

L'ALLIANCE ANTIDEMOCRATIQUE
DU COACHING ET DU COGNITIVO-
COMPORTEMENTALISME

UNE ALLIANCE ANTIDEMOCRATIQUE

Hervé CASTANET

Psychanalyste
Professeur des Universités (clinique
psychopathologique)
Responsable de la section clinique d'Aix –
Marseille de l'Institut du Champ Freudien
Directeur clinique du CPCT de Marseille

Dans un essai récent, *L'Empire des coachs*, un psychanalyste R. Gori et un philosophe P. Le Coz, tous deux universitaires, ont démonté les soubassements idéologiques du coaching. Certains ont pu contester leur analyse en prétextant que le coaching était, en pratique, autre chose que ce que ces deux auteurs voulaient le faire croire, bref qu'il avait *des* coaching. C'était oublier que Gori et Le Coz fondent leur démonstration à partir de textes précis, référencés, cités, qui font autorité parmi les coachs eux-mêmes. Or, à lire ces textes et à suivre le commentaire proposé, une logique imparable se dégage : le coaching participe, malgré ses faiblesses épistémologiques, sa pauvreté conceptuelle, le simplisme de ses remarques, à une entreprise de *médicalisation* de la vie psychique et sociale où ce qui ne va pas, ce qui rate, ce qui fait symptôme soit nouage singulier pour chacun, peut et doit être traité et guéri au nom d'une visée harmonique (ou espérée harmonique) entre une action et sa visée de résultat.

Cette analyse est désormais établie. Inutile d'y revenir. Nous voudrions par contre, hors tout soucis d'exhaustivité, insister sur une *alliance idéologique* que nombre de textes et de descriptions concrètes révèlent entre le coaching comme pratique et les sciences comportementales et cognitivistes comme référent théorique. Cette alliance est telle que les actions éducatives elles-mêmes – de la maternelle à l'université – sont conçues, par quelques-uns, comme un vaste laboratoire de coaching expérimental où le coach (l'enseignant, l'instructeur) fait appel aux sciences du comportement et au cognitivisme pour saisir ce qui fait réussite ou échec pour l'apprenant (l'élève).

Démontons cette alliance.

La cognition et le social

Dans *Soi et le contexte* (1993), ouvrage théorique sur la cognition sociale en tant qu'elle est susceptible d'orienter les comportements individuels, J.-M. Monteil, professeur de psychologie sociale expérimentale cognitive à Clermont-Ferrand, fasciné par les travaux sur la manipulation, pose son constat : la révolution intellectuelle du XX^e siècle est la révolution neuronale (p. 16) – aussi « Lorsque la psychologie scientifique s'attache à l'étude de la connaissance, soit à travers les processus permettant sa construction, soit à travers ceux utilisés dans sa mobilisation, le paradigme théorique dominant

demeure celui de la psychologie cognitive » (p. 14). Le terme *scientifique* appliqué à *psychologie* a toute son importance. La psychologie scientifique est cognitiviste et parce que la psychologie est cognitiviste, elle est scientifique. D'où la définition qui s'en déduit : « Personne ne conteste sérieusement aujourd'hui le fait que la formation du cerveau soit l'œuvre d'une programmation génétique » (p. 16). Or, cette définition rend problématique la possibilité de la psychologie sociale sauf à la réduire à un ensemble de représentations secondaires habillant « structures, genèses et incidences comportementales des systèmes nerveux central et périphérique » (p. 16). La réduire ainsi la sort de l'approche cognitiviste seulement possible dans les neurosciences. Comment sortir de l'impasse ? Justement, Monteil s'attache aux travaux (Lecourt, Prochiantz) qui vont inclure le social dans « la construction des réseaux neuronaux, au point d'être indissociable de leur élaboration [...] » (p. 17). La possibilité d'une psychologie sociale explicitement cognitiviste reprend ses droits : « La neurobiologie comportementale nous apprend que l'histoire sociale et affective des individus s'engramme dans la matière cérébrale même [...] au moment du codage et du stockage de l'information, l'expérience sociale et émotionnelle est étroitement associée à l'environnement corporel du sujet » (p. 18). Bref, « ce qui est stocké correspond non seulement à l'information mais aussi à la façon dont cette information a été traitée [...] aux conditions sociales et émotionnelles dans lesquelles se trouve placé l'individu [...] » (p. 19). À ce titre, il y a une *cognition sociale* – voilà le postulat – que le psychologue social se doit d'étudier scientifiquement – c'est l'objet de sa recherche. Le soi et le contexte, l'individuel et le collectif, s'en trouvent aussitôt définis : « [...] le schéma de soi constituerait une structure cognitive contenant des connaissances génériques à propos de soi [...] et organisant et guidant le traitement des informations relatives à soi. [...] Une fois formé, ce schéma jouerait un rôle médiateur dans la perception, la mémoire et l'action » (p. 53). Le schéma de soi est une « unité de traitement » (p. 56).

Le soi et le contexte social font, avec de tels supposés, l'objet d'une double réduction naturalisante. Le soi individuel est réduit à une unité de traitement

objectivable des informations sur le modèle stimulus-réponse – c'est l'hypothèse cognitive de l'homme neuronal. C'est l'homme machine à traiter des informations. Le social, lui, se réduit à l'interrelationnel : les objets sociaux (les personnes, les groupes, soi, autrui, etc.) sont traités cognitivement par le « sujet social » (p. 110), comme dit Monteil. Le social est certes plus complexe que l'individuel, mais il n'a aucune spécificité comme tel. Il n'est que l'extension complexifiée de mécanismes individuels cognitifs fondamentaux. Le social est pensé comme un *plus* quantitatif – plus d'acteurs, plus d'informations, plus de variables et d'influences, etc., que dans l'individuel. Sa définition propre fait défaut. Les idéologues du XVIII^e, les historiens du XIX^e, les sociologues et ethnologues du XX^e, les marxistes qui ont tenté de fonder le social comme concept autonome sont balayés d'un revers de main ! Cette épistémologie est sommaire.

« Le social est pensé comme un plus quantitatif »

L'imaginaire de l'interrelationnel

J.-M. Monteil, comme chercheur, a choisi d'appliquer son orientation cognitive expérimentale à l'enseignement et à la formation. Au début des années 1980, une question le taraude : quelle est l'influence des contextes sociaux sur les comportements et performances scolaires ? Deux livres *Éduquer et former, perspectives psycho-sociales* (1990) et *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* (2002) consigneront ses principaux résultats. La « comparaison sociale » qui est un « comportement élémentaire » sera, pour lui, un élément déterminant pour analyser cette influence et trouver des solutions pratiques à l'échec scolaire – « La réussite et l'échec scolaires sont au cœur de la préoccupation des parents, des enseignants et des élèves. Comment favoriser la première et éviter le second ? » (*Éduquer et former*, p. 5). J.-M. Monteil étendra cette question à tout dispositif d'apprentissage et *in fine* à la vie sociale elle-même : comment réussir ? Comment être performant ? Comment fonder une réponse scientifique à ces questions ? Le fonctionnement social étant lui-même conçu sur ce mode : la société est une vaste classe d'école où des éducateurs y forment des apprenants. « L'acte pédagogique est une construction, une démarche d'élaboration dont les points d'application sont des

personnes en développement. C'est en cela qu'il est urgent [...] de fournir aux éducateurs des outils intellectuels et pratiques pour qu'ils puissent doter le plus grand nombre d'apprenants des habiletés cognitives indispensables à une adaptation sociale réussie » (*ibid.*, p. 195). « Mais peut-être est-ce une autre histoire ? », conclut-il. Justement cette *autre histoire* est celle de son action administrative... Rarement un outil théorique expérimental se sera vu obtenir une telle application concrète directe.

« des habiletés cognitives indispensables à une adaptation sociale réussie ! »

Qu'est-ce que la comparaison sociale ? Elle démarre avec *l'attribution*, « primat cognitiviste ». « L'attribution serait non seulement le processus par lequel un individu donne un sens à son environnement, mais aussi un processus par lequel un individu se voit assigner une place dans les rapports sociaux » (*ibid.*, p. 45). En me comparant à autrui, tout à la fois je produis une connaissance de moi et je rends possible une influence d'autrui sur moi – c'est la théorie du *feedback* que des expériences en laboratoires isolent. La comparaison sociale est l'atome élémentaire des conditions sociales où l'homme neuronal est inséré. Ces comparaisons peuvent être dépréciatives (« constat d'infériorité ») et donc inhibantes quant aux performances ou bien positives ouvrant un changement des conduites. Voici quelques possibilités comparatives : « 1) Se comparer à mieux est dynamisant. 2) Utiliser la comparaison descendante est révélateur d'un besoin de "protection de soi". 3) La comparaison latérale n'est pas dynamisante. 4) L'influence de la comparaison sociale dépend des attributions négatives ou positives et de la plus ou moins grande visibilité qui leur est faite » (« Hétérogénéité, habillage de la tâche et évaluation », Académie de Poitiers, 2002).

La comparaison sociale ouvre directement sur l'évaluation : « [...] tout processus d'apprentissage, nécessairement finalisé par l'acquisition de connaissances et la maîtrise de nouvelles habiletés cognitives, suppose, pour la conduite efficace de son déroulement, d'en contrôler ses effets. L'évaluation dont la vertu première est de permettre la confrontation d'un résultat à un objectif s'impose donc

« L'homme nouveau, transparent à lui-même, fruit de la science, conscient de ce qui gouverne ses erreurs, adapté socialement, ... sort du laboratoire cognitiviste ! »

comme une nécessité » (*Éduquer et former*, p. 34). L'enseignant est devenu évaluateur cognitif par définition : « [...] l'accompagnement, le guidage de l'élève dans son parcours d'apprentissage requiert en permanence qu'il soit informé sur ses comportements cognitifs » (*ibid.*, p. 35). L'évaluation n'est pas ponctuelle, limitée à telle ou telle circonstance – elle est généralisée jusqu'à se confondre avec la pratique pédagogique : « L'activité évaluative constitue donc une pratique quotidienne véritablement constitutive de l'univers scolaire. C'est une psychologie de tous les jours dont les chercheurs en psychologie sociale ont fait un objet d'étude pour en comprendre les mécanismes et en prévoir les effets [...] » (*ibid.*, p. 40). Le cercle se referme : le psychologue social cognitiviste produit la science de la vie quotidienne. À l'appliquer à chacun, l'évaluation devient autoévaluation : l'individu, via la comparaison sociale, sait objectivement les mécanismes qui l'agissent et il peut en prévoir les effets en confrontant les résultats aux objectifs. Par là, il corrige ses erreurs cognitives...

La démonstration livre son ressort idéologique : sous les illustrations expérimentales, les références aux corpus produits, les outils statistiques et autres tableaux de corrélation, se découvre une option managériale du fonctionnement de l'apprentissage scolaire et au-delà de la société. L'homme nouveau, transparent à lui-même, fruit de la science, conscient de ce qui gouverne ses erreurs, adapté socialement, ... sort du laboratoire cognitiviste !

Et l'enseignement ?

L'enseignement, dans les propos de J.-M. Monteil, se réduit à la formation, à l'instruction. Apprendre est appliquer les compétences intrinsèques de l'élève aux caractéristiques intrinsèques de l'objet *savoir*. Assurer une adéquation entre les deux constitue la tâche prioritaire de l'enseignant. Le rôle du professeur est double. Le savoir de sa spécialité (neuf disciplines différentes en classe de sixième rappelle-t-il), lui, est objectif et quantitatif voire encyclopédique. J.-M. Monteil prend l'exemple de l'agrégation : c'est *tout* savoir sur une

question apprise pendant un an. Mais ce « tout » du savoir ne fait pas le tout de l'apprentissage. Justement, il y a la dimension *engineering* de la tâche pédagogique. En 1999, J.-M. Monteil en précisait l'enjeu : « L'instruction, [...] enseigner à apprendre, relèvent d'une expertise professionnelle dont les experts sont les enseignants. En revanche, la partie éducative n'est pas l'expertise exclusive des enseignants heureusement. Elle se partage avec [...] l'ensemble des groupes sociaux. » Voici la conclusion : « L'éducation est donc un espace partagé et l'instruction est un espace d'expertise » (*Audition de J.-M. Monteil au Sénat* le 17 février 1999). J.-M. Monteil a des mots durs contre le savoir académique. Ainsi celui des classes préparatoires où l'enseignant rêverait d'un savoir absolu sans s'occuper de l'élève – c'est, pour lui, « l'idéologie du don ». Le savoir est relatif, toujours falsifiable (référence à K. Popper). Baser l'enseignement sur sa seule production-transmission est un vrai leurre dangereux pour la société. C'est une conception élitiste contestable. Par contre, l'ingénierie d'enseignement peut, elle, accéder à la science puisqu'elle est fondée sur les postulats scientifiques de la psychologie cognitive et comportementale. Elle est mesurable, chiffrable. Elle fonde une vérité objective : la *qualité*, individuelle et sociale, objectivée. Bref, elle, seule, est scientifique ! « C'est donc aussi une scène sociale (*l'enseignement*) qu'il s'agit d'organiser afin de permettre aux différents acteurs concernés de se livrer efficacement aux exercices cognitifs dont les fondements sont le plus généralement déterminés par des programmes ou de grandes orientations disciplinaires » (*Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* p. 8). Oui, les fondements des programmes et disciplines doivent être livrés aux « exercices cognitifs ». Et voilà la scansion : « Dans cette perspective, les sciences du comportement offrent un ensemble de repères pertinents » (*ibid.*, p. 8)

Oui, l'entreprise cognitivo-comportementale de J.-M. Monteil qui veut « organiser » cette scène sociale de la sorte est une entreprise d'assujettissement, de servitudes volontaires, de naturalisation du sujet du désir et de la liberté. L'entreprise désignée ici est liberticide et qu'elle s'oppose justement à la liberté, à l'égalité et à la fraternité. Et comment oublier, *in fine*, que J.-M. Monteil, après avoir été directeur de l'Enseignement supérieur au ministère, premier président de l'Agence d'Évaluation de la Recherche Scientifique (AERES), est aujourd'hui conseiller du

premier ministre et que son bureau est situé à l'hôtel Matignon ?

*« entreprise d'assujettissement,
de servitude volontaires,
de naturalisation du sujet
du désir et de la liberté [...] »*
*« incompatible avec
la découverte du sujet
de l'inconscient,
participe à cet asservissement
subjectif antidémocratique... »*

Oui, toute pratique de coaching qui se réfère, explicitement ou implicitement, au cognitivo-comportementalisme, incompatible avec la découverte du sujet de l'inconscient par Freud, participe à cet asservissement subjectif antidémocratique. À ce titre, parce qu'au service des maîtres, elle sera combattue au nom justement d'une autre position quant au sujet mû par ce qui, en structure, toujours rate – soit le réel de l'objet qui font notre boussole.

Hervé CASTANET

Professeur des Universités (clinique psychopathologique)
Psychanalyste – Ecole de la Cause Freudienne
Responsable de la section clinique d'Aix – Marseille de l'Institut du Champ Freudien
Directeur clinique du CPCT de Marseille

Contact castanet.herve@wanadoo.fr

Texte d'ArianeSud www.arianesud.com