu'un peu plus de 17 % des enfants et des adolescents consultés sont en situation de privation matérielle. Cette proportion croît globalement selon l'âge (24 % chez les plus de 15 ans), chez les enfants vivant dans des familles monoparentales (26,8 %) et parmi les enfants vivant dans un quartier « insécurisant » (31,6 %). Par ailleurs, l'étude établit une nouvelle fois le lien entre privation et un certain nombre de difficultés d'intégration. « *Ce que nous disent les enfants et les adolescents à travers la consultation confirme que vivre en situation de privation constitue pour eux un facteur de risque de vivre en même temps des expériences de difficultés d'intégration, dans toutes ses dimensions (famille, école, quartier, collectivité)* », explique le rapport.

Ce phénomène de cumul des inégalités, déjà révélé par la précédente édition de la consultation de l'UNICEF France en 2013, a une forte probabilité d'être vécue par les enfants et les adolescents comme une souffrance.

À travers sa consultation, l'UNICEF France explore un axe nouveau : la qualité des relations liant l'enfant ou l'adolescent à son environnement proche (parents, amis, enseignants, etc.) et son effet sur son bien-être psychoaffectif. Si les participants se sentent globalement plutôt

bien dans leur vie, une forte proportion dit ne pas se sentir valorisée par son père et vivre des relations tendues avec ses deux parents. Ce sentiment de manque de reconnaissance ainsi que les tensions familiales croissent particulièrement avec l'âge, le niveau de privation et l'insécurité du cadre de vie.

Quant à l'école, elle ne joue pas son rôle de reconnaissance et de protection pour un grand nombre d'enfants : 45 % des 6-18 ans interrogés « se sentent vraiment angoissés de ne pas réussir assez bien à l'école ». Cette proportion passe à près de 60 % chez ceux vivant une situation de privation.

Les difficultés rencontrées par les 6-18 ans se traduisent par des souffrances psychologiques chez un peu plus de 36 % d'entre eux. Là encore le niveau de privation, la qualité de l'environnement dans le quartier ainsi que le profil familial aggravent la situation. Selon les répondants, la souffrance psychologique augmente aussi avec l'âge et frappe particulièrement les plus de 15 ans (43,3 %). Le fait d'être une fille, la peur de l'échec scolaire et le harcèlement sur les réseaux sociaux augmentent de manière significative les risques de souffrances psychologiques.

L'étude de l'UNICEF France fait ressortir que la question du suicide est fortement présente chez les adolescents (12-18 ans) : l'idée du suicide concerne 28 % des participants, en particulier les filles, tandis que la tentative de suicide aurait été vécue par près de 11 % d'entre eux. Parmi les facteurs de risques explorés dans le rapport, le harcèlement sur les réseaux sociaux apparaît comme jouant un rôle crucial dans le passage à l'acte en multipliant les risques par plus de 3.

Quant à la consommation de drogue et d'alcool, elle augmente drastiquement avec l'âge : plus de 41 % des plus de 15 ans disent consommer de l'alcool et avoir déjà été en état d'ivresse et près de 32 % consommer de la drogue ou fumer du cannabis.

À travers ce rapport et à la veille des 25 ans de la Convention internationale des droits de l'enfant, en novembre prochain, l'UNICEF France poursuit son travail de mise en lumière et de documentation de la situation des enfants et des jeunes vivant sur le territoire français. « *En partant de leur parole, nous voulons attirer l'attention des pouvoirs publics, mais aussi de la société civile tout entière, sur nos adolescents trop souvent incompris et trop vite jugés. Nous avons tous un devoir de réassurance vis-à-vis d'eux. Nous nous devons de les écouter, de les accompagner jusqu'à l'âge adulte, vers lequel ils avancent avec un mélange d'envie et d'appréhensions* », explique Michèle Barzach, présidente de l'UNICEF France. « *Notre rapport constitue un outil d'analyse et de compréhension de la situation des enfants et des jeunes. Il dessine les contours des principales vulnérabilités et des axes de réponses prioritaires* ».



Après des années qui ont vu sa place et son rôle mis en cause à mesure que ses moyens s'amointraient et que sa performance se dégradait, l'école est engagée dans une refondation globale qui est au cœur du redressement de notre pays voulu par le Président de la République. L'enjeu de cette refondation tient dans ce double défi de rétablir la performance du système éducatif, en assurant la réussite du plus grand nombre et en luttant contre le déterminisme social, et de rendre à l'école sa mission de transmettre et de faire partager les valeurs de la République.

La loi du 8 juillet 2013 a déjà permis d'engager des évolutions positives, concentrées sur le premier degré, là où se forment les premières inégalités d'apprentissage.

opérationnelle dès la rentrée 2016.

Les évaluations nationales et internationales sont sans appel :

, particulièrement dans les disciplines fondamentales. Sans mettre en cause la compétence et l'engagement des enseignants, force est aujourd'hui de reconnaître lucidement que le collège cristallise les défauts de notre système éducatif. Il est profondément inégalitaire, triant les élèves davantage qu'il ne les accompagne dans la réussite. Il est monolithique dans son approche disciplinaire, suscitant parfois l'ennui, voire la perte du goût pour le travail et l'effort. Il est inadapté au développement des compétences indispensables à la future insertion des collégiens et peu efficace sur l'orientation et la lutte contre le décrochage. En définitive, le collège actuel est souvent peu motivant pour les élèves, anxiogène pour les parents et frustrant pour les professeurs, auxquels il ne laisse que peu d'autonomie.

Pour sortir de l'impasse actuelle, qui annihile la promesse républicaine d'égalité de l'école, et redonner sa pertinence, 40 ans après sa création, à l'ambition républicaine du collège unique,

, parce que je veux d'abord partir de ce qui marche déjà sur le terrain, libérer les capacités d'initiatives des enseignants et leur traduire cette confiance et ce soutien dans une nouvelle organisation plus responsabilisante et collective.

, parce que nous devons repenser en même temps les contenus, les pratiques d'enseignement et l'organisation pédagogique pour répondre aux enjeux du collège de 2016,

qui devra mieux enseigner les savoirs fondamentaux, former à d'autres compétences et assouplir le fonctionnement quotidien pour sortir de l'uniformité et s'adapter à la diversité des besoins des élèves.

C'est cette réforme que vous présente le dossier suivant. Une réforme porteuse d'un impératif qui est plus qu'une ambition :

, par une

priorité centrale donnée à la maîtrise des savoirs fondamentaux.

C'est cet impératif qui guide engagée en cohérence avec le nouveau socle commun. Des programmes plus clairs pour des compétences et des savoirs fondamentaux mieux identifiés et mieux enseignés, c'est l'intérêt partagé des professeurs et des élèves.

C'est ce même impératif qui doit nous conduire

Ce temps dédié à un apprentissage différent des savoirs fondamentaux, par le travail en petits groupes, des enseignements pratiques interdisciplinaires ou un accompagnement individuel particulièrement renforcé en 6e, est au cœur de la nouvelle organisation du collège. Il répond aux défis pédagogiques du collège de demain, qui nécessitent des apprentissages en rapport avec les formes simples et coopératives d'accès aux savoirs de notre société. Dans le même esprit, le développement du numérique dans toutes ses dimensions, l'apprentissage d'une première langue vivante dès le CP puis d'une seconde langue vivante dès la 5e correspondent à leur importance décisive dans la vie sociale et le monde du travail contemporains.

Avec cette réforme qui pour la première fois concerne simultanément les programmes et les méthodes d'apprentissage,

. Qu'il permette également de mieux apprendre avec plus de confiance dans les enseignants, plus d'autonomie pédagogique, plus de capacité d'adaptation aux besoins divers des élèves. Qu'il soit enfin un collège de l'épanouissement et de la citoyenneté, qui crée du commun et fasse vivre les valeurs de la République.

La consultation qui s'ouvre doit permettre de rassembler et de mobiliser l'ensemble de la communauté éducative vers ce collège de 2016, plus performant pour la maîtrise des savoirs fondamentaux, plus stimulant pour les élèves sur la manière d'apprendre, plus confiant dans l'autonomie renforcée des équipes éducatives, plus adapté aux nécessités du monde de demain, plus soutenant pour tous les élèves afin d'accompagner la réussite du plus grand nombre.

”

ministre de l'Éducation nationale,  
de l'Enseignement supérieur  
et de la Recherche.





## Suppression des devoirs à la maison.

Circulaire du 29 décembre 1956 abrogée par la circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994.

Académie de Nice

C.R.P.E - Deuxième épreuve orale- Mise en situation professionnelle 1/4

Texte 1

Objet : Application de l'arrêté du 23 novembre 1956 relatif à la modification des horaires dans les cours élémentaire, moyen et supérieur des Écoles primaires élémentaires. B.O.E.N. n° 1 du 7 janvier 1956 Aux Recteurs (pour information) ; aux Inspecteurs d'Académie (pour exécution)

L'arrêté du 23 novembre 1956 (B.O. n° 42 du 29-11-56, p. 3005 ; 100-Pr-& II a, p. 9) aménage les horaires des cours élémentaires et moyens des écoles primaires de façon à dégager cinq heures par semaine pour la rédaction des devoirs.

1- Suppression des devoirs à la maison ou en étude

Principes

Des études récentes sur les problèmes relatifs à l'efficacité du travail scolaire dans ses rapports avec la santé des enfants ont mis en évidence l'excès du travail écrit généralement exigé des élèves. En effet, le développement normal physiologique et intellectuel d'un enfant de moins de onze ans s'accommode mal d'une journée de travail trop longue. Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants. Enfin □ □ □ ps□pln s

propre” utiles à sa formation, à celle de son esprit comme à celle de son caractère; il ne saurait être question de le priver des bénéfices qu’il peut en retirer. La longueur du devoir sera évidemment réglée selon le temps dont l’élève disposera pour le faire, recopie soignée comprise.

2° Dès maintenant, les devoirs portent essentiellement sur les disciplines principales. Il continuera à en être ainsi et si une petite partie du temps réservé sera employée à l’exécution de croquis géographiques, de dessins relatifs aux leçons d’observation, de lignes d’écriture, etc, la part de beaucoup la plus importante sera réservée à l’étude du français et du calcul. Ces disciplines conserveront ainsi et renforceront encore leur position dominante dans l’enseignement primaire élémentaire.

Académie de Nice

C.R.P.E - Deuxième épreuve orale- Mise en situation professionnelle 2/4

3° Ces devoirs, qu’on ne fera plus hors de la classe, c’est pendant la classe qu’ils seront faits. Dans quelles conditions et à quels moments ? Il est évident tout d’abord qu’un régime différent sera institué s’il s’agit de classes homogènes ou bien de classes à plusieurs cours. Dans celles-ci l’obligation où se trouve le maître d’occuper une division pendant que son attention s’attache à une autre a pour conséquence d’ouvrir au travail écrit des possibilités et du temps qui rendent facile l’exécution des devoirs.

Dans les classes homogènes où chaque minute a pour chaque élève son emploi, il fallait trouver ces possibilités et ce temps. Les horaires ont été à cette fin allégés et redistribués. Les heures disponibles ainsi obtenues, il m’est apparu qu’il convenait de les répartir de manière, d’une part, à ne pas rompre le déroulement de la classe, et d’autre part, à marquer leur caractère propre de telle sorte que l’élève ait le sentiment d’être appelé à un effort personnel et autonome, d’accomplir un devoir au sens plein et traditionnel du mot. C’est pour satisfaire cette double exigence que chaque séance s’une demi-journée comportera à un moment qui pourra varier selon les nécessités de l’emploi du temps, mais qui aura sa place marquée dans l’horaire, une demi-heure consacrée à l’élaboration des devoirs sous le contrôle actif et vigilant du maître.

4° Ces devoirs que l’on fait désormais en classe seront corrigés en classe. Cela ne dispense pas le maître de reprendre après la classe les cahiers des élèves pour noter les exercices et s’assurer qu’il n’a pas commis d’erreurs dans ses corrections. Mais on ne saurait trop insister sur les bénéfices que retire l’enfant d’un contrôle qu’il est appelé à faire lui-même de son propre travail. Quant au maître, si au cours de l’élaboration son intervention, sans cesser d’être active, doit rester discrète, la correction lui permettra de savoir si ses leçons ont porté, si les notions ont été assimilées, si les règles ont été comprises. La correction d’un devoir, pour être éducative, doit suivre immédiatement son exécution. Le temps affermit les acquisitions de l’esprit, les mauvaises comme les bonnes et il faut éviter l’enracinement des erreurs.

Ces dispositifs sont d'ailleurs conformes aux prescriptions de l'arrêté organique de 1887 qui disait : "La correction des devoirs et la récitation des leçons ont lieu pendant les heures de classe auxquelles se rapportent ces devoirs et ces leçons. Dans la règle, les devoirs sont corrigés au tableau noir en même temps que se fait la visite des cahiers." (Il est fait exception cependant pour la rédaction dont la correction, demandant plus d'attention et de soin de la part du maître, sera faite en dehors de la classe)

Cahier de devoirs

Il est indispensable de réunir dans un même cahier - le cahier de devoir du jour - les exercices écrits de la journée. Ce cahier, une fois terminé, sera communiqué aux familles, qui seront ainsi tenues au courant du travail de leur enfant, de ses progrès, de ses faiblesses...

[ ... ]

Pour le Ministre et par autorisation :

Le Directeur général de l'Enseignement du Premier degré,

A. Beslais



Publié le 11/03/2015

vestimentaires, croyances religieuses, habitudes culturelles, etc.) de l'autre. Les personnes confondent, par exemple, la sympathie avec l'empathie, ou amalgament cette dernière avec une attitude « morale ».

Enfin, comment une « métrique », c'est-à-dire un système symbolique abstrait, peut-elle définir la faculté empathique d'une mère devant un enfant en pleurs, ou la capacité d'anticiper les micros-expressions d'une personne en tension, en vue d'adopter les comportements permettant de dissoudre la dite tension ?

Il est possible d'entendre régulièrement dans les colloques, de lire sur les réseaux sociaux, les programmes de formations, des injonctions de type « *il faut faire preuve d'empathie* », ou « *il faut former des managers à l'empathie pour leur permettre d'être de meilleurs managers d'équipe* », « *la mesure de l'intelligence émotionnelle permet une mesure de la performance* ».

Cette dernière affirmation est impossible à prouver. En effet, la performance est toujours liée à des facteurs externes en terme d'espace, de temps et de potentialité(s). L'intelligence interpersonnelle autant qu'intra personnelle mobilise, de plus, des facultés mnémoniques spécifiques que les tests classiques n'appréhendent pas.

Nous ne réduisons pas l'intelligence interpersonnelle à l'empathie : nous soulignons que cette composante est la plupart du temps mal « traduite » donc, mal observée. Alors, qu'en est-il des autres ?

Nous soulignons cette tendance à réifier de manière (presque) systématique des notions dynamiques, afin d'en faire des objets de mesure.

S'il est concevable d'entraîner des managers, des personnes, à l'observation de signaux à partir desquels ils peuvent s'ajuster aux autres, une personne dont l'empathie est peu « disponible » ne pourra pas plus se l'inventer qu'une personne n'ayant ni le rythme dans « la peau », ni le sens du tempo (inhérent à l'intelligence musicale et kinesthésique). Elle pourra, tout au plus, s'entraîner à acquérir des capacités propres mieux « observer », mais cela ne sera ni fluide, ni naturel, un peu à la manière d'un swing au golf, ou encore d'une désynchronisation des gestes à la batterie.

Les tests de l'intelligence émotionnelle amalgament souvent les éléments catégoriels de la personnalité et les modes opératoires inhérents aux deux formes de l'intelligence « rassemblées » en une seule (l'intrapersonnel et l'interpersonnel).

Nous nous souvenons d'un cas flagrant, celui d'une femme, « jeune grand-mère » qui, réalisant le QE (Quotient émotionnel) dans le cadre d'une formation de coaching, reçoit comme résultat un zéro pour le critère « confiance en soi

per us en  
pa u! ! ommnsrpendrersoe a pr  
s r çon  
pa », nn  
paco tant tant ion des les

l'nel

Il est étonnant de constater comment, en trente ans, les travaux et les recommandations d'origines faites par Gardner, propres aux formes de l'intelligence intra personnelle et interpersonnelle ont été à la fois détournées et ignorées.

L'intelligence émotionnelle, dans sa forme opératoire - combinant deux formes de l'intelligence sur huit - ne peut être associée à une norme, encore moins à une mesure. La dite « intelligence émotionnelle » ne peut pas non plus être amalgamée avec la personnalité, même si elle peut donner des informations permettant de revisiter cette dernière. La personnalité se conjugue avec le verbe « être », là où les formes de l'intelligence se conjuguent avec le verbe « opérer ».

Enfin, les deux formes de l'intelligence peuvent avoir des amplitudes opératoires distinctes leur permettant d'opérer l'une à l'écart de l'autre. C'est pourquoi il nous semble peu convenable de vouloir la penser en tant qu'« une » seule intelligence (3), alors qu'il s'agit clairement d'une combinatoire complexe de deux intelligences, certes proches, mais avec des autonomies spécifiques.

*(1) De nombreuses personnes cherchent à « trouver » de nouvelles intelligences, dont l'existentielle (posée en hypothèse par Gardner), or celle-ci ne répond pas (encore) aux huit critères scientifiques permettant de valider ou non une forme de l'intelligence.*

*(2) Rappelons-nous que la norme est une généralisation agréée par un corps social, là où une forme de l'intelligence opère au regard d'une configuration et d'une réalité.*

*(3) En cela, nous prenons de la distance avec le propos de Gardner, non par opposition intellectuelle, mais parce que nos observations et corpus sur dix ans montrent des possibilités distinctes de l'une au regard de l'autre : « Nous pourrions effectivement décrire séparément nos deux formes d'intelligence personnelle, mais cela impliquerait une séparation artificielle et des répétitions qui ne sont pas nécessaires. Dans des circonstances ordinaires, aucune de ces formes d'intelligence ne peut se développer sans l'autre » (Gardner 1997, p. 253).*

:

est Président et Directeur scientifique du protocole [TalentReveal](#).

Il est Doctorant de l'Université Paris 7 sur la thématique des stratégies d'actualisation des potentiels, expert en stratégie d'actualisation des potentiels et spécialiste dans la détection et l'évaluation des talents.

Sources : [L'intelligence émotionnelle est-elle mesurable ?](#) Publié le 11/03/2015 (FocusRh)

---

---

---

Le programme ASE (Apprentissage social et émotionnel). Daniel Goleman a popularisé la notion d'intelligence émotionnelle dans les années 1990. Ce modèle a été développé par l'Academic and Social Emotional Learning à l'université de l'Illinois. Il s'appuie sur la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Ce programme est focalisé sur le bien être des élèves.

En France le programme PARA (Perception, Autopilot, Réactions, Apprentissages) est issu du programme SPARK au Royaume Uni. L'idée est d'apprendre aux enfants que leur petite voix n'a pas toujours raison et qu'il s'agit d'une réponse émotionnelle à une situation. Le travail sur les réactions montre comment le comportement est induit par les émotions et quelles en sont les conséquences sur les apprentissages, cassant ou confirmant le cercle vertueux.

Le programme You Can Do It ! de Michael Bernard, chercheur australien, a été mis en place en 1997. L'objectif est de favoriser la réussite scolaire, les relations positives et la recherche de comportements adaptés. Cela nécessite un apprentissage de la confiance en soi, l'acceptation de soi et l'acceptation de l'erreur comme processus d'apprentissage.



Né au 19<sup>ème</sup> siècle (1861-1931), Maximilien Ringelmann, ingénieur agronome de son état, est surtout connu et reconnu pour ses travaux en psychologie sociale et plus particulièrement sur la paresse sociale. Cet effet traite de la démotivation au sein d'un groupe d'individus et s'applique au quotidien dans le domaine du management d'équipes. Ce concept trouve ses racines dans une interrogation concernant les différentes (meilleures) façons de déplacer un objet.

Maximilien Ringelmann a réalisé une expérience visant à démontrer la force exercée par une personne lorsqu'elle tire sur une corde. Il ressort qu'en moyenne un individu exerce une force de 63kg. Logiquement, deux individus devraient tendre vers une force exercée de 126 kg, trois individus 189 kg, et ainsi de suite. Pourtant il n'en est rien : l'expérience démontre que plus le nombre de personnes augmente plus la force exercée par chacune d'entre elle diminue. Ce phénomène s'accroît avec l'accroissement du nombre de personnes. Il semble que les membres d'un groupe se reposent sur les efforts des autres, d'où l'émergence du principe de « Paresse Sociale ». Cet effet conduit à une diminution de la productivité dans une organisation.

Tableau d'évolution des efforts en fonction du nombre d'individus dans une équipe :

100	93	85	77	70	63	56	49
%	%	%	%	%	%	%	%

Cet effet a été confirmé par d'autres expériences et trouve sa source dans la présence d'autrui.

La « Paresse Sociale » naît de ce que les autres n'éveillent pas de tension chez un individu, mais conduisent à sa réduction. Un effet de dilution apparaît et qui est accompagné d'une désindividualisation des actions et des performances. Le groupe est à l'origine de la baisse de

productivité et alimente l'effet dans le temps. Cet effet survient dans des situations complexes et les origines sont bien évidemment multidimensionnelles :

- La culture individualiste des occidentaux favorise le développement de la « Paresse Sociale »,
- L'effet touche plus les hommes que les femmes,
- Il apparaîtra dans une entreprise qui se focalise sur la performance du groupe, sans analyser les performances individuelles,
- Les tâches redondantes / répétitives accroissent son développement,
- Le sentiment de non-appartenance à un groupe / à une équipe,
- L'absence de perspective.

Que faire ? Il n'y a pas de solutions faciles : les efforts du manager vont s'étaler dans le temps et nécessiter un travail de fond. L'effet Ringelmann ramène aux sources de la motivation chez un individu. Pourquoi une personne agit-elle ou non ? Au-delà de ses besoins fondamentaux, chaque personne souhaite prendre plaisir à ce qu'elle réalise, être reconnue et tendre vers l'accomplissement de soi.

Chaque organisation doit prendre le temps d'analyser son système d'évaluation des potentiels en interne et redonner du sens au travail. Les salariés doivent savoir pourquoi ils se lèvent le matin. En période de crise la situation s'aggrave, car il n'y a pas de répit, tout se fait dans l'urgence. La perte de repère et de sens conduisent souvent à la démotivation. Eclairer les employés est une tâche difficile, mais nécessaire et les managers doivent être les garants de la diffusion de messages cohérents auprès de leurs collaborateurs.

La responsabilisation est un axe de résolution de cette situation, en confiant des projets (même courts) à mener de bout en bout. La paresse sociale s'installe également dans un environnement où la confiance est insuffisante, voire absente. Si les collaborateurs sentent que l'on croit en eux, ils auront davantage tendance à s'engager pour l'entreprise. C'est un premier pas obligatoire avant de pouvoir atteindre un sentiment de fierté d'appartenir à l'entreprise.

Dans le cadre de la gestion d'une équipe, un manager peut laisser à ses collaborateurs la possibilité de définir, sélectionner et gérer les types et le nombre de ressources nécessaires

à un projet. Les collaborateurs savent souvent mieux que leur top management ce qu'il faut faire pour optimiser un service, un processus, une équipe, un budget ... Trop de management, au sens « hyper-contrôle », tue les initiatives et la créativité et conduit à une baisse des performances globales de l'entreprise. En période de crise, il faut repenser les organisations pour qu'elles deviennent plus agiles. Cela passe par l'intégration de toutes les parties prenantes de l'entreprise dans une réflexion de fond. Le recours aux consultants extérieurs est intéressant pour auditer une organisation, mais la connaissance profonde des collaborateurs de leur entreprise est souvent ignorée et non valorisée.

L'effet Ringelmann peut toucher toutes les strates de l'entreprise et pas uniquement la base.

Sources : <http://www.projeticone.fr/actualites/management-leffet-ringelmann-la-paresse-sociale-2013-11-08-090100>

## Coaching et Mots d'enfant

Mon fils de 10 ans me demande, alors que je suis en formation de Coach Professionnel ICN :

- Alors Maman, tu vas devenir « coachtrice » ?

Alors que nous sommes à la pêche et que je viens de lire *Les Responsables porteurs de sens* de Vincent LENHARDT, je demande à mon fils :

« A ton avis, qu'est-ce qui fait qu'un pêcheur continue d'aller à la pêche alors que ça ne mord pas ?

- C'est parce qu'un jour, à force de patience, il va finir par avoir un poisson. Tu vois Maman, quand ça ne mord pas, au bout d'un moment, soit tu changes d'endroit, soit tu changes de technique. Il ne faut pas se décourager parce que, à un moment donné, tu vas finir par prendre un poisson.
- Et si tu devais choisir de donner quelque chose à quelqu'un qui veut découvrir la pêche, tu lui donnerais d'abord un poisson ou d'abord une canne à pêche ?
- Une canne à pêche ! Au moins il pourra apprendre à pêcher !... »

Merci d'avoir pris le temps de lire ce livre.

Si vous souhaitez échanger au sujet du coaching, vous pouvez me contacter sur LinkedIn.

N'oubliez pas de prendre soin de vous.

Anne-Charlotte Colmé



