



## Incidence du « rapport à » la formation sur l'acquisition des compétences d'entraîneur de foot Ball

---

**GHENNAM. Nouredine**

**Docteur en T.M.E.P.S**

**Département d'éducation physique et sportive SOUK AHRAS**

---

### **Résumé:**

Le sport, élément fondamental de l'éducation et facteur important de la promotion sociale et culturelle de la jeunesse et le renforcement de la cohésion sociale.

La formation des cadres du sport, rentrant dans le cadre de la formation en général est placée aux premières loges des préoccupations de l'état.

Motivé par l'avènement du professionnalisme en football, nous nous sommes fixés comme objet d'étude la formation des cadres supérieurs du sport en général et des entraîneurs du football en particulier; ce dernier appelé à hisser le niveau de la formation du joueur par rapport aux attentes du niveau mondial.

### **المخلص:**

تستمد هذه الدراسة أهميتها من مشروع الاحتراف في كرة القدم المقترح من طرف الدولة والمزمع تحقيقه بعد بضع سنين.

و تخدم هذه الدراسة أحد أعمدة هذا المشروع بل و أهمها على الإطلاق و هو موضوع التكوين بصفة عامة و تكوين إطارات الرياضة بصفة خاصة و الذي يعد من أهم انشغالات الدولة.

### ***Incidence du « rapport à » la formation sur l'acquisition des compétences d'entraîneur de foot Ball***

Notre étude a pour but d'analyser la formation initiale dont les programmes datent depuis une trentaine d'années pour pouvoir les mettre à jour en fonction de la demande du professionnalisme.

Un ensemble de questionnements nous a paru nécessaire à discuter, dont:

- ✓ L'orientation des nouveaux bacheliers, toutes options confondues, vers une spécialité scientifique, ce qui engendre des dysfonctionnements.
- ✓ La grande représentativité des modules théoriques (2/3 du volume horaire global) au détriment des modules pratiques (1/3 V.H.G) pour une formation à vocation pratique.
- ✓ Une tendance nette vers les modules "Biologiques" par rapport aux modules des sciences humaines, connaissant la valeur du côté psychologique et psychosociologique dans la pratique sportive.
- ✓ L'absence de modules technologiques permettant de négocier les compromis entre la théorie et la pratique.

Après une analyse documentaire, des interviews auprès des enseignants de rang magistral, des questionnaires destinés aux enseignants, entraîneurs et étudiants, nous sommes parvenus à confirmer nos hypothèses de travail.

#### **INTRODUCTION**

En Algérie, par le passé dans le discours commun, il était nécessaire et suffisant d'avoir un passé sportif, en tant que joueur et avoir de la « gueule » pour pouvoir maîtriser la discipline du groupe et vous êtes entraîneur.

Il semble désormais que ce modèle existe toujours, et-ce malgré l'ouverture des établissements spécialisés, l'intégration de la discipline EPS et entraînement sportif au sein de l'université, les formations de perfectionnement lancées par la FIFA.

Dans l'outre mer, il semble, par contre que ce modèle est révolu ces derniers temps et qu'un entraîneur sans réflexion sur sa pratique est d'un autre temps.

Un grand espoir chez les diplômés en algérien pour se démarquer de ces pseudo-entraîneurs avec l'avènement du professionnalisme en football et les

exigences du haut niveau qui dictent aux entraîneurs aujourd'hui à devoir développer un ensemble de compétences, des plus variées afin de faire face à des situations toujours plus complexes.

On évoque souvent en formation les concepts de connaissances, de savoirs de savoir-faire, de savoir-être ou encore de capacités. Par répercussion, on imagine que l'entraîneur doit cumuler le plus possible de ces éléments afin d'être performant. Il n'en est rien ! D'ailleurs avec la prolifération des sources d'informations (livres, colloques, sites internet...), on peut avancer que beaucoup d'entraîneurs quelque soit leur niveau ont énormément de connaissances ou encore de savoirs, mais tous ne sont pas compétent ! C'est plutôt la notion d'intégration de tous ces contenus qui donne véritablement naissance au concept de compétence. On peut simplement parler de savoir agir.

Il s'agit de la nécessité de savoir combiner des compétences technico-tactiques de la psychologie individuelle et collective, l'autorité, la rigueur, la discipline, la méthode de travail, la gestion de groupe, le leadership, la gestion des problèmes de toute nature, le relationnel avec les joueurs mêlant autorité et écoute, adaptabilité, gestion du stress, anticipation, connaissance de ses joueurs sur le plan technique et émotionnel, charisme, relations publiques.

### **PROBLEMATIQUE**

En définitive, nous souhaiterions convaincre à ce qui peut paraître de simples évidences.

Du domaine de l'évidence, l'idée que selon l'identité d'origine des étudiants qui viennent à la formation, ces derniers entretiennent, à priori, un rapport au métier d'entraîneur « un projet ». Ce rapport véhicule un ensemble d'images, de représentations, de mobiles et de motivations, qui induisent des attitudes et des comportements différents vis-à-vis de la formation, de ses contenus et savoirs. Ces comportements apparaissent sous des formes de participation, d'implication à la recherche du sens de ces savoirs, à contrario, ils se manifestent par la recherche de l'acquisition du module et du diplôme, laissant les savoir-faire professionnels à plus tard.

Du domaine de l'évidence aussi, que le paysage de la formation paraît déséquilibré, de par la répartition des familles des sciences appliquées à l'entraînement. Une nette coloration anatomo- médico- physiologique, témoignant d'une « colonisation » des sciences biologiques, contre une représentation réduite aux seuls modules de psychologie et de sociologie du

domaine des sciences humaines et un module de méthodologie de l'entraînement qui vient quelque peu contrebalancer l'aspect technologique de la formation.

Enfin, du domaine de l'évidence, que face à l'identité professionnelle de l'entraîneur, construite autours de plusieurs fonctions : pédagogique, sociale et technique, la formation se doit de les prendre en considération pour envisager une démarche globalisante et systémique permettant l'appropriation de savoirs, tout en construisant les compétences professionnelles, car pour nous, la formation ne se résume pas à transmettre des connaissances menant à l'obtention du diplôme mais réside bien plus dans l'action qui suscite les compétences.

### **OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

Notre analyse de la formation se projette d'abord une certaine sélection de la composante humaine destinée désormais à recevoir cette formation. Cette composante qui de notre avis doit avoir des prés requis favorables à la poursuite de cette formation, à vocation scientifique, sans trop de difficultés. Ensuite, par rapport aux missions de ces professionnels de l'entraînement, dont la mission est l'enseignement des connaissances et des méthodes, cet objectif, à notre avis ne serait d'autant mieux poursuivi que si l'entraîneur lui-même avait exercé à propos de ces apprentissages, de surcroits, techniques, technico-tactiques, stratégiques et relationnels.

Le système de la formation « universitaire », ne nous apparaît pas le plus approprié pour y parvenir seul, car, selon la topographie du cursus de la formation, ce dernier n'offre qu'une durée minimale à la pratique par rapport à un apport théorique consistant.

Ajouté à cela, le désarroi de cette formation qui réside dans la discordance entre le dire et le faire, entre la théorie et la pratique ; une rupture béante entre les connaissances proposées et la pratique que ces entraîneurs auront à animer.

### **LIMITES DE LA RECHERCHE**

Notre position vis-à-vis de la formation des entraîneurs s'inscrit dans un cadre d'analyse.

Loin de nous l'idée de réfuter le cadre universitaire, elle recherche bien au contraire à l'exploiter dans ce que nous retenons comme projet.

Croyant que la jonction du pédagogique et du didactique est une construction ambitieuse et porteuse de compétences et d'habiletés

pédagogiques utiles pour résoudre les événements vécus dans le terrain. Cette improvisation, à notre sens est réellement affaire de professionnalisme.

Notre position n'est donc pas de glisser au fil du cursus de l'université au professionnel, mais bien dans le cadre du premier de construire le second.

### **HYPOTHESES DE LA RECHERCHE**

BERNARD CHARLOT estime toute relation, est relative d'une cause, du moins d'une corrélation entre les faits, personnes, objets qui sont reliés. Sinon, ils n'ont aucun rapport.

Nous avançons l'hypothèse selon laquelle :

*« Un rapport positif à la formation permet une meilleure implication des étudiants à la recherche du sens qu'ils feront de la formation, et des savoirs et contenus de cette formation ».*

Pour nous ce rapport recouvrira trois dimensions principales :

1/ Une dimension qui rend compte des représentations du métier d'entraîneur « le projet personnel ». Dans cet ensemble représentationnel nous nous intéresserons à deux aspects :

- ✓ L'aspect renvoyant à la représentation de la notoriété du métier d'entraîneur, guidée par des représentations sociales.
- ✓ L'aspect renvoyant à la représentation des finalités de l'entraînement et des stratégies d'entraînement et de compétition.

2/ Une dimension qui rend compte des motivations et motifs d'aller à cette formation :

Chaque étudiant tisse vis-à-vis de la formation des liens particuliers. A côté des significations officielles, les acteurs ajoutent du sens qui participe à l'utilisation qu'ils feront de la formation.

3/ Une dimension participative à la formation :

Renvoyant aux contenus mêmes de la formation, c'est-à-dire aux savoirs et aux pratiques de formation. Ceux qui viennent pour « éviter » les autres filières universitaires « trop théoriques » n'accordent pas le même intérêt à la formation que ceux qui viennent par « vocation ».

Si les dimensions précédentes sont nécessaires et expliquent la présence des étudiants en formation, elles ne sont pas

suffisantes pour entraîner la transposition des savoirs en compétences du contexte professionnel.

Dans un souci de rendre opératif le cursus universitaire dans la construction du professionnel, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle :

*« Les mécanismes de la formation des entraîneurs ne leurs permettent pas de s'approprier les compétences du domaine professionnel du football ».*

La formation qui est à la fois un résultat et une action, doit à notre sens viser des fins d'acquisition, d'appropriation de procédures à partir desquelles le futur entraîneur pourra organiser efficacement son action pédagogique. Cette action repose à notre avis, sur trois dimensions représentatives des compétences requises chez l'entraîneur :

1/ Les compétences relationnelles :

Gestion des rapports, dynamique de groupes, préparation psychologique et mentale de l'apprenant et/ou de l'athlète, communication, dialogue, éducation ; autant de compétences issues des sciences humaines. Notre questionnement est de savoir ce qui se passe réellement en formation ? Sachant, bien sûr que ces modules existent dans le cursus ; permettent-ils l'acquisition de ces habiletés ?

2/ Les compétences opérationnelles :

Conception de projets, son application, sa régulation à travers une programmation raffinée et un plan d'action, cette capacité de « technicien » est-elle possible ? Sachant que, hormis le module de méthodologie de l'entraînement, la formation n'offre pas d'autres alternatives qui traitent de cette dimension.

3/ Les compétences techniques :

S'identifient à la « transposition », à l'« interprétation » sur le terrain de la pratique des connaissances méthodologiques de l'entraîneur. Elles symbolisent une intelligence pratique, des traits d'expression entre les savoirs précédemment évoqués.

Si nous considérons, comme le présume FLEITZ Thierry, que l'« innovation » pédagogique au sens noble et créateur du terme, est réellement affaire de professionnalisme. Notre formation offre-t-elle cette opportunité en quantité et en qualité aux étudiants pour aiguiser et confronter cette multitude de savoirs à la réalité du terrain ?

## **ETUDE CONCEPTUELLE**

### **CHAPITRE 1 : La FORMATION**

L'analyse sociohistorique porte sur la variabilité d'un objet, variabilité dont l'histoire consiste à dévoiler le moteur, en l'occurrence les luttes que différents groupes mènent pour conférer à l'objet la valeur qui leur est la plus avantageuse (relativement aux autres groupes). Dans notre étude, la formation initiale des cadres supérieurs du sport a fait l'objet d'un long voyage dans l'histoire de la lutte du sport et de l'éducation physique pour parvenir à synthétiser la philosophie de l'entraînement sportif.

#### **La formation en Algérie indépendante**

La politique sportive postcoloniale, les lois et décrets concernant la pratique sportive, le besoin de rester rattaché à la France (programmes en EPS, et orientation générale du sport), le programme actuel de la formation initiale et l'implication des différentes sciences.

### **CHAPITRE 2 : Le rapport à la formation**

Face à des questions identitaires, l'attitude et les conceptions, les représentations qu'on lui associe, ne représentent plus qu'un produit d'une entité plus vaste : le « rapport à ».

Le concept du « rapport à » est un concept qui vient enrichir et rassembler l'ensemble des concepts ci-dessus cités. La notion de « rapport à » devient de plus en plus féconde : rapport au savoir, à la pratique, aux enseignants et enfin motivation et mobile.

- ✓ Définition : du général au particulier
- ✓ Caractérisation par rapport à des termes connexes
  - « Rapport à » : une relation
  - « Rapport à » et représentation
  - « Rapport à » : une attitude
  - « Rapport à » : une identité ?
  - « Rapport à » : un mobile, une motivation

#### **La notion de rapport à la formation**

La notion de « rapport à la formation » s'impose à nous comme une tentative de compréhension de ce qui se passe chez des individus « singuliers et ordinaires » qui ne font pas que subir des influences extérieures.

Nous présumons enfin que en face de la formation elle-même, de ses contenus, de leur répartition dans le temps et dans l'espace, il ya le débat qui s'instaure entre les sujets (étudiants) et celle-ci, débat au centre duquel se place le rapport à la formation que se situent les enjeux.

La problématique du « rapport à la formation » issue d'un ensemble d'insatisfactions d'une réalité qui à trop perdurer est sans doute porteuse pour explorer ce champ « le milieu, l'environnement, est source d'intelligibilité, en temps que réservoir de facteurs objectifs d'influences mais aussi en tant que s'instaure entre lui et le sujet un débat

### **CHAPITRE 3 : Vers l'identification des compétences de l'entraîneur**

Du concept de compétence

Capacités de compétences de l'entraîneur

Les capacités de compétences relationnelles

Les capacités de compétences opérationnelles

Les capacités de compétences techniques

### **CHAPITRE 4 Le Football**

Analyse conceptuelle du foot Ball

Pédagogie du football

Les habiletés

Dimensions du football

#### **Méthodes et moyens**

##### **La méthode**

Répondant à la définition du problème et à son contexte, notre étude s'annonce explicative causale par enquête à caractère longitudinale « séquentielle croisée », c'est-à-dire que « pour contourner des recherches longitudinales et transversales...la recherche séquentielle croisée, dans laquelle les sujets de l'étude sont vus à plus d'un moment dans le temps ».

##### **Moyens**

Afin d'assurer la rigueur et la validité de base et assoir le caractère scientifique à notre recherche, nous avons procédé, en plus du questionnaire adressé aux étudiants, en début et à la fin de la formation, utilisé d'autres moyens tel que le questionnaire adressé aux entraîneurs en exercice et à une analyse de documents au niveau de l'établissement et des documents officiels. Cette manière de faire est dite « triangulation », ce qui nous permettra de recueillir le témoignage de plusieurs informations, pour ensuite les comparer et en saisir, ainsi les diverses interprétations possibles.

##### **Les variables étudiées**

Dans notre recherche nous avons à gérer une variété de variables. Certaines variables, relatives notamment à l'âge et à l'origine sociale n'ont pas été retenues, du fait qu'elles n'ont pas de véritable effet sur les résultats. Par ailleurs, nous n'avons pas pris les enseignants comme facteur influençant, pour la simple raison que, académiquement, ces enseignants sont de rang magistral, et que nous ne sommes habilités à porter de jugement sur leur compétence.

#### **Variable indépendante**

Dans une relation de cause à effet, nous avons retenu « la formation initiale » comme variable indépendante de notre recherche ; c'est-à-dire le cursus de formation avec ses composantes : contenus, savoirs et connaissances, regroupant les familles de sciences théoriques et pratiques de la formation.

#### **Variable dépendante**

Appelée aussi, variable passive, ou variable réponse, voire variable critère, nous avons retenu « les compétences de l'entraîneur » comme variable dépendante de notre étude.

#### **Variable intermédiaire**

Du fait du fractionnement de notre étude en deux hypothèses partielles, aidant à soumettre la recherche à l'épreuve du fait( REUCHLIN), nous avons retenu « le rapport à la formation » comme variable intermédiaire, car elle nous permet de distinguer les maillons intermédiaires dans la chaîne causale qui ont une réalité, une importance en eux-mêmes. C'est le cas du style d'éducation des parents qui est une variable intermédiaire entre le niveau socioculturel et la réussite scolaire(CARDINET)

#### **L'analyse de contenu**

La pratique habituelle de l'analyse est l'étude du contenu « manifeste » d'un document, c'est-à-dire ce qui est explicitement dit dans un document, ce qui est réellement formulé.

Dans notre étude, nous avons analysé le programme officiel de la formation spécialisée des conseillers en sport, option « entraînement sportif » à partir du journal officiel du 30 Juin 2004.

En outre nous avons analysé quelques documents statistiques concernant, le nombre des étudiants participants à cette formation et leur répartition selon l'option du baccalauréat, et les non bacheliers. Nous avons, aussi analysé des documents au niveau de la bibliothèque, particulièrement les thématiques des mémoires de fin de formation des 30 années précédentes.

#### **Le questionnaire**

Sur le plan méthodologique, nous avons opté pour un recueil de données à partir de la technique de l'enquête par questionnaire et d'entretiens, partant de l'idée de MAURICE ANGERS qui présume que l' « enquête peut également porter sur de plus petites populations qu'il n'est pas toujours nécessaire d'échantillonner, comme les membres de tel club social ou les étudiants de telle spécialité dans une institution donnée ».

En règle générale, le questionnaire contient des dizaines de questions qui portent sur plusieurs espèces de la vie des gens ; notre questionnaire contient 59 questions.

Comme de coutume, le modèle habituel des questions dans un formulaire est la question fermée ; dans notre étude, nous avons utilisé ce modèle avec ses deux variantes :

Les questions dichotomiques au nombre de :

Les questions à choix multiples au nombre de :

Dans la formulation des choix de réponses nous avons insisté sur les principes que ces réponses soient : plausibles, explicatives, exhaustives, exclusives, équilibrées, limitées et alternées.

### **La sélection des éléments de la population**

La population de notre étude est constituée de trois groupes :

- ✓ Les étudiants de la promotion 2007/2008, des conseillers du sport, option « entraînement sportif », spécialité « football » au nombre de : 17. Cet échantillon répond aux critères de l'échantillon non probabiliste accidentel, c'est-à-dire n'ayant pu être constitué de façon complètement aléatoire, on y a recouru parce que nous n'avions pas d'autres choix.
- ✓ Les étudiants de 4<sup>ème</sup> année de la même promotion, mais seulement les étudiants jugés ayant un rapport positif à la formation (lors de la première étude). Cet échantillon répond aux caractéristiques de l'échantillon probabiliste aléatoire simple.
- ✓ Les entraîneurs de trois générations issues de cet établissement durant les trois dernières décennies (trois de chaque décennie). Cet échantillon est un échantillon non probabiliste, c'est-à-dire non aléatoire (pour des raisons de relations personnelles très amicales avec ces entraîneurs).

### **Maniement des techniques indirectes**

#### **L'étude de document**

Dans notre étude, les documents utilisés sont des documents chiffrés explicites, il s'agit du programme officiel de la formation spécialisée des conseillers du sport (journal officiel) ; de la répartition des étudiants de première année selon l'option du baccalauréat, ainsi que des athlètes d'élites qui participent à cette formation (niveau terminale toutes options confondues) ; de la liste des mémoires de fin de formation de trois décennies de générations. Ces données chiffrées vont nous permettre d'enrichir le problème de l'étude.

#### **L'analyse statistique.**

**Le traitement des questions fermées.** Nous avons utilisé le « tri simple » ou « tri à plat », aboutissant à des tableaux de fréquences (une entrée) et de pourcentages selon les réponses données.

**Traitement des questions ouvertes** Nous avons eu recours à l'analyse de contenu (procédure ouverte) :

Les données brutes exprimées par les enquêtés sont transformées (codées) en catégories d'analyse opérationnalisées en rapport étroit avec l'objectif de la recherche.

Nous avons donc opté pour une analyse exploratoire, une telle démarche nous a amené à procéder au décompte fréquentiel (inventaire des diverses opinions utilisées dans les réponses), à caractériser les fréquences (afin de faire correspondre chaque réponse à la catégorie déterminée) et d'avoir la possibilité de les comparer avec d'autres fréquences.

#### **L'analyse quantitative**

Elle concerne les réponses recueillies, catégorisées, transformées en pourcentage et représentées graphiquement. Ces facteurs d'analyse (descriptifs) simples seront appuyés par l'utilisation du coefficient de PEARSON «  $K^2$  » afin de déterminer si les différences sont significatives.

Sachant que :

$$K^2_{\text{calculé}} = \sum \frac{(f_0 - f_e)^2}{f_e} \quad \text{et} \quad f_e = \frac{\epsilon f_0}{n}$$

Où :  $f_0$  : fréquences observées

$f_e$  : fréquence estimée

$dl$  : degré de liberté =  $n-1$

### **Discussion des résultats**

#### **1/ Première hypothèse :**

Les résultats obtenus auprès de certains étudiants montrent l'influence des représentations sociales sur les représentations des individus, c'est le cas de quelques étudiants qui prétendent être venus à la formation pour faire plaisir aux parents ou à un groupe d'amis. Ce résultat, malgré qu'il soit minime et insignifiant, dévoile par contre un type de rapport à la formation et au métier fragile, ce à quoi est allée BERNARD CHARLOT, qui estime que « il n'y a sinon une cause, du moins une corrélation entre faits, personne, objets qui sont reliés. Sinon ils n'ont aucun rapport »

Dans le même ordre d'idées, des étudiants prétendent qu'ils ont choisi cette formation, séduits par le métier d'entraîneur, dans le sens de la place qu'il occupe dans la société, de sa médiatisation. Cet aspect, renvoyant aux représentations sociales du métier d'entraîneur, influencées par les paradigmes psychosociaux qui s'y rattachent et qui rendent cette représentation limitée et ne placent pas les étudiants dans une relation réflexive à la formation par rapport à leurs possibilités d'action propres, à leur expérience sportive.

Néanmoins, à l'inverse du premier groupe, MORSOLLIER estime que ce type d'attitude vis-à-vis de la formation peut être évolutif par la suite, où vont se poser les questions d'enjeu personnel, de capacité d'estime de soi, d'implication et de motivation, voire de construction de soi. « Le rapport à » par sa souplesse, son large champ d'application va compléter cette notion restrictive d'attitude, ce constat nous a été confirmé par les résultats enregistrés dans les réponses des étudiants en finalisation de formation, notamment les questions n° 19, 20, 21 qui, quoi que quelques peu confuses, mais démontrent que leur vision a bel et bien changée par rapport à leur vision initiale, et qu'ils se soucient plus des appropriations personnelles pour mieux affronter le milieu exigeant et difficile qui les attend.

Une troisième lecture des résultats obtenus de notre investigation révèle un autre type d'engagement dans la formation ; certains étudiants sont venus à la formation, fascinés par le métier d'entraîneur, mais cette fois-ci, parce qu'ils voient en lui l'homme intelligent, meneur et stratège.

Cet aspect renvoyant à la représentation des finalités de l'entraînement et aux stratégies d'apprentissage et de compétition, dévoile un autre type d'intérêt, renvoyant au « rapport au savoir », donc, au processus (l'acte d'apprendre et ce qui peut spécifier cet acte) et au produit (le savoir lui-même). Ce rapport au savoir est à la fois une relation de sens et de valeur,

les étudiants valorisent ce qui fait sens pour eux. Ils cherchent à dépasser la simple abdication aux transmissions des connaissances et se fixent des objectifs ambitieux, qu'ils cherchent à atteindre au moyen de stratégies d'apprentissage. Cette sélection, ou valorisation des savoirs et contenus de la formation témoigne d'une dimension participative à la formation, par un esprit critique, recherchant toujours la relation du savoir par rapport au métier, soucieux des transformations que peut leur procurer ces savoirs. Cette prise de position, paraît à notre sens la plus favorable pour tisser un rapport positif « opératif » à la formation et qui engendre une implication réflexive aux contenus de cette formation. Nous rejoignons par ce constat, l'idée selon laquelle « l'acteur construit le sens d'un changement possible à partir d'une culture d'appartenance, en fonction de son incidence sur les rapports sociaux dans lesquels il est engagé et au gré de conversations et d'interactions qui l'aident à préciser sa pensée et à l'accorder à l'opinion ambiante ».

Nous concluons au sujet du rapport à la formation que, sans préjuger à la formation elle-même, le comportement de la part des participants, aux contenus et savoirs est un facteur déterminant dans l'équation « individu-formation », et qui peut engendrer, ou, un non lieu de relation et donc un avortement de toutes tentatives de projets de formation professionnelle ; à contrario, un rapport positif qui va engendrer une meilleure participation et une implication dans la recherche de sens à cette formation.

### **2<sup>ème</sup> hypothèse**

La confrontation des résultats va dans le sens de la confirmation de la tendance biologique de la formation, avec une présence de pas moins de sept modules des sciences dites « biologiques » : biochimie, morphologie, physiologie, contrôle médico- sportif, anatomie, hygiène du sport et biomécanique, ce qui confirme l'importance première donnée aux travaux de physiologie et de la médecine dans nos établissements nationaux de formation des cadres du sport (1380 heures sur un V.H.G de 4740 heures).

Ce constat nous a été doublement confirmé, d'abord lors de notre recherche documentaire au niveau des archives de l'ISTS, où l'on a recensé un taux de 95% des mémoires de fin d'études, des années 1980 et 1990, en faveur de travaux expérimentaux de laboratoires ou de terrain concernant les mesures de la performance physiologique ou morphologique des athlètes et des joueurs.

Par contre, l'analyse des réponses révèle un grand malaise chez les étudiants et les entraîneurs, lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre les savoirs théoriques

issus des sciences humaines, notamment les réponses aux questions n°18, 20, 21, 23, 24, 30, 33 chez les étudiants, ainsi que n° 6, 7, 11 et 14 chez les entraîneurs.

En effet, à l'inverse des sciences biologiques, les sciences humaines ne représentent qu'un pourcentage minime dans le paysage de la formation, réduit aux seuls modules de psychologie, de sociologie et de l'information-communication, occupant un volume horaire de 480 heures sur un total de 4740 heures, donc trois fois moins le volume horaire occupé par les sciences biologiques(1380 heures).

En outre, l'on recense dans le paysage du programme de la formation un volume horaire destiné à la pédagogie pratique générale et appliquée de 240 heures seulement durant tout le cursus, cet horaire qui est sensé offrir aux étudiants les possibilités de prise en mains de groupes pour confronter les connaissances théoriques à la réalité du terrain et donc l'opportunité de découvrir beaucoup de situations problématiques qui vont les stimuler à être réflexifs, comme il l'est réellement sur le terrain de l'entraînement et de la compétition, ce dernier qui a connu des mutations importantes, celui du passage de l'apprendre dans une conception mécaniciste à l'apprendre à apprendre dans une conception humaniste comme le stipule le projet ILEPS 1993 « ce n'est pas tant que l'étudiant apprend qui marque sa façon d'exercer son métier, que la manière dont il est lui-même formé »

L'un des rôles les plus importants de la formation, présume BERNARD XAVIER, sera « d'offrir aux étudiants les possibilités réelles d'apprentissage de la socialisation, de la responsabilité, de construire un équilibre entre lui et le groupe qu'il va driver, cette compétence ne peut se réaliser dans le mutisme de la théorie et demande à être vécue ».

En nous basant sur les recommandations de J.P ASTOLLI, qui présume que la prise en main de groupes, c'est-à-dire au cours des séances de pédagogie pratique, permet à l'étudiant, en plus de côtoyer la responsabilité, un recentrage sur les savoirs, ce qui correspond, d'après l'auteur, un croisement entre la logique de l'activité et la logique de l'apprenant, et que ce type de situations qui passent par la relation de l'entraîneur( dans notre cas, l'étudiant stagiaire) et ses apprenants, à sa médiation, prétend BERNARD XAVIER RENE, avec cette double présence de l'entraîneur et du groupe que peut s' « expérimenter » la socialisation.

Le désarroi de la formation, pense LOUIS THOMAS, réside dans la discordance entre le dire et le faire, une rupture béante entre les connaissances proposées et les pratiques que ceux-ci auront à animer(les

réponses des étudiants 22, 23, 26, 28, 29 et 30), ainsi que celles des entraîneurs (5, 6, 7, 10, 11 et 20), traduisent ce malaise de transformation des savoirs en savoir-faire de terrain.

Il y aurait, comme la sensation d'un maillon qui manque entre les apports théoriques et la pratique réelle de l'entraînement, qui transparait dans les réponses (24, 25, 26, 27, 33, 34 chez les étudiants, 4, 5, 6, 7, 10, 11 et 13 chez les entraîneurs).

Ce constat nous renvoie à distinguer qu'effectivement, dans les programmes proposés, en plus de l'horaire dérisoire attribué à la pratique pédagogique, les modules de didactique, de styles d'enseignement et de sciences de l'éducation et neurosciences, sensés permettre aux étudiants de trouver des facilités de communication et de faire passer leurs messages pédagogiques et savoirs. La toute puissance « didactique », présume CLAUDE PIARD, cette science, ayant pour objet les méthodes d'enseignement, se trouve exclue de nos programmes de formation au profit du savoir fondamental.

Cet auteur présume aussi, que « sans la didactique, la belle structuration rationnelle est à classer au rang de vœux pieux, il reste à la mettre en œuvre ». Cette orientation du savoir théorique mis en œuvre, autorise à notre sens une clarification du concept de « pédagogie pratique » et de « stage pratique ».

Les connaissances, de l'avis de LECOQ, ne prennent sens que si elles nourrissent et transforment une praxie, qu'il s'agissent des acquisitions techniques (compétences techniques) ou d'enseignement (compétences pédagogiques opérationnelles et compétences relationnelles).

Un cours de psychologie sur l'apprentissage moteur, permet-il l'acquisition d'un geste technique parfait ?

Un exposé sur l'affectivité permet-il à l'entraîneur de mieux prévoir, comprendre et prendre en compte les difficultés, résistances et conflits qui surgissent entre l'entraîneur et le joueur ?, se demande l'auteur.

Philippe MATHE, juge que « le champ théorique du sport en général, se morcelle en perspectives heurtées....le langage du biologiste n'est pas en toute rigueur celui du psychologue, la description mécanique du mouvement et la compréhension de sa dimension affective par exemple n'appartiennent pas à une objectivité homogène ».

Cet émiettement des connaissances, dans ce contexte partiellement indéterminé, présume CHANTAL AMADE ESCOT, une grande liberté est finalement laissée aux entraîneurs, qui assument ainsi, la responsabilité d'établir les contenus de leur intervention, privilégiant une participation de

surface par rapport aux apprentissages, et valorisant plus l'implication que les acquisitions.

A la lumière de ces résultats, il apparaît consistant de faire l'hypothèse d'un cumul de difficultés chez les entraîneurs débutants dans la conduite de leurs groupes et dans la mise en scène et la régulation didactique qui renforcent leurs difficultés ; les plus anciens, tirent parti de leurs habiletés pédagogiques et des « routines » qu'ils ont construites lors des mises en œuvres ou qu'ils retrouvent de manière plus ou moins formalisées dans les revues professionnelles.

Ce constat est à la fois repérable dans la présentation écrite mais aussi dans les interactions entraîneur- joueurs (questions 5,8 et 9) ; en effet, les entraîneurs prétendent que les objectifs prévus résistent parfois mal à l'épreuve du terrain, il existe des écarts souvent très conséquents entre le curriculum formel et le curriculum réel (Perrenoud), ces décalages entre ce que souhaite faire l'entraîneur et ce qu'il fait réellement.

Le problème réside dans la capacité de chacun à mobiliser les savoirs en situation (compétence), dans la capacité à appeler les « justes » savoirs au bon moment.

Les entraîneurs nouveaux, présume PH. LERROUX, adoptent une démarche déductive et sont concentrés sur leur action d'entraînement, sur la méthodologie, récitant et appliquant à la lettre les principes de la fiche élaborée (curriculum formel). Les plus anciens, adoptent une démarche inductive et se détachent peu à peu de la fiche en intégrant les influences du contexte et s'adaptent aux interactions par la manipulation de variables didactiques pour transformer des situations d'apprentissage, ils jouent ainsi sur un ensemble de paramètres de la situation et peut modifier les contraintes de la tâche pour augmenter ou diminuer sa difficulté. En football, ces paramètres peuvent porter sur : l'espace, les règles de jeu, le temps, l'organisation matérielle, l'action des joueurs.

Or, cette opportunité n'est pas offerte à nos étudiants, de par le faible horaire de pédagogie pratique ou d'une année de stage pratique en fin de cycle « non tutoré », qui vient quelque peu contrebalancer la spécialisation de la formation, comme le révèlent, d'ailleurs les réponses des entraîneurs (n° 17, 18, 19, 20 et 21), qui jugent leurs collègues (entraîneurs nouveaux) ainsi que les étudiants en finalisation de formation, de ne pas avoir les capacités de gestion de l'entraînement et encore moins la compétition, et que, comme eux-mêmes, ils doivent passer beaucoup plus de temps sur le terrain pour prétendre s'approprier ce genre de capacités et compétences

professionnelles, comme celles définies par REUTER. Y : « la professionnalité, c'est savoir actualiser dans la pratique (les) savoirs de façon opératoire : les convoquer, les synchroniser, les réorganiser dans des savoir-faire, dans l'urgence de situations différentes, multiples et constamment renouvelées ».

MAURICE DE MONTEMOLIN, parle de méta connaissances et indique que « pour parler de compétence c'est parler au pluriel. Les compétences pour l'ergonome, ce sont les savoirs mis en œuvre (et tels qu'ils sont mis en œuvre) par l'opérateur dans les diverses situations de travail...il faut y rajouter des méta connaissances, indispensables pour agir réellement. On entend par ce terme, des connaissances que l'opérateur a sur ses propres connaissances, permettant leur gestion ici et maintenant, en fonction de l'évolution des situations. On pourrait les caractériser comme des savoirs de mise en œuvre des savoirs »

Dans notre cas, les entraîneurs nouveaux trouvent des difficultés de décision dans l'action, cela revient à dire qu'ils n'arrivent pas à mobiliser les connaissances dans l'urgence et pendant la phase interactive, et ce malgré que la phase préparatoire ( fiche), révèle une multitude de connaissances théoriques et procédurales, ce qui une fois de plus nous incite à dire que l'approche de la formation par les savoirs a du mal à rendre compte de la mobilisation entre savoirs différenciés et la situation d'entraînement et de terrain, et que même si l'on a des procédures ( comme les recettes de la physiologie appliquée à l'entraînement des qualités athlétiques), d'autres processus cognitifs sous-jacents et complexes échappent aux entraîneurs.

### **Conclusion**

Un des principaux enseignements, nous semble-t-il, est de montrer qu'avant de préjuger à la formation elle-même les compétences des étudiants par rapport aux compétences requises dans le domaine professionnel de l'entraînement, il est impératif de contrôler une variable qui pourrait jouer le rôle primordial dans cette équation : l'étudiant ou sujet ou encore l'acteur.

Tout étudiant est porteur d'un projet personnel, reprenant l'expression de G. Le coq « dont le centre de gravité est partout et la circonférence nulle part » point de départ d'une logique psychosociale et qui traduit un processus d'individualisation conduisant l'étudiant à exister et à reconnaître un sens à ce qu'il fait.

Selon le chaque « mobile » correspond un comportement , qui se manifeste par deux positions , soit un rapport négatif par la recherche du diplôme laissant les savoirs faire à plus tard , soit un rapport positif , par la

recherche du sens particulier des savoirs « le sens pratique », c'est-à-dire que l'étudiant valorisé ce qui fait sens pour lui, il confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur, et qu'il ya derrière cette dimension une insistance sur les caractéristiques personnelles et sociales fortes.

En étant acteur de son devenir, l'étudiant renforce son pouvoir dans la formation ce n'est pas le contexte de la formation qui provoque l'investissement, mais le but qu'il se propose d'atteindre à travers cette formation.

Un autre enseignement porte sur la relation ternaire qui unit un acteur, une formation, des attentes. Qu'un pôle vienne à faire défaut et c'est l'économie du système entier qui est remise en question, comme est remise en question la capacité à innover, dès le moment où celle-ci n'est plus alimentée par des contenus de formation. De ce point de vue la formation doit être pensée dans une visée « pratique » voire « opérative » garante d'une réflexivité, et d'un savoir agir reprenant les mots de CHEVALLARD « les contenus se donnent à voir dans les phases interactives, ces phénomènes de « transposition didactique internes sont essentiels à la compréhension de l'intervention dans notre discipline d'entraînement sportif.

L'analyse des réponses, notamment celles des entraîneurs nous a permis de dégager schématiquement deux modèles théoriques : le modèle de la commande et le modèle de l'émergence. Dans le modèle de la commande, on peut lire que ce sont les cognitions de l'entraîneur, ses connaissances, ses croyances même qui sont à l'origine des routines partiellement automatisées, peu de déceptions dans l'intervention, ce comportement apparaît chez les entraîneurs novices, ils sont méticuleux quand à l'application stricte de la fiche de séance. Par contre, l'on retrouve chez les plus anciens, une rébellion quand à l'application de la fiche préparée ce qui démontre que ces derniers réfléchissent en action.

Force est de constater que nous sommes loin du compte par rapport à cette réflexion en action, les raisons sont à mettre sur le compte de la formation qui reste encore largement centrée sur l'acquisition de savoirs théoriques, éloignée d'un véritable apprentissage en situation, alternant réflexion théorique et expérience professionnelle de terrain.

Nous pensons que si la formation rejoint l'université, et que celle-ci considère la préparation au métier d'entraîneur comme l'une des voies possibles pour les étudiants, et qu'elle a construit son cursus « de l'universitaire au professionnel » il faudra prendre en considération les mutations importantes que le terrain connaît lui-même, en l'occurrence celui

du passage de l'apprendre dans une conception mécaniciste à l'apprendre à apprendre, dans une conception humaniste. Dès lors, la formation ne peut plus se concevoir dans le seul apprendre, mais bien envisager des formes d'enseignements considérant cet apprendre à apprendre.

Pour se faire nous pensons qu'une révision de la formation « générale » des entraîneurs ; pour envisager une formation plus spécifique au métier, ou les compétences en action font pleinement partie de la formation, permettant ainsi de construire des habiletés pédagogiques utiles pour résoudre les événements vécus dans le terrain et qui s'inscrivent dans un espace / temps stratégique entre la fonction du didactique et du pédagogique, et que cette action n'est pas innée mais résulte d'une formation professionnelle.

Enfin, nous pensons qu'il est temps, avec l'avènement du professionnalisme, de proposer des offres de formations plus méthodique, nous entendons par méthodique la capacité tant clinique, qu'expérimentale et tant quantitative que qualitative de mener un travail de recherche en situation. Que pour conduire à la réussite du projet de la professionnalisation du métier d'entraîneur, la formation se doit d'être rationnelle dans l'association de la théorie à la pratique qui définissent les polarités d'une recherche action impliquante et formatrice.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

**AMADE ESCOT. C** : Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'EPS. Thèse de doctorat non publiée, université de TOULOUSEIII, 1991.

**BERNARD XAVIER.RENE** : Didactique et apprentissage. Colloque ARRIS : Centre universitaire interdisciplinaire en sciences de l'éducation, ed revue EPS. Dossier n° 29-1997.

**DELANDSHEERE. G** : Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. PUF 1992.

**CHARLOT.B ; ROCHEY.J.Y** : école et savoirs dans les banlieues....Paris, Armand Collin 1992

**DEFRANCE. J** : La signification culturelle de l'hébertisme. Etude de sociologie des années 1920 et 1930, STAPS n° 31 mai 1993.

**DE MONTMOLLIN.M** : Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. Savoirs théorique et savoirs d'action (coordonné par J.M BARBIER, 2<sup>ème</sup> éd. PARIS PUF 1996.

**DEVELAY. M** : Donner du sens à l'école. Paris ESF editeur 1996

**Didier REY** : 4eme colloque international algérien sur le sport, Delly Brahim, Alger, mai 2010

**LECLERCQ, G** : les relations entre l'agir pédagogique et l'agir des usagers dans les dispositifs de formation sous la direction d'autre tarby. USTL, 2001

**LECOQ .G** : L'EPS un espace d'articulation entre la réussite scolaire et le projet personnel de l'élève. Cahiers pédagogiques 1995.

**Le Robert** : dictionnaire de la langue française. Paris. Le robert 1990.

**MATHE. PH** : processus de formation et révérenciel d'habiletés professionnelles de l'enseignant formateur en EPS. Colloque ARRIS ? POITIER 1995.

**MAURICE ANGERS** : Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, éd CASBAH, Alger 1997.

**MORSOLLIER. C** : L'attitude des enseignants du 1<sup>er</sup> degré à l'égard de la motivation... Revue cahier Binet Simon, 1997.

**PAPALLIA DIANE. E** : le développement de la personne. Edition Vigot. Paris 1989.

**PERRENOUD. PH** : Enseigner, Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. PARIS : ESF, 1996.

**PERRENOUD.PH** : Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive .EPS 1995.

**PIARD.C** : « ou va la gym ? » ; l'éducation physique à l'heure des STAPS, l'harmattan 2000.

**REUTER. Y** : Didactique et savoirs professionnels SPIRALE, revue de recherche en éducation n° 13. 1994.

**REUHLIN** : cité dans : DELANDSHEERE. G : Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. PUF 1992.

**THOMAS. L** : EPS, entre réalité et fantasme. ENSEP. PARIS 1998.

**Projet ILEPS, LILLE 1993**, in : A quoi sert l'EPS ? Colloque ARRIS. POITIER 1995.

**Loi n° 85-243** du 1<sup>er</sup> septembre 1985. Portant sur la mise sous tutelle du ministère de l'enseignement supérieur, de tous les instits de formation supérieur

**Loi n° 04** du 14 aout 2004. Portant le programme de la formation spécialisée pour l'accès au corps de conseiller du sport, filière : théorie méthodologie du sport. 30 Juin 2004.

**Décret n°85.2.43 du 1<sup>er</sup> octobre 1985**. Portant statut des instituts nationaux de formation supérieure.

**Décret n°88.80 du 12 avril 1988**. Engageant l'institut des sciences et de la formation supérieure en sciences et technologie du sport.

**Arrêté interministériel du 27 décembre 1988**.Portant organisation interne de l'institut national de formation supérieure en sciences et technologies du sport.

**Décret n° 83.364 DU 28 MAI 1983**. Relatif à l'exercice de la tutelle pédagogique sur les établissements de formation supérieure.

**Arrêté interministériel du 09 juillet 2001**.Portant ouverture de la filière théorie et méthodologie de l'entraînement sportif et fixant la durée, le régime des études et les modalités de délivrance du diplôme d'études supérieures en sciences et technologies du sport.