

## Proposition d'une clarification du concept de coaching : une définition par compréhension

Christelle Pelbois, Jason Luckerhoff et François Guillemette

Volume 9, numéro 2, automne 2022

Recherches sur le mentorat et le coaching

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092840ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1092840ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Résumé de l'article

Le concept de coaching fait l'objet de multiples définitions, elles-mêmes interprétées de manières diverses. Le présent article propose une clarification du concept de coaching par une démarche de définition par compréhension. Cet exercice permet d'identifier des caractéristiques essentielles et non essentielles du coaching, et des caractéristiques communes ou le distinguant des autres formes d'accompagnement professionnel. On trouvera en conclusion un tableau qui constitue un résumé de nos résultats.

### Éditeur(s)

Université de l'Ontario français (UOF)

### ISSN

2562-914X (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer cet article

Pelbois, C., Luckerhoff, J. & Guillemette, F. (2022). Proposition d'une clarification du concept de coaching : une définition par compréhension. *Enjeux et société*, 9(2), 45–64. <https://doi.org/10.7202/1092840ar>

© Enjeux et société, 2022



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

**é**rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>



## ***Proposition d'une clarification du concept de coaching : une définition par compréhension***

**Christelle Pelbois**

Université du Québec à Trois-Rivières

**Jason Luckerhoff**

Université du Québec à Trois-Rivières

**François Guillemette**

Université du Québec à Trois-Rivières

---

### **Résumé**

Le concept de coaching fait l'objet de multiples définitions, elles-mêmes interprétées de manières diverses. Le présent article propose une clarification du concept de coaching par une démarche de définition par compréhension. Cet exercice permet d'identifier des caractéristiques essentielles et non essentielles du coaching, et des caractéristiques communes ou le distinguant des autres formes d'accompagnement professionnel. On trouvera en conclusion un tableau qui constitue un résumé de nos résultats.

**Mots-clés :** Coaching, mentorat, accompagnement professionnel, définition par compréhension

---

### **Introduction**

L'accompagnement professionnel connaît un vif succès au Québec et dans d'autres pays. Ses multiples définitions et l'engouement qu'il suscite nous ont incités à proposer une clarification du concept de coaching non seulement dans ses différentes caractéristiques, mais aussi dans ses liens avec les autres concepts qui sont courants dans l'accompagnement professionnel. Un autre article dans ce numéro sur le mentorat et le coaching propose une



clarification conceptuelle du mentorat, et ce, avec une autre approche méthodologique, celle de la théorisation par typologie.

Il existe de nombreuses définitions du coaching, avec un lot de similarités entre certaines et un potentiel de liens, voire d'incorporation, entre quelques-unes ou plusieurs. Le coaching se situe dans ce que certains appellent la « nébuleuse » de l'accompagnement professionnel (Paul, 2002, p. 43) et sa définition se situe dans un contexte de confusion dû, entre autres, à « la floraison de pratiques hétérogènes » (Machouart, 2020, p. 5) dans le domaine de l'accompagnement.

Face au passage d'une vision de la formation comme transmission de savoirs à une vision de la formation comme développement de compétences, nous espérons que notre exercice contribue à mieux comprendre – et donc à mieux réguler – les différentes formes que peut prendre le coaching dans les différentes organisations de nos sociétés.

Par l'approche méthodologique générale adoptée, soit la définition par compréhension, ayant pour principales fonctions de « décrire les concepts, de les délimiter, de les distinguer entre eux et d'établir les relations qui se reflètent dans le système conceptuel » (Vézina et al., 2009, p. 13), le processus de clarification conceptuelle nous mènera à une proposition de définition à potentiel d'éclairage, bien que toujours provisoire et sujette à discussion. Une analyse de ce que le concept de coaching a en commun ou de ce qui le distingue des autres formes d'accompagnement est d'abord effectuée, puis complétée par l'identification de ses caractéristiques essentielles et non essentielles à des fins de définition. Nous proposons enfin un tableau synthèse de nos résultats, lequel est susceptible de contribuer à une meilleure compréhension du coaching, tel qu'appréhendé dans la nébuleuse de l'accompagnement professionnel.

## 1. Problématique

Malgré la volonté de les distinguer qui s'observe dans les écrits que nous avons consultés, les rôles de coach, de mentor, de tuteur, de formateur et de superviseur de stage sont souvent



dans des liens de synonymie et même dans une possibilité d'interversion. Ainsi, à titre d'exemple, le coaching est à la fois reconnu comme l'une des fonctions du mentor (Jacobi, 1991) et le plus important comportement attendu du mentor par les mentorés (Levesque et al., 2005). Reddick et al. (2012) notent, quant à eux, que le coaching est parfois considéré comme un type de mentorat... et le mentorat comme un type de coaching. Martineau et Mukamurera (2012) remarquent que, dans le milieu de l'enseignement, le mentorat est un dispositif « parfois également appelé tutorat, accompagnement, parrainage, coaching ou jumelage avec un enseignant d'expérience (ce dernier pouvant également être nommé mentor, enseignant chevronné ou personne-ressource) » (p. 9). De plus, à l'instar de celles cherchant à cerner le mentorat, plusieurs définitions du coaching se côtoient et mettent l'accent sur l'une ou l'autre de ses caractéristiques, par exemple sa perspective développementale (Lenhardt & Persson, 2006), son objectif d'amélioration des performances (Houde, 2001; Reddick et al., 2012) et sa situation dans la temporalité de l'accompagnement professionnel (Amar & Angel, 2017; Lemaire & Sauvageau, 2013).

La diversité des définitions et les ambiguïtés de ces caractéristiques témoignent du besoin de clarification conceptuelle du concept de coaching afin de mieux le cerner en tant qu'objet de recherche, mais aussi d'en favoriser la mobilisation circonstanciée.

## 2. Méthodologie

Pour notre travail de clarification conceptuelle, nous avons emprunté une approche méthodologique qui consiste à construire des éléments de définition sans prétendre à une proposition définitive, univoque et complète. L'Office québécois de la langue française dégage plusieurs éléments constitutifs d'une définition : 1) un domaine (généralement séparé du reste de la définition); 2) un définisseur initial (désigné comme « incluant » ou « faux incluant »); 3) une ou des caractéristiques essentielles ou distinctives (Vézina et al., 2009). Afin de définir les différentes formes que peut prendre le coaching, nous avons réalisé une collecte de données selon une démarche itérative, elle-même appliquée à un corpus d'écrits dans des articles et des ouvrages traitant des distinctions entre les pratiques de coaching. Par la suite, des mots clés ont été retenus progressivement afin de collecter des données



spécifiques à chacune de ces formes. Certains termes associés au concept de coaching ont été utilisés dans notre recherche documentaire afin de trouver un plus large éventail de publications sur le coaching. Par exemple, nous avons utilisé des expressions et des termes comme *accompagnement professionnel*, *posture d'accompagnement*, *pratique d'accompagnement*, *mentorat*, *tutorat*, *superviseur*. Après avoir trouvé un large éventail de publications, nous avons sélectionné des publications qui, au minimum, faisaient des liens avec le coaching.

Au total, 185 sources ont été sélectionnées et consultées, dont 55 ont été analysées en profondeur. Nous avons exploré les définitions et les descriptions du coaching afin d'en extraire plus particulièrement leurs caractéristiques essentielles et distinctives. Celles-ci n'ont pas été sélectionnées à partir de critères précis, mais ont plutôt émergé de l'analyse itérative du corpus. De plus, plutôt que de déterminer ces caractéristiques sur la base de la fréquence de leur similarité (ou degré de ressemblance) au sein du corpus, notre analyse s'est appuyée sur une recherche de la typicalité des différents éléments de définition et de descriptions rencontrés, et ce, afin de proposer des clarifications conceptuelles permettant de positionner dans une certaine modélisation chacun de ces éléments. Enfin, compte tenu de notre objectif de clarification conceptuelle, nous n'avons pas retenu les publications traitant uniquement des aspects empiriques du coaching.

Dans les écrits consultés, le coaching est défini par une inclusion dans le concept générique d'accompagnement professionnel. Nous avons donc voulu réaliser notre démarche de clarification en situant le coaching dans la nébuleuse de l'accompagnement professionnel.

Par ailleurs, nous avons appréhendé le contenu des publications sur le coaching sous l'angle des pratiques qui sont décrites, plutôt que sous l'angle des dispositifs, des postures, des approches, des démarches, des relations ou des fonctions. En effet, la description sous l'angle du dispositif, soit l'« ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise » (Larousse, n.d.), nous semble éluder la présence d'un sujet et d'un acteur, alors que la posture semble se soustraire à l'idée d'accomplissement d'actions associées au fait d'accompagner. Ces deux notions – dispositif et posture – seraient ainsi trop



réductrices dans le cadre de notre visée de clarification conceptuelle. Il en va ainsi des concepts d'approche, de démarche, de relation et de fonction, qui paraissent insuffisamment déterminés au regard de notre objectif. Nous leur avons préféré le concept de pratique, considéré par Guigue (1998) comme l'accomplissement d'actions selon des modalités décidées et définies, découlant elles-mêmes de l'application de certaines connaissances. La pratique implique également un sujet et un acteur. Le même auteur note que, dès le 14<sup>e</sup> siècle, le mot *pratique* désigne la procédure et suppose une impulsion initiale se trouvant à l'extérieur d'elle, mais dont elle assure la continuité. Ainsi, elle s'inscrit, à cette époque comme aujourd'hui, « dans un contexte social complexe de partage de tâches et de coopération entre les hommes » (p. 119).

### 3. Résultats

Les résultats de cette recherche sont présentés en quatre sous-sections, qui présentent successivement ce que le coaching a en commun avec les autres formes d'accompagnement et ce qui le distingue, puis ses caractéristiques essentielles et ses caractéristiques non essentielles.

#### 3.1 Ce que le coaching a en commun avec les autres formes d'accompagnement

Pour Paul (2003), le terme *accompagnement* ne se détermine que par son champ d'intervention. Son imprécision conceptuelle contribuerait au consensus dont il est l'objet. L'autrice situe ainsi le terme *accompagner* dans trois régions sémantiques, de synonyme en synonyme, correspondant elles-mêmes à « trois registres de praxies qui renvoient à des rôles spécifiques et transversaux : escorter, guider et conduire » (p. 10). Dans sa définition globale, le coaching se présente comme une forme d'accompagnement parmi d'autres.

Paul associe le coaching à une forme d'accompagnement impliquant l'idée d'entraînement. Pour Machouart (2020), le coaching aurait « pour ambition de développer les potentiels et les compétences » (Persson & Rappin, 2013, p. 42). Pour Houde (2001), le coaching est une forme d'accompagnement mettant l'accent sur le savoir-faire, le savoir et le



savoir-être y participant de manière incidente. Boltanski et Chiapello (2011) désignent le coach comme un développeur de potentiels. Dans le même sens, Radon (1999) et Lenhardt (1993) soulignent l'importance du rôle du coach qui consiste à repérer les potentialités et à les libérer.

Beauvais (2004) introduit une nuance importante pour notre compréhension du coaching comme une forme d'accompagnement. Elle affirme que le coaching constitue « une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts » (p. 110). Ainsi, Beauvais (2009) associe le coaching, en tant que forme d'accompagnement, à la nécessité d'un projet et d'un cheminement vers des buts. Dans cette perspective, le coaching consiste en une clarification continue des buts à atteindre et des moyens de progresser dans leur direction. Certains auteurs, dont Paul (2004), précisent que le coaching se caractérise par la poursuite d'objectifs à court terme, voire immédiats.

Un autre élément qui vient enrichir notre compréhension de ce qu'est le coaching se trouve dans la relation d'évaluation qui est au cœur du coaching (Kunegel, 2011; Machouart, 2020). En effet, le coach demeure constamment attentif aux progrès du coaché et il reconnaît, au fur et à mesure, les progrès réalisés, tout en indiquant les prochains progrès à faire (Lamasse, 2010; Lauzun, 2006). Mentionnons ici les enjeux liés à un maintien de l'évaluation au service de l'apprentissage, notamment dans un contexte où l'évaluation est souvent au service de la compétition (Beaudrit, 2012; Prensky, 2010). Certains auteurs soulignent le risque que le coaching soit instrumentalisé pour le développement d'une entreprise ou d'une organisation au détriment du développement de l'individu (Cloët, 2006; Dejours, 2018; Feliculis, 2012; Hirigoyen, 2014).

Une dernière caractéristique commune à d'autres types d'accompagnement, et en même temps essentielle au coaching, est liée aux pratiques de conseils que le coach donne au coaché (Pelpel, 2001). Ici, il faut être prudent pour ne pas amalgamer les pratiques de coaching aux pratiques de conseils, mais il semble que le conseil soit une caractéristique essentielle au coaching.



Nous avons ici quatre premiers éléments de notre compréhension du concept de coaching. Le premier est que le coaching a comme finalité le développement des compétences du coaché. Le deuxième, que le coaching a en commun avec certaines formes d'accompagnement, est la finalité d'aider une personne à cheminer, à se construire et à atteindre ses buts. Le troisième élément est constitué par le rôle d'évaluation lié au coaching et le quatrième correspond à l'action de conseiller. Ces quatre éléments représentent une compréhension du coaching assez générale, mais tout de même suffisamment spécifique pour que les contours de la définition du concept commencent à apparaître.

### **3.2 Ce qui distingue le coaching des autres formes d'accompagnement**

En partant de ce qui précède, c'est-à-dire de l'identification des caractéristiques que le coaching a en commun avec les autres formes d'accompagnement, on peut mettre en lumière, avec Beauvais, le fait que le concept de coaching ne saurait s'appliquer à des pratiques où « chemin et projet sont entièrement déterminés par avance, en totale extériorité » (2009, p. 227). Selon cette compréhension, des pratiques telles que le tutorat ou la supervision de stage, qui reposent sur un projet déterminé à la fois à l'avance et en extériorité par rapport à l'accompagnateur et à l'accompagné, nous permettent de mettre en lumière, par la négative, le fait que le coaching est une forme d'accompagnement où le chemin parcouru ensemble est déterminé au fur et à mesure de l'avancement.

De son côté, Paul (2003) met en lumière une autre caractéristique distinctive du coaching dans le fait que la relation n'est pas de l'ordre de la transmission d'une expertise du coach au coaché. Pour Geindre et al. (2014), la transmission est associée généralement à l'accompagnement professionnel, notamment dans le mentorat (Houde, 2008), le tutorat (Paul, 2003) et dans la supervision de stage (Denoux, 2014), ou encore dans les différents types de relation dyade de formation. On peut dire aussi que le coaching se distingue de l'enseignement individualisé (Martineau, 2011). Dans les pratiques de coaching, le rôle du coach n'est pas non plus de se donner en modèle comme dans d'autres types d'accompagnement professionnel (Nadeau & Labre, 2011).





De plus, selon Paul (2006), le coaching se distingue des autres formes d'accompagnement par le fait que l'accompagnement comme tel n'est pas la priorité. Autrement dit, le « être avec » n'est pas une caractéristique du coaching. Ainsi, une caractéristique spécifique du coaching se trouve dans la priorité donnée au développement du coaché, même lorsque ce développement est conçu comme une condition du développement de l'organisation. En quelque sorte, le coach disparaît dans un coaching efficace. Dans la même perspective, on peut mettre en lumière le fait que le coaching est fondamentalement individualisé et centré sur la personne du coaché, même lorsque le coach intervient avec une équipe ou une autre forme de groupe. Cette spécificité ressort lorsqu'on la compare à d'autres formes d'accompagnement qui sont au service d'une organisation, par exemple, pour former la relève, pour assurer l'insertion professionnelle, pour favoriser la continuité des compétences collectives ou pour diriger les efforts individuels vers le développement de l'entreprise (Paul, 2009; Pelpel, 2001; Vierset, 2015).

### 3.3 Les caractéristiques essentielles du concept de coaching

Toute définition doit comporter l'ensemble des caractéristiques essentielles à sa compréhension. Par caractéristique essentielle, nous entendons

tout élément de la pensée qui reflète une propriété attribuée à un objet donné et qui sert à en former et à en délimiter le concept. La somme des caractères contribue à définir un concept et en constitue ce qu'on appelle la compréhension (Vézina et al., 2009, p. 11).

Les caractéristiques essentielles proposées n'ont pas toutes la même importance; néanmoins, toutes doivent permettre, dans le contexte de la clarification conceptuelle proposée, de répondre à la question *quelles sont les propriétés qui contribuent à définir ces pratiques et en constituent la compréhension?* La difficulté ici consiste à respecter le principe de généralisation et d'abstraction qui permet de s'assurer que la définition proposée décrira « un concept dans ce qu'il a d'abstrait et d'universel, sans s'attacher à un objet en particulier » (Vézina et al., 2009, p. 15). En effet, poursuivent Vézina et al. (2009), « le concept doit être



défini sans s'attacher à une représentation qui peut être familière au rédacteur de la définition » (p. 15).

Nous présenterons, en premier lieu, le dyadisme et l'asymétrie relationnels; en deuxième lieu, le contexte d'adaptation au changement ou de transition; en dernier lieu, la réflexivité comme moyen et but.

### **3.3.1 Le dyadisme et l'asymétrie relationnels**

Les pratiques associées au coaching sont parfois conçues comme des formes spécifiques de relation triangulaire impliquant : 1) un accompagnateur ou accompagnant<sup>1</sup>, 2) un accompagné et 3) son environnement (professionnel, personnel, de formation) ou la relation elle-même. Toutefois, nous situerons plus généralement les pratiques de coaching dans le cadre d'une relation dyadique<sup>2</sup> et asymétrique, au sens large du terme. Cette asymétrie peut concerner le niveau hiérarchique, le niveau d'expertise, le niveau de connaissances ou le niveau d'expérience.

En tant que forme particulière d'accompagnement professionnel, le coaching implique toujours deux instances « pour lesquelles la relation de différence est la condition même d'une logique d'interaction mutuelle » (Paul, 2003, p. 139); c'est le caractère dyadique du coaching. En particulier, la dyade du coaching se caractérise par une relation asymétrique entre un accompagnant, le coach, et un accompagné, le coaché. L'asymétrie de cette relation, dont la description varie selon les auteurs, se voit liée tantôt aux rôles et tantôt aux statuts des deux acteurs; elle se situe au niveau de l'expertise, cette dernière ne s'appliquant pas tant au contenu qu'au développement de la personne (Nadeau & Labre, 2011). Par ailleurs, cette asymétrie n'exclut pas une relation de subordination hiérarchique; en effet, le coach peut être le supérieur immédiat du coaché (De Stercke et al., 2010; Guay, 2002; Houde, 1991).

### **3.3.2 L'accompagnement en contexte d'adaptation au changement ou de transition**

Les différentes pratiques de coaching se réalisent dans un contexte d'adaptation au changement, de transition ou de transformation spécifique. Toutes constituent « des formes



plus ou moins étayées de passage ou de transition » (Paul, 2006, p. 15), tout en ayant pour objectif de « cocréer un mouvement de transformation en favorisant l’acquisition de nouvelles manières de penser, de ressentir et d’agir » (Machouart, 2020, p. 5). Le changement constitue donc une caractéristique essentielle du coaching comme dans d’autres types d’accompagnement professionnel (Thibauville et al., 2019). Plus spécifiquement pour le coaching, le changement est une forme de défi ou de difficulté qui est d’une ampleur supérieure aux difficultés que l’on rencontre dans tout processus d’apprentissage. Le coaching trouve là une caractéristique spécifique en plus d’être essentielle : il constitue une forme particulière de résolution de problèmes (Machouart, 2020). L’aspect situationnel du coaching est aussi souligné par Lenhardt et Persson (2006), pour qui cette pratique consiste à aider une personne à trouver des solutions particulières à des problèmes particuliers. Pour Persson et Rappin (2015), le coaching est « une pratique d’accompagnement mobilisée en vue de l’adaptation des individus à un contexte en perpétuel changement » (p. 105). Persson et Bayad (2007) proposent également une description du coaching comme un accompagnement « utilisant principalement des situations d’entretien, visant à résoudre des problèmes, à atteindre des objectifs et à générer du mieux-être, notamment en situation de changement » (p. 163). De Stercke et al. (2012) décrivent le coaching comme une aide pour traverser des moments ou des périodes critiques.

### 3.3.3 L’accompagnement de la réflexivité

Pour Foulard (2006), le coaching, qu’il définit comme « un accompagnement singulier [se réalisant] à l’aide d’entretiens réflexifs et itératifs où le coaché chemine petit à petit pour élaborer les réponses à ses propres questions entre lui, en tant que sujet, et l’institution » (p. 36), est au cœur de l’agir professionnel. « L’écoute et le questionnement socratique du coach élargissent le champ de vision de la personne accompagnée afin d’ouvrir de nouveaux espaces potentiels restés jusque-là invisibles bien que présents » (Pelvillain, 2014, p. 182).

Cette caractéristique essentielle du coaching est partagée par d’autres formes d’accompagnement, notamment la supervision de stage, mais elle n’en est pas moins spécifique au coaching.



Le recours au questionnement ouvert représente une stratégie couramment mobilisée dans le coaching et permet de laisser émerger chez le coaché les réponses et les pistes de solution (Nadeau & Labre, 2011; Machouart, 2020). Pour Amar et Angel (2017), le coach doit faire preuve d'une capacité maïeutique, c'est-à-dire qu'il doit être un « accoucheur de solutions, qui sont néanmoins générées par le coaché, toujours au centre du processus » (p. 86). Son rôle consiste également à « alimenter [l']espace de réflexion [que constitue le coaching] par une démarche dialectique à base de clarifications, reformulations, échos, relances, interprétations, provocations, etc. » (p. 86).

Il y aurait ici tout un développement possible sur l'accompagnement de la pratique réflexive, mais nous nous contenterons de référer à des publications dans la lignée de Dewey (1904, 1933, 1993), de Schön (1983, 1988, 1992) et de Kolb (2015), pour ne nommer que ceux-là (Guillemette & Gauthier, 2008).

### **3.4 Les caractères non essentiels du coaching**

Les pratiques faisant l'objet de notre recherche se distinguent également par certaines caractéristiques « non essentielles » à des fins de compréhension, qu'il s'agisse de caractéristiques dont la mention est superflue ou de caractère fortuit (c'est-à-dire qui ne sont pas réalisées dans la totalité des cas). Ces caractéristiques non essentielles, tout en apportant un complément d'information, ne sont pas indispensables pour comprendre, décoder ou distinguer le concept à l'étude (Vézina et al., 2009). Nous avons ainsi dégagé trois critères non essentiels : 1) la nécessité ou l'opportunité relationnelle; 2) l'existence d'une demande d'accompagnement; 3) la présence d'une ambiguïté dans les logiques des finalités du coaching.

#### **3.4.1 La nécessité ou l'opportunité relationnelle**

La démarche d'accompagnement professionnel pose « une nécessité relationnelle pour rendre visible un sujet de besoins, requérant l'attention d'un autre pour se maintenir dans l'existence professionnelle et sociale » (Duda, 2014, p. 234).



Cette nécessité ou opportunité relationnelle caractérise le coaching en tant que dispositif contribuant à la régulation sociale en entreprise, à la fois par son processus et par sa finalité, tous deux axés sur les relations interpersonnelles et les interactions sociales (Vernazobres, 2008). Pour Barès et Persson (2011), l'analyse de 86 définitions consacrées au coaching effectuée par Persson et Bayad en 2007 contribue à décrire cette pratique « comme un accompagnement appuyé sur une relation interpersonnelle » (p. 181). Amar et Angel (2017) proposent, quant à eux, de concevoir la relation intersubjective comme une demande de reconnaissance et d'information dans laquelle on doit d'abord reconnaître le coaché

pour le valoriser dans son unicité, pour lui donner la force et l'envie de changement. Il faut de l'information pour nourrir son être et sa réflexion et l'aider à articuler une nouvelle cohérence dont il est le demandeur (p. 28).

### 3.4.2 L'existence d'une demande d'accompagnement

L'existence d'une demande d'accompagnement apporte un complément d'information à la compréhension, sans toutefois être déterminante dans la distinction des différentes pratiques.

Pour le coaching, la demande d'accompagnement n'est pas essentielle, mais elle a son utilité :

[C]'est elle qui rend possible la relation d'aide en créant des attentes chez une personne que le processus d'accompagnement va tenter d'exploiter en retour. Cette demande est, en effet, le premier gage d'une mobilisation et d'une adhésion possible au contrat relationnel. Elle s'étaye sur l'espoir que l'autre peut aider dans la problématique posée et qu'il détient une forme de pouvoir d'aide et de résolution (Amar & Angel, 2017, p. 45).

Cette caractéristique est parfois mise en relation avec l'aspect monétaire de certaines pratiques de coaching, aspect qui témoignerait non seulement de l'existence d'une demande, mais aussi d'une plus grande mobilisation de l'accompagné. Par exemple, le coaching est parfois distingué du mentorat ou des autres pratiques à l'étude en raison des coûts auxquels il



est associé. Qu'il s'agisse du coaching, du mentorat, du tutorat ou de la supervision de stage, à l'instar de Dispagne (2007), nous retenons de l'accompagnement inscrit dans le champ de la formation qu'il s'agit d'« une activité se tissant de manière délibérée entre le formateur et l'apprenant » (p. 59). Cependant, compte tenu de l'objectif qui nous anime ici, nous proposons que ces caractéristiques constituent avant tout des compléments d'information non absolument nécessaires à la compréhension du coaching.

### 3.4.3 Une ambiguïté dans les finalités du coaching

Des définitions et compréhensions tirées de l'analyse du corpus, il ressort que les différentes pratiques de coaching s'alignent sur deux logiques dont les finalités, les buts et les objectifs présentent des contours flous : 1) la logique économique et productive; 2) la logique humaniste et relationnelle.

Lorsqu'envisagé selon une logique économique et productive, le coaching se fait outil de stimulation des compétences au bénéfice de la mission de l'organisation et de sa compétitivité, ce qui le positionne parmi les outils de gestion des ressources humaines : « La finalité du coaching est de développer des ressources humaines latentes pour une organisation donnée, dans une approche conjointe organisation-individu, favorisant une dynamique d'apprentissage » (Barès & Persson, 2011, p. 181). Le but recherché est alors l'amélioration du niveau de performance par le développement de certaines compétences (Houde, 2010; Lemaire & Sauvageau, 2013; Nadeau & Labre, 2011). Cette logique s'inscrit dans les pratiques de gestion des ressources humaines relevant du développement des compétences (en relation avec les critères de promotion), de l'organisation du travail (notamment en ce qui a trait à la mobilité de la main-d'œuvre), ainsi que de l'évaluation de la performance. Paul (2003) associe en outre le coaching à l'idée d'entraînement, à la conduite et au registre de l'éducation, de la formation et de l'initiation :

Le coach au sein des entreprises a pour fonction de développer les compétences et le potentiel des hommes de l'organisation : il est « catalyseur » [...]



« développeurs de potentiels », mais l'idée de coaching se trouve bien plus souvent liée à celle de performance » (p. 136).

Bien que plusieurs définitions du coaching mentionnent un objectif de développement de compétences individuelles, dans cette logique économique, le coaching cible spécifiquement l'amélioration de la performance par le développement de compétences précises, alors que d'autres formes d'accompagnement adoptent une perspective de croissance personnelle (Lemaire & Sauvageau, 2013) s'inscrivant dans une finalité d'actualisation de soi et de développement professionnel et personnel (Cuerrier, 2002; Martineau, 2011).

Dans le champ de l'entrepreneuriat, Barès et Persson (2011) décrivent un

coaching qui éveille, [qui] se distingue du mentorat qui protège et éduque (« veiller sur »), mais également du tutorat qui forme et discipline (« surveiller »). Si le coach s'appuie sur une relation humaine, il privilégie une dynamique d'interactions dans une perspective stratégique : des résultats probants sont attendus dans un contexte circonstanciel avec des objectifs à spécifier (p. 183).

On aura compris qu'une autre logique se trouve en opposition à cette logique économique. Il s'agit de la logique qui inscrit les pratiques de coaching dans une perspective humaniste et interpersonnelle centrée sur le développement professionnel et personnel du coaché. Dans cette logique, tout le travail du coach consiste à favoriser l'*empowerment* et l'autonomie du coaché, indépendamment des priorités économiques de l'organisation dans laquelle travaille le coaché (Forestier, 2002; Foures, 2003).

## Conclusion

Paradoxalement, bien que notre approche méthodologique générale soit celle d'une définition par compréhension, en guise de conclusion, plutôt que d'ouvrir la discussion sur une nouvelle définition, nécessairement provisoire, du concept de coaching, nous proposons le Tableau 1 qui fait la synthèse de nos résultats. Celui-ci est susceptible non seulement de contribuer à une



meilleure compréhension du coaching tel qu'appréhendé dans la nébuleuse de l'accompagnement professionnel, mais aussi de fournir des éléments pertinents à la mobilisation circonstanciée du concept. Ce tableau à double entrée met en relation, horizontalement, les caractéristiques essentielles et non essentielles identifiées à des fins de définition par compréhension du concept de coaching et, verticalement, les caractéristiques communes et celles le distinguant des autres formes d'accompagnement professionnel.

Tableau 1  
*Synthèse des résultats*

<i>Définition du coaching</i>	Caractéristiques communes aux autres formes d'accompagnement professionnel	Caractéristiques distinctives
Caractéristiques essentielles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finalité de développement</li> <li>- Orientation vers des buts précis</li> <li>- Monitoring des progrès</li> <li>- Conseils du coach au coaché</li> <li>- Dyadisme et asymétrie relationnels</li> <li>- Contexte d'adaptation au changement</li> <li>- Accompagnement de la réflexivité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chemin déterminé au fur et à mesure</li> <li>- Centré sur le coaché</li> </ul>
Caractéristiques non essentielles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opportunité relationnelle</li> <li>- Demande d'accompagnement</li> <li>- Ambiguïté dans les finalités du coaching</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le coaching n'est pas de la transmission, ni de la formation, ni de l'enseignement, ni se donner en modèle</li> </ul>

Par ce tableau résumant nos résultats, nous souhaitons également mettre en exergue l'apport du croisement de certaines caractéristiques du concept de coaching, tout en reflétant leur potentielle contribution respective à la définition du concept. Il pourrait être intéressant d'étendre la réflexion proposée dans cet article à l'exploration de leur contribution à la compréhension du coaching telle qu'appréhendée empiriquement.





## Notes

<sup>1</sup> Beauvais (2006) distingue le terme *accompagnateur*, qui correspond à une posture dans la fonction d'accompagnement, du terme *accompagnant*, qu'il désigne plutôt comme une « posture singulière qui émerge dans la situation d'accompagnement et dans l'instant de la relation accompagnant-accompagné » (p. 62).

<sup>2</sup> Nous préférons la dénomination *relation dyadique* à celle de *binôme*, qui n'implique pas forcément une interaction.

## Références

- Amar, P., & Angel, P. (2017). *Le coaching*. Presses universitaires de France.
- Barès, F., & Persson, S. (2011). Le coaching comme révélateur du potentiel entrepreneurial. *Revue internationale de psychosociologie*, 17(42), 179-196.
- Baudrit, A. (2012). Être aujourd'hui tuteur d'étudiants en soins infirmiers : une mission complexe et pérenne? *Recherche en soins infirmiers*, (4), 6-12.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, (6), 99-113.
- Beauvais, M. (2006). Accompagnement et formation à l'accompagnement. Dans Institut régional du travail social Aquitaine, Association internationale de formation et de recherche en instruction spécialisée, santé et social et Institut universitaire de formation des maîtres (Éds), *Tutorat et accompagnement* (pp. 53-65). AIFRISS.
- Beauvais, M. (2009). Penser l'accompagnement et la formation à l'accompagnement. *TransFormations*, (2), 223-238.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Cloët, H. (2006). Le coaching? Un O.V.N.I. *Revue internationale de psychosociologie*, 27(XII), 38-62. <https://doi.org/10.3917/riips.027.0038>
- Cuerrier, C. (2002). *Le mentorat : lexique et répertoire de base*. Fondation de l'entrepreneurship.
- Dejours, C. (2018). *Souffrance au travail*. Chronique sociale.
- Denoux, S. (2014). Apprendre en stage : situation de travail, interactions et participation. *Phronesis*, 3(1-2), 18-27.
- De Stercke, J., Temperman, G., & De Lièvre, B. (2010). *À propos du mentorat en enseignement. Contribution à la réflexion sur le mentorat, dans le cadre du cycle réflexif de l'Association Belge des Professeurs de Français (ABPF)*. Presses de l'UMons.





- Houde, R. (2001). Le mentorat, un défi relationnel. Quand le message est le messenger. Dans Comité de réseautage sur le mentorat (Éds), *Le mentorat et le monde du travail* (pp. 15-31). Édition de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Houde, R. (2008). Le mentorat aujourd'hui : des racines et des ailes! *Lumen Vitae*, 63(2), 129-146.
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning*. Pearson.
- Kunegel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. L'Harmattan.
- Lamasse, V. (2010). *L'encadrement en stage des étudiants en soins infirmiers : un enjeu pour la Direction des Soins* [Mémoire de maîtrise inédit]. École des Hautes Études en Santé Publique, Rennes, France.  
<https://documentation.ehesp.fr/memoires/2010/ds/lamasse.pdf>
- Lauzun, M. (2006). Construction d'outils comme aide à l'évaluation. Dans Institut Régional du travail social Aquitaine, Association internationale de formation et de recherche en instruction spécialisée, santé et social et Institut universitaire de formation des maîtres (Éds), *Tutorat et accompagnement* (pp. 86-95). AIFRISSS.
- Lemaire, É., & Sauvageau, M. (2013). *Transfert et partage des savoirs en milieu communautaire. Pérennité et renouvellement. Rapport synthèse d'une recherche exploratoire du Centre St-Pierre. Mentorat, coaching, tutorat, transfert de savoirs. Quelles approches pour les milieux communautaires?* [ressource électronique]. Centre St-Pierre. [https://www.centrestpierre.org/media/files/Documents/Boite%20a%20outils/rapport\\_synthese\\_2013\\_v06.pdf](https://www.centrestpierre.org/media/files/Documents/Boite%20a%20outils/rapport_synthese_2013_v06.pdf)
- Lenhardt, V. (1993). L'accompagnement individuel des dirigeants : le coaching. *Éducation permanente*, (114), 91-104.
- Lenhardt, V., & Persson, S. (2006). Le coaching entre psychanalyse et Problem Solving. *Revue internationale de psychosociologie*, 12(27), 13-20.
- Levesque, L. L., O'Neill, R. M., Nelson, T., & Dumas, C. (2005). Sex differences in the perceived importance of mentoring functions. *Career Development International*, 10(6/7), 429-443.
- Machouart, M. (2020). Réveil des talents à l'université et place de l'enseignant-coach. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 36(1).  
<https://doi.org/10.4000/ripes.2269>



- Martineau, S. (2011). *Discussion des mérites et des limites de certains dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants*. [https://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-2011-Discussion-des-me\\_rites-et---.pdf](https://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Martineau-2011-Discussion-des-me_rites-et---.pdf)
- Martineau, S., & Mukamurera, J. (2012). Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement. *Phronesis*, 1(2), 45-62.
- Nadeau, M., & Labre, D. (2011, 29 janvier). Coaching, mentorat, tutorat : quelle est la différence? *La Presse*.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, (153), 43-56.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie*, 9(1), 121-144.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2006). L'accompagnement : quels enjeux pour le tutorat? Dans Institut régional du travail social Aquitaine, Association internationale de formation et de recherche en instruction spécialisée, santé et social et Institut universitaire de formation des maîtres (Éds), *Tutorat et accompagnement* (pp. 11-24). AIFRISSS.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 2(20), 11-63.
- Pelpel, P. (2001). *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique?* L'Harmattan.
- Pelvillain, N. (2014). Devenir coach, praticien de l'accompagnement professionnel personnalisé. *Le sujet dans la cité*, 1(3), 179-192.
- Persson, S., & Bayad, M. (2007). L'accompagnement des porteurs de projets par le coaching entrepreneurial. *Revue internationale de psychosociologie*, 11(31), 147-168.
- Persson, S., & Rappin, B. (2013). Il était une fois le coaching... *Humanisme et entreprise*, 1(311), 41-60.
- Persson, S., & Rappin, B. (2015). Les dissidences du coaching et leur éclairage pour la GRH. *Revue Interdisciplinaire Management Homme(s) & Entreprise (RIMHE)*, 15(4), 104-114.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives. Partnering for real learning*. Corwin.
- Radon, B. (1999). *Le coaching des managers*. Presses du management.
- Reddick, R., Young, M., Fletcher, S. J., & Mullen, C. A. (2012). *The Sage handbook of mentoring and coaching in education*. Sage Publications.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Maurice Temple Smith.
- Schön, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. Dans P. P. Grimmett, & G. L. Erickson (Éds), *Reflection in teacher education* (pp. 19-29). Teachers College Press.



- Schön, D. A. (1992). An interview with Donald Schön. *Orbit* 23(4), 2-5.
- Thibauville, S., Guiné, A., & Castel, D. (2019). Accompagnement professionnel. Dans G. Valléry (Éd.), *Psychologie du travail et des organisations. 110 notions clés* (pp. 27-30). Dunod.
- Vézina, R., Darras, X., Bédard, J., & Lapointe-Giguère, M. (2009). *La rédaction de définitions terminologiques*. Office québécois de la langue française.
- Vernazobres, P. (2008). *Approche contextualiste des pratiques de coaching prescrit dans les grandes entreprises en France. Vers de nouveaux modes de régulation sociale en gestion des ressources humaines* (Thèse de doctorat inédite). Université Paris 12, France.
- Vierset, V. (2015). *Émergence de postures d'accompagnement et d'apprentissage réflexifs. Effets d'un dispositif professionnalisant inscrit sur le parcours de stages des étudiants en médecine* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Liège, Liège, Belgique.