



COACH PROFESSIONNEL CERTIFIE

Formation RNCP niveau II

Le coaching comme outil de prévention du burn-out chez le
chef d'établissement scolaire et facteur d'amélioration du
climat de travail.

Présenté par : Stéphanie Schulmann

Sous la direction de : Camille Lagrenaudie

Session de Juillet 2017

*A Eole, pour m'avoir aidé à guérir,
Aux êtres vivants, vivant dans le présent, sans autre intention que d'être eux.
Aux Ecuries du Centaure pour m'avoir accueillie en l'état.*

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Stéphanie qui n'a jamais cessé de croire en moi ! Et qui a relu ce mémoire. Elle est pour moi un véritable soutien, et être le témoin de sa croissance est pour moi un véritable cadeau. Merci à Chantal qui m'a aidé très concrètement dans mes études et qui croit en moi, c'est un vrai soutien humain qui élargit ma tribu.

Je veux adresser aussi mes remerciements chaleureux à M. Olivier Vandard, alors Directeur Académique Adjoint, et Mickael Cabbekke, alors Proviseur Vie Scolaire qui m'ont apporté soutien, humanité, et compréhension.

Merci aussi à Patricia Colin, ma première cheffe d'établissement dont l'humanisme m'a souvent inspiré dans mes pratiques professionnelles à l'Education Nationale. Merci à Murielle Burlot dont la présence aura été un réel soutien ainsi qu'une source de joie et de bonheur.

Merci à tous ces enseignants qui m'ont permis de me trouver : à ceux qui ont favorisé ma reconversion professionnelle, ceux qui ont cru en moi, ceux qui ont cru qu'il était bon de se faire des guerres par principe, à cause de la fonction qu'on occupe. Ils ont favorisé le travail sur moi et mon développement personnel en me permettant d'interroger les valeurs que je voulais vivre au quotidien et à comment je pouvais devenir une personne inspirante pour les jeunes que nous avons en charge.

Je tiens à remercier mes élèves du collège, qui en criant dans la cour de récréation m'ont montré que la vie leur appartenait et qui m'ont fait prendre conscience qu'il était essentiel que nous, adultes, soyons des êtres inspirants, respectueux et fraternels. Je veux aussi remercier mes élèves des lycées pour leur intelligence relationnelle et leur créativité. Ils m'ont permis de donner du sens à mon travail dans l'accompagnement humain que j'ai pu leur offrir en termes de construction personnelle.

Merci à toutes les personnes qui ne doutent plus de mon changement d'orientation professionnelle et qui me soutiennent dans ma démarche de vie.

Merci à Camille pour ses conseils et son professionnalisme.

Résumé

Mots clés : Burn-out, Dirigeant, Fonction Publique, Prévention, Burn-out, Qualité de vie au Travail, Stress,

Résumé :

Le Personnel de direction est un dirigeant fonctionnaire d'Etat. Il est soumis à des problématiques similaires qu'un dirigeant d'entreprise et à des obligations particulières dans une culture et un fonctionnement d'entreprise unique. La souffrance au travail, le stress touche aussi ces personnels. L'accompagnement des personnels de direction, chefs d'établissement constitue un moyen non seulement d'améliorer la qualité de vie au travail, mais aussi de prévenir des maladies professionnelles qui touchent le secteur public.

Le coaching de dirigeants est un accompagnement à part entière qui diffère du coaching de manager ou du coaching professionnel ou personnel. D'une part il peut cumuler différents aspects de ces coachings, et d'autre part la posture du dirigeant donne une couleur spécifique à ce type d'accompagnement personnel et professionnel

Cet accompagnement peut prévenir les maladies professionnelles qui touchent ces fonctionnaires et améliorer la qualité de vie au travail par le partage de valeurs, de connaissances et d'engagement. Il peut aussi être formalisé à travers les exercices spécifiques qui jalonnent le coaching, et le Document Unique qui peut inclure, en termes de risques professionnel le stress au travail ou la prévention des maladies professionnelles qui en découlent, tant pour le chef d'établissement que pour les autres personnels.

TABLE DES MATIERES

Remerciements	5
Résumé	7
TABLE DES MATIERES	8
Liste des Figures	11
Introduction	13
Contexte :	14
Objet :	15
Première partie DEFINITIONS.....	17
1.1 LA SOUFFRANCE AU TRAVAIL Le stress au travail, historique et définitions....	18
1.1.1 Brève histoire de la souffrance au travail et de ses coûts.	18
1.1.2 Le stress.....	21
1.1.3 Le burn-out.....	23
1.1.4 Le bore out	24
1.1.5 Le brown-out.....	26
1.2 Le fonctionnaire d’Etat, chef d’établissement.....	28
1.2.1 Ses droits / ses devoirs	29
1.3 Le coaching, les différents types de coachings	30
1.3.1 Très Brève historique du coaching	30
1.3.2 Coaching personnel et professionnel.....	34
1.3.3 Le coaching d’entreprise	36
1.3.4 Le coaching de dirigeants.....	38
1.3.5 Le coaching dans la fonction publique.....	40
Deuxième partie LE DIRIGEANT ET LE COACHING.....	45
1.1 Les spécificités du dirigeant et du Perdir.....	46
1.1.1 La spécificité du dirigeant.....	46
1.1.2 La spécificité du personnel de direction.....	50

1.1.3	Le(s) changement(s)	66
	Troisième partie LES OUTILS DU COACHING	71
1.1	Un déroulé de coaching (en général)	72
1.1.1	1ere partie du coaching l'objectif :	72
1.1.2	2e partie du coaching : Les outils.....	81
1.1.3	La fin du coaching	93
1.2	Le coaching du Perdir et des équipes en prévention des pathologies professionnelles.....	95
1.2.1	Le coaching individuel, l'accompagnement du dirigeant - personnel de direction.....	95
1.2.2	Le coaching d'équipes, l'accompagnement de la direction et des équipes de l'EPLÉ	101
1.3	L'accompagnement déjà fait	122
1.3.1	Les pairs et le syndicat	122
1.3.2	La direction académique	124
1.3.3	Le Rectorat (SMIS).....	124
1.4	Les avantages et limites du coaching des Perdir.....	128
1.4.1	Le (re)construction du soi professionnel, après le B/O	130
	Conclusion	133
	Bibliographie.....	139
	Ouvrages.....	140
	Electroniques	142
	Rapports	142
	Travaux universitaires / Publications officielles	143
	Articles de périodiques imprimés	143
	Sites web consultés.....	144

Liste des Annexes

Annexes	147
Annexe 1 Référentiel des personnels de direction ?	148
Annexe 2 CODE DE DEONTOLOGIE EMCC FRANCE	152
Annexe 3 Une journée ordinaire d'un chef d'établissement (SNPDEN, livre blanc).....	158
Annexe 4 Liste des sentiments et besoins	160
Annexe 5 Lettre syndicale SNPDEN création de la Cellule d'aide.....	166
Annexe 6 Le programme de l'UBAT	167

Liste des Figures

Figure 1 L'établissement.....	51
Figure 2 : Matrice à 9 points	67
Figure 3 : Déroulé type de coaching,	73
Figure 4 : le client, influence des croyances sur les actions	76
Figure 5 : Les Etats du Moi en AT	79
Figure 6 : Les transactions simples et croisées en AT.	80
Figure 7 : Ligne de vie	82
Figure 8 : La roue d'Hudson, cycles de vie.....	83
Figure 9 : Les niveaux logiques.....	85
Figure 10 : le SCORE	87
Figure 11 : la Balance	88
Figure 12 : La Bouteille	89
Figure 13 : Impact / hors impact.....	90
Figure 14 : Matrice D'Eisenhower	91
La Figure 15 : Les Chapeaux de BONO	92
Figure 16 : Les 12 Catégories de Bales.....	106
Figure 17 : Bales, le Sociogramme.....	108
Figure 18 : Matrice de comportements.....	108
Figure 19 : déclinaison de la grille des comportements.....	109
Figure 20 les RPS : modèle "en boucle"	116
Figure 21 : La pyramide HQH : être bien au travail	118
Figure 22 : Courbe du deuil.....	130
Figure 23 : Les Propositions du pacte Spinoza	136

Introduction

Contexte :

J'ai exercé comme Conseillère Principale d'Education (CPE) pendant sept années aux Mureaux. Durant cet exercice j'accompagnais des élèves. Au bout de ces sept ans, j'ai souhaité évoluer dans ma carrière, et j'ai passé le concours de Personnel de Direction (Perdir) que j'ai obtenu. Suite à six années d'exercice en tant que Proviseure-adjointe en Lycée professionnel dans la campagne Vexinoise, j'ai été affectée en Collège. A mon arrivée, enthousiaste de ces nouvelles fonctions, j'ai fait face à un établissement neuf dont la construction était fragile, à la réforme du collège et à un nouveau positionnement professionnel.

Dans cette campagne Vexinoise, cadre exceptionnel de travail, j'ai mené de front toute la nouveauté inhérente à ce nouveau positionnement professionnel, au fait de travailler seule, sans adjoint avec qui partager mes interrogations, et au bout de quelques mois mon corps m'a fait considérablement défaut dans la mesure où, il a réellement cessé de fonctionner.

Face aux limites réelles de mon corps, j'ai aussi constaté que j'avais perdu le chemin vers mes ressources professionnelles et personnelles. L'institution m'a soutenue en finançant un bilan de compétences qui m'a permis de retrouver des possibles et d'interroger le bien-fondé de ma présence au sein de l'institution. Suite à ce bilan de compétences et aux différents tests que j'y ai passé, j'ai compris que je n'étais pas faite pour diriger des personnes eu égard aux représentations –à la fois des autres et de moi- de la position que j'occupais.

La reprise des études pour un changement d'orientation professionnelle m'a fait prendre conscience que ce que je souhaitais faire, avant tout, c'était surtout de contribuer au bien-être des personnes, travailler dans le partage des connaissances et compétences pour que les adultes qui entourent les élèves, non seulement les éduquent, mais soient aussi des repères inspirants.

En effet, si les enfants d'aujourd'hui sont les citoyens de demain et si les valeurs de la république que l'institution cherche à transmettre doivent se vivre dans le concret, alors le travail doit commencer par celui des adultes qui les éduquent sur eux-mêmes en termes de comportement et d'attitude entre eux. Le manque de fraternité et la violence parfois au nom de la liberté individuelle m'interroge sur la capacité de certains adultes à en être réellement et à inspirer les enfants en leur proposant un monde dans lequel il est possible de vivre en paix..

Au moment où j'exerçais les fonctions de CPE, j'avais à loisirs cette opportunité de contribuer à la construction de soi des enfants dont j'avais le suivi. En étant chef d'établissement, je me suis confrontée à des adultes, qui, pour certains, m'ont semblé bien peu inspirants pour les enfants, futurs citoyens de demain. Par ailleurs, j'ai rencontré des enseignants dont le travail servait réellement la cause des élèves qui m'ont inspiré.

C'est dans ce contexte de réparation personnelle que j'ai choisi d'orienter mon mémoire vers la problématique du dirigeant, particulièrement à l'Education Nationale, Institution que j'affectionne puisqu'elle crée, par le savoir plus de liberté de pensée et qu'elle construit le citoyen de demain. Aujourd'hui, je suis convaincue que, si j'avais eu un accompagnement de type « coaching », j'aurais soit pu faire une transition de carrière moins brutalement, soit rester dans ces fonctions, qui –aujourd'hui- ne sont plus ce que j'ai envie de vivre, même si j'en comprends les tenants et les aboutissants. D'avoir repris des études m'a montré que ma voie était toujours de contribuer aux enfants à travers l'accompagnement des adultes qui les entourent et plus spécifiquement les dirigeants que sont les Perdir.

Objet :

L'objet de ce mémoire est de réfléchir au coaching comme accompagnement des Perdir dans leur travail à la fois sur le plan individuel et collectif, que dans leur encadrement des équipes. Le chef d'établissement est un public qui souffre autant du stress et du mal-être au travail que d'autres personnels de l'institution. Bien que les enseignants constituent le nombre le plus important de personnels dans les collèges et lycée, le nombre de chefs d'établissement et d'adjoints (Perdir) est conséquent, et il semble important d'envisager préventivement ou à posteriori leur accompagnement sur le plan professionnel.

En effet, être dirigeant c'est à la fois exercer des responsabilités, être vu, observé, avoir une posture particulière qui rejoint la vision que l'on a de ses fonctions. Le « chef » représente sa posture d'une certaine façon et se trouve souvent perçu à travers des filtres de croyances sur le métier, tant par lui-même que par les autres. Quand le dirigeant est fonctionnaire d'Etat cette vision évolue légèrement : il n'est plus seulement perçu comme un « chef », il obéit aussi au « politique ». Ces responsabilités et cette vision par les autres et par lui le rendent vulnérable au stress et du même coup aux maladies professionnelles qui en découlent.

Dans un premier temps nous poserons des définitions afin de clarifier les éléments dont il sera ici question : Nous verrons ce qui constitue ce stress d'une part en le définissant, et nous

expliquerons ce qu'est un fonctionnaire d'état dirigeant à l'Education Nationale : le Personnel de Direction : (Perdir). Enfin, nous étudierons quelle définition donner au terme de « coaching » et ce qui peut le constituer.

Dans un deuxième temps nous examinerons ce qu'est le coaching de dirigeant, particulièrement dans la posture de dirigeant en termes d'accompagnement, puis plus spécifiquement ce que le coaching peut être pour un personnel de direction d'établissement. Dans cette partie nous définirons plus particulièrement les deux particularités que le « chef » peut avoir en termes de *posture jupitérienne* et de *complexe de la langouste*. Nous verrons aussi comment le Perdir exerce son métier dans des logiques inhérentes au système et comment ces logiques le font parfois se trouver au milieu d'une complexité qui peut être à la fois être un défi stimulant comme un étau difficile à vivre dans la diversité des tâches qui lui incombent. Cette diversité des tâches ne va pas sans créer des conflits à cause des regards portés par les acteurs de la communauté scolaire sur autrui, dans le cadre de changements prescrits ou subis.

Enfin la troisième partie sera spécifiquement dédiée aux outils du coaching en général déclinés en coaching individuel et en coaching d'équipe pour améliorer les performances et le climat de travail. Travailler dans un climat convivial et sans violence permet d'amoindrir le stress et de favoriser l'intelligence collective. C'est en améliorant le climat de travail entre adultes d'une part, que les élèves peuvent voir en eux des adultes inspirants et d'autre part, que le chef d'établissement peut contribuer à la fois au « être bien » des autres et à son propre « bien-être » aussi. Pour ce faire nous prendrons des outils particuliers du coaching en général et les déclinons pour le dirigeant.

En réalité le coaching de dirigeant peut lui permettre un « mieux-vivre » et le coaching des équipes peut permettre à la communauté scolaire de renforcer à la fois ses liens internes et de créer un climat de travail plus inspirant pour la jeunesse qui représente le citoyen de demain. Malheureusement, le coaching a priori n'est pas toujours possible, et le burn-out coûte à l'institution tant sur le plan humain que financier. C'est pourquoi, nous étudierons, dans la dernière partie de ce travail, ce qui se fait déjà en termes d'accompagnement et comment, en y incluant le coaching, l'institution peut gagner en efficacité et surtout en bonheur, car, nous le savons aujourd'hui, le bonheur au travail est un facteur de productivité et d'engagement professionnel.

Première partie
DEFINITIONS

1.1 LA SOUFFRANCE AU TRAVAIL Le stress au travail, historique et définitions.

Si les études sur la pénibilité du travail ont jalonné ces dernières années, celles sur la souffrance au travail et le stress ont fait leur apparition. De la souffrance au travail on est passé à la qualité de vie au travail pour l'amélioration des résultats des entreprises et pour la performance. Le bien-être au travail, nous le savons maintenant, est facteur de productivité, et d'amélioration des résultats tant au niveau des chiffres d'affaire des entreprises que sur le plan des économies liées aux pathologies comme le stress, le burn-out, le brown out et le bore out. C'est ce que nous allons regarder maintenant.

1.1.1 Brève histoire de la souffrance au travail et de ses coûts.

La question de la souffrance au travail est une question récurrente qui interroge la société sur ce qu'elle contient. En effet, la diversité des symptômes liés à la souffrance au travail progresse.

Depuis les années 50 le concept de qualité de vie au travail a fait son apparition¹ (Twist : TAVISTOCK Institute London) Si les américains des années 60 ont étudié les facteurs de motivation au travail (Mac Gregor et Herzberg 1960), il a fallu préciser à quoi cette dernière se reportait. Il s'agissait de la qualité de vie au travail (QVT). Ce terme est mentionné pour la première fois en 1972 par un groupe de chercheurs qui s'attèlent à en chercher les causes organisationnelles (KARASEK & LAWLER, 1972).

Dans les années 80 l'Europe commence à s'intéresser au problème. Les pays scandinaves s'intéressent particulièrement à la participation des salariés dans les prises de décisions et créent « the National Institute of Working Life ». En France, c'est plutôt l'idée d'« amélioration des conditions de travail » qui émerge et qui fait se poser des questions sur la manière dont le « travailleur » vit sa vie professionnelle. En effet, dès 1960, des psychiatres

¹ <https://www.anact.fr/breve-histoire-dun-concept>

comme MISSENARD et GELLY avaient fait apparaître des concepts psychanalytiques introduits en psychiatrie du travail, tels que l'adaptation.

La notion de Harcèlement au Travail, introduite en 1996 par M.F HIRIGOYEN, a fait s'accélérer la prise de conscience de la souffrance au travail. L'état est intervenu de plus en plus régulièrement sur le sujet. En 2001, une loi est votée sur le harcèlement moral au travail².

La première évaluation faite par l'INRS (Institut National de Recherche Scientifique) sur la souffrance au travail, réalisée en 2002, sur la base de données datant de 2000, fait état d'un coût compris entre 830 millions et 1,6 milliard d'euros. Une actualisation de cette évaluation a été entreprise en 2009 à partir des chiffres datant de 2007. L'estimation du coût a considérablement augmenté puisque celui-ci atteindrait entre 1,9 milliard et 3 milliards d'euros. Comme l'a indiqué Valérie Langevin, psychologue du travail à l'INRS, ces chiffres intègrent à la fois les coûts directs (dépenses de soins) et les coûts indirects (liés à l'absentéisme, aux cessations d'activité et aux décès prématurés).

En juillet 2008, l'Etat, suite à un rapport fait au Sénat³, passe un accord qui donne une définition du stress au travail : « déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement et la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face. »

Entre le 1er janvier 2008 et le 30 juin 2009, soixante-douze suicides ont été signalés à la branche Accidents du Travail et Maladies Professionnelles (AT-MP). En juin 2010, suite à la vulgarisation grandissante du harcèlement au travail et aux vagues de suicides, le ministère du Travail a réuni en juin les représentants de 70 cabinets pour élaborer une charte de bonnes pratiques. La notion de stress au travail se concrétise encore aujourd'hui avec l'élaboration d'une grille d'interprétation. La cause du stress est toute trouvée : il s'agit de harcèlement. Et comme le démontre Christophe Dejours psychiatre et psychanalyste, spécialiste en psychodynamique du travail, se référant aux travaux d'Hannah Arendt (1951)⁴, le mal est

² Loi n° 2002-73, 17 janvier 2002, art. 222-33-2 du Code pénal et art. L122-49 du Code du travail

³ G. DERIOT, Sénateur, Rapport d'information n° 642. (2009-2010)

⁴ HARENDT A (1951) *Les origines du Totalitarisme*, Paris, Rivages (Trad 2002)

devenu banal et on finit par assimiler les relations hiérarchiques aux relations du triangle de KARPMAN (Bourreau, Victime, Sauveteur)⁵

Comme l'indique le Dr BENICHOUX, lors d'une conférence à l'ESEN (Ecole Supérieure de l'Education Nationale) on est passé, entre les années 90 et 2000 du *Cost killing* (politique de réduction des coûts) aux *Risques psycho-sociaux* (RPS). Aujourd'hui, nous en sommes à la notion de *Qualité de Vie au Travail*. (QVT)

On voit bien comment, sémiologiquement, de la notion de *Stress au travail* on passe à *l'évaluation des risques psychosociaux*, puis à la *qualité de vie au travail* (ESEN)⁶. Le problème évolue et le nom qu'on lui attribue définit aussi l'évolution de la problématique dont il est question. En termes d'évaluation des RPS la France est au 29^e rang sur 36 pays. Seulement 55% des entreprises françaises sont dans cette démarche et 29% uniquement de ces dernières élaborent un plan d'action (contre 50% au Royaume uni ou en Suède.). En France, la formation des managers est mise en place à 46%, alors qu'en moyenne elle est de 73% en Europe.⁷

Aujourd'hui les définitions de pathologies liées au travail sont plus couramment admises. C'est dans cet esprit d'ailleurs que des groupes comme l'ANACT⁸ (Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail) ou l'IRNS⁹ ont été créés. Ces groupes à la fois effectuent de la recherche sur la Qualité de Vie au Travail et publient régulièrement des données la concernant.

Si l'évolution sémiologique fait évoluer la notion de « souffrance au travail » en passant de la notion de *stress* à celle de *harcèlement* puis à la *qualité de vie au travail*, cela ne suffit pas à définir ce qu'est le *stress*, et les pathologies dont les termes de *burn-out*, *bore out* et *brown out* sont maintenant presque couramment admises. C'est ce que nous allons étudier ci-dessous.

⁵ Le piège de la souffrance au travail, F. Piotet.

⁶<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1623&cHash=245e92b7df>

⁷ Deuxième "Enquête européenne des entreprises sur les risques nouveaux et émergents" (ESENER-2) <https://osha.europa.eu/en/publications/reports/esener-ii-first-findings.pdf/view> .

⁸ Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail,

⁹ Institut National de Recherche et de Sécurité

1.1.2 Le stress

Voici quelques approches du stress et de ses définitions.

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) : « Le stress apparaît chez une personne dont les ressources et stratégies de gestion personnelles sont dépassées par les exigences qui lui sont posées » (OMS, ARCK et al. 2001)¹⁰ . La « gestion » du stress peut donc se définir comme une recherche d'adaptation à ce dernier. Il est important de différencier le stress, de l'anxiété ou de l'angoisse. L'anxiété est une tendance à créer soi-même un stress. L'angoisse se manifeste sous forme de crises ponctuelles ou répétées.

Selon Hans SEYLE (1936), Canadien d'origine hongroise et pionnier des études concernant le stress, le stress est un syndrome général d'adaptation qui présente une symptomatologie (ensemble de symptômes). Le stress est à la fois un syndrome, une adaptation qui se traduit par des symptômes. Ainsi la « gestion » du stress va inciter le « stressé » à s'adapter (changement de niveau 1, homéostasie) à son environnement en termes de demandes, de contraintes et de sphères personnelles autres en cherchant à équilibrer la représentation qu'il a de ses forces et de ses compétences pour le gérer.

Selon R. LAZARUS (1960) le stress se perçoit aussi cognitivement. Il y a une dimension cognitive au stress. Cette dimension est en réalité une approche interactionnelle des éléments qui constituent le stress entre eux. D'une part on interprète les éléments stressants, d'autre part on les évalue pour pouvoir y répondre, et enfin, on évalue les conséquences de ce que la réponse va avoir sur le stress et la situation de stress. Il définit le stress en trois étapes : la phase d'alarme, la phase de résistance, et enfin, la phase d'épuisement. L'INRS, s'inspire clairement de ces phases pour le définir¹¹. Ainsi, le stress doit se comprendre en termes d'adaptation, recherche d'équilibre sur une temporalité qui se mène en phases : alarme, résistance, épuisement.

Si le stress est la « maladie du siècle » c'est qu'il est complexe, protéiforme, et que les liens inhérents à celui-ci sont à la fois internes (en soi) et externes. Internes parce qu'il s'agit que

¹⁰ <http://www.stress.eu.com/index.php/comprendre-le-stress-2/definition-du-stress-2/stress-anxiete-ou-angoisse/>

¹¹ Source : INRS :

l'individu le vit et le gère, externe parce qu'il dépend aussi de ce qui se passe en dehors de soi, et enfin, parce qu'il concerne le lien entre l'interne et l'externe (comment je vis de manière satisfaisante ce qui se passe en dedans et en dehors de moi).

Le stress au travail a plusieurs sources¹². Les sources liées à l'environnement du travail. Les sources liées à la surcharge ou à l'insuffisance de travail. Les sources liées à l'adéquation personne/environnement.

La notion de stress évolue dans la définition de ses causes. On retrouve le même parallèle sémiologique qu'avec la souffrance au travail. On passe du phénomène du harcèlement à l'épanouissement au travail en passant par « les conditions de travail ». C'est ce même parallèle que l'on constate quand on est face à l'évolution de l'entreprise jusqu'à l'entreprise libérée, et l'intelligence collective ou d'autres modes managériaux tels que l'holocratie ou la sociocratie.¹³

Nous pouvons donc définir le stress comme étant un risque professionnel d'origine et de nature variées qui impacte le fonctionnement de l'entreprise, ou de l'organisation de travail. Il n'existe pas de seul d'exposition et ses effets sur la santé sont variés : ils peuvent être invisibles (troubles du sommeil) peuvent prêter à interprétation et les relations entre les facteurs de risques et les effets sur la santé sont complexes. En termes de Qualité De Vie, le stress est estimé chronique chez 39% des salariés. Un tiers de ces derniers vivent un sentiment d'injustice au travail. Et enfin, en termes d'engagement au travail, seulement 9% des salariés sont très engagés en France.¹⁴ Cela n'est pas sans poser de sérieux problèmes économiques à la société tant sur le plan du rendement de l'entreprise que sur le déficit de la sécurité sociale qui paie cher le coût de cet engagement ou de cette souffrance. Mais nous y reviendrons.

Le stress est un risque psychosocial qui impacte la qualité de vie au travail et l'investissement professionnel. Il fait se désinvestir les salariés. S'il est la conséquence de harcèlement au travail, il est aussi la conséquence d'un décalage de sens porté au travail, c'est-à-dire de l'adaptation de soi au travail proprement dit. Et cela n'est pas sans conséquences. De

¹² Stora J., «Les sources de stress», *Que sais-je ?* 2010/2575 (8^e éd.), p. 13 à 36.

¹³ LALOUX Frederic, Conférence : *Reinventing organizations* (2014) 1h42m52s Flagey, Bruxelles : <https://www.youtube.com/watch?v=NZKqPoQiaDE>

¹⁴ BDD Better Human Cie 2014 * Enquête 2014

nouvelles pathologies ont émergé ou émergent par la définition qui en est faite. C'est ce que nous allons étudier maintenant.

1.1.3 Le burn-out

L'inadaptation de soi au travail est le fait de ne pas réussir à trouver *un modus vivendi* entre les ressources internes qu'on croit avoir et ce qui est demandé de l'extérieur : conditions de travail, sens porté aux tâches effectuées.

Le burn-out est une souffrance liée à « la perte progressive de l'idéal, à un surinvestissement dans des tâches et à un déséquilibre entre les ressources de la personne et les exigences de l'environnement. » C'est une sorte de « grillage ». (PETERS et MESTERS)¹⁵. Ses symptômes sont émotionnels, mentaux et psychologiques. Le corps s'épuise, on devient cynique, les relations se déshumanisent et l'on doute de ses compétences professionnelles.

Toujours selon Suzanne PETERS et Paul MESTERS, il est le symptôme « d'une irresponsabilité partagée, qui arrive comme un incendie et qui consume les ressources de l'intérieur ». Il gangrène l'organisation de travail dans un effet systémique. En effet, le burn-out montre les limites de l'organisation à persévérer dans l'humanisation des rapports de travail. La personne en souffrance est un fusible de l'entreprise qui grille. Il est donc difficile pour l'organisation à la fois de continuer à humaniser le travail tout en se rendant compte de ses propres limites organisationnelles le concernant. C'est finalement presque un aveu de faiblesse que de considérer le burn-out puisqu'il représente la manifestation de la vie dans l'organisation. En somme, reconnaître le burn-out c'est reconnaître que l'entreprise va mal.

Selon l'INRS, L'ANACT, et le Ministère du Travail, le burn-out est à la fois un syndrome d'épuisement physique, émotionnel, de cynisme vis-à-vis du travail et une diminution de l'accomplissement personnel au travail. « Le syndrome d'épuisement professionnel se traduit donc à la fois par une érosion de l'engagement (en réaction à l'épuisement), une érosion des sentiments (à mesure que le cynisme s'installe) et une érosion de l'adéquation entre le poste et le travailleur (vécue comme une crise personnelle). Dans les cas les plus extrêmes, le

¹⁵ PETERS Suzanne, MESTERS Paul (2007) Vaincre l'épuisement professionnel, toutes les clés pour comprendre le Burnout, Paris, Robert Laffont, 251 pages.

travailleur peut se trouver dans un état physique et psychique tel qu'il ne peut pas poursuivre son activité de travail ; ce qui peut être vécu comme une rupture, un écroulement soudain, alors que des signes avant-coureurs pouvaient le laisser présager. »¹⁶. Le burn-out est lié au travail et à des caractéristiques liées à l'individu. Il se prévient en premier lieu par le dépistage individuel et collectif.

C'est ce qui se passe avec le burn-out : la personne touchée par cette maladie s'isole progressivement, travaille de plus en plus jusqu'à ne plus être capable de décider pour elle-même ce qui est bon en termes d'équilibre de vie, et en termes de décisions professionnelles à prendre. Elle reste de plus en plus tard au travail, et perd le recul nécessaire à un professionnalisme performant, et équilibré. La personne touchée par le burn-out est devenue une grenouille qui ne savait pas qu'elle était cuite¹⁷. Cette fable fictive est la suivante : Si l'on plonge subitement une grenouille dans de l'eau chaude, elle s'échappe d'un bond ; alors que si on la plonge dans l'eau froide et qu'on porte très progressivement l'eau à ébullition, la grenouille s'engourdit ou s'habitue à la température pour finir ébouillantée. La personne sous stress au travail, finit par ne pas savoir qu'elle est en train de mourir intérieurement, et court comme au ralenti vers l'épuisement professionnel.

Si le burn-out vient d'une difficulté d'adaptation de soi, ou de la conscience qu'on a de ses ressources propres face à ce qui est attendu de soi et à la pression extérieure ressentie, il n'est pas le seul symptôme des dysfonctionnements organisationnels et managériaux des organisations de travail.

1.1.4 Le bore out

Le bore out est le syndrome d'épuisement professionnel par l'ennui. Il touche les personnes qui s'ennuient au travail quand par exemple elles n'ont pas assez à faire ou qu'elles sont surqualifiées.¹⁸

Les premiers à étudier ce syndrome sont ROTHLIN et WERDER. Ils le définissent de plusieurs manières : le travail sans activité, le fait d'être au « placard », en somme : avoir un

¹⁶ INRS Guide d'aide à la Prévention : le syndrome d'épuisement professionnel ou burnout

¹⁷ https://fr.wikipedia.org/wiki/Fable_de_la_grenouille

¹⁸ <http://vaincre-les-risques-psychosociaux.fr/le-bore-out/>

salaires et ne rien avoir à faire. Au risque de faire passer l'employé pour un paresseux, ce syndrome pose le problème de l'insatisfaction au travail parce que cette situation génère du stress.

Il peut avoir deux types de causes : celles liées à l'organisation de l'entreprise (quand elle comporte des postes superflus) et celles liées à l'individu qui est trop qualifié pour le type de poste qu'il occupe.

Les causes personnelles sont liées à une surqualification par rapport à un travail demandé. La surqualification entraîne un écart entre le niveau du travailleur et le salaire qu'il perçoit. Cela engendre un manque de reconnaissance professionnelle qui induit un mal-être au travail.

Les causes liées à l'organisation de l'entreprise sont étudiées par WERDER et ROTHLIN. Ils citent une étude sur le gaspillage du temps au travail, menée par AOL et salary.com en 2005. L'enquête, qui porte sur 10 000 employés, montre que le travailleur moyen, sur une journée de travail de huit heures et sans prendre en compte les pauses réglementaires, gaspille 2,09 heures à accomplir des tâches sans rapport avec son emploi. La principale raison évoquée pour 33 % des personnes interrogées est l'absence de tâches attribuées.¹⁹

Le Canada est le pays le plus investi de cette question. Il a mené des études régulières sur le sujet²⁰. Depuis 20 ans le taux de surqualification (au Québec) a cru de 13 points. La surqualification toucherait surtout les femmes.

En France, Christophe Dejours a étudié la souffrance en France et dénonce les réorganisations des espaces de travail comme facteur de souffrance. Il met en parallèle la philosophie d'Hannah Arendt sur la banalité du mal comme facteur de non-sens et de souffrance au travail. « Eichmann exécute les ordres sans s'interroger véritablement sur les conséquences de son action au-delà de l'excellence, de la factualité, de l'efficacité, de l'efficience de son travail, comme chaînon intermédiaire dans une chaîne, un processus de production. Sa seule référence semble réduite aux ordres, à l'obéissance aux ordres et à la loyauté... à l'égard de ses supérieurs ! Il rétrécit sa capacité de penser à ce qui est sa tâche »²¹ Cette perte de sens,

¹⁹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Syndrome_d%27%C3%A9puisement_professionnel_par_1%27ennui

²⁰ <http://www.stat.gouv.qc.ca>

²¹ Christophe Dejours, Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale.

liée à la perte de la capacité à penser son action peut devenir, au travail, source de souffrance, d'autant plus que les collaborateurs sont dans la même dynamique de pensée.

Afin de pallier au manque de travail, l'employé développe des stratégies afin d'être sûr de ne pas se trouver dans d'autres tâches qui ne font pas sens pour lui, et de ne pas perdre son emploi. Ces stratégies varient de l'étirement des tâches (faire durer une tâche sur plusieurs jours alors qu'elle ne prend que quelques heures) au pseudo investissement (avoir l'air occupé pour donner l'impression de travailler).

Ces stratégies ont des conséquences : démotivation, anxiété, et tristesse qui se manifestent à court terme. De l'extérieur elles s'apparentent à un comportement passif/agressif dans lequel oppose une attitude passive à son problème. En effet, le bore-out est mal perçu socialement. Que dire de quelqu'un dont le travail n'est pas efficace, et que penser de la position qu'il occupe ?

S'ajoute à cela qu'il est source de culpabilité chez les sujets qui le vivent. Que penser de soi quand on prend trop de temps à effectuer un travail qui n'est pas difficile à faire, ou pas compliqué ? Que penser de soi quand on le fait délibérément pour protéger sa place, surtout quand il s'agit d'un procédé ordinaire et répandu. ²²

Si le bore-out tend à se répandre, et s'il est difficilement reconnaissable étant donné qu'il n'a pas les apparences d'une souffrance, existe aussi un autre mal, légèrement différent dont les conséquences rejoignent celles du bore-out. Il s'agit du brown-out.

1.1.5 Le brown-out

Le brown-out vient du champ lexical de l'électricité : il se traduit littéralement par « baisse de courant ». Cette définition décrit le fait de s'ennuyer de manière permanente au bureau à cause d'une incompréhension du travail. Ici, la personne qui s'ennuie au travail ne comprend pas le sens de ce qui lui est demandé ou trouve que le travail qui lui est demandé ne fait pas sens.

²² Contexte de travail et SST site Canadien de veille scientifique.
<http://comm.irsst.qc.ca/blogs/contexte/archive/2016/04/04/9662.aspx>

C'est David Graeber, anthropologue américain anarchiste et professeur à l'université de Yale, qui en 2013 publie une chronique intitulée : « Du phénomène des jobs à la con ». Cette chronique au titre sans équivoque a produit son effet. Il y dénonce comment les salariés perçoivent leur travail comme «stupide et inutile». ²³ Il dénonce comment le brown-out touche particulièrement les managers des grosses entreprises. Ce phénomène est repris par la presse suisse. Dans le journal Le Temps, un manager résume son quotidien: «Ma fonction consiste à mettre la pression sur les échelons inférieurs, et réduire les budgets. La perversion du système est que je touche une prime d'objectif en essorant les autres. Je me sens laid.»²⁴

Le brown-out vient en réalité de l'absurdité des tâches que l'on effectue : « Ce mouvement de retrait est logique lorsque l'on constate que la vie de bureau sollicite non pas la meilleure, mais la pire part de soi-même. »²⁵ Cette hypothèse est toutefois tempérée par la sociologue Danièle Linhart qui considère que cette vision du travail est pessimiste et qu'elle n'est pas en adéquation avec ce que pensent les cadres. Elle considère que quand les cadres s'ennuient, ils cherchent à utiliser leurs capacités à retrouver du sens à leur travail. Sans doute, explique-t-elle, cela est-il vrai pour les cadres, et peut-être l'est-il un peu moins pour les « travailleurs » qui auraient moins de ressources internes.

Dans le brown-out le salaire ne suffit pas à faire s'épanouir un travailleur. Le brown-out s'apparente à une sorte de « démission intérieure » qui a pour effet de fragiliser psychologiquement les personnes qui le vivent. Elles perdent alors en premier le plaisir de travailler, sentir qu'on contribue à une entité ou organisation de travail. Et cela est particulièrement difficile quand il s'agit de métier « passion », c'est-à-dire les métiers qu'on fait parce qu'on se sent une vocation de le faire : médecins, enseignants, soignants, éducateurs, policiers, juges... Cette liste n'est évidemment pas exhaustive.

Si dans un premier temps on trouve un déplaisir à travailler, dans un deuxième temps on constate que l'argent qu'on gagne n'est pas suffisant pour pallier au manque d'épanouissement personnel au travail. Le manque d'épanouissement est facteur de perte de

²³ <http://www.lefigaro.fr/emploi/2016/10/27/09005-20161027ARTFIG00084-brown-out-souffrir-d-un-travail-absurde-qui-n-a-aucun-sens.php>

²⁴ <https://www.letemps.ch/societe/2016/09/26/brown-out-salaries-cherchent-un-sens-travail>

²⁵ http://www.lemonde.fr/m-perso/article/2016/10/13/apres-le-burn-out-et-le-bore-out-voici-le-brown-out_5012742_4497916.html

sens, et de mésestime de soi. On peut se trouver « moche, laid » quand on n'est pas aligné avec l'image qu'on a de soi, ou encore avec les valeurs qu'on porte en soi. La perte de l'estime de soi impacte la confiance en soi et réciproquement. Quand on perd le sens au travail, on perd de l'estime de soi, et on perd aussi confiance dans sa capacité à rebondir, ou à trouver un meilleur-aller. Au mieux, c'est dans un pis-aller qu'on s'installe. Et, même si le mieux est l'ennemi du bien, ne pas s'épanouir au travail crée de la souffrance, laquelle, même en petite quantité empoisonne l'existence et fait perdre de vue le potentiel qu'on porte en soi.²⁶ La perte de potentiel qu'on porte en soi crée de la difficulté à bien vivre au travail et dans la vie, plus généralement.

Les pathologies liées au stress au travail se déclinent, comme nous l'avons vu, de plusieurs manières : burn-out, bore-out et brown-out. Chacune porte à conséquence sur la personne qui est touchée par cette pathologie, et perd le sens de son travail, l'amour de son travail, la confiance en soi, et l'estime de soi. Si cela est sur le plan personnel, sur l'organisation de travail, la perte est importante en termes de performance et d'investissement professionnel tant sur le plan financier, que sur le plan de la protection de la santé.

L'organisation de travail peut être une entreprise (dans le privé) ou toute autre organisation qui travaille ou fait travailler. Dans l'Etat, ce mal être au travail peut toucher le fonctionnaire, qui, même s'il n'a pas de chiffre d'affaire à faire, reste évalué sur ses performances. Qu'en est-il du fonctionnaire en général, et plus particulièrement du chef d'établissement ?

1.2 Le fonctionnaire d'Etat, chef d'établissement

Le fonctionnaire est un employé de l'Etat qui le rémunère. La rémunération se fait par le trésor public. Il existe plusieurs types de fonctionnaires :

- Le fonctionnaire territorial (qui appartient à une collectivité comme par exemple la région, le département, la ville)
- Le fonctionnaire hospitalier, (qui travaille dans les centre hospitaliers publics comme les hôpitaux de l'assistance publique)

²⁶ ANDRE C, LELORD F, (1999) Estime de soi, confiance en soi, Paris, Interéditions, 320p

- Le fonctionnaire d'Etat qui est employé par un ministère. (Ministère de l'Education Nationale, de l'agriculture, de l'intérieur...)

Ces fonctionnaires sont recrutés par voie de concours qui paraissent au Journal Officiel.

Le personnel de direction est fonctionnaire d'Etat. Il est recruté par voie de concours ou par liste d'aptitude et suit une professionnalisation d'un an. Pour avoir accès à l'inscription au concours, il doit justifier de 5 années minimum d'exercice en tant que titulaire de la fonction publique comme enseignant, ou CPE ²⁷ Il est sous l'autorité du Ministre, et par voie de délégation du Recteur, et du Directeur Académique au niveau départemental.

Le fonctionnaire d'Etat, contrairement au fonctionnaire territorial doit être capable d'exercer son métier aux quatre coins de la France, et de ce fait ses fonctions sont normées par des textes ministériels. Comme il est employé par l'état il a des droits et des obligations. C'est la Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983²⁸ qui définit les obligations du fonctionnaire d'Etat.

1.2.1 Ses droits / ses devoirs

Du fait de son lien avec l'Etat, le citoyen qu'est le fonctionnaire est soumis à la fois à des obligations qui incombent à tout citoyen, et aussi à des obligations supplémentaires. Ses obligations citoyennes revêtent un caractère plus important du fait de lien qu'il entretient avec l'Etat, son employeur. Dans un premier temps abordons ses droits.

Ses droits sont :

- liberté d'opinion politique, syndicale, philosophique ou religieuse,
- droit de grève,
- droit syndical,
- droit à la formation permanente
- droit de participation
- rémunération après service fait,
- droit à la protection

²⁷http://www.education.gouv.fr/cid5349/concours-des-personnels-d-encadrement.html#Concours_des_personnels_de_direction

²⁸<http://www.fonction-publique.gouv.fr/droits-et-obligations.html>

Comme indiqué plus haut, le citoyen qu'est le fonctionnaire d'Etat a des obligations inhérentes à ses fonctions qui viennent élargir les devoirs qu'il a. Ces obligations sont:

- Obligation de discrétion professionnelle
- Obligation d'information au public
- Obligation d'obéissance hiérarchique
- Obligation de réserve (principe de neutralité)

Le fonctionnaire d'état, chef d'établissement travaille dans le cadre spécifique de l'Etablissement Public Local d'Enseignement (EPL) qui lui donne des responsabilités en tant que personne physique dirigeant la personne morale qu'est l'EPL.

Nous verrons en 1.1.2 La spécificité du personnel de direction dans la partie « Les spécificités du dirigeant et du Perdir » comment le principal de collège ou le proviseur de lycée est un cadre particulier qui à la fois contient des points communs et des différences avec le dirigeant d'entreprise.

1.3 Le coaching, les différents types de coachings

Issu des sciences humaines et de l'évolution de la psychologie le coaching s'inscrit dans une histoire. Cette histoire de la psychologie permet de visualiser comment le coaching s'est développé dans une temporalité différente de la psychologie. Pour faire simple : la psychothérapie est un soin, ce que le coaching n'est pas, et regarde le temps de manière linéaire : passé – présent. Si on vit mal, cela vient du passé, et il est important de guérir de son passé pour vivre. Le coaching lui s'inscrit dans l'autre partie de la ligne de temps : présent-futur et n'est pas de l'ordre du soin. Il cherche à trouver les ressources internes à soi dans le présent pour se créer un futur qui va. Mais voyons comment celui-ci est né.

1.3.1 Très Brève historique du coaching

Le terme coaching vient de « coach », voiture à chevaux. Il fait son apparition dans les années 1830 à l'université d'Oxford pour désigner un tuteur, en somme, quelqu'un qui transporte un élève dans vers l'examen. L'usage du mot coaching est apparu en France et en Europe au

milieu des années 1990, en provenance d'Amérique du Nord. Le mot "coaching" désigne un processus pédagogique d'apprentissage. Les précurseurs de cette approche sont Tim GALLWEY et John WHITMORE.²⁹

Selon le grand dictionnaire de la langue française au Québec³⁰, le coach est un « Professionnel qui fournit des conseils personnalisés et des mesures de suivi à une personne pour répondre à ses besoins d'ordre personnel ou professionnel en fonction d'objectifs précis, durant une période déterminée, en l'aidant à développer ses compétences et à trouver ses propres solutions. » La société française de coaching- SF coach, première association de coachs naît en 1996, juste après la naissance de ICF³¹ (international Coach Federation) en 1995 aux USA.

Parallèlement à cette chronologie se tient l'évolution de la psychologie. C'est en 1882 que M. CHARCOT est nommé à la Salpêtrière, sur la première chaire de neurologie au monde. La fin du 19^e et le début du 20^{ème} siècle marque une évolution de la psychologie avec FREUD (1895 : esquisse d'une psychologie scientifique). FREUD apporte une vision de la personne qui évoluera avec les recherches sur le sujet. C'est avec lui qu'apparaissent les termes « d'hystérie », de « catharsis », de « ça », de « moi », de « surmoi » et l'analyse des rêves. Dans les années 1910, JUNG, un élève de FREUD, s'intéresse à la « psychologie des profondeurs » et apparaissent avec lui les termes « d'inconscient collectif », de « persona » de l'opposition « animus/anima », « d'archétypes psychologiques » qui donneront naissances au Myers Briggs Type Indicator (MBTI). Dans les années 1920 arrive PIAGET avec ses études sur la psychologie cognitive, et l'enfant. La décennie suivante donnera naissance à la psychologie humaniste. C'est avec Carl ROGERS, que va naître en 1958 le MRI (Mental Research Institute, plus connu sous le nom de l'école de Palo Alto en Californie). Cette école va promouvoir la systémique et le changement par la théorie que l'homme vit dans un système humain, lequel crée la difficulté psychologique et les pathologies qu'il vit. La théorie du changement commence à faire son chemin par le biais des thérapies comportementales, l'hypnose, et l'étude de la communication.

²⁹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Coaching#Histoire_du_coaching

³⁰ http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8870034

³¹ <http://www.sfcoach.org/> et <https://coachfederation.org/>

C'est grâce à cette école que la notion de coaching dans l'aspect changement commence à émerger. Il ne s'agit plus de guérir pour vivre, mais de voir comment créer un changement véritable qui permette de vivre différemment des situations et de guérir de ses pathologies. Pour faire simple : ce n'est plus en guérissant qu'on commence à vivre, mais c'est en créant du changement qu'on peut guérir.

En 1957 Milton ERICKSON, dont l'école de Palo Alto s'est rapprochée, crée la discipline de l'hypnose en fondant l'American Society of Clinical Hypnosis. Sa discipline se fonde sur l'observation de soi et du patient dans le cadre thérapeutique, et sur comment un état de « transe » favorise l'observation qui est faite d'une situation et, de ce fait, comment cette observation permet un mieux-être.

En 1961, Eric BERNE crée la théorie de l'Analyse Transactionnelle (AT) et les relations entre les états du moi à l'intérieur de soi et en interaction avec autrui. Cet aspect systémique de la personne contribuera de manière importante à la vulgarisation de la communication et des méthodes qui permettent de l'améliorer.

Dans les années 1970 la PNL (programmation neuro linguistique) fait son apparition avec R. BANDLER et John GRINDER. La PNL est née de l'école de Palo Alto et devient, comme l'AT une discipline spécifique. Elle vise à modéliser les idées avec la linguistique, et à créer des outils de « programmation » de soi. C'est en cela que la PNL sera utilisée à des fins thérapeutiques, même si elle est aussi, de nos jours, utilisée dans certaines techniques commerciales.

En 1983 Howard GARNER crée la théorie des intelligences multiples qui contribueront à la manière dont on perçoit les émotions et dont on les gère. Les années 90 et 2000 verront se vulgariser ses théories et disciplines et le coaching va s'en nourrir pour devenir ce qu'il est aujourd'hui. Quelle définition donc pour le coaching ?

L'ICF, International Coach Federation, (ICF), née en 1995 est une organisation d'entraide et de soutien ayant pour but de favoriser la croissance de la profession³² Elle donne la définition suivante : « Le coaching professionnel se définit comme une relation suivie dans une période

³² <https://coachfederation.org/about/landing.cfm?ItemNumber=741&navItemNumber=615>

définie qui permet au client d'obtenir des résultats concrets et mesurables dans sa vie professionnelle et personnelle. A travers le processus de coaching, le client approfondit ses connaissances et améliore ses performances. [...] Le coaching peut se pratiquer en séances de face-à-face, au téléphone ou en séances collectives, voire dans un lieu spécifique. [...] Le coaching peut être utilisé parallèlement à un travail de psychothérapie mais il ne saurait s'y substituer. »

La société Française de coaching (SF), née en 1996, est une organisation professionnelle française qui s'est donné pour mission de développer et de promouvoir une approche exigeant du coaching.³³ La SF, donne la définition suivant du coaching professionnel : « Le coaching professionnel est l'accompagnement de personnes ou d'équipes pour le développement de leurs potentiels et de leurs savoir-faire dans le cadre d'objectifs professionnels. »

Il existe aujourd'hui un grand nombre d'associations ou d'organisations de coaching. Elles visent à promouvoir le métier en délivrant des accréditations. Leurs diplômes n'ont pas nécessairement d'homologation de l'Etat. En France la formation au coaching accréditée par l'Etat est dispensée par plusieurs écoles.³⁴ C'est grâce à ses formations accréditées que le métier de coach devient un métier officiel.

« Les conceptions de l'accompagnement professionnel sont multiples tant par les références théoriques que par les pratiques mises en œuvre et il devient très difficile de faire le tri dans le foisonnement des appellations qui caractérisent « le » coaching : live coaching, coaching sportif, coaching d'image, coaching de bien-être, coaching d'organisation, etc. »³⁵ Cette diversité apparente contient en réalité un fil rouge : « se vivre mieux ». Nous disons « mieux » car une personne qui fait appel à un coach a souvent le besoin de vivre mieux une situation

³³ <http://www.sfcoach.org/qui-sommes-nous>

³⁴ « un diplôme d'État de 3e cycle est délivré par l'Université Paris II (master 2 en développement personnel en entreprise - coaching). Les universités proposent des cursus dans lesquels la théorie l'emporte souvent sur la pratique et l'opérationnel. Linkup Coaching, la Haute École de Coaching, ESA Coaching ou ICN Nancy délivrent une certification de Coach Professionnel reconnue par l'état, inscrite au Répertoire National des Certifications Professionnelles RNCP à niveau 1 - équivalent Master 2. On peut également encore citer Paris VIII (avec son DESU en formation continue, sans équivalence universitaire) ou encore l'Université de Bordeaux IV en 2011 et l'Université Toulouse 1 dès 2007 qui ont mis en place, avec l'Institut d'administration des entreprises, un DU diplôme universitaire (Diplôme non reconnu par l'état) qui préfigure l'officialisation de la formation de coaching professionnel. »

Source WIKIPEDIA : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Coaching>

³⁵ D. JAILLON, *Rendre lisible une conception sociologique et socio analytique de l'accompagnement du sujet dans la cité*, L'Harmattan (2004) <http://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2014-1-page-5.htm>

particulière, ou de se vivre mieux elle-même. Ici nous ferons le choix de rester dans l'interaction de la sphère professionnelle et personnelle, au sens de « mieux (se) vivre » dans une situation qui fait problème.

Le fait que le coaching soit délimité dans le temps permet donc au client de partir d'un état présent pour aller vers un état ultérieur qui lui va mieux. La psychothérapie, elle, arrive en complément du fait qu'elle regarde le passé et les moments importants de ce dernier pour donner une grille de lecture du présent. Le coaching part du présent vers le futur. Si on considère que la personne a une existence passée présente et future, les deux sont complémentaires et peuvent se travailler ensemble.

Le coaching peut donc prendre plusieurs dimensions. Il peut être personnel sur des problématiques de type : « comment j'équilibre ma vie professionnelle et/ou personnelle ». Il peut être adapté aux métiers. Qu'en est-il du coaching de dirigeant, et quid dans la fonction publique ?

1.3.2 Coaching personnel et professionnel

Le coaching est, du fait de son histoire, un accompagnement transversal puisqu'il contient des outils variés (AT, PNL, etc.). En effet, quand on cherche à faire évoluer un problème que l'on vit, il est rare que le « problème » en question soit isolé. Il impacte souvent plusieurs sphères de la vie qui s'entrecroisent. C'est plus particulièrement le cas quand on se situe dans une fatigue professionnelle. Dans le burn-out par exemple, on l'a vu, la personne a tendance à se replier sur elle-même, et ne faire que travailler. Elle peut se détacher de ses loisirs, de ses liens sociaux ou amicaux jusqu'au moment où son corps la lâche.

Le coaching peut porter sur différents éléments :

Au niveau personnel il peut être : un accompagnement de projet, une résolution de conflit ou de problème, un défi qu'on se lance (prendre une décision, équilibrer sa vie...). Il est souvent appelé coaching de vie.

Sur le plan professionnel, il peut porter sur la prise de fonction, le rendement ou la productivité de l'entreprise, sur la gouvernance ou sur la stratégie à avoir dans son travail ou

dans sa vie personnelle pour s'épanouir, il peut être un coaching de posture (comment aligner ses valeurs avec ses actions).

L'objectif du coaching se définit par un questionnement important qui permet de voir : à quoi cela sert pour le coaché d'atteindre son objectif, qu'est-ce que cela va lui apporter en termes de valeurs, et de cohérence personnelle, comment cela va pouvoir réellement et concrètement s'inscrire dans la vie du coaché et produire le changement escompté.

La définition de l'objectif (PFDO)³⁶ est un processus qui s'étale souvent sur plusieurs séances et qui permet d'aller au cœur de l'enjeu que la première demande ne formule pas nécessairement de manière claire. Il s'agit souvent d'une demande latente, ou non explicite alors que la première demande paraît claire et simple. Il arrive en effet qu'en ayant une première idée de ce qu'il serait bon de changer, on aboutisse à un enjeu plus important de type « je veux avoir confiance en moi et me sentir légitime » alors que la demande initiale était « je veux être un meilleur manager ».

Comme le coaching se déroule sur plusieurs séances, il est essentiel d'avoir un début, une fin et des étapes intermédiaires. Le début d'un coaching est souvent une première demande qui en révèle une autre après un questionnement plus poussé. En réalité la première demande peut se transformer en étape intermédiaire. Le coaché peut dire : « je sais que j'aurai retrouvé confiance en moi quand j'aurai pu dire non à untel ou à telle demande ». Dans ce type de cas, si la demande initiale était de dire « non à untel ou à telle demande », alors la demande finale, figurant dans le contrat, sera « avoir retrouvé confiance en moi » et une des étapes intermédiaires sera « avoir dit non à untel ou à telle demande ».

Cela laisse à penser que la frontière entre le coaching personnel et le coaching professionnel est parfois floue. On peut avoir une première demande qui paraît simple et une demande finale qui impacte d'autres sphères de la vie du client.

³⁶ Le PFDO est le Protocole de Formulation De l'Objectif. Il n'y a pas de coaching sans objectif. Il n'y a pas non plus de coaching sans action. Pour que le coaching puisse se faire il est nécessaire d'avoir un objectif clairement défini. Cela permet d'élaborer le plan d'action et de définir les sous-objectifs à atteindre pour atteindre l'objectif final. Voir partie 1.1.1.1 Le PFDO p61

Si le coaching est un accompagnement de personnes pour qu'elles développent leur potentiel par l'action, on ne peut pas réduire le développement de ce potentiel à seule la sphère professionnelle ou à la seule sphère personnelle parce qu'elles sont interconnectées dans le système humain qu'est la personne. En revanche, le questionnement de l'objectif est ce qui va permettre de savoir comment concrètement, et dans quelles circonstances on saura comment ce dernier est atteint. L'objectif du coaching est de permettre à la personne coachée de trouver en elle-même ses ressources, ses points d'appui, pour avancer vers un mieux-être et de meilleures performances. L'un et l'autre sont liés. L'épanouissement d'une personne dans son contexte professionnel impacte sa vie personnelle, ne serait-ce qu'en termes de santé.

1.3.3 Le coaching d'entreprise

Le coaching en entreprise revêt plusieurs aspects : il peut être du coaching d'équipe (team building), du coaching de management, ou du coaching d'organisation de travail. Ce type de coaching s'effectue sur trois champs : l'individu, les équipes, et le mode organisationnel.

Il se fait à la demande du dirigeant ou du manager dans le but d'améliorer les performances de l'entreprise. Il peut porter sur la communication, le process de production, le changement stratégique, selon l'entité qui est accompagnée. Voyons succinctement comment il se déroule.

Comme dans tout coaching, il y a une demande initiale qui peut en cacher d'autres et qui se clarifie par un questionnement approfondi (PFDO). Il nécessite des prérequis en termes de calendrier (agenda, cadre, durée, dates...)

Dans l'accompagnement des individus il peut être prescrit par la direction ou effectué systématiquement quand il s'agit de prise de fonctions. Dans ce cas-là il peut être de type « mentorat/tutorat », c'est-à-dire qu'il accompagne à la prise en main d'outils propres à la fonction, à l'entreprise, et à l'acquisition de connaissances spécifiques du métier. Il peut aussi être un coaching de performance de managers en termes d'accompagnement et de gestion des équipes.

Note : Il est important de différencier ce que sont le mentorat ou le tutorat du coaching.³⁷

- Le mentorat (ou mentoring) Le mentorat est une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre C'est une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage. Le mentor est souvent un pair qui répond aux besoins du mentoré en fonction d'objectifs liés au développement personnel ou professionnel du mentoré.
- Le tutorat est une relation formative entre un enseignant, le tuteur, et un apprenant, une personne (ou un petit groupe de personnes) en apprentissage. Le tutorat favorise le mimétisme en permettant aux « bons élèves » d'être des modèles pour les autres. Il valorise l'apprentissage. Il peut permettre de réduire les coûts de formation.
- Le coaching est une relation dans laquelle le client trouve, avec l'aide du coach, des solutions pour lui-même. L'accompagnant s'interdit toute forme de conseil afin de ne pas influencer l'accompagné dans la quête de ses ressources propres, lui permettant ainsi de retrouver du « pouvoir » sur la situation qui fait problème.³⁸

Dans l'accompagnement des équipes, il se fait la plupart du temps sous forme d'ateliers à thèmes dont le principe est que les acteurs qui y participent puissent s'engager et trouver leur place dans le groupe afin de contribuer à l'entreprise. Le coach est alors à la fois un observateur, et animateur ou co-animateur de séance. Les objectifs des ateliers sont en lien avec le coaching (sens, motivation, cohésion...), et en cohérence avec l'entreprise. Ils diffèrent d'objectifs de conseil où l'accompagnant propose des « solutions » à tenter.

Le rôle du coach est de se situer positivement et d'avoir une position haute sur le cadre et basse sur le contenu. La position haute consiste à cadrer le déroulement des séances en termes de prise de parole, de régulation des échanges (pas de jugement sur les idées, respect, devoir d'argumenter les propositions, égalité des points de vue...). La position basse est sur le contenu. Le coach n'entre pas dans les débats internes à l'organisation de l'entreprise et ne se positionne ni en arbitre, ni en « agent double ». Son rôle est cadré par le contrat et doit empêcher toute dérive relationnelle entre lui et qui il accompagne.

Les ateliers peuvent porter sur n'importe quel sujet, dont le coach organise le déroulement. Il peut par exemple simplement participer à une réunion afin de voir les interactions relationnelles des participants et observer les jeux de pouvoir dans l'équipe. Il peut mener un atelier sur les valeurs, faire du team building ou de la cohésion d'équipe ou encore mener un atelier de type contributif dans lequel il reformule la parole de chaque participant et cherche à faire en sorte que tout le monde prenne sa place et contribue à la prise de parole pour la

³⁷ Source <https://fr.wikipedia.org/wiki/Mentorat> et <https://fr.wikipedia.org/wiki/Tutorat>)

³⁸ Voir Linkup Coaching Code de déontologie : <https://www.linkup-coaching.com/fr/5-ethique-et-deontologie-linkup-coaching.html> ou <http://emccfrance.org/fr/Le-Code-de-deontologie-35.html> en Annexe 2.

résolution du problème initial. Dans ce type de session de travail il invite chacun à prendre ses responsabilités et à faire des propositions par la position haute sur le cadre. Il favorise alors l'intelligence collective et la créativité dans la recherche qu'à l'équipe des solutions envisageables par la position basse sur le contenu.

Enfin, le coach valorise et fait exister le feedback, de manière à ce que les participants intègrent leur travail, et le travail de l'équipe. Cela lui permet aussi de construire l'évolution de l'accompagnement dans les sous étapes définies préalablement dans le contrat.

Cette partie pourrait à elle seule faire l'objet d'un écrit beaucoup plus important. Il est simplement ici question de poser quelques définitions, de poser le contexte et le cadre du coaching en entreprise. Voyons maintenant ce qu'il en est du coaching de dirigeant.

1.3.4 Le coaching de dirigeants

« Le coaching de dirigeant a ses particularités et requiert des compétences spécifiques. Le dirigeant qui appelle un coach le fait non seulement pour lui-même, mais aussi pour mieux appréhender le fonctionnement de sa structure. Il attend de son coach une aide pour mieux accomplir son métier de dirigeant. »³⁹ nous dit F. DELIVRE dans « le métier de coach ».

Ce qui différencie le dirigeant d'un manager c'est qu'il est à la fois au contact de ce qui se passe dans son organisation de travail, qu'il doit définir une stratégie, et qu'il doit faire évoluer sa structure en fonction de cette dernière, c'est-à-dire qu'il doit fixer des objectifs, des missions, s'assurer des compétences, fiches de poste, etc.. Il n'est pas un manager en ce sens qu'il accorde une importance particulière aux éléments qui constituent son travail (stratégie, objectifs, mission...). Le dirigeant a des aptitudes, des qualités et des compétences particulières : compétence, solidité, aptitude à décider, adaptabilité, autonomie....

³⁹DELIVRE F. (2001) *Le métier de coach*, Paris, Groupes Eyrolles, Editions d'Organisation, 465p. (p325)

Le coaching de dirigeant fait appel à l'identité du dirigeant et de ses motivations intimes.⁴⁰ Dans son ouvrage « Coaching Global », J. CURNIER indique que le dirigeant se situe au carrefour de différents paradoxes :

1. **La solitude** fondatrice, en termes de force constitutive de l'identité et en termes de talon d'Achille,
2. **le paradoxe de l'aide** (ceux qui souhaitent aider ne sont pas les plus compétents pour le faire), ceux qui sont concernés par les problèmes ne sont pas les plus compétents pour les résoudre,
3. **La fonction** peut facilement devenir **une prison** du fait du statut social (souvent fantasmé dans un idéal du soi) et la difficulté à admettre qu'il ne sait pas ou qu'il ne peut pas répondre à une demande.

Ces paradoxes fonctionnels et existentiels du dirigeant créent une difficulté de positionnement dans l'autorité en termes de pouvoir, dans le sens donné à l'action, et dans la représentation de soi et de son métier que son statut lui procure en termes de posture et d'icône de représentation collective. Autrement dit le coaching de dirigeant va faire évoluer, bouger, les curseurs de représentation que le dirigeant a de son rôle, de la solitude dans laquelle il exerce, qu'il a de la manière dont il peut contribuer à son organisation de travail et à l'empathie qu'il peut avoir envers lui-même dans ses moments d'apprentissage ou de décision.

« Le coaching de dirigeant s'appuie [...] sur le fait que l'entreprise n'est plus considérée comme une mécanique, mais comme un organisme qui valorise la responsabilité plus que le statut, qui 'monte en épingle' le rôle plutôt que la fonction.⁴¹ » Il y a quelque chose de systémique dans ce type de coaching. (T. CHAVEL)⁴² Cela relève de « L'apprentissage sophistiqué de normes de bonnes conduites en systèmes complexes »

Ce type de coaching implique que le coach ait fait un travail sur lui –même en termes de rapport avec sa représentation d'un dirigeant, dans la valorisation que cela lui permet : C'est une ambition « ultime » que peut avoir un coach que d'accompagner un dirigeant. Le coach doit aussi avoir fait un travail sur son rapport au pouvoir et à la reconnaissance sociale. Le

⁴⁰ Et ⁴⁰ CURNIER J. (2016) *Coaching Global, Accompagnement des dirigeants et coaching d'équipes*. Tome 2, La plaine Saint Denis, Institut Maïeutis, Afnor, 373p

⁴²CHAVEL Thierry, (2007), *Le coaching de dirigeant ; retrouver le sens de son action*, Groupe Eyrolles, 269pp

dirigeant peut le malmené à cet égard dans la représentation qu'il a lui-même du pouvoir ou de son statut. Le coach, de ce fait, doit être dans une véritable écoute de lui en situation professionnelle – c'est à dire en position méta, et dans une écoute du dirigeant. Cela permet de comprendre les représentations qu'ils ont, ensemble ou de manière réciproque, du pouvoir, des rôles et du statut social.

Le coaching de dirigeant reste avant tout un coaching « professionnel » dont l'objectif est d'arriver à faire gagner le dirigeant en performance pour le bénéfice de l'entreprise et celui de la fonction. Nous verrons dans la partie 1.1 ci-dessous comment cela se déroule et comment ce type d'accompagnement diffère du coaching individuel.

Il n'en reste pas moins que ce type d'aide nécessite donc que le coach et le client soient au clair dans leurs attentes réciproques et dans leurs possibles à chacun en vérité, en humilité et en authenticité.

Nous venons de définir le coaching de dirigeant, voyons ce qu'est le coaching dans la fonction publique.

1.3.5 Le coaching dans la fonction publique

C'est en 2011 que le coaching a fait son apparition dans la fonction publique. A ce jour il existe de manière officielle dans cette dernière au sein de trois ministères. Le ministère de la fonction publique a regroupé trois ministères pour intégrer le coaching dans leurs pratiques : Il s'agit du ministère du développement durable, du ministère de l'intérieur et du ministère de l'agriculture.

Ces trois ministères ont fait le choix d'intégrer le coaching dans un triple but : S'adresser aux directeurs de ressources humaines pour proposer à certains dirigeants d'être accompagnés sous forme de coaching. Pour des cadres susceptibles de prescrire ou de recommander un coaching, pour les cadres bénéficiaires en les familiarisant avec le coaching et la manière dont il se déroule.

« Trois ministères (Agriculture, Ecologie, Intérieur) ont développé cet outil et l'expérience qu'ils ont acquise encourage à la mise en commun d'informations, de méthodes, le cas échéant de certaines pratiques, pour faciliter la mise en œuvre d'un type d'accompagnement aujourd'hui considéré comme émergent et qui pourrait gagner en visibilité dans les trois versants de la fonction publique »⁴³

Dans chaque ministère, il se vit et se prescrit différemment. Le livre de la DGAFP (Direction Générale de l'Administration et de la Fonction Publique) intitulé « Le coaching professionnel dans la fonction publique » en présente une définition, et décrit la façon dont les trois ministères l'ont mis en pratique, dans leur spécificité.

Pour synthétiser ce qui existe, rappelons brièvement comment chaque ministère cherche à améliorer la performance de ses acteurs soit au niveau local, soit en général.

Le Ministère de l'Ecologie et du Développement Durable a développé le coaching sur la prise de poste, le coaching pour le développement de l'organisation de travail (problématique identifiée ou management stratégie), le coaching d'équipe et le coaching de crise. L'accompagnement se fait par un prestataire référencé en externe, et à l'interne par le « réseau accompagnement et conduite » avec des coachs formés dans une école reconnue.

Au Ministère de l'Intérieur le coaching est externe, par des cabinets mandatés. Le coaching est mis en place pour des actions spécifiques (réorganisation de services, demande individuelle) et vient en complément aux outils internes de ressources humaines ou de formation continue.

Au Ministère de l'Agriculture, le coaching s'est pratiqué avec la RGPP (Réforme Générale des Politiques Publiques). Il touche particulièrement les cadres, et se tient en interne. L'objectif est d'impulser l'innovation, et de capitaliser les expériences. C'est après une

⁴³ Le coaching professionnel dans la fonction publique : définition et méthode, bonnes pratiques ministérielles, outils pour agir - 21/11/2011

évaluation à 160° qu'à lieu le coaching. L'évaluation à 160° est une évaluation faite par les pairs dans différents domaines.⁴⁴

Certains fonctionnaires d'Etat sont donc accompagnés par une volonté politique officialisée par une synthèse et une formalisation de l'existant dans le but d'améliorer les performances des cadres, et de capitaliser les expériences, en appui aux RH ou se des thèmes particuliers dans des problématiques spécifiques.

Au ministère de l'Education Nationale, l'Académie de Paris, échelon local, a mis en place du coaching et de l'accompagnement des personnels. Cet accompagnement porte le nom d'APP (Accompagnement Professionnel Personnalisé) Dans la revue N° 3 : le Sujet dans la cité, JM COIGNAC⁴⁵, Inspecteur Pédagogique Régional nous explique comment cela se met en place : Il se fait sous trois formes :

1. l'encadrement de stagiaires,
2. l'accompagnement des personnels d'encadrement ou de direction,
 - a. mise en œuvre de projets
 - b. prise de décision
 - c. adaptation et orientation professionnelle (évolution de carrière)
 - d. aide au développement
 - e. résolution de problèmes.
3. Accompagnement sur proposition de la hiérarchie. (Cette dernière forme reste exceptionnelle, et nécessite l'accord du bénéficiaire.

Cet APP se fait avec dans un cadre contractuel sécurisé avec une mise en place de protocoles spécifiques. « Notre conception de l'APP s'apparente à la 'relation d'aide' telle que la définissait C. Rogers (1968). » (p119)

Il s'agit de coaching interne dans un cadre de questionnement permanente. La difficulté est de faire accepter aux cadres de se faire accompagner par des pairs dont les compétences de coaching sont identifiées et validées par une formation interne. Il arrive que les objectifs du coaché ne coïncident pas avec ceux de l'institution et cela pose la question de la loyauté envers l'institution, représentée par l'Etat. Il arrive aussi que le fait d'être coaché par un pair,

⁴⁴ Voir, pour plus de renseignements la méthode d'évaluation à 360° qui contient aussi la vie personnelle, L'évaluation à 180° ne tient compte que de la vie professionnelle du client.

⁴⁵ JAILLON Dominique (2014) *Du coaching à l'accompagnement professionnel personnalisé*. Paris, LSC : Le sujet dans la cité N°3, 237p

du fait des mêmes références culturelles crée de la projection, ou une tentation de conseil, ce qui n'est pas l'objectif d'un coaching. Ce qui permet de réduire les risques cités ci-dessus est l'adoption d'un cadre déontologique, la construction commune d'un protocole, et l'exigence de formation continue et la supervision individuelle et collective.

Ce coaching favorise une démarche introspection et d'extrospection : Le praticien accompagne l'introspection pour que l'individu s'approprie son histoire dans une réflexivité phénoménologique en termes de séquençage d'évènements ou de périodes de vie, dans une réflexivité critique en termes d'interrogation de ce qui sous-tend l'agir de l'accompagné. Autrement dit : « le but n'est pas de se connaître soi-même, mais de comprendre, à partir de l'individuation dont on est doublement sujet (actif et passif), la société dans laquelle on vit et les marges d'action qu'elle recèle. Il s'agit de comprendre que le changement personnel n'est pas avant tout une affaire de travail sur soi mais plutôt de remariage avec le monde. »⁴⁶

L'accompagnant, le praticien coach a donc pour objectif « l'empowerment » c'est-à-dire le développement du pouvoir d'action de l'individu au sein de l'organisation dans laquelle il vit et travaille.

Dans l'histoire du stress au travail on note comment l'évolution se fait. On est passé du harcèlement au travail à la qualité de vie au travail, permettant ainsi une meilleure performance des travailleurs, et ce, quel que soit leur niveau de compétence ou hiérarchique. Parallèlement à cette évolution sémiologique ont émergé des types de souffrance au travail qui diffèrent. Au départ, si le harcèlement était une cause de souffrance au travail, cette dernière est apparue comme étant un ensemble de pathologie dont l'analyse s'affine à travers la qualification qui la constitue : burn-out, bore-out, brown-out.

Qu'il s'agisse du stress comme non-adéquation entre ce que le travailleur perçoit de ses propres ressources et ce qu'il sent qu'il lui est demandé, ou qu'il s'agisse de pathologies comme le burn-out, le bore-out ou le brown-out, le fil rouge est le même : le travailleur ressent un décalage entre ce qu'il pense de lui, et ce qu'il perçoit du travail qui lui est

⁴⁶ JAILLON Dominique (2014) Du coaching à l'accompagnement professionnel personnalisé p81

demandé. Ce décalage de perception est facteur de déplaisir, de mal-être voire de réelle souffrance dans la sphère professionnelle. Et il apparaît assez clairement que l'argent qu'on gagne au travail n'est pas un moyen de bien le vivre qui se suffise à lui-même.

Le fonctionnaire d'Etat est un personnel qui est soumis à des obligations plus importantes que le citoyen du fait de son lien avec l'Etat qui l'emploie. Du fait de ses missions au sein de l'Etat il peut, lui aussi être confronté au stress ou à la difficulté de bien vivre son travail, même s'il l'a choisi. La fonction publique s'est d'ailleurs dotée de moyens, dans trois ministères (agriculture, Ecologie, et intérieur) pour palier à ces difficultés et pour renforcer la productivité et accompagner les cadres dans leurs performances et la recherche d'innovation.

Le coaching est une discipline transversale dont les formes de coaching sont nombreuses. Elles vont de l'accompagnement individuel au collectif en passant par le coaching d'équipes dans les organisations de travail. Ces formes de coaching varient en fonction de la demande initiale, laquelle, interrogée, aboutit à une demande plus réelle.

Si dans les entreprises le coaching peut être prescrit ou officiel, il existe aussi dans la fonction publique. Trois ministères l'ont déjà officialisé, et il apparaît sur le plan local à l'Education Nationale. L'Académie de Paris est innovante dans ce sens puisqu'elle fait de l'accompagnement professionnel des personnels et fait preuve d'une volonté politique à l'interne qui n'est pas encore officielle à l'externe, c'est-à-dire émanant du Ministère.

Deuxième partie

LE DIRIGEANT ET LE COACHING

Dans cette partie nous allons étudier comment le coaching de dirigeant est un coaching à part entière, et comment le Perdir est un dirigeant d'Etat qui comporte des points communs avec le dirigeant d'entreprise. Pour chacun nous regarderons les spécificités et verrons en quoi elles se rejoignent ou diffèrent : Les ressemblances de posture en métaphores animales ou mythologiques, les types de responsabilités, et les logiques de travail ainsi que les conflits.

1.1 Les spécificités du dirigeant et du Perdir

Ici nous allons tenter de comprendre ce qu'est le coaching a de spécifique chez le dirigeant en général et chez le dirigeant fonctionnaire d'Etat personnel de direction. Nous verrons quelle est l'intention de l'organisation de travail quand elle fait appel à un coach. Qui cherche-t-elle à accompagner et pour faire, produire ou accompagner quoi ?

1.1.1 La spécificité du dirigeant

Le dirigeant, lorsqu'il fait appel à un coach, cherche à améliorer sa productivité et celle de son organisation de travail. Il se situe en haut de la hiérarchie et n'est pas un manager. Cette posture lui donne une vision totale, globale, et détaillée de l'organisation dont il a la charge. Cette posture donne une couleur particulière à sa relation au pouvoir, à la manière dont il perçoit ses responsabilités, à ses capacités, et à la reconnaissance sociale que son poste lui procure, voire à la manière dont il s'identifie à la nature ou l'objet de sa fonction.

Le dirigeant, étant à la tête de l'organisation de travail se sent lui appartenir ou croit qu'elle lui appartient. Il sent qu'il est attendu de lui un certain nombre de choses (une vision qu'il a lui-même du dirigeant). Ce regard qu'il porte sur le dirigeant va le faire se comporter d'une certaine manière, à la fois en termes de posture professionnelle, et dans ses relations aux autres. Cette identification à la structure qu'il dirige va teinter son comportement de la couleur de la vision qu'il a de la fonction de dirigeant elle-même. Autrement dit les représentations qu'il a vont impacter sa manière d'être en relation ou de travailler.

Comme tout client de coaching, le dirigeant se situe dans des croyances inhérentes à sa personnalité, à son identité. La différence d'avec un client ordinaire est que ses fonctions le font se positionner dans un rapport à la norme qui lui est propre et qui dépend de la vision qu'il a de ses fonctions (ce qu'il est normal, selon lui, de faire quand on dirige), son rapport au pouvoir, à la hiérarchie – même s'il se situe en haut. Cette posture particulière, ce lien avec une norme sociale peut l'influencer dans la manière dont il se positionne à la fois vis-à-vis de

lui-même et vis-à-vis des autres. Son rapport à la fonction peut le faire agir ou se comporter d'une manière différente d'un manager ou d'un N-3. Les attentes qu'il a de son rôle influent sur sa façon de travailler, sur son propre positionnement. Cela crée une circularité qui est très intéressante en coaching.⁴⁷

Son rapport à la fonction va influencer la manière dont il vit personnellement (les vacances qu'il prend, la répartition de son temps entre le professionnel et le personnel, la manière dont il laisse ou non la porte de son bureau ouverte, ses pratiques sportives...) Cela va aussi influencer son rapport au stress et la conscience qu'il a de lui-même dans les moments de forte activité. Par exemple, le dirigeant peut être en déni de stress si la représentation qu'il a de la fonction est qu'un dirigeant doit « rester zen » dans n'importe quelle situation ou si par exemple, il a une vision déshumanisée de lui-même. Notons au passage que son rapport au stress et la vision qu'il en a peut influencer la manière dont il répartit son temps et son énergie. Cela peut devenir une source de souffrance plus ou moins consciente. Le déni de stress produit des effets sur la santé du dirigeant, et de celle de l'entreprise.⁴⁸

Le burn-out ou d'autres maladies professionnelles sont directement liées à la perception que l'on a du travail, au décalage perçu entre ce que le dirigeant pense qu'il est attendu de lui (rapport à la norme) et à l'enthousiasme ou à la représentation qu'on vit initialement en termes de valeurs par rapport aux fonctions qu'on occupe.

1.1.1.1 Le complexe de la langouste

Si le coaching d'entreprise est un coaching qui porte sur l'individu, les équipes et l'organisation, le coaching de dirigeant est particulier en ce sens qu'il porte sur les trois en même temps. Si un dirigeant est accompagné, il l'est en tant qu'individu, en tant que fédérateur d'équipes et en tant que conscience de l'organisation dans sa stratégie, ses perspectives et ses entités. V. LEEHNARDT, nous explique, dans un article intitulé « le développement personnel du dirigeant »⁴⁹ que « le potentiel et les limites d'une organisation

⁴⁷ Voir partie 1.1 Un déroulé de coaching (en général) p42

⁴⁸ Voir partie 1.1.2 Le stress p15

PETERS Suzanne, MESTERS Paul (2007) *Vaincre l'épuisement professionnel, toutes les clés pour comprendre le Burnout*, Paris, Robert Laffont, 251pages

⁴⁹ V. LEEHNARDT pour H. LANDIER (2001) *Le développement personnel du dirigeant*. Revue de Management et de Conjoncture Sociale (13p)

sont prédéterminés par le potentiel ou les limites du dirigeant qui en a la charge » En effet, que penser d'un dirigeant dont le rôle se réduirait à la simple gestion administrative de son entité ? Si l'on peut questionner cette hypothèse les enjeux du coaching de dirigeant sont particuliers. C'est ce qu'il décrit comme le complexe de la langouste.

Le dirigeant, quel que soit le type de structure qu'il pilote, s'identifie à son rôle. C'est ce que J. CURNIER nomme comme étant l'un des paradoxes de la fonction : Sa fonction devient une prison du fait de son statut social et du rôle qu'il se donne.⁵⁰ Aussi il n'est pas surprenant que le dirigeant soit victime du « *complexe de la langouste* ». Ce complexe est assez facile à deviner. Une langouste est dotée d'une carapace et peut se passer de colonne vertébrale. Mais, si on lui retire sa carapace, il ne reste plus rien. C'est ce qui se passe pour le dirigeant qui se forge un rôle auquel il aurait tendance à s'identifier : « il se voit confronté à sa capacité de changement personnel en face du chaos, du stress, de l'incertitude, de la complexité des enjeux et de la multiplicité des relations auxquelles il a à faire face. » il se situe dans des paradoxes qui font que quel que soit son niveau, il est mis en situation au-delà de son poste. C'est-à-dire qu'il ne peut être compétent dans tous les domaines tout en demeurant capable et expérimenté dans les processus de mise en cohérence du système, de leadership, de management et de production (que ce soit de services ou de produits industriels). Souvent d'ailleurs, on ne devient pas dirigeant sans que cela n'ait un sens particulier pour soi. En effet, on le devient souvent grâce à sa propre carapace, celle qui a permis de se sortir d'épreuves dans la vie. Or, ce point fort reste un point de vulnérabilité s'il est mis à mal. Le dirigeant doit donc trouver ses propres solutions pour évoluer lui-même personnellement et professionnellement dans le cadre dont il fait partie. Il appartient à un système dont il est un des éléments, système autour duquel il construit son rôle.

1.1.1.2 La posture jupitérienne

Dans la partie 1.3.4 Le coaching de dirigeants nous avons abordé ce qu'était le coaching de dirigeant dans sa spécificité de positionnement paradoxal. Nous avons vu dans la partie « Le complexe de la langouste » comment, sans carapace, il n'y a pas de dirigeant. Ici, nous allons

⁵⁰ CURNIER J. (2016) Coaching Global, Accompagnement des dirigeants et coaching d'équipes. Tome 2, La plaine Saint Denis, Institut Maïeutis, Afnor, 373p

étudier ce qu'est la *posture jupitérienne* qui requiert que le coach ait fait un travail sur lui-même.

Dans la mythologie romaine, Jupiter est le dieu le plus important. Il règne sur la terre et sur le ciel, mais aussi sur les autres dieux et sur les hommes. Il est assimilé à Zeus dans la mythologie grecque. Zeus signifie briller. Il est maître de la destinée en ce sens qu'il réalise le destin. En reléguant les titans -créatures malfaisantes- au panthéon, il commence la mythologie. C'est à partir de là qu'il prend une place importante dans l'imagination et dans l'inconscient collectif. Zeus/Jupiter observe les actions des hommes et intervient pour les corriger. Il gouverne le ciel et commande les orages, pluies et autres manifestations de la nature. Si le bien-être de l'humanité semble dépendre de son humeur et de ses caprices, Jupiter s'avère aussi être justicier et protecteur. A la demande d'Hésiode, il replace les lois dans l'équité, pour le recours des opprimés.⁵¹

Les qualités de Zeus (ou Jupiter) lui valent une représentation que l'on craint et que l'on admire à la fois. C'est, en raccourcissant un peu, ce qui se passe quand on se représente un dirigeant. Le dirigeant lui-même peut parfois se représenter son rôle en le teintant de cette manière. Cela semble logique puisque c'est souvent la force ou la ténacité dont il a su faire preuve avant dans sa vie qui fait qu'aujourd'hui il dirige. Ces qualités de dirigeant lui valent d'être craint, parfois au point d'être méprisé, ou envié.

Si le coaching de dirigeant peut être pour le coach une activité lucrative, elle peut aussi apparaître comme une fin, un aboutissement. Le coach, particulièrement débutant, peut s'imaginer qu'il est inférieur en termes de compétences au dirigeant. Il peut se sentir impressionné, admiratif ou envieux. Dans les représentations que se fait l'accompagnant du dirigeant, il peut se sentir inadapté quand il est face à un dirigeant de multinationale par exemple. Il est donc essentiel que le coach fasse un travail sur ses propres représentations du dirigeant afin de séparer ce qu'il croit qu'est un dirigeant et qu'il pourrait projeter sur son client, car cela entraverait le coaching et ne permettrait pas au client d'être correctement accompagné.

⁵¹ <https://fr.wikipedia.org/wiki/Zeus> et

Le narcissisme en coaching touche beaucoup de gens puisqu'il est lié à l'amour et à l'image de soi.⁵² Il peut entraîner des dérives comme une estime de soi mal équilibrée, la méconnaissance de ce qui se passe en soi (déli de stress, de sentiments...) fantasme sur le succès, sur les autres. Si cela vaut pour le dirigeant, cela vaut aussi pour le coach qui peut s'identifier à son client. C'est un danger de la relation de coaching qui implique que le coach doit s'assurer d'être supervisé. Une personne (superviseur coach) qui l'aide à réfléchir est le seul moyen pour lui de rester dans une observation de ce qui se passe dans les séances. Cela permet de ne pas nourrir le coach d'illusions sur ce qu'il peut faire ou ne pas faire avec son client.

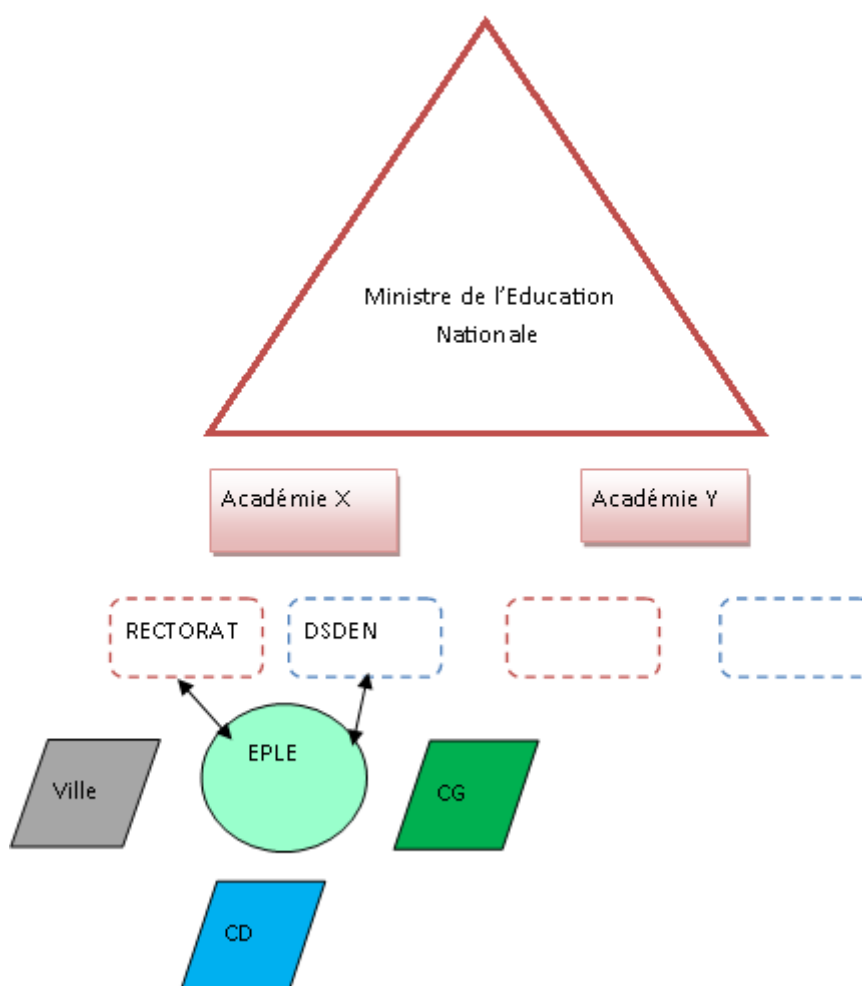
Pour conclure, on voit comment le dirigeant se situe dans des postures qui l'animent et peuvent l'entraver à la fois. Le coach doit avoir confiance en ses compétences pour pouvoir les mettre en œuvre dans les attentes du client, au-delà des représentations qu'il se fait lui-même de cette fonction et se faire superviser. Voyons maintenant comment le personnel de direction est un dirigeant particulier du fait d'être fonctionnaire d'Etat, travaillant au service du public qu'il accueille.

1.1.2 La spécificité du personnel de direction

La figure ci-dessous montre où se trouve le chef d'établissement dans l'Education Nationale. Sous l'autorité administrative du Ministre. Le chef d'établissement est à la fois encadré par le Rectorat – chef de l'académie, et par les services déconcentrés de l'état (DSDEN : Direction Académique de l'Education Nationale) qui est le niveau départemental de l'académie. Une académie peut regrouper plusieurs départements, tout ou partie d'une région. L'établissement est entouré d'un contexte en trois dimensions : la ville qui est le lieu de location avec ses problématiques particulières. Il dépend concernant ses locaux soit du Département (CD Conseil départemental) quand c'est un collège, soit de la région (CG : Conseil Général) quand il s'agit d'un lycée.

⁵² ANGEL P, AMAR P, DEVIENNE E, TENCE J (2007), *Dictionnaire des coachings*, Dunod, Paris, 345p

Figure 1 L'établissement



A ce titre, il est à la fois un dirigeant et un fonctionnaire d'Etat. Il est employé du service public, c'est-à-dire un service qui accueille le public et le sert. Cela implique qu'il soit disponible sans toutefois être à sa disposition, et qu'il porte sur le fonctionnement de l'institution et de ses usagers, un regard systémique. Il exerce dans un système qu'il sert et dont il va contribuer au fonctionnement.

Pour le personnel de direction (Perdir) il faut donc qu'il ait à la fois un regard sur le fonctionnement au niveau local, au niveau académique et au niveau national en prenant en compte les usagers (élèves et parents) dans sa vision stratégique de l'entité qu'il dirige.

Est attendu de lui qu'il applique les textes réglementaires et qu'il décline la politique nationale en stratégies locales. Chaque année cette dernière est déclinée en termes larges à travers la « circulaire de rentrée » qui donne la ligne de conduite à avoir. Cette ligne de conduite est nationale et le Perdir doit la décliner au niveau local, en fonction des contingences liées à l'environnement dans lequel il exerce.

Ces textes ne représentent pas toujours ses valeurs propres et pourtant il doit convaincre les enseignants et les usagers de leur bienfondé. Pour l'aider, il existe des réunions dites de « bassin » qui permettent à des Perdir de réfléchir ensemble sur la déclinaison locale des demandes nationales. Ces réunions favorisent les échanges de pratiques, la réflexion collective et la mise en commun de ce qui se fait.

Le personnel de direction est un dirigeant dans ce sens qu'il a la responsabilité juridique de l'établissement qu'il dirige nommée EPLE (Etablissement Public Local d'Enseignement). Cette entité s'est vue attribuer un statut juridique depuis 1985 par le décret 85-924. Les EPLE ont, à présent, le statut d'établissements publics à caractère administratif. Ce sont donc juridiquement des personnes morales de droit public. Ils sont placés sous la responsabilité d'un chef d'établissement et sont gérés par un conseil d'administration. Ils disposent d'une relative autonomie administrative, financière et pédagogique.⁵³

1.1.2.1 Les responsabilités

Personne morale de droit public, l'EPLE est administrée, pilotée par le chef d'établissement. A ce titre ses responsabilités sont multiples : Le guide Juridique du Chef d'établissement nous explique : ⁵⁴

« Un établissement scolaire est susceptible d'avoir à répondre des dommages ou des préjudices que les différentes décisions qu'il prend ou les multiples activités qui s'y déroulent peuvent avoir causés. Les décisions que prend un service peuvent engager sa responsabilité à raison des illégalités dont elles peuvent être entachées. [...] Les différents régimes de responsabilité sont abordés, au plan des responsabilités civiles, compte tenu de la qualité des victimes des dommages causés par le service ou ses agents, un chapitre particulier étant réservé à la mise en jeu de la responsabilité pénale des agents des établissements scolaires :

- les dommages subis ou causés par les élèves,
- les dommages causés aux personnels,
- les dommages causés aux tiers,

⁵³ livre IV de la partie réglementaire du code de l'éducation.

⁵⁴ Guide Juridique du Chef d'Etablissement. (2009) www.education.gouv.fr/.../guide-juridique-du-chef-d-etablissement.html

[...] La responsabilité personnelle du chef d'établissement ou de tout autre agent de l'établissement peut être engagée devant le juge civil.

Ces responsabilités sont exécutées par le Chef d'Etablissement qui agit au nom de l'Etat. Toutefois, le service public dont un EPLE a la charge est un service de l'État. À ce titre, la responsabilité de l'institution qui est susceptible d'être engagée à l'égard notamment des usagers de ce service est dans la quasi-totalité des cas celle de l'État que le chef d'établissement représente, tout particulièrement en ce qui a trait à la sécurité des personnes et des biens.

La responsabilité du chef d'établissement est personnellement engagée lorsqu'il est considéré avoir commis une faute personnelle, et qu'un lien de cause à effet est établi entre la faute et un dommage spécifique. [...] Le tribunal civil saisi, s'il se reconnaît compétent, fait application des règles du droit civil, qui régissent les rapports entre particuliers. [...] Si le juge estime que la responsabilité de l'agent poursuivi est engagée, il condamne celui-ci à assurer, sur son propre patrimoine, la réparation des préjudices causés à la victime et à supporter les frais du procès.

Au niveau pénal, la responsabilité du chef d'établissement est engagée quand il y a une infraction au code pénal : « La responsabilité pénale de l'agent peut être mise en jeu lorsque les faits reprochés sont constitutifs d'une infraction, [...] Elles se répartissent en trois catégories, par ordre de gravité croissante, à savoir : les contraventions relevant du tribunal de simple police (juge d'instance), les délits ressortissant à la compétence du tribunal correctionnel et les crimes, déferés à la cour d'assises. Elles peuvent être intentionnelles ou involontaires. »

C'est généralement sur le fondement d'infractions non volontaires que des chefs d'établissement ou des membres du personnel des établissements peuvent être exposés à des poursuites pénales, en cas d'accident grave survenant en milieu scolaire ou lors d'activités d'élèves encadrées par des agents d'EPLE.

Les faits reprochés à un agent dans l'exercice de ses fonctions peuvent tout à la fois constituer une infraction pénale et relever du Code de l'éducation sur la responsabilité des membres de l'enseignement public. L'établissement scolaire est une personne morale et l'article 121.2 du Code pénal et prévoit que "la responsabilité pénale des personnes morales n'exclut pas celle

des personnes physiques”, si la responsabilité de la personne physique représentant la personne morale est établie.

En matière de coaching, les responsabilités matérielles organisationnelles et juridiques portées par le Perdir font qu’il peut parfois se perdre dans la diversité de tout ce qui lui incombe. C’est cette diversité des tâches que nous allons étudier maintenant.

1.1.2.2 L’exécutant et la diversité des tâches

Dans son article « les chefs d’établissement au travail »⁵⁵, la sociologue Anne BARRERE décrit comment à la fois la diversité des tâches et le rythme du travail impacte la manière dont les chefs d’établissement perçoivent leurs fonctions : «L’articulation, parfois virtuose, des différentes rhétoriques, peut alors masquer de fortes tensions quotidiennes. » Il s’agit en effet, [...] « d’une fragmentation générale du travail quotidien, à travers des tâches de nature différente, soumises à des temporalités plurielles [qui font que] les chefs d’établissement sont amenés malgré tout à construire des principes organisateurs capables de leur conférer une certaine unité ».

Le temps de travail est jugé comme étant lourd. « Près de 88% des personnels de direction sont présents 45 heures et plus dans l’établissement »⁵⁶ Comme souvent les dirigeants le font, ils arrivent avant tout le monde et partent après. Leur temps de travail englobe le rythme scolaire des vacances, où l’élève est absent de l’établissement et où le chef d’établissement en profite souvent pour effectuer certaines tâches au calme. S’il gère son temps comme il veut, il n’en reste pas moins que son rythme est accentué par des réunions, obligations de représentations ou rendez-vous dont l’intensité diffère de celle de certaines tâches quotidiennes en présence des élèves et enseignants Les tâches sont de trois ordres : i) administratives, ii) interactives et iii) celles de « l’urgence ». Nous allons les étudier respectivement.

Les tâches administratives sont celles qui se font en filigrane, parfois entre deux. Elles consistent en préparer un conseil d’administration ou une instance de travail, boucler des

⁵⁵ Les chefs d’établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d’action Barrere 2008 TFE

⁵⁶ BOLLORE P, FALLER J, FAURE D, LAMOISE J, PERRIER M, (2014), le livre blanc des personnels de direction, SNPDEN Syndicat National des Personnels de l’Education Nationale, Commission « Métiers » pour Vincent Peillon, Ministre de l’Education Nationale 37p

dossiers, répondre à des enquêtes parfois redondantes. Il n'est pas toujours facile pour le Perdir de déléguer ces tâches à un secrétariat parce qu'elles comportent une part de décisionnel plus ou moins importante.

Les tâches interactives sont celles qui se font en relation. Ce peut être de visu, au téléphone, par email. Il s'agit d'un travail relationnel qui nécessite de la disponibilité. Ce travail qui n'est généralement pas formalisé par les Perdir constitue une part importante du temps de travail. On verra parfois des chefs d'établissement faire le choix de travailler la porte ouverte afin d'accueillir les personnes qui le souhaitent. Le personnel de direction se rend disponible pour ce type de travail. Ce type de tâche est énergivore en particulier si le Perdir, dans la disponibilité qu'il se donne, essaie d'effectuer des tâches administratives peu compliquées. Autrement dit : le Perdir alterne ce qui lui demande de la concentration et ce qui lui en demande moins.

A la frontière des tâches interactives, il y a les tâches qui se font dans « l'urgence ». Il s'agit des tâches de résolution de problèmes qui nécessitent à la fois de la disponibilité, du recul de l'interaction et de la décision. Il arrive qu'il soit difficile de hiérarchiser ce qui est important de l'urgent. Si l'important se diffère, et se planifie, l'urgence peut être ressentie différemment par les personnes qui la vivent. Une des difficultés que comportent ces tâches c'est qu'elles demandent de l'écoute et du recul. Ces tâches de résolutions de problèmes, ces moments décisionnels sont l'apanage du chef d'établissement, et sont une de ses prérogatives du fait de sa responsabilité juridique.

Choisir, pour le chef d'établissement est une activité presque permanente. Il doit effectuer des micro choix (couleur du mur à peindre), prendre des petites décisions, et en prendre certaines dont les conséquences peuvent impacter une vie d'élève (conseil de discipline par exemple) Elles vont « de la gestion administrative et financière au projet éducatif et pédagogique) et se présentent sous des formes différentes. Centrées sur des agrégations de nombreux micro choix initiaux, lors de la conception ou de la supervision de l'emploi du temps ou de la constitution des classes, elles peuvent être aussi définies comme plus prospectives, constitutives d'un

«pilotage » très souvent décrit comme réduit à la portion congrue, bien que fortement valorisé dans les discours (Dupriez,2002) »⁵⁷

Enfin, certaines tâches n'incombent pas au chef d'établissement et pourtant il les effectue quand même : ouvrir et fermer l'établissement, 58% en 2013, Surveiller les élèves au réfectoire 28,2% (en diminution par rapport à 2003, 44%), saisir son courrier 92%, remplacer un enseignant ou surveillant absent 19%, faire des opérations de saisie, envoyer des avis d'absences aux familles, prendre en charge des élèves blessés, maintenir le parc informatique. Dans tous les cas c'est la gestion des ressources humaines qui donne le plus de travail, arrivent ensuite le pilotage pédagogique, et la gestion générale de l'EPL. ⁵⁸

En matière de coaching, le Perdir peut avoir besoin de garder une vision à long terme. Cette diversité des tâches peut l'empêcher de garder le cap stratégique qui pourtant donne du sens à son travail. Le sens que portent les tâches interactives et les choix peut être plus simple à garder que quand il s'agit de tâches qu'il est possible de déléguer. A ce titre, afin que le client reste dans sa position de dirigeant, et qu'il puisse mener à bien cette fonction particulière, il peut avoir besoin d'accompagnement pour, par exemple, choisir ce qu'il délègue, en conscience. Cela n'est pas simple à faire dans la mesure où son travail se situe dans des logiques d'apparence antinomiques qui participent pourtant de la culture de l'entreprise dans laquelle il exerce. C'est ce que nous allons étudier maintenant.

1.1.2.3 Les logiques de travail

Ici nous aborderons les logiques dans lesquelles se situe le chef d'établissement. D'une part il y a une logique verticale, où les relations sont hiérarchisées, où le chef d'établissement doit rendre des comptes, est évalué et où il évalue, et une logique horizontale, plus humaine parfois. Ces logiques sont aussi d'ordre administratif et humaines. Les logiques administratives viennent quelques fois à l'endroit des logiques humaines et cela n'est pas toujours sans poser problème. Le chef d'établissement, au milieu de ce système de logiques

⁵⁷ Dupriez, V. (2002). Entre tradition et transformations : que révèle l'analyse des établissements scolaires ? In C. Maroy, (dir), L'enseignement secondaire et ses enseignants (pp. 5593).Bruxelles: De Boeck.

⁵⁸ BOLLORE P, FALLER J, FAURE D, LAMOISE J, PERRIER M, (2014), le livre blanc des personnels de direction, SNPDEN Syndicat National des Personnels de l'Education Nationale, Commission « Métiers » pour Vincent Peillon, Ministre de l'Education Nationale 37p

différentes doit lui aussi trouver sa propre logique dans un but de piloter son établissement scolaire, et de manager ou accompagner ses équipes dans la continuité ou dans le changement.

1.1.2.3.1 La logique verticale / Horizontale

Le chef d'établissement se situe dans un système éducatif très hiérarchisé, et qui fonctionne aussi de manière horizontale. Dans la Figure 1 L'établissement p51, nous avons vu comment se situait l'EPL, entité juridique et personne morale. Du point de vue « vertical » le chef d'établissement à la fois représente l'Etat et doit décliner au niveau local des politiques publiques qui lui viennent du Ministère, son employeur direct. Dans cette déclinaison, il est évalué par la DSDEN⁵⁹, échelon local du Ministère, lequel est décliné verticalement en Rectorats d'Académies. La DSDEN propose au Ministre une note, une prime de résultats dans une part fixe et une part à curseur variable. Cette évaluation et les effets qu'elle produit est la même dans l'EPL. Le Personnel de Direction évalue les enseignants et les autres personnels. Cette logique a pour conséquence de créer de la méfiance dans le regard qu'on porte sur l'échelon supérieur.

De plus, les enseignants évaluent les élèves. Cette même logique verticale est rassurante parce qu'elle procure un sentiment de pouvoir, comme pour tout évaluateur en relation avec un évalué. De ce fait, elle permet à certains enseignants de trouver, comme peuvent le faire certains chefs d'établissement, des moyens d'agir sur les personnes. L'enseignant agit sur l'élève, dans son comportement par exemple, et le chef d'établissement agit sur l'implication du personnel qu'il évalue au sein de la vie de l'établissement, ou dans les projets que l'évalué a mis en place.

Ce pouvoir « sur » a des conséquences dans les relations. Il n'est pas ici question de juger mais de constater. Les élèves se confient peu aux enseignants, qui ne confient pas toujours leurs difficultés à leur chef d'établissement, qui a du mal à aller vers sa hiérarchie par crainte d'être mal évalué. Pourtant les chefs d'établissement sont en réalité accompagnés par leur hiérarchie qui leur fait confiance. Ils accompagnent eux-mêmes parfois des enseignants, avec

⁵⁹ Direction Académique de l'Education Nationale, anciennement Inspection Académique : Notons que ce terme, changé il y a quelques années contribue à cette verticalité au moment où les inspecteurs se trouvent formés conjointement avec les Chefs d'établissement, dans une volonté horizontale de favoriser la collaboration plutôt que de créer une nouvelle hiérarchie. Paradoxe, une fois de plus qui fait que le système continue à fonctionner en homéostasie.

ou sans l'aide des inspecteurs de matière, des professeurs en difficultés. Les professeurs aussi, quand ils sont en relation de confiance avec les élèves savent accueillir leurs confidences et les soutenir. Cette logique verticale est donc autant montante – vers la hiérarchie, que descendante –vers les enseignants ou les élèves.

La logique « horizontale », elle, se situe par exemple dans la collaboration avec les pairs, dans le construire ensemble, le pouvoir « avec ». Toujours dans la Figure 1 L'établissement on voit comment les établissements entre eux fonctionnent en réseau, via les réunions de bassin. Là, l'entraide et le partage d'idées sur les « comment » permet de confronter ses points de vue, d'échanger des savoirs ou des savoir-faire. Les personnels de direction, aiment à travailler et à échanger ensemble de manière informelle. Au niveau des enseignants, quand il s'agit de formaliser le travail en commun, par exemple, des progressions communes, ou partager des solutions qui fonctionnent avec des élèves, il est plus difficile de le faire se produire.

La raison est que la défiance liée à ce fonctionnement vertical se trouve renforcé par l'individualisme. Autrement dit, et comme l'expliquait le sociologue de l'éducation Philippe Mérieu dans les années 2000, dans le métier d'enseignant réside une réelle solitude. Cette solitude tient du regard que le professeur porte sur lui-même : il est difficile de partager une difficulté qu'on rencontre avec des élèves parce que, dans la représentation du métier, dans ce cas, l'enseignant ne serait pas un bon professeur. Il craint le regard des autres et celui de sa hiérarchie, en plus du regard exigeant qu'il porte sur lui-même en termes d'autorité. C'est cette autorité du sachant sur l'apprenant qui met en difficulté une logique plus horizontale de partage de compétences ou de savoir. Pourtant certains professeurs sont très capables de construire ensemble des projets communs (voyages, sorties...) La réflexion collective commence souvent par affinités personnelles. C'est un atout quand les projets menés servent la vie des élèves et améliorent le positionnement de l'autorité, dans une bienveillance respectueuse.

Cette logique horizontale se construit, par affinités, par partage, et dans la bienveillance du regard sur soi et sur l'autre. Elle affronte régulièrement des représentations ou des habitudes de pensée et de fonctionnement véhiculées par la logique verticale.

En termes de coaching de Perdir, l'accompagnement pourra se faire sur la posture jupitérienne et sur le complexe de la langouste. Sur le complexe de la langouste ⁶⁰ il s'agira d'aider le Perdir à construire une véritable posture professionnelle qui tient compte de qui il est, en C'est-à-dire que le coaché trouve quelle est sa « colonne vertébrale identitaire » et en terme de valeurs et comment il la partage avec d'autres.

Sur la posture jupitérienne⁶¹, il s'agira par exemple d'amener le client à trouver sa posture propre, en utilisant le fonctionnement vertical pour conforter la logique horizontale de collectif, et favoriser les échanges entre pairs et au-delà. Il pourra aussi s'agir de renforcer les temps d'échange propres à l'évaluation des personnels par exemple. Un autre accompagnement qui pourrait se faire est, dans le coaching d'équipe, le renforcement du participatif au travers de la création du document unique.

1.1.2.3.2 La logique administrative / humaine

La logique administrative est dictée par la loi et les règlements qui ont pour but de donner un cadre. La loi, dont la finalité est de protéger le plus faible, offre un cadre qui peut en même temps freiner le mouvement du vivant, c'est-à-dire de la logique humaine.

Prenons l'exemple de l'évaluation qui se situe dans un paradoxe. Dans le cas de l'évaluation des enseignants, le Perdir est encadré par une circulaire qui définit le curseur avec lequel il doit évaluer les personnels. S'il décide de valoriser un enseignant en le mettant hors du cadre, il est probable que la « machine informatique » remette le personnel dans le cadre. Ainsi, il faudra faire un « rapport sur la manière de servir » (en positif ou négatif) pour que l'évolution de carrière puisse exister sur le plan administratif et humain. L'évaluation des personnels constitue pourtant un moment de dialogue entre l'évalué et l'évaluant. Ce moment de dialogue la plupart du temps constitue un moment de management par l'échange favorisant la logique humaine.

Ce carrefour (administratif/humain) dans lequel se situe le Perdir est un carrefour paradoxal en ce sens qu'il est difficile pour lui de choisir parmi une chose ou l'autre. En effet, comment

⁶⁰ 1.1.1.1 Le complexe de la langouste p40

⁶¹ 1.1.1.2 La posture jupitérienne p 41

valoriser un enseignant dont l'implication est exceptionnelle tout en restant dans la fourchette de notation telle qu'elle est, tout en restant congruent dans sa posture hiérarchique ?

L'évaluation des personnels est donc à la croisée des logiques décrites ci-dessus ⁶²

- Logique verticale : C'est toujours l'échelon supérieur qui évalue
- Logique horizontale : Elle constitue un temps d'échange de savoir, de partage de connaissances
- Logique administrative : Le cadre remet la note donnée dans une échelle qui est posée par une circulaire
- Logique humaine, le temps d'échange constitue un temps de mise en lien et de création de projets. Elle peut favoriser la motivation des personnels à s'impliquer davantage dans leur travail.

En matière de coaching du Perdir, il s'agira de contribuer à la recherche de congruence au carrefour de ces contraintes. Il s'agira de rechercher un mode de pensée qui ne soit plus binaire (vertical / horizontal, ou administratif / humain) mais de trouver un autre mode de fonctionnement plus circulaire. Nous verrons dans la partie 1.1.3 Le(s) changement(s) suivant comment le changement de paradigme peut s'effectuer.

1.1.2.3.3 La diversité des tâches, La temporalité, et la visibilité :

La temporalité et la visibilité sont deux paradigmes supplémentaires qui complexifient la situation et qui nous laissent à penser que la dichotomie binaire est obsolète. Le rapport au temps du Perdir diffère de celle des enseignants ou d'autres personnels. En effet, la diversité des tâches que doit effectuer le chef d'établissement, donne un tempo et un rapport au temps particulier. Cet aspect particulier renforce la difficulté d'un positionnement parallèle, aux personnels qu'il encadre.

Le chef d'établissement, dans les tâches qui lui incombent, se situe encore une fois à la croisée de mouvements différents. Il doit parfois être dans de l'administratif pur (enquêtes, saisie de données, validation d'actes...) tout en pouvant se situer dans de l'interactif (management, dialogue, relationnel non formalisé) et dans la prise de décision quasi permanente. Ces tâches se répartissent à la fois tout au long de la journée, de la semaine, du

⁶² On pourrait étudier de la même manière l'évaluation des élèves et la posture d'autorité chez les enseignants en posant la question : qu'est-ce qui fait vraiment autorité ? Est-ce que, parce que le chef d'établissement l'est statutairement qu'il a autorité sur les enseignants ? Est-ce que parce que le professeur l'est statutairement qu'il a autorité sur les élèves ? On voit bien que la réponse est négative. Ce qui fait autorité se situe plus dans une logique humaine qu'administrative, et plus dans une logique horizontale de partage qu'une logique descendante. Ce n'est pas l'objet du débat ici.

trimestre, et de l'année scolaire. Par exemple, c'est en Janvier qu'il reçoit sa dotation horaire avec laquelle il va préparer l'année suivante. Le travail d'organisation des répartitions de service des enseignants, en termes de postes, doit être fait en Février. C'est donc en début d'année civile qu'il commence l'année scolaire. De leur côté les autres acteurs de l'établissement que sont les enseignants ou les parents, vivent cette même temporalité différemment. Les enseignants craignent pour les réductions de moyens, tout en continuant les projets commencés l'année civile d'avant, et année scolaire du moment dans une gestion du quotidien avec les « urgences » du maintenant.

Une fois la répartition des postes effectuée, il convient d'organiser les services des enseignants, c'est-à-dire de répartir les cours des élèves pour les transformer en semaine de travail pour les professeurs. Cette répartition se travaille sur la fin du deuxième et troisième trimestre scolaire, alors que les examens de l'année sont encore en train de se préparer. Il n'est pas simple de se projeter dans un futur (année N+1) alors que le présent garde son lot de soucis.

Dans les tâches variées du Perdir il y a celles qui se voient, et qui –de fait- se trouvent jugées par autrui, et celles qui se voient moins. La remontée informatique des notes de contrôle continu aux examens, par exemple est une tâche chronophage et discrète. Si elle n'est pas correctement effectuée, elle se voit considérablement et c'est tout l'établissement qui s'en trouve chamboulé. Cette diversité des tâches et leur visibilité peut entraver la fluidité du déroulement du temps.

En matière de coaching, le personnel de direction peut avoir besoin d'aide à la gestion du stress, à la gestion du temps, et à l'organisation tout en se situant dans une posture de travail qui lui permet de se vivre de manière satisfaisante pour lui et les autres. Il s'agira de trouver une posture qui permet de vivre bien les conflits à soi et avec les autres afin de les rendre productifs. C'est ce que nous allons voir dans la partie suivante.

1.1.2.4 Les conflits

Bien souvent dans les établissements scolaires, à cause des représentations et des croyances de chacun, les jugements vont bon train. Ces jugements sont des moyens pour éviter de s'interroger sur ce qui fait problème et déresponsabilise les acteurs, les empêchant ainsi de prendre soin de leurs besoins et de contribuer aux leurs comme à ceux des autres. Le climat scolaire est une des problématiques du personnel de direction en ce sens que si cet avant

dernier fait défaut, c'est tout l'établissement qui en pâtit tant sur le plan des résultats scolaires que de l'organisation de la vie de l'établissement.

Ce climat se crée par la gestion des conflits. Les conflits sont de différents ordres, et se situent au croisement de représentations de chacun des autres, et entre personnes d'un même groupe. Les exemples de conflits peuvent être nombreux : Le Perdir peut être en conflit avec lui-même, avec les directives qu'il doit appliquer, avec la manière dont on lui demande de faire son travail, avec les personnels, enseignants, agents. Ces conflits peuvent se démultiplier à l'envi : les enseignants peuvent être en conflits entre eux, avec des parents, avec des élèves, avec des agents. Pour le dire plus simplement on peut être son propre ennemi comme on est souvent, dans les représentations l'ennemi de quelqu'un d'autre. Cela se trouve renforcé par un système de croyances ou de supposition sur ce que devrait faire autrui qui vient lui-même d'une tentative de régulation des relations dans une logique administrative et verticale, laquelle vise à créer une sécurité. C'est un des paradoxes de ces logiques qui se télescopent, contribuant ainsi aux problèmes qu'elles cherchent à résoudre.⁶³

Dans les conflits, plusieurs outils s'avèrent être utiles : la notion de « jeux » (Transactionnels) et la Communication Non Violente (CNV).

1.1.2.4.1 Les jeux transactionnels

Eric Berne, psychiatre américain est le fondateur de l'analyse transactionnelle. Cette théorie des « états du moi » permet de lire la communication, et le positionnement général d'une personne. Dans son livre : « *Des jeux et des hommes* » il explique comment on passe le temps.⁶⁴ Un jeu est « un système récurrent de transactions (échanges verbaux), souvent répétitives, plausibles [...] à motivations cachées. ». Ces jeux se jouent à plusieurs joueurs et le but est de convaincre ou d'influencer quelqu'un pour obtenir quelque chose. On peut aisément les relier au Triangle de KARPMAN (Victime, Bourreau, Sauveteur) dans lequel on peut circuler indéfiniment et se créer des difficultés qui contribuent aux difficultés.

⁶³ A cet endroit précis, on se rend compte que le problème crée plus de problème. Nous y reviendrons dans la partie 1.1.3 Le(s) changement(s).

⁶⁴ BERNE, ERIC (1964) *Des jeux et des hommes, (Game people play)* New York, Grove Press Inco, , Editions Stock pour la traduction française 205p

Les jeux transactionnels sont des jeux qui se jouent à deux joueurs ou plus. Leur finalité est de se défouler, de prendre à parti quelqu'un à son insu. L'intérêt du jeu est qu'il est partagé, qu'il renforce des croyances, et qu'il permet de rester dans une posture déresponsabilisée et du même coup passive. Le Perdir qui connaît ce concept est plus à même de choisir s'il joue ou non, et dans quel but. Cela l'aide à avoir plus de conscience de lui-même, des interactions relationnelles dont il est témoin, acteur, ou dont il est à l'initiative.

En groupes de pairs, on peut par exemple déplorer le fonctionnement de quelqu'un. Le jeu « De Nos Jours », ou « les défauts » représente bien cette situation. Dans ces jeux, les participants au jeu choisissent un thème comme « les élèves », « la jeunesse », ou un autre, et déplorent la situation qu'ils vivent. Ainsi, en critiquant, on peut mettre quelqu'un ou une idée au pilori, sans pour autant être acteur d'une éventuelle solution qu'on souhaiterait voir se produire.

La connaissance de ce type de transaction et de leur fonctionnement peut permettre de réguler les points de vue par l'affirmation d'un « non, moi, je ne vais pas jouer avec vous », ou par une explication de ce qu'est un jeu. Autrement dit, si un Perdir demande de l'aide pour « améliorer sa communication », il peut, dans le cadre des connaissances qu'il pense devoir acquérir, et dans le cadre des croyances déresponsabilisantes qu'il a, choisir d'améliorer la conscience qu'il a de la situation et ainsi de contribuer à une régulation des échanges plus positive et plus agréable pour chacun. C'est en ce sens qu'il pourra créer des relations OK/OK⁶⁵. Ce sera, de manière plus développée l'objet de la partie 1.1.1.5: L'analyse transactionnelle et Les jeux relationnels : p79.

⁶⁵ La notion de OKness vient de Eric Berne. Il considère que nous naissons tous OK, et que la position de vie se construit tout au long de la vie, au fil des épreuves et du regard qu'on porte sur soi. En effet il y a soi et le monde.

« Je » peut être OK, et le monde OK, ce qui serait la meilleure solution en termes de perception.

« Je » peut être OK et le monde ~~OK~~

Exemple : « mais j'ai raison, ils sont fous ici », ou encore « En matière de pollution les pollueurs doivent être les payeurs, et moi, je n'ai pas de voiture »)

« Je » peut être ~~OK~~ et « le monde » OK :

Exemple : « Ah, quel crétin je fais, d'avoir gâché la soirée »

« Je » peut être ~~OK~~ et le monde ~~OK~~

« De toutes façons, quand on voit ce qui se passe aujourd'hui dans le monde, je me dis qu'on n'y arrivera jamais ! »

Ces positions de vie mènent parfois nos actes, et font ressentir de l'infériorité (~~OK~~/OK), de la supériorité (OK/~~OK~~), du désespoir (~~OK~~/~~OK~~) ou de la sérénité (OK/OK).

NB : les positions de vie où l'un des deux est ~~OK~~ se rejoignent dans un manque de confiance en soi. En effet, si je m'excuse en permanence, ou si je juge les autres en permanence, qui est-ce que j'essaie de rassurer ?

1.1.2.4.2 La CNV comme outil d'écoute de soi du Perdir, et de gestion des conflits

Le processus de Communication NonViolente vient des USA et s'est largement répandu dans le monde, particulièrement à l'Education Nationale puisqu'il est transmis dans « la médiation par les pairs [élèves] de manière officielle⁶⁶. Ici, nous poserons simplement les bases de ce processus et nous verrons comment il est un autre filigrane au coaching. Ce processus créé par Marshall Rosenberg dans les années 60. Marshall Rosenberg était collaborateur de Carl Rogers.

La Communication NonViolente (CNV) pose deux postulats : L'homme aime contribuer aux autres de manière naturelle. Les conflits sont des « traductions malheureuses » de réponses à nos besoins.⁶⁷ Autrement dit, c'est parce qu'on a un besoin non satisfait qu'on cherche à y répondre, et qu'on peut parfois, avec la meilleure intention du monde, saccager des relations. Par exemple, dire : « Ce n'est pas grave, ça va passer » peut-être mal vécu par quelqu'un qui a besoin d'empathie. De la même manière tomber dans la sympathie : « Quelle ordure de t'avoir fait ça » peut avoir des conséquences néfastes pour une relation alors que l'intention de départ était de contribuer au bien-être de quelqu'un.

Ce qui est entendu dans une communication est plus l'intention que le contenu lui-même. Par exemple, si je cherche à convaincre quelqu'un du bienfondé de la CNV, il/elle sentira qu'il n'est pas libre d'explorer le sujet. Si j'intègre le processus et que je m'adresse à quelqu'un en l'accueillant là où il se trouve, non seulement je lui permets d'exister à cet endroit, et cela élargit son champ d'action parce qu'il se trouve libre, et pris avec bienveillance –hors de tout jugement. L'intention est capitale parce que, si elle est ce qui est perçu d'un message, elle peut viser à nourrir un besoin personnel (se rassurer par exemple) et peut aussi viser à une interaction plus libre et plus authentique.

La méthode du processus peut se simplifier à des fins didactiques, ce qui n'empêche pas que l'intégration de ce dernier prenne du temps puisqu'il concerne soi et les autres. La méthode

⁶⁶ <http://respire.eduscol.education.fr/eduinov/index.php?tag/m%C3%A9diation>

⁶⁷ Pour de plus amples informations sur la CNV, de nombreux ouvrages existent. Toutefois, en matière de Coaching et CNV, je recommande l'ouvrage de BELFALI M, (2016) *Intelligence Emotionnelle & coaching*, Collection Penser et pratiquer le coaching aujourd'hui, Linkup Coaching, Editions de la conscience.248p

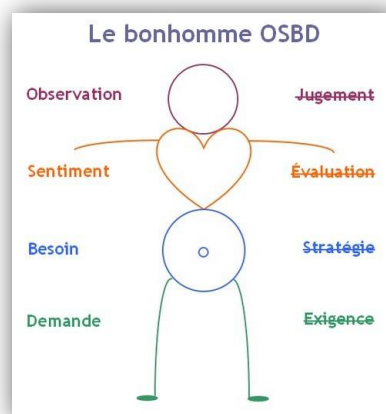
est la suivante et peut se résumer en quatre points : O, S, B, D. C'est ce que nous allons regarder plus en détail ci-dessous :

O comme Observation : une observation est ce qu'une caméra pourrait filmer : il m'a dit « x, y, z », il n'y a pas de jugement, juste les faits. Cela n'est pas, par exemple « il s'est montré agressif » ce qui serait un jugement moralisateur. Un jugement de valeur consisterait à dire « c'est mal, ou c'est bien. ⁶⁸

S comme Sentiment : Avec ce qui s'est passé on ressent quelque chose d'agréable, ou de désagréable. Quand il s'agit d'un sentiment agréable on a un besoin qui est nourri, quand il s'agit d'un sentiment désagréable, on a un ou plusieurs besoins qui ne sont pas nourris. Exemple : je me sens heureuse, mon besoin de partage est nourri. Ou encore, je me sens triste, mon besoin de communication n'est pas nourri, ou mon besoin d'équilibre n'est pas nourri.

B comme Besoin : Le besoin se reconnaît parce qu'il est universel et commun à tous les hommes indépendamment de leur culture : besoin de reconnaissance. Il se diffère d'une stratégie parce qu'on peut avoir plusieurs stratégies pour répondre à un même besoin.

D comme Demande : La demande est ce qu'on fait vers soi ou vers quelqu'un. Elle doit être CRAPO (pour qu'il se transforme en prince ou princesse) c'est-à-dire Concrète, Réalisable, adaptable – dans le sens de négociable parce qu'elle n'est pas une exigence, Précise, Observable. Une demande qui est une exigence « je te demande de vider la machine » n'est pas une demande, c'est une exigence. Une demande, en CNV se trouve assortie d'une sous demande. Il peut s'agir d'une demande de lien : « c'est comment pour toi quand je te dis ça ? », une demande d'action « est-ce que tu serais d'accord de faire x, y ou z ? » ou des deux à la fois. ⁶⁹



⁶⁸ Dire à quelqu'un qu'il est gentil c'est émettre un jugement moralisateur. C'est la même chose que de dire à quelqu'un qu'il est méchant. A cet égard, il y existe des listes de sentiments et de jugements masqués qui permettent, quand on cherche à intégrer le processus de mieux différencier ce qui se passe en soi. Voir Annexe 4

⁶⁹ En Programmation Neuro-Linguistique (on considère que nous avons des registres de compréhension, des registres dans lesquels nous nous situons, et qui apparaissent à travers les mots qu'on emploie. Ces registres sont
Visuel, « je vois bien ce à quoi vous pensez »
Auditif, « j'entends bien ce que vous dites »,
Kinesthésique, « je sens que je vais me jeter à l'eau »
Olfactif, « Je flaire la bonne affaire »
Gustatif : « J'ai le goût de participer à ce projet »

En coaching, le Perdir qui se fait accompagner peut apprendre par cette méthode à s'écouter et à écouter autrui afin de voir quels besoins sont communs, et comment développer des stratégies partagées pour y répondre. Nous y reviendrons à la fois en filigrane, et plus particulièrement dans « Un déroulé de coaching (en général) : La Communication NonViolente » p78

1.1.3 Le(s) changement(s)

En termes de changement on constate que les réformes fonctionnent verticalement. C'est le Ministère qui les décide. Les media relaient régulièrement comment elles sont difficiles à mettre en place. Inutile de dire qu'elles sont complexes à s'approprier tant pour les Perdir que pour les enseignants.

Dans son ouvrage : « *Changements Paradoxes et Psychothérapie* » P. WATZLAWICK⁷⁰ nous explique qu'il y a deux types de changements propres aux systèmes : Le changement de type 1 et le changement de type 2. On entend par système un ensemble d'éléments constitué à la fois par la somme des parties et les liens entre elles. (« Le tout est plus que la somme des parties... ») Pour expliquer ces changements, Watzlawick s'appuie sur la théorie des groupes et des types logiques, donnant ainsi un modèle pour expliquer les changements 1 et 2 en examinant les relations entre les éléments du système, entre un membre et sa classe.

- **Le changement de type 1** est celui qui est à l'intérieur du système et qui lui permet de perdurer. C'est ce qu'on appelle en systémie « l'homéostasie »⁷¹. Dans ce type 1, le changement n'est pas un « vrai » changement parce qu'il n'y a pas de passage d'état à un autre, le système s'adapte et reste inchangé : il se maintient. La solution dans ce type de changement régule le problème, sans le résoudre.

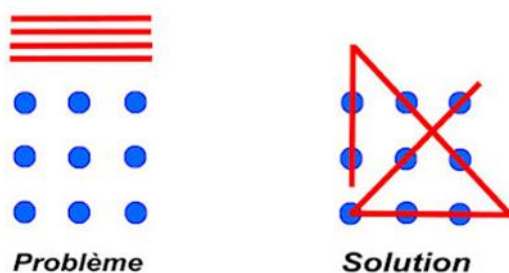
La demande de connexion peut se faire en synchronisation VAKOG. Il s'agit de voir dans quel registre se situe l'interlocuteur et de se mettre au même niveau que lui afin de renforcer le lien, et de se rapprocher de l'endroit de compréhension de l'autre. Par exemple: comment ça sonne dans tes oreilles quand je te dis ça. « Qu'est-ce que tu vois quand je te dis ce que je te dis ? », « Tu te sens comment avec ce que je te dis » ? « Est-ce que tu aurais le goût, l'élan de m'accompagner ? »

⁷⁰ WATZLAWICK Paul, WEAKLAND John, FISCH Richard. (1975), *Changements, Paradoxes, et Psychothérapie*, Paris, Seuil.188p

⁷¹ L'homéostasie peut exister dans des systèmes vivants. (par exemple, en thérapie familiale, on rencontre une forme d'homéostasie qui fait que les conduites diverses des membres de la famille produisent le même effet puisqu'ils émanent d'un répertoire limité de concepts possibles. Ce faisant ils aboutissent à des résultats identiques

- **Le changement de type 2** est celui qui fait se modifier le groupe et donc le système. Le groupe se modifie ainsi que les interactions entre les éléments du groupe. En termes de résolutions de problèmes, il s'agira de changements de type 2. Les changements de type 2 se font sur une « bissociation ». C'est-à-dire qu'on considère un problème comme s'il avait deux plans de référence différents dont chacun a sa logique interne. C'est l'apparition de deux matrices d'apparence contradictoires ou habituellement incompatibles qui provoque un déplacement de la pensée. Pour illustrer le propos, la Figure 2 : Matrice à 9 points montre comment on sort d'un problème en changeant de cadre, ou de point de vue : il s'agit de relier neuf points par quatre segments de droite. Afin de résoudre ce problème il faut sortir du cadre.⁷² La solution est soit un changement de cadre, soit de nature paradoxale (la solution c'est le problème) et nous y reviendrons.

Figure 2 : Matrice à 9 points



Pour créer un changement, une évolution, il convient donc d'aborder la situation autrement que de manière logique (binaire ou linéaire) qui est le mode de pensée le plus courant. La logique contribue donc plus au problème qu'elle ne le résout. Par exemple : avoir légiféré sur l'alcool au

moment de la prohibition n'a rien résolu, bien au contraire, elle a aggravé le problème. Et plus on a légiféré, plus l'alcool s'est répandu. On peut effectuer un rapprochement semblable avec l'écriture des règlements intérieurs dans les EPLE : Quand on fait une échelle de sanction, on se trouve bloqué par la liste des problèmes que pourraient poser les élèves...C'est ce qu'on appelle, en systémie, une rétroaction. Les rétroactions créent l'homéostasie, et plus ça change plus c'est la même chose. On retourne vers un changement de type 1.

« Plus ça change, plus c'est pareil » nous dit Watzlawick dans son livre « Comment réussir à échouer, »⁷³. C'est quand on cherche à produire un changement en faisant plus de la même chose que cela produit du même effet et que le changement ne se produit pas. Si cette hypothèse semble simple, elle se retrouve dans beaucoup de sphères personnelles et professionnelles. Par exemple : si un élève fait une bêtise on le punit, s'il recommence à faire une bêtise, on va le punir à nouveau, et (en caricaturant un peu) un élève exclu part conseil de

⁷² Le bémol à cette théorie est qu'elle fonctionne si l'on connaît la structure logique de l'univers des règles qu'on édicte. Or, dans la vraie vie, il faut distinguer entre les niveaux de logique.

⁷³ WATZLAWICK, Paul, (1984), Comment réussir à Echouer, trouver l'ultra solution, Paris, Seuil, 117 p

discipline l'est souvent plusieurs fois : ces « poly exclus » ne vont pas sans poser de difficulté au système scolaire.

De même on peut vouloir réformer le système scolaire pour améliorer le niveau des élèves en augmentant le nombre d'heures de cours qu'ils ont dans telle ou telle matière. Ainsi, en ajoutant plus de la même chose on ne fait pas augmenter le niveau des élèves bien que cela apparaisse comme une solution logique.

On peut encore avoir recours à une « ultra solution ». Une ultra solution est celle qui consiste à nier le problème : « opération réussie, patient décédé ». De la même manière on peut chercher à rendre simple une situation complexe ou à éviter un problème en le niant. Quand on nie, on renforce le problème comme dans le fait de revenir à un passé qui était mieux avant. C'est par exemple ce qui se passe dans les réformes ou dans les discours stéréotypés sur la jeunesse. Simplifier n'est pas seulement nier, c'est aussi vouloir rendre simple et compréhensible en ne faisant appel qu'à un seul facteur, or, les solutions à adopter doivent adopter le même rythme d'évolution que les circonstances dans lesquelles elles se trouvent. Cela rejoint le principe d'utopie positive ou négative : le monde est sans solution ou sans problème, et cela participe à la négation ou à la simplification du problème tout en ne résolvant rien.

D'un point de vue pratique et au vu des logiques de travail qui mettent le Perdir à la croisée des chemins, nous sommes confortés dans l'idée que, comme dit Watzlawick : la causalité d'un problème est multifactorielle. Un problème qu'on veut résoudre peut se prendre par différents bouts puisqu'il appartient au système dont il fait partie. Si la causalité était linéaire, on aurait un phénomène de permanence qui ne produirait aucun mouvement, aucun changement, et par conséquent aucun problème. Or, ce n'est pas le cas quand il s'agit de changer le système scolaire par endroits.

Ainsi, l'intérêt du coaching du personnel de direction est de faire évoluer un changement 1 vers un changement 2. Si la logique ne résout rien, ce n'est pas en ajoutant l'opposé du problème à celui-ci que les choses s'arrangent. Il conviendra de permettre au Perdir de trouver un autre paradigme que (A) ou (-A) qui serait par exemple (A) et (-A) ou un (non A). La question de savoir si on retire des heures de cours aux élèves ou si on leur en rajoute ne résoudra pas la manière dont ils trouvent du sens et de la motivation au travail scolaire, ou de l'intérêt pour la chose scolaire plus généralement.

Autrement dit si on veut produire un changement (de type 2), soit on sort du cadre soit on utilise la nature paradoxale qu'apporte la logique : comme plus de la même chose produit plus du même effet, il s'agira de modifier ce qui apparaît comme une solution en le faisant sortir de la logique dans laquelle il se situe. Par exemple la logique de la réforme du collège était intéressante en ce sens qu'elle prescrivait un travail plus commun et plus partagé des enseignants sous forme d'EPI (Enseignements pratique interdisciplinaire) Dans l'aspect « pratique » on change la nature de la relation professeur/élève puisque l'enseignant devient plus accompagnant que sachant, et que ce qui est « transmis » en termes de savoirs est « pratique » et non « disciplinaire ». De plus cela favorise une logique de travail en commun et de mutualisation des savoirs, même si cela rend inconfortable le changement de paradigme sur l'autorité en ce sens qu'être à côté d'un élève, n'est plus être au-dessus, Cela inquiète nombre d'enseignants dont la vision de l'autorité est verticale en termes de « pouvoir sur » non pas de « pouvoir avec ». ⁷⁴

En coaching, contrairement à la psychothérapie on regardera le « quoi » plutôt que le « pourquoi ». Il s'agit d'un rapport au temps différent de celui de la thérapie en ce sens qu'on part du présent pour aller vers un futur alors que dans la thérapie on part du principe qu'il faut relire le passé pour comprendre le présent, ce qui constitue un « pourquoi ». Ainsi le Perdir qui est accompagné cherchera à comprendre le « quoi » de sa posture, de la réforme qu'il doit appliquer, et essaiera de trouver le « comment » plutôt que le « pourquoi » afin de poser des actes dans le présent vers un futur dont il voit la forme globale tout en prenant en compte la complexité du contexte et de la situation elle-même. De cette manière, il arrivera mieux à trouver un équilibre (ni A, ni -A, mais non A, ou, autre A qui pourrait être à la fois A et -A par endroits) entre les logiques de travail dans lesquelles il se situe et les conflits qui peuvent en découler. Ce faisant, en cherchant ses solutions, il évitera de produire plus du même effet en apportant les réponses habituelles, et s'autorisera plus de créativité pour appliquer ce qui doit l'être.

⁷⁴ Le « pouvoir sur » émane d'une logique verticale et descendante. Le « pouvoir avec » est une logique de collaboration de co-construction, d'intelligence collective qui est le résultat d'une logique horizontale, laquelle favorise l'échange de pratiques, de savoirs et de connaissances. Nous y reviendrons dans la partie : 1.1.2.3.1, La logique verticale / Horizontale p50

Dans cette deuxième partie nous avons vu que le coaching de dirigeant est particulier dans la mesure où le dirigeant n'est pas un client comme les autres à la fois de par sa posture jupitérienne et de par le complexe de la langouste. Le coaching de dirigeant comporte des particularités. Il diffère du coaching de manager, en ce sens que les paradoxes dans lequel il exerce constituent une part de sa fonction, et du rôle perçu et choisi qu'il se donne.

D'autre part le Personnel de Direction, (Perdir) qui est un dirigeant travaille dans un système complexe aux logiques particulières qui semblent être antinomiques. Dans les responsabilités qui lui incombent sur le plan juridique et professionnel, le Perdir doit exécuter une diversité de tâches dont la temporalité et la visibilité sont source de difficultés ou de tensions.

Enfin, les conflits inhérents à la perception du métier que les uns ont des autres participent à colorer de jugements un quotidien. Cela produit comme effet de teinter de manière particulière les interactions relationnelles. L'accompagnement du dirigeant en matière communicationnelle peut se faire à travers l'apprentissage de techniques et outils comme l'Analyse Transactionnelle ou la Communication NonViolente. Cet apprentissage facilite la gestion des changements, lesquels sont réguliers et participent de l'homéostasie du système puisqu'il le maintient toujours à peu près en l'état. Des moments forts comme la réforme du collège ont eu pour but de travailler au système dans sa complexité en jouant sur des éléments du système comme l'interdisciplinarité, le type de savoirs, et la posture des enseignants en matière de logique plus horizontale que verticale. Un travail sur ces logiques peut permettre d'inventer des solutions qui diffèrent de « faire de la même chose et produire du même effet » en se situant hors du cadre et dans une nature illogique, voire paradoxale dont n'a pas l'habitude le système scolaire.

Le Perdir, qui doit diriger l'établissement et concrétiser les changements qui émanent verticalement au plan local se trouve confronté à des problématiques de changement qui l'impactent directement. Accompagné par un coach sur différents plans possibles il est plus à même de gérer toute la complexité inhérente à la fois à sa posture professionnelle, à son fonctionnement propre et à son travail dans l'environnement dans lequel il exerce ses missions. Cet accompagnement peut aussi favoriser le fait de trouver une cohérence de posture et d'action dans un environnement en intégrant la complexité et en trouvant des moyens de la vivre de manière satisfaisante.

Troisième partie
LES OUTILS DU COACHING

Le chef d'établissement est un dirigeant à part entière, même si il se trouve dans une position de relation forte à la hiérarchie qui à la fois l'accompagne, et en même temps contrôle son travail. (Logique Verticale) La représentation qu'il a de son métier, et dont elle est elle-même véhiculée par l'environnement teinte sa posture professionnelle. Il est soutenu, dans cet exercice difficile de posture par ses pairs (logique horizontale). En tout état de cause, quand il est dans l'établissement, le Perdir est regardé de près, tant dans son comportement social que dans la posture « de chef » qu'il adopte. Le rôle qu'il joue est très observé, par les enseignants, les parents, les élèves, les agents, la ville, et les entités qui entourent l'établissement. Il représente l'Etat dans l'établissement, et de ce fait, est une personne publique. Cela ajoute à la pression qu'il peut vivre ainsi qu'à sa posture professionnelle.

Le coaching de personnels de direction touche plusieurs domaines. Dans cette partie nous allons voir comment le coaching de dirigeant peut s'adapter aux Perdir, et voir quels outils peuvent permettre un accompagnement de qualité tant à titre personnel qu'à titre collectif.

1.1 Un déroulé de coaching (en général)

Quand un client demande un coaching, souvent il se trouve dans une situation qu'il souhaite faire évoluer. Il peut vouloir changer des aspects de sa vie, ou obtenir de meilleures performances. Dans chaque cas, il souhaite opérer un changement. Le coaching, quand il est fait par un praticien diplômé, comporte une trame spécifique.

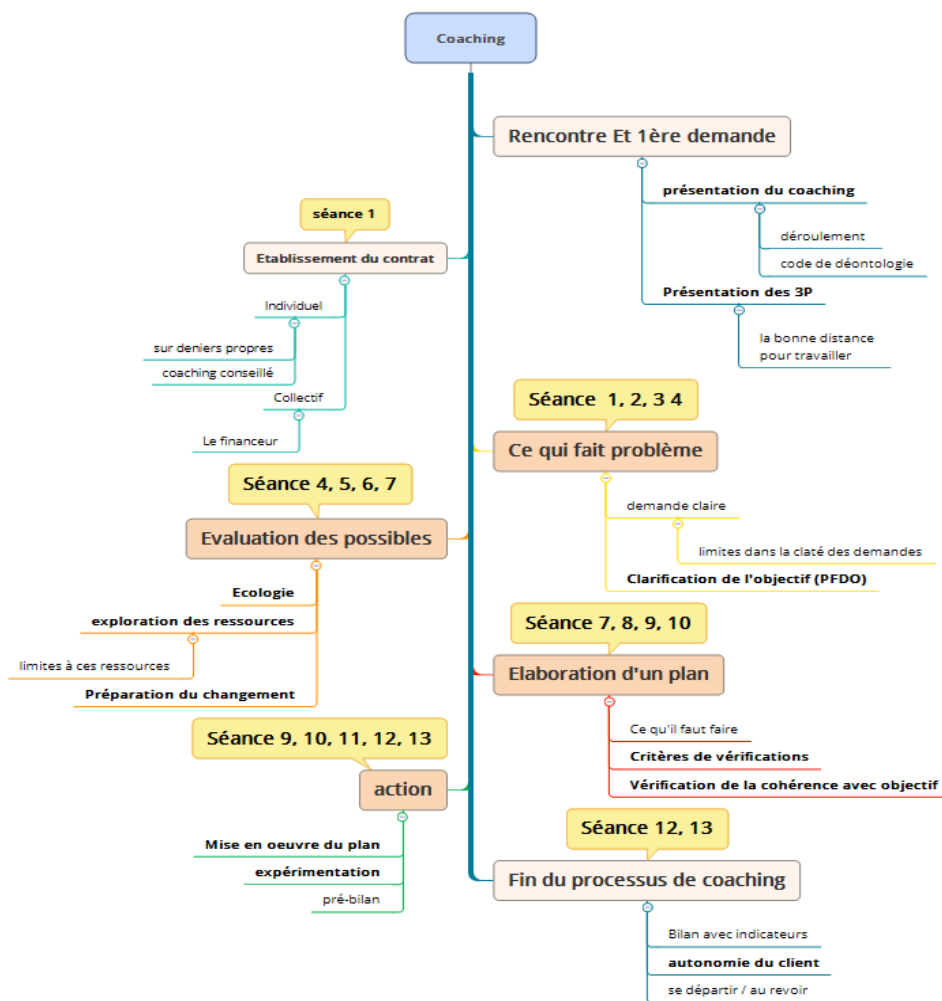
1.1.1 1ere partie du coaching l'objectif :

Quand il fait appel à un coach, il émet une première demande appelée demande initiale qui donne lieu à un premier entretien. Cet entretien ne fait pas partie du coaching proprement dit. Dans cet entretien le client expose la demande qu'il lui semble être celle qu'il souhaite travailler. C'est dans cet entretien aussi que le coach expose au client sa manière de travailler, la règle des 3P et le déroulé du coaching. La règle des 3P est la suivante :

- **Permission** : on est entre nous, et la bienveillance du coach fait que le client peut s'autoriser à vivre ses émotions de manière authentique et protégée
- **Protection** : tout ce qui se dit est confidentiel, reste entre le coach et le client,
- **Puissance** : Ce sont la permission et la protection qui font que les outils utilisés en coaching, et le coaching proprement dit est puissant et efficace, c'est-à-dire produisant le résultat escompté par le client.

Dans cet entretien le coach peut expliquer comment se déroule le coaching avec la Figure 3 : Déroulé type de coaching. Le schéma ci-dessous, montre une trame de coaching type. Il est important d'indiquer qu'une trame reste une trame et qu'elle doit s'adapter en fonction du client, et du temps imparti au coaching en fonction du tempo et de l'écologie du client. La formulation de l'objectif peut durer sur plusieurs séance. L'intérêt d'interroger l'objectif initial du client est que cela permet d'en cerner les contours et de voir comment on y répond.

Figure 3 : Déroulé type de coaching.



Dans la plupart des cas, quand on questionne cette demande avec le PFDO⁷⁵, il arrive que la demande finale, celle qui permet de faire le contrat, soit différente de la première. En effet,

⁷⁵ voir note de bas de page 36 page 28

quand on questionne l'intérêt du but à atteindre pour le client, il arrive que le client trouve un autre sens à la stratégie qu'il avait initialement envisagé.

Le PFDO est un Protocole de Formulation de l'Objectif qui vise à interroger le client sur différentes choses afin d'approfondir et de clarifier l'objectif. C'est ce que nous allons voir ci-dessous.

1.1.1.1 Le PFDO

Dans ce questionnaire on interroge le contexte, l'intérêt ou l'inconvénient à atteindre l'objectif du coaching, les critères de réussite, l'écologie du client.⁷⁶

- le contexte de l'objectif :

- En effet, il n'y a pas de coaching sans action et pas d'action hors contexte. Par exemple un client qui voudrait améliorer ses performances managériales dans l'absolu ne peut le faire « dans l'absolu ». Il est dans le contexte de son entreprise, de ses salariés, de son environnement matériel et humain. Il s'agit aussi de performances spécifiques, relationnelles par exemple, ou organisationnelles. Le contexte impacte le changement souhaité.

- l'intérêt ou les inconvénients à atteindre l'objectif du coaching

- On peut naturellement penser qu'il y a de l'intérêt à réussir son objectif. Toutefois les résistances au changement peuvent se trouver en étudiant les inconvénients à l'atteindre. Par exemple, et pour faire simple, si un client dit : je veux gagner beaucoup d'argent, l'intérêt est d'avoir les moyens de prendre soin des siens sans compter ou d'avoir de la renommée, le risque c'est d'être aimé pour son argent pas pour des qualités personnelles. C'est un inconvénient qui peut s'étudier afin de faire émerger les résistances au changement d'une personne. Gagner de l'argent oui, mais pour répondre à quel besoin ? Qu'est-ce qui compte vraiment au fond ?

⁷⁶ Comme tout questionnaire, le PFDO peut se faire en mode Associé / dissocié, et /ou Rétrograde / Antérograde :

Le mode associé / dissocié consiste à bouger le curseur situationnel, autrement dit faire se départir de lui-même le client. Il se projette comme si c'était quelqu'un d'autre qui était dans la situation. Par exemple : « Si un magicien était à votre place, que ferait-il ? » Le mode rétrograde / antérograde consiste à bouger le curseur temporel, autrement dit changer le rapport au temps : « Dans X ans, alors que vous vivez la vie que vous voulez mener, par quoi seriez-vous passé pour atteindre votre but ? ». Les deux modes peuvent se combiner ; par exemple : « En imaginant que vous avez réussi, dans x ans, qu'est-ce que vos amis diraient de votre parcours depuis aujourd'hui ? »

Etudier les avantages et les inconvénients vise aussi à vérifier que la demande du client est écologique pour lui

- **l'écologie qu'a besoin de respecter le client pour lui-même :**

- Certaines demandes peuvent être un simple désir chez le client, et leur résultat peut être catastrophique selon le client lui-même. Par exemple : « je veux faire des enfants » [...] « pour prolonger ma vie, et me réparer de mon passé ; le résultat est que je ne fais pas des enfants pour eux mais pour moi, et que de ce fait, je leur fait porter une responsabilité qu'ils n'ont pas à porter ».

- **les critères de réussite**

- Interroger les critères de réussite permet d'approfondir à la fois le contexte : « j'aurai réussi mon objectif quand je verrai que..., quand les autres diront de moi que..., ». Les critères permettent de cibler l'action, et de lui donner du sens. Pour cela il existe encore d'autres outils que nous verrons par la suite.

Une fois que la demande est clarifiée, il s'agit d'établir le contrat. Le contrat peut se faire après la 1^{ère} ou la 2^e séance. Il est important de l'établir parce que le premier objectif est fixé, et que, même s'il évolue au fil des premières séances, le fait de le formuler participe de son questionnement.

Les premières séances servent donc à clarifier l'objectif. Les séances suivantes –dans le schéma, 4.5.6.7 servent à vérifier l'objectif, par l'évaluation des possibles. Il s'agira d'explorer les ressources du client, et les limites. Il est en effet essentiel de vérifier qu'il est bien possible de répondre à la demande formulée en interrogeant le comment faire. Lors de l'analyse des limites et des ressources il se peut par exemple que le client doive mettre en place de nouveaux apprentissages qui feront l'objet de l'action. Un client peut avoir plusieurs manières de voir les choses quant à ses limites : il peut en avoir conscience ou on. C'est ce qu'on appelle une dissonance. A cet effet, c'est l'outil CVBLP que le coach va utiliser. C'est ce que nous allons voir maintenant.

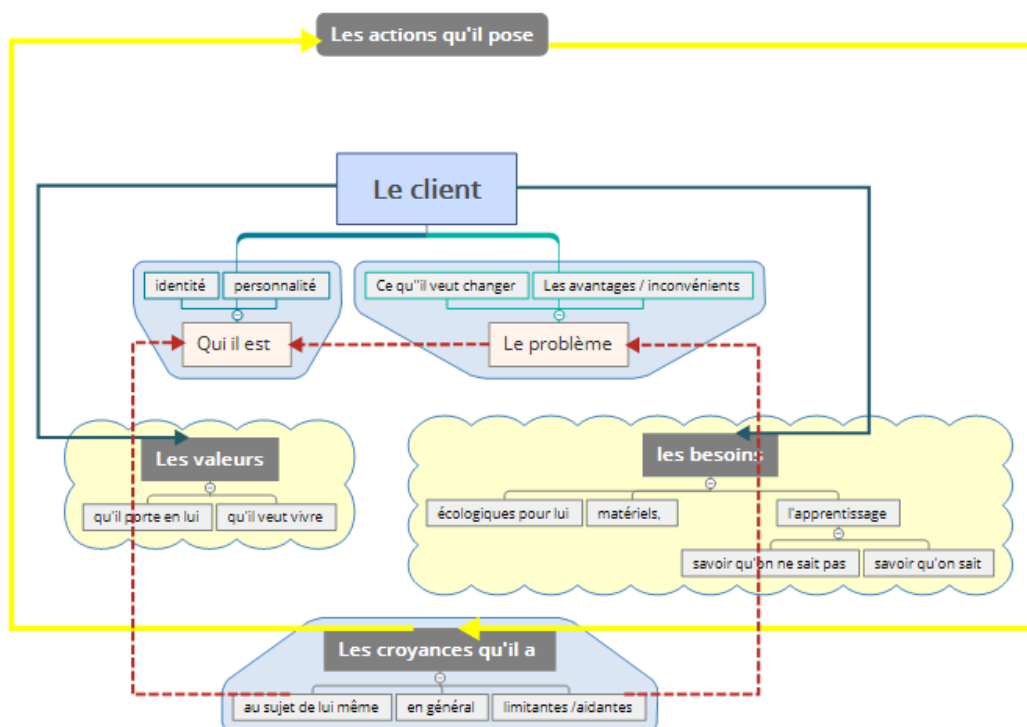
1.1.1.2 Le CVBLP

Quand un client fait appel à un coach, il explique souvent sa demande par un système de croyances, de valeurs, de besoins. Le rôle du coach est d'aller explorer par différents outils, la « carte du monde » de son client. La Figure 4 : le client, influence des croyances sur les actions ci-dessous montre comment interagissent les croyances valeurs et besoin avec les actions posées par la personne. L'acronyme CVBLP veut dire : Croyances, Valeurs, Besoins,

Limites, Parasitage. C'est en interrogeant le contenu des trois premières initiales qu'on va contribuer à clarifier l'objectif et entamer le changement par une mise en question des croyances pour que le curseur qui a permis de les construire puisse changer d'endroit. Par exemple : les femmes qui quittent leur mari sont des égoïstes, ou, c'est parce que leur mari ne les a pas donné ce qu'elles souhaitaient. Ici le coach viendra vérifier de quelles femmes il s'agit, et de quels besoin il s'agit en réalité.

Le CVBLP est un moyen d'identifier, par l'analyse de ce qui est dit les croyances limitantes des croyances aidantes. Le questionnement des croyances permet d'identifier les stratégies qu'a le client pour répondre à ses besoins, et comment elles sont un frein ou une ressource à l'évolution qu'il veut. Les croyances impactent qui on est et induisent des comportements. Quand je crois que je suis comme ceci ou comme cela, je vais agir en fonction de cela. Faire bouger le curseur de la croyance participe au changement à la fois de croyance, et de modalités d'agir.

Figure 4 : le client, influence des croyances sur les actions



Le client a une idée de qui il est, cela conforte l'idée qu'il se fait de lui. Il porte en lui des valeurs qu'il porte déjà en lui, et auxquelles il aspire. Le client a un problème et veut changer quelque chose à sa vie. Les croyances qu'il a, sur qui il est et sur le problème en question, vont, si elles ne sont pas lues au regard des valeurs et des besoins vont devenir limitantes. En

revanche, une fois que les valeurs et les besoins sont posés, cela pourra permettre de clarifier les stratégies d'action pour résoudre le problème. Une fois le problème résolu, l'image que le client a de lui-même vient impacter ses croyances à son sujet, et le curseur de l'image de soi a changé d'endroit.

C'est au cours du coaching que ce curseur évolue, et il n'est pas possible de faire évoluer des croyances sans passer par les valeurs et la clarification des besoins. Cette clarification va amener le client à constater qu'il a des ressources, et le rôle du coach sera de renforcer la conscience des ressources pour aider le client à se remettre en action avec les nouveaux curseurs. Il s'agira donc, au fil du coaching de la règle des 4R que nous allons explorer maintenant.

1.1.1.3 La règle des 4R :

Afin que le coaching se déroule de manière efficace, c'est-à-dire que le coach fasse en sorte que le client atteigne son objectif le coach doit suivre la règle des 4R. Cette règle permet de ne pas perdre le fil de l'accompagnement qui est fait et de recentrer le débat sur le coaching.

Les 4R sont :

- **Recontextualiser** : Quand le client est dans un problème qu'il cherche à résoudre, la souffrance causée par sa situation peut lui faire faire des généralités qui sont des croyances limitantes. Par exemple : Client : « On ne peut jamais lui parler : »
Coach : « Ah vraiment jamais ? »
- **Reformuler** : quand le client explique et perd de vue le ressenti sur lequel il travaille, le coach, dans une stratégie de recentrage peut lui proposer une reformulation pour recadrer le client : « Et quand il se passe cela, vous vous sentez en colère ? »⁷⁷
- **Résumer** : Quand le client se perd dans une explication qui éloigne de ce qu'il veut changer le coach peut demander : « alors pour résumer vous pourriez dire que X, Y, Z ?, c'est bien cela ? »

⁷⁷ Ici il est important de noter que le coaching propose de reprendre les mots du client tels qu'il les a donnés. En Communication NonViolente, on peut proposer un sentiment sur ce que le client ressent afin qu'il trouve lui-même ce qu'il vit au fond de lui, de manière à l'aider à s'accueillir comme il est et à trouver le besoin qui se cache derrière.

- **Renforcer** : Quand, par exemple, le client est dans le doute de ne pas savoir choisir entre différentes choses, le coach peut lui dire : « et lors de la dernière séance, vous avez réussi pourtant à hiérarchiser vos valeurs, vous savez déjà choisir. »

L'intérêt de ces 4R est de rester focalisé sur la situation et ce qu'elle peut donner de positif en termes d'action, sans laquelle le coaching ne peut avoir lieu. En restant centré ainsi on peut mieux évaluer les possibles qui s'offrent en termes d'actions à mener, c'est-à-dire de sous objectifs. Le PFDO, CVBLP soumis en filigrane aux 4R sont un moyen d'explorer les possibles écologiques et concrets. A travers ce filigrane des «4R» le coach se donne aussi les moyens de vérifier l'objectif initial et de l'élargir à quelque chose de plus profond, et /ou de vérifier que le plan qui est en train de se dessiner est en cohérence avec l'objectif.

A ce stade du questionnement de l'objectif, des croyances par cette méthode, on est presque arrivé à mi-parcours du coaching. Le plan d'action commence à s'élaborer, et certains éléments peuvent commencer à se concrétiser.

1.1.1.4 La Communication NonViolente

La CNV, nous l'avons vu en partie 1.1.2.4.2 La CNV comme outil d'écoute de soi du Perdre, et de gestion des conflits p64 est un processus qui commence par soi et qui continue avec les autres. Nommée souvent aussi communication authentique et bienveillante elle vise à améliorer les relations et créer plus de paix en tenant compte des besoins de chacun, en refusant les jugements, les évaluations, les exigences, et en allant au-delà des stratégies pour rejoindre les besoins de la personne.

Le coach, à cet égard devient « Emotionnellement Intelligent »⁷⁸ quand il maîtrise le processus pour lui-même, pour ses clients, pour son environnement et plus largement pour la société. En matière de coaching, elle participe de l'élaboration du PFDO. La formulation du protocole ressemble à trouver le besoin. Les besoins superficiels ou les stratégies développées deviennent des sous-objectifs pour le protocole de coaching. Le besoin le plus profond est celui qui fait, en réalité le fond du coaching, l'objectif final.

⁷⁸ BELFALI M, (2016) *Intelligence Emotionnelle & coaching*, Collection Penser et pratiquer le coaching aujourd'hui, Linkup Coaching, Editions de la conscience.248p

Les 4R, à travers le prisme de la CNV aident à proposer des sentiments pour que le client éclaire son ressenti, proposent ce qui « rendrait la vie plus belle », (à savoir de quoi le client pourrait avoir besoin) afin qu'il corrige et qu'il sache quelle demande se faire à lui ou à autrui en écologie.

La gymnastique d'allers-retours entre l'interrogation de ce qu'on ressent est circulaire. C'est-à-dire que : quand le coach a permis au client de trouver un objectif, il vérifie que c'est bien cela dont il est question en lui demandant ce qu'il ressent d'avoir trouvé cet objectif. A ce stade, si le ressenti n'est pas clair, agréable et limpide, il faut continuer à chercher ce qu'il manque.

Quand on pratique la CNV et qu'on est familier avec le processus, on change de paradigme et l'écoute de l'autre faite par cet outil permet de vérifier que le déroulé se fait de manière satisfaisante. Par exemple, quand le client a trouvé le mot exact du sentiment qu'il cherche, on assiste à un relâchement physique ou à un « Mais oui, c'est ça ! » qui confirme qu'on est au bon endroit. Alors, quand le mot exact est trouvé, souvent, le besoin sous-jacent (quand il n'est pas nourri) apparaît facilement et rapidement. Ainsi, la stratégie initiale qui était la réponse en acte pour nourrir le besoin peut être remplacée par une autre qui tiendra compte de soi et de l'autre.

1.1.1.5 L'analyse transactionnelle et Les jeux relationnels :

Comme la CNV, L'analyse transactionnelle (AT) comporte plusieurs postulats : il y a plusieurs manières de passer le temps (retrait, rituels, passe-temps, activité, jeux relationnels, intimité). Dans cette théorie, aucun état n'est ni bon, ni mauvais. Il est, et est de manière mobile : on peut passer d'un état à un autre. Les états sont les suivants, Parent, Enfant Adulte. La Figure 5 ci-dessous permet d'expliquer ces états :

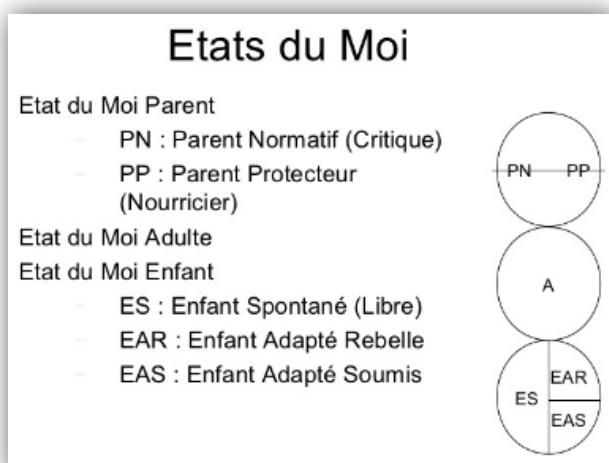


Figure 5 : Les Etats du Moi en AT

- **L'état du moi Parent** comporte deux catégories : le parent nourricier, dit protecteur, celui qui console et prend soin (PP), et le parent et le parent Critique ou normatif (PN ou PC) Ce dernier peut dire des choses comme « tu devrais être meilleur en maths ».

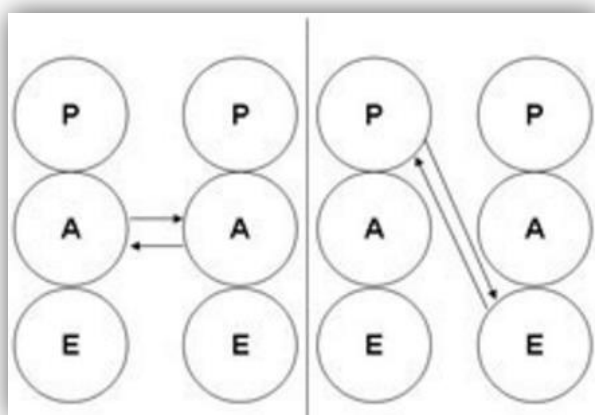
- **L'état du moi Adulte** est celui qui dit par exemple : « Donnez-moi le dossier »

vert ». Il n'est dans aucun jeu ou aucune intention particulière.

- **L'état du moi Enfant** comporte trois catégories : l'enfant libre ou spontané (ES) qui dirait par exemple : « Chouette, on va manger du chocolat ». L'enfant peut être Rebelle ou Soumis, dans ces deux cas, il est adapté. (« je n'ai pas envie de faire le dossier x, y », ou, « Bon, je fais le faire quand même pour faire plaisir à mon chef »)

Ces états du moi sont des variables à l'intérieur d'une personne qui peut d'un moment à l'autre passer d'un état à un autre en fonction des circonstances, et des besoins auxquels elle cherche à répondre. En communication les interactions peuvent se croiser ou être simples comme le montre la figure ci-dessous.

Figure 6 : Les transactions simples et croisées en AT.⁷⁹



Dans la première partie du schéma, on pourrait avoir un dialogue du type : Avez-vous eu Martin au téléphone ? – oui, il m'a dit qu'il serait présent à la réunion. Dans le cas d'interactions croisées, dans la deuxième partie du schéma, on pourrait avoir le dialogue suivant : « Chéri, on va au cinéma ? –

Oui Tu as envie de te distraire hein ? »

Si en CNV les conflits intérieurs concernent des parties de soi, on peut faire le rapprochement avec les dialogues qu'on peut avoir en dedans avec l'AT : « J'irai bien au cinéma là ! (ES), bah oui mais je n'ai pas fini mes devoirs (PP), « oh, floute, j'y vais quand même, je terminerai mon travail après (ER)

L'intérêt est que ces deux modes d'analyse des transactions personnelles et interpersonnelles permettent au coach de creuser les objectifs, et de voir comment y répondre. Autrement dit, ce sont des grilles de lecture qui permettent de créer un lien bienveillant avec le client. Si le client parle en partant de son Enfant Rebelle, et si le coach lui répond de son Adulte, la communication risque de moins bien se faire que si le coach lui répondait de son parent ou de

⁷⁹ Source : Institut Français d'Analyse Transactionnelle : http://ifat.net/etat_moi.php

son enfant. Dans les relations interpersonnelles ce sont souvent des transactions communicationnelles maladroitement qui nourrissent le conflit. Nous y reviendrons.

1.1.2 2^e partie du coaching : Les outils

Ici, nous présenterons brièvement les outils couramment utilisés en coaching et nous étudierons leur intérêt dans le coaching en général. Il n'est pas question ici de faire une liste exhaustive de ce qui existe, et qui mériterait un ouvrage à part entière, mais plutôt de voir ce que ces outils apportent au client dans ce qu'il souhaite faire évoluer. Les deux premiers outils que sont les valeurs et la ligne de vie peuvent aussi s'utiliser pour le PFDO. Ils peuvent aussi s'utiliser pour le déroulé du coaching proprement dit dans la mesure où ils renforcent le positif et l'agir

1.1.2.1 Les valeurs

Si se connaître soi-même peut renforcer la confiance en soi et un regard bienveillant envers soi, l'exercice sur les valeurs est un bon moyen de le faire.

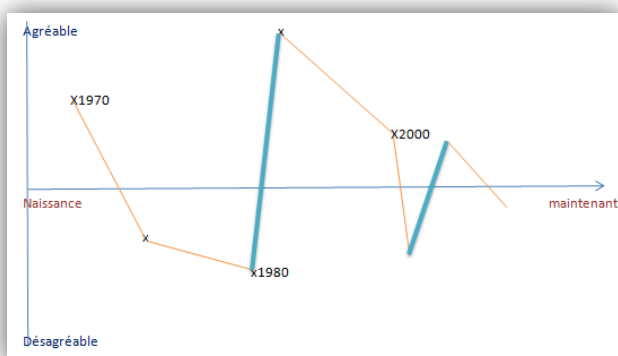
Une liste de valeurs est proposée par le coach, et le client doit en choisir dix. Après en avoir choisi dix, il doit les comparer entre elles (ou les classer) pour n'en garder que trois. Le rôle du coach est à la fois de dynamiser le travail pour éviter une réflexion cérébrale qui empêcherait le client de ressentir ce qui est juste pour lui.

Si l'on rapproche cela de la CNV, on est dans la recherche du besoin. En effet, en CNV la liste des besoins est « universelle », tout comme les valeurs le sont. C'est-à-dire qu'elles sont partagées par les personnes, ou communes aux gens en général. Choisir permet de clarifier le besoin auquel on cherche à répondre dans le cadre du coaching. Nous y reviendrons dans la partie qui concerne le chef d'établissement et verrons en quoi cet exercice peut répondre à des objectifs personnels et stratégiques.

1.1.2.2 La ligne de vie

Le coach, une fois que son client a trouvé l'objectif qu'il voulait atteindre, peut utiliser la ligne de vie pour renforcer la confiance en soi. Elle consiste en un « retraçage » de l'existence de l'individu par lui-même. La consigne est de placer des points sur un axe abscisse/ordonnées en fonction du plaisir ou du déplaisir (épreuves) qu'il a vécu jusqu'à aujourd'hui. Cela peut par exemple donner le schéma suivant :

Figure 7 : Ligne de vie



s'agit de trouver les ressources internes et externes qui ont servi de levier au changement d'état intérieur.

Si l'on rapproche cette ligne de vie avec la CNV on peut alors observer par l'analyse des lignes bleues quels besoins ont été nourris, et cela permet de se relier à l'intention que l'on cherche à avoir quand on agit. Cette intention est facteur de motivation et elle permet de s'y relier quand nécessaire. Nous reviendrons en partie 1.2 Le coaching du Perdre en page 95 à l'utilité de ce type d'outil dans ce contexte particulier du coaching de dirigeant.

1.1.2.3 Cycles de vie

F. Hudson, auteur de « the handbook of coaching »⁸⁰ considère que la vie est un mouvement perpétuel. Il en va des saisons comme de la vie. De la même manière Thomas d'Ansembourg, formateur belge en CNV s'étonne que pour la nature, on attend l'été, l'automne, l'hiver et le printemps, alors que dans la vraie vie, on déplore les hivers, les froids intérieurs⁸¹. Pourtant, « aucun hiver ne dure toujours, et aucun printemps ne manque son arrivée »⁸². C'est ce que nous permet à comprendre la roue de Hudson et les cycles de vie.

⁸⁰ HUDSON, F (1999) The Handbook of coaching, a comprehensive resource guide for managers, executives, consultants, and human resource, New York, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 286p

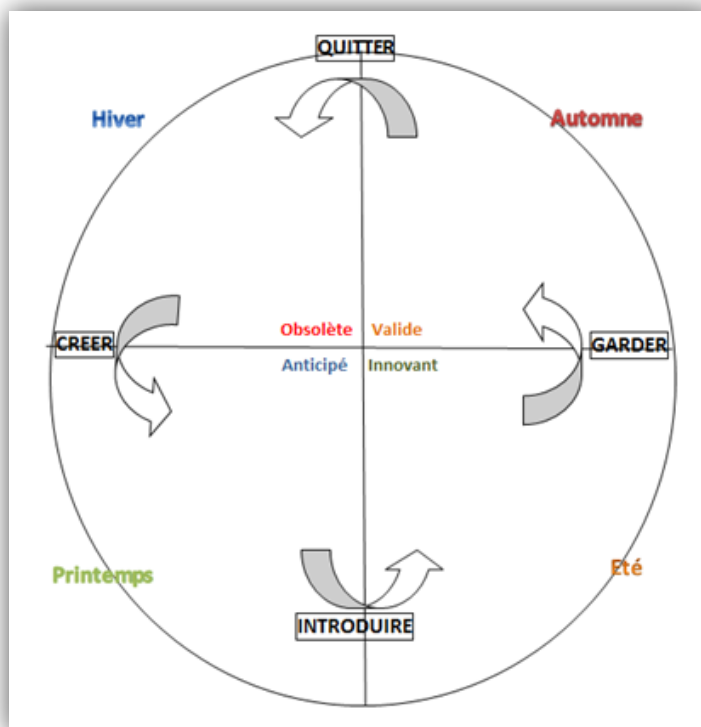
⁸¹ Voir Conférence « Etre heureux, ça n'est pas nécessairement confortable », ou l'ouvrage du même nom.

⁸² Hal Borland, Ecrivain du Nebraska et journaliste (1900-1978)
source https://en.wikipedia.org/wiki/Hal_Borland

Cet outil, en coaching, sert à voir ce qui a bougé de l'avant à l'après, et ce qui a changé, en étant passé par ce que l'on veut changer. La Figure 8 permet de comprendre comment nous prenons des décisions dans des circonstances de vie personnelles.

Figure 8 : La roue d'Hudson, cycles de vie⁸³

Le travail consiste à placer ce qui fait, pour le coaché, de sa vie ce qu'elle est et de voir ce qui est important ; il se découpe en plusieurs phases.



1. **L'Été** : on rêve, on voit ce qu'on voudrait vivre. En CNV, cela correspondrait à une réponse à la question : « Et si tous mes besoins étaient nourris, qu'est-ce que je vivrai aujourd'hui ? ». Une fois qu'on a rêvé, on lance ce qu'on pourrait voir se produire. C'est la phase d'alignement qui fait qu'on se met en mouvement en accordant ses valeurs avec ses actions.
2. **L'Automne** : Quand on a lancé les actions, on peut se trouver dans certaines choses qui vont et d'autres qui vont moins. C'est le « marasme », on ne voit pas clair et il convient de vérifier ce qu'on garde de ce qu'il faut trier. C'est une phase de « désynchronisation ». On a validé ce qui convenait et on quitte certaines choses qui semblent obsolètes.
3. **L'Hiver** : C'est un moment de repli sur soi, qui correspond au deuil de ce qui a été trié dans la phase précédente. C'est une phase de « désengagement » dans laquelle, si on compare à la CNV le client : cherche à nourrir ses besoins à plus court terme. Il peut répondre à la questions « quels besoins ont été nourris, et n'ont plus besoin de l'être ? et comment me poser avec cela ? »
4. **Le Printemps** : C'est le moment, où quand on a répondu à la question précédente, on sent que la vie émerge de nouveau, et où les nouvelles idées arrivent. A ce moment-là, on va quitter l'hiver, en étudiant ce qui est obsolète et voir ce qui est à créer.

⁸³ Ici la figure tourne dans le sens inverse des aiguilles d'une montre, et c'est un choix personnel. En réalité la roue d'Hudson est présentée comme allant dans le sens des aiguilles d'une montre, comme si le temps roulait sur lui-même, comme dans une boucle. L'intérêt de présenter la roue tournant dans l'autre sens m'inspire plus une sorte de spirale qui avance de gauche à droite en emenant elle-même les parties qui ont participé à sa construction, un peu comme dans la spirale dynamique de Graves qui contient à chaque palier l'ensemble des couleurs précédentes.

Cet outil est particulièrement intéressant en termes de pilotage de soi, d'un projet ou de sa vie. C'est ce que nous verrons dans les parties 1.2.1 Le coaching individuel, l'accompagnement du dirigeant - personnel de direction p95. et 1.2.2 Le coaching d'équipes, l'accompagnement de la direction et des équipes de l'EPLÉ p101.

Cette roue peut aussi devenir un outil d'évaluation de ce qui a été fait dans le coaching, et dans la continuité de ce qu'on souhaite voir évoluer après un processus de coaching, en autonomie. En retravaillant la roue en fin de coaching, on peut constater ce qui a bougé, et cela permet d'ancrer le client dans une autonomie de travail par rapport à l'objectif initial.

Avec la CNV on approfondit l'outil via le prisme des ressentis et de la recherche de besoins. Figurent dans les cadrans les stratégies qui ont été utilisées. Cet approfondissement vers le ressenti permet de ne pas s'éparpiller dans différentes stratégies à utiliser parce que les besoins auxquels le client répond (avec une multiplicité de stratégies) demeurent. De fait, la conscience des besoins, quand elle colle au ressenti du client, fait à la fois que le nombre de stratégies possibles augmente et qu'il se réduit dans le concret parce qu'il a été possible de vérifier ce que cela faisait en termes de sentiments, ou de sensations. Cette circularité crée de l'autonomie chez le client qui peut, plus tard et seul, utiliser l'outil.

1.1.2.4 «Les domaines de conscience de Bateson», le «SCORE» et les niveaux logiques

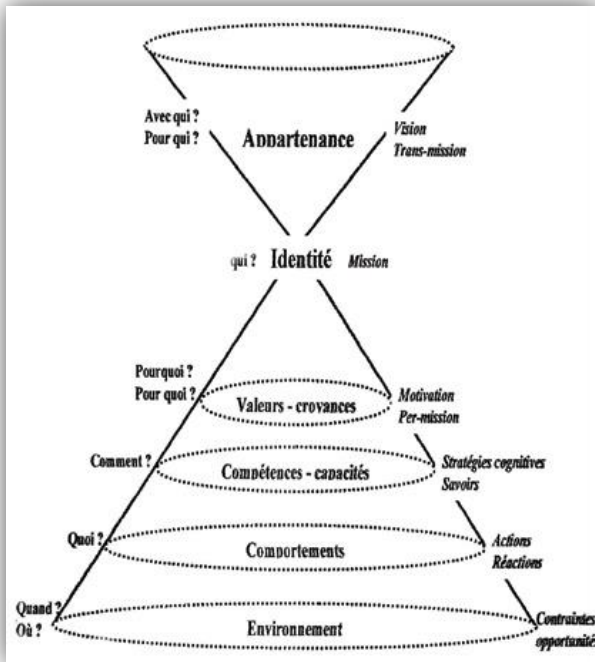
Ici nous aborderons deux outils qui ont pour objectif de diagnostiquer, de se projeter et de renforcer. Ce sont des outils systémiques. La systémie tient compte de l'ensemble comme étant la somme des parties et des liens entre les parties, c'est-à-dire qui intègrent la personne à son environnement, à ses connaissances, dans un système humain, un système de croyances, et dans les liens qui la relie aux éléments de ce système.⁸⁴

1.1.2.4.1 « Les domaines de conscience de Bateson », le « Bateson »

⁸⁴ La systémie est l'étude de la complexité à travers l'étude des fonctionnements des systèmes et des changements. Cette approche vient de l'école de Palo Alto en Californie qui s'est intéressée à la Cybernétique, à l'étude des systèmes. Cette école, est à l'initiative de G. Bateson, Anthropologue, Milton Erikson, B. Russel et bien d'autres encore. L'école de Palo Alto pose le postulat de départ suivant : on ne peut pas ne pas communiquer. Dans ce qui est dit, il y a le sens des mots (information ou contenu), la relation entre les individus, le « digital » (le langage, le code...) ; « l'analogique » (le non verbal). C'est de cette école que nous viennent aujourd'hui tout ce que l'on connaît sur l'hypnose, l'Analyse transactionnelle, la Programmation Neuro Linguistique, les thérapies brèves, les théories du changement. MARC E, PICARD D(1984), *L'Ecole de Palo Alto, la dernière grande étape de la théorie et de la pratique psychologique affranchies de la psychanalyse et du behaviorisme*, Paris, Retz, 188p

Le « Bateson » s'inspire des niveaux logiques de R. Dilts⁸⁵. La Figure 9 : Les niveaux logiques, schématise comment l'individu se positionne en termes d'identité au sein de son environnement, capacités, croyances, et appartenance à un système plus large que lui, qui le dépasse.

Figure 9 : Les niveaux logiques



On pose des feuilles au sol avec inscrit dessus

- Environnement,
- Comportement,
- Compétences/Capacités,
- Valeurs/Croyances,
- Identité,
- Appartenance.

Le client se déplace sur les feuilles en les montant une par une, puis en redescendant.

L'intérêt de cet exercice est de permettre au client de s'intérioriser et de se projeter dans le changement qu'il souhaite voir. L'aller et le retour permettent d'ancrer ce qui vient et qui est positif quand on se projette dans une

situation qu'on souhaite.

Ces niveaux logiques correspondent aux niveaux d'apprentissage de G. Bateson qui sont au nombre de trois. En effet, on passe toujours d'un état à un autre par un apprentissage quel qu'en soit le niveau.

1. Le niveau d'apprentissage 0 : est la transmission d'information

⁸⁵ Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Robert_Dilts « À partir des années 1980, il [R. Dilts] formalise le modèle des « niveaux logiques », également appelé « pyramide de Dilts », qui entraînera une seconde génération en PNL. Auparavant, Grinder et Bandler avaient modélisé la manière d'explorer le vécu subjectif et sensoriel d'un sujet, ainsi qu'une multitude de techniques de changement. Le modèle des niveaux logiques de Robert Dilts va permettre non seulement d'élargir une vue plus globale et systémique d'une problématique, mais aussi d'organiser les techniques en fonction du niveau où elles interviennent. » R. Dilts est consultant en PNL ayant pour source d'inspiration J. Grinder et R. Bandler

2. Le niveau d'apprentissage 1 : est l'aptitude à changer de comportement en fonction d'une information (essai/erreur)
3. Le niveau d'apprentissage 2 : est un méta niveau, apprendre à apprendre. On apprend à s'évaluer et à valider soi-même ses connaissances⁸⁶

En mettant en correspondance les niveaux d'apprentissage de Bateson avec les niveaux logiques de Dilts on obtient le raisonnement suivant : JE (identité) décide avec mes CROYANCES d'utiliser mes SAVOIRS pour faire évoluer mes COMPORTEMENT(s) en fonction de mon ENVIRONNEMENT. Et comme les éléments d'un système sont interdépendants, ces niveaux logiques interagissent entre eux selon les niveaux d'apprentissage. En effet, quand je sais « Où » et « Quand » je dois faire « Quoi » je sais aussi « Comment » et « Pourquoi ». Cela renforce « Qui » je suis et impacte à la fois l'image que j'ai de moi et les actes que je pose en cohérence ou en alignement avec mes valeurs.⁸⁷

Dans la Figure 9 : Les niveaux logiques, un dernier aspect (Appartenance) permet encore de se situer plus largement. Quand on se sent faire partie d'un groupe, d'une entité, le lien vers soi et les autres tend à se renforcer. En Communication NonViolente cette strate d'appartenance correspond au besoin de lien qui est central. Autrement dit, le facteur « appartenance » est un facteur de motivation essentiel à l'action parce que ce besoin est à la fois satisfait et qu'il continue à se nourrir. Cet aspect circulaire de satisfaction d'un besoin peut s'avérer très puissant en coaching en termes de motivation.

La pyramide de Dilts et les niveaux logiques de Bateson peuvent aussi se transposer dans le SCORE que nous allons étudier maintenant.

1.1.2.4.2 « Le SCORE »

Cet outil se présente de la manière suivante : on pose des feuilles au sol, et le client se déplace dessus. La

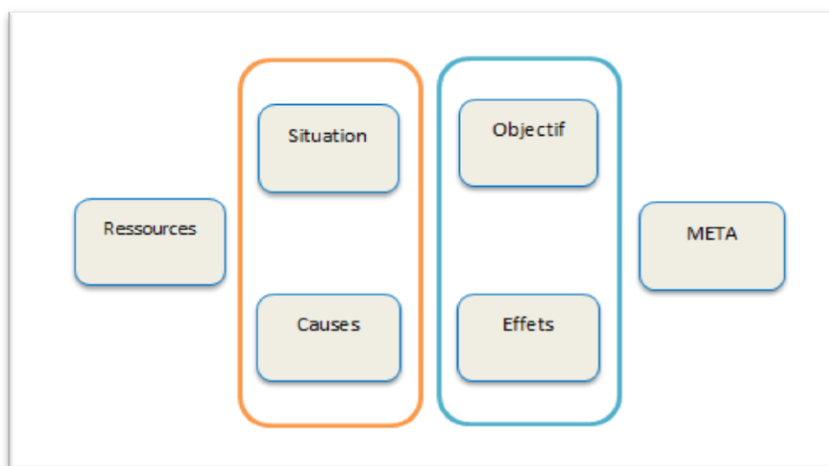
Figure 10 : le SCORE montre comment on dispose les feuilles au sol.

⁸⁶ C'est la dissonance cognitive qui fait qu'on passe d'un état à un autre.
En CNV : conscience des besoins.

⁸⁷ D'un point de vue linguistique, on peut remplacer les items de la pyramide de Dilts par le QQQCP ? Qui, Quand, Où, Comment, Pour-quoi ? Cela permet de visualiser peut-être plus concrètement de quoi la situation est faite.

Figure 10 : le SCORE

Outil de construction mentale, il peut servir à clarifier une demande, et peut être utilisé pour le PFDO, mais sa puissance réside surtout



dans le fait qu'il cherche, en exploration systémique (non linéaire, non binaire, et complexe) à passer du problème à la recherche de solution en rangeant la pensée, Le SCORE explore la situation présente en transversalité avec les ressources et la position méta (qui se regarde agir). L'encadré orange constitue une zone d'exploration de la situation présente, et le bleu une zone d'exploration des futurs possibles. Il permet une distanciation émotionnelle, et une vision plus globale de la situation par l'exploration des possibles à travers les effets de la situation sur l'objectif, et par l'exploration des ressources. Dans la partie 1.2 Le coaching du Perdir p95 nous verrons comment, cet outil se décline tant sur le plan individuel (p97) et collectif (p110).

1.1.2.5 La gestion du stress

Si aujourd'hui on le décrit comme le mal du siècle c'est parce que le stress est quelque chose dont le ressenti nous pousse à agir. Le stress fait partie des risques psychosociaux (RPS) et nuit à la qualité de vie au travail (QVT) parce qu'il nous met en tension, tendant également notre manière d'être en relation.

Il existe plusieurs questionnaires ou évaluations du stress. Ici nous nous cantonnerons à étudier une échelle simple. En effet, le stress peut être facteur de motivation ou de difficulté. C'est la raison pour laquelle quand le coach interroge le client pour savoir s'il est stressé, il lui demandera simplement : « Sur une échelle de 1 à 10 à combien êtes-vous stressé ? Et à combien aimeriez-vous être ? ». On notera que le stress comporte différents types de stresseurs :

- internes ou externes (qui dépendent ou non de l'individu),
- positif ou négatif (source de motivation ou entrave à la vie en termes de productivité)
- aigu ou chronique (s'étale ou non dans la durée)

Le stress comporte trois variables qui elles aussi sont évaluables sur cette même échelle :

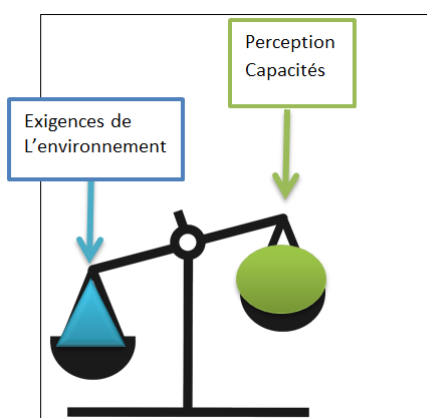
- L'intensité,
- La durée,
- La capacité à accepter le stress.

Pour éclairer le propos, nous allons maintenant aborder l'approche de Hans SEYLE, et de Seligman LAZARUS qui sont complémentaires.

1.1.2.5.1 Le stress selon Hans Seyle

Pour Seyle c'est un syndrome d'adaptation. L'adaptation est un mécanisme à la fois psychologique et physiologique. Il s'agit d'une difficulté à s'adapter à l'environnement en termes de demandes et de contraintes. Si le client perçoit qu'on lui demande des choses en nombre importantes (tâches au travail, ou responsabilités familiales par exemple), il peut sentir qu'il n'a pas les capacités pour y répondre. C'est cette différence qui crée le stress, ou le mal-être. Ce décalage de perception indique que le client n'a plus le chemin vers ses ressources internes et qu'il ne sait plus comment s'y prendre pour retrouver un équilibre. La notion de syndrome d'adaptation consiste en l'ensemble des adaptations du corps et de l'esprit pour gérer le stress, ainsi que les conséquences physiques et mentales d'un événement qui dure ou non sur la santé. C'est ce que montre la Figure 11 : la Balance que l'on peut faire remplir par le client sous forme de colonne en lui faisant par exemple évaluer par une note ce qu'il ressent.

Figure 11 : la Balance



L'objectif du coach sera alors de faire retrouver au client ses propres chemins vers ses ressources internes ou étudier quelle autre répartition serait possible afin de mieux vivre ce décalage.

Il y a une évaluation primaire, secondaire et une évaluation des conséquences des réponses apportées. L'évaluation primaire consiste à évaluer l'aspect menaçant du stress. L'évaluation secondaire consiste à voir quelles sont les ressources nécessaires pour agir. Enfin, on évaluera comment les actions induites par le stress sont facteur de solution pour le client.

1.1.2.5.2 Le stress selon Seligman LAZARUS

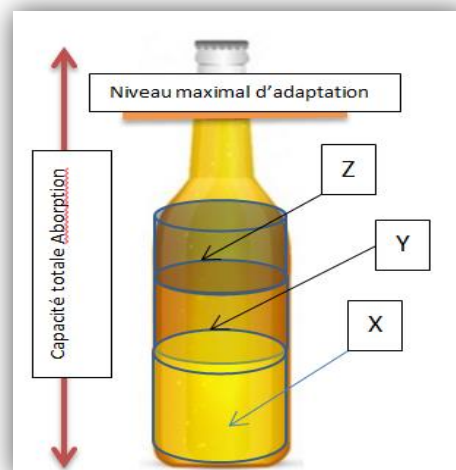
Pour LAZARUS il s'agit plus d'une capacité à comprendre les variables du stress qui font que notre capacité maximale d'adaptation est atteinte.

C'est ce que montre la Figure 12 : La Bouteille.

Figure 12 : La Bouteille

On remplit la bouteille, représentation schématique de la vie du moment, d'une certaine quantité de stress, par sphères, (X, Y ou Z) un peu comme on peut le faire dans le cercle de vie de HUDSON⁸⁸.

Dans *le cercle du HUDSON*, on peut faire évaluer par un chiffre le poids de ce qui est interne, externe, agréable ou désagréable, aigu ou chronique. Cette méthode d'évaluation visuelle et chiffrée peut s'avérer efficace en termes de perception du client par lui-même de ce qui est (ou non) un problème.



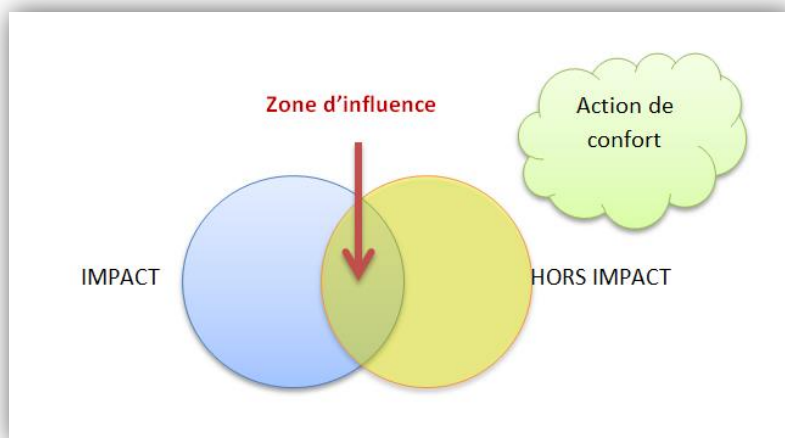
La manière dont on vit le stress, pour LAZARUS comporte une dimension cognitive, c'est-à-dire qu'elle est liée à la compréhension que l'on a de la situation. La meilleure illustration de cette dimension est mise en valeur par la théorie de SINGER-SCHACHTER qui veut que les individus déclenchent une réaction physiologique en fonction des stimuli de la situation, de l'environnement et de leur état cognitif.⁸⁹ Ainsi : plus on sent que l'on connaît les éléments

⁸⁸ Le cercle de vie est un cercle qu'on découpe en parts de taille proportionnelle à la situation étudiée. Par exemple, si le travail prend la moitié du temps ou pèse en importance, on dessine la part en fonction de cela. Une fois le « fromage » dessiné, on a pu objectiver la situation de vie du client.

⁸⁹ voir La "Two-Factor theory of Emotion" de Singer-Schachter de 1962 : Lors de leur expérience, ils ont formé trois groupes auxquels ils injectaient soit de l'adrénaline soit une solution saline sans effet. Ensuite, un groupe a été informé des effets de l'adrénaline, un groupe a été mal informé volontairement, et enfin le troisième groupe n'a pas été informé du tout. Puis, les participants étaient placés un à un dans une pièce avec un collaborateur des expérimentateurs qui devait être soit agressif, soit aimable, de bonne compagnie. Les individus correctement informés ne manifestaient pas de réaction de mimétisme des comportements et de l'attitude du collaborateur, alors que les individus naïfs quant aux effets de l'adrénaline et ceux auxquels on avait fourni volontairement de mauvaises informations imitaient les comportements du collaborateur (qui lui-même assurait au sujet avoir reçu la même injection que ce dernier). Les individus d'un même groupe ont eu les mêmes réactions qu'ils aient reçu l'adrénaline ou l'injection saline. C'est ce fait qui fit l'importance de l'environnement pour les émotions. On expérimenterait donc les émotions dans un premier temps, puis dans un deuxième on déciderait de ce qu'elles signifient, même si on réagit tous physiologiquement simultanément.

d'une situation, plus on est à même de la gérer et les émotions qui en découlent sont moindres. Cela nous amène à préciser ce qui est dans l'impact ou hors impact afin de permettre au client de voir ce sur quoi il peut effectivement avoir une marge d'action.

Figure 13 : Impact / hors impact



La zone bleue comporte ce sur quoi on peut agir, la jaune, ce sur quoi la personne n'a pas de pouvoir, c'est-à-dire ce qui ne dépend pas d'elle. En vert, indiqué par la flèche rouge est la zone où les émotions se

ressentent le plus. Dans cette zone, il peut agir, et son action comporte une part d'imprévisible qui peut lui donner du mal à agir. Le nuage vert représente, dans l'endroit où le client n'a pas d'impact, ce qu'il peut faire pour se rendre la vie plus agréable. Ce sont les actions de confort. Avec la CNV on s'attachera à voir comment les actions de confort sont des stratégies possibles pour prendre en charge les besoins auxquels on veut répondre. On vérifiera alors par le questionnement du ressenti sur la zone d'influence que les stratégies qu'on adopte fonctionnent véritablement.

Ces outils que sont la balance et la bouteille permettent au client de prendre du recul sur son ressenti en « l'objectivant », sachant que lui seul ressent ce qui le gêne ou ce qui pèse sur lui. Les ressentis s'objectivent dans la mesure où, bien que subjectifs dans l'absolu. Leur légitimité, du fait de leur existence chez le client, lui crée des conséquences particulières (fatigue, excitation, motivation...)

Le fait « d'objectiver » ce sur quoi on peut agir et ce qui ne dépend pas de soi par un dessin permet de voir la totalité de ses composantes, et de poser les choses. Ce diagnostic, dont le

Source :

https://www.academia.edu/1454663/%C3%89motions_Une_approche_cognitiviste_des_th%C3%A9ories_de_l%C3%A9motion_et_du_sentiment

coach évitera toute interprétation, peut une fois établi aider le client à savoir ce qu'il veut changer dans sa manière de vivre ou de travailler. Ces trois figures peuvent contribuer à la compréhension de la dimension cognitive du stress, à l'élaboration de l'objectif, ou simplement à poser le contexte du changement que le client veut effectuer.

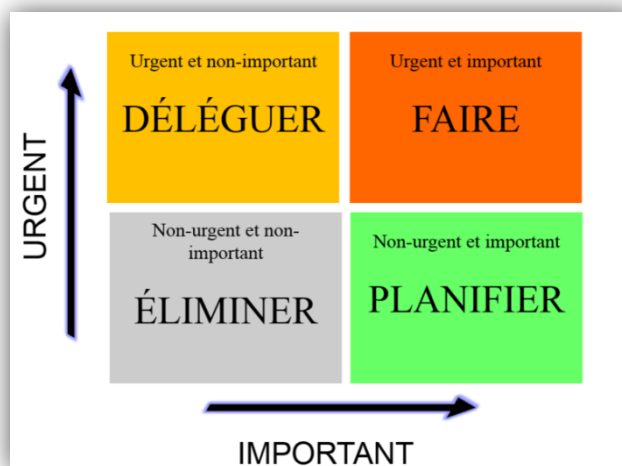
Une séance de coaching sur la gestion du stress pourrait se dérouler comme suit : le coach fait évaluer le ressenti par l'échelle de 1 à 10, puis fait analyser à son client l'intensité du ressenti, objectiver la durée, dessiner la capacité d'adaptation (bouteille de Lazarus), analyser les types de stressors, et les met en balance (outil de Seyle), enfin il étudiera avec son client ce qui est dans l'impact et hors impact. Il s'agira pour le coach de re-contextualiser par une observation de faits, ce qui se passe en réalité pour aller au-delà du ressenti et préciser les sentiments en fonction de la situation décrite.

1.1.2.6 La matrice d'Eisenhower

Proche des outils de la gestion du stress, la matrice d'Eisenhower est un outil qui permet de s'organiser. Il s'agit d'une matrice créée par Dwight David Eisenhower, Président des Etats Unis d'Amérique de 1953 à 1961. Ce cadran permet de hiérarchiser les choses, et de poser des actions. Il est comme le montre la Figure 14 : Matrice D'Eisenhower ci-dessous.

Figure 14 : Matrice D'Eisenhower

Durant la séance de coaching, le coach fera établir une liste de ce qui pose problème par le client, et le client positionnera (par exemple sous forme de post-it) les objets dans les cadrans. La matrice ainsi remplie, le client peut hiérarchiser ses priorités, et voir ce qu'il doit faire, ce qu'il doit déléguer, planifier et éliminer.



Là encore, le fait d'objectiver le ressenti permet de prendre du recul et de poser des actes en fonction de ce dernier.

Il peut être utile pour le coach de se montrer créatif avec ce type de matrice. En effet, on peut décliner à l'envi les axes et objectiver ainsi des situations professionnelles par exemple. Dans

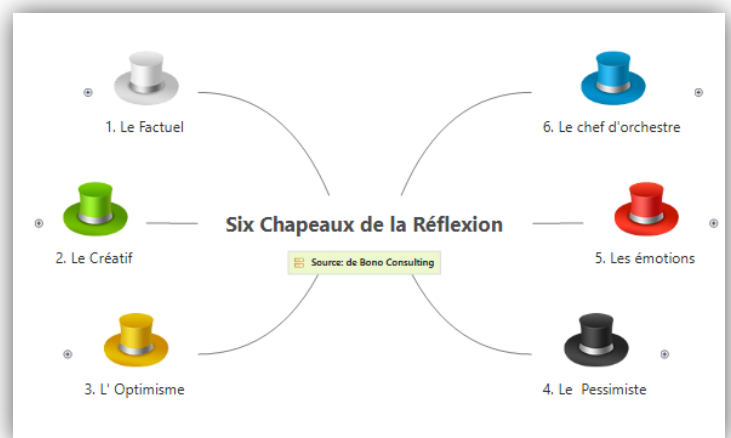
l'étude d'un groupe, par exemple on peut ainsi répartir les personnes en fonction de critères d'adhésion à un projet ou à une vision. Nous le verrons en partie 1.2.2 Le coaching d'équipes, l'accompagnement de la direction et des équipes de l'EPLÉ p101.

1.1.2.7 Chapeaux de BONO

Edward de Bono, psychologue et spécialiste en sciences cognitives des années 70, a créé ce concept qui vise à faire se déplacer la conscience dans des sphères avec lesquelles une personne n'a pas l'habitude de penser. Cet outil s'utilise la plupart du temps en équipe, mais peut s'utiliser seul comme l'indique La Figure 15.

La Figure 15 : Les Chapeaux de BONO

La personne prend un chapeau d'une couleur pour voir, sentir, le point de vue défini par la couleur du chapeau :



- Le Chapeau blanc correspond aux faits : que se passe-t-il exactement ? Quels est le contexte objectif de la situation ?
- Le chapeau Vert pose la question : Et qu'est-ce qui pourrait se passer qu'on n'aurait pas encore inventé ? On peut faire le parallèle de ce chapeau avec l'enfant libre en AT. Quand on porte ce chapeau, c'est presque de jeu dont il est question. On cherche à résoudre une difficulté en y mettant de la créativité.
- Le chapeau Jaune pose la question : quelle serait la meilleure issue à la situation ? Il imagine les scénarios les plus optimistes et en cherche la faisabilité et la conceptualisation. On peut rapprocher ce chapeau avec la position de vie OK/OK
- Le chapeau Noir est le pessimiste. Il élabore les scénarios les pires. On peut rapprocher ce chapeau avec la position de vie ~~OK~~/~~OK~~
- Le chapeau Rouge est celui qui ressent. Il cherche à inclure les sentiments dans ses actes et dans les décisions. En CNV il est très utile de se laisser ressentir pour voir comment agir. Quand le client porte ce chapeau, cela peut l'aider à aller vers son ressenti plutôt que vers les explications. Quand il est entraîné le chapeau rouge est

capable de se mettre réellement à la place des autres, ou des parties de soi qui se bousculent dans des élans qui semblent contradictoires⁹⁰

- Le chapeau Bleu est celui qui organise et cadre. Chef d'orchestre, il donne le tempo. Dans une réunion à plusieurs, dans le coaching d'entreprise par exemple c'est celui qui pourrait synthétiser, faire le compte rendu de la réunion. Individuellement, il peut être le chapeau qui intègre les parties de soi dans l'organisation concrète de ce qui va se passer sous le chapeau blanc. (les faits)

Ces Chapeaux peuvent être des images que le coach propose à son client : « et si vous mettiez un chapeau jaune sur ce que vous vivez, quelle serait la meilleure issue possible ? ». Dans le cadre du coaching, le coach peut avoir des chapeaux ou simplement proposer des images au sens propre comme au figuré à son client.

On peut allier les chapeaux au questionnement du PFDO en mode dissocié, associé, rétrograde ou antérograde. Par exemple : « Si d'ici deux ans vous aviez réussi, que verrait le chapeau jaune ? » (Associé, antérograde) ou « Et si quelqu'un le faisait, avec le chapeau noir, quelle serait la pire issue ? » (Dissocié, rétrograde), ou encore « Et si vous l'aviez fait, comment le chapeau rouge verrait-il les choses dans deux ans ? » (Dissocié, antérograde)

On voit que dans un coaching individuel, on peut utiliser aussi cet outil. Il est aussi intéressant de l'utiliser à plusieurs et de faire s'échanger les chapeaux, c'est ce que nous verrons dans la partie 1.2.2.2.

1.1.3 La fin du coaching

Durant le déroulé du coaching, l'accompagnant utilise certains outils qu'il convient d'adapter à la demande du client. Arrivés à la fin du coaching, tant sur le questionnement de l'objectif que sur le travail de mise en confiance en soi par les valeurs, la ligne de vie et les autres outils vus précédemment ont favorisé la mise en action par le client de ce qu'il avait décidé en coaching. Il importe maintenant de se départir, et d'évaluer le travail qui a été fait. Pas de

⁹⁰ La complexité peut se trouver aussi dans ce qu'on ressent : je peux me sentir triste d'un départ, et soulagée. Ces deux sentiments peuvent sembler contradictoires de prime à bord, mais ils reflètent en réalité notre complexité.

coaching sans action, pas d'au-revoir sans évaluation du processus que ce soit en fin de séance ou de processus.

Si à la fin de chaque séance de coaching le coach et le client ont pris soin de se donner du feedback, ce dernier participe au changement induit par l'objectif.⁹¹ A la fin du processus, quand le changement s'est opéré et qu'il se termine, il convient de vérifier que les indicateurs ont été les bons et que l'autonomie du client est satisfaisante à la fin du processus pour l'après coaching.

Un des outils qui peuvent s'utiliser pour le faire est les suivants : les cycles de vie de Hudson, ou la roue. En CNV, on évaluera quels besoins ont été nourris dans le coaching, sous quelle forme –c'est-à-dire quelles stratégies ont été utilisées. Puis on vérifiera avec le client qu'il est capable de réutiliser ce qu'il a appris pour parfaire son autonomie. Enfin, on clôturera l'accompagnement.

Dans le coaching proprement dit, nous avons vu certains des outils qui sont utilisés dans le coaching d'une manière générale. En filigrane de ces outils nous avons vu comment le processus de Communication NonViolente permettait de prendre conscience de ses besoins pour évaluer quelle était la meilleure stratégie pour y répondre. Nous avons vu aussi comment ce processus tenait compte de l'écologie du client par les allers-retours sur les ressentis que produisent la prise en charge des besoins par des stratégies.

Le déroulé d'un coaching est performant de manière proportionnelle à la capacité du coach d'interroger la demande du client. Autrement dit, c'est parce que la demande initiale est sérieusement interrogée que le client peut comprendre, voir, sentir, ce qu'il veut vraiment. Le PFDO peut parfois même suffire au client pour qu'il trouve des solutions par lui-même et qu'il retrouve de la motivation ou de la confiance en lui. Après plusieurs séances d'interrogation de l'objectif, et une fois l'objectif formalisé, les outils décrit plus haut constituent une partie des ressources que le coach utilise stratégiquement dans le déroulé du

⁹¹ . Le feedback donné par le coach au client vise toujours à ancrer le positif dans le processus et à favoriser l'action.

processus, c'est-à-dire dans une temporalité qu'il évalue comme étant la plus propice à du résultat.

Ces outils se déclinent avec d'autres dans le coaching individuel de dirigeants et dans le coaching d'entreprise. Nous allons voir dans la partie qui suit, comment ces mêmes outils, avec d'autres peuvent participer à un coaching réussi avec un personnel de direction tant sur le plan individuel (personnel et professionnel) que sur le plan du management. Nous verrons aussi comment le processus de coaching est un outil de prévention de maladies professionnelles liées au stress.

1.2 Le coaching du Perdir et des équipes en prévention des pathologies professionnelles.

Dans cette partie nous allons étudier dans un premier temps le coaching individuel en l'abordant par le leadership du dirigeant personnel de direction, puis par le coaching des équipes. Nous mènerons cette réflexion par le prisme de l'utilisation des outils vus ci-dessus, en adaptation à ce qu'est un personnel de direction, avec ses enjeux, et la problématique de la posture, et des regards portés par les uns sur la posture de chef et sur l'environnement. Autrement dit nous verrons comment le coaching conforte, permet d'équilibrer ou de modifier le regard que le dirigeant porte sur lui-même et ce qu'il fait du regard des autres ainsi que ce que les autres font de leur perception du regard de la hiérarchie que représente le dirigeant. Nous verrons aussi, pour chaque outil comment il peut s'inscrire dans une démarche préventive de qualité de vie au travail et de bien-être personnel.

1.2.1 Le coaching individuel, l'accompagnement du dirigeant - personnel de direction.

La manière dont il envisage ses fonctions en termes stratégiques et de management/leadership est aussi un objet d'accompagnement qui mérite une attention particulière puisqu'il est questions de vision et de valeurs dans une temporalité qui est parfois difficile à tenir. C'est ce que nous allons étudier dans les sous parties ci-dessous.

1.2.1.1 Le PFDO

L'accompagnement du dirigeant se fait de la même manière qu'un coaching : Dans un premier temps, on explore et on cherche à avancer, quelle que soit la problématique. On explorera particulièrement le rapport à la norme en termes de reconnaissance, de conformité à

une norme (croyance) l'appartenance à une identité, la manière dont le dirigeant se conforme à la norme à laquelle il croit devoir se conformer, et les pratiques associées à la fonction. Dans l'étude et le questionnement du rapport à la fonction on explorera la manière dont le dirigeant passe son temps libre, celle dont il s'occupe, et les contingences dans lesquelles il se trouve. Puis, on ira regarder et faire s'interroger le client sur les attentes de rôle (un chef ça doit...) et ses aspirations en tant qu'individu, et en tant que professionnel, c'est-à-dire lui dans la fonction. Ces interrogations vont permettre de faire émerger les zones de résistances au changement : la relation que le dirigeant entretient avec lui-même, l'efficacité, la culture de l'entreprise, la performance.

Le Perdir est un acteur particulièrement sensible au stress du fait des responsabilités qu'il a, sur le plan juridique, sur le plan administratif, et surtout sur le plan humain. . Dans son rapport à la norme, par exemple, il peut vivre une tension avec ce qu'il croit devoir montrer de lui et les comportements relationnels qu'il pense qu'il doit avoir. Cela entraîne à la fois du stress et à la fois un déni de stress. Il s'agit presque d'une double peine : je me comporte dans un rôle social que je crois devoir avoir, je m'identifie à ce rôle, et je nie ce que je ressens par rapport à ce rôle, comme si mes fonctions prenaient le pas sur qui je suis au fond de moi.

Un autre facteur de stress est la question du risque : en effet, dans l'établissement, la vie des élèves (conflits entre élèves, avec les enseignants, visite inopinée de parents...) fait que le déroulement de la journée est, parfois et dans certaines zones souvent, soumis à l'épreuve. Le chef d'établissement, comme tout autre personnel doit faire face à l'incivilité, à la nouveauté, et aux risques dans l'environnement de travail, quels qu'en soient les types. Soumis au stress le Perdir peut s'épuiser tant par l'imprévu que par ce qui est prévu (réformes, examens, ...)

Le protocole de formulation de l'objectif est important à suivre parce que, comme nous l'avons vu précédemment, il peut mêler différentes demandes qui s'entrecroisent. Le Perdir peut solliciter un coaching pour sa vision, en termes de prises de décisions, pour gérer le temps, pour équilibrer sa vie professionnelle et personnelle, et pour gérer le stress. Après un questionnement poussé, il se peut que les représentations que le Perdir a de son travail ou de sa posture évoluent et que cela crée un déséquilibre intérieur que le coach devra accompagner avec les 4R (Reformulation, Re-contextualisation, Renforcement et Résumé).

1.2.1.2 Le leadership (stratégie, vision)

En termes de stratégie, le leader qu'est le chef d'établissement doit apporter et faire vivre à l'établissement une vision et développer des stratégies pour y parvenir. Les exercices que sont : l'exercice sur les valeurs, les cycles de vie, la gestion du stress et la ligne de vie sont des outils utiles quand le PFDO a été mené correctement puisque ces outils peuvent constituer des moyens de travailler les sous-objectifs créés par le questionnement.

1.2.1.2.1 *L'outil des Valeurs / Le Bateson / le Score*

Le burn-out est la conséquence à la fois d'un stress qui s'est étalé dans le temps, qui a été nié par celui qu'il touche, et qui est proportionnel à l'implication du personnel dans sa fonction. Le mode de recrutement par concours dans la fonction publique, induit (en partie) que la valeur « au service de », et « public » à l'inverse de « privé » constitue un facteur de motivation à ce type d'exercice. A l'Education Nationale, on peut donc penser que viennent s'ajouter d'autres valeurs comme « le goût de transmettre », « contribuer à la croissance personnelle, au développement des plus jeunes », la « citoyenneté »....

L'exercice des valeurs en coaching trouve ici sa place dans la prévention du burn-out et le rebond d'une telle situation. Trouver ses valeurs personnelles peut permettre à un Perdir de renouer le contact avec le sens de son métier, et de ses actions. Le burn-out étant une perte de sens liée au stress, dans ce qu'il a de déséquilibrant (comme dans l'approche de Seyle). L'exercice sur les valeurs peut aussi favoriser l'équilibre entre le mode managérial d'un Perdir et la manière dont il agit dans son établissement sur le plan du relationnel.

Ce même exercice peut aussi permettre de voir les valeurs que veut vivre l'établissement et transmettre aux élèves. Si cet outil est utilisé en intelligence collective, il peut permettre de favoriser un management par les valeurs, et permettre, si on le rapproche de la Communication NonViolente, de pointer les besoins fondamentaux partagés par l'ensemble de la communauté. Cela favorise ainsi une diversité des stratégies qui se rejoignent en un besoin commun. Cela permet d'éviter le procès d'intention sur des actes que le Perdir, ou CPE ou Gestionnaire ou Adjoint pose.

Si l'on regarde cet exercice des valeurs, il est possible de voir comment l'aligner avec les directives nationales, en les déclinant au niveau local. Par exemple une idée générale et une valeur forte de la réforme du collège était de vouloir que l'enfant soit acteur de projets pour retrouver du sens à l'Ecole qu'il subit souvent au moment du collège. Une des valeurs que

portait la réforme du collège était « l'autonomie » des enfants. Même si cette réforme a dérangé des enseignants inquiets des moyens financiers et horaires avec lesquels ils allaient travailler, c'est-à-dire, leurs conditions de travail, « l'autonomie des élèves » reste une valeur partagée par la plupart d'entre eux.

Le chef d'établissement, fort de l'exercice des valeurs, est de ce fait plus à même, particulièrement quand cet exercice se fait en rapprochant « Valeurs » de « Besoins » au sens CNV, de laisser de la place à l'initiative, et au participatif. Bien que cela semble aller à l'encontre de la logique verticale propre à la fonction publique, elle permet une intégration de ce type de réforme en favorisant la qualité de vie à la fois relationnelle, et de travail des acteurs. Le management par le participatif, et la qualité de vie relationnelle est facteur de « productivité », c'est-à-dire de mise en place de projets pour les élèves et pour l'établissement.

D'un point de vue strictement stratégique de l'organisation, le chef d'établissement peut, ayant conscience de ce qu'il porte en lui, contribuer à donner une couleur particulière à l'EPLE dont il a la charge. C'est la « vision » qu'il porte qui va contribuer à la réputation et aux résultats de l'établissement. Un pilotage à travers une vision commune crée un partage qui évite au chef d'établissement des « conflits » stériles faits des représentations de chacun sur ce que devrait faire l'autre.

Une fois l'exercice sur les valeurs fait, **l'outil du score et du Bateson** vu dans la partie 1.1.2.4 «Les domaines de conscience de Bateson», le «SCORE» et les niveaux logiques p 84 peuvent servir à ancrer ou à préciser la vision qu'a le chef d'établissement de son EPLE et de lui-même. En marchant sur les feuilles Environnement le Perdre étudie ce qui constitue pour lui l'environnement idéal, et construit sa vision de lui-même dans cet environnement. Il se voit se comporter d'une certaine façon (par exemple en intelligence collective ou enfermé par moments pour travailler à son bureau) et construit ainsi ce qu'il fait tout en le visualisant de manière idéale.

Cette visualisation lui permet de comprendre pourquoi il pose les actes qu'il pose et comment il décide d'agir ou non. Cela se renforce encore quand il est sur la feuille compétences parce qu'il constate de quoi il est capable, en d'autres termes, ce sur quoi il s'appuie pour agir à la fois dans une situation projetée et dans la situation du maintenant. Puis, quand il est sur la feuille croyances/valeurs, il peut ancrer dans la projection comment il veut vivre qui il est, qui

il veut être pour lui et son environnement humain. Cela répond à la question : pour qui ? Pour quoi ?

C'est une étape motivante ou qui permet de prendre conscience de la motivation ou du manque de motivation. Enfin, quand il est sur l'étape Identité, l'image qu'il a de lui-même s'est élargie par les étapes précédentes, et il peut se projeter en totalité dans l'image qu'il a de lui à la fois dans l'idéal et dans le maintenant. Cela favorise une vision juste de soi dans une authenticité parfois difficile⁹². Pour terminer, la case Appartenance élargira la perception que le Perdir a de lui-même dans l'institution, le groupe de pairs, et cela favorisera son lien aux autres dans les fonctions qu'il exerce.

Cette danse sur les feuilles permet d'ancrer dans le corps les ressentis et de les faire se dire dans des mots. Cet ancrage est un facteur de prise de conscience intéressant et le rôle du coach sera de se cantonner à redire, à reformuler exactement ce que le client a dit, avec ses mots à lui, pour pouvoir favoriser la prise de conscience, ou la vision de soi que le Perdir a. De la même manière, le **SCORE**, Situation, Ressources Objectif, Ressources, Causes, Effets, créera une position « méta », c'est-à-dire un regard que porte le Perdir sur lui-même, en le faisant se déplacer physiquement. Cette « gymnastique » intellectuelle et de ressenti va favoriser une perception plus juste, parce que systématique du Perdir dans sa vie. Cette perception est plus juste parce qu'elle est en mouvement permanent. On passe d'une feuille à l'autre en regardant ce qui appartient à l'objectif, aux ressources ou aux causes, ou encore ce qui est inhérent à la situation dans le concret. Cet exercice, dans le cadre de changements à mettre en place (réformes) est un outil qui peut favoriser une vision plus globale par l'interrogation du « quoi » plutôt que du « pourquoi », ou du « comment ». Quand on se demande « quelles ressources » ou « quels effets », on élargit la réflexion à ce qu'on souhaite voir se produire. Quand on regarde les causes, on dissocie ces causes, du fait du décalage du corps, et on ouvre de ce fait un champ de possibles qu'on analyse en allant sur les autres cases.

⁹² Rappelons toutefois que le Perdir peut se situer dans une posture jupitérienne (voir p41) et dans le complexe de la langouste (voir p40). Ces postures peuvent le fragiliser en ce sens qu'elles constituent une résistance à une perception de soi ajustée et authentique dans les forces et les limites de ce qu'est le Perdir. Cette difficulté à se percevoir vraiment, y compris dans la vulnérabilité peut empêcher le chef d'établissement de voir comment il est affecté ou motivé par le stress.

En termes de prévention du Burn-out ou d'autres maladies professionnelles, on voit comment ces exercices constituent un éclaircissement de la vision de soi qu'a le Perdir ou celle qu'il a de ce qu'il doit faire et comment cette vision lui permet d'être plus juste à la fois vis-à-vis de lui, et vis-à-vis de son travail. Cette conscience de lui-même à la fois en termes de posture et en termes de fonctions, peut lui permettre de réajuster son comportement, parce que vécu dans un comportement, des compétences, une vision idéale et en même temps actuelle. L'ancrage de cette vision peut se matérialiser en prises de décision. A ce titre, les outils d'Hudson (ligne de vie et roue) sont des outils importants.

1.2.1.2.2 Les cycles de vie, la ligne de vie (Outils d'Hudson) / la matrice d'Eisenhower

L'outil des cycles de vie peut aider le chef d'établissement à la prise de décision en fonction de l'évolution du contexte. Cet outil de prise de décision qui peut aussi constituer un outil de prise de décision collectif favorisera la vision circulaire et partagée de la vie de l'établissement. Cela pourra permettre de voir individuellement et collectivement ce qui est à laisser, de ce qui est à garder, ou à introduire pour innover. Cet outil peut se décliner dans des équipes de petite taille comme l'équipe de direction (généralement constituée de 3 à 7 personnes). Cet outil d'ailleurs aide à la gestion du temps en ce sens qu'il donne le tempo sur une année scolaire, un trimestre ou une génération d'élèves (de la 6^e à la 3^e par exemple) en termes de projets scolaires, voyages ou construction de progressions communes entre classes d'un même niveau. La Figure 14 : Matrice D'Eisenhower p91, sera un outil qui permettra de concrétiser les éléments qu'on garde de ceux dont on se sépare en les répartissant dans ce qui se planifie, ce qui se planifie, ce qui se délègue, et ce qui n'a plus lieu de se faire.

Pour cette recherche d'équilibre, **l'exercice de la ligne de vie (p82)** permettra au Perdir de s'ancrer dans des moments où les choses se sont bien passées, c'est-à-dire où il a trouvé en lui des ressources pour surmonter ses difficultés et de voir comment elles s'appliquent au maintenant en ce sens que les leviers étudiés dans l'exercice vont s'ancrer et faciliter leur utilisation dans l'aujourd'hui en écologie avec ce qui pose problème.

1.2.1.3 La gestion du stress

L'exercice de la gestion du stress (voir p87), que ce soit la balance ou la bouteille à remplir, est un outil qui permettra au chef d'établissement d'évaluer comment il prend ses décisions : la prise de décision lui permet-elle de se vivre plus détendu ? Lui permet-elle de se sentir plus en accord avec lui-même ? Cela pourra permettre au Perdir de vérifier qu'il est en accord

avec qui il est, dans la manière dont il décide, et de constater comment la façon qu'il a de décider lui permet d'être plus serein. Cela l'aidera aussi à se sentir plus autonome dans sa manière de gérer ses difficultés qu'elles soient sur le plan strictement personnel ou professionnel. Le rôle du coach sera alors de vérifier que le Perdir peut réutiliser ses outils pour lui-même en général pour équilibrer sa vie.

Cet exercice permet aussi d'évaluer le climat de travail que l'on peut intégrer au document unique maintenant obligatoire pour les entreprises et les EPLE nous le verrons plus tard dans la partie 1.2.2.6 Outil : la prévention du BO le document unique p114.

Dans cette partie nous avons vu comment le coach peut utiliser ces outils pour l'accompagnement individuel du Perdir. Dans la partie suivante nous allons voir comment le coach peut utiliser ces outils et d'autres dans l'accompagnement des équipes.

1.2.2 Le coaching d'équipes, l'accompagnement de la direction et des équipes de l'EPL

Si le coach peut accompagner un individu, il peut aussi accompagner des équipes. C'est ce que nous allons voir dans les prochaines sous-parties. En ce sens, nous relierons le coaching d'équipes au coaching de dirigeant. En effet, le coaching d'équipes peut être demandé par le dirigeant. A l'éducation Nationale, il serait demandé par le Chef d'établissement afin d'obtenir de l'aide à motiver ses équipes. Dans ce cas, le contrat peut être tripartite. Le commanditaire serait le chef d'établissement ou la DSDEN (Direction Académique) et le « client » serait une équipe en particulier (enseignants, équipe de direction)⁹³

Il convient de rappeler que ce type de coaching vise à améliorer la « productivité », tout en se situant dans des logiques spécifiques ; Le coaching d'équipe sert à accompagner les équipes à la fois dans l'apprentissage et le développement de ses performances. Cet accompagnement peut avoir deux formes distinctes : le « team building », c'est-à-dire créer une énergie de groupe et l'analyse de fonctionnement dudit groupe. Ces deux approches ont le même but : la

⁹³ Dans le cas de l'équipe des Agents (ATOSS) ce serait le conseil départemental pour les collègues ou Conseil Général pour les lycées, qui serait le commanditaire. Cela pourrait par exemple être le cas si le chef d'établissement se rapprochait de ces services qui emploient les agents. Dans ce cas précis, le contrat devrait être établi entre la DSDEN, le conseil (général ou départemental) et le chef d'établissement où ces personnes morales seraient les commanditaires.

performance de groupe. Nous verrons comment les deux participent à la fois à la qualité de vie au travail du chef d'établissement et des personnels dont il a la charge, ainsi que de l'amélioration des résultats tant par l'ambiance ou l'énergie du groupe que par l'analyse des process de travail (analyse du groupe dans sa communication, dans ses jeux de pouvoirs, des synergies de travail, gestion des conflits etc.). Dans l'établissement scolaire, qui est une « entreprise » particulière, il sera moins question du « team-building » que de l'analyse des jeux de pouvoirs.⁹⁴

Nous l'avons vu dans la partie 1.1.2 La spécificité du personnel de direction p50, comment le regard que portait le Perdir sur sa fonction et comment il était perçu participait à sa posture professionnelle et relationnelle. Dans la partie 1.1.2.4 Les conflits p61, nous avons vu aussi comment les représentations que chacun, dans l'établissement et à l'extérieur, a du métier de l'autre peut tendre l'atmosphère de travail. La logique verticale de l'évaluation contribue à l'homéostasie du système parce qu'elle renforce la verticalité. La logique horizontale, d'entraide par les pairs ne suffit pas toujours à prévenir les maladies professionnelles comme le burn-out. Aussi, quand le Perdir est accompagné dans sa posture managériale, il peut trouver un *modus vivendi* au milieu de la complexité dans laquelle il travaille.

Posons comme postulat que le regard porté sur l'aide, en logique horizontale de partage de connaissances et de travail soit un préalable au management par les valeurs, les équipes ont besoin d'être accompagnées comme dans un coaching en général, à la différence près que l'aspect tripartite du coaching (commanditaire, équipe, et coach) permet d'élargir les regards et de les croiser sur la situation qu'on cherche à résoudre. Aussi, dans la partie qui suit, nous allons étudier respectivement comment le PFDO des équipes peut se mettre en place, comment ce qui fait problème, en termes de résistances au changement, et en termes de

⁹⁴ A cet égard, dans certains établissements on constate parfois que la vision qu'on les uns des autres s'apparente à une caricature de situation : le chef d'établissement représente « le patronat » et les enseignants « le prolétariat ». Cela rejoint des visions Marxistes qui demeurent pourtant dans certaines représentations. Bien que cela ne soit pas toujours le cas, il est important de noter que dans l'inconscient collectif, cette croyance en « l'ennemi » sévit encore dans un discours toujours aussi caricatural du manque de moyens par exemple. Autrement dit : chacun se trouve être « l'ennemi » de l'autre dans la mesure où les intérêts individuels peuvent différer. Pour le Perdir certains enseignants sont vus comme totalement réfractaires à toute évolution, sciant de ce fait la branche confortable sur laquelle ils sont assis. Pour les enseignants, le « médef » que représente le Perdir n'a de cesse que de faire des économies et s'intéresse peu à « l'humain ». Cela rejoint le triangle de Karpman dans lequel les jeux se jouent et sont parfois faits dans un « rien ne va plus ! ».

En CNV on voit bien, comment les « besoins » sont des besoins partagés et comment cela peut faire évoluer la vision que les uns ont des autres et réciproquement quand il s'agit de stratégies individuelles pour y répondre. Les stratégies diffèrent et les besoins restent partagés.

responsabilisation des acteurs peut se réduire par l'intelligence collective, la créativité, et le participatif. D'autre part nous verrons aussi, comment des outils externes et internes à l'éducation nationale peuvent servir d'outil, dans leur mise en place comme dans leurs déclinaisons, à la création de conditions de travail satisfaisantes et à l'optimisation des résultats.

1.2.2.1 PFDO des équipes (direction et autres équipes)

Dans la partie 1.1 Un déroulé de coaching (en général) p72, nous avons vu comment le Protocole de Formulation de l'Objectif (PFDO) constitue une part essentielle du coaching puisqu'il participe à la définition de l'objectif et des étapes pour l'atteindre. Il convient de rappeler qu'étant donné la vision qu'on les uns du travail des autres en termes de jugement de valeurs, le coach devra nécessairement poser le non-jugement, la bienveillance et la confidentialité comme préalable au travail et faire sa place dans l'équipe, surtout s'il est commandité par un échelon supérieur. Ici et plus généralement le coach doit avoir une position haute sur le cadre, et basse sur le contenu :

- La position haute sur le cadre consiste à cadrer la forme du coaching
 - le déroulement : Qui fait quoi dans la séance ?, De quelle manière (quel exercice ?), et pour faire quoi (quelle intention ?)
 - les exercices : énoncer le « quoi », le « comment » et le « pour faire quoi ? »
 - le débriefing de fin de séance : (4R) : inciter le coaché à redire ce qu'il a vécu dans la séance, comment cela s'intègre dans le dispositif, et renforcer ce qui s'est passé pour l'intégrer.
- La position basse sur le contenu permet de créer un lien de confiance où tout peut se dire (La règle des 3P donne la puissance au coaching)
 - La règle de confidentialité (protection)
 - La règle de bienveillance (permission)
 - Le respect des règles précédentes permet la puissance, l'efficacité du coaching.

Interroger, par exemple, les avantages et les inconvénients d'atteinte d'un objectif permettra de lever les résistances inhérentes au changement. Le changement pourra être de type 1, (pas de changement, le système s'est adapté) ou il pourra être de type 2 (l'introduction d'un tiers comme le coach dans une équipe favorisera l'émergence d'une pensée groupale, et d'une intelligence collective dans un partage de connaissances et de compétences) Ce type d'interrogation d'ailleurs pourra aussi permettre d'affiner ce que le Perdir peut déléguer, à qui et comment.

Dans le cadre d'une équipe de direction, l'intérêt d'un PFDO sera de vérifier aussi l'écologie du groupe de direction en termes de climat de travail et de prise de responsabilité de la parole

et du même coup de l'engagement ou de la participation collective au changement souhaité. Cette écologie favorisera l'ambiance de travail et du même coup la productivité et l'implication des acteurs dans la réalité du terrain. La construction identitaire de l'équipe participe de la mise en œuvre de ses actions (dans le choix de critères de réussite) et fluidifie la communication dans le respect des personnes qui sont derrière les professionnels. Nous verrons comment le coach peut observer la manière dont elle se déroule en termes de jeux de pouvoir ou de positionnement en partie 1.2.2.2: 12 catégories de Bales (interactions de l'équipe) p105.

Quand le chef d'établissement utilise le coaching pour accompagner ses équipes il peut avoir plusieurs types de demande : La demande doit être clarifiée afin que le coach joue réellement son rôle. En effet, dans une demande, et on le voit dans les réponses au questionnement du PFDO, il peut y avoir une demande sous-jacente qui n'est pas nécessairement claire ou formulée expressément. Il est possible, dans l'absolu d'avoir un dirigeant qui cherche à obtenir des informations sur quelqu'un et qu'il cherche, dans les débriefings de fin de séance à obtenir du coach des renseignements. Le coach, de par sa déontologie et de par la formalisation du contrat ou de la forme communicationnelle qu'il donne à son métier, autrement dit le cadre, doit s'interdire et refuser toute demande de ce type. Cela aurait pour conséquence de le mettre dans une position transactionnelle délicate, difficile, voire insupportable. En gardant une position haute sur le cadre, le coach s'assure de la finalité de la demande, et prévoit les modalités de mise en œuvre du coaching.

De plus, dans le cadre du début du coaching des équipes, souvent, l'accompagnant se heurte, comme dans tout changement à des types de croyances qu'il doit travailler. Ces croyances peuvent être militantes (On a toujours fait comme ça) ou aidantes (je suis capable de). L'intérêt du coaching est de faire bouger le curseur de ces croyances pour les élargir ou les déplacer. Il s'agit de la grille de lecture CVBLP que nous avons vu en partie 1.1.1.2 : Le CVBLP p75 : Ce que je crois me fait penser quelque chose, me fait ressentir, et agir d'une certaine manière et crée un résultat qui conforte ma croyance. Cela concerne d'autant plus les croyances limitantes que celles-ci constituent des parasitages et qu'elles ne sont pas toujours conscientes.

Les 4R peuvent aider à re-contextualiser et à élargir l'espace des curseurs. Elles portent sur les capacités, l'identité du groupe, ou l'environnement. (La culture de l'établissement, formelle ou informelle) Quand elles sont aidantes, les croyances favorisent la créativité dans

l'action (je suis capable de X dans un contexte A, je peux être capable de X dans un autre contexte, et mon action se trouvera légèrement modifiée (A')). Que les croyances soient ou non aidantes elles participent de l'action et l'influencent, et construisent l'identité de la personne et/ou du groupe. Elles sont les reflets des valeurs que nous portons en nous, et du résultat des stratégies que nous avons utilisées pour répondre à nos besoins.

Voyons maintenant comment le coaching d'équipes cherche à résoudre les problèmes.

1.2.2.2 L'observation des interactions du collectif / 12 catégories de Bales (interactions de l'équipe)

Nous avons vu en partie 1.1.3 Le(s) changement(s) p66, comment un ensemble pouvait se maintenir et évoluer ou changer. Ici nous faisons référence aux types de changement 1 et 2. Nous avons aussi vu comment il s'agit, pour produire un changement durable, de sortir du cadre. Les problèmes surviennent quand on cherche à passer d'un changement de type 1 à un changement de type 2, ou l'inverse, ou quand on cherche à produire un changement par la résolution d'un problème qui n'en est pas un. De même, dans le cadre d'un coaching, il est utile de vérifier ce que l'on veut changer.

Le chef d'établissement qui se fait accompagner doit avoir conscience de la manière dont les interactions du groupe ou des groupes dont il a la charge s'organisent de manière systémique. En effet, chaque organisation, chaque groupe est un système qui agit selon des croyances, des jeux de pouvoirs et des affinités. Aussi il peut s'avérer utile pour le dirigeant de voir comment ces « jeux » s'organisent.

Un des outils du coach en coaching des équipes, pour observer les enjeux de pouvoir dans les équipes est **les 12 catégories de Bales** :

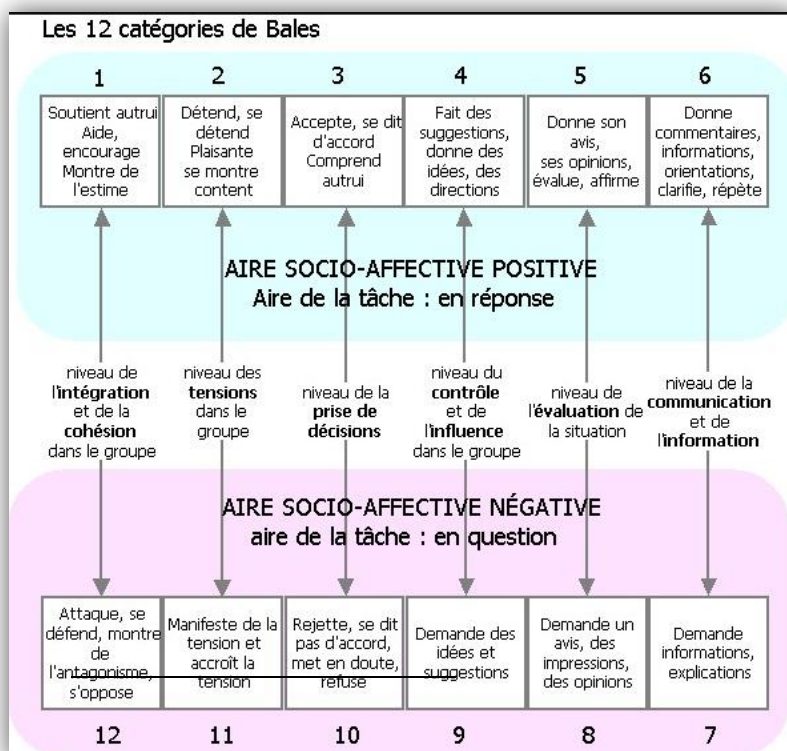
Robert Bales était un psychosociologue américain, dans les années 50. Il a créé une grille qui permet d'étudier les interactions dans les groupes.⁹⁵

Cette grille est déclinable et permet de diagnostiquer les comportements au sein de l'organisation de travail. Quand le coach et le Perdir ont évalué qu'il était temps de comprendre comment s'organisaient les comportements des groupes à piloter, on peut se servir d'une grille qui permettra d'évaluer différents items qu'on regroupe en deux niveaux : Ce sont des aires qui comportent plusieurs sous-parties

- L'aire socio affective positive et l'aire socio affective négative
 - L'intégration et la cohésion
 - Les tensions
 - La prise de décision
 - Le contrôle et l'influence
 - L'évaluation
 - La communication et l'information.

Ces sous parties se déclinent dans les aires comme le montre la Figure 16 : Les 12 Catégories de Bales ci-dessous. . La grille de Bales facilite également la collecte des données menée par le coach.

Figure 16 : Les 12 Catégories de Bales



Au préalable, et en préparation de la réunion d'observation de l'équipe, le coach et le Perdir auront éclairci d'une part ce qu'on observe et dans quelle intention, puis ce qu'on fera de cette observation. Si ces éléments ne sont pas calés au départ, le coach risque de se trouver dans une situation

⁹⁵ https://fr.wikipedia.org/wiki/Robert_F._Bales

délicate d'un point de vue du regard et de l'acceptation de sa présence par l'équipe coachée. Il sera nécessaire qu'il clarifie en amont avec l'équipe ce pour quoi il est là. Il s'agira de travailler en transparence afin de contribuer aux 3P.

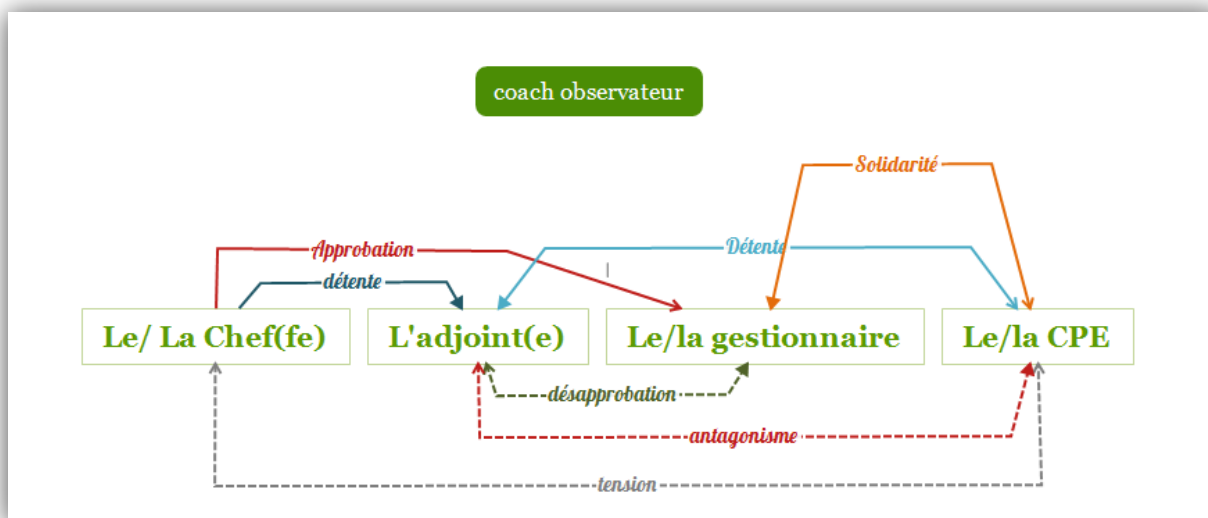
L'idée de cette grille n'est pas de s'intéresser aux contenus des discussions, mais plutôt à la structure des communications. Devant la quantité foisonnante d'informations dont il est témoin, le chercheur se focalisera seulement sur les catégories d'interactions identifiées par Bales qui structurent les échanges communicationnels. Le contenu des discussions ne l'intéresse que dans la mesure où ce dernier lui permet de mieux comprendre la structure interactionnelle qu'il observe. Cela permet de construire un sociogramme qui facilite la visualisation de la structure des interactions.

Dans une situation comme l'observation d'un groupe, il est donc nécessaire de préciser les axes de la matrice afin de la construire. (Confiance, pas confiance / Communiquer, ne rien dire... etc.) Quand on précisera les buts de l'observation on évaluera ce que l'on cherche à faire et cela permettra de poser les règles de manière précise. C'est la posture haute sur le cadre. On fixera aussi comment se déroulera la réunion (liberté de parole, respect d'autrui...) L'intention par exemple pourra être de faire se parler entre eux des personnes qui n'en ont pas l'habitude ou qui sont en tension.

Lors d'une réunion, le coach se positionnera donc en observateur et relèvera les stratégies ou les comportements communicationnels afin de voir comment l'équipe s'organise, Suite à la réunion et à l'observation des interactions, il dessinera un sociogramme, qui permettra au Perdrix d'y voir plus clair dans ce qui se joue et sur quels leviers il peut s'appuyer pour favoriser la collaboration. C'est ce que nous montre la Figure 17 : Bales, le Sociogramme en page 108. En plein et vers le haut nous avons ce qui est de l'ordre de l'aire socio affective positive, et en bas en délié ce qui a trait à la sphère socio affective négative.

Dans ce schéma, on voit comment le personnel de direction est en tension avec le/la CPE qui lui-même est en solidarité avec le/la Gestionnaire et comment Il/elle détend l'adjoint au chef d'établissement. Comme on peut le supposer, le chef d'établissement et son adjoint doivent s'entre parfaitement afin que leur travail soit collaboratif et qu'il se fasse dans la loyauté réciproque. Ainsi, en regardant le schéma de près, on peut voir quelles influences le Chef d'établissement peut avoir sur sa CPE pour que les relations se détendent, puisqu'elles sont détendues par l'adjoint, à la fois vis-à-vis de son chef, et vis-à-vis de la CPE.

Figure 17 : Bales, le Sociogramme



Ce type de sociogramme peut aussi se faire en créant des matrices à partir de matrices existantes. C’est ce que nous allons voir maintenant.

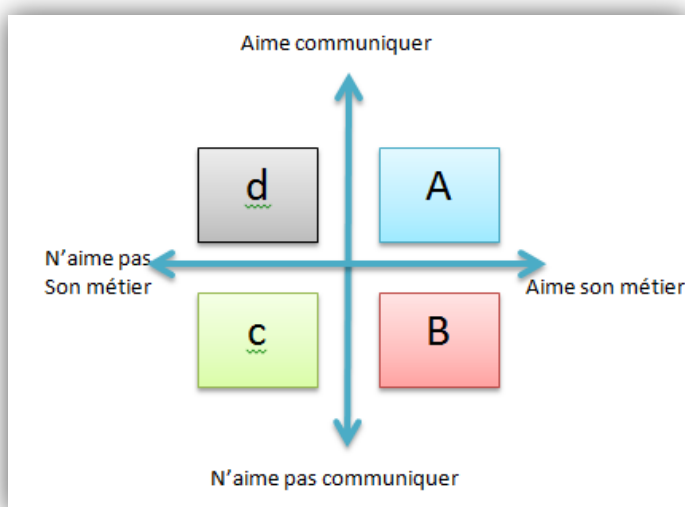
1.2.2.3 Les matrices : comportement / gestion du temps.

Pour évaluer, par exemple, lors d’une réforme les leviers avec lesquels le chef d’établissement va pouvoir travailler il peut faire appel à la grille des comportements.

La Figure 18 : Matrice de comportements peut aussi permettre au chef d’établissement de confronter son évaluation personnelle des fonctionnements des équipes avec ce que le coach va percevoir en réunion ou en interaction :

Figure 18 : Matrice de comportements

Cette grille permet de positionner la manière d’être en relation des personnes de l’équipe. L’intérêt ici ne sera pas de juger comment les personnes agissent mais de voir quels sont les leviers d’action. On verra par exemple qu’une personne qui se situe en D ou en C montrera

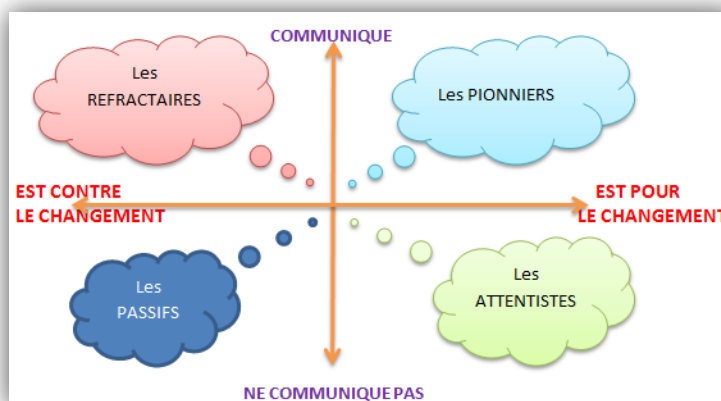


plus de résistance au changement, et d'implication au travail.

Cette grille se décline comme on veut, selon ce qu'on cherche à évaluer. La Figure 19 : déclinaison de la grille des comportements en est un exemple.

Figure 19 : déclinaison de la grille des comportements

En disposant par exemple des post-it avec les noms des professeurs, le chef d'établissement verra de manière objective et en ayant pris le temps de vérifier son ressenti les



personnes sur lesquelles il pourra s'appuyer dans le cadre d'un travail de réflexion sur la mise en place d'une réforme. En effet, s'il s'appuie sur les « pionniers », il aura des personnels qui communiqueront aux autres comment il est possible de réaliser quelque chose. Les « attentistes » constituent un groupe dont il peut s'entourer, et même s'ils ne communiquent pas, ils peuvent être source de réflexion commune. Précisions toutefois que cette matrice est vouée à évoluer parce qu'elle se situe sur de l'humain, du vivant, et qu'une personne qu'on a définie comme étant passive, par exemple, peut se transformer en attentiste. Le coach devra poser ce postulat du vivant avant de faire travailler le client sur les représentations qu'il a des personnes qu'il encadre.

En coaching d'équipes, comme le groupe s'analyse autant par les interactions de pouvoirs que nous avons vus dans la partie 1.2.2.2 L'observation des interactions du collectif / 12 catégories de Bales (interactions de l'équipe) que par ce type de matrice qui pourra compléter l'analyse. Le Perdir aura donc une vision plus objective parce que croisée avec une autre, et créée en séance de travail avec plus de recul. Ainsi, quand il s'agira de constituer des ateliers de travail, il verra qui est à assembler ou à séparer afin de les rendre plus productifs. Il pourrait, le cas échéant, réunir un groupe de réfractaires afin de les isoler et de répartir les passifs, les attentistes et les pionniers dans plusieurs groupes pour que le travail se fasse.

En amont, ce type de coaching peut éviter au Perdir des erreurs de diagnostic relationnel dans les équipes et ainsi prévenir des conflits ou des tensions inutiles. Dans la posture haute sur le cadre, le coach veillera à ce que cet outil soit utilisé dans la confidentialité et avec un objectif

précis pour l'accompagnement des équipes. Cet objectif pourra être « Chercher des leviers humains pour accompagner des projets ou des réformes auprès des collègues.

La matrice d'Eisenhower peut aussi se travailler en groupe pour gérer le temps et le stress qu'induisent les dates butoir des circulaires. La Figure 14 : Matrice D'Eisenhower p91, travaillée en commun peut permettre de fixer les priorités de la mise en œuvre d'un projet d'établissement et de voir qui peut prendre la responsabilité de quoi dans cette mise en œuvre. Cela peut aussi permettre de formaliser un « qui fait quoi » et contribuer à l'évaluation des procédés de mise en œuvre de ce qui a été décidé. L'implication favorisée par ce qui est urgent et important, ou ce qui doit se planifier permettra à chaque acteur de prendre sa place dans l'institution et de participer à la mise en œuvre de ce qui doit l'être dans le respect du rythme à la fois de l'établissement et de chacun. Cela favorisera un climat de sérénité au travail et une meilleur qualité de vie collective.

1.2.2.4 L'outil des valeurs / Le BATESON / le SCORE

Dans la partie 1.2.1.2.1 : L'outil des Valeurs / Le Bateson / le Score p97 nous avons vu comment le score était un moyen pour le coach, dans le coaching individuel, de renforcer les objectifs par une distanciation émotionnelle, et par une vision globale de ce qui fait problème, dans une recherche de solution systémique. Ici nous allons voir comment cet exercice peut être mené en équipe et comment. Ces outils de construction mentale peuvent s'utiliser collectivement, en entreprise ou en EPLE de la manière suivante :

L'outil des valeurs : on distribue à chacun une feuille avec les valeurs dessus. On demande au groupe quelles valeurs l'entreprise, l'EPLE cherche à servir. Une fois qu'on a les valeurs de chacun, on les note au tableau ou sous forme de brainstorming. En visualisant le résultat du brainstorming, on peut vérifier d'une part que les valeurs portées par l'entreprise sont claires, et que d'autre part elles sont partagées. En EPLE on peut éclairer comment elles sont partagées au fond par des personnes dont on pourrait penser qu'elles n'ont rien en commun. Cela permet de favoriser l'énergie du groupe et surtout son identité. Enfin, si on rapproche cet exercice de la Communication NonViolente, on voit que les besoins sont partagés et que les stratégies pour y répondre peuvent s'étudier collectivement, sans se heurter puisque c'est le besoin qui prime sur la stratégie.

Le Bateson peut aussi se décliner en équipe pour créer du lien ou améliorer les performances de l'équipe. En EPLE cela peut servir à favoriser le travail en commun sur des progressions communes en faisant émerger un idéal collectif et partagé de travail.

Le « Où ? » : Au niveau du contexte et du moment : l'équipe peut décrire son rapport idéal à l'établissement, le temps passé à l'intérieur et la manière dont l'établissement interagirait dans sa représentation de son métier. Un professeur pourrait se voir enseigner d'une certaine manière et commencerait déjà à entrevoir un « quoi »

Le « quoi ? » : C'est le niveau des « comportements/actions », on peut décrire la manière dont on enseigne, et celle qu'on voudrait voir se produire, ou comment participer à un projet d'établissement de manière collective.

Le « Comment ? » : C'est le niveau des compétences et savoirs faire. Le coach aide l'équipe à trouver la gestion du temps, les indicateurs, et à comprendre comment se déroulent les interactions dans le groupe. Il peut s'agir, sur un projet d'établissement, de voir comment on concrétise, on met en œuvre tel axe de travail comme, par exemple, « la vie de l'élève et son épanouissement au sein du collège ».

Le « pour quoi ? » : C'est le niveau des valeurs et des croyances. C'est le moment de vérifier si ce qu'on a trouvé dans le « comment » s'intègre aux valeurs qu'on souhaite vivre. Cela peut être les valeurs républicaines : comment vit-on la fraternité dans l'établissement entre personnes différentes, c'est-à-dire l'axe de la citoyenneté. Il s'agira de s'interroger sur ce qu'on cherche à vivre au prisme des valeurs qu'on veut vivre et des croyances que l'on a. Nous avons vu dans la Figure 4 : le client, influence des croyances sur les actions comment l'une agissait sur l'autre et réciproquement en rétroaction, en inter-influence.

Dans le niveau « Identité » on explorera comment on se situe en terme de mission. La boucle s'agrandit au prisme de ce qui a été travaillé avant. A cet échelon on vérifie la congruence entre ce qu'on veut être idéalement, comme EPLE, ou comme groupe, et on voit –dans l'idéal- de quelle manière cela se met en place de manière à créer la couleur particulière du collège ou du lycée dans lequel on travail.

Au niveau de l'appartenance, on élargit encore la sphère de pensée, en reliant, la couleur particulière de l'EPLE à l'EPLE idéal, c'est-à-dire à comment on s'intègre dans un collectif : Avec qui ? Pour qui ? La boucle sur l'appartenance à du « plus large » (société, groupement d'établissement...) crée une ouverture sur le monde, et permet de construire la vision finale de

ce qu'on cherche à faire. Lors de ce remue méninge les enseignants peuvent - par exemple - mieux percevoir comment chacun sent qu'il appartient à un établissement, qu'il appartient à la fonction publique d'état, et comment il peut prendre ses responsabilités vis-à-vis des élèves.

Une fois qu'on est monté dans cet idéal construit et élargi à quelque chose qui dépasse le simple cadre de travail on peut se sentir galvanisé, et motivé à construire. Le retour progressif vers l'environnement permettra d'ancrer les nouvelles pensées ou nouveaux projets qui auront vu le jour durant le trajet vers « l'appartenance ». Cet exercice peut s'avérer puissant parce qu'il permet de construire une pensée idéale tout en la gardant concrète et réalisable. Celui-ci, fait collectivement, favorisera l'évolution des points de vue sur la situation vers un objectif commun et pourra faciliter la cohérence des acteurs des groupes entre eux par une vision commune partagée et co-construite. De la même manière, le SCORE peut permettre d'ancrer le travail fait avec le Bateson pour objectiver encore plus la situation.

Dans le SCORE : on fera sous forme de tableau collectif l'inventaire de ce qui fait la situation présente, et de l'objectif en passant par les effets et les causes. La position méta permettra de se distancier par rapport à ce qui est répertorié et de vérifier si le changement ou l'évolution qu'on cherche à produire est cohérent avec l'image qu'on a de l'établissement qui aura été, en quelque sorte « idéalisée » par le Bateson. Cet aspect positif de l'idéalisation est un moteur, un facteur de motivation et d'implication collective des équipes.

Ces outils systémiques permettent de se projeter dans un futur souhaité de ce qu'on voit tout en construisant le chemin pour y parvenir. C'est à ce titre, dans la puissance de cet outil de construction mentale que le chef d'établissement peut favoriser la collaboration des équipes et vivre ainsi des moments de co-construction. Cette manière de vivre les relations de travail favorisent l'épanouissement des équipes et du Perdir simultanément De plus cet outil ainsi partagé en co-construction rendra plus accessible aux partenaires internes une logique horizontale qui contribuera à faire s'extraire chacun des représentations du métier des autres, des rapports à des « normes » de comportement vers une humanité plus grande.

En termes de coaching d'équipe l'objectif sera de favoriser le travail commun et une intelligence collective au bénéfice des élèves dans une concrétisation des possibles. Cette manière de travailler ensemble favorisera l'émergence d'une culture d'établissement qui permettra des résultats tant pour les adultes que pour les élèves.

Pour contribuer à la construction identitaire du groupe et à la construction d'un projet partagé et dans le cadre des outils que nous avons vus en 2^e partie du coaching : Les outils p81, nous allons maintenant voir comment favoriser, par une forme de jeu l'intelligence collective.

1.2.2.5 Chapeaux de Bono / intelligence collective

Amener du jeu dans un groupe est un moyen d'en améliorer le climat de travail et la motivation. Les chapeaux de Bono favorisent ce jeu et favorisent l'échange de points de vue par le port d'un chapeau. Par exemple, après avoir analysé les interactions de pouvoir dans un groupe, le coach pourra faciliter la concrétisation du projet d'établissement par exemple, en permettant aux acteurs de travailler à la fois le factuel (chapeau blanc), ce qui est possible et à créer (chapeau vert), ce qui se passerait dans le meilleurs cas (chapeau jaune), ce qui se passerait dans le scénario le pire (chapeau noir) et comment les acteurs vivent cette réflexion en posture méta (chapeau rouge) ou s'ils étaient à la place de celui qui organise (chapeau bleu : le chef d'orchestre). Ici, rappelons toutefois qu'il n'est pas questions pour les acteurs de prendre la place du Perdir, mais de se familiariser avec son point de vue afin de pouvoir contribuer à la bonne marche de l'établissement dans le cadre des changements qu'il doit vivre, qu'ils soient de type 1 (projet d'établissement) ou de type 2 (réforme qui induit un changement de posture ou de paradigme).

Concrètement le coach et le Perdir peuvent organiser les choses de manière créatives. Par exemple : tout le monde se met en situation du chapeau jaune et, dans un remue méninge, on liste ce qui se passerait dans la meilleure des situations, puis on change de chapeau et on répète le processus. Le coach peut aussi demander à quelqu'un qui serait plutôt un pessimiste, ce qu'il ferait s'il était sous le chapeau vert (créatif). Cela peut permettre de faire parler des acteurs qui ne parlent pas d'habitude (Attentistes) et de faire évoluer le point de vue des réfractaires en les amenant à se positionner en optimistes.

Si cela peut sembler être utopique de faire réfléchir les acteurs de cette manière, les aptitudes du coach à se positionner vis-à-vis du Perdir, et les aptitudes du chef d'établissement de se décaler de son rapport à la norme vont permettre à ce type d'exercice crée du lien et vont faire évoluer les représentations que chacun a non seulement des autres, mais de ce qu'il est « bon » ou « utile » de faire.

Les exercices vus précédemment favorisent un climat et une qualité de vie au travail qui peut se trouver encore renforcée par la concrétisation du Document Unique, obligation

règlementaire pour chaque EPLE ou entreprise. C'est ce que nous allons voir dans la partie ci-dessous.

1.2.2.6 Outil : la prévention du BO le document unique

Depuis 1982, le décret 82-453 prescrit que les chefs de service sont chargés de « veiller à la sécurité et à la protection de la santé des agents placés sous leur autorité, dans la limite de leurs attributions et dans le cadre des délégations qui leur sont consenties. [...] La loi du 31 décembre 1991 a introduit en droit français l'obligation d'évaluation a priori des risques professionnels, et le décret du 5 novembre 20016 impose à l'employeur d'assurer la traçabilité de cette évaluation dans un document unique d'évaluation des risques professionnels. [...] Le chef d'établissement, en tant que chef de service, met en œuvre la démarche dans son établissement. L'assistant de prévention qu'il a désigné l'assiste et le conseille dans cette démarche. Les conseillers de prévention (départementaux et académiques) sont les personnes ressources des établissements pour ce qui concerne la méthodologie du DUERP et les mesures de prévention à mettre en œuvre. »⁹⁶

La démarche de mise en œuvre se fera en trois étapes :

1. La préparation
 - Méthodologie, Organisation, Planification
 - Choix des référents
 - Documents réglementaires
2. L'évaluation des risques
 - Analyse des activités, conditions de travail
 - Mesures de prévention
3. Faire le plan d'action
 - Etablir un programme annuel
 - Créer les modalités de mise à jour du DU
 - Faire valider par le Conseil d'Administration

Dans le cadre de la QVT, il s'agira pour le Perdir de faire participer les acteurs autant que faire se peut. Tous les personnels sont concernés par la qualité de vie au travail et tous ont un

⁹⁶ GUIDE METHODOLOGIQUE Document unique d'évaluation des risques professionnels (DUERP) dans les EPLE

intérêt à y participer, même si au départ, le DU est un document qui cherche à évaluer les risques surtout techniques (sécurité des biens et des personnes).

Cette mise en œuvre peut être accompagnée par le coaching d'équipes afin que chacun puisse participer au dialogue et à la construction des critères d'évaluation des risques professionnels. Dans les échanges qui visent à élaborer ces risques, conformément aux consignes académiques, on peut évaluer les scénarios qui pourraient se produire en termes de stress par exemple. L'exercice des Chapeaux de Bono à cet égard peut être intéressant, à condition toutefois de ne pas imaginer des hypothèses impossibles qu'elles soient optimistes (Chapeau jaune) ou pessimistes (chapeau noir). Le rôle du coach, dans ce type de réunion de travail sera de permettre à chacun de prendre la parole, que ce soit le Factuel (Chapeau blanc) ou les émotions (Chapeau rouge)

De la même manière, l'évaluation par des matrices de ce qu'il est possible de faire, (urgent ou non) peut faciliter la création d'un rétro planning qui donne le rythme en même temps que le rythme annuel, lequel est prescrit par les circulaires académiques ou nationales. Le coaching constituera donc, dans un cas comme la mise en place du DU un moyen de fédérer les équipes autour de valeurs communes, dans une circularité qui participe de la qualité de vie au travail.

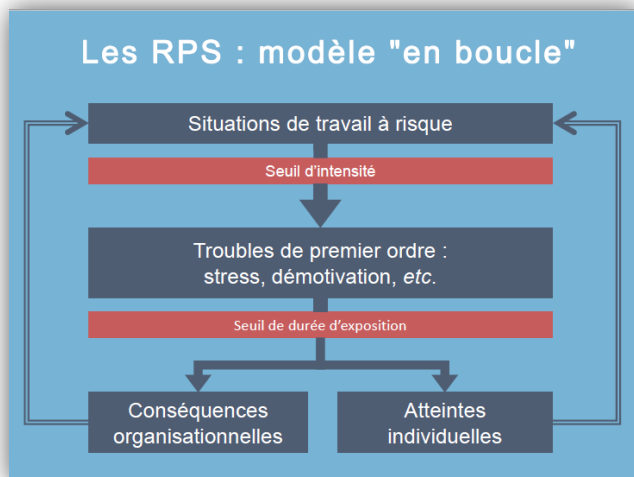
1.2.2.6.1 La Démarche intégrative de la QVT

Dans le cadre de la formation continue des chefs d'établissement, l'ESEN (Ecole Supérieure de l'Education Nationale) le Perdir peut se former en continu sur l'innovation, le management, ou l'administratif. Dans cette formation est apparue ces dernières années l'innovation comme facteur de mieux être au travail. C'est à ce titre que la démarche de qualité, habituellement sur la qualité de service en back et front office, s'est élargie à la dimension humaine. C'est le signe de l'évolution vers un management plus humain et une meilleure prise en compte des difficultés humaines que rencontrent les acteurs du système.

Dans sa conférence : « Les approches intégratives de la qualité de vie au travail », Joseph LAHIANI, directeur associé du cabinet "AD Conseil", fait remarquer que l'approche de la Qualité de Vie au Travail est d'abord une approche intégrative. Il propose de mieux comprendre l'émergence de la qualité de vie au travail (QVT) et de cerner son champ. Il détaille ensuite cette approche fondée sur les déterminants de la QVT et termine en décrivant les étapes clés d'une démarche intégrative d'amélioration. Pour cerner ce qui va constituer la partie QVT du Document Unique, il cible plusieurs critères : le bien-être au travail, la

souffrance au travail, la pénibilité, les RPS, et le burn-out, harcèlement. Ces notions, se chevauchent et ont un lien entre elle : celui de la qualité de vie. Il associe les RPS à un « modèle en boucle » (voir Figure 20 les RPS : modèle "en boucle").

Figure 20 les RPS : modèle "en boucle"



En regardant cette diapositive tirée de sa conférence, on voit comment les situations de travail impactent à la fois l'organisation elle-même et les individus selon les critères de gestion du stress que nous avons vus en partie 1.1.2.5 : La gestion du stress (p87). C'est la CMA (Capacité Maximale d'Adaptation) qui crée le moment de

rupture à la fois par l'intensité et la durée de l'exposition à la difficulté. On comprend comment le système, tout en cherchant à résoudre des problèmes de performance se met en boucle sur lui-même, créant ainsi une homéostasie, c'est-à-dire, contribuant au problème. Ce système de rétroaction touche les acteurs et il devient nécessaire de les impliquer sans toutefois tomber dans le misérabilisme paralysant que constituerait une résistance au changement.

Le point de départ du modèle « en boucle » est fondé sur le « quoi atteindre » et le « quoi faire » Cela fait évoluer le paradigme de prévention simple à un paradigme de « comment faire mieux », plutôt de prévenir au lieu de guérir. Cette démarche est intéressante puisqu'elle fait se poser la question des fonctions à mettre en œuvre indépendamment du contexte afin d'améliorer les pratiques et le climat. La démarche de qualité trouve alors ici toute sa place puisqu'elle est dynamique et qu'elle touche directement à l'humain dans sa sphère de travail tant sur le plan des conditions de travail que des interactions sociales.

Le coach qui accompagnera les équipes pourra, avec le Perdir, les amener à réfléchir aux perceptions qu'elles ont de la situation dans une approche plus contextuelle. Le coach pourra, par le rapport collaboratif permettre aux les équipes d'interroger leur perception du travail des autres, en termes de pratiques. Cela pourra faire évoluer les curseurs des croyances (CVBLP) et les actes des membres de l'organisation. Autrement dit : faire réfléchir sur ce qu'est le « risque », « l'intensité du risque » et la « durée d'exposition » en dehors sur le stress, et la

manière d'être en relation permettra de sensibiliser les acteurs au bienfaits d'une réflexion collective.

C'est avec des étapes, elles-mêmes circulaires que la QVT peut être vécue de manière collaborative et dynamique :

Dans un premier temps il s'agit de mettre en débat sur le sujet. Si l'accompagnement du Perdir dans la dynamique des équipes, par une matrice par exemple, a été correctement mené, mettre en débat stratégiquement peut permettre au travail de se dérouler de manière plus sereine que si le chef d'établissement ne sait pas qui est « pionnier, attentiste, passif, ou réfractaire ». Dans un deuxième temps, il s'agira de faire émerger les prérequis, c'est-à-dire ce dont on a besoin pour évaluer la qualité de vie. Puis dans un troisième temps de commencer la phase de projet, par exemple par une matrice d'Eisenhower qui rythmerait le temps ou par un Bateson qui permettrait d'envisager une vision positive de la situation. Dans un quatrième temps, l'équipe met en commun les hypothèses de savoir de telle sorte que chacun ait le même niveau d'information et le même degré d'action afin de responsabiliser les acteurs de l'équipe en promouvant ce qui a été fait par un renforcement (4R). Enfin, avec la Roue de Hudson, on pourra évaluer ce qui a été fait, ce qui est obsolète ou innovant et communiquer dessus. A ce stade, la Roue de Hudson permettra de faire partager par l'ensemble du groupe ce qui est fait, ce qui est en route et ce qui a changé par rapport à la dernière évaluation, laquelle constitue un nouveau point de départ d'évolution dynamique.

On voit ici comment les outils de coaching permettent de dynamiser et de créer un collectif de travail plus responsable de ses actions, et plus participatif. Le fil conducteur de la démarche de qualité permettra de capitaliser les savoirs et d'inscrire les modalités d'amélioration continue dans le fonctionnement même de l'organisation.

1.2.2.6.2 La HQH (haute qualité humaine)

L'accord National Interprofessionnel du 19/06/2013 concerne l'Education Nationale. C'est ce que confirme Florence BENICHOUX dans sa conférence à l'ESEN du 3/2/16.

Elle définit la qualité de vie au travail selon les critères de cet accord en différents items :

- la qualité de l'engagement de tous à tous les niveaux de l'entreprise ;
- la qualité de l'information partagée au sein de l'entreprise ;
- la qualité des relations de travail ;
- la qualité des relations sociales, construites sur un dialogue social actif ;

- la qualité des modalités de mise en œuvre de l'organisation du travail ;
- la qualité du contenu du travail ;
- la qualité de l'environnement de travail ;
- la possibilité de réalisation et de développement personnel ;
- la possibilité de concilier vie professionnelle et vie personnelle ;
- le respect de l'égalité professionnelle entre hommes et femmes.

La définition multiple de la QVT selon cet accord national nous conforte dans l'idée que le problème est circulaire. ⁹⁷ L'enjeu est de remettre l'humain au cœur du système pour conforter la logique humaine, et le partage (logique horizontale). Pour ce faire F. BENICHOUX prône une organisation, non pas sur le bien-être qui porterait sur la sphère personnelle mais sur le « être bien » au travail à plusieurs niveaux.

Figure 21 : La pyramide HQH : être bien au travail ⁹⁸



Dans cette pyramide, le pilote, chef d'établissement se situe bien dans une logique de sens, de relationnel, de simplicité organisationnelle, pour lui et pour son travail. Cette pyramide peut être utilisée comme un outil de vérification dans le document unique pour ce qui est des

critères d'évaluation de la prévention des risques psycho-sociaux.

Lors de l'évaluation on peut vérifier que premièrement la prévention répond correctement à la question du sens, qui se perd parfois dans les méandres de la réflexion et que, deuxièmement, l'on a bien défini ce qu'était la sérénité en termes de relations de travail, à la fois dans l'interpersonnel et dans les modalités de travail collectif. Ainsi le « être bien » se

⁹⁷ BENICHOUX F, Better Human, La Haute Qualité Humaine ou comment remettre l'homme au cœur de l'activité ? (2016) 1h39m38s <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1623&cHash=245e92b7df>

⁹⁸ Figure tirée du diaporama de la conférence.

répercute en termes de santé (arrêts maladie, par exemple) et en termes de motivation au travail (si je suis bien, je m'implique mieux ou plus).

La Haute qualité Humaine est donc une démarche de qualité visant à faire du capital humain un avantage, pour améliorer la performance individuelle et collective tout en développant la sécurité, la santé, la confiance et le plaisir au travail. Plaisir dont on sait qu'il est porteur de résultats en termes de performance.

En termes d'accompagnement, le groupe Better Human, à l'initiative du HQH œuvre depuis 2012 à concrétiser son action par le travail à la création d'un Indicateur composite de la Qualité Humaine (IQH) et d'une labélisation des entreprises ou organisations de travail qui ont réalisé une évaluation et une mise en action de l'amélioration de la QVT.

Le coaching, de la même manière peut être un moyen, par ce qu'on a vu plus haut, dans la partie 1.2.2 : Le coaching d'équipes, l'accompagnement de la direction et des équipes de l'EPLÉ peut contribuer à cette idée d'un épanouissement des équipes au travail à la fois par le DU, dans une réflexion, une rédaction et une mise en œuvre collective. Le coaching des chefs d'établissement, y compris à titre individuel conforte cette idée qu' «être bien » au travail constitue un moyen d'améliorer la performance des individus et des équipes.

1.2.2.7 La gestion de crise : les Cercles Restauratifs.

Au fil de ce que nous avons étudié sur les outils du coaching, nous avons vu, comment –en filigrane- la CNV constituait un moyen d'améliorer les conditions de travail, et favorisait la contribution de chacun à soi et à l'institution. Ici nous allons étudier comment la CNV peut être un moyen de gérer une crise, ou de sortir de crise.

Il arrive parfois qu'un établissement vive des moments douloureux dont les circonstances peuvent être internes ou externes : Internes, parce que le climat est difficile, tendu et/ou belliqueux, et externe parce qu'il peut se produire des événements que l'établissement subit et qui ne viennent pas de lui. Dans les deux cas le chef d'établissement, de par les responsabilités qu'il a, est le premier à y faire face et à devoir gérer la situation.

Dominic Barter, coordonnateur du projet de Justice Restaurative du CNVC (Center for NonViolent Communication) est un anglais vivant au Brésil qui travaille dans les favelas afin de contribuer à la régulation du crime. Dans ces endroits tout le monde connaît quelqu'un qui a été tué et qui a tué quelqu'un d'autre. Plutôt que de rester un témoin passif de ce qui se

produisait et qui était relayé par les médias brésiliens, il a choisi dans les années 90 de développer une réponse commune au crime : « Un Cercle Restauratif est un processus communautaire pour apporter du soutien aux personnes en conflit. Il regroupe les trois parties d'un conflit — ceux qui ont agi, ceux qui sont directement touchés et la communauté élargie — dans un contexte systémique choisi, pour dialoguer d'égal à égal. Les participants s'invitent les uns les autres et participent volontairement. Le processus de dialogue utilisé est partagé ouvertement avec tous les participants. Le processus se termine lorsque des actions apportant des bénéfices mutuels ont été trouvées. »⁹⁹.

Dominic Barter conduit maintenant un projet pilote de justice réparatrice au Brésil avec le ministère de la justice et de l'éducation qui est soutenu par l'Unesco. Les évaluations du projet montrent que là où les cercles sont actifs, on constate une réduction de 50% du nombre de cas où la justice ordinaire agit. 90% des conflits traités avec cette méthode ont été résolus à la satisfaction des personnes.¹⁰⁰

Dans un lycée de Marseille, une CPE, F. Barre a mis en place ce type de résolution de conflits. Elle témoigne : Dans la matinée Mme C a eu un appel d'un parent d'élève faisant état de « harcèlement » de la part d'élèves de la classe. M. P., proviseur adjoint en charge de cette classe a reçu les élèves incriminés et invité la CPE à l'entretien. La CPE a proposé un Cercle Restauratif qui se conduit en trois temps :

On reçoit séparément les auteurs de l'acte, le receveur de l'acte, et les personnes impactées.
(C'est l'avant-cercle)

1. Chacun s'exprime et exprime ce qu'elle vit en relation avec l'acte dans un objectif de compréhension réciproque.
2. Les personnes s'expriment sur ce qui les ont amenés à réagir comme elles l'ont fait. C'est l'auto-responsabilisation
3. Les acteurs choisissent un plan d'action et de réparation (sur le plan matériel, relationnel) avec échéancier puis décident d'une date d'un 2^e cercle afin d'évaluer ce qui a été concrètement fait.

⁹⁹ Source : <http://www.cerclesrestauratifs.org/wiki/Accueil>

¹⁰⁰ Source http://www.cerclesrestauratifs.org/wiki/Harcèlement_dans_un_lycée

Le cadrage pédagogique sur la prise de parole est essentiel au bon déroulement du cercle et rejoint la posture haute sur le cadre. Elle restera basse sur le contenu de manière à favoriser la compréhension réciproque de chacun de la situation.

Dans le cas présent la CPE a dû décaler le 2^e cercle à une date ultérieure, ce qui n'a pas permis à tout le monde d'être présent. En dépit de ce contre temps, le harcèlement s'est calmé et les familles se sont apaisées.

S'il est possible de faire ce type de temps de parole entre élèves, parents et personnels, il doit être possible de le faire quand un conflit se présente. Il existe des formations qu'un coach ou un personnel peut suivre sur ces cercles par exemple suite à un incident comme un conflit entre la direction et les professeurs sur la question récurrente des moyens alloués au fonctionnement pédagogique de l'établissement. Ce type de réunion permet à chacun d'exprimer son ressenti, d'être entendu, et de trouver conjointement des solutions concrètes et réalistes aux besoins qui ne sont pas nourris par la situation.

En CNV, nous l'avons vu, ce qui compte avant tout est de trouver le besoin qui n'est pas satisfait pour étudier ensemble, et dans une logique de co-construction, les stratégies pour y répondre. Cela apaise le climat et favorise à la fois la créativité et la « productivité » en termes de réponses à apporter au problème.

Dans la partie 1.1.2.4.2 La CNV comme outil d'écoute de soi du Perdir, et de gestion des conflits p64 nous avons vu comment cette modalité relationnelle contribuait à pacifier les conflits en profondeur et à améliorer le climat de travail. Ainsi, le Coach formé à la CNV et aux cercles restauratifs peut permettre aux acteurs du système, particulièrement au Perdir, de trouver les moyens de résoudre des difficultés ou des conflits.

Le coach peut animer ce type de cercle restauratif dans le cadre du coaching d'équipe et faire état des formations qu'il est possible de suivre pour le chef d'établissement ou à l'interne, par les équipes, à cette modalité communicationnelle de gestion des conflits. Si lui-même est formé, son attitude de bienveillance et d'accueil de ce qui est vivant, en termes de sentiments et de besoins, facilitera cette même posture chez le client tant pour lui-même que pour l'établissement qu'il dirige.

Bien que la logique d'un cercle restauratif et de la CNV plus généralement soit horizontale, elle peut contribuer au rapprochement des acteurs, et s'inscrire dans les moyens que se donne

le Perdir pour créer un climat de travail épanouissant et inspirant pour les élèves à travers un relationnel pacifié des adultes.

Fort de la formalisation d'un climat de travail agréable, ou de la gestion des conflits par le coach, le chef d'établissement peut, même s'il doit sortir de sa posture jupitérienne, trouver les moyens d'apaiser les conflits, et, de ce fait, améliorer la qualité de vie dans l'établissement.

1.3 L'accompagnement déjà fait

Les RPS touchent une grande partie des salariés, et la QVT constitue un axe de travail à la fois préventif, et constructif. Constructif dans ce sens, qu'en construisant le climat de travail d'une organisation, on contribue à sa performance.

Aussi, l'Education Nationale, étant donné le nombre d'arrêts maladie ou de suicides des enseignants par an et du coût engendré, a choisi d'accompagner les personnels. Etant en nombre majoritaire, les enseignants sont pris en charge. En nombre nettement moins important, et directement sous l'autorité du Recteur et du Ministre, les chefs d'établissement et personnels de catégorie A+ sont suivis aussi.

Comme nous l'avons vu dans la Figure 1 L'établissement p 51, le chef d'établissement se situe à la croisée d'échelons de l'échelle verticale (le Rectorat), déconcentrés (la Direction Académique) et d'un réseau horizontal (les pairs et les syndicats). Nous étudierons dans un premier temps l'échelon horizontal, puis l'échelon déconcentré, et enfin l'échelon vertical.

1.3.1 Les pairs et le syndicat

Au niveau des pairs, le Perdir travaille en bassin. Il assiste à des réunions de bassin lesquelles visent à d'une part travailler ensemble à l'application des circulaires nationales, à travailler au traitement des problèmes à travers une mise en commun des solutions tentées. Cela permet aussi de créer des liens humains permettant un soutien, et cela se fait presque en intelligence collective. Le travail en réunion de bassin est généralement convivial et favorise l'échange d'idées, l'analyse de pratique dans un cadre qui ne cherche pas à la définir de manière formalisée comme on peut le voir dans certains groupes de travail.

Dans les liens qui se tissent lors de ses réunions une entraide naît si un des Perdrix fait état de ses difficultés. Les collègues, alors, cherchent à l'entourer et à contribuer à la résolution des problèmes rencontrés. Par exemple : un Perdrix a du mal à travailler à sa grille horaire parce que c'est son premier poste, des collègues vont le soutenir et travailler avec lui.

Dans ses réunions de bassin, les collègues sont en général syndiqués. Il existe un syndicat majoritaire qui travaille de concert avec les institutions à tous les niveaux. C'est le SNPDEN. (Syndicat National de Personnels de Direction de l'Éducation Nationale). Ce syndicat est une véritable force de proposition et relaie des informations. Il participe, comme tout syndicat, aux commissions d'affectation et crée des groupes de travail qui sont force de proposition. En effet, il est constitué de pairs élus qui connaissent bien le terrain dans sa diversité et qui ont à cœur de participer à l'amélioration du système scolaire, tant sur le plan humain, managérial, que sur le plan administratif.

Dans le Val d'Oise, ce syndicat a mis en place, suite à des réunions de bassin où des chefs d'établissement étaient en souffrance, un groupe de travail sur le sujet. En 2016-2017 le groupe s'est formé avec dans l'idée d'être un soutien aux chefs d'établissement ou adjoints en difficulté.

« A compter du 1^{er} décembre 2016 est créée une cellule d'aide et de soutien constituée de personnels de direction en activité dont l'objectif est de conseiller, d'orienter et d'accompagner dans le cadre de leurs activités professionnelles les collègues de l'académie de Versailles qui le souhaitent. »¹⁰¹ Ce groupe cherche à aider sans distinction d'appartenance syndicale, et a pour objectif, d'écouter, de permettre aux collègues de trouver ses solutions en lui apportant aide et conseils (Art 2) dans la confidentialité (Art 3).

Ce groupe, constitué de pairs se tient présent sur le département, et sur l'académie. Il suffit donc aux chefs d'établissements, prévenus de ce dispositif de décrocher le téléphone quand se pose une difficulté qu'il a du mal à résoudre seul.

¹⁰¹ Lettre d'information syndicale du 28/11/16. SNPDEN en Annexe 5

1.3.2 La direction académique

La direction académique, nous l'avons vu, est un échelon déconcentré du Ministère. Au niveau local, elle cherche à mettre en œuvre les directives nationales au niveau de l'académie, c'est-à-dire un regroupement de départements qui la constitue. Elle est dirigée par un directeur académique et des adjoints qui se déplacent parfois sur les établissements. Son intérêt est de mettre en œuvre les solutions nécessaires à l'application des circulaires. Par exemple, lors de la réforme du collège en 2015-16, la DSDEN a recensé les besoins en formation des professeurs pour aider les chefs d'établissement en leur proposant la présence des Inspecteurs de matière pour travailler ensemble à la mise en place de la réforme et travailler à la formation des enseignants. Cette aide a permis de soutenir des chefs d'établissement dans leurs conflits avec les enseignants réfractaires à cette réforme en valorisant le « travailler ensemble pour ».

Les chefs d'établissements et leurs adjoints ont pu recevoir un soutien humain, par la présence des inspecteurs, et par la présence de personnels de la DSDEN, dont ils pouvaient avoir véritablement besoin en termes de conseil étant donné les tensions générées par cette réforme sur la peur du manque de moyens, les conditions de travail et le changement de paradigme d'enseignement qu'elle proposait.¹⁰² Les difficultés de gestion du changement pour les personnels de direction ont été accompagnées, et la DSDEN a pu contribuer à soutenir des établissements dont les tensions devenaient importantes.

1.3.3 Le Rectorat (SMIS)

A l'échelon académique, le rectorat s'implique aussi dans la souffrance au travail. Le médecin conseil, comme son titre l'indique, conseille les fonctionnaires dans les démarches administratives concernant sa santé. Ils sont chargés des actions de prévention individuelle et collective, réalisent des bilans de santé, identifient les besoins spécifiques (études)¹⁰³. Les

¹⁰²Un des objectifs de la réforme du collège, au vu des résultats internationaux de la France (sur PISA) était de passer d'un enseignement moins vertical à un enseignement plus horizontal. C'est-à-dire qu'il fallait faire évoluer l'enseignement académique vers un enseignement collaboratif (Il ne s'agit plus d'un seul enseignant, mais d'un travail sur les progressions communes entre plusieurs enseignants, par la refonte des programmes) et d'accompagnement (le professeur n'est plus seulement celui qui sait, il accompagne l'élève dans ses recherches à travers la constitution de projets, à travers les EPI et l'AP) EPI = Enseignements Pratiques Interdisciplinaires, / AP : Accompagnement Personnalisé.

¹⁰³ Voir la circulaire sur les missions des médecins de l'éducation nationale :

médecins conseil ont pour rôle de favoriser la santé et le bien-être au travail par l'accompagnement des ressources humaines, d'apporter leur expertise sur l'environnement professionnel, et de contribuer à la politique de prévention de l'académie.¹⁰⁴ Par exemple : Ils peuvent, le cas échéant, proposer au fonctionnaire de s'arrêter et fait les démarches nécessaires à la mise en œuvre de l'arrêt en écrivant par exemple un courrier au médecin traitant. Le médecin traitant, lui formalise l'arrêt et le médecin conseil présente le dossier du patient à la commission qui décide d'accorder ou non le traitement (financier) à taux plein ou non.

L'équipe médico-sociale (SMIS) est composée de plusieurs membres : des assistantes sociales, pour aider les personnels dans leurs démarches, des médecins de prévention, des psychologues, des conseillers mobilités carrière (CMC) qui sont associés

Dans les cas de burn-out, le Perdir est suivi à la fois sur le plan médical et sur le plan carrière. Il peut utiliser ces ressources que sont le Conseiller Mobilité Carrière, personnel du Rectorat s'occupant de la mobilité dans l'institution pour essayer de rebondir dans un autre champ de carrière, comme chargé de mission par exemple. Il doit faire la démarche de le rencontrer et le CMC se rend disponible pour l'accompagner dans ses recherches. Il l'aide à trouver des informations sur le type de métier qu'il peut choisir lors d'une reconversion, par exemple en lui donnant des informations sur ce qui existe. Il cherche avec lui les moyens de mettre en œuvre les solutions que le Perdir a trouvé pour entamer une nouvelle vie, un nouveau métier, ou reprendre un poste de direction. Le statut des Perdir est tel qu'il est difficile de trouver une autre voie. C'est du à la logique administrative des statuts des personnels.

Le service médico-social constitue un appui par sa disponibilité, et par ses compétences techniques en termes de champs possibles sur le plan administratif et médical. Le nombre de dossiers à traiter le ralentit toutefois. Le coaching peut donc constituer un accompagnement plus concret, dans l'agir. C'est à ce titre qu'un coach aurait sa place dans ce type de service. Il favoriserait la mise en action à travers un travail de remise en confiance en ses capacités professionnelles et de recherche d'équilibre personnel par exemple. Ici le Perdir et le SMIS se

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000527475&fastPos=1&fastReqId=432151801&categorieLien=cid&oldAction=rechTexte>

¹⁰⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid51382/medecin-prevention.html>

retrouvent à la croisée des chemins, entre des logiques administratives et humaines qui ont parfois du mal à coexister. De fait, quand un client est en burn-out, il n'est pas toujours facile pour lui, du fait de sa fatigue psychique et physique, de se mettre en lien avec les entités existantes même si ces entités sont performantes dans ce qu'elles peuvent offrir. L'idéal serait que ces entités aient les moyens de suivre activement leurs « patients », ou leurs « dossiers » et ce, transversalement dans un accompagnement rythmé qui pourrait aider le client à retrouver un rythme de travail.

De la même manière, par exemple, sur certaines académies, l'étendue du territoire et le nombre de service sont tels que les services sont séparés géographiquement les uns des autres. Le fait de l'éloignement entre les bureaux ne facilite pas la communication entre les services, malgré la bonne volonté humaine, cette distance prive les acteurs d'opportunités de recherche de solutions plus communes qui auraient pour effet de créer une culture du partage du savoir et d'échanges. Fait exception, du fait de son statut l'académie de Paris.

L'académie de Paris est une entité particulière puisqu'elle regroupe avec elle la Direction Académique. En effet, Paris est à la fois un département, et une Académie. Les locaux sont communs, et cela favorise nettement l'échange formel ou informel d'informations. A Paris, existe déjà une forme d'accompagnement spécifique. Nous l'avons vue en partie 1.3.5 Le coaching dans la fonction publique p40. L'accompagnement parisien se situe plus dans un accompagnement professionnel, et se revendique comme tel. Dénommé APP il comporte des éléments communs avec « le coaching », et des différences. C'est ce que nous allons voir ci-dessous.

L'APP est multiple puisqu'il a « des références théoriques et pratiques très différentes »¹⁰⁵ Pourtant, malgré la diversité des références il reste homogène en ce sens qu'il comporte le même objectif que les instruments de coachings (tests, recettes...) : « introspection dans une société qui favorise l'extériorité à soi ». Le coaching favorise cette introspection avec méthode, et rigueur, c'est aussi le cas de l'APP. Face aux demandes croissantes d'aides en tous genres, les deux sont issus du champ des sciences humaines. Ils visent à contribuer à

¹⁰⁵ JAILLON Dominique (2014) *Du coaching à l'accompagnement professionnel personnalisé*. Paris, LSC : Le sujet dans la cité N°3, 237p

l'élaboration de modes de travail, de constructions de soi, d'entités de travail avec des interventions et des accompagnements structurés.

Cet aspect large des possibles des interventions permet une souplesse d'action et une créativité qui favorise la fluidité des changements qui s'opèrent régulièrement à l'Education Nationale, comme les réformes. En effet, ces logiques régulières de refontes et d'amélioration du système perturbent souvent les acteurs qui, accompagnés peuvent mieux réussir à trouver, pour leur entité de travail ou pour eux-mêmes, un équilibre qui leur permet de mieux vivre la continuité de ces changements. Ce que l'APP et le coaching ont en commun, c'est finalement la rétroactivité de leur processus, et de la construction de leurs outils de manière structurée, dans une continuité évolutive de l'institution ou de l'entreprise. Cette circularité participe à la fois à l'accompagnement, au changement, à l'accompagnement du changement et au monde en ce sens que : si la société évolue, les institutions ou organisation de travail également et que cela vient faire évoluer des modalités d'actions à la fois personnelles et sociales qui créent le monde de maintenant et de demain. ¹⁰⁶

L'APP est donc proche du coaching, bien que les deux diffèrent et que quand on change de nom quelque chose, on véhicule (par ce changement) un changement de sens ou de paradigme.

Il apparaît donc que sous une certaine forme, le coaching est institutionnalisé dans l'académie de Paris. En termes d'accompagnement proprement dit, son intention est d'accompagner des personnes et des équipes dans le développement de leur potentiel sur des objectifs professionnels.

A ce égard il permet d'anticiper sur les maladies professionnelles comme le burn-out et, en ce sens, montre que le coaching est un atout de prévention qu'il serait intéressant d'élargir à l'accompagnement de carrière en général et à l'accompagnement individuel.

¹⁰⁶ A cet égard, le changement permanent du monde est créé par ses acteurs, quel qu'en soit leurs niveaux dans un présent qui fait le demain. A l'Education Nationale, si on transmet des savoirs on transmet aussi des valeurs (Républicaines ou humaines) à travers qui l'on est et par ce que l'on montre de soi. Au-delà des didactiques singulières, le pédagogique est avant tout une manière d'être qui traverse tout adulte de l'institution jusqu'aux jeunes qu'elle veut éduquer dans l'idée de créer un monde inspirant, pour les enfants, inspiré par eux même et les adultes qui les accompagnent. Cette vision, un peu particulière invite à interroger sur la posture de l'autorité, et de ce qui fait autorité chez l'adulte.

Concernant l'accompagnement de carrière en général, les CMC pourraient être formés au coaching, ou encore des coachs pourraient intervenir sur la mobilité, en appui des CMC. Cela faciliterait la mobilité interne dans l'Education Nationale et plus largement dans la fonction publique. Autrement dit, le travail de coaching en collaboration avec le SMIS permettrait un suivi plus actif et plus performant. Le coaching apporterait un échelonnage des actions menées au rythme des séances, et un suivi des actions entreprises par l'accompagné. Cela le qui le soutiendrait lui aussi.

Concernant l'accompagnement personnel, sans s'y substituer, il se situe en complément d'un suivi psychothérapeutique. L'apport méthodique du coaching permet de se projeter d'un présent vers un futur envisagé dans la sphère privée ou professionnelle en passant par l'action. Par exemple un Perdir peut avoir besoin d'apprendre à équilibrer sa vie professionnelle et personnelle parallèlement à un passage par la thérapie et le soin, ce que le coaching ne fait pas. L'aspect « se projeter vers un agir » permettrait à la fois d'être ancré dans un projet dans le présent, et parallèlement de regarder le passé pour en « guérir ». Le coach ne fait pas de soin à proprement parler.

1.4 Les avantages et limites du coaching des Perdir

Dans la partie précédente : Le coaching du Perdir et des équipes en prévention des pathologies professionnelles, nous avons vu comment ces derniers pouvaient être utilisés et déclinés sur le plan individuel. Cette déclinaison s'effectue à la fois dans le cadre de l'accompagnement du Perdir dans sa posture et ses fonctions, son rapport à la norme, et à comment il pense devoir se comporter. Ils sont aussi déclinés aussi sur le plan collectif en termes de compréhension de la dynamique des groupes, des jeux de pouvoirs et de communication afin d'aider le Perdir à créer un climat de travail à la fois en équipe, et formalisé par le DU.

On constate, que ce soit à travers le coaching individuel ou le coaching collectif, que cet accompagnement peut contribuer à amoindrir les conflits de soi vers soi et de soi avec les autres, et à augmenter la performance en prenant soin de soi, et en prenant soin du climat de travail.

Dans la partie : 1.1.1 : Brève histoire de la souffrance au travail et de ses coûts. Nous avons vu comment le paradigme de souffrance au travail évolue maintenant vers une notion plus positive qui est la Qualité de Vie au Travail (QVT). Ce changement de nom crée un

changement de paradigme qui favorise la logique horizontale du partage des connaissances et de la mutualisation des savoirs en ce sens que : d'une logique de prise en charge on cherche à passer à une logique de responsabilisation des acteurs par le collectif.

Cette logique horizontale fait son chemin et est relayée dans le monde du travail sur le plan National (Anat.), régional (Aract.). Au niveau de l'Education Nationale déjà émergent déjà de nouvelles pratiques comme le coaching dans la fonction publique aux Ministères de l'Intérieur, de l'Agriculture et de l'écologie. A un niveau plus local, l'accompagnement professionnel qui s'est mis en place sur l'Académie de Paris est encore une preuve de la volonté de prendre en charge la problématique de l'épuisement professionnel et du « être bien » au travail. Cette initiative locale parisienne nous renforce dans la conviction que le coaching est un atout de prévention du burn-out.

Pourtant, et nous l'avons vu dans la partie 1.1.3 : Le burn-out est un symptôme de l'organisation de travail, révélateur des faiblesses du système puisqu'il est la manifestation du mal-être de l'entreprise elle-même.

Pour une organisation de travail, quelle qu'elle soit, publique ou privée, il s'avère donc difficile de reconnaître cette souffrance particulière. La reconnaître impliquerait une volonté politique de trouver les moyens d'y répondre. Dans les différents procès d'intention qu'on peut faire pour minimiser la souffrance au travail et les maladies, parce que symptômes de difficultés plus larges et plus globales, les organisations de travail peuvent craindre les effets pervers d'une formalisation, dans le cadre d'un Document unique par exemple.

Ces effets pervers pourraient être de l'ordre de la croyance que : si quelqu'un connaît le sujet, il pourrait s'en servir pour à la fois faire valoir ses droits, et pour son intérêt personnel. Or, dans la collaboration et l'accompagnement à une culture collaborative à travers le coaching d'équipes, le facteur humain gagne en consistance et en qualité des relations interpersonnelles. Cette qualité de vie au travail influe à son tour sur le « être bien », être bien ensemble et contribuer à ce dont on a la charge. C'est particulièrement le cas quand il s'agit du service public. En effet, la notion de « service » et la notion de « public » permettent de véhiculer des valeurs particulières d'échange et de collaboration.

Si la souffrance au travail se chiffre en milliards, l'humanisation du monde revient en opposition au progrès et à la technologie à tout va. A l'Education Nationale, cette évolution de paradigme et cette volonté locale et nationale de tenir compte de la souffrance au travail ne

permet pourtant pas toujours d'éviter d'avoir à se reconstruire après un burn-out. C'est ce que nous allons voir ci-dessous.

1.4.1 Le (re)construction du soi professionnel, après le B/O

La difficulté de l'épuisement professionnel vient du déni de stress, et du déni de fatigue compte tenu de la représentation de la norme et du stress inhérent à ces croyances et au contexte de travail. Dans la partie 1.2.1 : Le coaching individuel, l'accompagnement du dirigeant - personnel de direction., nous avons vu comment le dirigeant entretient un rapport à la norme, et comment le PDFO doit interroger ce rapport.

Après un burn-out, il y a plusieurs temps. Cela est comparable à la courbe du deuil et les étapes pour se remonter de cette réelle difficulté peuvent se rejoindre. Il semble important à priori de poser l'idée qu'avant le burn-out ce sur quoi le Perdir se focalise est le rapport à la norme. Cela est d'autant plus vrai s'il est récemment dans ces fonctions et ce, qu'il soit adjoint au chef d'établissement ou chef d'établissement lui-même. La Figure 22 : Courbe du deuil nous permet de faire le parallèle.

Figure 22 : Courbe du deuil

Au début, c'est le choc, le corps lâche et ne répond plus aux sollicitations du quotidien. Puis, on se dit que cela va passer, toujours accroché, retenu par les responsabilités inhérentes à la fonction et par la vision qu'on se fait du métier. C'est le déni.



L'étape suivante est la colère, particulièrement contre soi, de ne pas avoir été à la hauteur, de ne pas avoir vu venir la fatigue ou d'en avoir mésestimé le degré dans les mois ou semaines qui ont précédé. Cette colère est d'autant plus grande qu'on a été soutenu par les pairs, ou par l'institution. De ce fait elle se reporte aussi sur ce qui s'est passé et les croyances que cela a conforté ou engendré.

Après la colère, c'est la peur : le manque de confiance en soi. On se pose la question de savoir si on revient ou non, et dans quelles conditions. En filigrane à ses étapes se produit la récupération physique et mentale dont la temporalité est lente. A ce moment aucun coaching

ne peut avoir lieu puisque le coaching ne fait pas de soin. Proposer un coaching tôt après l'écroulement ne produirait pas d'effet ou un effet qui renforcerait le déni de situation. Et s'il y a déni, il ne peut y avoir de changement ou de réparation.

Après la peur vient la tristesse. On commence à sentir qu'on a touché ses limites physiques et psychiques, et que le temps qui s'annonce va être plus long que ce que le déni permettait de croire. Enfin, on accepte et on peut commencer à voir un espoir de continuation professionnelle, même s'il est flou. A ce moment-là, le coaching peut commencer. Quand on est dans une situation qui ne convient pas on commence à savoir ce qu'on ne veut plus et l'accompagnement personnel permet, via le PFDO d'interroger ce que le client veut pour lui-même.

L'acceptation, nourrie par l'espoir d'un renouveau permet de se pardonner à soi à la fois ses limites, son déni, et de lâcher prise sur le choc. Cette rétroaction constitue un point qui permet de commencer à regarder ce qui va, et à mieux cerner ce qu'on veut faire. A cet endroit-là, les croyances ont commencé à évoluer, et le CVBLP peut être travaillé. L'outil de la ligne de vie pourra permettre de regarder les ressources, et de trouver les leviers qui permettront de se mettre en quête de sens. De même l'exercice des valeurs contribuera à se « re-trouver ». Qui je suis, ce que je veux vivre, et comment je mets en cohérence mon travail ou ma manière d'être en relation avec ce qui compte réellement.

Quand la quête de renouveau se met en place et que les valeurs qu'on porte en soi sont trouvées, on va pouvoir établir le plan d'action. Il peut se décliner de plusieurs manières, comme changer de voie, et entamer un bilan de compétences. Certains coachs sont d'ailleurs spécialisés en la matière. Un bilan de compétences peut s'avérer particulièrement utile pour reprendre confiance en ses capacités et pour sentir comment utiliser ces dernières au service de ses valeurs. La roue de Hudson peut permettre, à cet égard, de voir ce qu'on introduit dans sa vie, dans son travail, et comment on finit de se séparer des entraves. Une fois l'accompagnement terminé, le client a suffisamment d'autonomie et conscience de ses ressources pour pouvoir se mettre en chemin et retrouver de la sérénité.

Comme nous l'avons vu aussi, la CNV, en filigrane, peut être un apport intéressant pour permettre au client de prendre soin de ses besoins, en lui permettant d'aller à la rencontre de parties de soi qui demandent à être accueillies avec bienveillance. Ces parties de soi indiquent, de par le sentiment présent, quel besoin n'est pas satisfait afin de trouver la stratégie la plus efficace. Quand le besoin est nourri, cela permet de se renouveler par la prise

de conscience de ce qui va et qui constitue un point d'appui vers un projet personnel et professionnel. Ainsi, le coach émotionnellement intelligent, comme nous l'avons vu dans la partie 1.1.1.4 : La Communication NonViolente, p78 pourra renforcer les leviers d'action personnelle, indispensables à la reconstruction de soi.

Ici, on constate que le coaching ne peut commencer qu'après un travail thérapeutique, un travail de soin qui peut se prolonger tout au long du processus de coaching. Autrement dit : comme le travail psychothérapeutique constitue une lecture du passé pour comprendre le présent, et que le coaching est une volonté d'aller au-delà d'un présent vers un futur qui convient mieux, les deux sont complémentaires.

A la fin du coaching, par l'accompagnement rythmé qu'il constitue, le client peut reconstruire un projet professionnel et se remettre en route vers le meilleur de lui, en cohérence avec ses valeurs.

Nous le voyons, même si les paradigmes de souffrance au travail et de qualité de vie, de « bien-être » au travail évoluent, il n'est pas encore possible de réduire le nombre de maladies professionnelles liées au stress et il est parfois nécessaire d'accompagner les personnels de direction en aval dans cette difficulté. L'accompagnement en amont se fait déjà par les pairs, le rectorat, et la direction académique, et plus largement dans certaines académies comme Paris et peut encore s'améliorer puisque la personne victime d'épuisement professionnel n'a pas toujours les moyens psychologiques, étant dans un processus de deuil d'aller chercher par elle-même de l'aide.

Le coaching en amont des Perdir à la fois sur le plan individuel et sur le plan du management des équipes est un moyen de faciliter la vie au travail par la déclinaison des outils individuels au niveau collectif. Cet accompagnement peut s'avérer particulièrement précieux s'il s'agit de faire émerger une conscience collective de ce type de problématique, et de l'intégrer en la formalisant dans le DU. Il est nécessaire, même si encore novateur, d'intégrer l'humain au cœur du travail pour éviter les écueils de l'épuisement professionnel, ainsi que les coûts liés à cette problématique.

Conclusion

L'objet de ce mémoire était de voir comment le Coaching pouvait constituer un accompagnement des Perdir permettant de prévenir l'épuisement professionnel. En effet, les coûts financiers liés à cette pathologie sont énormes et de plus en plus reconnus. 25% des salariés mettent leur santé en danger et 26 % se désengagent activement. Le mal être au travail représente un coût de 16 milliards d'Euros par an sur le stress et l'absentéisme (13 milliards d'euros, c'est le montant du déficit en 2015, il était de 17,5 milliards en 2012). Et 21 milliards par an en termes de désengagement des personnels de démotivation et d'acte de présence au travail.¹⁰⁷ Cet argent dépensé par l'Etat représente 37 milliards d'euros par an, équivalant à 25.3% du budget de l'Education Nationale qui est de 146 milliards par an (en 2014)¹⁰⁸.

Pour argumenter cette hypothèse, nous avons –dans la première partie- posé quelques définitions et éléments historiques : Comment de la notion de *Harcèlement moral*, les études sur le stress ont évolué vers la *qualité de vie au travail*, en passant par l'amélioration des conditions de travail. Nous avons ensuite posé ce qu'étaient les symptômes de l'épuisement professionnel : Le *burn-out*, comme symptôme de l'entreprise, crée un cynisme vis-à-vis de soi et de l'environnement professionnel. Le *bore-out*, qui est de l'ordre de l'ennui contribue au décalage entre la perception du métier et les compétences du personnel. Le *brown-out* vient d'un manque de sens qu'on trouve au travail, lorsque l'on n'est pas en adéquation avec ce qui est demandé dans la mesure où les injonctions ne font pas sens. Ces trois types de pathologies contribuent au mal-être au travail et portent à conséquence sur les budgets de l'état.

Dans un second temps nous avons posé ce qu'était un fonctionnaire d'état, particulièrement le chef d'établissement, Personnel de Direction à travers ses droits et devoirs. Enfin, nous avons tenté de décrire quelles étaient les types ou modalités de coaching en général : le coaching individuel, qu'il soit personnel ou professionnel, le coaching d'entreprise, le coaching de dirigeants et enfin nous avons étudié l'existence de formes d'accompagnement officialisées dans certains ministères de la fonction publique et au plan local dans l'académie de Paris.

Cette partie de définitions de l'existant achevée, nous nous sommes penchés sur ce qu'était un dirigeant, dans sa spécificité de posture et de rapport à la norme (posture jupitérienne, syndrome de la langouste,) et nous avons tenté de voir comment le Perdir, dirigeant à part

¹⁰⁷ Source : ESEN Conférence de F. Benichoux et Le monde.

¹⁰⁸ Source : Education.gouv.fr, DEPP, l'éducation Nationale en chiffres.

entière, exerce à la fois dans l'exercice de ses responsabilités et dans l'exécution de tâches spécifiques. Cela nous a amené à étudier les logiques différentes, au croisement desquelles il se situe. Ces logiques (horizontale, verticale, administrative, humaine) vont se confronter à une diversité de tâches qu'il doit vivre selon les représentations qu'il a de sa fonction et de ce qu'il croit devoir montrer de lui en termes de posture professionnelle.

Enfin, nous avons vu que ces logiques de travail ne vont pas sans conflits et qu'elles constituent à la fois une résistance et un avantage au changement. Le conflit prend la forme de conflits d'intérêts ou de valeurs, enjeux de pouvoir etc. Le changement peut être de type 1 (homéostasie : le système se maintient). Dans le changement peut être de type 2, le système évolue grâce à un changement de cadre ou par l'introduction d'un élément qui ne soit pas en opposition à un autre (non-A). A ce stade nous avons commencé de percevoir comment la connaissance des transactions relationnelles et de la Communication NonViolente s'avérait être un soutien à la gestion de ces conflits. Enfin, nous avons étudié comment les changements se produisaient et comment le Perdir, dans des changements prescrits ou choisis, se trouvait encore une fois à la croisée de logiques qui favorisaient l'homéostasie ou le changement. Le fait de se poser la question du « quoi » plutôt que du « pourquoi » nous a amené à étudier les outils du coaching.

Nous avons défini comment se déroulait un coaching de manière générale, sur un sujet ordinaire par opposition à un dirigeant. Pour ce faire nous sommes partis des outils utilisables et les avons déclinés un par un. Puis, nous avons rapproché ces outils à la posture du chef d'établissement en cherchant à voir d'une part comment sa posture influait sur l'utilisation par le coach de ces outils et d'autre part comment ces outils pouvaient être des moyens de prévention de l'épuisement professionnel. En étudiant l'utilisation de ces moyens sur le plan individuel, nous avons naturellement été amenés à les décliner sur le plan collectif en essayant de voir comment ces derniers pouvaient permettre au chef d'établissement de mieux vivre son travail par le fait de favoriser l'intelligence collective et le partage d'information. En effet, le collectif crée une qualité de vie au travail qui favorise les résultats, et qui permet un « être mieux » au travail.

Ce mieux être au travail est renforcé par une démarche collective de travail sur le Document Unique de manière circulaire. Autrement dit : quand on travaille en équipe sur le DU, il est possible à la fois d'accompagner les équipes et de passer d'une logique verticale parfois

déresponsabilisante à une logique plus horizontale qui favorise un climat de travail serein et des relations interpersonnelles plus satisfaisantes.

Malgré la volonté politique constatée au plan national et à certains plans locaux, on constate qu'il n'est pas toujours possible de prévenir ces maux. Il s'agit parfois de guérir, et malgré l'accompagnement déjà formalisé et en place, on doit aussi envisager le coaching comme un moyen de rebondir après la pathologie, une fois que la partie soin a été entamée et conjointement à elle.

Si l'épuisement au travail est une idée qui fait son chemin, on peut d'ores et déjà constater que certaines associations indépendantes mènent déjà des actions. C'est le cas par exemple de la Fabrique Spinoza et de l'Université du Bonheur au travail.

Fondée par Alexandre JODY en 2011, la fabrique est un *think-tank* citoyen qui se donne pour missions de favoriser la prise en compte du bien-être des citoyens au cœur des politiques publiques, d'encourager la recherche de l'information et le débat sur le bien-être des citoyens et d'impacter directement ou de faire agir en faveur du bien-être économique. Pour cela a été créé un pacte dont les propositions figurent dans la Figure 23 ci-dessous :

Figure 23 : Les Propositions du pacte Spinoza

LES PROPOSITIONS DU PACTE SPINOZA

La Fabrique Spinoza invite donc chaleureusement les candidat(e)s à la présidentielle à s'engager à mettre en place 5 propositions concrètes pour mesurer le bien-être citoyen dans notre société.

<p>I. Constituer de nouveaux indicateurs partagés de mesure du progrès économique et social français, et de sa durabilité</p> <ol style="list-style-type: none">1. Organiser la création de ces indicateurs, via un travail d'experts et d'élus, qui démarrerait dans les 100 premiers jours de mandature,2. Associer la société civile et les citoyens dans le processus de construction,3. Finaliser des indicateurs chiffrés dans les 2 ans suivant l'élection.	<p>II. Utiliser ces indicateurs de manière effective et concrète dans la sphère publique</p> <ol style="list-style-type: none">4. Les publier de manière périodique à une fréquence comparable à celle du PIB,5. Les utiliser progressivement comme indicateurs de référence dans l'action publique, par exemple par un processus pilote.
--	---

Ce pacte, bien qu'écrit avant les élections présidentielles qui viennent de se tenir, propose de réfléchir, en logique horizontale dans un partage de connaissance et de compétences des idées qui permettraient de mieux intégrer le bien-

être ou l'être bien au travail.

Pour ce faire, et depuis 2015, s'est créée l'Université du bonheur au travail (UBAT). Née de la Fabrique Spinoza, l'UBAT propose 3 thèmes et 8 apprentissages pour construire l'être bien au travail : ¹⁰⁹

- JE : Moi au Travail
- TU : Ma relation à l'autre au Travail
- NOUS : Le collectif au Travail

- 8 apprentissages opérationnels :
Révéler ses forces, sens du travail, augmenter sa liberté, leadership positif, gestion des conflits, relations positives, organisation du travail, processus créatifs.

Ces axes de travail pourraient-ils permettre de travailler au Document Unique d'évaluation des Risques de manière positive ?

Est-ce que finalement, l'organisation qu'est l'EPLÉ peut devenir une « entité » « libérée » ?, favorisant ainsi l'épanouissement de chaque acteur du système ? C'est dans cet objectif que l'implémentation du coaching comme outil de prévention de burn-out chez le chef d'établissement trouverait sans doute tout son sens.

¹⁰⁹ Le programme de l'UBAT est en annexe 6.

Bibliographie

Ouvrages

- ANDRE C, LELORD F, (1999) *Estime de soi, confiance en soi*, Paris, Interéditions, 320p
- ANGEL P, AMAR P, DEVIENNE E, TENCE J (2007), *Dictionnaire des coachings*, Dunod, Paris, 345p
- BARRERE, ANNE.- (2006) *Sociologie des chefs d'établissement : Les managers de la République.*- Paris : PUF.- Education et Société, 184 p
- BATESON G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Chandler Press, SE Fifth printing, Ballantine Books Ed., NY, 1976. Traduction française. *Vers une écologie de l'esprit : Tome I*, 1977 ; 331p
- BELFALI M, (2016) *Intelligence Emotionnelle & coaching*, Collection Penser et pratiquer le coaching aujourd'hui, Linkup Coaching, Editions de la conscience.248p
- BERNE, ERIC (1964) *Des jeux et des hommes, (Game people play)* New York, Grove Press Inc. Editions Stock pour la traduction française 205p
- CHAVEL Thierry, (2007), *Le coaching de dirigeant ; retrouver le sens de son action*, Groupe Eyrolles, 269pp
- CLERC Olivier, (2005) *La grenouille qui ne savait pas qu'elle était cuite*, Paris, Poche, 288 p
- CURNIER J. (2016) *Coaching Global, Accompagnement des dirigeants et coaching d'équipes*. Tome 2, La plaine Saint Denis, Institut Maïeutis, Afnor, 373p
- D'ANSEMBOURG, T (2004) *Etre heureux ce n'est pas nécessairement confortable*, Bruxelles, Les Editions de l'Homme, 288p
- DEJOURS C, (2014) *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Points, 256p
- DELIVRE. F, (2001) *Le métier de coach*, Paris, Groupes Eyrolles, Editions d'Organisation, 465p.
- HARENDT A (1951) *Les origines du Totalitarisme*, Paris, Rivages (Trad. 2002) 512p

HIRIGOYEN Marie-France, (1998) *Le harcèlement moral. La violence perverse au quotidien*, Syros, 128p

HUDSON, F (1999) *The Handbook of coaching, a comprehensive resource guide for managers, executives, consultants, and human resource*, New York, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, 286p

JAILLON Dominique (2014) *Du coaching à l'accompagnement professionnel personnalisé*. Paris, LSC : Le sujet dans la cité N°3, 237p

LE CARDINAL G, GUYONNET J-F POUZOULLIC B. (1997), *La dynamique de la confiance : construire la coopération dans les projets complexe*, Paris, Dunod, 246p

MARC E, PICARD D(1984), *L'Ecole de Palo Alto, la dernière grande étape de la théorie et de la pratique psychologique affranchies de la psychanalyse et du behaviorisme*, Paris, Retz, 188p.

MARTIN B, LENHARDT V, JARROSSON B, (1996) *Oser la confiance, propos sur l'engagement des dirigeants?* Paris, Insep Editions, 165p

PETERS Suzanne, MESTERS Paul (2007) *Vaincre l'épuisement professionnel, toutes les clés pour comprendre le Burn-out*, Paris, Robert Laffont, 251pages.

ROSENBERG Marshall (2005), *Speaking peace in a world of conflict (what you say next will change your world*, Encenitas, Californie, Puddle Dancer Press, 189p

ROSENBERG Marshall (2016), *Les mots sont des fenêtres, ou bien ce sont des murs*, Paris, Guide, 320p

STORA J, *Les sources de stress*, (2010) 8^e éd. Paris, Que sais-je ? 128 p. (pp13 à 36).

WATZLAWICK Paul, WEAKLAND John, FISCH Richard. (1975), *Changements, Paradoxes, et Psychothérapie*, Paris, Seuil.

WATZLAWICK Paul,. (1978), *Le Langage Du Changement*, Paris, Seuil, 185 pages

WATZLAWICK, Paul, (1984), *Faites Vous-Même Votre Malheur*, Paris, Seuil, 117 pages

Electroniques

D. JAILLON, *Rendre lisible une conception sociologique et socio analytique de l'accompagnement du sujet dans la cité*, L'Harmattan (2014) <http://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2014-1-page-5.htm>

S. DELROISSE, AC. MASSART, C. BASTIN, S. CALLENS, B.DEGROOTE, A. FLAUSCH, B. MESTERS, Mr. JD. BUSTIN, Dr M. CHANTRAINE, (2015), *Exploring Burn-out syndrome, et si mon burn-out était une chance?* Grunenthal, Réseau pluridisciplinaire de Suivi et de prévention de la Souffrance au Travail, Bruxelles, www.reseauburn-out.com & www.epuisement-burn-out.com 40p

S. GUYOT, V. LANGEVIN, A. MONTAGNEZ, S. GUYOT, V. LANGEVIN, A. MONTAGNEZ, *Evaluation des risques psychosociaux*, Questions / Réponses [en ligne], INRS, (01/02/17). <http://www.inrs.fr/media.html?refINRS=ED%206140>

Rapports

ANACT

- *10 questions sur la charge de travail*, (2017) 20p
- *10 Questions sur la reconnaissance au travail* (2017) 20p
- *KIT Prendre en compte les RPS dans le Document Unique* 2017) 75p
- *GUIDE METHODOLOGIQUE Document unique d'évaluation des risques professionnels (DUERP) dans les EPLE*

FIRPS (Fédération des Intervenants en Risques Psychosociaux)

- *Prévenir le burn-out* (2016) 28p
- *La prévention des risques psychosociaux lors de restructurations* (2012) 9p

BOLLORE P, FALLER J, FAURE D, LAMOISE J, PERRIER M, (2014), *le livre blanc des personnels de direction*, SNPDEN Syndicat National des Personnels de l'Education Nationale, Commission « Métiers » pour Vincent Peillon, Ministre de l'Education Nationale 37p

DERIOT, G, Sénateur, *Rapport d'information n° 64 au nom de la commission des affaires sociales sur le mal-être au travail*, SENAT. (2009-2010) 127p

LACHMANN H, LAROSE C. PENICAUD M. *Bien être et Efficacité au travail : 10 Propositions pour améliorer la santé psychologique au travail (2010)*, Pour le Premier Ministre (F. Fillion) La Documentation Française 18p

LEGERON. P. SRM consulting (2008), *Livre Blanc du stress au travail*, Xavier Bertrand, Ministre du travail. 109p

VERDIER J. Directeur Général de l'administration et de la fonction publique. *Le Coaching dans la fonction publique : définition et méthodes, bonnes pratiques ministérielles, outils pour agir*. DGAFP (2011) 52p

Travaux universitaires / Publications officielles

DGAFP, Direction Générale de l'administration et de la fonction publique (2013), *Protocole d'accord relatif à la prévention des risques psychosociaux dans la fonction publique*. 23p

GENEST, M. (Juin 2010), *La prise en charge des personnes en souffrance au travail*, Thèse de Master 2, Laboratoire d'Ethique médicale et Médecine Légale, Université de Nanterre, 42p.

Articles de périodiques imprimés

ANACT : *Prendre en compte les RPS dans le document unique*, (2017)
<http://www.calameo.com/books/00008815588c2f233b292>

BARRERE A. *Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action*, Travail et Formation en Education, Les métiers de l'enseignement, 2008, 12p

BOURION C, TREBUCQ S (2011) *Le bore-out-syndrom*, Revue internationale de psychosociologie 2011/41 (Vol. XVII)

Chef d'établissement aujourd'hui. Ouvrage collectif Administration et éducation n° 1. – 2005 , 105p

E.N.A *Changer la fonction publique*, n° 132, Strasbourg, « Revue française d'administration publique », 2009, 256 p.

F. PIOTET, *Le piège de la souffrance au travail*, Revue Projet 2011/4 (n° 323), p. 23-31.

KHIREDDINE, I. LEMAITRE, A, HOMERE J., PLAINE J, GARRAS L, RIOLE MC. VALENTY M. *La souffrance psychique en lien avec le travail chez les salariés actifs en France entre 2007 et 2012*, Groupe MCP 2012 8p

L'interaction et les processus de l'émergence, Vol. XIII, Paris, ESKA « Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels », 2007, 218 p.

La fonction de chef d'établissement : sélection documentaire CRDP de Basse-Normandie, médiathèque de Caen, octobre 2006, 14p

Le management stratégique en pratiques, n° 174, Cachan, Lavoisier « Revue française de gestion », 2007, 200 p.

V. LEENHARDT pour H. LANDIER (2001) *Le développement personnel du dirigeant*. Revue de Management et de Conjoncture Sociale (13p)

Sites web consultés

ANACT / <https://www.anact.fr/> et INRS : <http://www.inrs.fr/>

LEGIFRANCE [Site de recherche de textes de loi sur les différents statuts des personnels]

CONTEXTE DE TRAVAIL ET SST site Canadien de veille scientifique.
<http://comm.irsst.qc.ca/blogs/contexte/archive/2016/04/04/9662.aspx>

LE FIGARO Article sur le brown- out :

<http://www.lefigaro.fr/emploi/2016/10/27/09005-20161027ARTFIG00084-brown-out-souffrir-d-un-travail-absurde-qui-n-a-aucun-sens.php>

LE MONDE Article sur le brown-out :

http://www.lemonde.fr/m-perso/article/2016/10/13/apres-le-burn-out-et-le-bore-out-voici-le-brown-out_5012742_4497916.html

YOUTUBE / DAILY MOTION:

- LALOUX Frederic, Conférence : *Reinventing organizations* (2014) 1h42m52s Flagey, Bruxelles : <https://www.youtube.com/watch?v=NZKqPoQiaDE>
- WATZLAWICK Paul, Conférence : *Quand la solution est le problème.* (1987) 0h44m05s Hôpital de Stuttgart, http://www.dailymotion.com/video/xq88lt_paul-watzlawick-conference-quand-la-solution-est-le-probleme-sous-titre-en-francais_tech#.UdQAAVOWbAg

LE TEMPS (magazine suisse)

<https://www.letemps.ch/societe/2016/09/26/brown-out-salaries-cherchent-un-sens-travail>

CNV :

- <https://www.cnvc.org/>
- <http://nvc-europe.org/SPIP/-CNVC->
- <http://fr.nvcwiki.com/index.php/Accueil>
-

Cercles restauratifs

- <http://www.cerclesrestauratifs.org/wiki/Accueil>
- [http://fr.nvcwiki.com/index.php/Cercles Restauratifs](http://fr.nvcwiki.com/index.php/Cercles_Restauratifs)

FONCTION PUBLIQUE :

<http://www.fonction-publique.gouv.fr/coaching-professionnel-dans-la-fonction-publique-definition-et-methode-bonnes-pratiques>

MINISTERE DU TRAVAIL

Pour les Agences ARACT :

<http://travail-emploi.gouv.fr/sante-au-travail/acteurs/delegue-du-personnel/ressources-mobilisables/article/le-reseau-anact-aract-agence-nationale-et-associations-regionales-pour-l>

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

Guide juridique du chef d'établissement :

www.education.gouv.fr/.../guide-juridique-du-chef-d-etablissement.html

Guide Méthodologique : Document unique d'évaluation des risques professionnels (DUERP) dans les EPLE.

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/04/2/Guide DUERP EPLE 740042.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/04/2/Guide_DUERP_EPLE_740042.pdf)

Vadémécum en matière de prévention des risques psychosociaux (RPS) :

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/76/6/VademecumRPS 640766.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/76/6/VademecumRPS_640766.pdf)

ESEN (Ecole Supérieur de l'Education Nationale) Poitiers

Conférences:

LAHIANI, AD Conseil, Approche de la qualité de vie au travail (2016) 1h19m58s

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1607&cHash=f58d596662&p=1>

BENICHOUX F, Better Human, La Haute Qualité Humaine ou comment remettre l'homme au cœur de l'activité ? (2016) 1h39m38s

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1623&cHash=245e92b7df> 1h40m32s

ACADEMIE DE VERSAILLES. [Site consulté très régulièrement pour l'actualité],

<http://www.ac-versailles.fr>;

Annexes

Annexe 1 Référentiel des personnels de direction

Ce référentiel comprend trois documents :

- les missions du chef d'établissement ;
- les domaines d'activités (diriger un établissement) ;
- les compétences requises du chef d'établissement.

LES MISSIONS DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Les valeurs et finalités contenues notamment dans la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, ainsi que les dispositions des lois de décentralisation (n° 82-213 du 2 mars 1982, n° 83-8 et 83-663 du 7 janvier et du 22 juillet 1983, n° 85-97 du 25 janvier 1985) et des lois n° 75-534 du 30 juin 1975 (loi d'orientation en faveur des handicapés) et n° 93-1313 du 20 décembre 1993 (loi quinquennale sur la formation professionnelle) constituent le cadre de référence de l'action du chef d'établissement (et de son adjoint, par délégation).

Sous l'autorité du recteur et de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, le chef d'établissement exerce les missions qui sont les siennes en pleine responsabilité ; pour les mener à bien, il mobilise ses compétences, et celles des membres de l'équipe de direction, dans le cadre de délégations contractualisées et formalisées (article 10 du décret n° 85-924 mod. du 30 août 1985).

Le chef d'établissement représente l'État au sein de l'établissement public local d'enseignement (EPL). Il en préside le conseil d'administration. Il est secondé dans son action par deux fonctionnaires, nommés par le ministre de l'éducation nationale ou l'autorité académique habilitée à cet effet, relevant de statuts distincts et intervenant chacun dans des domaines de compétences spécifiques, conformément à l'article 10 du décret n° 85-924 du 30 août 1985 :

- l'adjoint appartient au corps des personnels de direction et constitue avec le chef d'établissement la direction de l'EPL. Il seconde le chef d'établissement dans ses tâches pédagogiques, éducatives et administratives et le supplée en cas d'absence ou d'empêchement ; le chef d'établissement peut lui déléguer sa signature ;
- le gestionnaire appartient au corps de l'administration scolaire et universitaire et constitue avec le chef d'établissement et son adjoint l'équipe de direction de l'établissement. Il seconde le chef d'établissement dans les tâches de gestion administrative, qui recouvre l'administration générale et la gestion financière, ainsi que dans celles de gestion matérielle, conformément aux dispositions de la circulaire n° 97-035 du 6 février 1997.

Le chef d'établissement représente l'État

Il est donc porteur des finalités et objectifs définis par le ministre.
Il inscrit son action dans le cadre défini par les textes législatifs et réglementaires.
Il est garant de la sécurité des personnes et des biens de l'établissement.

Le chef d'établissement dirige l'établissement

Il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement.

- Expression locale de la politique académique, menée dans le cadre de l'autonomie de l'établissement, cette politique vise la réussite de tous les élèves, et de chacun d'entre eux.
- Le chef d'établissement pilote le projet d'établissement en y associant tous les acteurs et partenaires de la communauté éducative, il suscite et fédère les initiatives dans le cadre du futur conseil pédagogique dont la création est en préparation.
- Il est garant de l'efficacité de l'organisation pédagogique, traduction nécessaire de l'intérêt général du service public d'éducation ; sa collaboration avec les corps d'inspection permet d'assurer la qualité des enseignements et de la vie scolaire.

Il préside le conseil d'administration de l'établissement, il en est l'exécutif.

Il prépare et exécute le budget de l'établissement voté par le conseil d'administration.
Il anime, gère et développe les ressources humaines de l'établissement.
Il représente l'établissement.
- Il négocie avec les collectivités territoriales compétentes, inscrit l'établissement dans un réseau local d'établissements et développe tous les partenariats nécessaires.

LES DOMAINES D'ACTIVITÉS - DIRIGER UN ÉTABLISSEMENT

Représentant de l'État, placé sous l'autorité du recteur et de l'inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale, le chef d'établissement est garant, dans son établissement :

- de la cohérence d'une politique académique, expression de la politique nationale, dans laquelle s'inscrivent ses objectifs ;
- de la cohérence de l'action éducative telle qu'elle est portée par le projet d'établissement, délibéré en conseil d'administration.

Représentant de l'établissement, il prend, dans le cadre d'une lettre de mission, les initiatives liées à l'autonomie pour atteindre les objectifs fixés. Il agit directement ou dans le cadre de délégations claires données à ses collaborateurs.

I - Conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative

- conduire l'élaboration, la formalisation et le suivi du projet d'établissement, dans le cadre des orientations ministérielles et académiques et dans le cadre des attributions du conseil d'administration ;
- présider et animer le futur conseil pédagogique de l'établissement, les conseils d'enseignement... ;
- constituer les classes et les groupes d'élèves ;
- répartir la DHG et les services d'enseignement, concevoir et réaliser les emplois du temps ;
- assurer l'organisation des enseignements dans le respect des textes réglementaires et en fonction du projet ;
- développer les pédagogies de soutien et d'aide individualisée au bénéficiaire, notamment, des élèves en difficulté d'apprentissage.

Réguler et harmoniser les modalités et le rythme d'évaluation des apprentissages des élèves

- bâtir une politique de l'établissement relative aux conseils de classe et à l'évaluation des élèves ;
- s'inscrire dans une collaboration avec les corps d'inspection, particulièrement en ce qui concerne le contrôle de l'effectivité des enseignements dispensés (cahiers de textes, régularité des travaux donnés et des procédures d'évaluation...);
- organiser les examens.

Conduire une politique d'orientation

- favoriser les conditions d'émergence du projet personnel de l'élève ;
- concevoir avec le conseil d'administration la politique d'orientation en fonction des dispositions nationales et académiques, mettre en œuvre les procédures en y associant notamment les conseillers d'orientation-psychologues ;
- piloter le suivi de l'insertion.

Conduire une politique éducative

- suivre l'assiduité et la ponctualité (présences, absences) ;
- favoriser les modalités d'expression des élèves (conseil de la vie lycéenne, conseil des délégués...);
- créer les conditions d'un accueil des élèves dans l'établissement en dehors des heures de cours (restauration, clubs, maison des lycéens, internat, attentes dues au ramassage scolaire...);
- organiser et suivre le fonctionnement du secteur médico-social (infirmerie, fonds d'action collégien ou lycéen, bourses...);
- impulser et organiser une politique d'éducation à la santé (prévention des conduites à risque, installation et suivi des travaux du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ;
- s'impliquer dans la vie de l'association sportive.

Établir, organiser et maintenir le dialogue avec les parents des élèves.

II - Conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines

- assurer une gestion prévisionnelle des personnels ;
- assurer l'accompagnement des nouveaux personnels, ainsi que des personnels en difficulté

- (relations ad hoc avec les corps d'inspection et les autorités de rattachement) ;
- participer à l'élaboration et à l'évaluation du plan de formation des personnels (besoins du service vs besoins de l'agent) ;
 - valoriser les initiatives et les réussites des personnels, détecter les potentialités ;
 - faire de la notation annuelle une occasion d'échanges, d'aide et de valorisation ;
 - gérer et accompagner les personnels non titulaires (CES/CEC, aides-éducateurs, vacataires...).

Définir les principes d'organisation des services de l'ensemble des personnels, dans le cadre de leur statut.

Utiliser au mieux le potentiel de remplacement à disposition de l'établissement.

Organiser la communication interne à l'établissement, s'assurer de sa qualité.

Organiser et maintenir le dialogue avec les représentants des personnels de l'établissement.

III - Assurer les liens avec l'environnement

Participer à des réseaux d'établissements

- envisager l'orientation des élèves, les propositions de modifications de la carte des formations, la mutualisation des innovations pédagogiques... au niveau d'un bassin de formation ;
- s'impliquer dans les activités de formation continue des adultes ;
- collaborer avec les autres établissements dans le conseil de ZEP.

Assurer, avec le gestionnaire, les relations indispensables avec la collectivité territoriale de rattachement pour :

- le fonctionnement de l'établissement ;
- la maintenance, la modernisation et la sécurité des locaux.

Organiser et maintenir le dialogue

- avec les associations de parents d'élèves ;
- avec les collectivités territoriales, les partenaires sociaux, les partenaires culturels et sportifs, les acteurs de l'économie locale (taxe d'apprentissage...) ;
- avec les autres administrations de l'État (justice, police, gendarmerie...) ;
- avec les médias.

IV - Administrer l'établissement

Fixer des objectifs, déléguer des domaines d'activités à ses collaborateurs en fonction de leurs compétences et des textes qui régissent leurs missions.

Conduire l'élaboration du budget, le soumettre à la délibération du conseil d'administration, l'exécuter (exercer la fonction d'ordonnateur).

Assurer l'ordre et la sécurité des élèves, des personnels et des biens.

Conduire l'élaboration, la rédaction et l'actualisation du règlement intérieur, être le garant de son application.

Organiser les élections aux différents conseils, commissions et conférence, les préparer et les **présider** (notamment le conseil d'administration), assurer leur suivi (actes...).

Utiliser les outils pertinents pour :

- analyser le fonctionnement de l'établissement et en rendre compte ;
- préparer et présenter le bilan annuel ;
- prévoir l'évolution des effectifs (et des besoins en personnel subséquents) pour la rentrée suivante.

LES COMPÉTENCES REQUISES DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Savoir administrer l'établissement

- connaître l'organisation générale de l'État, de l'éducation nationale, de l'établissement ;
- savoir identifier et reconnaître la hiérarchie des normes (politiques et administratives) ;
- connaître les champs de compétences du chef d'établissement et de chacun de ses interlocuteurs habituels ;
- connaître :
 - . Les fondements juridique et administratif du fonctionnement de l'établissement;
 - . ses règles de fonctionnement budgétaire et financier.
- savoir apprécier les conditions de mise en jeu (d'exercice) de sa responsabilité.

Savoir construire dans la concertation la politique pédagogique et éducative de l'établissement

- Savoir construire cette politique (projet d'établissement) à partir d'une connaissance :
 - . des modes d'apprentissage des enfants et des adolescents ;
 - . des comportements des jeunes et des adultes ;
 - . des parcours des élèves, de leurs forces et potentialités, de la nature de leurs difficultés ;
 - . des programmes d'enseignement, des référentiels ;
 - . des grands objectifs qui y sont attachés.
- Être capable, dans le cadre d'un dialogue avec l'encadrement de l'académie (recteur, inspecteur d'académie, et leurs conseillers techniques) d'établir les liens nécessaires entre des orientations nationales et académiques et l'établissement dans son contexte.

Savoir impulser, animer et conduire cette politique pédagogique et éducative

Pour gérer et développer les ressources humaines de l'établissement, savoir :

- agir suivant la réglementation et la déontologie de la gestion de personnels ;
- repérer les forces et les difficultés chez les personnels ;
- valoriser, encourager, aider ;
- évaluer la manière d'exercer son métier, l'implication personnelle.

Pour mobiliser des individus et travailler en équipe, savoir :

- analyser, synthétiser, formaliser les éléments d'une politique, d'un projet ;
- créer les conditions d'existence d'équipes, notamment de l'équipe de direction, les animer, s'y impliquer ;
- écouter, prendre en compte les avis, négocier ;
- solliciter l'expertise ;
- déléguer (fixer des objectifs, demander un compte-rendu) ;
- décider.

Pour piloter un dispositif, savoir :

- fixer des objectifs ;
- analyser une situation, mesurer et formaliser les écarts ;
- élaborer et mettre en œuvre des stratégies ;
- réguler (reformuler les problèmes pour qu'ils deviennent traitables), évaluer ;
- mesurer le degré d'atteinte des objectifs, en rendre compte ;
- utiliser, de façon pertinente et en rapport avec le dispositif piloté, des outils statistiques simples.

Pour communiquer, savoir :

- organiser la concertation et les échanges d'information ;
- expliciter des politiques ;
- valoriser les actions, les réussites et les résultats d'équipes et d'individus ;
- communiquer en cas de crise.

Rendre possible le travail collectif, le faciliter, le développer.

Savoir écouter et entendre ce qui est dit de la fonction, et de la façon dont on l'exerce.

Annexe 2

CODE DE DÉONTOLOGIE EMCC FRANCE

INTRODUCTION ET OBJET

Les organisations suivantes (« les organisations ») sont signataires du présent code de déontologie : Association for Coaching (« AC »).European Mentoring and Coaching Council (« EMCC »).

En tant qu'organisations professionnelles, nous nous engageons à promouvoir et appliquer l'excellence des pratiques du coaching et du mentorat. Tout au long de leur adhésion, nos membres acceptent de se conformer aux dispositions et principes du présent code de déontologie. Son contenu s'inscrit dans la droite ligne des exigences définies par la Charte professionnelle du coaching et du mentorat, élaborée conformément à la législation européenne et répertoriée dans la base de données de l'Union européenne consacrée aux initiatives d'autorégulation en Europe.

Ce code de déontologie spécifie les exigences de bonnes pratiques du coaching et du mentorat. Il vise à renforcer l'excellence permanente du coaching et du mentorat et il a pour objet : de définir des directives adaptées et des règles d'exercice professionnel responsable qui engagent tous nos membres ; de spécifier les comportements et agissements attendus de nos membres dans le cadre de leur relation avec des clients ; sur la base de nos référentiels de compétence respectifs, de guider le développement et la progression professionnelle de nos membres ; d'orienter l'action des personnes qui ne se présentent pas comme coach ou mentor professionnel, mais qui mettent toutefois en œuvre des compétences relevant du coaching ou du mentorat dans leurs activités.

Si la conduite d'un de nos membres n'est pas conforme à ces exigences lors du travail avec ses clients, le présent code de déontologie sera le texte de référence pour traiter tout recours ou entreprendre toute action disciplinaire, dans les conditions prévues par les procédures de nos organisations respectives.

LE CODE DE DÉONTOLOGIE

Le code de déontologie définit les attentes générales de nos organisations en matière de conduite et de comportement professionnel. Il comprend quatre chapitres :

1. Terminologie
2. Relations avec les clients
3. Conduite professionnelle
4. Excellence de la pratique

1. Terminologie

Chaque organisation définit précisément qui parmi ses membres et autres interlocuteurs (ci-après collectivement dénommés « les membres ») doit se conformer au présent code.

Les membres doivent connaître la terminologie et les définitions utilisées par leur propre organisation professionnelle pour la bonne compréhension de ce code de déontologie (ci-après dénommé « le code ») et de la signification des termes clés qui y figurent, par exemple coach, coaching, client, membre, mentor, mentorat, commanditaire, superviseur et supervision.

2. Relations avec les clients

Contexte

2.1 Les membres veillent à bien comprendre les attentes de leurs clients et commanditaires, et à parvenir à un accord sur les modalités à mettre en œuvre pour y répondre.

Contractualisation

2.2 Avant le début de la relation de travail, les membres doivent expliciter clairement leur engagement à respecter le présent code. Les membres présentent également à leurs clients et commanditaires les procédures de recours de leurs organisations respectives.

2.3 Avant le début de la relation de travail, les membres doivent expliquer précisément et vérifier la bonne compréhension par le client de la nature et des termes du contrat de coaching ou mentorat, y compris des dispositions financières, logistiques et de confidentialité qu'il contient.

2.4 Les membres doivent expliquer ouvertement les méthodes qu'ils emploient et, si le client le demande, fournir des informations complémentaires sur les processus impliqués.

2.5 Les membres s'assurent que la durée du contrat permet d'atteindre les objectifs du client et du commanditaire, et ils veillent en permanence à éviter toute dépendance du client.

Intégrité

2.6 Les membres communiquent à tout client, commanditaire, membre, coach et mentor des informations véridiques sur leurs qualifications professionnelles, leur expérience, leur formation, leurs certifications et accréditations.

2.7 Lors d'échanges avec des tiers, les membres doivent exposer précisément et honnêtement la valeur ajoutée potentielle de leur travail de coach ou mentor.

2.8 Les membres précisent qui sont les personnes à l'origine des activités, idées et outils qu'ils utilisent et n'en revendiquent en aucun cas la paternité.

Confidentialité

2.9 Pendant la relation de travail, les membres garantissent le plus strict degré de confidentialité avec tous les clients et commanditaires, sauf si la loi les oblige à divulguer certaines informations.

2.10 Les membres conservent et détruisent tous les documents relatifs aux clients, notamment les fichiers et messages électroniques, de façon à assurer la confidentialité, la sûreté et le respect de la vie privée, dans le respect des lois applicables et autres accords contractuels.

2.11 Les membres définissent clairement avec leurs clients et commanditaires les conditions dans lesquelles la confidentialité pourra être levée (activités illicites ou danger pour eux-mêmes ou des tiers, etc.) et recherchent activement un accord sur ces limites de confidentialité.

2.12 Les membres doivent expliquer à leur client qu'ils travaillent avec un superviseur et s'assurer que le client est d'accord pour que son cas soit évoqué anonymement à l'occasion de cette supervision. Ils doivent par ailleurs préciser au client que la relation de supervision est elle-même soumise à des règles strictes de confidentialité.

2.13 Si le client est un enfant ou un adulte vulnérable, les membres prennent les dispositions utiles avec le commanditaire ou le tuteur pour assurer un degré de confidentialité conforme à l'intérêt de cette personne, et dans le respect des lois en vigueur.

Interactions inappropriées

2.14 Il est de la responsabilité des membres de définir et de maintenir des limites claires, appropriées et culturellement admissibles en ce qui concerne les interactions physiques ou autres avec les clients et commanditaires.

2.15 Les membres évitent toute relation sentimentale ou sexuelle avec leurs clients, commanditaires, étudiants ou supervisés pendant le déroulement d'un contrat. En outre, les membres doivent être attentifs à la possibilité d'une quelconque intimité sexuelle entre les parties susvisées et prendre les mesures appropriées pour mettre fin à une telle situation ou pour résilier l'engagement afin de garantir la sécurité de tous.

Conflit d'intérêts

2.16 Les membres s'interdisent d'exploiter leurs clients, financièrement ou d'une autre façon, et de tirer de quelconques avantages indus de leurs relations.

2.17 Pour éviter tout conflit d'intérêts, les membres établissent une distinction claire entre leurs relations de coaching ou de mentorat et toute autre forme de relations, qu'elles soient amicales ou professionnelles.

2.18 Les membres sont conscients du risque de conflit d'intérêts de nature commerciale ou affective pouvant découler de la relation de travail et s'engagent à régler ces situations de façon rapide et efficace afin qu'elles ne portent aucun préjudice au client, au commanditaire ou aux membres eux-mêmes.

2.19 Les membres doivent évaluer l'impact d'une relation de travail donnée sur leurs relations avec d'autres clients et évoquer le risque de conflit d'intérêts avec les personnes concernées.

2.20 Les membres discutent franchement de tout conflit avec leur client et, s'il n'est pas possible de le régler efficacement, s'attachent à trouver un accord pour mettre fin à la relation.

Fin d'une relation professionnelle et responsabilités permanentes

2.21 Les membres respectent le droit du client de mettre fin à la relation à tout moment du processus, dans les conditions prévues au contrat de coaching ou de mentorat.

2.22 Les membres doivent inciter le client ou le commanditaire à mettre fin à la relation s'ils estiment que l'un ou l'autre tirerait un meilleur parti du travail avec un autre coach, mentor ou avec un autre professionnel.

2.23 Les membres sont conscients que leurs responsabilités professionnelles perdurent au-delà de la fin d'une relation de coaching ou mentorat. Ceci implique : d'assurer la confidentialité convenue de toutes les informations relatives aux clients et commanditaires ; de veiller à la conservation en lieu sûr de l'ensemble des dossiers et données correspondantes ; d'éviter toute exploitation d'anciennes relations, ce qui pourrait remettre en question le professionnalisme ou l'intégrité du membre ou de la communauté professionnelle ; de fournir tout élément de suivi qui a été prévu d'entente entre les parties.

3. Conduite professionnelle

Préservation de la réputation du coaching et du mentorat

3.1 Il est attendu des membres qu'ils adoptent un comportement reflétant positivement et renforçant la réputation de la profession de coach et mentor.

3.2 Les membres font preuve de respect vis-à-vis des différents coaches, mentors et autres professionnels, ainsi que vis-à-vis des différentes approches du coaching et du mentorat.

Égalité et diversité

3.3 Les membres s'engagent à respecter les politiques et directives de leurs organisations respectives en matière de diversité.

3.4 Les membres s'interdisent toute forme de discrimination, pour quelque motif que ce soit, et s'attachent en permanence à renforcer leur propre sensibilité face à de potentiels motifs de discrimination.

3.5 Les membres sont conscients de la possible existence de biais inconscients et veillent à adopter une approche respectueuse et inclusive qui reconnaît et tient compte des spécificités de chacun.

3.6 Les membres doivent remettre en question, dans un esprit constructif, les comportements perçus comme discriminatoires de tout collègue, collaborateur, fournisseur de services, client ou participant.

3.7 Les membres veillent à leur langage oral, écrit ou non-verbal pour éviter toute forme de discrimination involontaire.

3.8 Les membres s'engagent dans des activités de développement destinées à renforcer leur propre sensibilité aux questions d'égalité et de diversité.

Infractions au code de déontologie

3.9 Les membres sont conscients que toute infraction répétée peut entraîner une sanction, voire la résiliation de leur accréditation et/ou la radiation de leur organisation. Les organisations échangent des informations sur le type d'infraction en cause afin de préserver

les intérêts des clients, de maintenir des standards de qualité élevé, ainsi que la réputation de la profession de coach et mentor.

3.10 Les membres s'assurent qu'aucune publication, support promotionnel ou autre ne contient ou ne suggère des indications erronées sur leurs compétences, qualifications ou accréditations professionnelles.

3.11 Un membre peut être amené à s'opposer à un confrère s'il a une bonne raison de penser que ce dernier agit de façon contraire à la déontologie de la profession. Si la discussion ne permet pas d'aboutir à une solution, il doit en référer à son organisation.

Obligations légales et réglementaires

3.12 Les membres sont tenus de se conformer aux obligations réglementaires et légales en vigueur dans le pays où ils exercent, ainsi qu'aux politiques/procédures définies par les organisations et applicables à leurs activités de coaching ou de mentorat.

3.13 Les membres conservent des dossiers exhaustifs sur leur travail avec les clients. Ils veillent à en garantir la confidentialité, la sécurité et la conformité à la législation sur la protection des données personnelles applicable dans leur pays.

3.14 En fonction des règles en vigueur dans le pays où ils exercent, les membres souscrivent une assurance responsabilité civile professionnelle couvrant leurs activités de coaching et mentorat.

4. Excellence de la pratique

Capacités professionnelles

4.1 Les membres possèdent les qualifications, compétences et expérience nécessaires pour répondre aux besoins des clients et s'engagent à ne pas excéder leurs limites de compétences. Le cas échéant, ils doivent orienter leur client vers des confrères coaches, mentors ou autres professionnels plus expérimentés ou aux qualifications mieux adaptées.

4.2 L'état de santé des membres doit leur permettre d'exercer leurs activités de coach ou mentor dans de bonnes conditions. À défaut, ou s'ils doutent de leur capacité à exercer en raison de problèmes de santé, ils doivent demander l'assistance de professionnels. Si nécessaire, le coach ou mentor doit proposer au client de mettre fin à la relation de travail et lui proposer d'autres solutions.

Supervision permanente

4.3 Afin de renforcer leur apprentissage et leur développement professionnel, les membres mènent une réflexion régulière sur leur pratique.

4.4 Les membres entretiennent une relation avec un superviseur qualifié ou un groupe de pairs, à une fréquence adaptée à leur pratique du coaching ou du mentorat et conforme aux exigences de leur organisation professionnelle et à leur niveau d'accréditation.

4.5 Les membres veillent à ce qu'aucun autre type de relation avec leur superviseur ne risque d'interférer avec la qualité de la relation de supervision.

4.6 Les membres doivent discuter de tout problème éthique réel ou potentiel ainsi que de toute infraction au présent code avec leur superviseur ou groupe de pairs pour obtenir leur assistance et leurs conseils.

Réflexion et développement professionnel continu

4.7 Les membres s'attachent à mener une réflexion régulière sur leur travail avec les clients, sur leur pratique du coaching et du mentorat, et sur leur propre apprentissage et développement professionnel et personnel.

4.8 Les membres élargissent leurs compétences de coach et/ou mentor en suivant des formations et/ou actions de développement professionnel continu (DPC) adaptées à leur situation.

4.9 Les membres s'efforcent d'apporter une contribution positive à la communauté du coaching et du mentorat, en fonction de leur degré d'expertise. Cette contribution peut prendre diverses formes, par exemple une assistance informelle à des collègues coaches et mentors, la promotion de la profession, la conduite d'études, des publications, etc.

4.10 Les membres évaluent systématiquement la qualité de leur pratique, par exemple au travers du feedback de leurs clients et d'autres interlocuteurs pertinents.

Annexe 3

Une journée ordinaire d'un chef d'établissement (SNPDEN, livre blanc)

2.2 UNE JOURNÉE « ORDINAIRE »⁽¹⁶⁾

Les témoignages, ci-dessous, ont pour objet d'illustrer la vie professionnelle des chefs d'établissement et des adjoints : les hasards d'une journée de travail pour les personnels de direction...

C'est un recueil, évidemment non exhaustif, des tâches accomplies par les personnels de direction au cours d'une journée au mois de mars. Ce relevé reprend les éléments fournis par des collègues qui ont noté scrupuleusement leurs activités. Plusieurs chefs d'établissement, adjoints dans différents collèges et lycées implantés dans des zones urbaines ou rurales se sont livrés à cet exercice qui fait apparaître toute la diversité du métier.

Tout ceci s'est passé... certes pas forcément le même jour ni dans le même établissement... quoique... mais les faits sont réels et toute ressemblance avec des situations vécues ne serait pas fortuite...

6h30 : présence au départ d'un voyage scolaire.

7h15 : tour de l'établissement. Et pendant ce temps, ailleurs... : visite à l'internat et aux cuisines, passage au service de restauration pour le petit déjeuner...

7h45 : accueil au portail, échange avec les agents, les professeurs, les élèves. Et pendant ce temps, ailleurs : en raison du brevet blanc, accueil et changement de salles des élèves de 6^e, de 5^e et de 4^e, prise de connaissance des informations de la presse locale, accueil d'un inspecteur...

8h20 : avant le départ pour le second site, organisation de la journée avec l'adjoint-gestionnaire et le principal-adjoint.

8h40 : retour au bureau. Le secrétariat fait part d'appels téléphoniques de professeurs malades pour la journée et d'un inspecteur qui souhaite faire une réunion d'équipe disciplinaire la semaine suivante.

8h55 : passage de l'infirmière qui rappelle qu'elle ne sera pas au collège aujourd'hui car elle est en visite médicale obligatoire dans ses écoles rattachées.

9h10 : accueil d'éducateurs et d'élèves venus d'un foyer d'accueil.

Et pendant ce temps, ailleurs... : réception de l'entreprise chargée du changement de serveur informatique, préparation des conseils de classe du soir, lecture et tri du courrier électronique, organisation de la liaison pédagogique avec le LP voisin, mise en place des élèves de 3^e pour le DNB blanc, rédaction d'une note de service...

10h00 : passage en salle des professeurs pendant la récréation et discussions autour de la journée « portes ouvertes » à préparer.

10h15 : organisation de la journée « portes ouvertes » avec le chef de travaux et échanges autour de la circulaire sur les machines dangereuses.

Et pendant ce temps, ailleurs... : notation des enseignants, réception d'un parent de 4^e mécontent d'un professeur, préparation du prochain CESC, point sur la matinée écoulée avec le CPE, préparation d'un conseil de discipline, réunion de suivi de chantier de rénovation de locaux, passage de la commission de sécurité...

10h45 : des modifications d'EDT sont à faire mais remises à plus tard en raison de l'appel de la division des Moyens du rectorat au sujet de la DHG, puis d'un appel de parent au sujet d'un professeur.

11h10 : prévenu par le professeur d'EPS, et du fait de l'absence de l'infirmière pour la journée, le chef d'établissement appelle les pompiers et la famille d'un élève qui s'est blessé pendant un match de volley-ball.

Et pendant ce temps, ailleurs... : lecture et tri du courrier électronique, réception d'élèves provoquant des incidents à répétition, travail avec l'IEN 1^{er} degré pour la mise en place de la liaison écoles/collège, synthèse des conseils de classe, visite des toitures du lycée par la région suite aux intempéries et promesse de travaux réalisés en urgence...

11h50 : une famille veut être reçue, séance tenante, par le chef d'établissement sous prétexte qu'un professeur a donné un travail supplémentaire à leur enfant. Les explications fournies... ne sont pas entendues par les parents.

12h05 : déjeuner sur « le pouce ».

12h20: séance de travail avec les équipes de suivi scolaire de deux classes. Et pendant ce temps, ailleurs... : cérémonie dans le cadre d'un partenariat d'entreprise, écoute d'un professeur qui fait part de ses doutes sur ses compétences à enseigner et qui « partage » ses problèmes personnels (syndrome vicariant), réception d'un artiste, accompagné de la presse locale, qui vient faire une conférence...

13h00: intervention dans une classe suite au conseil de classe de la veille.

13h40: la rédaction finale du projet d'établissement est une nouvelle fois reportée. Le remplacement prévu de longue date d'un enseignant ne se fait pas et il faut trouver une solution avec les services du rectorat qui conseille le recours à Pôle Emploi. Et pendant ce temps, ailleurs... : mise en forme du procès-verbal du conseil d'administration, édition des bulletins après les conseils de classe, reprise de la notation des enseignants, départ pour la réunion de BEF de l'après-midi, point avec le COP sur les premières intentions d'orientation...

14h00: organisation d'un échange international avec l'équipe de langues vivantes.

14h30: un professeur surgit dans le bureau en poussant devant lui un élève qui ne veut pas lui présenter d'excuses écrites. Il scande qu'il ne le prendra plus en cours !

14h45: contact téléphonique avec la division des examens et concours pour l'organisation des premières épreuves du baccalauréat.

15h00: réunion avec les professeurs coordonnateurs et le gestionnaire pour la répartition des crédits d'enseignement par discipline. Et pendant ce temps, ailleurs... : appel au conseil général pour le remplacement d'urgence d'un agent, finalisation de la lettre de mission du proviseur-adjoint stagiaire, modification de l'emploi du temps d'une classe suite à l'absence d'un professeur qui va accompagner un voyage scolaire, reprise des dossiers abandonnés le matin...

16h00: passage en salle des professeurs.

16h05: un enseignant souhaite organiser une sortie scolaire mais il n'a pas respecté les procédures et les délais. Il faut trouver une solution !

16h15: un cas d'intrusion est à régler en urgence. Les services de police sont appelés et le cabinet du DASEN est informé.

16h50: des mandatements sont à signer... en urgence !

Et pendant ce temps, ailleurs... : réunion du fond social lycéen, réponse à l'enquête impérieuse et indispensable du rectorat, réunion des professeurs principaux, mise à jour mensuelle des heures supplémentaires effectives...

Et pendant ce temps, encore ailleurs... : intervention d'urgence de la région. La toiture s'est effondrée !

17h30: deux conseils de classe à présider. Et pendant ce temps, ailleurs... : présentation du collège dans une école primaire, invitation de la mairie avec les correspondants étrangers, rendez-vous avec un professeur en difficulté, assemblée générale du centre culturel local suite à invitation, préparation d'une sortie scolaire...

20h00: lecture et tri du courrier électronique et du courrier papier, signature des parapheurs.

20h40: passage dans les dortoirs avec le CPE de service.

23h44: déclenchement intempestif de l'alarme incendie de l'internat et réveil des personnels logés ; un élève a « vapoté » dans les douches et la totalité des internes est dans la cour. Heureusement, il ne pleut pas !

Notre journée ordinaire s'est arrêtée la semaine des conseils de classe. Toute autre semaine aurait donné une autre journée ordinaire, aussi longue et aussi entrecoupée. Nous aurions pu considérer les semaines de préparation de la rentrée, de l'organisation des examens ou des réunions parents-professeurs, par exemple.

« Plusieurs travaux indiquent que le temps de travail se compose de rencontres en face à face, de tâches administratives, de maintien de l'ordre, de communications téléphoniques. Le travail est sporadique (en moyenne, 149 tâches par jour avec des interruptions constantes), la plupart des activités étant d'une durée inférieure à 4 minutes et concernant une suite de situations urgentes »⁽¹⁷⁾.

Annexe 4

Liste des sentiments et besoins

Cette liste est tirée du site : <http://acnv.typepad.fr/>

Sentiments que nous éprouvons lorsque nos besoins sont satisfaits

A l'aise
Absorbé
Affection (plein d')
Ahuri Alerte
Allégé
Allègre
Amical
Amour (en)
Amour (plein d')
Amoureux Amusé
Animé
Appréciation
(plein d')
Ardeur (plein d')
Assouvi
Attentif
Au septième ciel
Aux anges
Aventureux
Béat
Bonne humeur(de)
Bouleversé
Calme
Captivé
Centré
Charmé
Chaud
Comblé
Compatissant
Concentré
Concerné
Confiant
Confortable
Content de soi
Courage (plein de)
Curieux
Délassé
Détaché
Détendu
Ébahi
Ébloui
Effervescence (en)
Égayé
Électrifié
Emballé

Ému
Enchanté
Encouragé
Énergie (plein d')
Enflammé
Engoué
Enjoué
Enthousiasmé
Entrain (plein d')
Épanoui
Étonné
Étourdi
Éveillé
Exalté
Excité
Expansif
Expansion (en)
Expectative (dans l')
Extase (en)
Exubérant
Fasciné
Fier
Fou de joie
Gai
Galvanisé
Gonflé à bloc
Gratitude (plein de)
Grisé
Haletant
Harmonie (en)
Heureux
Hilare
Humeur enjouée (d')
Humeur espiègle (d')
Impatient
Impliqué
Insouciant
Inspiré
Intéressé
Intrigué
Joie (déborde de)
Joyeux
Jubile (qui)
Libre
Liesse (en)
Nourri
Optimiste
Paisible
Paix (en)
Pétillant
Plaisir (qui a du)
Porté à aider
Proche
Radieux
Radouci
Rafraîdi
Ragaillardi
Rasséréiné
Rassuré Ravi
Ravigoté
Rayonnant

Sentiments que nous éprouvons lorsque nos besoins ne sont pas satisfaits

- Sentiments que nous éprouvons lorsque nos besoins ne sont pas satisfaits

Abattu
Accablé
Affamé
Affligé
Affolé
Agacé
Agité
Aigri
Alarmé
-
Arne en peine (L')
Amer
Angoissé
Animosité (plein d') Anxieux
Apathique
Apeuré
Appréhension (plein d') Assoiffé
Aversion (avoir de l') Blessé
Bloqué
Cafardeux
Chagriné
Choqué
Cœur brisé (avoir le) Concerné
Confus
Consterné
Contrarié
Courroucé
Craintif
Crispé
Curieux
Déchiré
Déconcerté
Décontenancé
Découragé
Déçu
Dégoûté
Démonté
Démoralisé
Démuni
Dépassé
Dépité
Déprimé
Dérangé
Désappointé
Désarçonné
Désarmé
Désespéré
Désolé
Détaché
Douloureux
Ébahi
Ébranlé
Écœuré
Effrayé
Élan (sans)

Embarrassé
Embêté
Embrouillé
Endormi
Énervé
Ennuyé
Enragé
Envieux
Épouvanté
Éprouvé
Épuisé
Éreinté
Étonné
Exaspéré
Excédé
Excité
Fâché
Fatigué
Furieux (fou)
Fourbu
Fragile
Frousse (avoir la)
Frustré
Gardes (sur ses)
Grognon
Haineux
Haletant
Hésitant
Honteux
Horrifié
Horripilé
Hors de soi
Humeur noire (d')
Impatient
Impuissant
«Inconfortable»
Incrédule
Indécis
Indifférent
Indolent
Inerte
Inquiet
Insatisfait
Insécurisé
Insensible
Instable
Intéressé
Intrigué
Irrité
Jaloux
Las(sée)
Lourd
Mal à l'aise
Malheureux
Mécontent
Méfiant
Mélancolique
Moral (qui n'a pas le)
Navré
Nerveux
Paniqué

Peiné
Perplexe
Perturbé
Pessimiste
Préoccupé
Réticent
Saturé
Sceptique
Secoué
Seul
Soucieux
Soupçonneux
Stupéfait
Surexcité
Surpris
Terrifié
Tirillé
Tourmenté
Triste
Troublé
Ulcéré
Vexé
Vidé

- Ou bien d'humeur...

Chagrine
Maussade
Massacrante
Morose
Sombre

Ou bien plein...

D'agressivité
D'appréhension
D'aversion
De dégoût
De culpabilité
D'ennui
De lassitude
De peur, de trouille
De pitié
De rancœur
De réserve
De ressentiment

Besoins Humains que nous avons tous en commun (Quelques uns de nos besoins)

BIEN-ÊTRE/SURVIE

Abri
Alimentation, hydratation, évacuation
Expression sexuelle
Lumière
Mouvement, repos
Reproduction (survie espèce)
Respiration
Stimulation sensorielle
Sécurité (affective et matérielle)
Préservation (du temps, de l'énergie...)
Protection
Réconfort
Soutien

INTERDÉPENDANCE

Acceptation
Affection, amour
Appartenance
Appréciation
Chaleur humaine
Confiance
Considération
Contribution à la vie (des autres,
de la mienne)
Donner et recevoir (de l'attention,
affection, amour, tendresse)
Empathie
Intimité, proximité
Partage, participation
Respect de soi/de l'autre

JEU

Déroulement
Récréation
Ressourcement

ACCOMPLISSEMENT

Apprentissage
Authenticité
Beauté, harmonie
Conscience
Créativité
Croissance, évolution
Expression
Inspiration
Intégrité
Paix
Réalisation
Sens, compréhension, orientation
Sincérité, honnêteté (qui nous permet
de tirer des leçons de nos limites)
Spiritualité

AUTONOMIE

Liberté
Interdépendance
Choisir ses rêves/objectifs/valeurs
Choisir les moyens de réaliser ses rêves

CÉLÉBRATIONS

Appréciation de la vie et des réalisations
Commémoration des deuils et des pertes (d'une affection, d'un rêve...), ritualisation
Partage des joies et des peines

Annexe 5

Lettre syndicale SNPDEN création de la Cellule d'aide



Levallois, le 28 novembre 2016

LETTRE D'INFORMATION SYNDICALE ACADEMIQUE

Réf : 2016-17-10

commission métier, pilotée par Marie-Chantal Vie et Stéphane Sebert-Montels

CELLULE D'AIDE ET SOUTIEN AUX PERSONNELS DE DIRECTION DE L'ACADEMIE DE VERSAILLES

Le SNP DEN Versailles vous annonce à compter du **1^{er} décembre 2016** la création d'une cellule d'aide et de soutien constituée de personnels de direction en activité dont l'objectif est de conseiller, d'orienter et d'accompagner dans le cadre de leurs activités professionnelles les collègues de l'académie de Versailles qui le souhaitent. Pour en savoir plus sur les motivations des membres de la cellule d'aide et sur le moyen de les contacter, voici la charte du groupe et un tableau avec les coordonnées des personnes ressources.

NOTRE CHARTE :

ARTICLE 1 : Ce groupe a été créé afin d'apporter une aide et un soutien aux personnels de direction de l'académie de Versailles qui en feront la demande, et ce, sans distinction d'appartenance syndicale.

ARTICLE 2 : Les objectifs de ce groupe sont :

-Apporter une écoute et une aide aux personnels de direction

-Permettre au collègue de trouver la solution la plus adaptée en lui apportant aide et conseils. Pour des raisons déontologiques, nous ne pouvons pas agir ou nous engager à sa place.

-Permettre au collègue d'avoir un contact et des échanges avec des personnes extérieures à son établissement, et donc de se sentir moins isolé.

ARTICLE 3 : Les membres du groupe s'engagent à respecter la plus stricte confidentialité sur les établissements et les personnels concernés.

ARTICLE 4 : Nous sommes un groupe composé de personnels de direction syndiqués de l'académie de Versailles prêts à aider tout collègue qui en fait la demande. Les membres peuvent être joints par mail ou par téléphone.

Annexe 6

Le programme de l'UBAT

JOUR 1 : JE

- Premier Talkshow : « De la possibilité du bonheur au travail ? »
- Deuxième Talkshow : « Le JE au travail : les clés du bonheur de l'individu au travail »
- Atelier animé par Jacques Fradin : « Mieux connaître nos différents visages »
- Atelier animé par Stéphane Dieutre et Guila Clara Kessous : « Enthousiasme, intuition et sens »
- Atelier animé par Doris Valéio, Anne-Sophie Servantie et Thierry Dubois : « Vivre le flow par la sculpture dans le noir »
- Atelier animé par Marielle Barbe : « Slasher pour nourrir toutes ses envies dans son travail »
- Atelier animé par Marie Gonon et Magali Baton : « Créativité et motivation avec des Lego »
- Atelier animé par Solenn Thomas : « Découvrir le sens caché du travail »
- Atelier animé par Isabelle Rey-Millet : « Savoir choisir son attitude »
- Atelier animé par Alexis Champion: « Et si nous laissions la place à notre intuition dans notre travail »

JOUR 2 : TU

- Troisième Talkshow : « La mesure du bonheur au travail »
- Quatrième Talkshow : « Le TU au travail »
- Ateliers animé par Fabienne Huet Dumas : « Servant-leader »
- Atelier animé par Christophe Padiou : « Le manager en mode adaptatif »
- Atelier animé par Nadia Robinet : « Découvrir le management positif »
- Atelier animé par Benjamin Aubert : « Happy conflit »
- Atelier animé par Christine Marsan : « Se donner le droit à l'erreur »
- Atelier animé par Fabien Deloche : « La relation bienveillante, le management durable »

JOUR 3.....

- Les BATx
- Ateliers d'intelligence collective : les engagements du jour 3