

Représentation du métier d'entraîneur et implication des étudiants à l'acquisition des compétences lors de la formation initiale

D^r. Ghennam.N

INTRODUCTION

Peut-on considérer un entraîneur comme professionnel ?

A ce sujet l'avis est partagé, la professionnalisation des entraîneurs est au centre des débats. Pour certains, l'entraîneur serait loin du professionnalisme de par l'ambiguïté des objectifs qu'il poursuit et des savoirs qu'il utilise, trop éloignés des savoirs scientifiques. Des recherches ont pu identifier que la majeure partie des contenus d'entraînement sont d'origine des théories d'experts (livres et revues d'entraînement proposant du prêt à porter) qui leur servent d'outils d'intervention, qui présentent d'ailleurs de redoutables questions de méthode.

D'autres, tout en reconnaissant une distance entre les entraîneurs et le professionnel, militent pour une professionnalisation du métier par une démarche qui tente de mettre à jour les savoirs sollicités, à rendre transparent ce qui constitue l'habitus de l'expert, à répéter et mettre en valeur les savoirs issus de l'expérience.

Notre investigation vient à point, questionner ces agents responsables de livrer ce service ; il s'agit pour nous, indiscutablement de voir l'état des représentations de ces agents, sachant désormais que les représentations ne sont pas forcément le reflet de l'exacte réalité ; elles ne sont pas néanmoins inintéressantes car elles permettent d'accéder à la façon dont les entraîneurs voient cette réalité lors de trois moments de leur vie, avant, pendant et après la formation. Ces représentations, véritables filtres permettant de décrire la façon dont on vit son activité, ne sont-elles pas, en définitive les aspects les plus pertinents afin d'approcher la compréhension de la « difficulté du métier d'entraîneur » et de sa complexité ?

Croyant fermement que la prise en compte des logiques et des projets des acteurs qui composent le monde de l'entraînement est le premier principe qui permet aux modèles de la formation de devenir expert¹, nous avons projeté d'investir ce monde aux tâches protéiformes, de le confronter à ses propres acteurs et au cursus de leur formation.

¹Chartier j. p : Les adolescents difficiles. Privat. TOULOUSE 1991.

PROBLEMATIQUE

Notre orientation renvoie à chercher à convaincre d'une question qui paraît évidente d'ailleurs, celle relative aux motifs qui ont incités ces bacheliers à aller vers cette formation et pas une autre. Nous pourrions ainsi nous placer dans une approche explicative reprenant les théories de la « motivation », qui dans son acception extrinsèque utilise le terme de « mobile » qui renvoie à l'activité conative de l'individu sur lui-même et au caractère intrinsèque du « comportement ».

Du domaine de l'évidence, relevant de cette question, que chaque étudiant entretient à priori un rapport à l'identité professionnelle à laquelle il prétend, par analogie à un idéal, aux parents, aux conseils des amis, par rapport à ce que la société peut offrir et où l'origine sociale, le passé sportif, la vision de l'avenir sont des déterminants de ce choix et de ce rapport.

Bernard Charlot suppose que s'il y est pratique de dire qu'un individu a un rapport au savoir, « ce n'est pas très rigoureux, à strictement parler, nous n'avons pas un rapport au savoir, nous entretenons avec le savoir un certain type de relation »².

En effet, selon qu'il soit issu d'une filière scientifique ou autre, selon son mobile, vont se déterminer les mobilisations vis-à-vis de cette formation, mais aussi vis-à-vis des contenus de cette formation : « rapport au savoir ».

Le rapport à la formation va prendre dans ce cas un sens particulier, le « sens pratique » que lui confèrera les étudiants, chacun selon son identité, et qui représente à notre avis, l'une des manifestations des représentations et des motivations qui ont poussé tel ou tel bachelier à s'engager dans cette formation.

Nous dirons alors que le rapport au savoir est une relation de sens et de valeur, et que l'étudiant valorise ce qui fait sens pour lui par rapport à l'image et au mobile, il confère du sens à ce qui pour lui présente une valeur, et qu'il y a derrière cette dimension une insistance sur les caractéristiques personnelles et sociales fortes.

Le fait que le savoir prenne du sens ou non, valeur ou non pour un individu dépend de l'identité de cet individu ; ceci nous renvoie à une dimension constitutive du sujet. « C'est parce que je suis ce que je suis que j'établis un certain type de rapport à mon environnement, à ma formation »³.

Ceci nous permet de conclure que la formation intéresse certains étudiants, tandis que pour d'autres elle ne leur convient pas.

D'une manière générale, un rapport positif à la formation va inciter les étudiants à participer ; cette participation va confirmer « des dispositions »

¹ CHARLOT .B : échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir .in GFEN .quelle pratique pour une autre école .Paris , Casterman,1982, cite dans CHRLLOT. Du. rapport au savoir .élément pour une théorie Paris.amphora 1999.

²BARBIER. J-M : Rapport établis, sens construit, signification donnée. Signification, sens, formation. Direction J-M BARBIER et OLGA GALATANU. Paris. PUF 2000.

vis-à-vis de la formation et va renforcer leurs pouvoirs. Dans cette dialectique on comprend mieux le rôle que peut avoir l'entretien d'un rapport favorable à la réussite d'une formation. Hypothèses

Partant de l'idée de CLAIRE POCHAIN AVRIL⁴, qui présume que l'identité professionnelle se construit et peut être appréhendée, et qu'un certain nombre de repères, de représentations, de valeurs permettent de mettre le monde en ordre, une histoire qui inclue trois moments de la temporalité : le passé, le présent mais aussi l'avenir projeté, sont à prendre en considération pour permettre aux identités de rendre compte de la dimension statique constitutive du sujet engagé dans une « relation en acte ».

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 coté 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 ».

Le « rapport à »

Caractérisation par rapport à des termes connexes

Il nous paraît utile, de faire le point concernant le vocable « rapport à ». Sachant que les concepts naissent pour rendre compte de la réalité ou pour rendre compte de la façon dont on se la présente. La naissance d'un concept répond souvent à une insatisfaction vis-à-vis des termes existants qui ne semblent pas recouvrir ce que l'on veut décrire. Ils rendent compte d'une

⁴POCHAIN AVRIL, Claire : Des enseignants du second degré et leurs dynamiques identitaires. Education permanente, 1996.

nouvelle focalisation du regard, comme c'est le cas dans notre thèse, où on essaye de porter le regard vers la corrélation entre les capacités et pré-requis de l'individu au préalable d'une formation donnée.

Les nouveaux concepts naissent aussi dans un souci épistémologique de préserver ceux auxquels ils se substituent dans leurs milieux disciplinaires originels. On sait en effet que le passage d'un concept validé dans un champ disciplinaire à un autre champ est toujours sujet à des distorsions et des intégrations abusives.

On sait aussi que chaque champ de recherche se définit par le point de vue différentiel qu'il adopte vis à vis de son sujet.

La notion de « rapport à » s'impose en précisant des concepts connexes, qu'elle englobe même parfois. Elle s'en inspire et s'en démarque. Une façon de la caractériser consiste à s'intéresser en quoi elle s'en différencie.

Le concept prend aussi son sens dans un rapport aux autres concepts auxquels on le relie, dans une sorte de réseau sémantique qu'il devient alors important de préciser.

« Rapport à » : une relation

Dans le sens général du terme, comme cité auparavant, la notion de « rapport à » évoque « une relation » à un commerce par exemple (Le Robert). Vis-à-vis de ces termes, M. Develay préfère utiliser l'expression « rapport à » au mot « relation », qui évoque davantage une connexion caractérisable.

« Parler d'une relation d'un élève au savoir introduit l'idée d'une certaine matérialité de ce lien qui pourrait être explicité »⁵

Pour cet auteur, parler du commerce réfère à une relation encore plus matérielle. Par contre le terme « rapport à » est plus énigmatique. L'idée de « rapport à » renvoie à un processus vraisemblablement non conscient, non prémédité, non voulu entre les deux entités que sont la personne et la savoir.

De ce point de vue, B. Charlot note que « s'il est pratique de dire qu'un individu (a) un rapport au savoir, ce n'est pas très rigoureux. A strictement parler nous n'avons pas un rapport au savoir, nous entretenons avec le savoir un certain type de relation » (Charlot 1992).

« Rapport à » et représentation.

Dans sa définition de 1982, Charlot mettait l'accent sur les images, les attentes...qui sont les éléments constitutifs des représentations et des représentations sociales.

Cette définition, à par la suite été critiquée, car jugée trop statique, ne mettant pas assez en avant l'aspect dynamique du rapport à : « le rapport au savoir est une relation et non un objet ou un ensemble d'objets. Il n'est donc pas réductible à une image mentale... » (Carlot 1992).

⁵ DEVELAY. M : Donner du sens à l'école. Paris ESF éditeurs 1996.

Le concept de représentation est présenté dans ce cas précis comme un objet possédant une certaine stabilité, ayant une existence en dehors de l'interaction du sujet avec l'environnement, ce que ne posséderait pas le « rapport à » plus fluctuant. L'image d'un idéal est une image stable que se représente chacun de nous, mais elle demeure loin de l'environnement.

Cette distinction est à nuancer au regard des multiples approches s'intéressant aux représentations. Certaines définitions insistent sur la stabilité des représentations « les représentations sont toujours fortement ancrées et on peut comprendre leur résistances au changement et leur force d'inertie »⁶

D'autres insistent davantage sur leur aspect dynamique voire circonstanciels. Les représentations sont à la fois « produit et processus » et « rapport du discours du sujet à sa pratique dans un environnement ». Ces approches constructivistes mettent en avant que « la connaissance n'est pas préétablie mais émerge des activités cognitives elles-mêmes »⁷.

On retiendra, que si l'on s'en tient aux approches attribuant aux représentations un certain caractère « dynamique », on peut faire de la notion de « rapport à » et du concept de « représentation » des synonymes. D'ailleurs les caractéristiques de l'un et de l'autre sont presque superposables.

Charlot se pose, par contre la question : la notion de « rapport à » s'imposerait-elle, face à la diversité des approches traitant des représentations ?

L'auteur, note que dans le rapport au savoir il y a autre chose qu'une simple représentation du savoir. De même, dans le rapport à la formation se noue autre chose qu'une simple représentation de la formation. Il s'y joue aussi des rapports aux collègues, aux savoirs, aux innovations et à la formation.

« Rapport à » : une attitude

Dans une étude sur le processus d'innovation chez les enseignants, C. Morsollier⁸, s'intéresse, dans un premier temps aux attitudes des enseignants à l'égard de l'innovation, puis il abandonne ce concept qui selon lui présente deux défauts majeurs :

D'une part il réfère à une entité trop statique. « Nous en somme venus à mesurer combien le caractère statique du concept d'attitude limitait la désignation de notre objet d'étude, ne prenant pas assez en considération les dimensions dynamiques des relations de l'enseignant à l'innovation... », on retrouve chez lui la critique exprimée à propos du concept de « représentation ».

⁶ CLENET, J : Représentations, formation et alternance. Paris. L'Harmattan 1998.

⁷ VARELLA, F : Autonomie et connaissance. PARIS. Seuil. 1989.

⁸ MORSOLLIER, C : L'attitude des enseignants du 1er degré à l'égard de la motivation... Revue cahier Binet Simon, 1997.

D'autre part le concept d'attitude est trop limité par « les paradigmes psycho-sociaux qui s'y rattache ». Chaque champ disciplinaire mettra en avant des données pour lequel il est fait.

Avec l'utilisation de la notion de « rapport à l'innovation » en lieu et place « d'attitude à l'égard de », Morsollier cherche à explorer de nouvelles pistes, de nouvelles directions dans le champ des sciences de l'éducation. L'innovation recouvre un large champ d'acceptation « qui place l'enseignant dans une relation de sujet face à objet mais aussi dans une relation réflexive du sujet face à lui-même et notamment face à son expérience et ses premières innovations personnelles », vu sous cet angle, l'étudiant en sport dans sa relation réflexive face à son expérience en tant que joueur scolaire ou civil. Là ce rapport est évolutif où se pose des questions d'enjeu personnel, de capacités d'estime de soi, d'implication et de motivation, voire même de construction de soi ».

L'idée de « rapport à » par sa souplesse, son large champ d'application et sa force évocatrice vient donc compléter la notion d'attitude devenue alors restrictive.

« Rapport à » : une identité ?

Plusieurs recherches dans le champ de la formation identifient le « rapport à » à « l'identité professionnelle ».

C. Dubar⁹ dégage quatre types d'identités professionnelles portant sur les attitudes des salariés vis-à-vis de leur formation continue. Ces identités apparaissent dans les discours même de ces salariés.

Le rapport au travail incluait à la fois l'univers des représentations et le récit des pratiques vécues (le monde vécu du travail)

La trajectoire d'emploi et de formation incluant l'origine sociale, le passé scolaire et professionnel, la formation suivie et la vision d'avenir.

Confrontés à des offres de formation... les salariés mettent en œuvre des rationalités diverses découlant à la fois de leur histoire passée et de leur position actuelle. Pour comprendre la logique de leur pratique de formation (non seulement leur attitude à l'égard des formations proposées mais leur conduite effective), il n'est pas possible de se limiter à l'une ou l'autre de ces deux dimensions fondamentales. Il n'est pas possible non plus de réduire chacune de ces dimensions à de simples indicateurs « objectifs » : La signification subjective accordée à la trajectoire –et incluant donc sa projection dans l'avenir– importe autant que la succession des caractéristiques objectives. De même, la construction subjective que chacun fait de sa situation de travail importe autant que les indicateurs objectifs de sa position dans l'entreprise ».

« Rapport à » : un mobile, une motivation.

⁹ DUBAR. C, ENGRAND.S : Formation continue et dynamique des identités professionnelles. Formation, emploi, avril/ juin 1991.

Enfin, si nous nous intéressons à ce qui incite un étudiant à aller en formation sportive, nous pourrions nous placer dans une approche explicative reprenant les théories de la « motivation » qui, dans son acceptation « extrinsèque » utilise le terme de « mobile » et de mobilisation qui renvoie à l'activité conative de l'individu sur lui-même et au caractère intrinsèque du comportement.

II.2.6/ Conclusion

Le concept du « rapport à » est un concept qui vient enrichir et rassembler l'ensemble des concepts ci-dessus cités. 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 ».

La notion de « rapport à » devient de plus en plus féconde : rapport au savoir, à la pratique, aux enseignants et enfin motivation et mobile.

Le concept possède les caractéristiques suivantes selon M. Develay :

Il n'est pas forcément conscient.

Il est difficilement caractérisable.

C'est une « constellation de repères, de pratiques de mobiles et de buts engagés dans le temps » (DEVELAY 1996).

La notion de rapport à la formation Pourquoi ?

Bernard charlot, en proposant le « rapport à », c'est relatif à son insatisfaction vis-à-vis des études sociologiques de l'échec scolaire.

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 pour reprendre le terme utilisé par Georges Canguilhem¹⁰

Comment la formation prend – elle du sens et débat avec l'étudiant ?

Dans quelle mesure les objectifs de la formation sont - ils- repris par les entraîneurs ?

Quel type de débat doit s'instaurer pour que l'étudiant et /ou l'entraîneur utilise les contenus de formation ?

¹⁰ In CHARLOT et AL 1992. P.19

Il s'agit pour nous de chercher à comprendre les raisons d'une mobilisation qui produit des changements.

Le deuxième point renvoie à une réflexion de Gilles Leclercq¹¹

Cherchant à légitimer l'agir des usagers et qui remarque à propos des interrogations de Bernard Charlot, que celles-ci peuvent se paramétrer autrement, et intéresser ainsi tout le dispositif de la formation : " on peut sans difficulté remplacer « école » par « université » ou par « dispositif de formation » ".

En le généralisant le propos devient

" Quels sens cela a, pour un usager et notamment pour un usager de tel « monde », d'aller « dans un tel dispositif » "

" Quel sens cela a, pour lui de travailler dans « ce dispositif » ou de ne pas y travailler ?

" Quel sens cela a pour lui d'apprendre « dans un dispositif » ou ailleurs, et de comprendre ?

Se demander comment les étudiants se servent d'un dispositif de formation est un projet qui s'apparente à celui de Bernard Charlot

Ce paramétrage peut se faire en fonction du rapport à la formation de notre domaine de recherche et donner lien aux interrogations suivantes.

Quels sens cela a pour un étudiant, d'aller en formation d'une façon générale et " dans un tel dispositif " en particulier ?

Quels sens cela a pour un étudiant de travailler " dans ce dispositif " ou de ne pas y travailler ?

Quels sens cela a pour lui d'apprendre " dans un dispositif » ou ailleurs, et de comprendre ? "

Ces deux dernières interrogations rejoignent l'utilisation que l'étudiant fera de ce qu'il a appris de la formation.

Caractérisation du rapport à la formation

Il nous faut maintenant restreindre le sens du concept pour le rendre opératoire. Il faut définir les conditions dans lesquelles il peut servir. Il s'agit pour nous d'essayer de comprendre ce qui se passe entre un individu et une formation ou des éléments d'une formation et qui vont conduire à une compétence professionnelle.

Charlot, parle de processus pour désigner « la dynamique d'un ensemble de phénomènes qui interagissent ».

Les phénomènes qui interagissent dans le rapport à la formation sont hétérogènes et ce qui s'exprime dans ce rapport, c'est l'identité même de l'entraîneur.

¹¹ 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

Ce rapport à la formation comme le rapport au savoir, est un carrefour de multiples interactions.

Sous le nom de rapport à la formation peuvent être intégrés différents rapports qui, en quelque sorte, déterminent le rapport à la formation : le rapport au métier ; c'est ce qu'étudie Michael Huberman¹², qui montre les déterminants de la relation et du rapport au milieu :

Le rapport à la profession, sa façon de l'appréhender et de s'identifier.

Le rapport au savoir.

Le rapport aux enseignants durant la formation.

Le rapport à l'environnement immédiat.

Le rapport à la société.

Pour nous, le rapport à la formation recouvrira les dimensions suivantes :

1/ Une dimension qui rend compte des motivations et mobiles d'aller vers cette formation

La formation professionnelle en sport répond à des objectifs multiples, à des besoins et des intérêts.

A côté des significations officielles (institutionnelles), qu'il faudra d'ailleurs préciser (vagues dans les textes officiels, rendant compte de la prise en charge des différents organismes du sport), il y a les acteurs qui ajoutent du sens, qui participe à son tour à l'utilisation qu'ils feront de la formation. Ceux qui viennent pour « éviter » les autres filières universitaires, n'accordent pas à la formation le même intérêt que ceux qui viennent chercher une solution aux différentes problématiques du mouvement sportif.

2/ Une dimension participative des étudiants lors de la formation renvoyant aux contenus mêmes.

La question de l'intérêt que porte l'étudiant à la formation est la question pertinente de cette dimension.

Quels sont les contenus de formation qui font sens pour l'étudiant ?

Sont- ce, les savoirs théoriques ; pratiques ;ou, basés sur les échanges avec leurs pairs ?

Cette formation leur permet-elle des transformations ?

Quelles appropriations ils ont à la fin du cycle de formation ?

3/ Une dimension représentationnelle :

Représentation de soi, représentation de son contexte, de ses possibilités d'action.

Dans cet ensemble représentationnel, nous nous intéressons à la dimension plus professionnelle, qui comprend plusieurs aspects :

¹² HUBERMAN.M : Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation. UNESCO. 1973.

Un aspect renvoyant à la représentation de la notoriété du métier d'entraîneur : la place qu'il occupe au sein des dirigeants, des notables de la ville, des supporters...etc.

Un aspect renvoyant à la représentation des finalités de l'entraînement et des stratégies d'apprentissage et de compétition. Un entraîneur qui cherche à dépasser la simple transmission de connaissances et se fixe des objectifs ambitieux qu'il cherche à atteindre au moyen de stratégies toujours plus actuelles, sera plus susceptible de recourir à la formation(continue), à l'internet et aux livres, qu'un entraîneur plus classique répétant toujours les mêmes modèles appris lors de la formation initiale ou par côtoiement.

Méthodes et moyens

I/ La construction technique

I.1/ La méthode

Répondant à la définition du problème et à son contexte, notre étude s'annonce descriptive explicative « séquentielle croisée »¹³, dans laquelle les sujets de l'étude sont vus à plus d'un moment dans le temps ».

I.2/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.

I.2.2/ Le questionnaire

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 :

II/ 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 accidentel¹⁴, 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 4ème année de la même promotion, mais seulement les étudiants jugés ayant un rapport positif à la formation (lors de la première

¹³ PAPALLIA DIANE. E : le développement de la personne. Edition Vigot. Paris 1989.

¹⁴ MAURICE ANGERS : op.cit.

étude, $17 - 1 = 16$). 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).

III/ 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.

III.1/ 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.

III.2/ Variable dépendante

Appelée aussi, variable passive, ou variable réponse, voire variable critère, nous avons retenu « le rapport à la formation » comme variable dépendante de notre étude.

IV/ Planification de l'expérimentation

Initialement, notre recherche a fait l'objet d'entretiens individuels auprès des étudiants de 1^{ère} année de l'ISTS, option entraînement sportif de l'année universitaire 2007/ 2008 au nombre de : 16.

Cet entretien était basé sur un ensemble d'interrogations (questions guides)¹⁵ qui sont liées aux représentations du métier d'entraîneur de football. Nous étions en quête de ce qui représenterait un mobile, une motivation à vouloir aller à cette formation, cela veut dire que notre investigation était d'ordre psychosociologique. Les réponses à ces questions nous ont permis de recueillir des résultats qui ont constitué une base de données dans l'élaboration des items définitifs de notre questionnaire destiné à cette première étude et a débouché sur la formulation de la première hypothèse de travail.

15 BRAU-ANTONY, Stéphane : Observer et analyser les pratiques professionnelles des professeurs d'EPS. Rapport du GRF EPS. IUFM Champagne Ardenne. 2005.

Une enquête s'est avérée nécessaire pour tester l'impact de ces représentations sur l'engagement, la participation, l'implication de ces étudiants dans la formation, le sens qu'ils donnaient aux savoirs et connaissances, enfin il était question pour nous de voir quelles étaient les attitudes, natives de représentations diverses, vis à vis des contenus de la formation. Convaincus, que ce rapport à la formation pouvait faire l'objet d'un facteur déterminant dans l'acquisition des compétences professionnelles auxquelles prétend la formation d'un côté, de l'autre côté cela représentait pour nous une variable qu'il fallait maîtriser pour mener la deuxième partie de notre investigation.

V/ Maniement des techniques indirectes

V.2/ L'analyse statistique

V.2.1/ 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.

V.2.2/ 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 exploratoire¹⁶, 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.

V.2.3/ 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 « K2 » afin de déterminer si les différences sont significatives. Sachant que :

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

Où : f_0 : fréquences observées

¹⁶ GHIGLIONE.R, MATALON.B : Les enquêtes sociologiques, in NAFI : représentations, normes et valeurs de l'EPS en Algérie. Thèse de doctorat soutenue à l'université d'Alger.

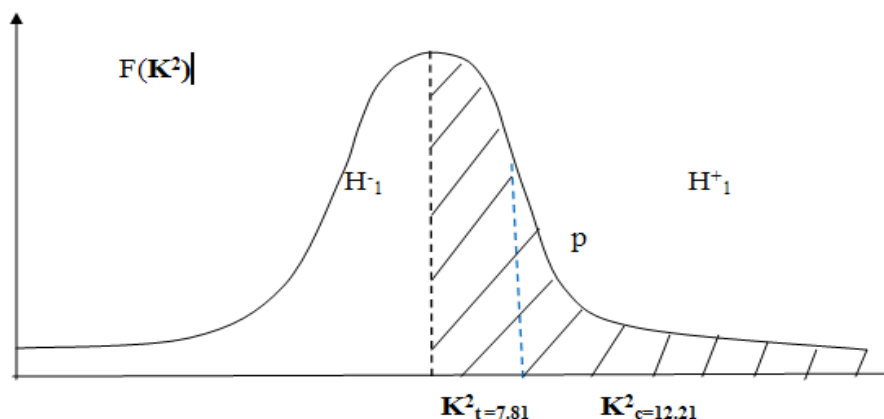
fe: fréquence estimée dl : degré de liberté = n-1

Traitement et analyse des résultats du questionnaire

ITEM N°1/ Représentation du métier d'entraîneur.

Question N° 1 : Votre présence dans cette formation est –elle due à :

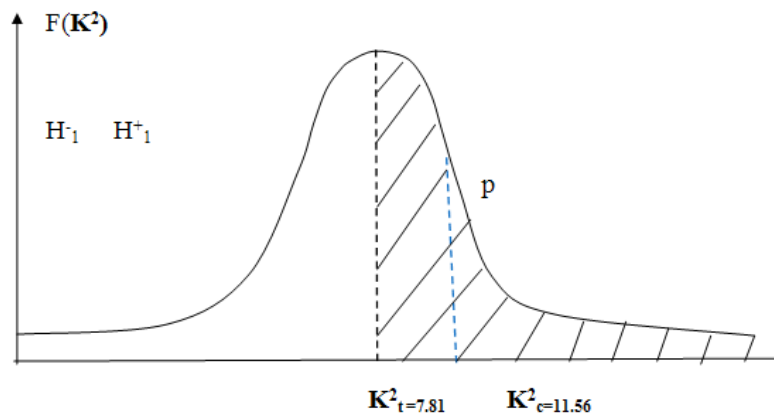
Expressions	Fréq .obs	%	K^2_{cal}	K^2_{tab}	Seuil signi f	Décision
Conviction en vos capacités personnelles	16	44,44	12,21	7,81	0,05	Significative
Concertation avec les parents	12	33,33				
Concertation avec groupe d'amis	05	13,88				
Autres	03	8,33				
TOTAL	36	100				



Pour 3 degrés de liberté et un seuil de signification de 0,05, nous avons :
 $K^2_{calculé} = 12,21$ $K^2_{Table} = 7,81$
 $K^2_{calculé} > K^2_{Table}$, dans ce cas, l'hypothèse selon laquelle la majorité des étudiants viennent à la formation convaincus de leurs possibilités individuelles (44,44%), et à un degré moindre, après concertation avec les parents (33,33%).

Question guide N°2 : Quels sont les motifs qui vous ont poussé à choisir cette formation ?

Expressions	Fréq. obs	%	$K^2_{\text{calculé}}$	K^2_{table}	Seuil signif	Décision
Place sociale	05	17,85	11,56	7,81	0,05	Significative
Meneur et stratège	04	14,28				
Finalité de l'entraînement et de la compétition	15	53,57				
Autres	04	14,28				
TOTAL	28	100				



Pour 3 degrés de liberté et un

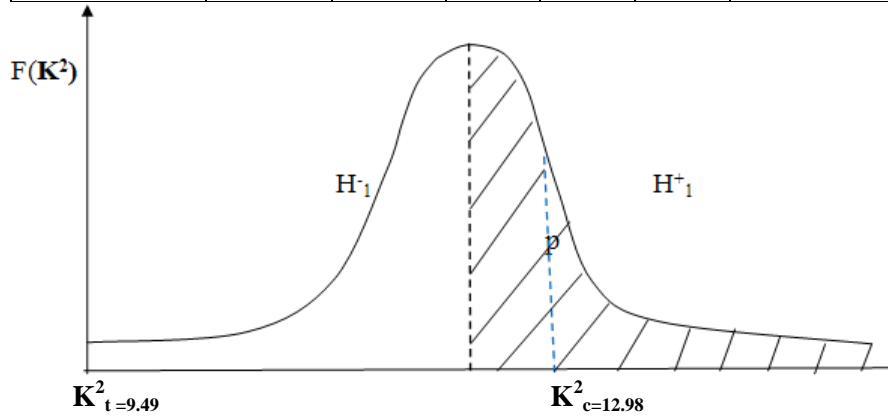
seuil de signification de 0,05, les résultats nous donnent : $K^2_{\text{Table}} = 7,81$
 $K^2_{\text{calculé}} = 11,56$

$K^2_{\text{calculé}} > K^2_{\text{Table}}$ dans ce cas l'hypothèse selon laquelle les étudiants sont conscients des finalités attribuées à leur formation, donc à leur métier

d'avenir, ce qui suppose une plate forme favorable à un rapport favorable à la formation.

Question guide N°3: Comment voyez-vous la profession d'entraîneur de football en Algérie ?

Expressions	Fréq. obs	%	K^2_{cal}	K^2_{tab}	Seuil significatif	Décision
Bénéfice financier	04	7,84	12,98	9,49	0,05	Significative
Educative	13	25,49				
Stratégique	16	31,37				
Gestion	14	27,45				
Autres	04	7,84				
TOTAL	51	100				



Pour 4 degrés de liberté et un seuil de signification de 0,05 nous avons :

$$K^2_{Table} = 9,49$$

$$K^2_{calculé} = 12,98$$

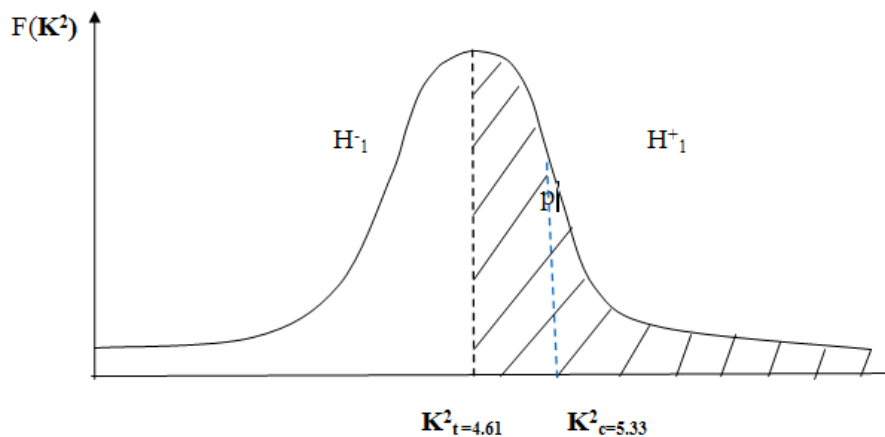
$K^2_{calculé} > K^2_{Table}$ dans ce cas l'hypothèse selon laquelle les étudiants prétendent à la formation pour des raisons objectives et réfléchies qui peuvent engendrer un rapport positif à la formation.

ITEM N°2 : Participation et implication dans la formation

Question N°4 : Comment vous voyez trouvez les études dans cette formation ?

Expressions	Répétition	%	K^2_{cal}	K^2_{tab}	Seuil significatif	Décision
-------------	------------	---	-------------	-------------	--------------------	----------

1) Faciles	05	14.70	5.33	4.61	0.1	Significative
2) Difficiles	14	41.17				
3) Abordables	15	44.11				
TOTAL	34	100				



A un degré de liberté égal à 2 et un seuil de signification de l'ordre de 0,1, nous avons :

$$K^2_{\text{tab}} = 4.61$$

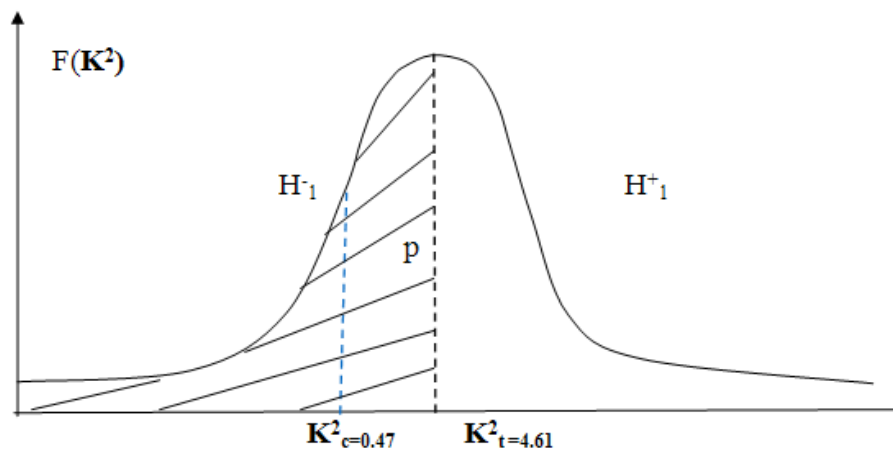
$$K^2_{\text{cal}} = 5,33$$

K^2_{cal} Supérieur à K^2_{tab} , ce qui confirme l'hypothèse que les étudiants trouvent la formation abordable, sinon difficile (41,17%).

Question N°5 : Comment vous vivez les cours théoriques ?

Expressions	Répétition	%	K^2_{cal}	K^2_{tab}	Seuil signif	Décision
-------------	------------	---	--------------------	--------------------	--------------	----------

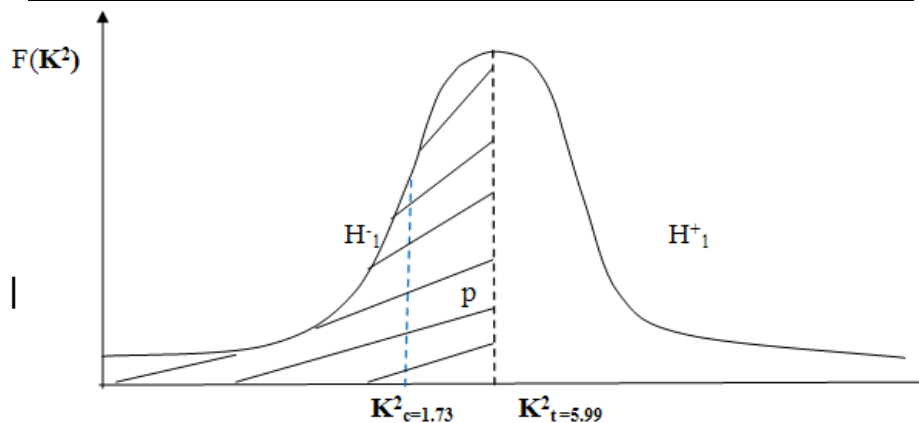
1) Concentration et intérêt	10	29.41	0,47	4,61 5,99	0,1 0,05	Non significative
2) Dégout	12	35.29				
3) Normal	12	35.29				
TOTAL	34	100				



A un degré de liberté égal à 2 et un seuil de signification de l'ordre de 0,05, les résultats obtenus sont insignifiants ; il en est de même au seuil de signification de 0,1. Ce qui veut dire que les étudiants sont partagés presque équitablement entre les trois propositions.

Question N°9 : Quelle-est votre propre évaluation, concernant la capacité d'appropriation des savoirs théoriques ?

Expressions	Répétition	%	K^2_{cal}	K^2_{tab}	Seuil signif	Décision
1) Faciles	10	40	1,73	5,99	0,05	Non significatif
2) Moyenne	10	40		4,61	0,1	
3) Grande	05	20				
TOTAL	25	100				



Au degré de liberté égal à 2 et un seuil de signification de l'ordre de 0.05, les résultats obtenus ne sont pas significatifs : $K^2_{table} = 5,99$ il en est de même au seuil de 0.1, $K^2_{table} = 4,61$, pour un $K^2_{calculé} = 1,73$, ce qui implique que les étudiants n'arrivent pas encore à pouvoir s'auto-évaluer.

L'hypothèse émise 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 », Il convient de distinguer que notre population d'étude révèle quelques cas atypiques défavorable à la formation, c'est-à-dire que sur les (17) étudiants certains ne sont pas venus à la formation motivés et porteurs d'un projet, d'où l'affirmation de la supposition que certains étudiants choisissent cette formation pour fuir les autres spécialités universitaires trop théoriques (8,33%) (Question n°1) ; on peut avancer alors que la formation convient pour certains car ils ont la conscience d'y apprendre quelque chose alors que pour d'autres elle ne convient pas. Nous appréhendons là le sens qui met la causalité, la corrélation, la dépendance, ce qui corrobore les résultats de 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 »¹⁷.

Il convient par contre de distinguer que ce lot d'étudiants est tellement minime qu'il nous paraît comme un ou deux cas atypiques.

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 (question n°2).

Dans le même ordre d'idées, c'est-à-dire de l'influence du milieu et de l'environnement sur les choix et représentations des individus, 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 (question n°3). Cet aspect, renvoyant aux représentations sociales du métier d'entraîneur influencé 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, Morsollier¹⁸ 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 quelque 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, « n'est-ce pas à lui que revient la mise en place de la stratégie de guerre ! » ont rétorqué certains étudiants lors de nos passations du questionnaire (questions 2 et 3).

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-

¹⁷ CHARLOT. B : op. cit.
¹⁸ MORSOLLIER. : Op. Cit.

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 ».¹⁹

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, soit, 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.

Conclusion

Que doit-on en définitive retenir ? Quels en sont les grands enseignements ?

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.

En nous plaçant dans une approche explicative, 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 .

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

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.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU.D** : le sens pratique .Paris. minuit.1980
- DELANDSHEERE. G** : Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. PUF 1992.
- CHARLOT .B** : échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir .in GFEN .quelle pratique pour une autre école .Paris , Casterman,1982, cite dans charlot b.d. rapport au savoir .élément pour une théorie .Paris. amphora 1999
- CHARLOT.B ; ROCHEY.J.Y** : école et savoirs dans les banlieues....Paris, Armand Collin 1992
- CHEVALLRD Yves** :La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. 2^{ème} édition Grenoble : La pensée sauvage 1991.
- CLENET. J** : Représentations, formation et alternance. Paris. L'Harmattan 1998.
- DELANDSHEER .G** : Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. PUF 1992.
- DEFRANCE. J** : La signification culturelle de l'hébertisme. Etude de sociologie des années 1920 et 1930, STAPS n° 31 mai 1993.
- DEVELAY. M** : Donner du sens à l'école. Paris ESF éditeur 1996
- DUBAR. C, ENGRAND.S** : Formation continue et dynamique des identités professionnelles. Formation emploi, avril-juin 1991.
- GAUTERMAN** : la formation des enseignants est – elle utile ? Paris P.U.F ? 2001.
- GHIGLIONNE.R, MATALON.B** : Les enquêtes sociologiques, in **NAFI** : représentations, normes et valeurs de l'EPS en Algérie. Thèse de doctorat soutenue à l'université d'Alger.
- HAMELINE Danielle** : Pédagogie, les problèmes contemporains. Encyclopédia Universalis 1990.
- HEBRARD. A** : EPS réflexion et perspective. Co- édition STAPS et EPS. PARIS 1986.
- HOUSSAYE, J.** la pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris PUF 1993.
- HUBERMAN.M** : Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation. UNESCO. 1973.
- Le BOTERF. G** : compétence et navigation professionnelle. 2eme éditions 1999. Paris édition d'organisation 1997.
- Le BOTERF.G** : L'ingénierie des compétences. Paris édition d'organisation. 2003.
- LE BOTERF.G** : De la compétence, essai sur un attracteur étrange. Paris édition d'organisation. 1994.
- LECOQ** : L'EPS, un espace d'articulation entre la réussite scolaire et le projet personnel de l'élève. Colloque ARRIS, Poitiers, 1995.
- Le Robert** : dictionnaire de la langue française. Paris. Le robert 1990.
- MATHE. PH** : processus de formation et référentiel 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^{er} degré à l'égard de la motivation.... Revue cahier Binet Simon, 1997.

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

PARLEBAS. P : Lexique commenté en sciences de l'action motrice INSEP 1981.

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

PERRENOUD. PH : Curriculum : le formel, le réel et le caché. In HOUSSAYE.J, la pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris ESF 1993.

PIARD.C : « qui a piraté la 74^e section ? » bulletin de liaison et d'information scientifique de l'AFRAPS n° 21-22, nouvelle série, juin1998.

PIOT. TIERRY : L'adaptivité : une compétence clef pour définir l'enseignant professionnel. PUF, 1998.

POCIELLO. C : la science en mouvement : Etienne MAREY et George DEMENY (1870-1920) Paris, P.U.F, 1999.

POCHAIN AVRIL, Claire : Des enseignants du second degré et leurs dynamiques identitaires. Education permanente 1996.

REBOUL. O : Qu'est ce qu'apprendre ? PUF. PARIS 1980.

TIERRY PIOT : L'adaptivité : une compétence clef pour définir l'enseignant professionnel. PUF, 1998.

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