**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

**36(1) | 2020
Varia - hiver 2020**

Réveil des talents à l'université et place de l'enseignant-coach

Marie Machouart

Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/ripes/2269>

DOI: 10.4000/ripes.2269

ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Marie Machouart, « Réveil des talents à l'université et place de l'enseignant-coach », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 36(1) | 2020, Online since 12 April 2020, connection on 08 September 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2269> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.2269>

This text was automatically generated on 8 September 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Réveil des talents à l'université et place de l'enseignant-coach

Marie Machouart

1. Introduction

- 1 Ces dernières années, les étudiants sont au cœur des enjeux stratégiques de santé publique. En effet, plusieurs enquêtes nationales illustrent un réel mal-être de cette population qui pourtant, dans l'esprit collectif, est associée à l'épanouissement, à l'acquisition de l'autonomie, aux années de découverte d'expériences de vie et d'apprentissage d'une profession (Beck et Richard, 2013; Moro et Brison, 2016). L'état de souffrance des jeunes défraye la chronique et alerte sur l'ampleur du phénomène avec l'évocation de burn-out, de dépression ou encore d'idées suicidaires, l'ensemble ayant été longtemps considéré comme un sujet tabou (Auslender, 2017).
- 2 Largement exploité, ce créneau de la souffrance des jeunes a engendré une véritable effervescence du coaching des étudiants, comme en témoigne la multitude de publicités disponibles sur internet. Parmi celles-ci, il est parfois difficile, pour le public non averti, de distinguer le coaching professionnel d'autres démarches d'aide aux étudiants, empruntant abusivement le terme coaching. Le coach professionnel, dont la formation a été validée par un processus de certification inscrit au Répertoire National des Certifications Professionnelles ou par un diplôme universitaire, offre un accompagnement méthodologique et personnalisé pour mobiliser avantageusement les ressources des individus. Les coaches sont fréquemment sollicités dans le monde étudiant, par exemple, pour optimiser les méthodes de travail, favoriser le développement de la motivation, aider à la préparation aux examens, apprendre la gestion du stress, acquérir de l'autonomie, mieux se connaître et définir des choix d'avenir professionnel (Barreau, 2017; De Ketele, 2014; Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010).
- 3 Les interactions entre enseignants et étudiants reflètent diverses facettes de la relation d'accompagnement. De ces observations émergent de multiples réflexions et

questionnements : comment favoriser le développement de l'autonomie de ces étudiants? Comment garder une juste distance avec ces jeunes qui peuvent éveiller chez l'enseignant un instinct parental nourricier (Chernet, 2009)? Comment les guider dans le respect de leur personnalité sans imposer ni projeter ses propres croyances sur eux, les accompagner tout en les laissant libres? Comment aller au-delà de la simple transmission d'un savoir-faire pratique et intellectuel? C'est avant tout l'histoire de relations humaines, dans lesquelles l'application continue à faire preuve d'écoute, d'attention, d'adaptation est au rendez-vous pour offrir à chacun la capacité de s'ouvrir au choix le plus large de possibilités d'évolution. Parmi celles-ci, tout étudiant doit pouvoir sélectionner ce qui lui sera profitable et le façonner à son image pour poursuivre son chemin. Savoir apprécier et réajuster sa position vis-à-vis de chaque étudiant est alors essentiel dans ce rôle d'accompagnant et d'enseignant pour rendre l'étudiant plus riche après qu'avant l'aventure partagée et prêt à poursuivre sa propre route.

- 4 Face à ce questionnement et pour enrichir la pratique d'enseignant, que peuvent apporter les outils du coaching? En quoi permet-il le réveil des talents des étudiants lorsque ceux-ci sont à la dérive, en préservant leur autonomie et leur personnalité?
- 5 Dans cet article, les difficultés des étudiants entrant à l'université sont exposées au travers d'un état des lieux de la littérature. Les frontières entre plusieurs méthodes d'accompagnement utilisables avec les étudiants sont présentées. Partant de ces éléments, une réflexion est proposée sur l'évolution des méthodes pédagogiques et la posture d'un enseignant face à un étudiant, notamment quand il conjugue ce rôle à celui de coach. Enfin, l'intérêt d'une détection précoce des souffrances des jeunes, souvent en quête de réponses, de sens et de repères, est soulevée ainsi qu'une réflexion sur la pratique de la bienveillance dans l'enseignement pour faciliter les échanges constructifs.

2. Santé et mal-être des étudiants : la loi du silence

- 6 Baccalauréat en poche, de jeunes français s'inscrivent chaque année dans l'enseignement supérieur. Certains d'entre eux sont grisés par la perspective d'acquérir plus d'indépendance, d'autres sont plutôt angoissés à cette idée. Ce qui les a décidés à choisir telle filière plutôt qu'une autre? Parfois la pression familiale et pour une majorité probablement un attrait affirmé pour la profession envisagée. Toutefois, ces jeunes se retrouvent quelquefois en difficulté les années suivantes, quand l'euphorie de la réussite de ce premier passeport vers la liberté est passée (Louvel, Fayard et Broussouloux, 2008). Quelles sont ces difficultés et qu'entend-on par bien-être et mal-être? Comment accompagner ces jeunes à la lumière d'un fait actuel de société que représente la souffrance?
- 7 Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, qui ne consiste donc pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité¹. Le bien-être, quant à lui, est à la fois une condition et un objectif sans être synonyme ni du confort, ni du contraire de l'effort. Ce n'est ni une récompense ni une promesse. Bien-être, c'est tout simplement un droit qui devrait être accessible au quotidien! Depuis quelques dizaines d'années, le développement personnel, les thérapies psychocorporelles, la méditation et d'autres pratiques dédiées au bien-être sont le témoin d'un vif engouement de la population pour un retour à un

équilibre de vie plus sain, plus naturel (Marquis, 2014; Midal, 2017). De manière simple, cette course au bien-être se définit par opposition au mal-être, tabou, déstabilisant et dérangent par rapport aux normes sociales. Paradoxe de la modernité, tout est mis en œuvre pour développer les moyens de communication et pourtant le sentiment de fragilité et de vulnérabilité individuelle prend lui aussi de l'importance et contribue à isoler les individus par les distensions de liens engendrées (Dupont, 2018).

- 8 La société considère que les jeunes ont toute la vie devant eux, une vie foisonnante de découvertes et d'expériences enrichissantes. Dans l'esprit collectif, le bien-être est un privilège de la jeunesse. Par opposition, le mal-être des jeunes a longtemps été nié et étouffé, alors qu'il est indéniablement révélateur de fragilités (Ernst, Murat, Pottier et Vasseur, 2009). Même si l'éducation ne peut se passer de la transmission d'espoirs et de rêves de réussite, face à un avenir complexe et à une insertion professionnelle incertaine, ces promesses d'avenir florissant peuvent figurer en trompe-l'œil ou ne pas être au rendez-vous. Alors l'échec, le sentiment de disqualification et le mal-être aux contours flous s'insinuent chez les jeunes.
- 9 L'entrée dans la filière étudiante est ainsi souvent synonyme d'un véritable bouleversement, alliant une nécessité d'autonomie dans les études et dans la vie personnelle. La séparation avec le milieu familial, la pression des études, la compétition dans certaines filières et les difficultés d'adaptation sont autant de facteurs entraînant chez certains jeunes un mal-être. Ces bouleversements, parfois transitoires, d'autres fois durables, peuvent déclencher une véritable détresse psychologique (Louvel et al., 2008; Verger, Combes et Kovess-Masfety, 2009). L'isolement ou un changement de comportement sont les premières conséquences du mal-être et peuvent représenter des signes annonciateurs de pathologies telles que la phobie sociale, c'est-à-dire le fait de vivre dans la peur de l'autre, ou le trouble panique, qui correspond à des attaques de panique dont au moins certaines surviennent de façon inattendue. L'individu en état de mal-être doute de ce qu'il est et ses relations avec les autres sont une source de souffrance (Ernst et al., 2009). Le mal-être est à l'origine de stress, d'anxiété et, à long terme, de troubles du comportement intensifiés parfois par des addictions telles que la prise de médicaments, d'alcool ou de substances toxiques (Beck et Richard, 2013). Des pathologies psychologiques ou psychiatriques peuvent aussi émerger de cet état : troubles obsessionnels compulsifs, anorexie, boulimie, phobies, angoisses, dépression (Boujut, Koleck, Bruchon-Schweitzer et Bourgeois, 2009).
- 10 Chez les jeunes adultes, les troubles psychiques sont en augmentation et pourtant les étudiants consultent rarement les médecins. Les troubles mentaux sont stigmatisés et ceci entraîne une réticence des jeunes à reconnaître la nécessité de consulter pour ceux-ci. De plus, le fonctionnement des structures de santé leur apparaît souvent obscur, guidés par les parents dans les périodes précédentes, ils se retrouvent souvent seuls et inexpérimentés face au système de soins (emeVia, 2015). Pour les étudiants vivant chez leurs parents, parler d'un problème psychologique peut s'avérer difficile par crainte que cela soit mal perçu ou incompris. De plus, à un âge de transition vers l'autonomie, ils souhaiteraient bien souvent résoudre leurs problèmes eux-mêmes, sans l'aide d'un adulte (Amsellem-Mainguy, 2015; Clément et al., 2015).
- 11 Du point de vue économique, l'autonomie financière des étudiants est souvent réduite alors que les coûts des services de soins sont parfois élevés, raison supplémentaire de renoncement aux soins (Egdsdal, Montagni, Tournier et Tzourio, 2016). Certains jeunes prennent alors parfois une décision radicale, soit le suicide. Le constat est édifiant.

Aujourd'hui, avec près de 1 000 morts par an, le suicide représente la deuxième cause de mortalité chez les jeunes de 15-24 ans, après les accidents de la circulation (Chan Chee et Jezewski-Serra, 2014). Pour l'entourage, cet ultime recours est le résultat d'un processus difficilement compréhensible, surtout face à une « bonne santé » apparente.

3. Quelles ressources face au mal-être des étudiants?

- 12 Si les étudiants semblent plutôt en bonne forme physique, leur santé mentale, définie par une série de facteurs socioéconomiques, biologiques et environnementaux comme un état de bien-être allant au-delà de l'absence de troubles mentaux et dans lequel ils peuvent se réaliser et surmonter les tensions normales de la vie, représente un enjeu de société majeur. De même, les années à l'université correspondent à un moment-clé en matière de prévention des troubles psychiques et psychiatriques.
- 13 Depuis une vingtaine d'années, l'accroissement de la population étudiante a pour conséquence une augmentation et une diversification des besoins en santé des étudiants. Devenir étudiant entraîne souvent une modification importante du mode de vie succédant fréquemment à la décohabitation d'avec la famille au sens large. Des conditions financières et affectives en mouvance agissent souvent comme de puissants déterminants de santé. La détection des premiers symptômes de mal-être d'un étudiant et sa prise en charge précoce sont autant de facteurs pouvant lui permettre de poursuivre son cursus de formation, avec plus de chances de succès (Boujut et al., 2009). Pour ce faire, les services de santé universitaires, tout comme les structures d'accompagnement psychosocial, ont un rôle central à jouer.
- 14 Le ministère de la Santé développe des actions de sensibilisation et de prévention du mal-être auprès des jeunes scolarisés dès le plus jeune âge². Quant aux étudiants, la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités, adoptée en août 2007³ et conférant à celles-ci une autonomie croissante, a donné une marge de manœuvre pour élaborer des politiques d'accompagnement pédagogiques et singulières, qui s'avèrent toutefois encore insuffisantes. Des centres de médecine préventive sont accessibles dans chaque université mais ils doivent encore être renforcés. Ainsi, un étudiant ressentant une souffrance psychologique émergente risque de ne pas pouvoir s'adresser rapidement par ces espaces à un professionnel compétent.
- 15 À la suite d'une enquête récente auprès des facultés de médecine françaises (Pham, Eschard, Richard, Etienne, Massoubre et les membres du groupe de pédagogie de la Conférence des doyens des facultés de médecine de France, 2017), il apparaît que la majorité de celles-ci ont une démarche de prise en charge des étudiants en mal-être s'appuyant sur une assistante sociale, un psychologue ou un psychiatre. Une détection précoce des souffrances est proposée par le biais d'une équipe multidisciplinaire capable d'identifier, pour chaque étudiant, les problèmes vécus. Ces évaluations porteraient sur la santé physique, la personnalité, le bien-être, le comportement social de l'étudiant ainsi que sur la compréhension de sa propre situation, sa capacité et sa motivation à changer. Enfin, le but serait de proposer un tutorat engageant les deux parties étudiant-enseignant par un contrat, avec des objectifs définis et un suivi régulier pour évaluer l'efficacité du processus.
- 16 Globalement, la lutte contre cette souffrance des étudiants nécessite d'intensifier l'identification précoce des signes de mal-être et le développement de stratégies diversifiées pour aborder ces situations. Prendre en compte précocement les fragilités

des jeunes signifie s'intéresser à eux et avoir l'aptitude à adopter un comportement approprié et positif dans ses relations avec les autres, c'est-à-dire à pratiquer la bienveillance, pour les soutenir, les écouter et mieux les orienter (Morin, 1996). Si le début de l'âge adulte est un temps de construction de l'identité et d'acquisition de l'autonomie, cette période est aussi parfois une étape de grande vulnérabilité (Montelle, 2008). Les lieux consacrés à l'éducation sont ainsi des endroits privilégiés pour observer les signes du mal-être, au travers de l'anxiété, de l'agressivité ou, plus ordinairement, de l'ennui de certains jeunes. Ce sont aussi des lieux opportuns pour nouer de fortes alliances éducatives, entre les jeunes et les professionnels, pour diffuser des repères et faire tomber peu à peu les murs qui séparent souvent le monde professionnel de l'éducation de celui extra-scolaire. La pluralité des regards offre une occasion unique de voir émerger des fondations éducatives inédites impliquant de nouvelles propositions pour mieux détecter et prendre en charge le mal-être des jeunes, réveiller les potentiels et revisiter les méthodes pédagogiques (Alvarez, 2016). Ce défi sociétal demande de grandes capacités d'attention, d'écoute, de vigilance et une bonne articulation des systèmes de santé et d'éducation. Dans ce contexte, l'intervention précoce du coach ou de l'enseignant-coach, en lien avec les structures universitaires permet de limiter la surmédicalisation de certaines situations et de désengorger des lieux, comme les centres médico-psychologiques, destinés à des interventions plus complexes (De Ketele, 2014).

4. Frontières entre les pratiques d'accompagnement

- 17 La récente floraison de pratiques hétérogènes d'accompagnement nécessite un éclaircissement, l'amalgame pouvant être rapidement fait. En effet, Paul (2002) rassemble ces méthodes sous le terme de « nébuleuse » indiquant que leurs contours ne sont pas toujours précisément délimitables. Le terme « accompagnement » désignent différentes approches destinées à proposer un soutien pour dépasser des difficultés rencontrées, quel que soit l'objet de la demande. L'objectif est de cocréer un mouvement de transformation en favorisant l'acquisition de nouvelles manières de penser, de ressentir et d'agir par la mise en place d'un processus séquentiel répondant à une logique, avec toutefois des aléas et des incertitudes. Cette démarche s'inscrit dans un cadre méthodologique et implique la mise en œuvre d'une stratégie et d'outils ajustables à chaque situation, une interaction de l'accompagné avec le professionnel de l'accompagnement autour d'une alliance de travail réciproque fondée sur une communication ouverte. La prise en compte des caractéristiques individuelles, comprenant les leviers de progression et les freins, confère à ces dispositifs une dimension personnalisée, c'est-à-dire flexible et adaptable, facteur de réussite de la démarche (Paul, 2002). Accompagner une personne sous-entend le fait d'être capable d'adopter une posture spécifique, adaptable selon le type d'accompagnement. La posture de l'accompagnant est une caractéristique essentielle et est définie par un positionnement du corps et de l'esprit, une attitude authentique et empathique envers autrui, mêlant le désir de découvrir à la capacité de dépasser les préjugés et à celle d'utiliser et de révéler le potentiel de chacun pour l'accompagner sur son chemin (Ladsous, 2007).

4.1. Le coaching

- 18 Le coaching est une pratique d'accompagnement exercée au travers d'une profession structurée depuis plus de 20 ans en fédérations nationales ou internationales⁴. En l'absence de législation spécifique, ces fédérations ont pour vocation de promulguer des chartes éthiques, de référencer les coachs les plus fiables; elles exigent par ailleurs souvent une supervision du coach (Malarewicz, 2011; Persson, 2008). Le coaching a pour ambition de développer les potentiels et les compétences des hommes autour d'objectifs et d'indicateurs de résultats formalisés dans un contrat précisant un nombre prévisionnel de séances (Persson et Rappin, 2013). En effet, lors de ce processus, qui est avant tout une affaire de relation interpersonnelle, le coaché est écouté attentivement dans ses difficultés, ses peines et ses douleurs et est accompagné pour faire évoluer cette situation qui ne lui convient pas, sans lui fournir la recette. La position du coach n'est donc pas celle d'un expert dans le domaine d'interrogation du coaché mais plutôt celle de l'expert en processus de développement d'une personne, face à ses difficultés. Le coaching demande de faire preuve d'une grande capacité d'écoute pour identifier les opportunités de développement et les zones d'inconfort. Le coaché prend alors conscience, au travers des interactions avec le coach et par le biais possible de méthodes hétérogènes, qu'il est capable de trouver seul ses leviers de performance, ses axes de réussite mais aussi ses incohérences, ses zones de vulnérabilité ou ses clés cachées.
- 19 Le coaching suit un processus progressif au cours duquel la demande du coaché est analysée, puis l'objectif précis est formulé par le coaché lui-même et l'utilisation d'outils ou de pratiques est ensuite proposée par le coach (Barreau, 2017). Parmi les méthodes mises en œuvre par le coach, le questionnement ouvert est fréquemment utilisé pour la formulation précise de la demande et la définition claire de l'objectif mais aussi pour laisser émerger directement les réponses du coaché. Pour ouvrir le champ de tous les possibles, le coach peut faire appel à des références ludiques et imaginaires : « si vous aviez une baguette magique, que changeriez-vous dans votre vie pour atteindre votre objectif? ». Selon la formation du coach, des pratiques différentes peuvent être employées comme l'approche cognitive et comportementale utilisée pour dépasser d'éventuelles croyances limitantes ou des états de fusion cognitive (Pereira Dias, Palmer et Nardi, 2017). Les outils de la psychologie positive peuvent être mobilisés pour renforcer le capital psychologique du coaché en travaillant autour des thèmes de l'optimisme, du sentiment d'efficacité personnel, des ressources et de la résilience (Boniwell et Kauffman, 2017).
- 20 Cependant, les avancées du coaché sur ce chemin ouvrent parfois le champ d'une problématique plus enracinée, par exemple en lien à des expériences du passé, et la pratique peut alors se compliquer. Le coaching se positionne ainsi souvent à l'interface entre le développement professionnel ou personnel et d'autres types d'accompagnement. A partir de la demande initiale, un cheminement plus complexe, que ni coaché ni coach n'avaient pas prévu, peut parfois s'ouvrir (Moutet, 2005).

4.2. La formation et le conseil

- 21 La formation repose sur un entraînement mis en place par un formateur au travers de méthodes et d'outils. La personne formée a pour but d'acquérir des compétences par un

transfert de connaissances et une application de celles-ci dans sa vie professionnelle. Selon Gallwey (2000), l'enseignement dispensé lors de la formation s'inscrit essentiellement dans une logique de transmission de savoirs. Ce faisant, la différence fondamentale entre le coaching et la formation repose alors sur la notion de désapprentissage mise en œuvre dans le processus du coaching (Gallwey, 2000).

- 22 Dans le conseil ou consulting selon le terme anglo-saxon, le consultant a pour rôle de trouver des solutions pour résoudre un problème en tant qu'expert du domaine concerné. Pour cela, il analyse la situation et émet un diagnostic avant de proposer des pistes d'amélioration (Fourès, 2003). Selon Chavel (2001), cette démarche ne comblerait pas le vide de sens de certaines organisations et toute notion d'affect et d'imaginaire serait mise de côté (Chavel, 2001). En effet, le consultant observe et analyse le fonctionnement de l'organisation et met à disposition ses solutions, sans réellement mettre à contribution l'équipe pour la recherche et la construction de nouvelles habitudes. Au contraire, le coaching aborde plutôt le contenu, le processus et le sens ; il s'appuie sur les situations existantes pour en faire émerger de nouvelles par le levier d'un questionnement adapté (Chavel, 2003; Délivré, 2016; Lenhardt, 2017).

4.3. Le mentorat et le tutorat

- 23 Le mentorat évoque une relation maître-disciple au sein de laquelle le mentor n'est pas forcément le responsable hiérarchique du mentoré (Fourès, 2003). Le mentor transmet au mentoré son expertise, ses savoirs, qu'ils soient intellectuels, culturels ou comportementaux, en incluant si besoin les notions d'équilibre entre le travail et la vie personnelle. Le mentor, qui représente une sorte de modèle à suivre, montre le chemin qu'il estime le meilleur pour le mentoré, en se fondant sur sa propre expérience et de ce fait il parle plus qu'il n'écoute, contrairement au coach (Chavel, 2003; Forestier, 2002). Le mentorat peut s'inscrire dans un projet à long terme alors que la mission du coach se termine quand l'objectif est atteint, souvent sur des projets à court terme.
- 24 Le tutorat, quant à lui, correspond à une coopération bilatérale, une entraide mutuelle, entre des personnes de niveaux équivalents et sans lien hiérarchique, qui souhaitent progresser ensemble. Le tuteur explique ce qu'il faut faire ou non, il modélise le tutoré en se centrant sur le savoir-faire du métier et en transmettant des éléments de culture pour acquérir une formation spécifique (Gautier et Vervisch, 2000; Leleu, 2004). Le tuteur évalue si les savoirs sont acquis à la fin de la mission, contrairement au mentor (Chavel, 2001). Le tutorat pédagogique prend un sens bien particulier dans le domaine de l'éducation. Indépendamment du niveau scolaire, c'est un soutien personnalisé apporté à un élève, qui s'exerce en dehors du contexte d'enseignement habituel. L'objectif du tutorat pédagogique est à la fois de mieux prendre en compte les contraintes de l'étudiant et de favoriser son autonomie. Le tutorat s'attache moins à transférer une expertise que d'organiser un suivi. Dans cette approche, se jouent le parcours individuel de l'apprenant, l'analyse de sa progression et le soutien de sa motivation, par la mise en place d'une médiation de l'apprentissage qui pourrait se substituer peu à peu au modèle académique professeur-élève. Le tutorat évoquait initialement le soutien par le redressement, par exemple dans le registre horticole avec les tuteurs de plantes. Désormais, le tuteur n'est plus là pour redresser et punir, adapter et corriger mais pour aider en tenant compte du profil spécifique du tutoré

(Vulbeau, 2007). Enfin, la notion de tutorat peut prendre des formes très contemporaines et s'est adaptée à la modernisation pédagogique avec le « e-tutorat ».

4.4. La thérapie

- 25 Les critères distinguant la thérapie du coaching regroupent essentiellement la nature de la demande, la posture de l'accompagnant et le processus lui-même (Moutet, 2005). Contrairement à la thérapie, le coaching ne se tourne pas vers le passé et s'appuie sur le présent pour permettre au coaché de dessiner son avenir en s'intéressant surtout au « comment » par la recherche concrète de solutions et non au « pourquoi ». Cependant, dans les deux cas, la personne en demande ne vient pas chercher des réponses mais acquérir une façon de se poser des questions. Renforcer la capacité d'autonomie et la créativité est donc l'un des buts premiers de ces démarches enrichissant les capacités propres du demandeur à expérimenter d'autres possibles (Moutet, 2005).
- 26 Bien que le coach ne soit pas thérapeute, il peut être confronté aux éléments de la vie privée de la personne coachée car les modes de fonctionnement des individus présentent fréquemment des similitudes entre sphères privées et professionnelles (Chavel, 2003). D'ailleurs, dans la plupart des ouvrages sur les méthodes d'accompagnement, le développement personnel, au sens d'un approfondissement de la connaissance de soi, est implicite et représente un préalable sous-jacent au coaching (Chavel, 2003; Stacke et Cosson, 2000). Par contre, Malarewicz (2011) alerte sur la notion galvaudée de développement personnel qui n'est pas clairement définie et regroupe, de manière confuse, des pratiques dont certaines sont à la marge du charlatanisme.
- 27 La problématique des limites du coaching et de la frontière entre vie professionnelle et personnelle perdure pourtant, car elle est en fait inhérente à la relation coach-coaché, construite à partir de l'intime du coaché, de son histoire et de sa moralité.

5. Être enseignant et coach : un défi?

- 28 L'évolution actuelle de la pédagogie conduit les enseignants à modifier leur posture et leurs pratiques, face aux étudiants, souvent encore en quête identitaire, ces différentes facettes pouvant se conjuguer autour de la notion d'enseignant-coach.

5.1. L'impact du tsunami numérique et la pédagogie active

- 29 Loin de n'être qu'un simple fait, c'est un constat : l'ère du numérique brouille les repères traditionnels. Le monde de l'éducation est en bouleversement et ceci entraîne une redéfinition incontournable du rôle de l'enseignant, fortement impacté par ce tsunami numérique (Duguet, Morlaix et Pérez, 2018; Lidolf et Pasco, 2018). La génération actuelle d'étudiants évolue dans ce contexte; elle fait preuve d'une appétence naturelle pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Pour preuve, entre innovation et révolution, les tablettes s'invitent dans les amphithéâtres pour le passage des examens dans les facultés de médecine françaises. En effet, depuis 2016, les épreuves classantes nationales permettant de répartir les quelques 8 000 étudiants dans les diverses spécialités sont informatisées. Ces épreuves faisaient auparavant l'objet d'un examen rédactionnel et d'une double

correction manuelle, indépendante et anonyme. Critiqué, le dispositif était jugé trop lourd, injuste et peu pédagogique. L'informatisation du système permet de proposer des épreuves plus riches pour départager plus finement les candidats considérant que parfois c'est un millième de point qui est déterminant pour le choix d'une spécialité (Damié, 2015). Dans cet ordre d'idées, une étude (Maisonnette, Rougerie, et Chambe, 2015) a évalué l'utilisation de Facebook en tant qu'outil pédagogique pour la formation médicale, les fonctionnalités étant équivalentes à celles de plateformes numériques. Un des objectifs secondaires de l'étude était de discuter du potentiel de soutien motivationnel du dispositif en tant qu'aide au développement d'une intelligence collective. Certaines limites ont toutefois été soulevées telles que la peur de partager son travail, le regard de l'enseignant sur le profil des étudiants, la perte de la limite entre vie privée et vie publique, la distractibilité des étudiants.

- 30 De toute évidence, le système actuel d'enseignement fonctionne mal : absentéisme des étudiants, désertification des amphithéâtres, savoirs précaires des étudiants orientés uniquement vers la réussite d'examens, lassitude des enseignants et des étudiants (Le Provost et al., 2018; Sarfati, 2015). Les méthodes pédagogiques se doivent donc d'évoluer; les modèles de cours où l'étudiant est spectateur et consommateur passif semblent relativement obsolètes. Il semble alors utile de favoriser la capacité à apprendre, l'aptitude critique qui permet de progresser sans cesse. De nombreux enseignants optent pour la coconstruction collaborative et participative, fondée sur un mode interactif avec, parfois, l'introduction de boîtiers électroniques (Duguet et Morlaix, 2018). Cette nouvelle dynamique d'acquisition du savoir remplace peu à peu l'apprentissage par cœur, le « gavage cognitif » où l'étudiant sera évalué sur ce qu'il « régurgite ». La pédagogie active peut alors se comparer à une déclinaison de nombreux coloris différents à partir d'une même palette, tant les adaptations peuvent être variées. Il est donc impossible de décrire les pigments à utiliser et il convient plutôt d'aider les enseignants à créer leur propre gamme de couleurs. Dans ce contexte, les nouvelles technologies apportent un outil supplémentaire pour adapter l'enseignement aux profils des étudiants et concevoir des parcours personnalisés, récolter des données pertinentes, rapidement et facilement (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010).

5.2. Vers un face à face enseignant-étudiant

- 31 Ces évolutions conduisent à une relation totalement différente entre l'enseignant et l'étudiant. Du côté de l'enseignant, à l'heure du numérique et du digital, la transformation est colossale et peut se vivre d'une infinité de manières (Duguet et Morlaix, 2018; Petit et Belisle, 2018). Historiquement, Aristophane évoquait, il y a presque 2 500 ans déjà, la relation entre l'enseignant et les enseignés avec cette expression « Former les hommes ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu ». Cette métaphore nous paraît encore plus d'actualité aujourd'hui et nourrit d'innombrables réflexions (Favre, 2015).
- 32 Pendant longtemps, l'enseignement supérieur, dans une perception très individualiste, a privilégié l'approche de « professeurs qui professent ». Il n'était pas question de s'interroger sur la posture adoptée par l'enseignant et sur la relation enseignant-enseigné : l'enseignant occupait la place d'expert d'une connaissance dispensée sans qu'elle puisse être discutée. Aujourd'hui, la vision a évolué et correspond davantage à

celle de l'accompagnant qui partage son savoir au travers d'un compagnonnage intellectuel en créant un enrichissement mutuel et en mettant les étudiants en situation (Parmentier et Vicens, 2019). D'une relation de celui qui sait face à celui qui est supposé ne pas savoir, est née peu à peu un partenariat, une coopération entre étudiants et enseignants pour structurer les acquis et les concepts. La relation enseignant-enseigné s'en trouve enrichie humainement; la notion de pouvoir, elle, évoluant vers celle du partage, plus constructif, chacun reconnaissant dans l'autre un interlocuteur digne du même respect (Raucent et Vander Borgh, 2006).

- 33 Un tel système éducatif privilégie le plaisir d'apprendre et incite à la curiosité d'esprit. Permettre le doute est une approche pédagogique favorisant l'épanouissement d'adultes autonomes, enrichis de leur traversée d'années d'études. Dans cet environnement, les étudiants occupent une place centrale et doivent être considérés dans la globalité de leur développement : ils vivent une somme d'expériences et d'émotions, se posent une multitude de questions et font d'innombrables rencontres pendant cette période de construction de leur identité. Tout ceci contribue à faire de chaque parcours individuel une chance ou un risque. Le quotidien de l'étudiant s'organise principalement autour de la gestion de son emploi du temps : l'étudiant doit se prendre en charge, décider par lui-même et cette liberté acquise est parfois vécue comme un piège. Pour s'adapter à cette vie, les étudiants construisent de nouveaux comportements en utilisant pour références des représentations acquises auparavant, par lesquelles ils ont conceptualisé des attitudes, des stéréotypes, des valeurs, ainsi que des croyances (Basco et Cote, 2008 ; Tossan et Chebbi, 2014). Ceci engendre chez certains jeunes des périodes de grande vulnérabilité insuffisamment prises en considération ; mettre des mots sur les maux n'est pas toujours facile. Durant cette étape, d'importants risques de rupture existent face aux changements survenant dans la vie sociale et affective (Faye-Dumanget, Belleil, Blanche, Marjolet, Boudoukha, 2018). Ainsi, être étudiant révèle d'un véritable paradigme entre réussite aux examens et premières expériences de vie adulte (Marra, 2018).
- 34 Pour une majorité d'étudiants, la motivation à travailler est indissociable d'une forte conviction et de l'identification d'un sens à cette implication. Par exemple, dans les facultés de médecine françaises, les étudiants sont actuellement soumis à un système de sélection par concours en première et en sixième année. Ceci représente un réel rite de passage mais soumet les étudiants à une forte pression, un stress important à une période charnière de construction de leur identité (Slaviero, 2014; Truchot, 2006). Cette filière sélective ne peut être choisie que par des étudiants réellement motivés (Pelaccia, 2016). L'objet de la motivation doit être parfois réévalué lors des années suivantes : est-ce l'idéal d'un modèle parental ou une motivation intrinsèque propre assortie d'une vocation?

5.3. Une synergie des postures d'enseignant et de coach

- 35 Si la jeunesse est inévitablement une période de prise de risques et de nouveaux engagements, les leviers ne manquent pas pour accompagner cette population, même si les faire émerger demande aux adultes référents une attention délicate et sans cesse renouvelée. Chaque jeune, en tant qu'individu, est porteur de valeurs différentes les unes des autres et propres à lui-même. Apprendre aux étudiants à repérer quels rôles implicites celles-ci peuvent avoir dans leurs comportements permet une prise de conscience décisive. Ceci amène à une meilleure connaissance de soi, au développement

du capital identitaire et donc vers des choix de vie plus affirmés (Marcotte et Ringuette, 2011). Pour mener son projet d'études à terme, l'étudiant doit pouvoir s'appuyer sur des compétences disciplinaires, académiques et relevant donc du savoir-faire mais aussi du savoir-être qu'il acquiert tout au long de son cheminement. Cet apprentissage peut être facilité par les méthodes de coaching au travers desquelles seront révélés les talents des étudiants tout en permettant de percevoir les compétences nouvelles à acquérir ou à renforcer (Côté, Bellavance, Chamberland et Graillon, 2004; Richez, 2014). À partir d'activités extra-universitaires, les ressources utiles sont mises en lumière et transférées d'un domaine à un autre. Un référentiel peut alors s'établir à partir de savoirs théoriques et pratiques. L'étudiant se construit ainsi sur une base personnelle et sociale solide. Confronté à la communauté étudiante avec ses codes, il s'intègre à l'institution universitaire et évolue vers son idéal, mettant en adéquation un rêve, des intentions et un projet. Identifier les leviers de motivation de l'étudiant et lui permettre de déterminer de quelle manière il a choisi son cursus sont des prérequis intéressants pour le coach mais aussi pour l'enseignant qui guide le jeune adulte vers les bons outils d'apprentissage (Mejda, Gil, et Lacroix, 2017).

- 36 L'enseignant enseigne; il possède cependant un vécu qui lui est propre et qui va conditionner ou diriger ses attitudes. C'est à partir de ce vécu que peut se construire l'enseignant-coach, celui qui peut prendre un rôle de médiateur, de guide, d'accompagnant et emprunter aussi les fonctions de révélateur de talents (Van Velzen, et Tillema, 2004). Il aide l'étudiant à se repérer dans le flux croissant d'informations, il se rend disponible pour un individu ou un groupe pour l'accompagner vers de nouvelles connaissances. Les étudiants les plus réservés, introvertis ou timides peuvent enfin poser les questions qui les taraudent.
- 37 Fort de sa propre expérience, l'enseignant-coach apporte un soutien face aux questionnements des étudiants et à la méthodologie de travail universitaire : comment passer des enseignements du secondaire à ceux de l'université en évaluant cette nouvelle charge de travail et en faisant preuve d'autonomie? Comment être efficace dans ses apprentissages et savoir retrouver des informations, aller vers des personnes ressources, restituer la prise d'informations? Comment équilibrer son travail et ses loisirs pour maintenir l'homéostasie, la sérénité, la sécurité, l'appartenance au groupe? Par un accompagnement vers une meilleure connaissance de soi, l'étudiant peut acquérir ses bases de réflexion et d'action et consolider sa propre construction en tant que personne.
- 38 L'attention portée à un jeune en souffrance soulève aussi plusieurs autres questions comme celle de la meilleure attitude à adopter pour rester professionnel dans cet accompagnement. Une prise de risque est alors parfois indispensable. Cependant, ce sont nos échanges qui donnent une couleur à la rencontre. Si le coach ne veut pas apparaître comme un expert du domaine concerné, celui qui est en face de l'enseignant l'investit très fréquemment de cette expertise. L'enseignant-coach doit alors savoir quitter naturellement la position haute de celui qui détient la connaissance par rapport à l'étudiant pour permettre les interactions constructives, les questionnements formateurs, le réveil des potentiels en toute liberté et pour faire tomber les murs au profit d'une alliance éducative. Cette conception d'alliance éducative s'articule autour de la dimension cognitive de l'apprentissage et encourage l'étudiant à questionner l'enseignant librement quelles que soient les notions qui ne lui semblent pas claires. Dans cette relation revisitée, l'étudiant prend plaisir à progresser,

motivé à profiter de ce que peut lui transmettre l'enseignant. De son côté, l'enseignant adapte la transmission des connaissances au rythme de l'étudiant et offre un mode d'apprentissage flexible, fondé sur une relation de confiance sécurisante et propice à la réduction du stress, état souvent peu propice aux apprentissages. En effet, la sécrétion prolongée de cortisol par les glandes surrénales en état de stress entraîne l'arrêt de la multiplication des neurones de l'hippocampe, avec des conséquences délétères sur la mémoire (Gueguen, 2015).

- 39 Dans cette relation, l'engagement de l'étudiant à comprendre et à apprendre s'en trouve développé tout comme celui de l'enseignant-coach à transmettre en s'adaptant. Ce concept d'alliance éducative peut s'articuler autour d'enseignements théoriques mais également d'approches pratiques, telles que pour les gestes techniques des professionnels de la santé, comme l'auscultation d'un patient, la manière de se comporter et d'accueillir un patient, l'annonce d'un diagnostic grave. C'est ce que nous créons dans la relation, qui est au centre du processus et permet, ou non, l'émergence de toutes les transformations. Cela dépend plus de notre engagement dans la relation en tant que personne que du cadre initialement fixé finalement (Moutet, 2005). D'un accompagnement à l'autre, d'un vécu à l'autre, les rythmes sont différents. C'est bien la rencontre humaine en elle-même qui est au cœur de tous les possibles. C'est dans cet espace d'interaction entre l'un et l'autre, là où quelque chose échappe parfois à l'ordre du rationnel et justement où « ça prend », que la confiance naît, ou pas, de cette rencontre entre deux individus. En effet, dans la relation d'accompagnement, le sentiment de confiance doit être présent en notre capacité à vivre en commun ce qui va advenir et à le partager ou pas (Moutet, 2005).

6. Vers une pédagogie revisitée

- 40 Le mal-être des jeunes abordé sous l'angle de la littérature et de l'expérience pratique des enseignants reflète une évolution certaine de cette population (Auslender, 2017). La question de la dégradation récente des conditions des études universitaires se pose, celle de la pédagogie actuellement en mutation également (Alvarez, 2016). De manière évidente, associer le bien-être des jeunes aux seuls enjeux de réussite aux examens, de lutte contre le décrochage est trop réducteur. Chaque situation est unique, toute propension à imaginer une nomenclature exhaustive des signes de mal-être est donc vaine. Prévenir la souffrance et promouvoir les facteurs de mieux-être des étudiants consiste à créer, avant tout, un climat propice à l'investissement dans le travail, au respect et à l'estime de soi et des autres. Dans ce sens, les réflexions sont encouragées à s'articuler autour de l'utilisation de méthodes pédagogiques revisitées pour rendre les études plaisantes, impliquer les étudiants et enclencher une nouvelle impulsion.
- 41 Les nouvelles méthodes pédagogiques doivent favoriser le sentiment de sécurité de l'étudiant, déterminant de sa motivation pour apprendre (Pelaccia, 2016). Elles doivent aussi promouvoir le développement des pratiques réflexives pour amener les étudiants à se construire par des choix responsables et pertinents. Ceci peut être le cas lors de mises en situation qui permettent de conforter les jeunes dans leur choix d'études et de réaffirmer leur motivation (Gouttenoire et Guillot, 2017). Ou au contraire, ces situations vécues peuvent être l'occasion de se repositionner et de changer d'orientation, précocement, évitant ainsi une perte de temps prolongé et un épuisement dans une voie inappropriée. Le cas des apprentissages par problèmes se développent ainsi dans

les domaines des sciences de la santé et de l'ingénierie (Lison et Bédard, 2016). Les jeux de rôles prennent également de l'ampleur dans les amphithéâtres, même s'ils ne sont pas adaptables à toutes les matières et peuvent aussi ne pas être prisés d'emblée par les étudiants les plus réservés (Alvarez, 2018). Des adaptations peuvent être réfléchies pour intégrer ces différents paramètres car ce mode ludique favoriserait l'assimilation des compétences en mobilisant les connaissances, en expérimentant de nouvelles idées et en ajustant les comportements. Lors de la simulation, l'apprenant est en effet au cœur de son propre processus d'apprentissage, avec le droit de se tromper, d'analyser ses erreurs, d'en débattre avec les autres participants. Il développe sa capacité à faire évoluer ses propres comportements, à ancrer les bons réflexes pour trouver sa façon de comprendre et d'apprendre (Cuenot et al., 2005).

- 42 Enfin, le développement de la formation à distance, sous forme de podcasts ou d'activités en e-learning, par de nombreux établissements d'enseignement supérieur permet certainement un gain de temps dans l'organisation des étudiants qui peuvent interrompre les cours on-line, pour approfondir certaines notions à l'aide de documents complémentaires (Peltier, Peraya, Grenon et Larose, 2016; Roland et Emplit, 2015). Ils sont alors acteurs de leur propre formation. La combinaison de ces différentes approches pédagogiques diversifiées contribue à la réflexion d'un modèle d'enseignement évolutif mettant l'étudiant au cœur de sa propre réussite et donnant une place plus large à l'interaction enseignant-enseigné. Au final, tirant profit des enseignements de la psychopédagogie, toute nouvelle méthode d'enseignement devrait s'appliquer, pour maximiser l'apprentissage, à étaler les contenus des cours dans le temps, à mettre en pratique des connaissances et à vérifier les acquis (Bordage, 2016). Parallèlement, les enjeux des apprentissages de méthodes de gestion de stress sont considérables, comme en témoignent les études réalisées auprès des étudiants en médecine (Berrewaerts et Desseilles, 2016).
- 43 D'ores et déjà, la question du changement de la méthode d'apprentissage est un thème récurrent et fréquemment évoqué dans les dispositifs de soutien aux étudiants proposés dans certaines universités. Le repère essentiel reste cependant la posture que tout enseignant adopte et qui est naturellement dépendante du lien qui se crée, indicible, entre celui-ci et les étudiants. Il s'agit à chaque fois d'un ajustement spécifique à réinventer qui relève du choix propre et personnel de chacun d'adopter la posture unique d'enseignant ou de l'enrichir de celle du coach. Pour l'enseignant-coach, quand désir d'apprendre et désir d'enseigner se rejoignent conduisant au réveil des potentiels, d'éblouissantes réalisations peuvent alors voir le jour.

Verger, P., Combes, J. B. et Kovess-Masfety, V. (2009). Psychological Distress in First Year University Students: Socioeconomic and Academic Stressors, Mastery and Social Support in Young Men and Women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 44(8), 643-650. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0486-y>

BIBLIOGRAPHY

- Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant*. Paris, France : Les Arènes.
- Alvarez, J. (2018). Les serious games. *Revue de l'APÉMu*, 83-88. <http://www.ludoscience.com/files/ressources/REVUE-2018---JAlvarez.pdf>.
- Amsellem-Mainguy, Y. (2015). *À la fin, tu penses que tu vas mourir, mais tu y retournes*. Rapport d'étude Jeunes, Santé et Internet, INJEP. http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/2015_04_sante_internet_ok.pdf
- Auslender, V. (2017). *Omerta à l'hôpital*. Paris, France : Michalon.
- Barreau, P. (2017). Le coaching : une forme d'accompagnement à part entière. *I2D - Information, données et documents*, 4(54), 30-32.
- Basco, L. et Cote, F. (2008, novembre). *La construction de la personne étudiante pour une optimisation de ses conditions de réussite*. Communication présentée au Colloque international efficacité et équité en éducation. https://esup.espe-bretagne.fr/efficacite_et_equite_en_education/programme/textes_atelier_8.pdf
- Beck, F. et Richard J. B. (2013). *Les Comportements de santé des jeunes. Analyses du Baromètre santé 2010*. Saint-Denis, France : Inpes, coll. Baromètres santé. <http://www.inpes.sante.fr/Barometres/barometre-sante-2010/pdf/baro-jeunes.pdf>.
- Berrewaerts, J. et Desseilles, M. (2016). Apprendre aux étudiants en santé à gérer leur stress, une mission primordiale et systématique de l'université? *Acta Psychiatrica Belgica*, 116(1), 7-16.
- Boniwell, I. et Kauffman, C. (2017). Le coaching en psychologie positive : cultiver le bien-être, les émotions positives et les forces personnelles. *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 207-224.
- Bordage, G. (2016). Maximiser les apprentissages : trois leçons tirées de la psychopédagogie. *Pédagogie Médicale*, 17(2), 135-138.
- Boujut, E., Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M. et Bourgeois, M. L. (2009). La santé mentale chez les étudiants : suivi d'une cohorte en première année d'université. *Annales médico-psychologiques, Revue psychiatrique*, 167(9), 662-668. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/j.amp.2008.05.020](https://doi.org/10.1016/j.amp.2008.05.020)
- Chan Chee, C. et Jezewski-Serra, D. (2014). *Hospitalisations et recours aux urgences pour tentative de suicide en France métropolitaine à partir du PMSI-MCO 2004-2011 et d'Oscour® 2007-2011*. Saint-Maurice, France : Institut de veille sanitaire. <http://invs.santepubliquefrance.fr/Publications-et-outils/Rapports-et-syntheses/Maladies-chroniques-et-traumatismes/2014/Hospitalisations-et-recours-aux-urgences-pour-tentative-de-suicide-en-France-metropolitaine-a-partir-du-PMSI-MCO-2004-2011-et-d-Oscour-R-2007-2011>
- Chavel, T. (2001). *Le coaching démystifié. Comment réenchanter le management*. Paris, France : Demos.
- Chavel, T. (2003). *Profession : Coach. De la théorie à la pratique*. Paris, France : Demos.
- Chernet, D. (2009). *Coacher avec l'analyse transactionnelle*. Paris, France : Eyrolles, Editions d'Organisation.
- Clement, S., Schauman, O., Graham, T., Maggioni, F., Evans-Lacko, S., Bezborodovs, N., Morgan, C., Rüsch, N., Brown, J. S. et Thornicroft, G. (2015). What is the Impact of Mental Health-Related Stigma on Help-Seeking? A Systematic Review of Quantitative and Qualitative Studies. *Psychological Medicine*, 45(1), 11-27. [HTTPS://DOI.ORG/10.1017/S0033291714000129](https://doi.org/10.1017/S0033291714000129)

- Coté, D. J., Bellavance, C., Chamberland, M. et Graillon, A. (2004). Un programme pour aider les étudiants en médecine à développer leurs stratégies d'apprentissage. *Pédagogie Médicale*, 5(2), 95-102.
- Cuenot, S., Cochand, P., Lanares, J., Feihl, F., Bonvin, R., Guex, P. et Waeber, B. (2005). L'apport du patient simulé dans l'apprentissage de la relation médecin-malade : résultats d'une évaluation préliminaire. *Pédagogie Médicale*, 6(4), 216-224.
- Damié, S. (2015). *L'informatisation des études de médecine*. http://www.lesmetiers.net/orientation/p2_448442/l-informatisation-des-epreuves-de-medicine
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 3(77), 73-85.
- Délivré, F. (2016). *Le métier de coach. Spécificités, Rôles, Compétences*. Paris, France : Eyrolles.
- Duguet, A., Morlaix, S. et Pérez, W. (2018). Utilisation du numérique par les enseignants à l'université : description et analyse des facteurs explicatifs. *Lien social et Politiques*, (81), 192-211.
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2018). Le numérique à l'université : facteur explicatif des méthodes pédagogiques? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3).
- Dupont, S. (2018). La solitude : une maladie du XXI^e siècle. *Spiritualité santé, dossier : isolement et solitude*, 11(3), 24-27.
- Egdsdal, M., Montagni, I., Tournier, M. et Tzourio, C. (2016). Les services en santé mentale à disposition des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur : le cas de l'université de Bordeaux. *Revue française des affaires sociales*, 2(6), 105-122.
- emeVia. (2015). *Dossier de Presse. La santé des étudiants en 2015. 9^{ème} enquête nationale*. emeVia, Le Réseau national des Mutuelles étudiantes de proximité. <http://www.emevia.com/enquete-sante>
- Ernst, C., Murat, C., Pottier, A. et Vasseur, M. (2009). Mal-être, révélateur de fragilités. *Spécificités*, 2, 33-42.
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Paris, France : Édition Dunod.
- Faye-Dumanget, C., Belleil, J., Blanche, M., Marjolet, M. et Boudoukha, A. H. (2018). L'épuisement académique chez les étudiants : effet des variables sociodémographiques sur les niveaux de burn-out. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 176(9), 870-874.
- Fourès, E. (2003). *Comment coacher*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Forestier, G. (2002). *Regards croisés sur le coaching*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Gallwey, T. (2000). *La dynamique interne du travail, le rôle du mental*. Paris, France : Village Mondial.
- Gautier, B. et Vervisch M. O. (2000). *Le manager coach*. Paris, France : Dunod.
- Gouttenoire, L. et Guillot, M. (2017). Mettre en situation et accompagner la construction de connaissances : un parti pris pour la formation à l'accompagnement de projets en agriculture. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2).
- Gueguen, C. (2015). *Pour une enfance heureuse : repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Paris, France : Pocket Evolution.
- Ladsous, J. (2007). Posture du corps et de l'esprit. *Vie sociale et traitement*, 4(96), 74-77.
- Lenhardt, V. (2017). *Les responsables porteurs de sens. Culture et pratique du coaching et du team-building*. Paris, France : Eyrolles.

- Leleu, P. (2004). *Le développement du potentiel des managers : la dynamique du coaching*. Paris, France : L'Harmattan.
- Le Provost, A.-S., Loddé, B., Pietri, J., De Parscau, L., Pougnet, L., Dewitte, J.-D. et Pougnet, R. (2018). Souffrance au travail des étudiants en médecine : étude qualitative par entretiens semi-dirigés. *Revue Médicale de Bruxelles*, 39, 6-14.
- Lidolf, S. et Pasco, D. (2018). *Le « joujou du prof » : expériences de l'utilisation d'une plateforme numérique pour l'enseignement à l'université*. Communication présentée au Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison_2, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Montpellier, France. <http://idea.univ-paris-est.fr/fr/a-la-une/document-3135.html>
- Lison, C. et Bédard D. (2016). Postures épistémiques d'enseignants-tuteurs en contexte d'apprentissage par problèmes (APP) : les cas de la médecine et du génie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3).
- Louvel, A., Fayard, A. et Broussouloux, S. (2008). La santé : un défi pour les étudiants. *La Santé de l'homme*, 393. <http://www.inpes.sante.fr/SLH/pdf/sante-homme-393.pdf>
- Malarewicz, J. A. (2011). *Réussir son coaching : une approche systémique*. Paris, France : Pearson.
- Maisonneuve, H., Rougerie, F. et Chambe, J. (2015). Facebook : un outil d'apprentissage en éducation médicale? *Pédagogie Médicale*, 16(1), 65-77.
- Marcotte, J. et Ringuette, D. (2011). Étude exploratoire des liens entre l'identité et l'implication scolaire des jeunes de 18 à 24 ans en formation générale des adultes. *Revue de psychoéducation*, 40(2), 241-260.
- Marquis, N. (2014). *Du bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Marra, D. (2018). *Rapport sur la qualité de vie des étudiants en santé*. https://sorbonne-universite.fr/sites/default/files/upload/2018-04/180403_-_rapport_dr_donata_mara.pdf
- Mejdad, N., Gil, P. et Lacroix, P. (2017). *Neurolearning. Les neurosciences au service de la formation*. Paris, France : Eyrolles.
- Midal, F. (2017). *La méditation*. Paris, France : Presse universitaire de France.
- Montelle, C. (2008). *La science du pédagogue et le cœur du jardinier*. http://www.sauv.net/montelle_echec.pdf
- Moutet, M. (2005). Psychothérapie ou coaching? *Gestalt*, 1(28), 161-169.
- Morin, E. (1996). A new way of thinking. *UNESCO Courier*, 49(2), 10-14.
- Moro, M. R. et Brison, J. L. (2016). *Mission Bien-être et santé des jeunes* (Rapport au Président de la République). http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/09/2/Rapport_Mission_Bien-et_sante_des_jeunes_674092.pdf
- Parmentier, J. F. et Vicens, Q. (2019). *Enseigner dans le supérieur : Méthodologie et pédagogies innovantes*. Paris, France : Édition Dunod.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement une nébuleuse. *Éducation Permanente*, 153, 43-56.
- Pelaccia, T. (2016). La motivation des étudiants en sciences de la santé : un levier pédagogique à exploiter et un objet de recherche à construire. *Pédagogie Médicale*, 17(2), 91-94. <https://doi.org/10.1051/pmed/2016033>

- Peltier, C., Peraya, D., Grenon, V. et Larose, F. (2016). Usages et effets perçus des podcasts de type cours enregistrés : une étude exploratoire menée à l'Université de Genève auprès d'étudiants et d'enseignants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2-3), 60-80.
- Pereira Dias, G., Palmer, S. et Nardi, A. E. (2017) Integrating positive psychology and the solution-focused approach with Cognitive-Behavioural coaching : the integrative Cognitive-Behavioural Coaching Model. *European Journal of Applied Positive Psychology*, 1(3).
- Persson, S. (2008). Pourquoi les chartes éthiques. *Revue internationale de Psychosociologie*, 14(34), 169-187.
- Persson, S. et Rappin, B. (2013). Il était une fois le coaching... *Humanisme et Entreprise*, 1(311), 41-60.
- Petit, M. et Bélisle, M. (2018). Démarche d'implantation du portfolio numérique en enseignement supérieur : le cas de deux programmes de formation à l'enseignement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 15(3), 52-67.
- Pham, B. N., Eschard, J. P., Richard, I., Etienne, J., Massoubre, C. et les membres du groupe de pédagogie de la Conférence des doyens des facultés de médecine de France. (2017). L'analyse des difficultés du parcours des étudiants en médecine dans les facultés de médecine. *Pédagogie médicale*, 17(3), 147-156. [HTTPS://DOI.ORG/10.1051/pmed/2016035](https://doi.org/10.1051/pmed/2016035)
- Raucent, B. et Vander Borgh, C. (2006). *Être enseignant. Magister? Metteur en scène?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Richez, Y. (2014). *Émergence et actualisation des potentiels humains*. Raleigh, NC : Lulu.
- Roland, N. et Emplit, P. (2015). Enseignement transmissif, apprentissage actif : usages du podcasting par les étudiants universitaires. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1).
- Sarfati, F. (2015). *L'université face au décrochage*. Repéré dans <https://laviedesidees.fr/L-universite-face-au-decrochage.html>
- Slaviero, A. (2014). *Stress et stratégies de coping chez les étudiants en médecine de première et sixième année*. Thèse de doctorat inédite. Université Paris 7, France.
- Stacke, E. et Cosson, P. (2000). *Coaching d'entreprise. Performance et humanisme*. Paris, France : Village Mondial.
- Tossan, V. et Chebbi, H. (2014). Le système de croyances des étudiants au sujet de leurs intentions entrepreneuriales : apport de la cartographie cognitive. *Management et Avenir*, 68, 32-53. DOI 10.3917/mav.068.0032
- Truchot, D. (2006). *Le burnout des étudiants en médecine. Rapport de recherche pour l'URML Champagne-Ardenne*. Dijon, France : Université de Franche-Comté. http://internat.martinique.free.fr/biblio/rapport_burnout_etudiant.pdf
- Van Velzen, J. H. et Tillema, H. H. (2004). Students' use of self-reflective thinking : when teaching becomes coaching. *Psychological reports*, 95, 1229-1238.
- Vulbeau, A. (2007). Le tutorat pédagogique. *Informations sociales*, 2(138), 65-66.

NOTES

1. La citation bibliographique de cette définition, qui n'a pas été modifiée depuis l'origine, est la suivante : préambule à la Constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19 juin - 22 juillet 1946, signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948.
2. <http://www.education.gouv.fr/cid50297/la-sante-des-eleves.html>
3. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55933/presentation-autonomie-des-universites.html>
4. ICF (International coach federation) depuis 1994 aux USA dont la branche française est née en 2001, la SFCoach (Société française de coaching) créée en 1997, l'AEC (Association européenne de coaching) constituée en 2005, devenue depuis l'instance française de EMCC (European mentoring and coaching council).

ABSTRACTS

en

At a time when amphitheatres are deserted by students and where ill-being is at the heart of the news, rethinking teaching methods is indispensable and leads to an inevitable evolution of the role of the teacher. When this role is combined with that of coach, the awakening of talents can then be favored. This raises the question of the adjustment of these postures in the accompanying processes of a young person, during delicate crossings towards fundamental transformations. The earliest possible detection of suffering among students is desirable and requires, however, a wide organization and involvement of a large number of people in universities. At the end of this journey in the wings of education, it is time to question about the emergence of strong educational alliances allowing these new impulses.

fr

À l'heure où les amphithéâtres sont désertés par les étudiants et où le mal-être est au cœur de l'actualité, repenser les méthodes pédagogiques est indispensable et entraîne une évolution incontournable du rôle de l'enseignant. Quand ce rôle se conjugue à celui de coach, le réveil des talents des étudiants peut alors être favorisé. Ceci soulève la question de l'ajustement de ces postures pour accompagner un jeune à modifier sa méthode d'apprentissage, voire ses habitudes de vie, lors de périodes difficiles. La détection la plus précoce possible des souffrances chez les étudiants est souhaitable, même si elle demande une vaste organisation et une implication d'un grand nombre de personnes dans les universités. À l'issue de ce cheminement dans les coulisses de l'enseignement, il s'agit de se questionner sur l'émergence d'alliances éducatives fortes permettant ces nouvelles impulsions.

INDEX

Mots-clés: étudiants, souffrance, coaching, talents, pédagogie

AUTHOR

MARIE MACHOUART

Laboratoire de Parasitologie-Mycologie, CHRU Nancy, Vandoeuvre-les-Nancy, France,
m.machouart@chru-nancy.fr