I Le contexte

Le sport moderne occupe à nos jours une place primordiale dans la conscience collective des citoyens dans la société postmoderne. Il est à la fois, un moyen d'éducation et d'insertion sociale, un style de vie, et un levier de développement socioéconomique. C'est un laboratoire social où se déploient des initiatives, des valeurs, et des nouveaux modes d'emploi. Sous l'influence de plusieurs facteurs hétérogènes, la conception du système sportif mondiale a pris plusieurs formes. Elle est passée de l'incitation à la régulation, et actuellement à la prescription aux niveaux : socioculturel, juridique, politique, économique, et managériale.

La médiatisation de l'offre sportive et l'augmentation des taux de financement ont accéléré le rythme de croissance de la production des biens et des services sportifs. Cette croissance est traduite dans la réalité par l'augmentation du nombre des pratiquants dans différentes disciplines, ainsi que la multiplication quantitative et qualitative des organisations sportives, aussi bien dans le sport de masse que dans le sport de compétition, constituants ainsi un espace social unique et une industrie à part entière.

L'espace sportif est constitué de plusieurs organisations sportives, de statuts et types différents. Ces organisations représentent un carrefour de variables, difficiles à réguler, citant ainsi à titre d'exemple le capital humain, constitué de bénévoles et de salariés, et l'environnement compétitif caractérisé par l'incertitude des résultats. En effet seules les organisations qui disposent des ressources nécessaires peuvent faire face à ces contraintes internes et externes.

Les ressources déployées dans l'organisation sportive consistent en le capital matériel (infrastructure sportive, équipement sportif, matériels et logistiques…etc.), et le capital immatériel (capital organisationnel, capital culturel, et capital humain). Le capital humain est le facteur par excellence sur lequel se base l'avantage concurrentiel, et la réalisation de la performance. Etant donné le rôle stratégique qu'occupe le capital humain dans le sport, son management est une mission pleine de difficultés et de controverses. D'une part, à cause des profils hétérogènes (salariés, bénévoles). D'autre part, à cause

des différents métiers au sein de l'organisation sportive (athlètes, entraineurs, administrateurs, et manager).

Les managers du sport, sont chargés des fonctions de planification, d'organisation, d'accompagnement et de contrôle des différents processus de management des ressources d'une manière efficace et efficiente, en vue d'atteindre les objectifs organisationnels. Pour honorer leurs engagements au sein de l'organisation, les managers mobilisent un ensemble de compétences inhérentes à la nature des tâches à accomplir. L'acquisition de ces compétences se fait dans différents contextes : in vivo, en relation directe avec les conditions réelles du travail, et/ou in vitro dans l'université et la formation continue.

Le management du sport s'est installé en tant que filière de formation aux Etats Unis. En évolution permanente, le management du sport a d'abord commencé en tant qu'occupation, puis qu'il a fallu des personnes pour s'occuper des tâches administratives des activités sportives et de l'éducation physique à l'école, d'où les premiers cours dans les années 40 intitulés (administration de l'éducation physique et du sport). Par la suite, ce cours s'est transformé en un programme de formation en management du sport dans les universités américaines depuis le premier Master de management du sport à l'université d'Ohio en 1966. Cette intégration de l'univers académique est apparue pour répondre aux besoins des clubs professionnels, en termes de ressources humaines possédants les compétences requises, en vue d'une gestion rationnelle des clubs professionnels. En évolution permanente, les formations en management du sport se sont multipliées, d'abord en Amérique du nord puis en Europe, et sur les cinq continents.

Au Maroc, le sport dans sa configuration moderne a été importé par les colons français. A cette époque, les marocains ont commencé à pratiquer dans des clubs constitués à l'époque d'une majorité d'expatriés français. Depuis cette période du colonialisme et jusqu'à nos jours, le sport continue non seulement d'être présent dans la société marocaine, mais il a évolué d'une manière spectaculaire, pour devenir un levier d'éducation et de développement socio-économique.

En revanche, ce secteur d'activité sociale, connait des insuffisances aussi bien au niveau organisationnel qu'au niveau sportif, et pratiquement dans toutes les disciplines, à l'exception de quelques initiatives individuelles de temps à autres. Ces insuffisances sont imputées au manque des moyens financiers. Par conséquent, les autorités publiques et les sociétés privées ont augmenté leurs parts de financement, pour le développement du mouvement sportif national. Or, les performances réalisées continuent d'être au-dessous des ambitions et du budget colossal engagé en faveur des clubs et des fédérations. Ce dysfonctionnement du mouvement sportif national a poussé les acteurs publics et privés, à lancer un processus de réflexion approfondie, en vue de rendre le train sur les rails. Ce processus a été mis en œuvre au niveau opérationnel par l'organisation des Assises National du Sport organisées par le ministère de la jeunesse et des sport à Skhirate en 2008. La lettre royale adressée aux intéressés a clairement mentionné les dérives et les insuffisances du système sportif, liées en premier lieu à la mauvaise gouvernance et aux défaillances managériales.

A cet égard, le ministère de la jeunesse et sport en tant qu'institution publique représentant l'autorité de tutelle chargée du développement et de la promotion du sport au Maroc, a mis en place une stratégie de développement du sport à l'horizon 2020. Cette stratégie est consacrée davantage à l'augmentation du nombre des infrastructures dédiées à la pratique sportive, et du budget alloué aux fédérations nationales. En outre, le ministère a procédé à la promulgation d'une nouvelle loi 30-09 de l'éducation physique et du sport en 2010, pour répondre aux contraintes juridiques et professionnelles en matière d'organisation internationale du sport.

En se basant sur notre modeste expérience en tant que chercheur praticien dans le mouvement sportif au Maroc, nous avons constaté un manque au niveau des réformes en relation avec la dimension managériale, qui constitue d'après les assises nationales du sport, l'origine des dysfonctionnements manifestés dans le mouvement sportif national. A cet état de fait, et à l'exception du référentiel d'emploi et des compétences du ministère de la jeunesse et du sport, nous n'avons pas trouvé un document administratif officiel qui précise le statut et les compétences requises pour le poste de manager du sport dans les différentes organisations sportives au Maroc.

A cet égard, l'université marocaine s'est montrée dynamique, par l'organisation de plusieurs formations en management du sport. Ces initiatives académiques s'inscrivent dans le but d'intégrer le sport dans l'univers académique, caractérisé par la pensée rationnelle et le partage des expériences, loin des enjeux individuels. En plus, ces formations permettent de former des étudiants, qui constitueront une force de travail possédant les compétences requises en matière de management du sport au Maroc.

Dans la perspective d'accompagner cette genèse du management du sport au Maroc, au niveau scientifique et professionnel, et d'asseoir une base solide par l'analyse du métier de manager du sport, nous avons décidé de mener cette recherche, ayant comme objectif principal, l'évaluation des compétences et des curricula de formation en management du sport au Maroc.

Pour la réalisation de notre objectif de recherche, nous avons jugé utile de procéder par une approche participative, en intégrant les acteurs concernés par le management du sport au Maroc. Cela étant dit, notre échantillon de recherche est constitué des académiciens, de par leurs compétences en matière de conception et de mise en œuvre des curricula de formation en management du sport dans les universités, et des praticiens en vue de tirer le maximum d'informations de leur capital expérientiel en relation directe avec les situations réelles dans le management des organisations sportives au Maroc. Ainsi que des lauréats qui constituent à notre sens le point de jonction entre l'espace académique et le mouvement sportif.

Afin de réaliser notre recherche scientifique nous avons décidé d'étaler notre processus de recherche sur trois étapes :

Nous avons décidé de procéder dans la première étape à l'élaboration d'un instrument de mesure qui servira de base à l'évaluation des compétences requises en management du sport au Maroc, en se basant sur la recension des recherches scientifiques.

Ensuite nous avons utilisé cet instrument pour évaluer les compétences requises en management du sport au Maroc, selon les perceptions des praticiens et des académiciens. L'objectif de cette étape, est d'élaborer une liste des compétences qui représentent un cadre de référence à l'évaluation de

la pertinence des curricula, à l'élaboration des profils de sortie, au recrutement, et à l'évaluation des managers du sport.

L'objectif de la troisième étape est l'évaluation des curricula de formation en management du sport au Maroc, en se basant d'abord sur l'analyse documentaire qui nous a permis d'identifier les points communs et les divergences en termes de contenu et de structure globale des curricula. Puis nous avons évalué la pertinence de ces curricula en se basant sur la liste des compétences identifiées dans la deuxième étape, qui traduit les besoins réels des organisations sportives. Nous avons mené en dernier lieu des entretiens semi-directifs auprès des professeurs qui sont intervenus dans des formations en management du sport et des lauréats de ces formations.

Notre cadre théorique de base est constitué de deux chapitres :

Le premier chapitre analyse l'évaluation des compétences en management du sport. Ce chapitre est constitué de deux parties : la première partie étudie le cadre conceptuel et opérationnel de l'évaluation, et la deuxième partie analyse la compétence, afin de dévoiler ce concept mystérieux qui représente un champ scientifique de controverses et de profiter des apports théoriques, dans l'évaluation des compétences requises en management du sport au Maroc

Le deuxième chapitre est dédié à l'évaluation des curricula de formation en management du sport. Nous avons divisé ce chapitre en deux parties principales : L'étude de la théorie du curriculum dans la première partie nous a permis de comprendre les bases de conception, de mise en œuvre, et de l'évaluation des curricula de formation. L'objectif de la deuxième partie est d'étudier l'évolution du cadre scientifique et institutionnel du curriculum de formation en management du sport au niveau international.

Au niveau méthodologique, nous avons décidé de mener une recherche exploratoire, et une approche mixte en utilisant l'analyse documentaire, le questionnaire, et l'entretien. Selon la nature de l'objet étudié, nous avons procédé à l'exploration de ce terrain de recherche, en essayant dans un premier lieu de comprendre, puis de décrire en deuxième lieu les compétences et les curricula de formation.

En conclusion notre recherche représente un essai de rationalisation et de formalisation du management du sport au Maroc, à la fois en tant que discipline scientifique en voie d'installation, et en tant que métier, dans une perspective de professionnalisation des organisations sportives au Maroc.

II La problématique

Au moment où les institutions sportives internationales ont opté pour la professionnalisation, en tant que processus indispensable à l'optimisation des ressources humaines et matérielles, et la rationalisation de leurs pratiques managériales. Celles du Maroc, baignent encore dans l'amateurisme et la gestion du quotidien, avec toutes les implications négatives qu'apporte cette configuration « archaïque » en termes de gouvernance et de performance. Dans la lettre royale adressée au mouvement sportif pendant les Assises Nationales du sport organisées en 2008 à Skhirat, Sa Majesté le Roi a identifié les sources de dysfonctionnement du mouvement sportif, qui résident dans la gouvernance et le management des organisations sportives, « la situation inquiétante que connait notre sport national est imputable à des carences majeurs qui exigent une révision du mode de gouvernance en vigueur actuellement, dans la gestion des fédérations et des clubs. »[1]

A l'exception des sociétés privées spécialisées dans la remise en forme, l'évènementiel sportif, et la distribution des articles et équipement du sport, qui sont dirigées par des salariés, issus des formations en management du sport dans les universités et les écoles de commerce, plus de 70% des organisations sportives au Maroc sont des associations dirigées par des élus. Ces derniers sont des bénévoles qui s'engagent dans le mouvement sportif, à partir de leur position en tant qu'anciens sportifs, politiciens ou notables, et ne possèdent aucune formation spécialisée dans le management des organisations sportives.

Selon le professeur Kaach, « l'amateurisme du sport au Maroc concerne également les dirigeants. Ce sont généralement des notables ou d'anciens pratiquants qui dirigent bénévolement les clubs. Il arrive pour certains d'entre eux, d'acquérir une expérience et de développer un savoir-faire très circonscris.

[1] **Extrait de la lettre royale adressée** aux participants dans les assises nationale du sport organisées à Skhirate en 2008.

Il devient ainsi des spécialistes dans la gestion des crises, des experts du bricolage sportif, et des visions à court terme. En ne faisant pas l'effort de changer leurs conditions de travail, ils ont renforcé cette atmosphère d'improvisation et d'imprévisibilité qui freine tout développement du sport national»[2]. En conséquence, les défaillances managériales dans le mouvement sportif national, sont dues en premier lieu, à l'incompétence des dirigeants bénévoles, responsables du management au sein des organisations sportives marocaines. En revanche, pour remédier à cette problématique, il est indispensable pour les managers dans les différentes organisations sportives de développer des compétences requises, et d'adopter une posture professionnelle, afin de rationaliser leurs pratiques, et de les mettre au service du développement du sport national. A cet égard, « une des conditions nécessaires, mais non suffisantes, au développement du sport est liée à une meilleure rationalisation des organisations chargées de leur gestion. Mais cette rationalisation ne semble possible que si les organisations sont dirigées par des responsables qui ont reçu une formation intégrant les notions de rentabilité, de rendement, et de profit, et qui possèdent une culture sportive, d'entreprise et de relation publique»[3].

Grâce à la pression causée par la mondialisation des échanges, dans le marché sportif international, les autorités publiques ont mené des réformes sur différents niveaux. Au niveau juridique, le ministère de tutelle a procédé à la promulgation de la loi 30-09 en 2010. Cette initiative a visé l'adaptation de l'arsenal juridique aux prescriptions dictées par les instances internationales. Or, l'analyse de cette loi révèle l'absence d'une formalisation juridique du statut du manager du sport, dans les articles traitants les acteurs du sport national. En outre, durant notre formation en Master management et ingénierie des organisations sportives, les recherches menées par les étudiants ont mis en lumière les insuffisances liées au processus de management dans les différentes organisations sportive au Maroc (club, fédération, et société privé), ainsi que l'absence de descriptif de poste aussi bien pour les postes de management que pour l'encadrement technique.

[2]**Kaach.M (2007)** ; Le sport au Maroc de la gouvernance au management entrepreneurial ; Actes du colloque national organisé par la Global Governance Center ; ed : Bouregreg communication ; p37.
[3]**Bouchet.P et Kaach.M (2004)** ; Existe-t-il-un modèle sportif dans les pays africains francophones ; ed De Boeck université ;3.N65. p16 ; www.cairn.info

Pour remédier à ces dysfonctionnements du système, et qui sont généralement les conséquences d'un manque en managers dotés des compétences professionnelles, la formation constitue la plateforme idéale à l'enseignement et l'acquisition des compétences requises en management du sport au Maroc. En effet, « les études supérieures que ce soit à l'université, et aux instituts spécialisés, sont l'une des voies les plus adéquates pour doter le mouvement sportif marocain d'hommes compétents et avertis»[4].

A cet égard, les universités marocaines ont répandu à ce besoin, par la mise en œuvre des curricula de formation en management du sport. A l'instar des pays développés, Le contenu ainsi que les modalités d'organisation de ces programmes sont censés être élaborés, dans la perspective de permettre aux étudiants l'incorporation des compétences indispensables à l'exercice de la fonction du manager du sport en favorisant ainsi leur intégration dans le mouvement sportif.

Durant notre formation en Master management et ingénierie des organisations sportives, et grâce aux contacts que nous avions établi avec les différents étudiants dans d'autres formation en management du sport, nous avons pu relever les constats suivants :

Premièrement, l'analyse des syllabus des curricula de formation nous a permis d'identifier une différence en termes de :

- Intitulé du curriculum.
- Modules dispensés.
- Volume horaire alloué à l'enseignement de chaque module.

Deuxièmement, sur les 14 organisations sportives constituantes l'échantillon d'une recherche traitant le système d'information des ressources humaines dans les organisations sportives au Maroc, les résultats montrent l'absence d'une cartographie des compétences. Ainsi, « la cartographie des compétences

[4]**Kaach.M (2007)** ; Le sport au Maroc de la gouvernance au management entrepreneurial ; Actes du colloque national organisé par la Global Governance Center ; ed : Bouregreg communication ; p37 ;

est généralement méconnue de nos répondants. Aucune organisation de notre échantillon n'en dispose »[5] .

Troisièmement, dans une recherche visant le diagnostic organisationnel des fédérations royales marocaines, les résultats ont décrypté les dysfonctionnements dans la gestion des fédérations. En effet, concernant l'axe analysant le management et le comportement managérial, « L'analyse du troisième axe nous a permis de formuler les constats suivants :

Dans la plupart des fédérations que nous avons étudiées, et qui se trouvent en difficulté, leurs présidents se comportent en véritable président directeur général utilisant un style de management directif.

Il existe quelques conflits d'intérêt entre les différents membres du Bureau Fédéral. »[6]. En conséquence, ce comportement autoritaire génère des conflits et implique une attitude d'irresponsabilité chez les collaborateurs.

En outre, l'analyse des résultats concernant l'axe des ressources humaines, a prouvé scientifiquement l'incompétence des dirigeants : « Les membres du Bureau Fédéral représentent les adhérents certes, mais ils n'ont pas les compétences nécessaires pour mener à bien leur rôle dans la gouvernance. Ces compétences peuvent être d'ordre financier, légal, commercial, de la communication ou des nouvelles technologies ou autres compétences nécessaires pour la fédération ou son sport »[7].

Considérer comme le sport le plus populaire au Maroc et au niveau international. Le football n'échappe pas à cette problématique de manque, en termes de compétences managériales. Influencé par les mesures prescriptives de la Fédération Internationale de Football Amateur, les dirigeants de la fédération ont obligé les clubs d'intégrer le mode de gestion professionnel dans un délai très limité. Par conséquent, cette stratégie du pompier a été freinée

[5]**Andaqui.M (2012)** ; Le rôle du système d'information ressources humaines dans les organisations sportives : cas du club de FUS omnisport ; Mémoire du Master (Management et Ingénierie des Organisations sportives) Faculté des Sciences de l'Education université Mohamed5 Rabat; p146.

[6]**Biaz.S et Bekkouch.W (2012)** ; Diagnostic Organisationnel des Organisations sportives au Maroc ; Mémoire du Master (Management et Ingénierie des Organisations sportives) Faculté des Sciences de l'Education université Mohamed5 Rabat; p134.

[7]**Biaz.S et Bekkouch.W (2012)** ; Diagnostic Organisationnel des Organisations sportives au Maroc ; Mémoire du Master (Management et Ingénierie des Organisations sportives) Faculté des Sciences de l'Education université Mohamed5 Rabat;p141.

par plusieurs obstacles, dont le besoin en matière de dirigeants compétents, constitue l'obstacle majeur.

Selon une recherche qui a abordé le management des clubs du championnat national de football, la **Botola pro** : « Tous les dirigeants ont été d'accord sur l'importance de la formation. Ils considèrent que la formation est obligatoire pour le développement du club. Le développement des compétences des managers et collaborateurs constitue, un enjeu majeur. Les exigences de la FIFA et les évolutions profondes auxquelles est confrontée appellent une réponse adaptée, en termes de gestion des compétences, de requalification de mise à niveau et d'élargissement des compétences existantes : joueurs, entraineurs, agents et managers. La valorisation de la formation continue passe par l'instauration d'un lien fort et visible entre développement des compétences et parcours de carrière »[8].

Les constats concernant l'absence du statut du manager du sport, le besoin exprimé en termes de compétences managériale dans les organisations sportives marocaine, ainsi que les différences enregistrées dans les curricula de formation dans les différentes universités, nous ont poussé à s'interroger sur le processus de mise en place du management du sport en tant que filière de formation, et en tant que métier fondé sur un ensemble de savoir, savoir-faire, et savoir-être intégrés dans le concept global de compétence.

En se basant sur notre statut de chercheur praticien dans le mouvement sportif marocain, et sur les différents constats théoriques et pratiques, nous avons décidé d'entamer un processus de réflexion approfondie, autour de cette problématique liée aux compétences requises à l'efficacité des managers dans les organisations sportives au Maroc. En effet notre question principale de recherche est :

Quelle description peut-on faire aux compétences requises et aux curricula de formation en management du sport au Maroc, compte-tenu des perceptions des praticiens et des académiciens?

[8] **Cherkaoui.M et Hamoz.T (2012)** ; le management des clubs de football au Maroc ; Mémoire du Master (Management et Ingénierie des Organisations sportives) Faculté des Sciences de l'Education université Mohamed5 Rabat; p127.

En tant que chercheur praticien nous avons décidé de lancer ce projet de recherche, dans la perspective d'appréhender le développement du management du sport aussi bien au niveau académique qu'au niveau professionnel, en s'inscrivant dans le processus global de développement professionnel des acteurs du mouvement sportif national. A cet égard, nous avons envisagé de commencer par l'évaluation des compétences requises en management du sport au Maroc, et d'évaluer ensuite les curricula de formation dédiés à leur développement dans les universités marocaine. Cette démarche évaluative nous a permis de répondre à la question principale de la recherche, et de réaliser en conséquence notre objectif principal.

En effet, notre objectif principale consiste à joindre l'utile à l'agréable en mettant en lien les besoins en termes de compétences requises, et les curricula de formation en management du sport dans les différents établissements de l'enseignement supérieur au Maroc.

III Les questions de la recherche

L'évolution historique du management du sport, ainsi que les recherches scientifiques menées dans ce champ d'activité ont pu tracer un parcours à double voies. Une première caractérisée par un rapprochement entre l'univers académique et professionnel. En conséquence, ce rapprochement était à l'origine de l'émergence du premier Master en management du sport en 1966 à l'université d'Ohio aux Etats Unis. La deuxième voie est marquée par un éloignement dans les perceptions et les identités de l'activité des managers sportifs, entre les académiciens et les praticiens.

Le Maroc a connu depuis 1996 l'organisation de différentes formations dans le domaine du management du sport. Certes la formation est dans un état embryonnaire, mais le nombre de formation ne cesse de se multiplier. A cet égard nous avons décidé de mener cette étude pour tracer à notre tour l'évolution du management du sport au Maroc, et de déterminer laquelle des deux voies caractérise le positionnement stratégique des parties prenantes du mouvement sportif national, en s'appuyant sur un ensemble de questions qui ont guidées notre réflexion à savoir :

- Existe-t-il une différence ou une similitude entre la structure des compétences identifiées par les managers du sports et celles identifiées par les académiciens ?
- Les compétences requises en management du sport au Maroc sont-elles similaires à celles définies dans les curricula de formation ?
- Les curricula de formation en management du sport au Maroc, sont-ils conformes aux standards internationaux ?
- Existe-t-il une structure uniforme ou une différence entre les curricula de formation en management du sport ?

De ces interrogations découle l'ambition de mener cette recherche afin d'apporter des réponses pertinentes. Ces réponses représentent les objectifs spécifiques qui permettent d'atteindre l'objectif principal en rapport avec l'évaluation des compétences et des curricula de formation en management du sport au Maroc.

IV Les objectifs de la recherche

Le sport Professionnel est aujourd'hui, à l'évidence, un business à part entier, lié à des tendances économiques et culturelles particulières. Il y a cependant un écart à combler entre ces nouvelles formes économiques, et le degré moyen de maturité professionnelle des acteurs. Nous assistons actuellement à des marchés qui exigent talents et compétences, loin d'un amateurisme et d'une gestion archaïque. Cette maturité fait défaut aussi bien chez les managers des organisations sportives au Maroc que chez leurs collaborateurs. A cet état de fait, la formation reste le moyen le plus appropriée pour remédier à cette problématique dans une perspective de développement des compétences professionnelles des acteurs dans le système sportif.

En effet le management du sport est un champ d'activité à double dimension : d'une part, la dimension professionnelle en relation directe avec les réalités pratiques vécues dans le travail quotidien des managers du sport. D'autres parts, la dimension académique, qui s'intéresse à l'évolution du management du sport comme objet de recherche et comme discipline scientifique enseignée dans les établissements de l'enseignement supérieur. La complémentarité et le rapprochement des deux dimensions dans une approche globale d'évaluation des compétences et des curricula de formation en management du sport au

Maroc, permet de tracer une nouvelle perspective qui vise à jeter les ponts entre l'espace académique et la sphère professionnelle.

Dans cette perspective l'objectif principale de notre recherche est l'évaluation des compétences et des curricula de formation en management du sport au Maroc. Pour l'atteinte de notre objectif principale, nous avons décidé d'étaler notre processus de recherche sur trois étapes dont les objectifs sont :

- Construire un instrument de mesure valide et fiable pour évaluer les compétences requises en management du sport au Maroc.
- Evaluer les compétences requises en management du sport, selon les perceptions des praticiens et des académiciens.
- Evaluer la pertinence et la qualité des curricula de formation en management du sport au Maroc.

L'atteinte de ces objectifs nous a permis de réaliser un état des lieux des dispositifs de formation en management du sport au Maroc, et de vérifier leur capacité à répondre aux besoins du marché sportif en termes de compétences requises à l'exercice du métier de manager du sport, et leur conformité aux standards internationaux en matière de conception et d'évaluation des curricula de formation en management du sport.

V La pertinence de la recherche

L'analyse du contexte sportif national et des problématiques émergentes nous a conduits à énoncer l'ampleur de la pression des contraintes de la concurrence sportive à laquelle sont soumises les différentes organisations sportives. Cette contrainte leur impose une optimisation des ressources et plus particulièrement les ressources humaines. Ces dernières sont constituées de personnes et d'équipes qui s'engagent en mobilisant des compétences individuelles et collectives, en vue d'améliorer la performance organisationnelle.

A cet égard, les différentes organisations sportives (fédérations et clubs), ont procédé à la rationalisation de leurs systèmes de management, par la mise en application des bases scientifiques du management du sport, telles qu'elles sont appliquées au niveau internationales, en les adaptant aux spécificités socioéconomiques et culturelles du sport au Maroc.

En outre, nous avons assisté au lancement de plusieurs formations en management du sport, dans différentes universités marocaines, qui ont pris l'initiative et la responsabilité de la préparation des futurs managers aux exigences du travail, par la conception de curricula leurs permettant d'acquérir les compétences requises à l'efficacité, et au développement de la performance économique et sportive.

Dans cette dynamique sociale au sein du mouvement sportif national, nous avons décidé d'approfondir la réflexion et de mener ce projet de recherche intitulé, l'évaluation des compétences requises et des curricula de formation en management du sport au Maroc. Il s'agit d'une évaluation diagnostique que nous avons menée en se basant sur une approche mixte, en intégrant les différents acteurs en vue d'établir un lien entre l'espace académique et l'environnement du travail.

Notre travail contribue au niveau social à la valorisation du capital immatériel dans les organisations sportives au Maroc, notamment par l'identification des compétences requises en management du sport. Nous souhaitons au niveau scientifique de confronté les perceptions des parties prenantes à savoir, les académiciens, les managers praticiens, et les lauréats), en vue d'exploiter les résultats obtenus dans le développement du management du sport en tant que domaine de connaissances scientifique dispensé dans les établissements de l'enseignement supérieur au Maroc. Il s'agit de contribuer au développement professionnel du sport en général et en management du sport en particulier dans sa double dimension, en tant que profession structurée autour d'un ensemble de compétences requises à la prise en charge des fonctions et des responsabilités de management dans les organisations sportives, et en tant que domaines de connaissances scientifiques pluridisciplinaires incorporés dans les curricula de formation.

Cette étude est importante, parce qu'elle met en lumière l'état actuel des curricula de formation en management du sport au Maroc. Elle présente une analyse approfondie des compétences requises à l'efficacité des managers du sport au Maroc, et des curricula de formation offerts par les institutions de l'enseignement supérieur. Nous exposons ainsi les différences entre les curricula, selon les normes pédagogiques nationales et les standards

internationaux en matière de conception et d'évaluation des curricula de formation spécialisés en management du sport.

Les résultats de cette étude aideront les professeurs à travers le pays dans l'évaluation de leurs propres curricula, en comparant leurs programmes aux conclusions de l'étude. Ils permettront aux chercheurs en management du sport d'améliorer leur compréhension des domaines de connaissances et de compétences identifiés par les acteurs. De plus, cette recherche constitue une plateforme scientifique pour les chercheurs en management du sport, à utiliser lors de l'étude d'autres questions d'ordres managériales, pédagogiques, et curriculaires.

VI Le mode de raisonnement

Les éléments liés à la problématique et aux concepts clés de la recherche constituent la base du choix de la démarche et du processus de recherche. Nous avons décidé de mener une recherche exploratoire qui a comme objectif d'identifier et de comprendre le lien entre les compétences et les curricula de formation en management du sport au Maroc.

La nature des objets étudiés nous a poussé d'opter pour une posture épistémologique positiviste, en adoptant une vision qui cherche à comprendre la réalité des compétences et leur relation avec les curricula d'une manière objective. Le paradigme positiviste considère que la réalité existe en soi et possède une essence propre. Le rôle du chercheur est de découvrir cette réalité extérieure à lui. Ce positionnement réaliste implique une indépendance entre le sujet et l'objet. L'objectif ultime étant de procéder à un diagnostic et une description objective sans prise de position ou d'influence subjective du chercheur.

Nous avons décidé de procéder par une approche mixte en utilisant le questionnaire pour l'évaluation des compétences requises, et l'analyse documentaire et les entretiens pour l'évaluation des curricula de formation. Les données de types qualitatives et quantitatives sont intégrées d'une manière complémentaire afin de bien cerner les objets étudiés et les concepts théoriques.

En ce qui concerne le mode de raisonnement, l'analyse du cadre théorique nous a permis de formuler des hypothèses, que nous avons confrontées à la réalité du terrain, dans une logique de raisonnement hypothéticodéductive. Cette démarche convient parfaitement lorsque l'objectif de la recherche consiste à vérifier ou à tester des hypothèses émises à partir des connaissances acquises.

VII Le processus de recherche

Notre démarche scientifique s'inscrite dans une perspective participative, qui vise la participation des parties prenantes en lien avec le management du sport dans les organisations sportives et dans les établissements de formation académique. La finalité ultime réside dans le partage, ainsi que la capitalisation des informations issues de l'expérience vécue par les acteurs, en vue de les exploiter dans l'amélioration de la qualité de la formation. Autrement dit, l'évaluation des compétences requises pour l'exercice d'un métier, permet d'abord d'identifier les compétences qui vont constituer le profil de sortie à la fin de la formation, et qu'il faudrait intégrer dans les objectifs des curricula de formation pour assurer leurs pertinences, et de guider ensuite le choix des situations d'apprentissage afin d'assurer leurs cohérences interne.

C'est dans cette perspective que nous avons décidé de procéder par trois étapes :

Nous avons commencé d'abord par la construction d'un instrument de mesure qui va nous permettre d'évaluer les compétences requises en management du sport. Nous avons utilisé ensuite l'instrument élaboré dans la première étape pour évaluer les compétences requises en management du sport au Maroc. Nous avons procédé dans la troisième étape à l'évaluation des curricula en se basant sur deux cadres de références : d'une part la liste des compétences obtenue pour l'évaluation de la pertinence et la cohérence des curricula, et la liste des modules qui constitue le cadre commun des domaines de connaissances élaboré par la COSMA, pour évaluer le degré de conformité des curricula aux standards internationaux. Enfin, les entretiens ont permis d'étudier et de comprendre les perceptions des professeurs et des lauréats.

VIII Le cadre conceptuel

Face aux mutations de la société et des évolutions technologiques, l'adaptation au changement est devenue une condition primordiale à la survie des organisations en générale et les organisations sportives en particulier. Les enjeux liés à l'amélioration de la performance deviennent donc d'ordres humains et sociaux, et consistent en la transformation des métiers, et le développement des compétences techniques et transversales.

L'analyse des organisations au niveau stratégique et opérationnelles révèle une structure constituée de différents postes et métiers, définis selon la division des taches établie entre les équipes de travail. La prise en charge de ces métiers dépend des compétences professionnelles requises, et des aspects psychosociaux tels que : la perception de l'individu, sa culture, et son éducation.

En raison de son rôle dans la structuration de l'action professionnelle et de l'action éducative, la notion de compétence est fortement mêlée à la notion de curriculum dans une perspective de rapprochement entre la formation et le monde du travail. C'est dans ce sens que s'inscrit l'évaluation des compétences et des curricula, en vue d'analyser l'écart entre ce qui est dispensé dans l'espace académique et la sphère professionnelle. Ces éléments conceptuels à savoir l'évaluation, la compétence, et le curriculum, relèvent de multiples approches scientifiques, et de différents champs d'actions.

Il s'agit dans notre recherche de convoquer les territoires scientifiques de la psychologie, l'ergonomie, le management, et les sciences de l'éducation, d'une manière complémentaire et cohérente autour d'un champ d'action précis qui est le management du sport

IX L'organisation de la recherche

Les concepts clés de la recherche relèvent de différentes disciplines scientifiques. Ces concepts sont étudiés dans un champ d'activité professionnelle et scientifique en pleine expansion qui est le management du sport. L'objectif de la démarche évaluative ne s'attache pas à la production d'un jugement de valeur sur les personnes et les processus, même si l'évaluation s'apparente à une forme de jugement. Il s'agit dans notre

recherche de faire un état des lieux du patrimoine scientifique et professionnel en management du sport au Maroc. Autrement dit, nous cherchons à réaliser une description des compétences requises à l'exercice du métier de manager du sport, et des curricula de formation dédiés au développement de ces compétences, en questionnant les acteurs principaux à savoir : les académiciens, les managers praticiens et les lauréats.

Nous présentons à ce niveau l'organisation générale qui nous a permis d'atteindre notre objectif. Notre travail est divisé en deux parties principales, dont chacune contient deux chapitres.

Première partie : cadre théorique de la recherche

Cette première partie consiste en la définition du cadre conceptuel et opérationnel des concepts clés de notre recherche. Elle est constituée de deux chapitres :

Chapitre 1 : Nous essayerons à travers ce chapitre de présenter le lien entre l'évaluation et la compétence, ainsi que l'opérationnalisation de l'évaluation des compétences en générale et en management du sport en particulier.

Chapitre 2 : Ce deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel et opérationnel du curriculum, et à la présentation des aspects liés au développement et à l'évaluation des curricula de formation en mangement du sport au niveau international.

Deuxième partie : Cadre empirique de la recherche

Nous essayerons dans cette partie de confronter les éléments théoriques au terrain, dans deux chapitres :

Chapitre1 : dans lequel nous présenterons le champ de recherche, le processus de recherche, la méthodologie adoptée, l'échantillon de la recherche, les instruments de collecte des données, et les techniques de traitement des données.

Chapitre 2 : Ce dernier chapitre est dédié à la présentation, l'analyse, et la discussion des résultats obtenus. En fin une synthèse et des recommandations, feront l'objet de notre conclusion générale.

Première partie : Cadre théorique

La crise économique et l'évolution des technologies ont entrainé des mutations profondes au niveau des organisations en générale et des organisations sportives en particulier. Certes le sport est devenu un phénomène de société, mais il souffre de plusieurs anomalies au niveau organisationnel. On peut citer à titre d'exemple : l'emploi précaire, le turn-over fréquent, le climat social frustrant, et les fluctuations des performances. Par conséquent, les dirigeants des organisations sportives sont dans l'obligation de repenser leur processus de management en général et le management du capital humain en particulier, et de s'inscrire dans une logique de professionnalisation en faveur d'un développement durable des performances sportives et socioéconomiques.

La professionnalisation des organisations sportives est devenue une priorité stratégique pour le développement du sport. Elle se traduit dans la réalité par la transformation des simples occupations, en une diversité de professions pratiquées par des individus, qui partagent la même identité et les mêmes perceptions de l'activité. Le professionnel devient donc une personne qui met son savoir et ses compétences à la disposition de la société et crée une valeur ajoutée.

A cet égard, le concept de compétence a pris une place prépondérante dans le développement du potentiel individuel et collectif des ressources humaines de l'organisation. En plus un changement du profil de ces derniers est repéré dans les divers secteurs de production des biens et des services. Actuellement, les organisations ont besoin d'une main d'œuvre responsable et autonome, dont les potentiels d'apprentissage et d'adaptabilité représentent des prérequis à l'acquisition et au développement de nouvelles compétences acquises dans les formations initiales et continues, ou dans l'expérience professionnelle.

L'intégration de la logique compétence aux niveaux individuel et organisationnel aura des répercussions positives sur l'employabilité, l'évolution en termes de carrière, et la préparation des employés aux évolutions de l'emploi et aux changements organisationnels. C'est dans cette perspective qu'émerge la nécessité d'entreprendre deux actions majeures :

- L'évaluation des compétences requises par un métier ou une profession dans une logique d'interaction ouverte et évolutive entre le profil de l'opérateur et la situation de travail.

- L'identification du dispositif de formation convenable, et les configurations pédagogiques permettant l'acquisition et le développement de ces compétences.

Depuis les années quatre-vingt le domaine de la formation a connu une mutation marquée par le passage d'une logique de qualification, qui s'intéresse au savoir indépendamment des conditions de leur mise en œuvre, à une logique de compétence qui se focalise sur les interactions entre la personne et la situation de travail. Par conséquent, un nouveau besoin de formalisation des informations issues de la réalité vécue en situation de travail est devenu partie intégrante de la conception des curricula de formation, qui se base au niveau pédagogique, sur la reproduction réfléchie des situations de travail.

C'est dans cette perspective que nous avons décidé de joindre l'utile à l'agréable en structurant notre cadre théorique autour de deux chapitres :

Le premier chapitre traite l'évaluation des compétences en management du sport. L'objectif de la première section de ce chapitre est de présenter le cadre conceptuel de l'évaluation et de la compétence, ainsi que les champs d'application et les méthodes d'évaluation des compétences. Ensuite, nous exposerons dans la deuxième section une définition du cadre général du management et des compétences en management du sport. Puis, nous passerons en revue les différentes recherches autour de l'évaluation des compétences en management du sport.

Le deuxième chapitre étudie l'évaluation des curricula de formation en management du sport. Pour éviter toute ambiguïté du curriculum, nous présenterons dans une première section le cadre théorique et opérationnel du concept de curriculum. Ensuite nous présenterons l'évolution et l'instance internationale (COSMA) spécialisée dans l'accréditation et le développement des curricula de formation en management du sport. En fin, nous exposerons une recension des recherches scientifiques autour de l'évaluation des curricula en management du sport.

Chapitre I : Evaluation des compétences en management du sport

Les différentes organisations sportives (fédérations, clubs, et sociétés à objet sportif), ont procédé à la rationalisation de leur mode de gestion, par la mise en application des bases scientifiques du management du sport, en les adaptant aux spécificités socioéconomiques et culturelles au niveau national.

Dans cette dynamique du marché sportif, le recrutement des managers dotés des compétences requises à la prise en charge des fonctions et des responsabilités de management au sein des organisations sportives est une priorité stratégique. A cet égard, l'évaluation des compétences requises en management du sport, constitue une étape prépondérante, qui vise à dresser une liste des compétences inhérentes à l'exercice du métier de manager du sport. Cette liste représente un cadre de référence qui peut être exploité aussi bien dans la formation des managers du sport, que dans le processus de management des ressources humaines dans les organisations sportives.

Nous essayerons de présenter dans ce chapitre le cadre conceptuel et opérationnel de l'évaluation des compétences dans la première section, et nous passerons en revue les recherches scientifiques qui ont évalué les compétences en management du sport dans la deuxième section.

Section I L'évaluation des compétences

L'évaluation des compétences est un sujet vaste qui suscite plusieurs interrogations. Il suffit d'analyser les deux concepts objet de débats, en l'occurrence l'évaluation et la compétence pour se rendre compte de la complexité du sujet aussi bien au niveau théorique qu'au niveau opérationnel.

Avant de présenter en détail les champs d'application et les méthodes de l'évaluation des compétences, nous exposerons en détail le cadre conceptuel et opérationnel de l'évaluation en premier lieu, et de la compétence en deuxième lieu.

I Evaluation

L'évaluation est un sujet épineux, et un concept qui a généré des controverses et des approches différentes. Elle représente un outil, et non pas une fin en soi. L'étymologie du terme, renvoie à l'action de jugement de valeur, en rapport avec les perceptions et les attentes de l'évaluateur. C'est un concept à la mode, aux contours flous et regroupant des réalités multiples et diverses.

Le concept évolue progressivement et se professionnalise, en adoptant une perspective interdisciplinaire, en insistant sur les aspects méthodologiques. Son institutionnalisation a commencé dans les pays nord-américains. Des associations comme l'American Evaluation Association ou la Canadian Evaluation Society contribuent largement à ce mouvement.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise méthode d'évaluation en soi. La bonne méthode, c'est celle qui donne l'information la plus précise sur l'objet évalué, et en outre, celle qui est opérationnelle dans des conditions institutionnelles variées.

L'assise théorique donne un sens aux pratiques des évaluateurs. En 1997, dans son discours inaugural de l'assemblée annuelle de l'Association américaine d'évaluation, **Shadish.W.R** affirme que : « Tous les évaluateurs devraient connaître les théories de l'évaluation, parce qu'elles sont au centre de notre identité professionnelle »[9]. En effet, l'identité professionnelle se construit sur la théorisation des pratiques.

L'évaluation est donc d'abord une pratique professionnelle. Elle a fait l'objet de nombreuses démarches de conceptualisation, de modélisation, et de recherches empiriques. Les démarches mises en œuvre s'inspirent au niveau théorique de l'apport de diverses disciplines telles que : les sciences politiques et administratives, la sociologie, et l'épistémologie. Il s'agit d'un effort de modélisation des pratiques plutôt qu'une théorie générale de l'évaluation. Cet effort permet néanmoins d'identifier et de comparer les pratiques, ainsi que de conduire à des consensus et des référentiels pour guider les praticiens.

[9] **Shadish.W.R (1998)**;Evaluation theoryiswhowe are; American Journal of Evaluation: 1-19; www.google.com

1. Evolution historique

L'évaluation a fait l'objet depuis deux siècles de multiples théories, donnant lieu dans certains cas à une confrontation idéologique, entre les adeptes du quantitatif et ceux du qualitatif. Au cours des trente dernières années, les travaux se sont multipliés, formant un corpus théorique riche et varié. Ainsi, « Depuis 50 ans on assiste à un élargissement de l'évaluation : du mécanique au vivant jusqu'à l'humain ; de l'expérimental jusqu'au clinique ; de l'extérieur objectif à la prise en considération du travail interne des sujets, jusqu'à l'organisation des interrelations subjectives ; de la régularisation pour la conformité au programme jusqu'à l'exploitation des divergences apportées par la régulation; de la norme sélective en passant par la prescription jusqu'à la négociation et la coopération dans le projet »[10].

L'évolution des démarches évaluatives est passée par plusieurs étapes. Généralement, « Guba et Lincoln (1990) identifient quatre phases dans l'histoire de l'évaluation. Le passage d'un stade à un autre se fait par le développement des concepts et l'accumulation des connaissances. Le premier stade est centré sur la mesure (des résultats scolaires, de l'intelligence, de la productivité des travailleurs). L'évaluateur est essentiellement un technicien qui doit savoir construire et utiliser des instruments permettant de mesurer les phénomènes étudiés. Le deuxième stade s'affirme durant les années vingt et trente. Il s'agit d'identifier et de décrire comment des programmes permettent d'atteindre leurs résultats. Le troisième est centré sur le jugement. L'évaluation doit permettre de juger une intervention. Le quatrième stade est en émergence. L'évaluation est conçue comme un processus de négociation entre les acteurs concernés par l'intervention à évaluer »[11]. Le passage d'une phase à une autre était le résultat des conjonctures socioéconomiques et des domaines d'application des actions évaluatives.

La concurrence des années soixante, entre les Etats Unis et l'Union Soviétique a suscité une remise en question des systèmes d'éducation et des

[10]**Vial.M (1999) ;** Modèles et logiques de l'évaluation, colloque international, Ethique et qualité dans l'évaluation, Thème1 qu'est-ce que évaluer ? Université de Reims Pol évalue, 25/26 ; p2 ; www. google.com

[11]**Contandriopoulos.A.P et al (1993)** ; L'évaluation dans le domaine de la santé - Concepts et méthodes ; Bulletin ; 33(1); 12-17 ; www.perfeval.pol.ulaval.ca

investissements publics aux Etats Unis. Dès lors, l'évaluation est devenue une action inéluctable pour deux raisons principales : Le contrôle des moyens financiers mis à la disposition des administrations locales, et la justification des actions engagées par les institutions publiques.

Les années soixante-dix ont vu les modèles de l'évaluation se multiplier. Cette période a été marquée par deux paradigmes essentiels : D'une part, le paradigme positiviste, caractérisé par l'aspect objectif des informations de type quantitatif. D'autre part le paradigme phénoménologique caractérisé par un aspect subjectif basé sur les données qualitatives.

Certes, l'importance accordée à l'évaluation a fait naitre un marché caractérisé par une demande croissante. Mais, les commanditaires n'ont pas été satisfaits, de la qualité des décisions et des actions entreprises. Par conséquent, à partir des années 80, les évaluateurs ont appelé à plus d'indépendance et de distance du centre de décision, afin d'assurer l'efficacité et la fiabilité des informations.

Le début des années 90 a été marqué par l'émergence de nouveaux modèles basés sur la participation active des acteurs en interaction avec l'évaluateur. Ce dernier se met dans une posture neutre et n'a qu'un faible contrôle sur les décisions. Ce modèle est devenu une référence dans l'évaluation des politiques publiques et dans d'autres activités. Ainsi à titre d'exemple : « En1996, Santé Canada a fait de l'évaluation participative son modèle de référence pour l'évaluation des projets. En 2004, la conférence de Berlin de la Société européenne d'évaluation proposait des ateliers sur la participation et l'apprentissage des organisations »[12].

Le développement des pratiques d'évaluation à travers l'histoire a contribué au développement d'un cadre théorique riche et diversifié. Etant influencées par la diversité des domaines d'application, et le profil des évaluateurs, les démarches d'évaluation ont fait émerger différentes définitions.

[12]**Demarteau.M (2007)** ; éducation pour la santé : les défis de l'évaluation ; revue : La santé de l'homme ; N : 390;P29 ; http://inpes.santepubliquefrance.fr

2. Définitions

L'analyse de la littérature scientifique portant sur l'évaluation révèle une panoplie de définitions, qui varient généralement entre le jugement de valeur d'un objet, et le diagnostic d'un processus ou d'un programme.

En effet, « les définitions de l'évaluation sont très nombreuses ; à la limite, on pourrait presque dire que chaque évaluateur forge la sienne. Patton (1981) décrit 132 types d'évaluation; Gephart (1981) propose de regrouper les définitions de l'évaluation en six grandes familles selon la nature de l'évaluation; Patton (1982) remarque par la suite que, dans chaque famille, le contenu des définitions varie, et il regroupe les différents contenus en six catégories. Il constate que cette grille définissant 36 types de définitions de l'évaluation ne permet de classer qu'un peu plus de 50% des travaux d'évaluation publiés »[13].

Nous avons constaté une confusion entre la mesure et l'évaluation, dans la mesure où dans certains écrits scientifiques les deux termes sont utilisés pour désigner la même chose. Or, c'est l'interprétation de la mesure obtenue dans un contexte politique, économique ou éducatif qui fait la différence. Selon la société canadienne de l'évaluation : « L'évaluation est l'appréciation systématique de la conception, de la mise en œuvre ou des résultats d'une initiative pour des fins d'apprentissage ou de prise de décision »[14].

Outre le jugement de la valeur d'un objet, l'évaluation renvoie aussi au processus de compréhension qui vise l'analyse et la description d'un objet ou d'un système. Ainsi, « L'évaluation est le processus d'observation et de mesure d'un objet dans le but de juger et de déterminer sa valeur, soit par rapport à des objets semblables, ou à une norme. Elle désigne aussi, le processus de compréhension objective de l'état ou des caractéristiques d'un objet, par l'observation et la mesure. Ainsi à titre d'exemple, l'évaluation de l'enseignement désigne l'évaluation de son efficacité»[15]. De surcroit, l'association américaine de l'évaluation considère ce processus comme étant, «

[13] **Contandriopoulos.A.P et al (1993)** ; L'évaluation dans le domaine de la santé - Concepts et méthodes ; Bulletin ; 33(1); 12-17 ; www.perfeval.pol.ulaval.ca

[14] **Société canadienne d'évaluation** ; www.evaluationcanada.ca

[15] **Institut for teatchinglearning and academic leadership;** UniversityAt Albany State University Of New York ; http://www.itlal.org.

l'action systématique qui vise l'acquisition de l'information nécessaire en vue de fournir un feedback utile sur un objet précis »[16]. Nous pouvons déduire qu'une démarche évaluative est d'abord un processus complexe, qui peut être mis en œuvre pour émettre un jugement, ou pour comprendre un phénomène à travers la recherche d'informations pertinentes.

En parlant de l'évaluation, nous avons trouvé dans la littérature américaine des écrits qui utilisent tantôt le mot évaluation, et tantôt l'assessment. Quelle est donc la différence entre les deux termes ?

D'un côté l'assessment, met l'accent sur le processus d'apprentissage. Il fournit des informations pour l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement. C'est un processus interactif entre étudiants et professeurs, en vue d'informer ces derniers des apprentissages installés en rapport avec les enseignements délivrés. L'information obtenue est utilisée par le corps professoral pour ajuster le contenu et la pédagogie utilisés dans les classes, afin d'améliorer le niveau des apprenants. Elle renvoie à l'évaluation formative.

De l'autre côté, l'évaluation met l'accent sur les catégories et peut refléter des composantes de classe autre que le contenu des cours et le niveau de maîtrise. Elle désigne l'évaluation sommative. Celles-ci pourraient inclure des discussions, la coopération, la fréquentation, et aptitude verbale. Le tableau[17]N°1 ci - dessous résume les principales différences entre l'assessment et l'évaluation.

Tableau N 1 : la différence entre assessment et évaluation

Dimensions de la différence	Assessment	Evaluation
Contenu : moment et objectif	Formative : en cours pour améliorer l'apprentissage	Sommative : en fin du processus pour juger la qualité
Orientation : l'objet de la mesure	S'intéresse au processus : comments'effectuel'apprentissage	S'intéresse au produit final : ce qui est appris

[16] **Trochim.W** ; American Evaluation Association ; www.eval.org/part_1asp.
[17] **www.*arc.duke.edu***

Résultat : l'utilité	Diagnostic : identifier l'objet et définir des pistes de développement	Juger : donner une note

Il convient de noter que malgré cette divergence dans la définition de l'évaluation, cette dernière consiste d'abord en la collecte et l'acquisition systématique des informations, et que le jugement de valeur résulte de l'analyse des données collectées et des inférences tirées de celles-ci.

En conclusion, l'objectif général de la plupart des évaluations semble avoir une relation directe avec l'approvisionnement en informations indispensables à la prise de décision, même si parfois la décision entraine automatiquement un jugement de valeur. Toutefois, la relation entre le modèle utilisé et son impact révèle une complexité énorme et constitue un sujet de controverses entre les différents modèles de l'évaluation.

3. Les modèles de l'évaluation

Un modèle représente une image mentale, et une structuration abstraite de la réalité qui ne peut avoir du sens qu'en fonction du champ scientifique auquel appartient le chercheur. « Le modèle est l'application d'un ensemble de théorisations souvent implicites pour penser l'objet qui va dicter des principes d'action à tenir dans la pratique. En ce sens, tout modèle prescrit non pas d'abord ce qu'il faut faire mais les éléments qu'il faut prendre en compte, pour concevoir l'objet, la pratique »[18].

Chaque modèle fournit des éléments pour appréhender la réalité. Le recours à un modèle spécifique dépend d'une part d'un choix subjectif de l'évaluateur, et d'autre part du projet et de l'objet de l'évaluation. Ainsi, « Le mode de pensée influence le choix d'un modèle de l'évaluation, il est un élément organisateur de la pratique, un analyseur qui permet de donner sa place à une épistémologie profane »[19].

Selon **Vial.M**, les différents modèles « peuvent être regroupés en périodes selon leur moment d'hégémonie, en trois "épistèmê" :l'évaluation-mesure

[18]**Vial.M (2012)** ; Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. Raisons éducatives, 16, 131-146; P11.
[19]**Vial.M (2012)** ; Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. Raisons éducatives, 16, 131-146 ; 2012 ;P15

(modèles historiques : métrie, docimologie), l'évaluation-gestion (modèles contemporains : rationalisation par les objectifs - évaluation comme aide à la prise de décision - cybernétique -systémique) et l'évaluation-problématisation du sens (modèles en élaboration : Systémique - dialectique - herméneutique) »[20].

En guise d'illustration nous avons jugé important de présenter les trois modèles les plus pratiqués par les évaluateurs : l'évaluation habilitante, L'évaluation affranchie des objectifs, et l'évaluation démocratique délibérative.

3.1) Evaluation habilitante (*Empowerment Evaluation*)

Ce type d'évaluation s'inscrit dans la continuité et favorise l'adhésion des acteurs concernés. Dès lors, « L'évaluation habilitante est définie comme étant l'utilisation des concepts, des techniques et des résultats, afin de favoriser l'amélioration et l'autodétermination »[21].

Au niveau pratique cette évaluation est caractérisée par sa flexibilité, dans la mesure où l'évaluateur est libre dans le choix des méthodes. Ainsi, « L'évaluation habilitante ne recommande, ni n'exige de méthodes d'analyse ou d'outils de collecte de données particuliers »[22].

Ce degré de liberté n'empêche pas les adeptes de cette approche de se focaliser sur l'analyse de la relation entre le processus mis en œuvre et le résultat obtenu. En effet, « La théorie de l'habilitation est généralement structurée selon deux grandes catégories : les processus habilitants et les résultats d'habilitation »[23]. Par ailleurs, la subjectivité de l'évaluateur influence négativement la fiabilité des informations et des résultats obtenus.

3.2) L'évaluation affranchie des objectifs (*Goal Free Evaluation*)

Dans ce type d'évaluation, l'évaluateur n'a pas besoin de se fixer des objectifs au début, car en étant concentré sur ces derniers, il peut rater des petits détails qui peuvent jouer un rôle important dans l'explication des résultats.

[20]**Vial.M (1999)** ; Modèles et logiques de l'évaluation, colloque international, Ethique et qualité dans l'évaluation, Thème1 qu'est-ce que évaluer ? Université de Reims Pol évalue, 25/26 ; p1 ; www. google.com
[21]**Fetterman.D.M (1994)** ; Empowerment Evaluation ; Revue : *Evaluation Practice ;* 15(1) ; P1.
[22]**Daigneault.P.M (2011)** ; les approches théoriques en évaluation ; N4; www.perfeval.net; P8.
[23]**Daigneault.P.M (2011)** ; les approches théoriques en évaluation ; N4; www.perfeval.net; P12.

« Elle a été conçue au début des années 1970 par **Scriven.M**, professeur de philosophie à la *Western Michigan University*, à qui l'on doit de nombreuses contributions aux domaines de la psychologie et de la recherche, mais aussi de la pratique, en matière d'évaluation »[24].

La définition des objectifs représente non seulement une étape non nécessaire, mais une éventuelle source de débordement. Par conséquent, l'évaluateur devient dans ce cas-là une personne bornée.

Pour éviter la problématique des approches basées sur les objectifs, « **Scriven** a établi une liste de critères d'évaluation, tels que : la définition des besoins, les exigences légales, les standards professionnels, qui permet de donner un cadre plus précis à la mise en œuvre de son approche »[25]. Ces facteurs permettent de garantir une certaine objectivité en se basant sur un cadre normatif caractérisant la communauté concernée par l'évaluation.

3.3) Evaluation démocratique délibérative

Comme son nom l'indique, cette évaluation prend en considération, les avis et les perceptions des parties prenantes du processus sans être manipulée par les attentes des commanditaires. Ainsi à titre d'exemple dans le système d'éducation, «l'évaluation démocratique est un service d'information pour toute la communauté à propos des caractéristiques d'un programme scolaire. Les commanditaires de l'évaluation n'ont pas un statut privilégié leur permettant de faire des réclamations spéciales. L'évaluateur démocratique reconnaît la pluralité des valeurs et cherche à représenter une gamme d'intérêts dans la formulation des enjeux »[26]. L'évaluation met dans ce cas de figure au même pied d'égalité, e, considérant cette diversité de profils comme richesse. La complémentarité des avis permet de bien cerner l'objet à évaluer.

« Deux visions du monde s'affrontent en fait, en lien avec les deux grands "paradigmes" occidentaux : le mécanicisme et le holisme, le disjonctif et le conjonctif... le computationnel et le symbolique. C'est alors une caractéristique de l'évaluation aujourd'hui : concept double, occasion de la dialectisation, de

[24]**Daigneault.P.M (2011)** ; les approches théoriques en évaluation ; N4; www.perfeval.net; P17.
[25]**Scriven.M** ; Key Evaluation Checklist (Evaluation Checklists Project). Kalamazoo, the Evaluation Center, Western Michigan University. Page disponible à l'adresse suivante : www.wmich.edu
[26]**Donald.B.M** et **Kushner.S (2004)** ;Democratic Evaluation ; Encyclopedia of Evaluation ;www.sage-ereference.com/evaluation/Article_n141.html ;

l'articulation de contraires »[27]. Cette vision systémique prend en considération les perceptions des parties prenantes de l'évaluation dans une approche participative. Toutefois, la mise en œuvre de ce modèle ne peut être assurée que dans un environnement démocratique constitué de personnes responsables et averties.

4. Les types d'évaluation

L'analyse des différentes pratiques d'évaluation a fait émerger différents types d'évaluation classés en fonction du moment de réalisation (diagnostique, formative, et sommative), et en fonction de la méthode sélectionnée pour la comparaison des résultats obtenus (Normative et critériée).

4.1) Evaluation normative

Elle s'intéresse au classement des individus les uns par rapport aux autres, nous citons ainsi à titre d'exemple les élèves d'une même classe, les athlètes dans une course, et les candidats à un poste de recrutement. « Elle situe les individus les uns par rapport aux autres, en fonction des scores obtenus par les membres d'un groupe de référence »[28]. Ce type est utilisé dans une perspective compétitive en vue de faire un classement.

4.2) Evaluation critériée

Consiste à vérifier dans quelle mesure les objectifs assignés à une séquence d'apprentissage sont atteints. Elle ne tient pas compte de la comparaison des résultats, elle s'intéresse davantage à l'identification du résultat d'apprentissage et de déterminer le niveau de l'individu par rapport à des critères et des normes standardisées. « Elle apprécie un comportement en le situant par rapport à une cible »[29]. Cette évaluation est réalisée dans une perspective informative qui vise à identifier les caractéristiques d'un programme ou d'un individu.

[27]**Vial.M (1999) ;** "Modèles et logiques de l'évaluation", colloque international, Ethique et qualité dans l'évaluation, Thème1 qu'est-ce que évaluer ? Université de Reims Pol'evalue;p12.
[28]**Rufin.F (2004)** ; L'évaluation en pédagogie : définitions et concepts clés ; www.cadredesante.com;
[29]**Hadji.C (1997)** ; L'Evaluation démystifiée ; Paris/ESF ; www.unige.ch

4.3) Evaluation diagnostique

Elle se fait au début d'un programme, d'un projet, ou d'un dispositif de formation. L'objectif est de connaitre le niveau d'entrée des apprenants afin de construire un itinéraire de formation. C'est un moyen qui permet d'identifier les prérequis à l'égard des finalités attendues. Elle peut être mise en œuvre par le biais d'un questionnement ou par des techniques d'animation. Le rôle principale de l'évaluateur est de recueillir les représentations des personnes évaluées, et de les analyser d'une manière objective.

4.4) Evaluation formative

Cette évaluation se déroule d'une manière continue tout au long du processus ou de l'action évaluée. Elle est réalisée dans une perspective informative et régulatrice, dans le but d'ajuster les activités et de fournir un feedback fréquent et régulier des progrès et des difficultés rencontrées. « Evaluation dont l'ambition est de contribuer à la formation. Elle privilégie la régulation en cours de formation. Elle tente de fournir à l'apprenant des informations pertinentes pour qu'il régule ses apprentissages et elle renvoie à l'enseignant un feedback sur son action qui lui permet d'adapter son dispositif d'enseignement »[30]. Elle tient compte du processus de mise en œuvre dans la réalisation de l'action.

4.5) Evaluation sommative

Cette évaluation est systématiquement mise en œuvre à la fin du processus ou de l'action réalisée à travers, le questionnement individuel ou collectif, et/ou l'observation directe, en vue de déterminer un résultat, qui représente l'aboutissement d'une action ou d'un processus.

Dans le contexte professionnel, l'évaluation sommative s'intéresse à deux objets essentiels, la performance comme résultat d'un processus de production, et la compétence construite en situation de travail, comme produit final. Elle répond à trois fonctions principales : la première c'est de faire le bilan des actions réalisées. La deuxième c'est de mesurer l'écart entre le résultat obtenu et les objectifs fixés en amont. La troisième c'est de délivrer des certificats de reconnaissance des acquis.

[30] **Rufin.F (2004)**; L'évaluation en pédagogie : Définitions et concepts-clés ; www.cadredesante.com ; P3.

Nous pouvons conclure que chaque type d'évaluation permet de remplir des fonctions particulières en rapport avec des finalités et des objectifs particuliers. Ces fonctions donnent un sens à la démarche et au type choisi par l'évaluateur.

5. Les fonctions et de l'évaluation

L'une des questions majeures à poser avant d'entamer une action d'évaluation est de se demander, à quoi va servir ? La réponse à cette question permet d'identifier les fonctions, qui vont constituer par la suite la base de l'architecture générale du processus et de la démarche choisie.
« Classiquement, on distingue cinq fonctions :

- **Diagnostique** : analyse des situations, des besoins, des profils et prérequis d'élèves.
- **Pronostique** : élaboration d'un projet, test initial.
- **Formative-formatrice** : accompagnement de l'apprentissage, remédiation.
- **Sommative-certificative** : bilan, jugement, décision par tests terminaux, diplômes.
- **D'orientation** : liaison études / emploi, conseil de classe. »[31]

En résumé, il existe trois fonctions principales quand il s'agit d'évaluer un objet : Premièrement, le diagnostic des caractéristiques de l'objet en lien avec les exigences préétablies. Deuxièmement, la régulation et l'ajustement des actions tout au long des processus mis en œuvre. En fin, une fonction de jugement qui vise la réalisation d'un bilan des changements installés à la fin du processus. Ces trois fonctions dépendent des attentes et des finalités de l'évaluation.

6. Les finalités de l'évaluation

Il existe derrière les actions d'évaluation, des enjeux sociaux qui se traduisent par la mise en avant d'une finalité particulière qui guide la démarche utilisée. Selon la banque mondiale « L'évaluation possède quatre grandes finalités qui intègrent les spécificités de l'objet à évaluer et les besoins en information des

[31] **Muller.F** ; Fonctions de l'évaluation ; www.francois.muller.free.fr

parties prenantes : Décider, Gérer, Informer, Savoir, comprendre et tirer des enseignements »[32] .

Une autre catégorisation des finalités de l'évaluation peut être définie en fonction du contexte, et donne lieu à quatre finalités principales : la transparence, le management, la prise de décision, et la formation.

- **Transparence** : l'évaluation permet de rendre compte des actions entreprises, aux supérieurs hiérarchiques et aux parties prenantes. Elle remplit ainsi une fonction informative pour des raisons de transparence.
- **Management** : l'évaluation assure le management rationnel des ressources de l'organisation, et permet d'identifier avec précision et objectivité les indicateurs de performances.
- **Prise de décision** : l'évaluation fournie les informations nécessaires à la prise de décision concernant l'implantation, la régulation, ou l'arrêt d'une action ou d'un processus.
- **La formation** : l'évaluation contribue à l'amélioration de la qualité de la formation en apportant au formateurs et aux apprenants une vision claire de ce qui est attendu afin d'améliorer leurs engagements et leurs motivations personnelles.

En résumé une évaluation sert à connaître et à comprendre, en vue de développer le patrimoine théorique autour de l'objet évalué, à juger pour mettre en valeur, et à décider pour entreprendre et agir. Certes, ces finalités représentent les attentes des parties prenantes, mais elles sont d'abord liées à l'objet de l'évaluation.

7. Les objets de l'évaluation

L'évaluation peut porter sur différents types d'objets : un programme, un projet, une personne, ou une pratique professionnelle.

L'évaluation de programme porte principalement sur l'identification d'un ensemble d'actions bien définies et structurées dans le temps. Elle représente « une démarche rigoureuse de collecte et d'analyse d'information qui vise à

[32] **Rapport de la banque Mondiale (2008)** ; les finalités d'une évaluation ; cité dans www.memoireonline.com

apporter un jugement sur un programme »[33]. C'est la production d'informations nécessaires au processus de prise de décision sur un programme. Nous citons ainsi l'exemple des curricula de formation qui constituent actuellement l'objet de plusieurs actions d'évaluation dans le système d'éducation et de formation.

Elle désigne le processus systématique qui vise à déterminer dans quelle mesure les objectifs éducatifs sont atteints par les apprenants. Elle comprend l'évaluation interne et l'évaluation externe.

L'évaluation interne est réalisée par l'enseignant et vise à juger le niveau d'acquisition des élèves et des étudiants dans un cours particulier. Elle est souvent réalisée par des personnes faisant partie de l'équipe responsable du curriculum.

L'évaluation externe est réalisée par des personnes ne faisant pas partie de l'équipe éducative chargée de réaliser un curriculum. Il existe au niveau international un amalgame d'institutions et d'agences spécialisées dans l'évaluation et l'accréditation des curricula de formation.

L'évaluation de projet consiste à mesurer les résultats d'un projet en vue de déterminer sa pertinence, son efficacité et l'efficience de sa mise en œuvre. Elle permet d'ajuster les stratégies et d'optimiser les actions au niveau opérationnel.

L'évaluation des personnes est pratiquée en psychologie, en management, et en ergonomie :

En psychologie différentielle l'objectif principal de l'évaluation est d'identifier les caractéristiques individuelles qui servent de base à la définition des profils de personnalité. En management elle sert à déterminer les compétences individuelles et collectives requises pour l'adaptation aux différentes situations de travail et au développement de la performance organisationnelle. En ergonomie, la finalité est de définir un référentiel de compétences inhérent à l'exercice d'un métier ou une pratique professionnelle.

[33] **L'évaluation de programme (2002) ;** Département de la modernisation de la gestion publique ; Québec ; www.tresor.gouv.qc.ca

8. L'évaluation des pratiques professionnelles

L'évaluation des pratiques professionnelles pratiquée généralement en ergonomie vise à identifier les composantes indispensables à la prise en charge des fonctions dans les différentes pratiques professionnelles. C'est une démarche qui vise à passer d'un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire et mécanique pour décrire les compétences professionnelles en s'appuyant sur l'observation et l'analyse scientifique.

Cette opération contribue au développement professionnel à travers la compréhension des actions mises en œuvre par l'opérateur, les structurer et les conceptualiser sous forme d'un ensemble de compétences requises à l'exercice du métier et des tâches de travail. En conséquence, cette évaluation permet d'identifier les compétences construites et de les intégrer dans des dispositifs de formation, afin de faire face à la complexité croissante des activités professionnelles.

Cette démarche évaluative peut être réalisée à travers le questionnement des acteurs concernés en leurs permettant de revenir sur les situations rencontrées, afin de décrire les faits, exprimer les émotions, et identifier les facteurs déterminants du succès professionnel. Les résultats obtenus sont utilisés par la suite en les comparants aux références théoriques et méthodologiques antérieures.

Finalement, l'évaluation des pratiques professionnelles vise à identifier les éléments indispensables au développement de la production et de la performance, à travers l'évaluation des compétences professionnelles.

Toutefois, l'évaluation des compétences est un sujet complexe qui a fait couler beaucoup d'encre dans différents domaines d'activités, tels que le management des organisations et le développement des systèmes d'éducation et de formation.

En guise de conclusion, et après cette présentation du cadre conceptuel de l'évaluation, il parait évident d'analyser le cadre conceptuel de la compétence, afin de compléter notre processus d'appréhension de l'évaluation des compétences.

II La compétence

Les acteurs responsables de la prise de décision stratégique dans les différents types d'organisations sont à nos jours conscients de la place prépondérante du développement du capital humain dans le développement durable des organisations. Ce développement ne peut être assuré que par des ressources humaines dotées d'intelligence situationnelle, de la créativité, et des compétences requises au développement de la performance organisationnelle.

A cet égard, le concept de compétence a constitué depuis le début des années quatre-vingt la clé de réussite d'un changement stratégique et fonctionnelle, marqué par le passage d'une gestion taylorienne concentrée sur la décomposition du travail et la répétition des taches ; à un management par les compétences, intégrant l'organisation du travail dans une logique d'interaction entre l'employé en tant qu'acteur et la situation de travail.

Ainsi l'objectif de cette partie est de présenter le cadre théorique qui va nous permettre d'appréhender ce concept caméléon. Pour cela nous présenterons l'étymologie, les définitions, les approches et les corrélats de la compétence.

1. Etymologie et évolution historique de la compétence

L'évolution conceptuelle de la compétence permet de nous donner, de point de vue historique, une idée claire sur l'origine et l'émergence du concept, et de bien cerner les éléments nécessaires à la compréhension de ses différentes configurations et approches actuelles.

1.1) Etymologie

L'étymologie du concept de compétence puise ses origines du latin (*competentia*), qui signifie juste rapport. En outre, l'analyse sémantique de la compétence a donné lieu à un ensemble de mots de la même famille, comme (compéter- compétent-compétence), ayant la même racine (*competere*), qui signifie se rencontre au même point. De cette racine découle les mots de : compétiteur, compétition, compétitif, et compétitivité qui renvoient à l'idée de rivalité et de concurrence.

Selon **Philipe Peaud** : « Les significations portées par le mot « compétence » sont centrées sur l'idée du « juste rapport » (*competentia*), ce qui la distingue des autres mots de la même famille, centrés sur l'idée de rivalité, de concurrence (*competition, competitor*). Autrement dit, l'unité de sens « compéter – compétent - compétence » montre que la compétence ne se caractérise pas par l'atteinte d'un objectif fixé d'avance, en obtenant les meilleurs résultats possibles ; ce qui la caractérise, c'est la pertinence, c'est-à-dire le fait de convenir exactement à l'objet dont il s'agit. Compétence doit donc s'entendre au sens général de convenable, approprié. L'unité de sens « compéter – compétent - compétence » est le résultat d'un emprunt au latin juridique *competens*, participe présent du verbe *competere*, « convenir à ». C'est ce qui définit le premier sens du mot compétence : le ressort d'une juridiction (la compétence de tel tribunal), c'est-à-dire l'aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées. Cette signification apparaît au XIII^{ème} siècle, et elle est encore utilisée de nos jours dans le domaine juridique. De là, par généralisation, va découler l'idée de capacité, d'habileté reconnue à quelqu'un du fait de ses connaissances et de son expérience (à partir du XVII^{ème} siècle), cette reconnaissance lui conférant le droit de juger ou de décider »[34].

De cette première analyse nous pouvons déduire que l'origine du mot compétence, renvoie à une bipolarité au niveau du sens. Elle désigne à la fois une capacité et une autorité.

1.2) Evolution historique

Selon **M.Mulder**, le concept a été cité pour la première fois dans la traduction Française de l'épilogue dans le code de Hammourabi (1792-1750 AV.J.C) : « Telles sont les décisions de justice que Hammourabi, le roi compétent, a établie pour engager le pays conformément à la vérité et à l'ordre équitable »[35]. Cette évolution à double sens est passée par deux périodes principales.

[34]**Philippe.P (2011)** ; Analyse sémantique et étymologique du mot compétence ; Espace pédagogique de l'académie de Poitiers ; http://www.2.ac-poitiers.fr/competences/spip.php?article126; P1.
[35]**Mulder.M (2007)** ; Compétence l'essence et l'utilisation dans la formation professionnelle initiale et continue ; Revue européenne de formation professionnelle ; N : 40 – 2007/1 ;P6.

D'une part, la période caractérisée par l'utilisation du concept dans les domaines juridictionnel et institutionnel pour désigner l'autorité confiée à une personne ou une institution. Selon **C.Belisson**, «Le concept de compétence s'est affirmé, en premier temps, dans son acception juridique, comme reconnaissance à accomplir un acte. De cette première acception est dérivée, à la fin du XVII^{ème}siècle la reconnaissance des connaissances qui confèrent le droit de juger ou de prendre des décisions »[36] . D'autre part la période pendant laquelle la compétence été considérée comme une capacité, ainsi, « il existe bien en Grec ancien un équivalent au mot compétence, il s'agit de (*ikanotis*). *Ikanotis* est la qualité de ce qui est *Ikanos* (capable). *Epangelmatiki ikanotita* signifie capacité professionnelle ou compétence »[37].

En France l'évolution de la compétence a suit le même itinéraire, ainsi « le terme de compétence est attestée dans la langue française depuis la fin du XV^{ème} siècle, il désignait alors la légitimité et l'autorité conférées aux institutions pour traiter des problèmes déterminés (un tribunal est compétent en matière de...). Depuis la fin du XVIII^{ème} siècle sa signification s'est étendue au niveau individuel et elle désigne depuis lors toute capacité due au savoir et à l'expérience »[38].

Dans l'histoire récente le concept est caractérisé par l'expansion de son usage dans différents contextes : personnel, organisationnel, juridictionnel, et institutionnel, La deuxième moitié du XX^{ème} siècle a été caractérisée par l'intégration de la compétence dans le domaine psychologique.

En 1973, **Mc.Clelland** a remis en question l'efficacité des tests d'intelligence dans la prédilection de la réussite aussi bien au niveau professionnel qu'au niveau de la vie en générale. Il a annoncé par la suite que l'évaluation des compétences est le seul moyen pour remédier à ces insuffisances au niveau scientifique.

Entre 1970 et 1980, les responsables de la formation dans l'enseignement et dans les entreprises se sont rendu compte de la place prépondérante de la

[36]**Belisson.C** ; Compétence et/ou représentation sociale; Acte du 24eme colloque de l'Admée-Europe (L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel) ; www. Google.com ; P1.
[37]**Mulder.M (2007)** ; Compétence l'essence et l'utilisation dans la formation professionnelle initiale et continue ; Revue européenne de formation professionnelle ; N :40 – 2007/1 ;P6.
[38]**Dolz.J et Ollagruer (2002)** ; L'énigme de la compétence en éducation ; ed : De Boeck et Carcier ; p31-32.

compétence dans la conception et la structuration des processus de formation. C'est dans cet état d'esprit « qu'une approche de la formation des enseignants basée sur les compétences a conduit à l'élaboration de profils de compétences améliorés pour les enseignants »[39].

Le concept a été repris par la suite en 1980 par les ergonomes, pour combler le vide que laisse la description de la tâche prescrite, dans l'analyse de l'activité. Par conséquent, « les ergonomes introduisent ainsi la différence entre le travail prescrit et le travail réel »[40]. Depuis 1990, un nouveau modèle stratégique basé sur les compétences a été adopté par les entreprises, pour l'amélioration de la performance organisationnelle. Ce modèle est le résultat des travaux de recherche et de réflexion menés par **Prahalad** et **Hamel**, dont le postulat de base, souligne que les organisations doivent être jugées sur leur aptitude à identifier, améliorer, et exploiter les principales compétences pour leur croissance.

En guise de conclusion nous pouvons structurer l'évolution historique de la compétence sur trois étapes essentielles :

En premier lieu, apparait le sens de la légitimité et l'autorité qui permet aux institutions de trancher dans des problèmes et des thématiques de nature et espace bien déterminés. En second lieu, une signification individuelle qui désigne toute capacité due au savoir et à l'expérience individuelle. Enfin une prise de conscience stratégique dans les organisations de l'intérêt des compétences pour le développement de la performance organisationnelle.

Cette variété en termes de disciplines scientifiques et de profils de chercheurs représente des difficultés, quand il s'agit de définir la compétence, et c'est ce qui fait que jusqu'à nos jours, les chercheurs n'ont pas réussi à se mettre d'accord sur une définition unique et globale de la compétence.

[39]**Mulder.M (2007)** ; Compétence l'essence et l'utilisation dans la formation professionnelle initiale et continue ; Revue européenne de formation professionnelle ; N : 40 – 2007/1 ; P9.

[40]**Belisson.C** ; Compétence et/ou représentation sociale ; Acte du 24eme colloque de l'Admée-Europe (L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel) ; www. Google.com ; P1

2. Les définitions de la compétence.

Comment peut-on définir la compétence ? Une question qui a fait couler beaucoup d'encre, dans la mesure où les définitions du terme sont diverses, variées et parfois ambiguës. En conséquence, cette ambigüité représente une complexité dans le processus de description et de compréhension de ce concept caméléon. « Certaines études avancent le chiffre de quelques 300 définitions différentes du terme compétence »[41]. Nous exposerons ainsi les principales définitions citées dans la majorité des articles traitant la compétence :

« Une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace »[42]

« Une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles …) et ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.), savoir agir avec pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables »[43].

« Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes »[44].

«La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté»[45].

[41]**Verdu.J.P (2009) ;** Compétences et évaluations Quels enjeux pour l'éducation ? Recherche de fin d'étude ; Faculté de Lettres et Langues Département Ingénierie des Médias pour l'Education ;P14.
[42]**Gillet.P (1991)** ; Construire la formation ; Ed Paris: ESF ; P69 ; www.google.com
[43]**Le Boterf.G (1999);** L'ingénierie des compétences. Ed : Organisation ; 1999 ; P38.
[44]**Brossard.A(1999)** ; Construire des compétences, tout un programme! Entrevue avec Philippe Perrenoud. Vie Pédagogique(112); P16
[45]**Zarifian.Ph(1999)** ; Objectif compétence ; Ed : Liaisons ;1999 ;P70.

« Une compétence est un savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur et social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun »[46].

« Savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources »[47].

« Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations »[48].

L'analyse de ces différentes définitions nous permet de dégager certains points communs :

La compétence est un savoir-agir qui ne peut être appréhendé que dans l'action. La description du comportement observé vient compléter l'aspect abstrait des connaissances, des attitudes et des traits de personnalités mobilisés dans l'action.

La compétence est un savoir-agir contextuel. A ce niveau, intervient la notion de situation en tant qu'élément clé pour la compréhension de la compétence. Cette dernière devient un attribut spécifique, intégré dans un contexte bien déterminé, en fonction des circonstances et des caractéristiques d'une situation ou une famille de situations.

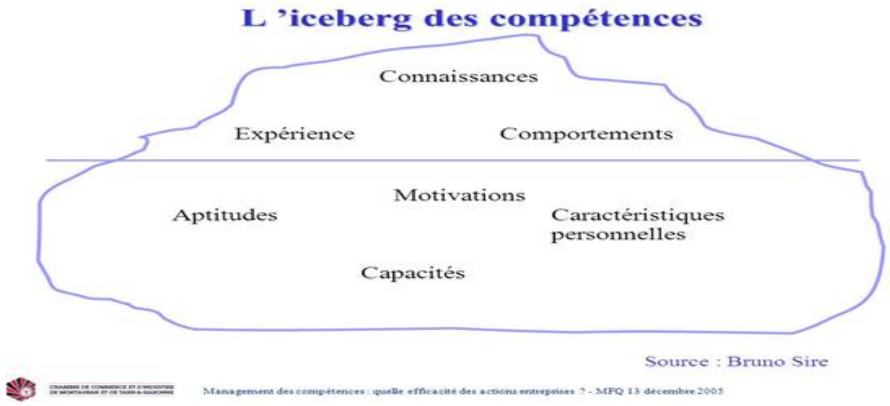
La compétence est une mobilisation intégrée de ressources internes et externes. Les ressources internes sont propres à l'individu et consistent en l'ensemble des connaissances, d'attitudes, d'aptitudes, et d'habiletés. Ces ressources relèvent des domaines cognitifs, affectifs et psychomoteurs. Les ressources externes sont en relation avec l'environnement spatio-temporel, physique et matériel.

[46] **Lasnier.F (2000)**; Réussir la formation par compétences. Montréal: Guérin ; 2000 ; P481.
[47] **Ministère de l'éducation du Québec**(2001) ; Programme de formation de l'école québécoise ;2001 ; P4.
[48] **Tardif.J (2006)**; L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement. Montréal, Canada: Chenelière Éducation; P22. www.scholar.google.com

La compétence se manifeste sous forme de performance, dans la mesure où l'individu entreprend une action finalisée, ayant comme principe l'atteinte d'un objectif d'une manière optimale et pertinente.

Nous avons tenté d'énumérer les principales définitions, non pas pour juger la valeur des définitions présentées, mais de les présenter dans une vision complémentaire. Les différents éléments déjà cités, sont représentés dans le modèle ci-dessous de L'iceberg des compétences[49].

Figure N 1 : L'iceberg des compétences



Qu'ils soient dans le monde du travail ou celui de la formation, qu'ils soient chercheurs, professionnels, ou enseignants, chacun définit la compétence à partir de ces perceptions, sa discipline scientifique et son expérience personnelle. Ce constat nous mène à approfondir davantage la réflexion autour des différentes approches qui sont à l'origine de cette panoplie de définitions.

3. Les approches de la compétence

Sur le plan conceptuel, la compétence est un sujet de controverses et suscite plusieurs interrogations. Cela parait évident quand on évoque la diversité des disciplines scientifiques auxquelles appartiennent les différents chercheurs intéressés par ce concept polysémique. De point de vue scientifique, le concept a été traité par quatre approches principales : la psychologie, la sociologie l'ergonomie et les sciences de l'éducation et de la formation. Nous avons décidé de présenter ces différentes approches dans une perspective

[49] **L'iceberg des compétences (2005)** ; Présentation « management des compétences » ; www.slideplayer.fr;13/12/2005.

pluridisciplinaire ayant comme objectif le croisement des points de vue, afin de profiter de leurs complémentarités.

3.1) La compétence en psychologie

Mc.Clelland psychologue de l'université de Harvard, est le premier chercheur qui a intégré la compétence dans l'évaluation psychologique des personnes. Pour lui, les diplômes et les aptitudes ne permettent pas de prédire la réussite professionnelle. Il a définit la compétence autour de cinq dimensions principales : « les connaissances, les savoir-faire, les conceptions de soi qui se déclinent en images de soi, les traits de personnalité et les motivations »[50] . Cette approche s'intéresse aux éléments individuels propres à la personne lui permettant de s'adapter aux différentes situations professionnelles.

L'appréciation de la compétence est réalisée à travers l'observation des comportements de l'individu en interaction avec la situation dans une perspective béhavioriste. Par ailleurs, cette perspective ne permet pas de décrire la compétence d'une manière claire, dans la mesure où le comportement observé est à son tour le résultat du brassage d'un ensemble d'éléments internes d'ordre cognitif, affectif et émotionnel.

Woodruf[51] a fait la distinction entre les (*hard competencies*) composées des connaissances et des savoir-faire en relation directe avec le travail, et les (*soft competencies*) qui représentent les traits de personnalité propre à chaque individu. Dès lors, le comportement de l'individu est en relation directe avec plusieurs composantes internes telles que les attitudes, les valeurs, l'image de soi et l'estime de soi.

L'apport de cette approche porte sur les caractéristiques psychologiques de l'individu qui le distingue des autres acteurs et de l'environnement du travail, dans une perspective de psychologie différentielle. Cette approche reconnait l'importance du savoir-être comme facteur de liaison qui permet la transformation des savoirs théoriques et des savoir-faire en action réussie.

[50]**Mc.Clelland (1973)** ; Testing for competenceratherthan for intelligence ; American psychologist ; www.google .com

[51]**Tremblay.M et Sire.B** (1999) ; Rémunérer les compétences plutôt que l'activité ? Revue française de gestion ; Novembre-Décembre ;p129-139.www.google.com

Selon **E.Oiry**, l'analyse de la compétence permet d'identifier deux caractéristiques spécifiques[52] :

- La compétence est strictement individuelle du fait qu'elle correspond à des traits de personnalité permettant de prédire la performance de l'individu.
- La compétence est hétérogène, car elle regroupe des éléments formels et des dimensions informelles difficiles à repérer.

Le caractère abstrait des éléments psychologiques constitue un obstacle à la description des compétences. Les limites de cette approche résident dans le caractère subjectif des explications données par le chercheur et la personne concernée. Par conséquent, des compétences telles que : l'écoute, l'empathie, et la gestion du stress seront différentes d'une personne à une autre, et d'un contexte à une autre. En outre, il demeure difficile d'identifier les frontières entre ces différents éléments et leur contribution à la réalisation concrète de la compétence.

L'approche psychologique permet donc la compréhension des éléments sous-jacents au phénomène de représentation des situations, et des processus cognitifs de résolution de problème qui participent à la construction et au développement des compétences en interaction permanente avec la situation de travail. Cette dernière est analysée davantage par les ergonomes, qui utilisent la compétence pour la description de l'activité et l'organisation du travail.

3.2) La compétence en ergonomie

L'objectif de l'ergonomie est d'adapter le travail à l'homme, raison pour laquelle, l'attention des chercheurs a pour longtemps été focalisée sur la description de la tâche, comme base à la description de l'activité de travail. **Montmollin** est le premier chercheur qui s'est exprimé vis-à-vis de l'intérêt de la compétence dans l'analyse ergonomique. « La notion de compétence a été introduite dans cette discipline, en complément des concepts classiques de tâche et d'activité. **Montmollin**(1984) estime qu'elle devient peu à peu

[52]**Oiry.E (2004)** ; De la qualification à la compétence, rupture ou continuité ; Ed : Harmattan.

indispensable si l'on veut non seulement décrire, mais surtout expliquer les conduites professionnelles »[53].

Elle désigne en effet, un ensemble de connaissances, de savoir-faire, de types de raisonnement et d'habiletés mises en œuvre pour accomplir une tâche spécifique. Elle est introduite d'une part, pour transformer l'image classique du travailleur stéréotype à un acteur opérateur, et d'autre part, pour compléter les insuffisances de la tâche dans la description de l'activité.

Pour **Leplat** « la notion de compétence est en rapport directe avec la notion d'action, il insiste sur la dimension de finalité par et pour l'action »[54]. Il met en lumière l'aspect incorporé en action. Autrement dit, l'action représente le lien entre les composantes propres à l'individu et la situation de travail.

L'évaluation des compétences constitue en ergonomie un processus complexe voire même impossible compte tenue de l'interaction dans l'ici et le maintenant entre la compétence et la situation de travail, ainsi que de la subjectivité des éléments psychosociologiques de l'acteur en situation. A cet état de fait, « l'évaluation des compétences est de l'ordre de l'explication et la description, et non pas du jugement de valeur »[55].

L'analyse ergonomique ne prend pas en considération les composantes affectives, émotionnelles, et relationnelles de la compétence. Or, même si un individu possède les connaissances indispensables à la mise en œuvre d'une activité, il aura autant de difficultés à la réaliser, s'il ne possède pas les compétences relationnelles qui lui permettent de s'intégrer, et de travailler en équipe.

En effet les ergonomes se sont intéressés aux structures cognitives qui permettent à l'individu d'agir pour la réalisation d'un objectif, ou pour résoudre un problème, indépendamment des facteurs sociologiques. Ces derniers sont des éléments qui permettent d'appréhender la compétence, de point de vue interpersonnel et organisationnel, dans le cadre d'une approche sociologique.

[53]**Gilbert.P(2006)** ; Psychologie du travail et des organisations ; www.sciencedirecte.com ;P67–77.
[54]**Leplat.J(1995)** ; À propos des compétences incorporées. Éducation permanente, n° 123 Le développement des compétences.
[55]**Leplat.J(1991)** ; Compétence et ergonomie. In: Amalberti, R., de Montmollin, M., Theureau, J. (Eds.), Modèles en analyse du travail. Mardaga, Liège, pp. 263–278.

3.3) La compétence en sociologie

Depuis longtemps les sociologues s'intéressent à l'étude de l'emploi et de l'organisation du travail, en prenant la qualification comme objet de recherche permettant d'analyser la relation entre l'individu et l'organisation du travail. Dans son analyse de la nouvelle organisation du travail, « **Durkheim** (1839) explique que la nouvelle division du travail a introduit un nouveau mode d'organisation de l'activité qui fait qu'elle soit concentrée. En conséquence l'homme compétent devient celui qui cherche à produire et qui a une tâche délimitée »[56].

L'évolution des modes de production en milieu organisationnel a mis en lumière un écart entre ce qui est reconnu et ce qui peut être fait en situation réelle. Selon **Zarifian**, « la logique de compétence mettra fin à la logique de poste afin que le travail soit absorbé par le travailleur qui le réalise »[57]. Ainsi la logique compétence va substituer à la logique poste pour remplir le gap entre le travail prescrit et le travail réel.

Au niveau relationnel la logique de compétence, a permis d'instaurer un climat de confiance entre les managers et leurs collaborateurs. Ces derniers sont devenus plus autonomes, responsables et adhérent au projet de l'organisation, alors qu'avant, leur engagement était baser sur la soumission et la dépendance au sommet de la hiérarchie. « La logique de compétence consisterait donc à instituer un nouveau type de travail, exigeant une implication du salarié que l'entreprise, pour sa part, s'oblige à reconnaitre et à retenir»[58].

Cet engagement volontaire de l'employé et son implication vis-à-vis du résultat de son travail, sont des caractéristiques qui permettent de faire la distinction entre la compétence et la qualification. Pour **Curie** (2000), « le passage d'un discours sur la qualification à un discours sur la compétence ne s'explique pas seulement par les évolutions économiques et techniques que l'on évoque à son propos. Il puise aussi sa raison d'être dans une norme sociale de jugement, « la

[56]**Cité par Monchatre.S et Rolle.P (2003)** ; Réfléchir la compétence (la compétence une construction sociale en question) ; Ed : Octares ; P17.
[57]**Zarifian.Ph (2001)** ; Le modèle de la compétence ; Paris, Ed : Liaison.
[58]**Monchatre.S et Rolle.P (2003)** ; Réfléchir la compétence (la compétence une construction sociale en question) ; Ed : Octares ; P18.

norme sociale d'internalité », celle des groupes dominants qui tendent à exhiber cette norme pour légitimer leur réussite et leur position»[59].

D'autres chercheurs (**Beauvois** 1994, **Curie** 2000, et **Vonthron** 2001) se sont penchés sur l'étude des modalités de reconnaissance des compétences. Ils avancent que les compétences elles même ne sont pas aussi importantes que le processus par lequel elles ont été reconnues. **Vonthron** « identifie la notion de compétence comme un construit social, un référent normatif qui sous-entend certaines pratiques d'évaluation des performances »[60].

De point de vue sociologique, la compétence est le résultat d'une construction collective, basée sur un processus de négociation et de jeux de pouvoir entre les acteurs concernés dans un seul système de production. Par conséquent, ce construit social permettra par la suite de constituer l'identité professionnelle d'une ou plusieurs professions. C'est dans cette perspective que sont identifiées les compétences requises pour une profession, au sein d'un groupe de professionnels qui partagent les mêmes représentations aussi bien en entreprise qu'en société. L'identification et le développement de ces compétences dans le cadre de la formation ou de l'éducation améliore la productivité et le développement durable des organisations.

3.4) La compétence en éducation et en formation

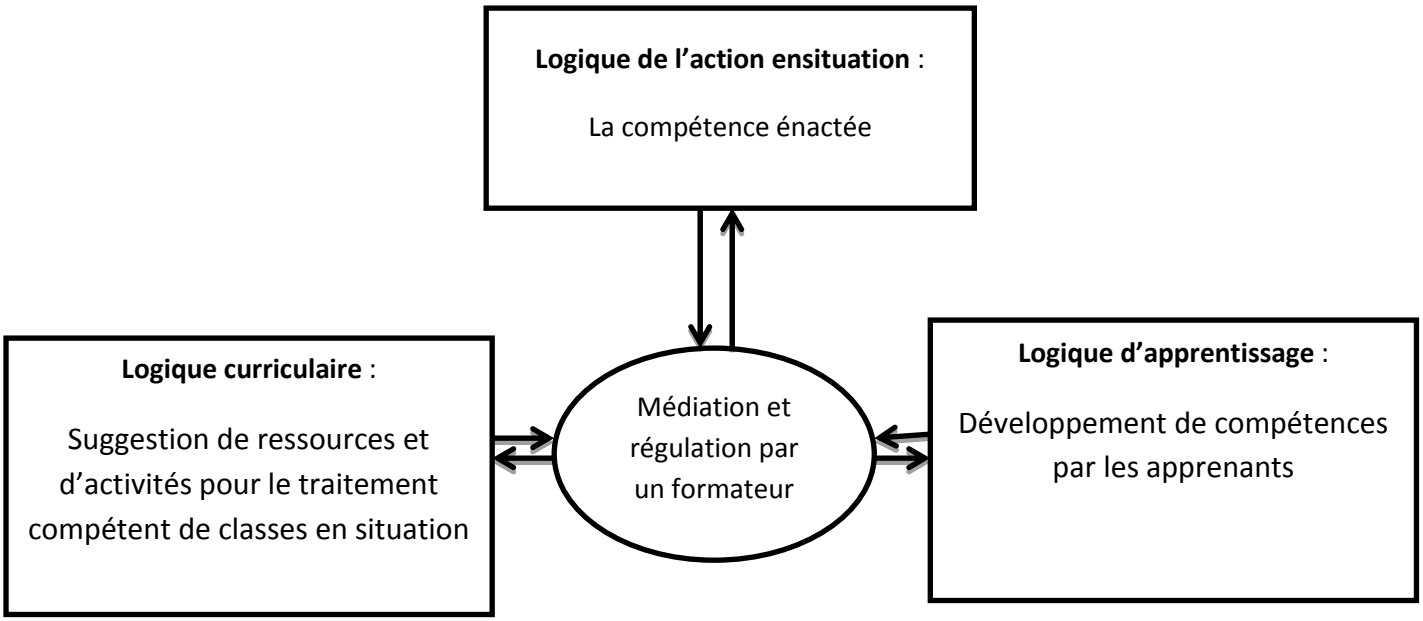
Le concept a d'abord fait son apparition en formation professionnelle dans les entreprises avant d'intégrer le système éducatif dans les écoles et les universités. Selon « **Jonnaert** et **Masciotra** »[61] la compétence peut être analysée dans le système d'éducation et de formation en articulant trois logiques présentées dans la figure ci-dessous :

[59]**Curie.J (2000)** ; Le discours de la compétence. In : Bernaud, J.L., Lemoine, C. (Eds.), Traité de psychologie du travail et des organisations. Dunod, Paris, pp. 166–170.

[60]**Vonthron.A.M (2001)** ; Qu'évaluent les systèmes d'appréciation des performances ? In : Lévy-Leboyer, C., et al. (Eds.), RH : les apports de la psychologie du travail. Les Editions d'Organisation, Paris, pp. 177–194 ; www.google.com

[61]**Jonnaert.Ph, et Masciotra.D (2007).** Constructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études : un double défi, in L., Lafortune, M., Ettayebi et Ph., Jonnaert (dir.), Observer les réformes en éducation, (p. 53-76). Québec : Presses de l'Université du Québec ; www.google.com

Figure N 2 : Les trois logiques de la compétence



L'analyse des compétences en action par les formateurs ou les concepteurs des curricula de formation permet de dresser une description claire des situations, qui vont constituer par la suite un cadre de référence sous forme d'un profil de sortie ou (*outcome*) en vue de guider la conception des curricula, et l'évaluation des apprentissages. Selon **Jonnaert** « Il apparaît aujourd'hui, dans une série de formations (voir par exemple, la formation des ingénieurs à l'Université de Sherbrooke2, ou le programme de biologie à l'Université du Québec à Montréal3), à partir du moment où la logique de compétences est un prescrit curriculaire, que les compétences énactées sont au cœur du processus d'élaboration des programmes d'études »[62].

L'identification des éléments constitutifs de la compétence, permet de les réinvestir sous forme d'objectifs pédagogiques pour guider le processus d'apprentissage. « En quelques années, le terme de « compétence » associé à celui de « qualité » s'est donc installé dans le vocabulaire du management et de la formation professionnelle, mais aussi plus récemment dans celui des milieux politiques du pilotage de l'enseignement supérieur (AERES, 2008). Indissociable

[62]**Jonnaert.Ph (2007) ;** De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énactée : variations autour d'un concept ; Université du Québec à Montréal, Observatoire des réformes en éducation ;P 1-15 ; www.google.com

des termes d'évaluation et de projet, le terme de compétence fait l'objet d'un suremploi croissant dans les discours relatifs au développement des organisations et s'accompagne de plus en plus souvent de démarches managériales ou pédagogiques fortement normalisatrices »[63]. Pour **G.Malglaive** « la compétence en formation des adultes dans les universités et les entreprises est constituée de plusieurs composantes : les techniques, procédures techniques et méthodes, l'expérience, et le savoir-faire »[64].

Actuellement les débats autour de la formation sont caractérisés par la remise en question des dispositifs classiques qui se concentrent sur l'acquisition des connaissances indépendamment de leurs conditions de mise en œuvre. Par conséquent, l'émergence d'un nouveau dispositif plus adapté aux évolutions de la société, basé sur une logique de compétence contribuera au développement de la qualité des dispositifs mis en œuvre. Ces dispositifs sont à cheval entre une pédagogie par objectifs et une pédagogie de l'intégration. Dans cette dernière, l'acquisition des compétences s'articule au niveau pédagogique autour de la mobilisation des ressources en action et en situation.

En effet, l'articulation de la compétence avec ses différentes composantes, rend son intégration en formation un processus complexe. C'est pour cette raison que nous avons décidé de définir ces variables.

4. Les corrélats de la compétence

A l'origine, le contenu théorique des sciences est construit à travers l'étude des réalités perçues, par le biais d'une analyse rigoureuse et méthodique des informations, qui sont formalisées par la suite sous forme de connaissances justifiées et vérifiables, capables de décrire, d'expliquer, et de prédire la réalité. Les approches de la compétence, convergent de point de vue théorique sur le fait qu'une compétence ne peut être appréhendée qu'en action, et qu'elle est le résultat des interactions entre une personne et les caractéristiques de la tâche, dans une situation définie dans l'espace et dans le temps. En tenant compte des différentes définitions et approches de la compétence, nous avons décidé d'approfondir l'étude des différentes variables citées par les chercheurs

[63] **Albero.B et Nagels.M(2011)** ; La compétence en formation. Education & Formation; P4 ; www.archives-ouvertes.fr

[64] **Cité par F.Minet (2009)** ; Former aux compétences ; Communication aux Journées AFDS ; P1-6. www.google.com

pour identifier et décrire la compétence telles que : la tâche, la situation, l'activité, les ressources et les traits de personnalité.

4.1) La tâche

La distinction préalable entre la tâche et l'activité est une étape cruciale dans l'analyse et la compréhension de la compétence. Selon **Leplat,** la tâche consiste en l'ensemble des éléments fixés en amont, et qui précèdent la mise en œuvre de l'activité. Il définit la tâche comme étant « le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint. L'activité, c'est ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter la tâche »[65]. Dès lors, tous ce qui est de l'ordre de la fixation des objectifs et des conditions nécessaires à leur réalisation relèvent de la tâche.

Par analogie, une tâche peut être assimilée à une technique caractérisée par un aspect opérationnel qui vise la réalisation d'objectifs précis. Son évolution dans le temps met en lumière deux dimensions principales : Une dimension explicite constituée d'instructions et de procédures prescrites, et une dimension implicite produite en situation de travail. La dimension implicite fait partie des composantes des compétences tacites ou incorporées. La capitalisation et la formalisation des composantes implicites participent à l'amélioration de la tâche.

Reste à souligné que Les compétences tacites consistent en l'écart entre les compétences requises qui relèvent du prescrit, et celles effectivement mises en œuvre, alors que les compétences incorporées désignent celles que le sujet a profondément intériorisé, et qui lui permettent la mise en œuvre des tâches en action.

4.2) La situation

La situation représente le contexte dans lequel est exprimée la compétence, ce cadre situationnel désigne deux dimensions principales :

- **Une dimension particulière**, qui se distingue des autres situations par des circonstances exceptionnelles qui font d'elle une situation unique.

[65] **Leplat.J (2004)**, L'analyse psychologique du travail, Revue européenne de psychologie appliquée, 54, 2, P 102 ; www.guillaumegronier.com

- **Une dimension plurielle**, dans laquelle différentes situations partagent des propriétés identiques.

Au niveau scientifique, le concept a donné lieu à une littérature abondante qui affiche des contradictions comme c'est le cas de la cognition située :

D'un côté, les caractéristiques de la situation résultent de la structuration d'une communauté de pratiques partagées par un groupe. De l'autre côté, la cognition humaine est prise en compte en tant que système unique de traitement de l'information propre à l'individu indépendamment du contexte. En effet, « il n'y aurait pas de représentations individuelles isolables, mais plutôt, une cognition distribuée dans une communauté de pratique…, il y aurait, pour les autres, un système intra-individuel de traitement de l'information, désincarné, dont le fonctionnement resterait identique et planifié, indépendamment des contextes dans lesquels agit le sujet »[66]. Une prise de position intermédiaire envisage une double régulation à travers l'interaction entre le sujet et la situation, et la prise en compte de cette interaction dans l'analyse et l'interprétation de la situation.

La construction et le développement des compétences dépendent de la relation dynamique et évolutive qu'entreprend la personne avec la situation. Cette dernière est caractérisée par un ensemble de circonstances qui représentent soit des ressources à exploiter, ou des contraintes à dépasser, ou les deux en même temps. L'articulation des ressources internes de la personne et les circonstances de la situation à travers l'action donnent une nouvelle configuration à la situation. Selon **Dewey,** cette transformation est une transaction. Ainsi, « les transactions personnes-situation se jouent à travers un ensemble d'actions qui s'emboitent, s'entrecroisent, s'adaptent, ou s'annulent mutuellement dans un mouvement continu. Trois paramètres semblent constamment interagir dans ce système dynamique et évolutif : La personne en action(P), les circonstances de la situation retenues par cette personne(S) et des actions adaptatives(A) »[67].

[66]**Coulet.J.C (2001)** ; La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences ; 2011/1 ; http://www.cairn.info/revue-le-travail-humain; P9
[67]**Jonnaert.Ph et al(2009)** ; Curriculum et compétence un cadre opérationnel ; Ed : De Boeck Université ; P80

Quand il s'agit d'une formation qui vise l'acquisition des compétences, l'analyse de la situation devient une étape inéluctable. Toutefois, la méthodologie utilisée dans le choix des situations d'apprentissage est problématique, dans la mesure où certaines informations considérées peu ou pas pertinentes sont négligées au profit de celles qu'elles le sont, tout en négligeant aussi les relations qu'entretiennent entre elles dans une vision d'ensemble. Par conséquent, l'analyse des situations pour le développement des compétences dans un processus de formation doit prendre en compte les aspects partagés par une famille de situations dans une structure dynamique traduite en activité.

4.3) L'activité

L'analyse de l'activité vient compléter celle de la tâche et de la situation dans l'étude de la compétence. Selon **J.Leplat**, « L'activité est une construction singulière qui exprime en même temps la tâche prescrite et l'agent qui l'exécute […]. Elle traduit notamment ses compétences, ses motivations et son système de valeurs »[68]. Cette définition souligne la place prépondérante de l'individu dans la réalisation du prescrit, et que cette activité reflète la compétence du sujet qui devient acteur. En effet, l'activité « renvoie à la notion d'acteur quand elle désigne la place centrale donnée au sujet dans son rapport à ses activités et à son expérience »[69].

L'analyse du processus organisateur de l'activité révèle une organisation hiérarchique qui varie d'un auteur à l'autre. Certain chercheurs (**Savoyant 1999, Leplat 2006, Barabanchtchikov 2007**) ont mis en place une hiérarchie qui met l'activité en lien avec le motif en premier lieu, les actions permettant son accomplissement en deuxième, et en dernier lieu on trouve les opérations qui consistent en les moyens utilisés dans la mise en œuvre des actions. « Ainsi, par exemple, trouve-t-on, chez **Leontiev,** 1965(cité par **Barabanchtchikov**, 2007) et chez ses collaborateurs (également, **Savoyant**, 1999 ; **Leplat**, 2006), une hiérarchie explicite entre l'activité (en lien avec le motif), les actions (subordonnées à l'activité et permettant son accomplissement, en lien avec le

[68] **Leplat.J (1997)** ; Regards sur l'activité en situation de travail. Ed : PUF Paris ; P33 ; www.unige.ch
[69] **Dubet.F (1994)** ; Sociologie de l'expérience Ed :Paris Seuil ; 1994 ;P105.

but) et les opérations (moyens de réalisation des actions, en lien avec les conditions de l'activité) »[70].

Une autre hiérarchisation élaborée par **Rasmussen** consiste en la décomposition de l'activité « en *Skills* (actions effectuées sans contrôle conscient), *Rules* (conduites fondées sur des règles, généralement explicitables) et *Knowledge* (conduites fondées sur l'utilisation de connaissances pour faire face à des situations inhabituelles) »[71].

Certes, la mise en œuvre de l'activité est faite à travers un ensemble d'actions, mais ces deux notions sont différentes, dans la mesure où pour la même activité on peut mettre en œuvre différentes actions, et la même action peut être utilisée dans différentes activités. **Barabanchtchikov** a noté que « l'activité et l'action sont relativement indépendantes l'une de l'autre. Une activité peut être accomplie par diverses actions et une action peut faire partie de diverses activités »[72]. De cet état de fait, nous constatons que l'activité est caractérisée par une pluralité des modes de réalisation.

L'activité est aussi caractérisée par une double face qui réside dans le caractère, à la fois productif et constructif. Ainsi l'aspect productif réside dans « l'activité finalisée réalisée, orientée et contrôlée par le sujet psychologique pour réaliser des tâches qu'il doit accomplir en fonction des caractéristiques des situations, et l'aspect constructif se manifeste dans l'activité orientée et contrôlée par le sujet qui la réalise pour construire et faire évoluer ses compétences en fonction des situations et des domaines professionnels d'action »[73].

En conclusion, nous soulignons la dimension régulée de l'activité qui a fait l'objet de plusieurs études. En générale, les chercheurs se sont mis d'accord sur l'existence de deux types de régulations. **J.Leplat** a fait la distinction entre « les régulations motivées par la tâche, et celles dont l'objectif est lié au sujet lui-

[70]**Coulet.J.C (2011)** ; La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences ; 2011/1 ; http://www.cairn.info/revue-le-travail-humain; P11.
[71]**Coulet.J.C (2011)** ; La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences ; 2011/1 ; http://www.cairn.info/revue-le-travail-humain; P11.
[72]**Barabanchtchikov (2007)** ; La question de l'activité dans la psychologie russe, In V. Nosulenko& P. Rabardel (Éds.) Rubinstein aujourd'hui ; nouvelles figures de l'activité humaine, Toulouse : Octarè ; P54.
[73]**Samurçay.R et Rabardel.P (2004) ;** Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions, in R. Samurçay& P. Pastré (Éds.) Recherches en didactique professionnelle Toulouse : Octarès; P166-167 ; www.google.com

même »[74]. D'autres types de régulations tirées des travaux de recherche sur la résolution de problème, « l'idée selon laquelle le sujet serait quelquefois amené à opérer des changements en cours d'activité, en passant d'un raisonnement (dans l'espace de problème) à un raisonnement sur (l'espace de problème) »[75]. Nous pouvons dire que le premier type de régulation représente une dimension proactive indépendante du sujet et de ces ressources, alors que le deuxième représente une dimension réactive qui résulte de l'interaction entre le sujet et les ressources de l'environnement.

4.5) Les ressources

En se basant sur la définition faite par **Le boterf**[76], la compétence consiste en la mobilisation des ressources dans une forme intégrée, pour agir ou résoudre un problème, et de les transférer par la suite dans différentes situations. Ces ressources sont citées par plusieurs chercheurs comme **Vergnaud** en psychologie cognitive, **Witorsky** en psychologie de travail, et **Leplat** en ergonomie.

En premier lieu, dans la psychologie cognitive, **Richard Ladwein** a fait la distinction entre les connaissances procédurales et les connaissances théoriques. Quant à **Vergnaud**, la connaissance est à priori opérationnelle, cette opérationnalisation dépend des schèmes qui représentent une organisation interne et invariante de plusieurs éléments qui permettent de traiter différentes situations.

En second lieu, dans la psychologie du travail, **Witorsky** a défini différentes ressources utilisées dans la construction des compétences. Il s'agit du savoir qui désigne des énoncés communicables jugés socialement vrai, la connaissance qui est une intériorisation individuelle ou collective du savoir, et la capacité qui désigne un potentiel d'agir minimal et transversal.

[74] **Leplat.J (2006)** ; La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. Ed : Pistes ; 2006.P9. www.revues.org
[75] **Cellérier.G (1979)** ; Structures cognitives et schèmes d'action II, Archives de psychologie.47/181 ; P107-122 ; www.scholar.google.com
[76] **LE BOTERF.G (1994)** ; De la compétence, essai sur un attracteur étrange ; Paris : Les Editions d'organisation ; www.persee.fr

En fin, **Le boterf**[77] a défini cinq types de savoir à mobiliser pour construire et développer des compétences :

- **Le savoir théorique** : qui réside dans la compréhension des concepts, et des schèmes opératoires.
- **Le savoir procédural** : qui consiste en l'acquisition et l'assimilation théorique des procédures et des modes opératoires.
- **Le savoir-faire procédural** : il s'agit de rendre opérationnel le savoir procédural.
- **Le savoir-faire expérientiel** : construit dans l'action à partir des leçons tirées de la pratique en situation réelle.
- **Le savoir-faire social** : basé sur un savoir-être intégré dans un réseau relationnel qui favorise la mise en œuvre de la compétence dans l'environnement du travail.

En conclusion, nous avons jugé crucial de creuser davantage dans l'analyse du savoir-être en tant que composante essentielle de la compétence. Ce type de savoir fait allusion à la personnalité, et aux ressources internes propres à la personne qui permettent de faire le lien entre, ses connaissances, son savoir-faire, et l'action, afin de favoriser la construction et le développement des compétences.

4.6) La personnalité

L'intégration de la logique de compétence par les entreprises a réorienté l'attention des managers, du poste comme composante principale de l'organisation taylorienne du travail, à l'acteur opérateur, dans une vision humaniste qui s'intéresse à l'analyse de la personnalité et des comportements potentiels en faveur d'un développement durable des organisations.

Par définition, la personnalité est l'agrégat de plusieurs composantes, différentes en termes de proportions, et de nature de relations qu'entretiennent les unes avec les autres. Elles font de nous une personne unique au monde. Ces composantes constituent un système dynamique en structuration permanente et inachevée. L'expression de la personnalité se réalise à travers l'interaction entre des éléments sous-jacents et les

[77]Cité **par Levy.J.F** ; Etat de l'art sur la notion de compétence ; Institut National de Recherche Pédagogique ; 1-23 ; www.google.com

caractéristiques de l'environnement, qui se traduit en comportement observable, qui ne constitue que la partie visible de l'iceberg.

L'analyse des composantes telles que : les attitudes, les aptitudes, les habiletés, les capacités, et le potentiel, vont nous permettre d'appréhender les ressources internes mobilisées, lors de la mise en œuvre et du développement de la compétence, en vue d'exploiter cet apport théorique dans le processus d'évaluation des compétences.

5. Les composantes de la personnalité

Comme nous l'avons déjà cité, la personnalité est un système constitué de plusieurs composantes divisées en deux types, selon qu'elles sont observables, comme les habiletés et comportements, ou latentes comme les attitudes, les aptitudes, les valeurs, et l'image de soi.

5.1) Les attitudes

Selon **C.Tapia** et **P.Roussay,** l'attitude peut se définir comme étant « une disposition interne de l'individu sous-tendant sa perception et ses réactions vis-à-vis d'un objet ou d'une situation »[78]. Une autre définition managériale représente l'attitude comme étant « une disposition psychique déterminée par l'expérience et qui exerce une influence directe sur la conduite d'une personne : sa perception de la situation, ses opinions, ses comportements et ses déclarations »[79]. Ces attitudes sont utilisées pour décrire et expliquer les caractéristiques de l'interaction d'une personne avec une autre personne ou avec une situation.

Le repérage d'une attitude permet à son détenteur un meilleur ajustement en fonction de son objectif dans une situation, ainsi qu'une meilleure anticipation des réactions d'autrui. Toutefois, l'accessibilité aux attitudes est difficile, dans la mesure où ces dernières se manifestent rarement d'une manière unique dans les échanges. Elles se manifestent dans les comportements, les opinions, et les jugements. Ainsi, « le psychologue américain **Porter** a distingué six attitudes fréquentes dans les situations de face à face.

[78] **Tapia.C et Roussay.P (1991)**, "Les attitudes", Les Editions d'Organisation.
[79] **Millet.J.G etFavry.J (1993)** ; Langage de manager ; Ed Liaisons; P25.

- **L'attitude de décision** : consiste à fournir une solution immédiate au problème tel qu'il est perçu et non exploré. Elle pousse à l'action. Elle est plus centrée sur les intérêts du questionneur que sur ceux de celui qui éprouve le problème. Parfois le questionneur peut avoir pour intention de se débarrasser du problème en imposant sa solution.
- **L'attitude de jugement** : le questionneur juge l'autre, le gratifie ou le désavoue. Il se place d'un point de vue moral et non du point de vue objectif. Cette attitude ne tient pas compte des idées et des sentiments de l'autre. Elle calme ou irrite mais ne traite pas le problème.
- **L'attitude de soutien** : est une aide, un encouragement qui apporte confiance, consolation. Le problème est souvent minimisé, et en tout état de cause, n'est ni affronté, ni traité. Cette attitude ne tient guère compte du point de vue de l'autre.
- **L'attitude d'interprétation** : amène le questionneur à reprendre ce qu'il croit être les opinions, les sentiments… de l'autre. Il cherche à comprendre en se mettant à la place de l'autre, en apparence seulement. En fait, le questionneur ne comprend que ce qu'il veut comprendre en fonction de ce qui est essentiel pour lui. Parfois l'interprétation est exacte et la pensée n'est pas déformée.
- **L'attitude d'enquête** : consiste à explorer la situation en posant des questions. Souvent la nature des questions dépend plus des préoccupations du questionneur que celle de l'autre. Elles ont tendance à orienter directement l'entretient et peuvent donner l'impression qu'il s'agit d'un interrogatoire.
- **L'attitude de compréhension** : est fondée sur la reformulation de ce que dit l'autre, de ses opinions, ses croyances, et des sentiments qu'il a témoigné. Elle est franchement centrée sur l'autre et l'amène à clarifier sa pensée et parfois à trouver les solutions à son problème ; du moins l'attitude de compréhension restaure-t-elle la confiance de celui qui en bénéficie »[80].

Certes cette liste d'attitudes n'est pas définitive, vue la complexité des relations et du comportement humain. Mais cet outil représente une base à

[80] **Millet.J.G etFavry.J (1993)** ; Langage de manager ; Ed Liaisons ; P26.

l'identification des attitudes favorisant l'acquisition des aptitudes requises à l'action.

5.2) Les aptitudes

Selon la définition du dictionnaire Larousse, l'aptitude est une « Disposition naturelle ou acquise de quelqu'un à faire quelque chose »[81]. C'est une composante interne de la personnalité qui se traduit dans le comportement. En psychologie, le mot aptitude désigne « les caractéristiques psychologiques permettant de pronostiquer des différences interindividuelles dans les situations futures d'apprentissage ». Le concept tire son origine du terme latin *aptus,* qui veut dire capable de »[82]. Le terme est utilisé pour désigner les caractéristiques innées ou acquises qui permettent à la personne de réagir dans une situation. Ainsi, dans la même situation une personne fait appel à une ou plusieurs aptitudes : cognitives, affectives, physiques et/ou motrices.

Les différentes aptitudes sont aujourd'hui mesurées grâce à une batterie de tests psychologiques. « Ces Tests permettant de situer le niveau intellectuel d'un sujet, d'établir son profil individuel en le classant, d'après ses performances, dans la catégorie inférieure, égale ou supérieure au niveau de base établi pour le groupe d'âge ou de culture auquel il appartient »[83].

L'aptitude se distingue de la compétence dans la mesure où c'est l'une des composantes qui permettent la mise en œuvre de la compétence et que cette dernière évolue à des rythmes variables selon les aptitudes de l'individu. En outre, les aptitudes s'opposent aux attitudes dans le sens où les premières mettent l'accent sur la performance tandis que les deuxièmes relèvent davantage des traits de personnalité en lien avec les valeurs et les intérêts.

5.3) Les habiletés

Par définition, l'habileté désigne une maitrise dans la réalisation de l'action. D'après le Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFI), l'habileté est « la qualité d'une personne qui agit avec adresse et dextérité, et de tout ce qui est fait avec ingéniosité et intelligence »[84]. Une autre définition a mis en lumière

[81] **www.larousse.fr**
[82] **www.lesdefinitions.fr**
[83] **www.cnrtl.fr**
[84] **www.lesdefinitions.fr**

l'aspect manifeste de l'habileté en action, lié à la réalisation d'un objectif. En effet, l'habileté consiste en « la qualité de quelqu'un qui est capable de réaliser un acte avec une bonne adaptation psychomotrice au but poursuivi »[85].

La personne engagée en action mobilise ses habiletés dans la mise en œuvre des compétences. Ainsi, le développement des habiletés à travers l'expérience permet le développement des compétences. En plus, pour la même compétence, une personne peut mobiliser plusieurs habiletés, en vue de garantir la capacité d'agir en situation de travail.

Il est clairement définit que l'habileté est une partie intégrante de la compétence, qu'il faut repérer, et qu'il existe une différence en termes de sens entre habileté, compétence et capacité.

5.4) Les capacités

Dans son sens usuel, la capacité désigne la quantité que peut contenir quelque chose. Selon, **P.Caspar** et **J. G.Millet** « la capacité est une possibilité d'action liée à la fois à l'individu et à la situation dans laquelle il se trouve »[86].Elle désigne en management « la possibilité d'action liée à un individu et à une situation »[87], et révèle ainsi la possibilité d'un individu à réaliser une action sans pour autant préciser le degré de maitrise et d'efficacité de l'action. « On peut comparer la capacité au contenant et la compétence au niveau du contenu »[88].

Certes la capacité représente la traduction des aptitudes en action, mais elle ne donne pas une idée claire sur le degré de perfectionnement dans la réalisation de la tâche. Elle permet de point de vue comportemental de tirer des appréciations et de repérer le potentiel de l'individu qui servira de base à l'évaluation et au développement des compétences.

5.5) Le potentiel

Le terme désigne ce qui peut exister virtuellement et en puissance dans l'avenir. Selon le dictionnaire français Larousse, le terme représente « l'ensemble des ressources dont quelqu'un, une collectivité, ou un pays peut

[85] **www.larousse.fr**
[86] **Caspar.P et Millet.J.G**, "Apprécier et valoriser les hommes", op.cit.
[87] **Millet.J.G etFavry.J (1993)** ; Langage de manager ; Ed Liaisons ; P37.
[88] **Millet.J.G etFavry.J (1993)** ; Langage de manager ; Ed Liaisons ; P38.

disposer »[89]. L'appréciation du potentiel met en liaison ce que pourrait posséder l'individu en termes de compétences et d'expériences et ce qu'il pourrait réaliser dans l'avenir dans des situations nouvelles.

En management, le potentiel d'une personne dans l'entreprise se définit souvent par «la fonction qu'elle pourrait occuper avec succès à une échéance donnée et décrite en termes de missions et activités à exercer, de compétences à mettre en œuvre »[90]. Etant donné que l'environnement organisationnel est actuellement caractérisé par un changement permanent et une concurrence féroce, l'identification des potentiels individuels permet une meilleure adaptation au changement et à la confrontation de nouvelles expériences. Autrement dit, l'évolution de l'individu dans l'organisation lui permet d'accumuler une expérience professionnelle à prendre en considération en tant que ressource de l'organisation, par le biais d'un diagnostic du potentiel à atteindre de nouveaux objectifs, d'intégrer des formations permettant l'incorporation de nouvelles compétences et de prendre en charge de nouvelles fonctions.

En définitif, nous pouvons dire que la compétence est un terme complexe qui nécessite dans son appréhension une analyse approfondie en lien avec le contexte dans lequel s'inscrit la démarche évaluative, afin d'éviter toute confusion possible avec d'autres concepts. Le concept représente le témoin qui assure le relai entre le passé et l'avenir dans le cadre d'une éventuelle évaluation des compétences, qui vise à dresser un profil de sortie dans un système de formation dans l'enseignement, ou dans le cadre de la gestion des ressources humaines au sein des organisations.

III Evaluation des compétences

Il est clair qu'il existe une différence entre la compétence qui ne peut être appréhendée qu'en action, et ces différentes composantes telles que : les capacités, les aptitudes, et les traits de personnalité. A cet état de fait, et dans le souci de bien cerner les différentes méthodes permettant de dresser une liste de compétences requises pour un poste, nous présenterons dans cette partie les trois principaux champs d'application à savoir : l'entreprise, l'analyse

[89] **www.larousse.fr**
[90] **Millet.J.G etFavry.J (1993)** ; Langage de manager ; Ed Liaisons; P219.

du travail, et la formation initiale et continue, ainsi que les différentes méthodes d'évaluation des compétences.

1. Les champs d'application de l'évaluation des compétences

L'usage de l'évaluation des compétences vari d'un champ d'activité à l'autre. Pour les chercheurs en psychologie différentielle, l'objectif est de prédire la performance au travail, et d'expliquer les caractéristiques individuelles qui permettent sa réalisation. Pour les ergonomes, l'évaluation est de l'ordre de la description des caractéristiques requises pour prendre en charge un poste ou assurer des tâches. Pour les formateurs, l'évaluation des compétences permet l'élaboration du profil de sortie en fin de formation, ainsi qu'elle guide le choix des situations d'apprentissages qui favorisent l'acquisition et le développement des compétences visées par la formation.

1.1) L'évaluation des compétences dans le monde du travail

L'évaluation des compétences en milieu du travail vise à mettre en valeur les éléments psychologiques à l'origine des actions mises en œuvre dans les différentes situations. « Les compétences constituent une autre catégorie de caractéristiques personnelles comptant parmi les plus utilisées dans le monde du travail. Un relatif consensus existe pour dire qu'elles comportent des savoir et des savoir-faire, autrement dit des connaissances déclaratives et des ensembles de comportements professionnels. Les compétences résulteraient de l'interaction entre caractéristiques personnelles fondamentales (aptitudes, traits de personnalité) et expériences, elles sont donc acquises et éducables »[91].

La prise en compte de la notion de compétence par les managers dans les entreprises françaises à partir des années quatre-vingt a permis d'intégrer l'évaluation des compétences dans le processus de gestion des ressources humaines. « Le modèle individualisant la gestion des ressources humaines tel que décrit par **F.Pichaut** et **J.Nizet** caractérise la personnalisation du lien salarial dans les organisations où dominent les négociations interpersonnelles entre la hiérarchie et les opérateurs (le plus souvent qualifiés). Ce modèle est

[91] **Bernard.J.L et Lemoine.C (2007)** ; Traité de psychologie du travail et des organisations ; Ed ; Dunod ; P34.

centré sur la notion de compétence qui devient en quelque sorte le pivot de la gestion des ressources humaines »[92].

Etant une étape prépondérante dans le management des ressources humaines, la finalité de l'évaluation des compétences est de dresser l'inventaire des caractéristiques individuelles susceptibles de prédire et d'expliquer la performance. Les informations obtenues sont structurées dans un cadre de référence sous forme d'un référentiel d'emplois et des compétences de l'entreprise qui dresse une liste des compétences génériques , ou d'un bilan des compétences qui met en lumière les caractéristiques psychologiques.

Au niveau psychologique, l'engagement individuel repose sur une prise de décision qui résulte d'une appréciation, et un jugement de valeur de la situation. Selon **J.Aubert** et **P.Gilbert** « Comprendre ce qui se passe dans le champ de l'évaluation des compétences, c'est donc s'interroger sur les processus personnels et sur les conduites collectives d'élaboration de jugement de valeur »[93]. Autrement dit, le jugement de valeur est constitué de dimensions principales : la dimension collective partagée au niveau social par une communauté de pratique, et la dimension individuelle en rapport avec les caractéristiques et les perceptions individuelles.

Nous retenons que dans le monde du travail, l'évaluation des compétences est mise en œuvre pour identifier deux types de compétences : d'une part les compétences individuelles liées aux caractéristiques et aux traits de personnalité. D'autre part, les compétences collectives partagées par une communauté de pratique. Ces compétences vont servir dans différentes étapes de la gestion des ressources humaines (recrutement, rémunération, et gestion de carrière), ainsi que dans l'analyse du travail, en vue d'élaborer une liste de compétences requises pour l'exercice d'un métier. Cette dernière peut être exploitée dans le cadre de la formation professionnelle initiale ou continue.

1.2) L'évaluation des compétences en éducation et en formation

L'évaluation des compétences en formation est à vocation certificative qui concerne les étudiants et les apprenants aussi bien en formation initiale qu'en formation continue. « Dans une approche par les compétences, une évaluation

[92]**Dietrich.A et al(2010)** ; Management des compétences enjeux, modèles et perspectives ; Ed : Dunod ; P33.
[93]**Aubert.J et .PGilbert(2003)** ; Evaluation des compétences ; Ed Mardaga ; P 30.

certificative finale se déroule sur la base de la résolution de situations-problèmes et non sur la base d'une somme d'items isolée (comme c'est le cas dans une évaluation sommative qui porte sur des savoir ou des savoir-faire juxtaposés) ; toutefois, l'évaluation de la compétence n'exclut pas celle, antérieure, des savoir et des savoir-faire. Ainsi, une évaluation intégrée se substitue à la fin d'un parcours à des évaluations ponctuelles et séparées qui ne peuvent être écartées»[94].

L'intégration de la logique de compétence dans le système d'éducation et de formation est au centre des réformes et du développement de la qualité de la formation, dans la mesure où elle permet de donner un sens aux activités mises en œuvre par les enseignants et les apprenants. Ainsi, « depuis une vingtaine d'année, dans les domaines de la formation et de l'analyse du travail, les termes de compétence et professionnalisation sont devenus courants »[95].

Se référer aux compétences plus qu'aux savoir théoriques isolés de leur contexte de mise en œuvre, suppose l'identification d'une liste de compétences qui constitue un cadre de référence à l'élaboration des objectifs générales et spécifiques de la formation, ainsi que dans la définition et la sélection des situations d'apprentissage. « Dans l'optique des compétences, évaluer consiste à proposer une ou des situations complexes, appartenant à la famille de situations définies par la compétence, qui nécessiteront, de la part de l'élève, une production elle-même complexe pour résoudre la situation »[96].

« **Scallon** (2004)met en évidence le double enjeu de tout formateur confronté à la création d'un tel dispositif : premièrement, la conception de situations dans lesquelles les apprenants seront placés afin qu'ils puissent démontrer ce dont ils sont capables, et deuxièmement, la construction d'outils de jugement permettant d'intégrer en un tout cohérent divers indices observés au cours ou au terme de la progression des élèves »[97].

[94]**Miled.M(2005)** ; Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136 ; www.google.com

[95]**GigerI.P et Stroumza.K(2007)** ; Paroles de praticiens et description de l'activité ; Ed : De boeck ; P7.

[96]**DeKetele.J.M et Gerard.F.M (2005)** ; La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences ; Mesure et évaluation en éducation ; VOL. 28, NO 3, 1-26 ; http://www.bief.be

[97]**Scallon.G (2004) ;** L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles, Belgique : de Boeck Supérieur. P102.

Il parait donc évident qu'il faut analyser les différentes situations de travail ou d'une profession, avant d'entamer la conception et la mise en œuvre de la formation. Cette analyse permet d'identifier les compétences (individuelles et collectives) et les situations dans lesquelles elles sont mises en œuvre. Cette liste constituera un cadre de référence pour l'élaboration du profil de sortie en fin de formation, et une base à la définition des situations d'apprentissage.

2. Les méthodes de l'évaluation des compétences

Le choix de la méthode destinée à collecter des informations concernant les caractéristiques d'une personne ou d'un poste dans une organisation est une étape primordiale dans le processus d'évaluation des compétences. Elle suppose l'implication des acteurs concernés (personnes ayant occupé ou occupant actuellement le poste, les responsables hiérarchiques, les formateurs, et la personne objet de l'évaluation). Nous présenterons dans cette partie les méthodes de l'évaluation des compétences, ainsi que les conditions de la validité et la fiabilité des tests choisis.

2.1) Les méthodes de l'évaluation des compétences

En se basant sur les finalités de l'évaluation, l'évaluateur est amené au niveau stratégique à prédire, à expliquer, et à décrire les compétences à travers différentes méthodes et outils tels que : l'observation, le questionnaire, et les entretiens. Ces méthodes visent généralement l'identification d'un ensemble d'indicateurs permettant à l'évaluateur de faire des inférences autour des notions abstraites difficiles à évaluer.

Selon **L.Leboyer**, « Une étape essentielle précède l'évaluation proprement dite. Elle concerne l'analyse de poste, entreprise avec l'objectif de dresser une liste précise et exhaustive des compétences, des aptitudes et des traits de personnalité requis.

Les méthodes d'évaluation peuvent être classées en quatre catégories : les tests classiques qui sont autant de signes indiquant que l'individu évalué possède ou pas une aptitude ou un trait de personnalité ; les références ; les échantillons qui sont des essais professionnels représentatifs et choisis de manière à permettre l'évaluation des compétences spécifiques de manière

objective et précise ; et les centres d'évaluation qui associent plusieurs méthodes »[98].

Vue le caractère complexe de la compétence en tant que notion abstraite constituée de plusieurs éléments internes difficiles à observer, l'évaluation ne porte pas sur la notion elle-même, il s'agit d'observer les indicateurs qui se manifestent au niveau du comportement ou dans les réponses des personnes impliquées dans l'évaluation. Selon **J.Aubert** et **P.Gilbert** « une notion peut être appréhendée grâce à un ensemble d'indicateurs judicieusement choisis pour la représenter. Ainsi, les mots pour lesquels nous désignons les aptitudes intellectuelles, les traits de personnalité, les secteurs d'intérêts professionnels et les besoins des individus, correspondent généralement à des notions abstraites que nous ne pouvons pas appréhender directement.

Cependant, des comportements observables, des réponses à des questionnaires, des attitudes,…etc, peuvent servir d'éléments concrets interprétables comme indicateurs des qualités des objets que l'on veut évaluer. Que ces indicateurs soient donnés ou systématiquement recherchés, ils sont le fruit d'une intention d'observation qui doit être explicitée »[99].

Dans le monde du travail et de la formation, les référentiels professionnels sont des exemples types qui permettent d'évaluer les compétences relatives à une activité professionnelle. Ainsi, « les référentiels professionnels comportent des listes de compétences qui sont censées caractériser un type d'activité professionnelle ou d'emploi. Ils servent de base à la certification des compétences. De tels référentiels ne peuvent émaner de l'ensemble des professionnels, car il serait pratiquement impossible de les consulter. Il n'y pas non plus de moyens efficaces pour constituer des échantillons représentatifs de ces emplois ou activités. Les référentiels sont donc produits autrement, parfois par des notoires ou influents dans les secteurs des métiers concernés »[100].

Selon **Ph.Jonnaert,** « les outils spécifiques à l'évaluation des compétences correspondent aux trois dimensions de la compétence dans son cheminement dynamique et constructif : la compétence énactée (en action), la compétence

[98] **Leboyer.L (2009)** ; la gestion des compétences ; Ed : Organisation ; P74.
[99] **Aubert.J et Gilbert.P (2003)** ; Evaluation des compétences ; Ed Mardaga ; P 32.
[100] **Aubert.J et Gilbert.P (2003)** ; Evaluation des compétences ; Ed Mardaga ; P 39.

réfléchie, et la compétence adaptée à une famille de situations. « Des outils spécifiques correspondent à chacune des dimensions à évaluer. Pour évaluer une compétence et son développement, il s'agit d'abord de disposer de différentes grilles qui permettent l'analyse des situations, des actions et des ressources, [exemples : **Jonnaert** (2010) : ensembles de grilles d'analyse des situations et outils d'analyse de la structure interne des situations ; **Simbagoye**, **Jonnaert**, **Cossi** et **Defise** (2011) : outils d'analyse des ressources et des contraintes en situation. Il s'agit ensuite de mettre en place des techniques d'observation et d'analyse des résultats de ces observations de la personne en action en situation ; etc., [par exemple : méthodologie de l'observation en situation **Martineau**(2005); travaux de la didactique professionnelle : **Pastré**(2004), **Pastré** et **Samurçay**(2001), **Leplat** et de **Montmollin** (2001), etc.] »[101]. L'évaluation inscrite dans cette conception évolutive est envisagée à différents moments en visant l'analyse de l'action ou les caractéristiques de la situation.

Les méthodes et les outils mentionnés concernent autant le contenu des instruments d'évaluation, leurs structures, leurs objectifs, et le contexte dans lequel prend place l'évaluation. L'évaluateur est appelé à vérifier la validité et la fiabilité du test choisi, en vue d'assurer la pertinence des indicateurs qui permettent d'identifier ou de juger les compétences.

2.2) La validité et la fiabilité de l'évaluation des compétences

L'élaboration d'un test ou d'un questionnaire doit respecter les règles scientifiques en vigueur qui garantissent la pertinence, la validité, et la fiabilité des informations obtenues, afin d'assurer la capacité de différenciation des individus. Les observations et les questions choisies permettent de comparer les individus à travers une échelle de mesure qui attribue des nombres aux objets selon des échelles nominales ou ordinales.

« La pertinence est le caractère plus ou moins approprié de l'épreuve, selon qu'elle s'inscrit dans la ligne des objectifs visés (**De Ketele**, **Chastrette**,**Cros**, **Mettelin** et **Thomas** 1989). C'est son degré de «compatibilité» avec les autres éléments du système auquel elle appartient (**Raynal** et **Rieunier**2003).

[101]**Jonnaert.Ph (2011)** ; Sur quels objets évaluer des compétences ; Education et Formation – e-296 ; P31-43.

La validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer (**Laveault** et **Grégoire**2002).

La fiabilité est le degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats observés : seront-ils les mêmes si on recueille l'information à un autre moment, par une autre personne. »[102].

La validité des instruments dans l'évaluation des compétences dépend du degré de similitudes entre les observations et les questions définies par l'évaluateur et les situations réelles du travail. Il s'agit de vérifier le caractère authentique des situations et leur appartenance à la vie quotidienne et professionnelle.

La fiabilité dépend des informations collectées avant la conception du test ou de l'instrument de mesure. Cela étant dit, la participation des acteurs concernés par l'évaluation assure l'intégration des perceptions, qui constituent des référentiels multiples des situations complexes, et des compétences requises, pour faire face à cette complexité. Selon **Beckers**, « pour permettre un jugement fiable au vu d'une telle complexité, le recours à une évaluation critériée est essentiel»[103].

Le caractère inédit et complexe des situations doit être pris en compte dans le choix des méthodes et outils d'évaluation des compétences, afin de garantir le respect des exigences scientifiques de validité, de fiabilité et de la pertinence.

Conclusion

En guise de conclusion, nous retenons qu'il est indispensable dans chaque évaluation des compétences, de faire un travail spécifique d'analyse des caractéristiques individuelles en termes de savoir, savoir-faire, et savoir-être, et des situations dans lesquelles sont mobilisées. Les méthodes utilisées dans ce processus permettent de collecter les informations qui vont être conceptualisées et organisées sous forme d'une liste de compétences. Cette liste représente un cadre de référence dans le monde, en gestion des

[102]**DeKetele.J.M et Gerard.F.M (2005)** ; La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences ; Mesure et évaluation en éducation ; VOL. 28, NO 3, 1-26 ; http://www.bief.be

[103]**Beckers.J (2002)** ; Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles, Belgique : éditions Labor Education ; http://www.bief.be

ressources humaines, et en formation dans les dispositifs intégrant l'approche par compétences dans les activités professionnelles en général et le management du sport en particulier.

Section II L'évaluation des compétences en management du sport.

Il suffit de voir le nombre de personnes intéressées par les jeux olympiques, et par la coupe du monde de football, pour comprendre l'intérêt du sport dans la société. La médiatisation d'évènements sportifs de cette ampleur, ainsi que l'arrivée massive des investissements, en termes de capital matériel et immatériel, témoignent de l'intérêt d'une approche scientifique et rationnel, pour la gestion et le management de l'affaire sportive.

Les acteurs du mouvement sportif international sont aujourd'hui conscients du lien entre l'approvisionnement en managers, dotés de compétences professionnelles, et le développement de la performance, aussi bien sportive qu'économique.

Avant d'aborder en détail l'évaluation des compétences en management du sport, nous présenterons premièrement le contexte général du management du sport. Ensuite, nous allons procéder à l'analyse de la littérature portant sur les compétences en management du sport en relation avec les responsabilités, les rôles, et les fonctions du manager sportif. Nous présenterons en fin les résultats des recherches internationales portant sur l'évaluation des compétences en management du sport.

I Le management du sport

Le sport est un terme polysémique qui couvre un amalgame d'activités de natures différentes : du simple individu qui pratique régulièrement la marche le matin, jusqu'aux plus grands évènements mondiaux, comme les jeux olympiques et la coupe du monde de football. « Le sport est d'abord une activité de loisir fondée sur la motricité et l'expression corporelle se pratiquant dans des espaces diversifiés, même si certaines de ces pratiques se sont transformées en sports professionnels autour d'une économie du spectacle. Les sports modernes sont organisés à partir d'institutions qui ont défini les

règles et les lieux de pratiques, et ces instances, devenues internationales, ont bénéficié d'une valorisation par le mouvement olympique qui lui donne une dimension universelle. À côté des pratiques de compétitions organisées par les fédérations, le sport de loisir n'a cessé de se développer dans la ville et les espaces de nature »[104].

Caractérisé par un dynamisme permanent, le mode de vie des populations dans la société post moderne ne cesse d'évoluer. Le sport en tant que phénomène social n'échappe pas à cet état de fait. Ainsi, l'évolution de la société et des habitudes des citoyens se sont transformées vers différentes formes de consommations des biens et des services. En outre, la médiatisation des événements sportifs, et les conjonctures politiques et économiques marquées par la mondialisation des marchés, ont donnés lieu à une expansion de l'industrie du sport dans le monde, dont témoignent les statistiques présentées ci-dessous[105].

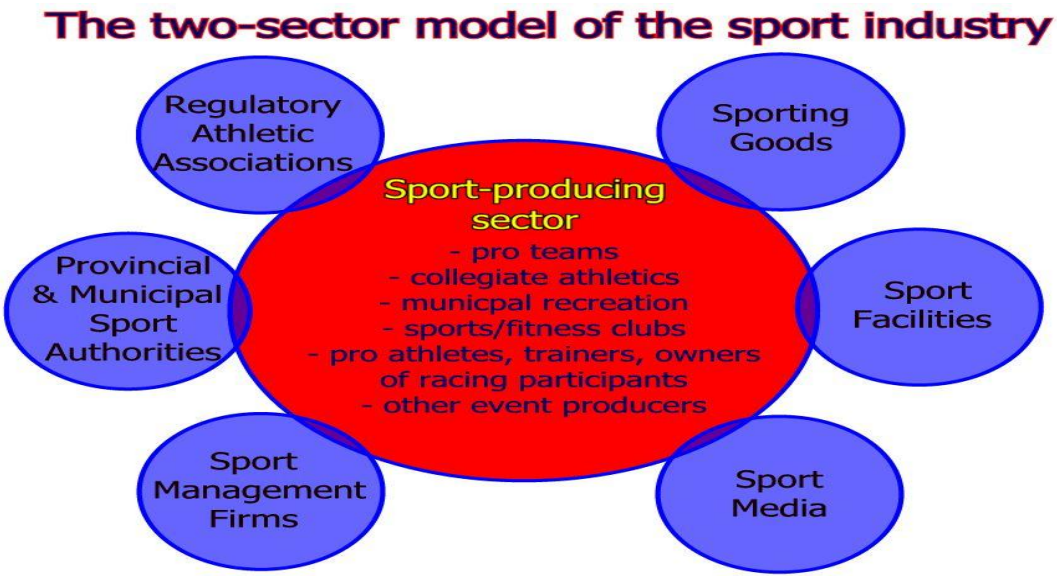
- Le sport a généré 71,6 milliards de $ en 2013 et devrait atteindre 90,9 milliards de $ en 2019.
- 3,4 millions de spectateurs directs ont suivi la Coupe du Monde 2014 au Brésil.
- Les dix premières entreprises de vêtements et/ou articles de sport ont quasiment produit 73 milliards de $ en 2013/2014, dont 27,8 milliards pour la seule part de Nike.

Cette expansion se manifeste notamment par l'explosion du sport de loisir, l'émergence de nouvelles pratiques, et la multiplication des évènements sportifs à caractère local, national, et international.

La figure ci-dessous[106] présente les différents secteurs d'activités sportives dans le marché mondial :

[104] **Augustin.J.P (2011)** ; Qu'est-ce que le sport ? Cultures sportives et géographie ; n680 ; 4/2011 ; P363 ; www.cairn.info
[105] **www.statista.com**
[106] **LI.M ET AL (2001)**; Economics of Sport, Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Figure N 3: Modèle des secteurs de l'industrie du sport



Le secteur du sport, appelé l'industrie du sport dans les pays nord- américains, est un nom générique très riche englobant une multitude de secteurs et d'activités de production des biens et des services. Chaque secteur comporte des sous-catégories, nous citons ainsi à titre d'exemple :Sport professionnel, sport amateur, sport scolaire et universitaire, sport militaire, sport municipale, organisation gouvernementales ,clubs privés, sport associatif, organismes de consulting et de marketing sportif, sociétés corporatives, équipements et matériels du sport, médias sportifs, sport santé (centre de remise en forme), agents et spécialistes du droit du sport, et le tourisme sportif.

Depuis les années quatre-vingt le sport est en évolution permanente. Il était considéré comme un secteur tertiaire encadré par un esprit amateur, et une gestion archaïque. « Une gestion publique, associative, et bénévole amateur occupant le terrain au sein d'un univers dominé par le sport de compétition »[107]. Il est actuellement, envahi par une logique entrepreneuriale qui a comme objectif principal, la recherche de l'excellence sportive, et la rationalisation des modes de gestion des clubs et des fédérations, pour des finalités de rentabilisation et d'optimisation des ressources. En 1996 **J.M.Bröhm** a signalé cette intégration du mode entrepreneuriale, « ….le sport

[107]**Corneloup.J (1999)**; Pour une autre approche en management du sport ; Recherches et Publications en Management A.S.B.L, 16 (3), pp.33-60. <halshs-00376935> ; article sur www.cairn.info

s'intègre de plus en plus dans le mode managériale des entreprises privées où ce qui domine c'est la gestion la plus rationnelle, la plus rentable, la plus profitable qui devient le modèle de référence »[108].

C'est dans cette perspective que nous proposerons dans cette partie une définition du management du sport, et de l'organisation sportive. Ensuite nous préciserons les différents statuts et types des OS dans l'industrie du sport, et nous citerons les spécificités des pratiques managériales et les responsabilités du manager au sein de l'organisation sportive.

1. Définition du management du sport

Le management du sport concerne en général, « l'étude et la pratique, des personnes, des activités, des affaires, et des organisations, en relation avec la production, la facilitation, la promotion, et l'organisation des affaires ou produits en lien avec le sport »[109]. En d'autres termes, le management du sport est une science de l'action et pour l'action, c'est à la fois une science et une activité professionnelle. Il ne se limite pas au cadre des clubs professionnels, mais se diffuse dans différentes organisations publiques (gouvernements, collectivités locales, associations), privées (sociétés d'articles de sport, et d'évènementiels sportifs), et les établissements d'éducation et de formation.

Le management du sport se définit aussi comme l'action de gérer, de diriger, et d'assurer le succès d'une organisation sportive. Il concerne l'organisation dans laquelle une ou plusieurs personnes (bénévoles et/ou salariées) collaborent en vue d'atteindre un objectif commun, en relation avec la production d'un service ou d'un bien matériel lié au sport. A cet égard, « le management du sport celui des clubs de sport trouve donc sa singularité dans l'objet à la fois sportif et associatif, mais en référence à la gestion commerciale qui lui sert de modèle d'efficacité »[110].

En conclusion, la particularité du management du sport dépend des caractéristiques, et des comportements mis en œuvre par des acteurs de profils différents, pour la réalisation de la performance dans différentes

[108]**Corneloup.J (1999)**; Pour une autre approche en management du sport ; Recherches et Publications en Management A.S.B.L, 16 (3), pp.33-60. <halshs-00376935> ; article sur www.cairn.info.
[109]**Eksteen.E (2014)** ; Sport management ; www. Bookboon.com
[110]**Tribou.G et Augé.B (2003)**, management du sport, Ed : Dunod, P17.

structures : clubs professionnels, sociétés à objet sportif, collectivités locales, et associations. Ces acteurs sont regroupés autour d'un objectif commun dans un espace social que l'on appelle l'organisation sportive.

2. Définition de l'Organisation sportive

Le développement des APS a fait du champ sportif un lieu de rencontre entre l'organisation entant que productrice de services, et des individus entant que consommateurs des biens et du spectacle sportif. L'organisation et la structuration des transactions et du mode de production font naitre la raison d'être des organisations sportive.

Selon **T.Slack** et **M.M.Parent** « L'organisation sportive est une entité sociale, impliquée dans l'industrie du sport, caractérisée par un système d'activités structurées et des frontières relativement identifiables, orientée en fonction des objectifs définis»[111]. De cette définition découle les cinq piliers de l'organisation sportive :

- **Une entité sociale** : l'organisation est composée d'un collectif de personnes en interaction permanente pour la réalisation des fonctions.
- **L'implication dans l'industrie du sport** : liée directement ou indirectement à la production d'un service ou d'un bien sportif.
- **Organisation systémique** : l'interaction et la collaboration des personnes au sein de l'organisation se fait d'une manière structurée dans différents services (ressources humaines, marketing, service financier…)
- **L'orientation en fonction des objectifs** : la raison d'être de l'organisation dépend de sa valeur ajoutée et de ses objectifs. Parmi les différents types d'organisations sportives, certaines visent la réalisation du profit économique, alors que d'autres visent la promotion de la pratique sportive de masse.
- **Des frontières relativement identifiables** : la structure de l'organisation doit être conçue de façon à préserver son identité, ainsi de bien séparer les différents services et domaines d'activités à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation.

[111] **Slack.T etParent.M (2006)**, understanding sport orgnizations, ED Human kinetics, P5.

En effet, la structure est l'un des piliers qui assurent la survie de l'organisation. L'évolution du système sportif mondial a fait naitre plusieurs types d'organisations sportives, dont la structure diffère, en fonction du statut, de la taille de l'organisation, et de son domaine d'activité.

3. Structure des OS

La demande des consommateurs en termes de services et de biens sportifs est très variée, par conséquent plusieurs segmentations en découlent, en vue d'adapter la production aux besoins du marché. A cet égard, la nature de l'offre devient un facteur déterminant de la structure organisationnelle. Ainsi à titre d'exemple, l'organisation des manifestations internationales comme les jeux olympiques, exige une structure plus complexe qu'un simple service dans une organisation publique.

Dans le premier cas on se trouve obligés à sous-traiter des tâches à d'autres entreprises sportives, et de mettre en place un organigramme vertical illustré dans la figure N 3, constitué de plusieurs niveaux de management, et différentes commissions. Or pour le deuxième il suffit de se baser sur un organigramme horizontal illustré dans la figure N 4, où le chef est responsable direct de toutes les activités du club.

Figure N 4 : Structure verticale de l'organisation

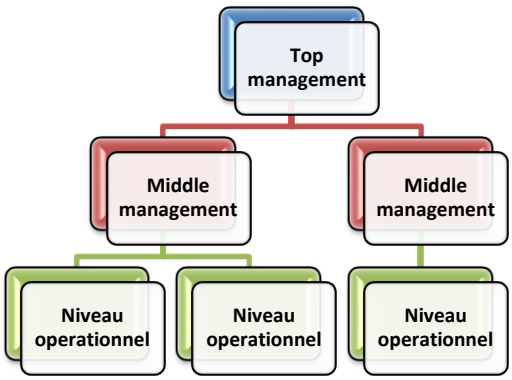
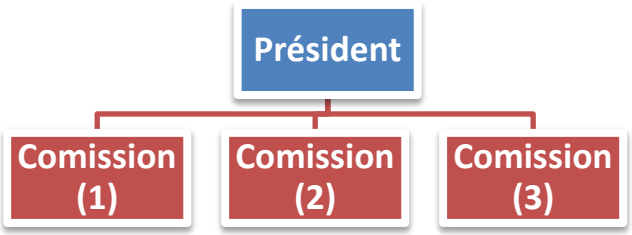
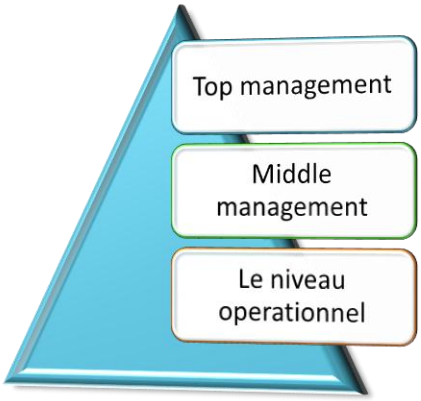


Figure N 5 : Structure horizontale de l'organisation



A l'exception des Etats Unis dont le sport est structuré d'une manière particulière dans des ligues professionnelles fermées, le système sportif mondial est caractérisé au niveau inter-organisationnel et intra-organisationnel, par une structure pyramidale constituée de trois niveaux de management, illustrés dans la figure ci-dessous.

Figure N 6: Les niveaux de management



D'une part, le niveau inter-organisationnel est constitué du comité international olympique et les fédérations internationales au sommet, les comités nationaux olympiques et les fédérations nationales au milieu, et les clubs et associations à la base de la pyramide. D'autre part, au niveau intra-organisationnel, on trouve le président, le comité directeur au sommet, les commissions au milieu, et le personnel sportif et de support au niveau opérationnel.

Finalement, notant qu'au niveau stratégique, en raison de l'adaptation de l'offre sportive à la demande des consommateurs, et de l'évolution des activités de production des biens et des services sportifs, une diversité d'OS existe sur le marché (associations sportives, sociétés à objet sportif, fédérations, et comité olympique et paralympique).

4. Les types et niveaux des OS

Caractérisée par son aspect complexe, la demande des services sportifs expriment des exigences en termes de qualité d'infrastructures, de la prestation, et des hommes. Afin de répondre à cette demande, les OS se sont mutées vers différents statuts et modes d'organisation. Elles souhaitent adapter leurs structures pour réaliser un meilleur compromis entre l'offre et la demande. L'analyse des différents types d'organisations sportives est réalisée à travers l'analyse d'un ensemble d'éléments d'ordre juridique, économique, et sportif. Ainsi selon **E.BAYLE**« La diversité des organisations étudiées en termes de taille, de statut juridique (public, privé) (entreprise, association), et de finalité (marchande ou non marchande) »[112].

Les caractéristiques des activités économiques et sportives des OS font que ces dernières constituent des structures hétérogènes, certes. Mais, toutes doivent répondre à des obligations communes.

- **Finalité** : recherche du profit ou de la reconnaissance sociale.
- **Positionnement** : appartenance au sport de masse ou au sport de compétition, aux niveaux régional, national, ou international.
- **Personnel** : présence du personnel contractuel et/ou bénévole.
- **Financement** : public et/ou privé.

L'identification et la définition des quatre obligations octroient à l'OS son statut dans le marché, par conséquent nous trouvons différents niveaux d'OS en relation directe ou indirecte avec le secteur sportif.

E.Baylé a classé en 2007 les organisations sportives dans quatre niveaux (tableau ci-dessous)[113], selon les relations qu'elles entretiennent avec le système sportif et leurs positionnements.

Tableau N 2 : les niveaux des organisations sportives.

Niveau1	**Organisation au cœur du système sport** Organisation du mouvement sportif (fédérations sportives et associations affiliés à ces fédérations, clubs professionnels et ligues)

[112] **Baylé.E (2007)**, essai de définition du management des OS, N75, P66, www.cairn.info
[113] **Baylé.E (2007)**, essai de définition du management des OS, N75, P66, www.cairn.info

Niveau2	**Autre organisation du secteur sport** Entreprises de services sportifs (parfois agréées par une fédération), organisateurs d'événements sportifs (inscrits parfois aux calendriers fédéraux), association sportive non affilié à une fédération sportive
Niveau3	**Organisation en relation avec le sport** Ministère de l'éducation national, ministère de la jeunesse des sports et de la vie associative, Service sport des collectivités locales, Entreprises de conseil sportif, Média sportifs, agences de communication spécialisées sport
Niveau4	**Organisation utilisant le sport comme support de management** Grandes entreprises notamment et plus largement toute organisation publique ou privée

L'identité multiple que peuvent avoir les organisations sportives et le croisement des intérêts, méritent plus d'attention et de réflexion de la part des chercheurs et des professionnels. Ainsi, l'analyse scientifique des compétences requises en management du sport constitue un cadre de référence facilitant ainsi aux responsables et aux dirigeants de recruter des managers compétents et autonomes capables d'agir dans l'environnement complexe des organisations sportives.

II Les compétences en management du sport

La diversification des emplois dans le système sportif, a transformé le rapport entre le management des OS et la demande des parties prenantes. Au niveau organisationnel, les acteurs sportifs ont dû intégrer le management du sport comme réfèrent scientifique de base, pour le développement des compétences inhérentes à la rationalisation des pratiques de gestion et au pilotage des organisations sportives. A cet égard, un processus de professionnalisation est mis en œuvre dans le cadre des formations initiales et continues, ayant comme finalité, la réduction de l'écart entre les compétences requises par les métiers et celles offertes par les employés de l'organisation.

Avant de procéder à la description des compétences en mangement du sport, nous allons commencer d'abord par la présentation des fonctions du management du sport, ensuite nous allons énumérer les responsabilités et les rôles du manager du sport.

1. Les responsabilités du manager sportif

Le manager est généralement responsable de l'atteinte des objectifs organisationnels d'une manière efficiente et efficace à travers l'exploitation des ressources de l'organisation. L'efficience réside dans l'obtention du maximum de résultats positifs avec le minimum de coût, alors que l'efficacité désigne la réalisation exacte de ce qui a été fixé en amont, en utilisant la stratégie convenable. Les ressources de l'organisation, sont différentes et varient en fonction du statut de l'organisation, et de son contexte d'activité. On trouve ainsi :

- **Ressources humaines** : Dans l'économie des services et de la connaissance, l'élément humain est devenue un facteur déterminant de la performance organisationnelle. le management du capital humain représente ainsi une priorité stratégique qui reflète un changement de la vision, qui considère l'employé comme charge, à une vision qui le considère comme ressource permettant un retour sur investissement.
- **Ressources financières** : Selon qu'il se place au niveau du top management ou du middle management, le manager est en mesure de mettre en place une stratégie financière qui permet de doter l'organisation du budget indispensable à la mise en œuvre des activités de production. A cet égard, il est appelé à trouver différentes sources de financement (sponsoring, subventions publiques, merchandising), et à optimiser les dépenses de fonctionnement et d'investissement.
- **Ressources physiques** : Elles consistent en l'ensemble des infrastructures, des constructions, et de la logistique exploités par l'organisation dans le processus de production. Ainsi, pour un meilleur spectacle sportif, le manager cherche des partenaires pour financer des terrains et des complexes sportifs de qualité. C'est dans cette perspective que les clubs signent des contrats de Naming, pour obtenir le financement nécessaire à la construction des grands terrains de football en Europe, et les salles couvertes de basketball aux Etats Unis.
- **Ressources informationnelles** : l'information est une composante transversale dans la mesure où elle intervient dans l'accomplissement des différentes responsabilités du manager. Elle constitue un avantage

concurrentiel surtout avec l'évolution des NTIC. C'est pour cette raison que la majorité des clubs et sociétés sportives possèdent un site internet.

2. Les fonctions et rôles du manager du sport

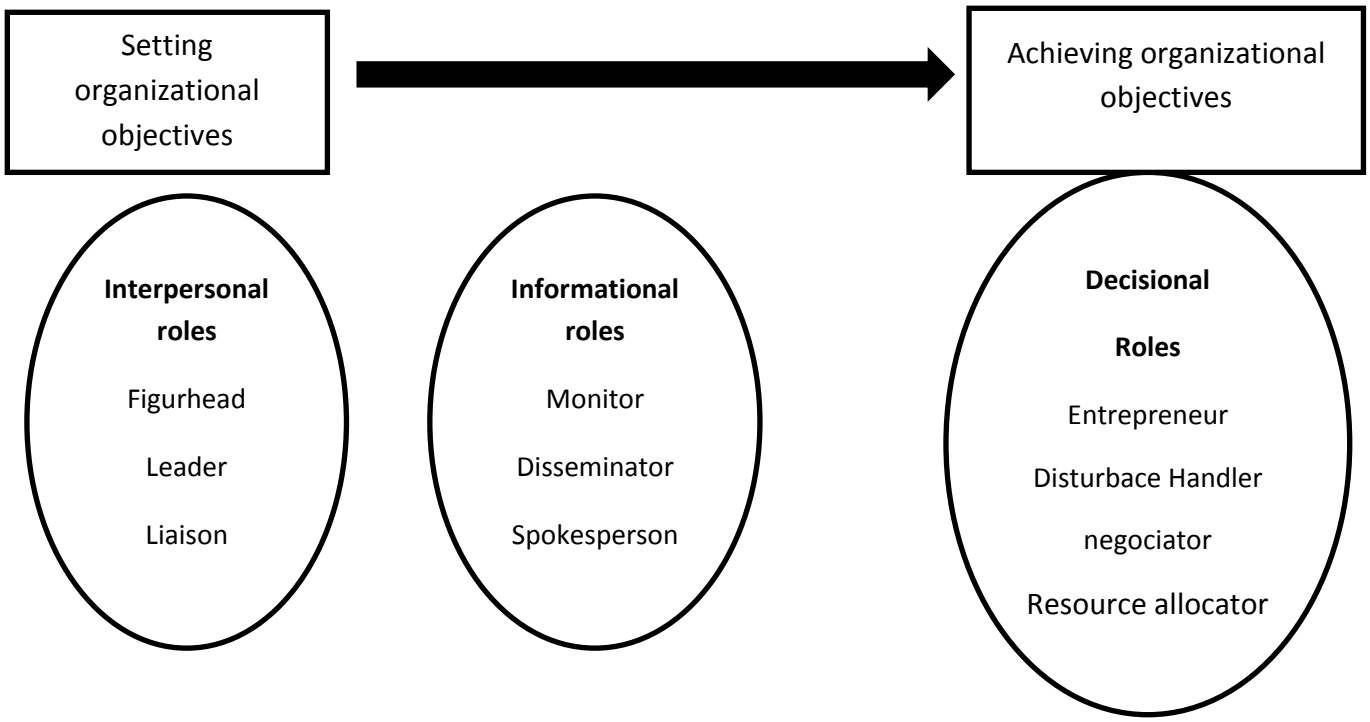
Les pratiques managériales dans les différentes organisations sportives tournent autour de quatre fonctions principales : planifier, organiser, diriger, et contrôler.

- **Planifier** : consiste en la définition des objectifs et des actions à entreprendre d'une manière organisée dans le temps et l'espace, afin d'atteindre ces objectifs. Elle optimise la gestion du temps et représente la première étape du processus de management.
- **Organiser** : consiste en la division du travail et des ressources ainsi que les modalités de coordination entre les différents membres de l'équipe pour atteindre les objectifs organisationnels.
- **Diriger** : consiste en la mobilisation des collaborateurs en faveur de la réalisation des objectifs, en se basant sur les capacités d'influence et de motivation.
- **Contrôler** : il s'agit du processus qui permet la vérification de l'efficacité et l'efficience du processus de production, et de proposer par la suite des feedbacks de correction nécessaires pour l'amélioration de la performance.

Ces fonctions ne sont pas juxtaposées, ils constituent un système en interaction permanente au sein duquel le manager adopte différentes postures appelées par **H.Mintzberg** « les rôles du manager » illustrés dans le schéma ci-dessous[114].

[114]**Mintzberg.H (**1973); the nature of managerialwork; New York ; Harper et Row ; 1973; P84.

Figure N 7: Les rôles du manager



Dans le sens commun, un rôle consiste en l'ensemble des comportements que peut entreprendre une personne dans une situation. Ainsi, et en fonction de la situation, le manager peut jouer un seul ou plusieurs rôles à la fois :

Rôles interpersonnels

- Chef symbolique : il représente l'entreprise à l'extérieur.
- Leader : il guide et motive ses collaborateurs.
- Agent de liaison : il assure le lien entre les collaborateurs.

Rôles liés à l'information

- Mentor : il est observateur actif à la recherche d'informations pertinentes sur ce qui se passe dans, et autour de l'organisation.
- Diffuseur d'informations : il veille sur l'approvisionnement en informations utiles au bon moment, pour stimuler le processus de production dans l'organisation.
- Communicateur : il est appelé à bien communiquer, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'entreprise

Rôles décisionnels

- Entrepreneur : il propose de nouveaux projets, innove, et crée de nouvelles pistes de développement.
- Régulateur : il décide et gère les conflits et les dysfonctionnements.
- Allocateur de ressources : il alloue les moyens et les ressources de manière équitable et efficace.
- Négociateur : il communique et discute avec les parties prenantes pour résoudre les problèmes.

En conclusion, il est clairement définit que pour jouer ces différents rôles, le manager du sport fait appel à des compétences spécifiques, et des traits de personnalité, qu'il mobilise d'une manière intégrée, dans les différentes fonctions et niveaux hiérarchiques de l'organisation sportive.

3. Les compétences en management du sport

En tant qu'entité sociale, l'organisation sportive est constituée d'acteurs de profils différents. Cette différence est liée à un ensemble de caractéristiques et de traits de personnalité qui font de l'individu une personne unique au monde. Ces variables individuelles font partie des composantes principales des compétences en management du sport.

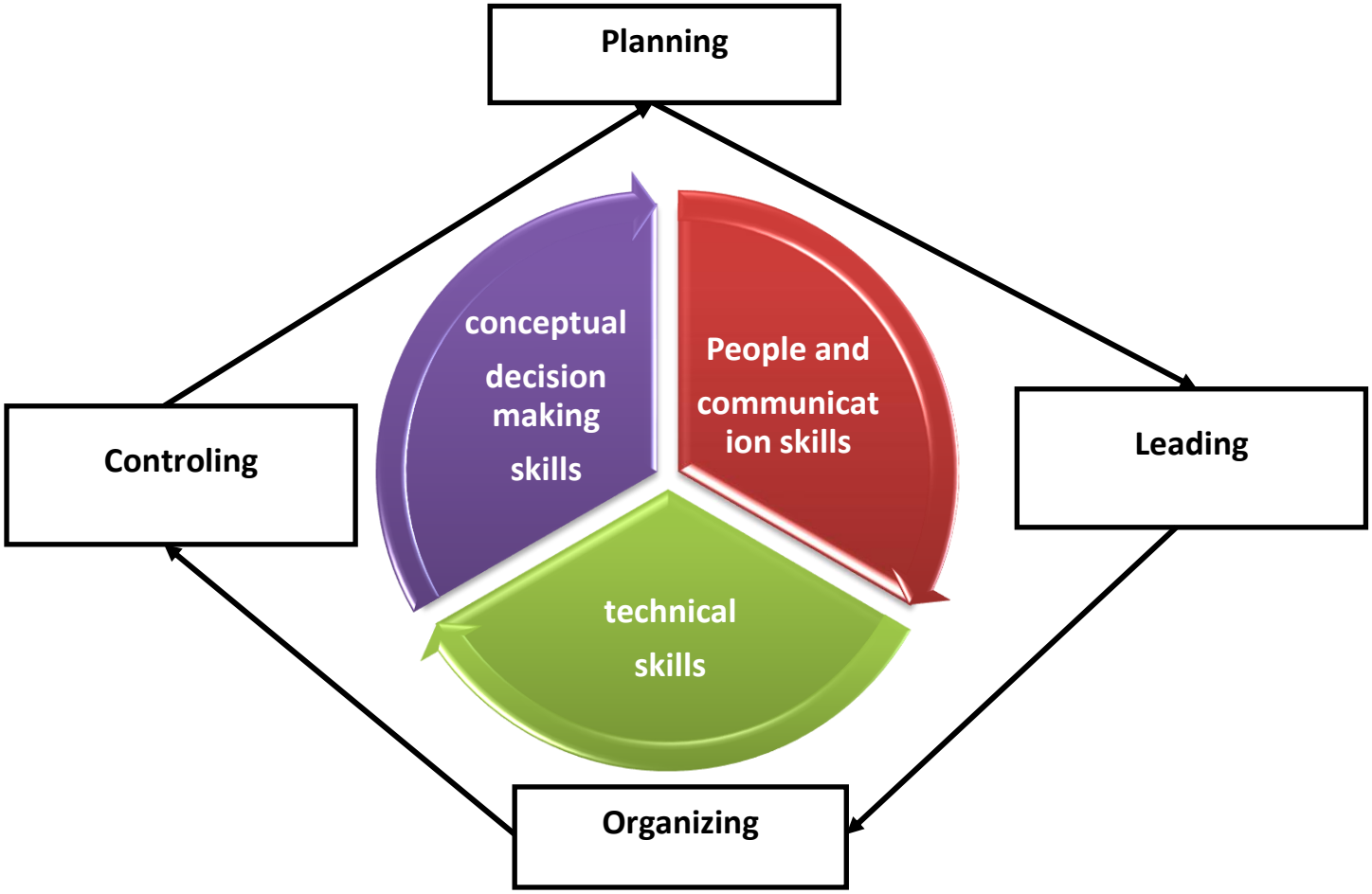
L'évaluation et la construction de ces compétences favorise l'harmonisation de la relation (personne-organisation) de manière à favoriser l'épanouissement personnel à travers le développement du sentiment d'efficacité personnelle et l'amélioration de la confiance entre l'employeur et l'employé. Elle permet aussi une adéquation entre le profil de la personne et les caractéristiques spécifiques des différents métiers de management du sport. En effet, « les capacités et les compétences permettent de faire la différence entre un directeur d'un département du sport loisirs dans une municipalité, un responsable d'infrastructure sportive, et les organisateurs des événements et des compétitions sportives »[115].

Selon **R.Katz** « l'administrateur efficace est celui qui possède des compétences techniques, des compétences interpersonnelles, et des compétences conceptuelles »[116]. En se basant sur cette catégorisation, **D.Kimbal** a identifié

[115]**Chelladurai.P (2006)**; Humanresource management in sport and recreation; Ed: Human Kinetics; P50.
[116]**Katz.R (1974)**; Skills of an effective administrator; Harvard Business Review; september-october; 90-102; www.hbr.org

cinq compétences principales en management du sport : « compétences techniques, compétences interpersonnelles, compétences de communication, compétences conceptuelles, et compétences de prise de décision »[117]. Ces compétences sont utilisées par le manager dans différentes situations de travail, afin d'assurer les différentes fonctions du management. La figure ci-dessous illustre[118] la relation entre les compétences et les fonctions en management du sport.

Figure N 8: Les compétences et les fonctions en management du sport



3.1) Les compétences techniques

Ces compétences se manifestent au niveau opérationnel, dans la maitrise des différentes méthodes, procédures et techniques indispensables à la réalisation de certaines tâches spécifiques. Ainsi, à titre d'exemple, la maitrise des techniques informatiques permet d'exploiter les différents logiciels de gestion comptable et financière qui permettent au manager de gérer la situation

[117] **Kimball.D et Lussier.R (2009)**; Applied sport management skills; ed: HumanKinetics; P7.
[118] **Kimball.D et Lussier.R (2009);** Applied sport management skills; ed: HumanKinetics; P12.

financière de son organisation. En outre, dans un centre de fitness et de remise en forme, le manager est appelé à maitriser les techniques d'utilisation et de maintenance des équipements pour assurer leurs optimisation et exploitation au quotidien. Il est communément admis que la promotion du personnel dans des postes de manager au niveau opérationnel est généralement basée sur les compétences techniques.

3.2) Les compétences interpersonnelles

Elles se manifestent dans les interactions entre le manager et les différentes parties prenantes de l'organisation. Des qualités telles que l'écoute et l'empathie favorisent la construction et le développement des compétences interpersonnelles, qui servent de base à la motivation et la mobilisation des collaborateurs. Par contre, un style autoritaire basé sur la soumission est à bannir, surtout avec la génération (Y). En effet, « les personnes adhérents à la relation de partenaire entre le manager et les collaborateurs, et refusent la relation de subordination entre le supérieur et le subordonné »[119]. Par conséquent, L'efficacité du manager réside dans les interactions humaines caractérisées par des relations horizontales entre manager et collaborateurs à la place de l'organisation bureaucratique basée sur la communication verticale entre chef et subordonnés.

3.3) Les compétences de communication

La mission principale du manager est d'accompagner les membres de l'équipe dans leur travail quotidien en vue d'atteindre les objectifs organisationnels. Par conséquent, il est appelé à s'exprimer clairement en utilisant un langage verbal et non verbal approprié, pour faire passer le message aux collaborateurs. A cet égard, les compétences de communication permettent d'abord, la structuration de l'information et son intégration par la suite dans un discours adapté aux différents types de personnalités. Ainsi à titre d'exemple, dans un club professionnel le manager doit communiquer avec les médias et les supporters ainsi qu'avec le comité directeur et les sponsors. Ces derniers sont des personnes qui ont des profils et des attentes différentes, à prendre en considération pour une communication efficace.

[119] **Gupta.A (2005)** ; Leadership in fast peaced world ; An interview with Ken Blanchard ; Mid-American journal of business; 20 ; 7-11; www.business.ohio.edu

Enfin, nous pouvons dire que grâce à son aspect transversal, la compétence de communication est d'un intérêt majeur pour le manager sportif, dans la mesure où elle influence d'autres types de compétences, telles que les compétences interpersonnelles et les compétences politiques.

3.4) Les compétences conceptuelles

Elles représentent un indicateur du niveau d'abstraction et de réflexion du manager. Autrement dit, « c'est le système de pensée qui permet au manager d'avoir une vision d'ensemble de son travail ou de son département, et de comprendre toutes les interactions possibles de ses différentes composantes »[120]. L'avantage des compétences conceptuelles réside dans la flexibilité intellectuelle qui permet, la créativité et la résolution de problèmes en cas de blocus procédurale, le manager du sport fait appel à ces compétences quand il s'agit d'entreprendre des actions de réflexion ou de résolution de problèmes, ainsi que dans les décisions stratégiques.

3.5) Les compétences de prise de décision

Le développement de la performance organisationnel est influencé par les décisions prises par les managers. Une décision désigne l'acte par lequel un ou plusieurs décideurs procèdent à un choix entre plusieurs options, permettant d'apporter une solution satisfaisante à un problème dans une situation donnée.

Ainsi, l'efficacité du manager réside dans le processus mis en œuvre, en commençant d'abord par une analyse judicieuse des situations, en suite l'identification des alternatives, et enfin le choix de la décision optimale. Cette compétence permet une meilleure gestion des risques et facilite le management du changement au sein de l'organisation.

Nous pouvons conclure cette partie en annonçant que, même si l'exercice du métier du manager au sein des organisations sportives nécessite la mobilisation intégrée de plusieurs compétences, la part de contribution de chaque type de compétence, dépend de plusieurs facteurs tels que : La fonction, le niveau de management, et les rôles du manager. Le (tableau ci-dessous)[121], illustre la

[120] **Inglis.S (2007)**;Creativetensions and conversations in the academy ; Journal of sport management; 21 ; 1-14. www.researchgate.net

[121] **Kimball.D et Lussier.R (2009)**; Applied sport management skills; Ed: Human Kinetics; P16.

relation entre ces différents facteurs et les compétences mobilisées en situation de travail.

Tableau N 3 : Relation entre les types de compétences, les niveaux, et les fonctions en management du sport

Management level	Primary management skillsneeded	Primary management functionsperformed
Top	Conceptual and people skills	Planning and organizing
Middle	Balance of all skills	Ballance of all Four
First Line	Technical and people skills	Leading and controlling

Dans le top management, le manager est appelé souvent à assurer des fonctions de planification et d'organisation. C'est pour cette raison qu'il est amené à mobiliser souvent les compétences conceptuelles et interpersonnelles. Alors que dans le middle management, la tâche parait beaucoup plus difficile et complexe, dans la mesure où toutes les fonctions du management sont envisageables, et par conséquent le manager doit mobiliser les différents types de compétences. Au niveau opérationnel, le manager assure des fonctions de direction et de contrôle, c'est pour cette raison que les compétences techniques et interpersonnelles sont indispensables au niveau opérationnel. En guise d'illustration, « les compétences requises pour le poste de directeur athlétique à l'université sont différentes de celles requises pour le poste de manager d'infrastructure »[122].

Dans les rôles interpersonnels, le manager mobilise les compétences interpersonnelles et de communication afin d'assuré son pouvoir au sein de l'organisation. Le rôle informationnel dépend dans une grande partie des compétences de communication à travers lesquelles un manager peut par exemple réussir une séance publique pendant laquelle il doit prendre la parole pour présenter le rapport annuel de l'organisation. En ce qui concerne le rôle décisionnel, le manager fait appel à la gymnastique intellectuelle à travers la mobilisation des compétences conceptuelles et de prise de décision.

[122]**Chelladurai.P (2006)**; Human resource management in sport and recreation; Ed: HumanKinetics; P53.

En effet, l'appréciation et l'évaluation de ces différentes compétences se réalise à travers le questionnement des acteurs en relation avec le management en tant que discipline scientifique et en tant que profession, et par l'observation des managers en situations réelles de travail. Ce processus constitue une base à la construction et au développement professionnel et scientifique du management du sport.

L'identification des frontières et de l'intérêt de chaque compétence, a suscité l'intérêt des chercheurs, ce qui les a poussés à mener des recherches visant à évaluer les compétences requises en management du sport.

III L'évaluation des compétences en management du sport

Comme le montre le « tableau ci-dessous »[123], l'évaluation des compétences requises en management du sport a fait l'objet de plusieurs travaux de recherches dans différents pays, dont la majorité a été réalisée dans les pays anglo-saxons. En effet, depuis les années quatre-vingt les recherches se sont multipliées et ont été réalisées principalement pour l'amélioration de la qualité de la formation et le développement professionnel des managers sportifs.

Tableau N 4 : Les chercheurs qui ont évalué les compétences en management du sport de 1980 à 2004 selon la thèse doctorale de Ling Mei (2008) :

Année	Auteurs	Pays
1980	Jamieson	Etats Unis
1984	Jennings	Etats Unis
1985	Ellard	Etats Unis
1986	Parks et Quain	Etats Unis
1987	Davis	Etats Unis
1987	Hatfield, Wrenn, et Breting	Etats Unis
1987	Lambresht	Etats Unis
1989	Farmer	Australia
1990	Skipper	Etats Unis
1990	Coalter et Potter	United Kingdom
1991	Cuskelly et Auld	Australia
1993	Afthinos	Grece
1993	Chen	Taiwan

[123] **L.MeiKo (2008)** ; Perceptions of sport managers and academics of the importance of competencies and theirrelationshipswith sports ; thèse de doctorat à l'université de Loughbrough ; P40. www.google .com

1993	Cheng	Taiwan
1993	Tait, Richins, et Hanlon	Australia
1993	NASPE et NASSM	Etats Unis
1995	Irwin, Cotter, Jenson, et White	Australia
1995	Nikolaidis	Grece
1997	Kim	Korea
1997	Toh	India
2000	Peng	Etats Unis
2003	Case et Branch	Etats Unis
2003	Horch et Schutte	German
2004	Barcelona et Ross	Etats Unis

Nous avons complété ce tableau, en ajoutant quelques travaux qui n'ont pas été cités depuis les dix dernières années. Les résultats présentés dans le tableau ci-dessous sont donc le fruit d'un travail personnel qui représente notre contribution au développement des connaissances en matière d'évaluation des compétences en management du sport.

Tableau N 5 : Les chercheurs qui ont évalué les compétences en management du sport de 1988 à 2015.

Année	Auteurs	Pays	Titre
1988	Regier.K.A	Canada	Perceived importance and performance Of competencies of recreational sport administratorsin Canadian colleges and universities
1990	Smale.A et Frisby.W	Ontario Canada	ManagerialCompetencies of Municipal Recreationists
1998	Graham.J.L	Ontario Canada	An analysis of sport managers' interpersonalcommunication skills in selected Ontario amateursport organizations
2005	Clark.L	USA	Training needsassessment for sport facilityprofessionals
2006	Hovemann.G	Allemagne France Angleterre	Perspectives on the successful composition of sport management programs. Basic knowledge for the establishment of European standards.
2007	TRIPOLITSIOTI.A et al	Grèce	The management competencies of the directors ofyouthcenters and indoor facilities in the municipalities
2007	Ling-Mei Ko	Taiwan	Perceptions of Sports Managers and Academics of theImportance of Competencies, and Their Relationship with Sports Management Curriculum in Taiwan

2009	Caliskan.G	Ankara Turquie	Criteria in sport management
2009	Tripolitsioti.A et al	Grèce	Sport science as a determinative factor in management of indoor facilities in municipal sport organizations
2012	Farzalipour.S et al	Ankara Turquie	Determining the competencies of Sport Event's Managers
2012	Goodarzi.M et al,	Téhéran Iran	Prioritizing the Competencies of Sport Event Managers fromViewpoints of Managers Holding National Sport Competitions in Federations
2013	Cheng.Ph et al	Japon, Corée du sud Chine Taiwan	A Comparative Study of the Professional Competencesdevelopment in Asian Sport Industry in Higher Education
2015	Iztok.R et al,	Slovénie	Development instrument to determinecompetencies for performing the responsibilities of sports manager

La recherche doctorale menée par **Jamieson** en 1980[124] a été la première à évaluer les compétences requises en management du sport récréatif regroupant le sport municipal, le sport scolaire et universitaire, et le sport militaire. Le questionnaire **RSCA** (*Recreation Sport Competencies Administrators*), utilisé pour la collecte des données, a été élaboré en se basant sur une revue de littérature qui a permis d'identifier un ensemble de 112 compétences managériales en sport ; Le questionnaire RSCA a été validé par un panel d'expert (n=20), ensuite il a été administré aux managers (n=152) des différents niveaux de management (Top management, middle management et premier niveau de management). L'analyse factorielle exploratoire a permis de regrouper Les 112 compétences en 12 compétences suivantes :

- Les techniques de management,
- La programmation,
- La légalité,
- La gouvernance,
- Les fondements philosophiques,
- Les procédures des affaires,
- La communication,

[124]**Jamieson.L.M (1980);** A competency analysis of recreational sport personnel in selected institutional settings; Unpublished doctoral dissertation; Indiana University, Indiana, 1980.

- L'arbitrage,
- La prévention et la sécurité,
- Les sciences du sport,
- La maintenance des installations,
- La méthodologie de la recherche.

L'analyse des résultats n'a enregistré aucune différence significative entre les différents secteurs cités ci-dessus, tandis qu'une différence significative a été remarquée entre les différents niveaux de management, en effet, « Les compétences les plus importantes pour des postes de management de premier niveau étaient : la programmation, les techniques de gestion, la sécurité, la gestion du risque et dans une moindre mesure, la gouvernance, la philosophie et l'entretien des installations. Pour les positions du top management et de manager intermédiaire, un intérêt a été donné aux techniques de management, la sécurité, la gestion du risque et aux procédures des affaires »[125].

Ellard en 1985[126] a procédé à l'évaluation des compétences requises en mangement du sport dans les sociétés commerciales du sport aux USA. En se basant sur la revue de littérature, Le questionnaire utilisé contenait 62 compétences. Il a été administré à 126 managers, 48 assistants et 28 académiciens. L'analyse des résultats a permis d'identifier 54 compétences nécessaires regroupées en 5 catégories : Procédures des affaires, Management des ressources, Management du personnel, Planification et évaluation, Technique de programmation. Une différence significative a été enregistrée entre académiciens et praticiens quant à la priorité des compétences identifiées.

Farmer en 1989[127] a utilisé un questionnaire constitué de 33 compétences en le distribuant aux administrateurs du sport (n=243) dans différentes organisations sportives en Australie. Les compétences ont été regroupées en 3 catégories principales : Communication, Management et procédures des affaires. Ces trois

[125]**Afthinos.A (1993);** An analysis of perceived competencies of sports for all managers in Greece; http://works.bepress.com/yanni_afthinos/9; P6.
[126]**ELLARD.J.A (1985);**A Competency Analysis of Managers of Commercial Recreational Sport Enterprises; Unpublished doctoral dissertation; Indiana University.
[127]**FARMER.P (1989);** Competencies of Australian sports administrators; IN BUCHANAN, J. & SCHNEIDER, S. (Eds.) First Biennial Conference in Management and Sport. Australia, University of Canberra ;

catégories ont été constituées de sous-compétences essentielles telles que : Management du personnel et de l'organisation, Communication, Relations publiques, Planification, Business général, Prévention et Sécurité.

Goalter et Potter en 1990[128] ont procédé à l'évaluation des compétences requises en management du sport en Grande Bretagne. L'échantillon de la recherche a été constitué de différents managers (n=536) appartenant à différentes organisations sportives et différents niveaux de management : sport de récréation, secteur publique et privé... Un consensus a été enregistré autour des compétences requises pour les quatre premiers niveaux de management concernant trois catégories principales : Management du personnel, Techniques de management, et Planification. Les managers de niveaux inférieurs (superviseurs) avaient d'autres priorités :La gestion administrative, le management du personnel et l'activité sportive. En effet, différentes compétences ont été énumérées par l'ensemble des individus constituants l'échantillon, nous citons ainsi à titre d'exemple : Résolution de problème, Prise de décision, Allocation des ressources, Monitoring et contrôle, Planification stratégique, Motivation de l'équipe, Formation et Accompagnement, Communication, Fidélisation du consommateur, Sécurité et maintenance des installations et des équipements.

Horch et Schutte en 2003[129] ont procédé à l'évaluation des compétences requises en management du sport en Allemagne par le biais d'un questionnaire élaboré en se basant sur l'analyse documentaire. L'échantillon a été constitué de 199 managers de différentes fédérations et clubs sportifs de différents niveaux. L'analyse des résultats a fait émerger 25 compétences regroupées en 7 catégories : Comptabilité, Droit et finance, Marketing du sport professionnel, Management des ressources, Science du sport, NTIC, Management des installations. La classification des compétences varie en fonction du type du métier et du secteur d'activité, ce qui implique la diversification des formations en management du sport pour développer les différents secteurs d'activité dans une logique de spécialisation et de segmentation de l'offre de formation.

[128] **L.MeiKo (2008);** Perceptions of sport managers and academics of the importance of competencies and their relationships with sports; these de doctorat à l'université de Loughbrough ; P45. www.google .com

[129] **Horch.H.D et Schutte.N (2003)**; Competencies of sport managers in German sport clubs and sport federationsManagement Leisure 8: 70-84.

Barcelona et Ross en 2004[130] ont utilisé le COSM pour évaluer les compétences requises en management du sport aux Etats Unis dans différents secteurs d'activité : Sport scolaire et universitaire, Sport militaire, Sport pour tous. L'échantillon a été constitué de n=457 managers dont n= 161 managers du sport scolaire et universitaire, n=157 managers du sport pour tous, n=72 académiciens, et n=67 manager du sport militaire. L'analyse des résultats a fait émerger 67 compétences essentielles regroupées en 4 catégories : Techniques de management, Administration des affaires, Programmation, Perspective théorique.

A.Tripolitsioti et al en 2007[131] ont mené une recherche visant à identifier les compétences requises au management des centres de fitness et des infrastructures sportives, dans différentes municipalités de la Grèce. Les chercheurs ont utilisé le questionnaire (COSM) élaboré par **Toh** en 1997. Avant de l'utiliser pour la collecte des données, le questionnaire a été validé par un panel d'expert (5 académiciens et 6 directeurs de centres et d'infrastructures sportives). Le questionnaire final a été constitué de 72 compétences, puis il a été distribué aux managers (n=101). L'analyse factorielle a fait émerger huit facteurs essentiels : technique de management, sciences du sport, management des évènements sportifs, relations publiques, management des infrastructures sportives, gouvernance, sécurité et prévention des blessures.

Salman Farzalipour et al en2012[132] ont mené une recherche visant à analyser et comparer les opinions des professeurs universitaires (n=64) et des managers (n=64) responsables des compétitions sportives dans différentes fédérations sportives en Turquie. Le questionnaire (COSM) a été utilisé dans cette recherche après avoir été soumis à l'examen auprès d'un panel d'expert. Le questionnaire a affiché un coefficient de consistance interne égal à 0.87. Les résultats de l'analyse factorielle avec rotation Varimax ont permis de décrire un modèle théorique constitué de six facteurs essentiels : techniques de planification, management des évènements, marketing, management des infrastructures sportives, management des sites sportifs, et méthodologie de

[130]**Barcelona.B et Ross.C.M (2004)**; Analysis of the perceived competencies; of recreational sport administrators. Journal of Park and Recreation Administration, 22, 25-42.
[131]**Tripolitsioti.A et al (2007)**; Sport science as a determinative factor in management of indoor facilities in municipal sport organizations; Biology of exercise; volume3.
[132]**Farzalipour.S et al (2012)** ; Determining the competencies of Sport Event's Managers ;Archives of Applied Science Research, 4 (1):584-594 (http://scholarsresearchlibrary.com/archive.html)

recherche. De plus, la comparaison des résultats entre les managers et les professeurs par le biais du test (T) des groupes indépendants, n'a pas montré de différence significative.

K.Edvard et al en 2015[133] ont procédé à l'évaluation des compétences des managers sportifs en Slovénie. En se basant sur la revue de littérature, les chercheurs ont élaboré un questionnaire constitué de 12 compétences génériques et 22 compétences spécifiques, la consistance interne du questionnaire a été testée par le biais de l'alpha de Chronbach, qui a affiché une valeur de 0,79. Le questionnaire a été distribué auprès d'un échantillon de managers sportifs (n=150) de différents types d'organisations sportives publiques et privées, avec un taux de retour égale à 65%. L'analyse statistique des résultats obtenus en utilisant l'analyse en composante principale a permis d'identifier les facteurs permettant de décrire la structure du modèle des compétences requises et de les classer par ordre d'importance : la créativité, l'innovation, la communication, compétences interpersonnelles, et compétences organisationnelles.

Ces recherches ont donc permis de révéler un nombre important de compétences requises pour le management du sport. Or, même si la majorité des recherches ont utilisé le même instrument d'évaluation qui est le (COSM) élaboré par **Toh** en 1997, nous constatons une différence en termes d'importance des compétences identifiées d'une recherche à l'autre, en fonction du profil des personnes (académiciens et praticiens), et du niveau de management. En revanche, la majorité des recherches ont pu identifier un nombre important de compétences identiques.

Le tableau[134] ci-dessous résume les compétences identifiées dans les différentes recherches réalisées selon les chercheurs et l'année de publication :

[133] **Edvard.K et al (2015);** Developement instrument to determine competencies for performing the responsabilities of sports manager, CONFERENCE PAPER; www.researchgate.net/publication/275097132.

[134] **TohK.L et Jamieson.L.M (2000)** ; Constructing and ValidatingCompetencies of Sport Managers (COSM) instrument: A Model Development ; NIRSA Journal • Vol 24 • No 2; P40-41.www.scholar.google.com

Tableau N 6 : Résumé des compétences en management du sport tel que cité par les différents chercheurs

Compétences	chercheurs
comptabilité	Gouws (1993), Lambrecht (1987)
budgétisation	Case (1986), De Sensi et al. (1990), Lambrecht (1987), Parks&Quain(1986)
Droit du sport et des affaires	Hatfield et al. (1987), Irwin et al. (1994), Nikolaidis (1995)
Procédure des affaires	Afthinos (1993), Chen (1993), Cheng (1993), Davis (1987), Ellard (1984), Farmer (1989), Hatfield et al. (1987), Irwin et al. (1994),Jamieson (1980), Jennings (1984), Medalha (1982), Montour (1982), NASPE/NASSM (1993)
Communication	Afthinos (1993), Case (1986), Chen (1993), Cheng (1993), Cuskelly&Auld (1991), Davis (1987), DeSensi et al. (1990), Farmer (1989), Hatfield et al. (1987), Jamieson (1980), Jennings (1984), Lambrecht (1987), Moore & Webb (1993), NASPE/NASSM (1993), Nikolaidis(1995) Paris &Zeigler (1983), Parks&Quain (1986), Ulrich &Parkhouse (1982)
informatique	Davis (1987), DeSensi et al. (1990), Skipper (1990)
Economie	Gouws (1993), NASPE/NASSM (1993)
Management de l'effort	Skipper (1990)
Management des évènements sportif	Afthinos (1993), Nikolaidis (1995), Skipper (1990)
Gestion des Infrastructures et équipements	Afthinos (1993), Chen (1993), Jamieson (1980), Jennings (1984), Medalha (1982), Nikolaidis (1995), Skipper (1990)
Finance	Chen (1993), Cuskelly&Auld (1991), DeSensi et al. (1990), Irwin et al. (1994), NASPE/NASSM (1993), Nikolaidis (1995), Skipper (1990)
Gouvernance	Jamieson (1980), Jennings (1984), NASPE/NASSM (1993)
Connaissance du sport	Cheng (1993), Gouws (1993), Moore & Webb (1993), NASPE/NASSM (1993), Quain&Parks (1986)
Légitimité	Afthinos (1993), Hatfield et al. (1987), Irwin et al. (1994), Jamieson (1980), Jennings (1984), Montour (1982), NASPE/NASSM (1993)
Technique de management	Afthinos (1993), Cheng (1993), Farmer (1989), Gouws (1993), Irwin et al. (1994), Jamieson (1980), Jennings (1984), NASPE/NASSM (1993), Nikolaidis (1995), Park &Quain (1986), Ulrich &Parkhouse (1982)
Marketing	DeSensi et al. (1990), Hatfield et al. (1987), Irwin et al. (1994), Montour (1982), NASPE/NASSM (1993), Nikolaidis (1995), Skipper (1990)
Gestion financière	Cheng (1993), Paris &Zeigler (1983), Quain&Parks (1986),
Arbitrage	Jamieson (1980), Jennings (1984)
Management de l'organisation	NASPE/NASSM (1993), Ulrich &Parkhouse (1982)
Aptitude physique	Cheng (1993), Quain&Parks (1986)

Auto-management ou management de soi	Cheng (1993), Davis (1987), DeSensi et al. (1990), Ellard (1984), Farmer (1989), Gouws (1993), Medalha (1982), Montour (1982), Nikolaidis (1995), Paris &Zeigler (1983), Quain&Parks (1986), Skipper (1990)
Philosophie	Afthinos (1993), Jamieson (1980), Jennings (1984), Skipper (1990),
Evaluation et planification	Davis (1987), Ellard (1984), Farmer (1989), Medalha (1982), Paris &Zeigler (1983)
Développement des politiques	DeSensi et al. (1990), Irwin et al. (1994)
Sécurité	Farmer (1989)
Planification	Cuskelly&Auld (1991), DeSensi et al. (1990)
Technique de programmation	Afthinos (1993), DeSensi et al. (1990), Ellard (1984), Jamieson (1980), Jennings (1984)
Conscience collective	Lambrecht (1987)
Relations publique	Case (1986), Cheng (1993), Cuskelly&Auld (1991), DeSensi et al. (1990), Farmer (1989), Hatfield et al. (1987), Irwin et al. (1994), Medalha (1982), Nikolaidis (1995), Parks&Quain (1986), Quain&Parks (1986), Ulrich &Parkhouse (1982)
Prise de parole en publique	Cheng (1993), Quain&Parks (1986)
Méthodologie de recherche	Afthinos (1993), Jamieson (1980), Jennings (1984), Medalha (1982), Nikolaidis (1995), Ulrich &Parkhouse (1982)
Management des ressources	Ellard (1984), Skipper (1990)
Management du risque	Skipper (1990)
Sécurité et prévention	Afthinos (1993), Chen (1993), Davis (1987), Jamieson (1980), Jennings (1984), Montour (1982)
Sciences du sport	Afthinos (1993), Jamieson (1980), Jennings (1984)
Compétences sportive	DeSensi et al. (1990), Lambrecht (1987)
Supervision	Case (1986), DeSensi et al. (1990), Medalha (1982), Paris &Zeigler (1983), Skipper (1990),
Gestion du temps	Cheng (1993), Quain&Parks (1986)
Technique de rédaction	Cheng (1993), Irwin et al. (1994), Quain&Parks (1986)

L'analyse du tableau montre quatre compétences essentielles en management du sport : **la communication, les techniques de management, le management du personnel, et le management des relations publiques**. En effet, celles-ci ont été identifiées par la majorité des recherches en tant que compétences nécessaires au succès professionnel des managers sportifs. Le recensement des principales recherches a mis en lumière un ensemble de problèmes et de limites aux niveaux, méthodologique et opérationnel :

Au niveau opérationnel, les différentes recherches ont été réalisées dans un secteur d'activité particulier, ce qui pose le problème de la généralisation des résultats sur l'ensemble des secteurs de l'industrie sportive. A cet égard, certains chercheurs (**Barcelona** et **Ross** 2004), avancent l'idée d'une spécificité des compétences requises en management du sport, tandis que d'autres (**Lambrecht**1987 et **Jamieson** 1991), jugent indispensable la possession de compétences transversales communes à tous les secteurs de l'industrie sportive, et qui seront adaptées par la suite dans le contexte de travail.

Au niveau méthodologique, l'ensemble des recherches que nous avons citées ont été basées sur l'approche quantitative, en utilisant le questionnaire comme outil de collecte des données. Or, nous considérons aussi important de faire appel à l'approche qualitative qui permet d'accéder d'une manière directe et approfondie aux perceptions des managers et académiciens. Par conséquent, une approche mixte sera à notre avis plus efficace pour l'identification et l'évaluation des compétences requises en management du sport selon le profil des personnes (académiciens et praticiens), le niveau de management, et le secteur d'activité.

L'analyse statistique des résultats a été réalisée avec l'utilisation du coefficient alpha de Chronbach pour évaluer la consistance de l'instrument de mesure, et l'analyse factorielle qui permet d'identifier et de décrire la structure des compétences requises et de produire un modèle théorique de base du succès des managers sportifs, basé dans la majorité des recherches antérieures sur les travaux de Jamieson et Toh (2000).

Ces derniers ont élaboré une version modifiée du **RSCA** (*Recreational Sport Competency Analysis*), en vue de construire un instrument valide et fiable appelé le **COSM** (*Competencies Of Sport Managers*), qui a permis de développer un modèle théorique de six compétences requises en management du sport.

La première version du COSM a été constituée de 100 compétences regroupées en dix facteurs. Cette première liste a été soumise à l'évaluation d'un panel d'expert constitué d'académiciens et de praticiens ayant au moins dix ans de pratique dans l'enseignement ou la pratique du management du sport. L'identification des compétences a été réalisée en utilisant la technique Delphi,

ce qui a permis de retenir 98 compétences. L'analyse de la cohérence interne du questionnaire grâce au coefficient alpha de Chronbach a permis d'écarter deux compétences. Ainsi, finalement 96 compétences ont été retenues et regroupées en six facteurs : Gouvernance, Fondamentaux du sport, Budgétisation, Management du risque, Informatique, et Communication.

Avant d'être utilisé, cet instrument a été pré-expérimenté en l'administrant à un échantillon de 223 managers qui avaient comme tâche de noter les compétences sur une échelle de Lickert de 1 à 5. Le but du pré-test était de vérifier la validité et la fiabilité de l'instrument. Ensuite, le questionnaire a été administré aux managers (n=1334), avec un taux de retour égal à 65,1% (n=868) réponses. Ces réponses ont été divisées en deux groupes. Le premier groupe a été analysé à travers l'analyse factorielle exploratoire pour déterminer la structure interne des items. Le deuxième groupe a été analysé en appliquant l'analyse factorielle confirmatoire pour confirmer la structure théorique identifiée.

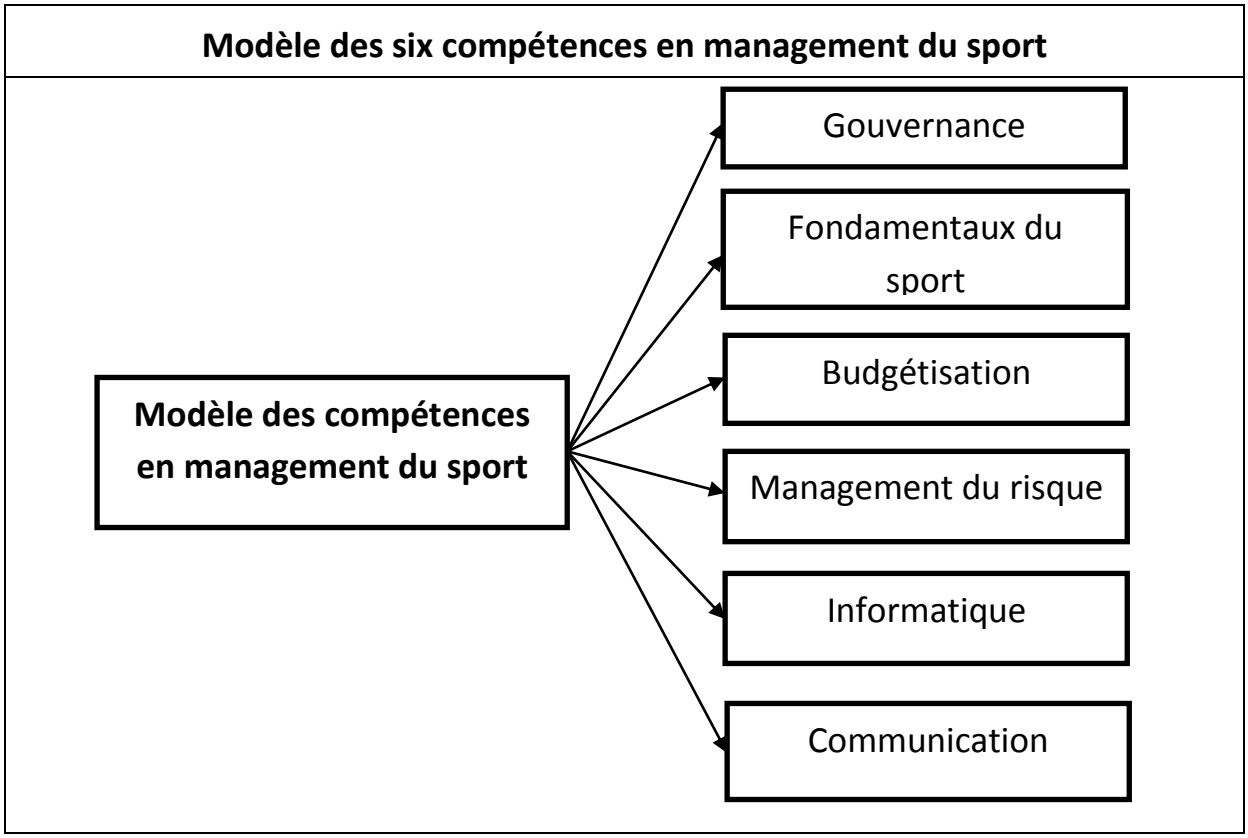
L'analyse des résultats montre que le COSM est constitué de 31 items, regroupés en six compétences essentielles qui expliquent (51,4%) du total de la variance. En outre, la consistance interne des différentes compétences affiche des valeurs entre (.73 et .85), avec un coefficient de cohérence interne des six facteurs égal à (.90).

En conclusion, la validité du modèle conceptuel constitué de six compétences essentielles en management du sport de Toh et Jamieson (2000) explique son utilisation comme instrument de mesure par les chercheurs, dans la mesure où il a fait l'objet des analyses statistiques les plus avancées et les plus rigoureuses.

La figure ci-dessous[135] présente les six compétences requises en management du sport telles qu'évaluées par Toh et Jamieson (2000) :

[135]**Toh.K.L et Jamieson.L.M (2000)** ; Constructing and ValidatingCompetencies of Sport Managers (COSM) instrument: A Model Development ; NIRSA Journal • Vol 24 • No 2; P40-41; www.google.com

Figure N 9: Modèle des Six compétences en management du sport selon Toh et Jamieson 2000



Malgré les ressemblances aux niveaux méthodologique et statistique, nous avons constaté dans certaines recherches une différence significative en termes de structure entre les compétences identifiées par les praticiens et les académiciens (Ellard 1985, Jenning 1984), alors que dans d'autres, aucune différence n'a été enregistrée (Jamieson1980 ; Salman Farzalipour et col 2012). En plus une différence a été manifestée en termes de priorité des compétences identifiées par des managers dans différents niveaux de management (Goatler et Potter 1990 ; Skipper 1990). Selon Jamieson 1980 la comparaison des résultats obtenus par des managers de différents secteurs d'activité, n'a révélé aucune différence significative.

Les modèles théoriques et les instruments de mesure doivent être adaptés aux évolutions scientifiques et technologiques, ainsi qu'aux caractéristiques socioculturelles du champ de la société. Ainsi, selon (Ko et al 2011)[136] il existe une influence du contexte et de la culture sur l'importance des compétences

[136]**Ko.L et al(2011)**; The perceived importance of sport management competencies by academics and practitioners in the cultural/industrial context of Taiwan Managing Leisure, 16(4), 302-317; www.scholar.google.com

perçues par les managers du sport. En plus, la comparaison de deux recherches (Lambrecht 1987 et Horch et Schuette 2003) menées dans deux contextes différents, les Etats unis et l'Allemagne, montre que les compétences sportives sont considérées importantes aux Etats Unis Alors qu'elles ne sont pas prises en compte par les managers du sport en Allemagne.

En guise de conclusion, il existe une différence culturelle qui fait que les compétences jugées importantes peuvent être similaires ou différentes d'un contexte à l'autre, et que l'instrument utilisé pour évaluer les compétences doit être adapté au contexte socioculturel de chaque pays.

Conclusion

La recension des recherches scientifiques traitant l'évaluation des compétences nous a permis de repérer le modèle théorique qui comporte les compétences requises en management du sport au niveau international. Ce modèle parait compatible avec le cadre conceptuel des notions clés (l'évaluation et la compétence), dans la mesure où il a identifié les composantes et les caractéristiques individuelles requises à l'exercice du métier de manager du sport. Les compétences identifiées constituent un cadre de référence dans le processus de management des ressources humaines, et dans la conception et l'évaluation des curricula de formation en management du sport.

Chapitre II Evaluation des curricula de formation en management du sport

L'expansion du marché sportif international et l'augmentation des budgets alloués au développement de la pratique sportive ont augmenté la demande en termes de managers compétents capables d'assumer les fonctions de management dans les différents secteurs d'activités. Les académiciens responsables de la formation des futurs managers du sport dans les universités procèdent depuis plus de trente ans à la conception des curricula de formation en ayant comme objectifs, la préparation des étudiants à l'intégration du marché du travail, et le développement du management du sport comme discipline académique.

Avant de puiser en détail dans les recherches traitant l'évaluation des curricula de formation en management du sport, nous présenterons dans une première section le cadre conceptuel et opérationnel du curriculum. Par la suite, nous essayerons dans la deuxième section de sensibiliser le lecteur quant à l'évolution de la formation en management du sport. En fin, nous présenterons la COSMA qui représente l'instance internationale spécialisée dans l'accréditation des curricula de formation en management du sport.

Section I Cadre conceptuel et opérationnel du curriculum

Le concept est actuellement placé au centre des débats sur les réformes des systèmes d'éducation et de formation. Les visions sont multiples et génèrent des modèles différents, ce qui rend son aspect opérationnel sujet à de multiples controverses. Pour éviter toute ambiguïté du concept, nous présenterons dans un premier temps le cadre conceptuel dans lequel nous exposerons les définitions, les courants et les approches du curriculum. Ensuite, l'attention sera portée sur le cadre opérationnel, dans lequel nous examinerons les fonctions et les configurations du curriculum, puis nous aborderons en détails les composantes, les types, et les niveaux de décisions.

I Cadre conceptuel du curriculum

Les travaux portant sur la conceptualisation du curriculum ont donné lieu à différentes définitions et approches. Avant d'expliquer en détail cette différence théorique, nous présenterons d'abord l'évolution historique. Puis, nous exposerons les différentes définitions. Enfin, nous essayerons de passer en revue les différents courants et approches, en expliquant en détail les principales convergences et divergences dans une perspective d'inclusion hiérarchique.

1. Etymologie et évolution historique du curriculum

Les premières apparitions du terme dans les écrits scientifiques est un sujet de controverses. Les spécialistes de l'éducation ont cité différentes dates et références apparues dans l'histoire lointaine. Ainsi, « David Hamilton situe l'origine du terme de curriculum dans un texte de Pierre Ramus, **la Professio**

Regia, de 1576, et en voit les premiers usages dans le monde universitaire calviniste de Leyde et de Glasgow au milieu du XVII^{ème}siècle, quand le curriculum exprimait l'exigence d'articuler de façon organique les disciplines constitutives d'un cursus »[137].

Pierre Martinez s'est clairement exprimé en confirmant que, « Sans trop discuter pour savoir à quand remontent les premières théorisations en la matière, il nous semble à peine exagéré de voir dans les trois livres de la Rhétorique d'Aristote, dédiés à l'apprentissage de l'art oratoire chez les Grecs anciens, une forme de conceptualisation curriculaire. On peut imaginer pourtant, avec **Ariel Lewy** (1985/1991), que c'est bien **Fleury**, un Français, qui a pu être, dans ses travaux de précepteur (1686, traduits en anglais dès 1695), considéré comme le premier à tenter une approche scientifique du curriculum. Et plus tard, au début d'un XX^{ème} siècle où va se structurer l'instruction publique, les contributions apportées à l'éducation par des sociologues tels que Durkheim »[138].

Dons son analyse étymologique, **Philipe Jonnart** a placé l'origine du terme dans le XX^{ème} siècle : « étymologiquement, le terme curriculum a une origine latine et signifie course de la vie. Traditionnellement dans le champ de l'éducation, on fixe les origines du concept de curriculum aux travaux de **Bobbitt** (1918 et 1924).Toutefois, pour **De Landsheere** (1992) la première formulation moderne d'une théorie du curriculum se situe dans les travaux de **Tyler** (1949). Cet auteur pose quatre questions de base à tout développement curriculaire :

Quelles sont les finalités éducatives de l'école ?

Par quelle expérience éducative peut-on atteindre ces finalités ?

Comment développer ces expériences éducatives ?

Comment vérifier si les résultats attendus sont atteint ? ».[139]

La différence enregistrée en termes d'analyse historique, résulte dans la plupart des cas de la méthodologie utilisée, dans la mesure où certains

[137]**Hamilton.D (1989)**; Extrait d'un ouvrage (Towards a theory of schooling); London: Palmer; P187-205. www.books.google.co.ma

[138]**Martinez.P (2012)** ; Recherches curriculaires : retour vers le futur ; Synergies Chine ; N7 ; P44 ; www.scholar.google.com

[139]**Jonnaert.Ph et al(2009)** ; Curriculum et compétence un cadre opérationnel ; Ed : De Boeck Université ; P18.

chercheurs ont mis en lien, l'analyse historique du curriculum et l'évolution des disciplines scientifiques enseignées à l'école. Néanmoins, pour **EgleBecchi** : « l'histoire du curriculum ne se réduit pas à l'histoire des disciplines ou des matières scolaires ou à la description de leurs objets, des pratiques et des programmes pédagogiques et éducatifs en vigueur dans les écoles du passé, dans des textes qui ne se réfèreraient à aucune analyse ni à aucune interprétation de l'ensemble des contextes sociaux, économiques et politiques expliquant les pratiques curriculaires et leurs systèmes de production et de reproduction »[140].

Au début le concept a été utilisé dans une logique simpliste, qui l'a situé dans le sens du programme d'étude, structuré en fonction des avancées scientifiques en matière de savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques. Suite à la pression de l'environnement et aux mutations de la société, le concept a intégré un sens plus large de dimensions politiques et socioculturelles. Cette expansion du sens est le résultat de l'implication de différents acteurs (politiques, économiques, et société civile) à côté des professionnels de l'éducation. Ces acteurs vont changer l'orientation et le sens du curriculum pour qu'il puisse répondre à la demande et aux besoins de la société.

De cette évolution historique que nous qualifions de bidimensionnelle, découle différentes définitions du curriculum, en rapport avec le contexte et le profil des intervenants dans le système d'éducation et de formation.

2. Les définitions du curriculum

Différentes définitions émergent quand on veut analyser le concept de curriculum, allant du sens qui renvoie au programme d'étude, jusqu'aux expériences d'apprentissages vécues par les apprenants, dans les établissements d'éducation et de formation.

Selon le Bureau International de l'Education de l'UNESCO « le curriculum désigne les orientations retenues pour les contenus et les méthodes en éducation, approuvés par les autorités au niveau national ou provincial »[141].Ces

[140]**Becchi.E (1994)** ; Le curriculum d'un point de vue didactique à une perspective historique ; Histoire de l'éducation ; n° 61 ; P2 ; www.jstor.org
[141]**Jonnaert.Ph et al (2009)** ; Curriculum et compétence un cadre opérationnel ; Ed : De Boeck Université ; P17.

orientations sont définies par les décideurs politiques, en vue de répondre aux besoins de la société.

La définition courante du curriculum met en lien les résultats et les expériences d'apprentissage, dans une organisation par matière. Ainsi, « le curriculum représente un plan structuré d'une série de résultats associés à des expériences d'apprentissage, organisées généralement sous forme d'une série de cours »[142]. Cette vision francophone a limité l'étendue du curriculum dans les classes où se déploient les actions d'enseignement et les expériences d'apprentissage.

En revanche, « dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves »[143].

Selon **Demeuse** et **Strauver** « un curriculum est un plan d'action, il implique des valeurs qu'une société souhaite promouvoir…, le curriculum offre une vision d'ensemble planifiée, structurée, et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer les apprentissages en fonction des résultats attendus ».

Certains chercheurs placent le concept dans un sens plus large qui englobe toutes les actions et les expériences vécues par les acteurs tout au long du processus d'éducation et de formation.

Selon **Cecilia Braslavsky**, « l'utilisation la plus habituelle du concept curriculum fait référence au contrat existant dans la société entre l'Etat et les professionnels de l'éducation en ce qui concerne les expériences éducatives que les apprenants doivent effectuer dans une certaine phase de leurs vie. Pour la majeure partie des auteurs et des praticiens de l'éducation, le curriculum définit :

- Pourquoi apprendre ?

[142] **Glossary of curriculum terminology**(2013) ;UNESCO-IBE ; www.ibe.unesco.org

[143] **Miled.M (2005).** Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136 ; www.google.com

- Quoi apprendre ?
- Quand apprendre ?
- Où ?
- Avec qui apprendre ? »[144].

En effet le curriculum permet d'articuler les politiques d'éducation et de formation avec les réalités économiques et socioculturelles de la société. Cette articulation se reflète, au niveau des finalités et de la mise en œuvre opérationnelle des activités d'apprentissage. Nous pouvons dire, que toutes ces définitions se croisent dans le fait que le curriculum est une représentation globale des expériences vécues dans les différentes institutions d'éducation et de formation, de sa conception à sa mise en œuvre.

La littérature scientifique traitant le concept de curriculum a fait émerger différentes approches et courants, en relation avec le contexte culturel et socioéconomique dans lequel elles ont été élaborées. L'analyse de cette littérature met en lumière deux courants, qui ont donné naissance à deux approches principales. Nous avons jugé important d'envisager ces différentes approches et courants dans une perspective intégrée, dans laquelle chaque approche complète l'autre, ce qui va permettre une meilleure compréhension du curriculum.

3. Les courants du curriculum

L'analyse des recherches scientifiques dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation a mis en lumière deux visions du concept de curriculum : une vision microscopique qui réduit le curriculum à un ensemble de matières, et une vision macroscopique qui met le curriculum en lien avec les aspects socioculturels et politiques de la société dans laquelle il est implanté.

3.1) Courant anglophone

Dans ce courant le curriculum désigne un plan d'action général constitué de plusieurs composantes. Il comporte les finalités, les orientations générales des activités d'enseignement, et les modalités d'évaluation. Par conséquent le

[144] **Bralavsky.C (2011)** ; Quelques documents pour préciser la notion de curriculum ; P3 ; www.ciep.fr

curriculum se distingue du programme d'étude, dans la mesure où ce dernier représente une de ces composantes principales.

« Ce courant a selon **Lenoir**, le souci de la fonctionnalité des apprentissages, et place les élèves au centre des apprentissages. Le rapport aux expériences de vie des apprenants est très présent dans cette orientation influencée par le courant de l'école nouvelle et le pragmatisme de **Dewey** »[145].

La vision anglophone du curriculum vise donc trois objectifs principaux :

- Placer l'apprenant au centre des apprentissages.
- Intégrer les connaissances dans des situations qui ont du sens pour l'apprenant.
- Faciliter l'intégration sociale et le développement personnel de l'apprenant.

Dès lors la notion de situation pédagogique devient le noyau du système de conception et de développement des curricula. Elle permet de donner du sens aux activités d'apprentissages en s'inspirant de l'expérience de vie de l'apprenant.

3.2) Courant francophone

Dans cette approche, le curriculum consiste en l'organisation et la programmation des contenus d'enseignement par discipline tout au long de la scolarité. L'objet d'étude porte d'avantage sur les savoir disciplinaires dans une perspective de juxtaposition des savoir acquis en classe, sans prendre en considération les caractéristiques de l'environnement externe dans lequel évolue l'apprenant.

« Dans la littérature franco-européenne contemporaine, curriculum et programmes d'études se superposent et traitent prioritairement de savoir, de matières et de disciplines scolaires, de contenus d'apprentissage, de leur programmation, de leur structuration et de leur organisation »[146]

[145] **Lenoir.Y (2006)** ; Introduction entre tous savoir et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement ; Québec : Les presses de l'Université Laval; p 1-23 ; www.scholar.google.com
[146] **Jonnaert.Ph (2011)** ; Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés ; Université du Québec à Montréal ; Chaire UNESCO de développement curriculaire ; P3.

En effet, la vision francophone prend en considération les savoir disciplinaires comme noyau central dans toute action de conception ou de développement d'un curriculum. On peut tirer de cette vision que le curriculum et le programme d'étude sont donc superposés, et la transmission du savoir constitue la finalité ultime de toute action pédagogique.

Certes, le programme d'étude est différent du curriculum, mais il constitue l'une des composantes les plus importantes de ce dernier. Ce lien permet de mettre le contenu des programmes d'étude au service des finalités, et des orientations du curriculum. En revanche, la relation inversée entre curriculum et programme d'étude constitue actuellement l'origine des dysfonctionnements dans plusieurs systèmes d'éducation et de formation.

En conséquence, nous constatons l'existence de plusieurs curricula guidés par des savoir disciplinaires vides de sens, délivrant des enseignements limités en termes de production de profils compétents ayants une aisance relationnelle.

Les deux courants ont donné lieu à deux approches différentes, qui ont orienté les actions de conception et de mise en œuvre des curricula dans différents pays : L'approche technique, et l'approche socioculturelle.

4. Les approches du curriculum

Les débats autour du concept du curriculum s'inspirent des avancées scientifiques des différents domaines de connaissances en sciences de l'éducation, telles que la psychologie et la pédagogie. L'analyse des recherches scientifiques révèle deux approches principales, qui sont à l'origine des nouvelles théories en matière de réflexion curriculaire : l'approche technique et l'approche fonctionnelle.

4.1) L'approche technique

Basée sur les résultats de la psychologie behavioriste, cette approche s'est focalisée sur le savoir à transmettre qui constitue l'objectif final des situations d'apprentissage. Cette vision pédagogique, définie le contenu d'apprentissage et le découpe en plusieurs séquences allant du simple au plus complexe. Cette approche a donné naissance à la pédagogie par objectifs.

Selon **Philipe Jonnaert**, « ce type de curriculum est centré sur la transmission de contenus, qu'ils soient définis en termes de savoirs, de compétences ou d'objectifs dans les programmes d'études »[147].

Dans cette approche, le curriculum représente « l'ensemble de contenus sélectionnés et ordonnés : c'est donc l'acception du curriculum qui semble en vigueur dans les articles les plus conformes au thème »[148].

Une telle approche s'intéresse à l'étude des savoirs disciplinaires et leur transformation en matières, selon une progression spécifique. C'est dans cette perspective que **Chervel** a étudié l'histoire de la grammaire scolaire dans les écoles françaises. Il affirme que « dans les écoles françaises de la fin du XIX^{ème} siècle, la grammaire n'est pas une réduction aux fins d'instructions, d'un savoir savant, mais une méthode pédagogique d'acquisition de l'orthographe »[149]. Dans cette analyse l'auteur dévoile le rôle actif de l'école en tant que source de production de composantes disciplinaires, qui deviennent par la suite partie intégrante du curriculum.

4.2) L'approche fonctionnelle

Les adeptes de cette approche s'inspirent de la psychologie humaniste, et mettent l'individu au centre de toute action d'enseignement, en prenant en considération les dimensions psychosociologiques et culturelles du milieu dans lequel il évolue.

Selon **Marc Demeuse** : « un curriculum est donc un produit éminemment culturel, c'est-à-dire relatif à un ensemble contingent de significations, même dans les domaines les plus techniques en apparence »[150]. Autrement dit, les aspects socioculturels du contexte dans lequel un curriculum est implanté, constituent des facteurs de réussite ou d'échec, auxquels il faut accorder plus d'attention surtout dans la normalisation des standards internationaux de qualité des curricula.

[147]**Jonnaert.Ph (2011)** ; Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés ; Université du Québec à Montréal ; Chaire UNESCO de développement curriculaire ; P3 ; www.scholar.google.com
[148]**Becchi.E (1994)** ; Le curriculum d'un point de vue didactique à une perspective historique ; Histoire de l'éducation ; n° 61 ; P5 ; www.jstor.org
[149]**Chervel.A (1977)** ; Histoire de la grammaire scolaire ; Paris : Payol ; P65.
[150]**Demeuse.M (2013)**; Elaborer un curriculum et en assurer la qualité ; P3 ; www.hal.archives-ouvertes.fr

En outre, « Le rapport aux expériences de vie des apprenants y est très présent, l'influence du pragmatisme de Dewey y est toujours perceptible. Inscrit dans une société à un moment donné de son histoire, le curriculum, tel que perçu dans cette perspective, est imprégné de dimensions culturelles, sociales et historiques. Produit local, le curriculum est peu exportable. Il reste cependant ouvert au monde à travers les standards internationaux auxquels il conforme ses programmes d'études. »[151].

Certes le concept de curriculum est différent du programme d'étude. Mais, il semble plus enrichissant et judicieux de les envisagés dans une perspective intégrée où l'un complète l'autre. « Un rapport d'inclusion hiérarchique semble dès lors nécessaire, pour situer le concept de curriculum par rapport à celui de programme d'étude »[152]. La dimension pédagogique va donc servir la dimension philanthropique dans une forme d'inclusion hiérarchique.

Importé de l'anglais, le terme a du mal à s'intégrer dans le corpus théorique francophone. Il se place à cheval entre une vision philanthropique accès sur l'apprenant et sur le contexte dans lequel il vie, et une vision purement technique inscrite dans une logique pédagogique qui se focalise sur la transmission et la structuration des savoirs disciplinaires.

Nous pouvons dire que le programme d'étude fait partie des composantes principales du curriculum, et que ce dernier oriente l'élaboration et la structuration du contenu des matières enseignées, en vue d'assurer une cohérence entre les contenus et les finalités de l'éducation. En revanche, la relation inversée constitue actuellement l'origine des différents dysfonctionnements que connaissent les systèmes d'éducation et de formation dans plusieurs pays. Par conséquent, un risque de non cohérence entre les programmes d'études creuse l'écart entre les besoins de la société et les profils de sortie produits par les systèmes d'éducation et de formation.

Les travaux de **Schiro** et **De Landsheere** présenté dans le tableau[153] ci-dessous ont déterminé trois idéologies fondamentales du curriculum.

[151]**Jonnaert.Ph (2011)** ; Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés ; Université du Québec à Montréal ; Chaire UNESCO de développement curriculaire ; P2 ; www.scholar.google.com
[152]**Jonnaert.Ph et al(2009)** ; Curriculum et compétence un cadre opérationnel ; Ed : De Boeck Université ; P29.
[153]**Jonnaert.Ph et al(2009)** ; Curriculum et compétence un cadre opérationnel ; Ed : De Boeck Université ;

Tableau N 7 : les idéologies du curriculum

Schiro (2008)	De Landsheere (1992)
The scholar academic ideologie	Centration sur le savoir à acquérir
The learner centred ideologie	Centration sur l'élève
The social efficiency ideology The social reconstruction ideology	Centration sur la société

La conception accès sur les savoirs structure le curriculum en se basant sur la logique interne des disciplines scientifiques perçues et jugées convenables aux différentes activités d'enseignement et d'apprentissage.

La conception centrée sur l'élève met en premier lieu l'apprenant, ses besoins et ses aptitudes dans une logique qui se base sur les situations de vie.

La conception centrée sur la société met le curriculum au service des besoins de la société comme moyen pour préparer les jeunes à la vie active.

Ces éléments relatifs aux idéologies et aux approches du curriculum reflètent le cadre de référence auquel appartiennent les chercheurs. Par conséquent, chaque approche donne lieu à une configuration particulière au niveau opérationnel.

II Cadre opérationnel du curriculum

Cette partie positionne le curriculum au niveau opérationnel, en vue de donner une analyse approfondie des différentes configurations qui lui permettent de remplir ces fonctions. Pour ce faire, nous exposons en détails les composantes, les types, et niveaux de décision du curriculum, de la conception à la mise en œuvre.

1. Les fonctions et configurations du curriculum

Dans sa dimension opérationnelle, le curriculum prend différentes configurations qui lui permettent de remplir ses fonctions principales. L'objectif de cette partie est de présenter les principales fonctions et configurations du curriculum.

P33.

1.1) Les fonctions d'un curriculum

Le curriculum rempli différentes fonctions qui lui permet de contribuer au développement des citoyens en réponse à des finalités inscrites dans un projet de société.

« L'analyse de la littérature permet de déterminer cinq fonctions principales :

- Définir les finalités et les orientations en matière d'éducation pour un pays ou une région donnée.
- Opérationnaliser des plans d'actions pédagogiques et administratifs au sein d'un système éducatif et mettre en place les mécanismes de contrôle.
- Assurer la cohérence du plan d'actions pédagogiques et des activités pédagogiques et didactiques par rapport aux finalités et aux orientations prescrites, et aussi celle du plan d'actions administratives par rapport à ces orientations et ce plan d'actions pédagogiques.
- Permettre le développement et la formation des personnes en harmonie avec leur environnement social, historique, religieux, culturel, économique, géographique, linguistique, et démographique.

Adapter le système éducatif autant par rapport à un projet sociétal local et actualisé en matière d'éducation, que par rapport à une ouverture de la société et de ses membres sur le monde »[154].

L'ensemble de ces fonctions assure la cohérence du dispositif, et justifie la pertinence des configurations adoptées dans les différents niveaux de conception et d'implantation.

1.2) Les configurations du curriculum

Après avoir défini les fonctions du curriculum, il est légitime de s'interroger sur les configurations qui permettent de les remplir dans un contexte particulier. Selon que l'on s'intéresse à l'étude des objectifs et des finalités, ou aux activités d'apprentissage, le curriculum comprend plusieurs éléments hétérogènes constituant des configurations différentes.

[154] **Jonnaert.Ph et al (2009)** ; Curriculum et compétence un cadre opérationnel ; Ed : De Boeck Université ; P41.

a) Le curriculum en tant qu'ensemble d'objectifs

Le programme d'études peut être considéré comme un moyen d'atteindre des buts et des objectifs éducatifs spécifiques. En ce sens, un curriculum peut être considéré comme une liste de résultats souhaités. Dans le processus d'élaboration du curriculum, de façon générale, les objectifs sont clairs et spécifiques en termes comportements observables. L'accent mis sur les résultats est une caractéristique d'un modèle de programme centré sur des objectifs. Dans ce sens, l'accent est mis sur les produits ou le fins, et orienté vers un profil de sortie bien déterminé.

b) Le curriculum en tant que contenu d'enseignement

Le curriculum peut être compris comme un processus de sélection de cours ou de contenu. En ce sens, un curriculum décrit le contenu dans une logique didactique formelle, et met les moyens d'instruction hors du premier plan de concentration. Bien que cette forme ressemble à celle du curriculum en tant qu'objectifs, mais la différence réside dans le fait que le contenu représente l'INPUT alors que dans la première il représente L'OUTPUT. La première définition met l'accent sur la spécification et la prescription des objectifs pédagogiques tandis que la définition ici se concentre sur le contenu du cours plutôt que sur les objectifs d'apprentissage. Wood et Davis suggèrent qu'un programme d'études soit considéré comme «l'ensemble des cours qui constituent un programme d'études offert par une institution ou suivi par un étudiant»[155].

c) Le curriculum en tant que plan

Un programme d'études peut être considéré comme une sorte de plan directeur pour la mise en œuvre systématique d'activités éducatives. Ce sens du terme combine le contenu d'enseignement avec les méthodes pédagogiques mises en œuvre pour la transmission du savoir. C'est donc une vision à portée plus large que les deux paradigmes curriculaires précédents en raison de l'inclusion de méthodes.

[155]**Wood.L et Davis.B.G (1978)**. Designing and evaluating higher education curricula. AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No: 8 Washington D.C.: The American Association for Higher Education; P16; www.scholar.google.com

Pratt explique en outre que «l'enseignement et l'apprentissage actuels ne font pas partie des composantes curriculaires, car le curriculum se réfère aux plans d'actes d'enseignement et non pas aux actes d'instruction eux-mêmes»[156].Ce qui est intéressant à noter, c'est que cette conception du curriculum n'est pas pragmatiquement assimilée aux méthodes elles-mêmes en action comme un plan n'est pas un bâtiment en soi, un programme d'études n'est pas l'enseignement réel ou l'activité réelle d'apprentissage.

d) Le curriculum en tant que documents

D'autres chercheurs voient le curriculum comme un document qui représente un aperçu de cours définis sur un morceau de papier. Ainsi, le programme «est devenu associé aux programmes officiels d'études écrits publiés par les ministères ou les départements de l'éducation, les autorités locales ou les conseils scolaires et les entreprises commerciales ou les équipes de spécialistes de l'éducation travaillant sur des projets spécialement financés»[157]. Cette vision du document écrit visuel rattaché au curriculum, découle de la nécessité d'une formalisation des phases d'élaboration et de mise en œuvre du curriculum. Une forme écrite doit être faite pour inclure un énoncé des objectifs, du contenu, de la méthode et de l'évaluation. La présentation du document vise à fournir aux enseignants un modèle de référence à suivre dans le processus d'enseignement. En ce sens, le curriculum est synonyme du terme syllabus.

e) Le curriculum en tant qu'expériences

Au lieu de considérer les programmes comme un contenu formel de classe ou des objectifs d'apprentissage normatifs, il peut être utile de les considérer de façon plus holistique comme des programmes d'expériences. Suivant cette ligne de définition, le curriculum fait référence aux événements imprévus dans les salles de classe. Bien que la planification soit un préalable à l'action, il est important de reconnaître que des événements imprévus se produisent souvent en milieu de classe. Pour cette raison, Marsh (1997) déclare que «les programmes réels qui sont mis en œuvre dans les classes se composent d'un

[156]**D.Pratt (1994)**;Curriculum planning: A handbook for professionals. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers; P5.www.google.com
[157]**Barrow.R et Milburn.G (1990)**; A critical dictionary of educational concepts. New York: Harvester Wheat sheaf;P84. www.books.google.co.ma

amalgame de plans et d'expériences ...»[158]. En d'autres termes, les activités d'enseignement résultent d'un brassage entre ce qui est planifié et ce qui est spontané, dans une interaction entre les intentions et les réactions du moment.

Comme nous l'avons cité plus haut, chacune de ces configurations permet de remplir une fonction particulière, et de caractériser le curriculum en fonction d'un profil constitué de plusieurs composantes.

2. Les composantes d'un curriculum

L'aspect opérationnel du curriculum dépend de la combinaison cohérente entre ces composantes. L'analyse des différents travaux de recherche en matière de développement curriculaire révèle six composantes. Selon **M.Demeuse** « Le curriculum s'articule autour de six composantes principales :

1. Les apprentissages à installer.
2. Les stratégies pédagogiques et les processus didactiques à mettre en œuvre.
3. Les supports didactiques ou les aides pédagogiques, destinés d'une part aux utilisateurs, d'autre part aux apprenants (les documents dont les manuels, le matériel didactique, l'outillage…) ainsi que les directives concernant leurs utilisation.
4. Les contenus matières ou les contenus disciplinaires
5. Les résultats effectivement attendus et les modalités d'évaluation auxquelles il convient de recourir afin de vérifier dans quelle mesure les apprentissages sont maitrisés.
6. Les modalités de gestion du curriculum (y compris par exemple la formation initiale et continue nécessaire à sa mise en œuvre par les formateurs. »[159]

Ces composantes s'articulent d'une manière enchainée, dans la mesure où chacune influence la mise en œuvre de l'autre. Cette interdépendance est représentée par **Van Den Akker** dans le tableau ci-dessous[160] :

[158]**Marsh.C.J (1997)**; Key concepts for understanding curriculum education perspectives;London& Washington, D.C; Ed:TheFalmer Press;P5; www.google.com
[159]**Demeuse.M (2013)**; Elaborer un curriculum et en assurer la qualité; www.hal.archives-ouvertes.

Tableau N 8 : les composantes d'un curriculum

composants	components	Items
Raison	Rational	Pourquoi apprennent-ils ?
Fins et Objectifs	Aims and Objectives	Quels sont les buts de leur apprentissage ?
Contenu	Content	Qu'apprennent-ils ?
Activité d'apprentissage	Learning activities	Comment apprennent-ils
Rôle du professeur	Teacher role	Comment le professeur peut-il faciliter cet apprentissage ?
Matériels et ressources	Materiels and resources	Avec quoi apprennent-ils ?
Organisation des groupes	Grouping	Avec qui apprennent-ils ?
Lieu	Location	Où apprennent-ils ?
Temps	Time	Quand apprennent-ils ?
Evaluation	Assessment	Jusqu'où est allé cet apprentissage ?

Le brassage de ces différentes composantes en un ensemble cohérent permet d'optimiser l'élaboration du curriculum aussi bien au niveau stratégique qu'au niveau opérationnel. Toutefois la démarche entreprise et le mode opérationnel donnent lieu à différents types du curriculum.

3. Les types du curriculum

L'analyse de la littérature portant sur l'étude des curricula a fait émerger quatre types de curriculum :

1. **Le curriculum formel** : il désigne le curriculum prescrit qu'on trouve dans les documents officiels et les textes de loi. Il s'agit selon **Danvers** des « parcours scolaire prévus dans leurs différenciation par niveaux et par branches, indiquant la longueur des cycles et les bifurcations, les disciplines ou les programmes et leur allocation horaire, la nature des cours et des exercices prescrits et leur changement »[161].

[160] **Akeer.V.D (2011)** cité dans : Quelques documents pour préciser la notion de curriculum ; Cap-Vert mars 2011 ; P24 ; w.w.w.ciep.fr;
[161] **F.Danvers (1992)** ; 700 mots clés pour l'éducation ; Presse universitaire de Lille ; P68 ; www.persee.fr

2. **Le curriculum implanté** : il consiste en l'ensemble des prescriptions figurant dans le curriculum formel, et qui sont effectivement mis en œuvre par les formateurs et le comité de pilotage.
3. **Le curriculum réalisé** : il s'agit de la partie du curriculum effectivement maitrisée par les apprenants, vérifiée par le biais de l'évaluation.
4. **Le curriculum implicite** : il consiste en l'ensemble des situations d'apprentissages et d'expériences vécues par les apprenants et les formateurs, qui ne sont pas prévues dans le curriculum formel. « Ce curriculum caché est l'ensemble des expériences éducatives promues par les écoles et les enseignants à travers des pratiques pédagogiques non demandées officiellement ou par écrit »[162].

Un curriculum représente en définitive le brassage de ces différents types dans un aspect dynamique qui varie d'un niveau de conception à un autre. Il est aussi le résultat de l'intervention de différents profils d'acteurs de la conception à la mise en œuvre opérationnelle. Chaque intervenant prend les décisions qu'il considère la plus optimale, selon sa perception, et son niveau de décision.

4. Les niveaux de décision

En principe, la conception d'un curriculum dans n'importe quel système d'éducation ou de formation passe par plusieurs niveaux de décisions stratégiques et opérationnelles, identifiés par Christian et Noer dans le tableau ci-dessous[163].

Tableau N 9 : les niveaux de décision dans la conception d'un curriculum

Niveaux de décision	Formulation	Support de communication	Destinataire
Politique éducative formelle	Finalités	Déclaration d'intentions	Tous les citoyens concernés par l'éducation
Gestion de l'éducation	Compétences générales	Référentiel de compétence ou	Personnel administratif

[162] **Cecilia Bralavsky (2011)** ; Quelques documents pour préciser la notion de curriculum ; Cap-Vert mars 2011 ; P4 ; w.w.w.ciep.fr

[163] **Depover.C et Noel.B (2011)** ; op.cit ; P18 ; cité dans ; Quelques documents pour préciser la notion de curriculum ;; Cap-Vert mars; P7 w.w.w.ciep.fr;

		de formation Profil de sortie	Directeurs Inspecteurs Conseillers pédagogiques enseignants
Réalisation quotidienne de l'action éducative (niveau technique)	Compétences spécifiques objectifs	Programme des études	Enseignants

« Sans être isolés les uns des autres dans des ilots, chacun de ces niveaux de décisions interagit donc nécessairement avec chacun des autres niveaux »[164]

Dès lors, nous pouvons définir trois niveaux de décisions (macro, méso, et micro) qui trace le chemin du processus de l'élaboration d'un curriculum.

Autrement dit, le curriculum prescrit est le résultat des décisions stratégiques prises par les politiques, alors que les autres types sont le résultat de l'opérationnalisation de ces décisions par le comité de pilotage, constitué des formateurs et du personnel de gestion. Dans les pays anglo-saxons, les bénéficiaires font partie intégrante du processus en se positionnant aussi bien au niveau stratégique qu'au niveau opérationnel.

En définitive, un curriculum c'est à la fois un objet complexe et une œuvre originale, conçue à travers plusieurs étapes grâce à l'effort collectif d'un ensemble d'intervenants de nature hétérogène. L'engagement de ces acteurs est expliqué par leur statut et leur niveau d'intervention. Chaque niveau essaye de répondre à des besoins et des finalités particulières dans une perspective globale de développement durable des curricula de formation. De surcroit, cette recherche de l'amélioration durable de la qualité ne peut être garantie que par la remise en question permanente des dispositifs élaborés, par le biais d'un processus d'évaluation formel.

[164] **Jonnaert.Ph et al (2009)** ; Curriculum et compétence un cadre opérationnel ; Ed : De Boeck Université; P42.

III Développement et évaluation des curricula

En s'inspirant des facteurs culturels et historiques de la société, le développement d'un curriculum exige une définition claire des pensées et des finalités, à travers la restructuration des perceptions individuelles et collectives. Cette opération permet d'analyser les besoins et les caractéristiques de l'environnement du curriculum. Ces besoins vont guider la conception et l'évaluation du curriculum tout au long du processus de développement curriculaire. Nous allons aborder dans cette partie les raisons du développement des curricula. Ensuite, nous exposerons les différentes démarches et modèles du développement. Pour conclure, nous présenterons en détails les modèles de conception et d'évaluation des curricula.

1. Les raisons du développement des curricula

Les mutations que connait la société aussi bien au niveau des modes de consommation qu'au niveau de la production, constituent des défis majeurs auxquels sont confrontés les systèmes d'éducation et de formation. Ce caractère mouvant représente la raison d'être du développement des curricula.

1.1) Les mutations de la société.

Le caractère dynamique de la société implique la nécessité d'une adaptation permanente des curricula de formation aux changements des modes de vie de la population. En conséquence, la flexibilité et l'adaptabilité sont deux caractéristiques indispensables à la structuration d'un curriculum d'éducation ou de formation, et permettent de garantir aux décideurs politiques la possibilité de pouvoir répondre aux besoins de la société, selon une approche systémique et intégrée du développement curriculaire.

En revanche, certains spécialistes manifestent une réticence et préfèrent conserver l'organisation traditionnelle par matière, qui classe les savoirs dans des structures disciplinaires juxtaposées et indépendantes les unes des autres.

En effet, cette mouvance de la société constitue la raison d'être du changement et du développement des curricula, dans le but d'une adaptation permanente des systèmes d'éducation et de formation, aux besoins de la société.

1.2) Identification des besoins de la société

Le développement des curricula est basé dans un premier temps sur une étape de réflexion collective en intégrant les différentes parties prenantes du système d'éducation et de formation. Cette étape préliminaire permet de déterminer les attentes et les besoins de la société. Ces attentes seront traduites par la suite en finalités et objectifs exprimés dans les différentes activités d'enseignement et d'apprentissage. L'objectif principal de cette étape est d'assurer la pertinence du dispositif mis en œuvre.

A cet état de fait, les évolutions scientifiques et technologiques que connait notre société constituent les défis majeurs auxquels sont confrontés les systèmes d'éducation et de formation. Nous citons ainsi à titre d'exemple, l'évolution des technologies de l'information et de communication qui a provoqué deux problèmes majeurs : Le premier en relation avec l'accès aux informations entre les pays développés et les pays sous-développés. Le second se manifeste dans les difficultés rencontrées par les apprenants dans le traitement du flux important des informations disponibles sur les réseaux informatiques.

En conséquence, de nouvelles pistes de réflexion s'imposent, qui remettent en question : La conception de l'intelligence et des paradigmes traditionnels d'apprentissage, l'organisation archaïque des programmes disciplinaires, et l'organisation de travail.

1.3) La nouvelle conception de l'intelligence

La conception cartésienne de l'intelligence a été dépassée par l'émergence de nouvelles théories, comme la théorie des intelligences multiples développée par Howard Gardner en 1983, et qui stipule l'existence de plusieurs types d'intelligences chez l'individu, depuis son enfance. Cette nouvelle conception place l'intelligence en rapport avec le contexte et les situations pédagogiques dans lesquelles elle s'exprime.

En outre, il a été démontré qu'une intelligence mathématique enregistrée au niveau du test psychologique du quotient intellectuel, ne permet pas forcement de prédire la réussite dans la vie de tous les jours. Cette dernière

dépend de plusieurs facteurs tels que la capacité à travailler en équipe et la gestion du stress.

En ce qui concerne l'apprentissage, nous constatons que le paradigme behavioriste et la pédagogie par objectif, laisse la place aux paradigmes cognitivistes et socioconstructivistes et une pédagogie par compétence.

1.4) L'organisation du travail et des programmes d'études

Le siècle dernier a été caractérisé par une relation directe entre l'organisation taylorienne du travail et l'organisation des contenus d'apprentissage. Selon Philippe Jonnaert, « Un parallélisme peut facilement être établi entre la séquentialisation des contenus d'apprentissage dans la pédagogie par objectif et la division du travail par micro-unité selon le modèle de Taylor, dont l'application stricte est le travail à la chaine dans les usines »[165].

Face à ces évolutions scientifiques et technologiques actuelles, la classification traditionnelle des disciplines établie par Auguste Conte en 1828 n'a plus de sens.

A cet égard, la perspective située des apprentissages constitue une bouée de sauvetage face à la crise que connait différents systèmes de formation. Elle implique la mobilisation intégrée des savoirs disciplinaires dans une logique d'interdisciplinarité et un groupement par domaine d'apprentissage. Par conséquent, le statut des savoirs et leur appartenance à une discipline n'est plus la base de la conception des programmes d'études dans les nouveaux curricula de formation.

En milieu professionnel, l'organisation par projet est actuellement très répandue dans les différentes multinationales et dans les administrations publiques. Des équipes de travail prennent en charge la responsabilité d'un projet particulier, de la conception à la mise en œuvre opérationnelle et l'évaluation des performances. Cette nouvelle organisation interpelle les décideurs et concepteurs de curricula de formation, par le besoin de former des personnes capables de travailler en équipe, des personnes autonomes, responsables et capables d'accepter les différences individuelles.

[165] **Jonnaert.Ph et al (2009)** ; Curriculum et compétence un cadre opérationnel ; Ed : Deboeck ; P25.

En conclusion c'est à travers la remise en question des dispositifs d'éducation et de formation qu'une société peut évoluer, cette interaction avec l'environnement externe a fait émerger différentes démarches et modèles de conception et de mise en œuvre.

2. Les démarches et modèles du développement des curricula

Avant de passer en revue les différentes démarches et modèles du développement des curricula, nous présenterons les facteurs contextuels qui peuvent influencer le choix de la démarche poursuivie et du modèle de développement.

2.1) Les facteurs contingents du curriculum

L'aspect interactif du curriculum renvoie à la relation d'influence mutuelle qui se manifeste d'un côté dans l'instrumentalisation du curriculum en vue de répondre aux besoins de la société ; et de l'autre côté par la présence de plusieurs facteurs contextuels, qui affectent la conception et la mise en œuvre des curricula. Ainsi, « Rogiers identifie quatre facteurs contextuels qui peuvent intervenir dans la mise en œuvre d'un curriculum :

1. Le contexte général
2. Les besoins des acteurs
3. Le fonctionnement de l'institution d'enseignement ou de formation
4. Le cadre normatif »[166]

Le contexte général désigne les caractéristiques socioculturelles, politiques et économiques de la société dans laquelle sera implanté le nouveau curriculum. C'est dans cet esprit que certains responsables politiques préfèrent adopter une vision fonctionnelle, qui vise la professionnalisation pour répondre aux besoins des entreprises et des employeurs.

L'intérêt de l'analyse des besoins des acteurs réside dans le fait qu'elle permet de donner un sens au curriculum. Elle permet aussi d'améliorer sa pertinence par la prise en compte de deux types d'acteurs : le premier en relation avec les

[166] **Demeuse.M (2013)** ; Elaborer un curriculum et en assurer la qualité ; P5 ; www.hal.archives-ouvertes.fr

employeurs (entreprises privées et institutions publiques), le second concerne les besoins spécifiques des apprenants.

Les institutions de formation sont caractérisées par l'ensemble des règles de conduite et par leur mode d'organisation, ce qui constitue un système propre qui peut favoriser l'implantation d'un nouveau curriculum, ou constitue en revanche une limite à dépasser. Ainsi à titre d'exemple, il est difficile d'envisager la mise en œuvre d'un curriculum qui favorise l'initiative et l'autonomie, dans une institution caractérisée par un système bureaucratique.

La législation renvoie à l'ensemble des lois et règles juridiques qui organisent le comportement des différents acteurs concernés par le développement d'un curriculum. Elle peut être positive quand elle laisse plus de liberté aux acteurs.

Nous pouvons dire donc que le développement d'un curriculum est un processus complexe, qui mérite être mené d'une manière très attentive, en prenant en considération les différents facteurs que nous venons d'exposer.

Ces derniers constituent des indicateurs, qui permettent de guider la démarche choisie afin de garantir la qualité du curriculum.

2.2) Les démarches du développement curriculaire

Le passage d'une vision technique à une vision socioculturelle du curriculum a donné lieu à une nouvelle logique de développement curriculaire basée sur un processus constitué de plusieurs étapes. Ces dernières représentent les différents niveaux de développement curriculaire, caractérisés par l'intervention de différents profils d'acteurs : Politiques, professionnels de l'éducation et de la formation, apprenants, et employeurs.

La démarche entreprise dans la mise en œuvre du processus varie d'un pays à l'autre, selon le mode de gouvernance : qu'il s'agit d'un système politique centralisé ou décentralisé.

En effet, « dans certains cas, le processus de développement du curriculum se déroule du haut vers le bas. La terminologie habituelle pour désigner ce type de processus est l'expression anglaise (top-down). Dans ce cas, on peut définir des processus de développement du curriculum à travers quatre moments, phases ou étapes :

1. Curriculum offert aux enseignants.
2. Curriculum assumé par les enseignants.
3. Curriculum expérimenté par les apprenants.
4. Curriculum évalué. La plupart des pays centralisé ont eu ce type de processus de développement du curriculum.

Dans d'autres cas, le processus de développement du curriculum se déroule du bas vers le haut. On parle du processus (bottom-up). Dans ce cas, on peut définir également quatre moments :

1. Les demandes de la société ou des parents d'élèves.
2. Les réponses produites par les enseignants dans les écoles.
3. Le rassemblement de ces réponses et l'effort pour identifier certains aspects partagés.
4. L'élaboration des standards et de leur évaluation »[167] .

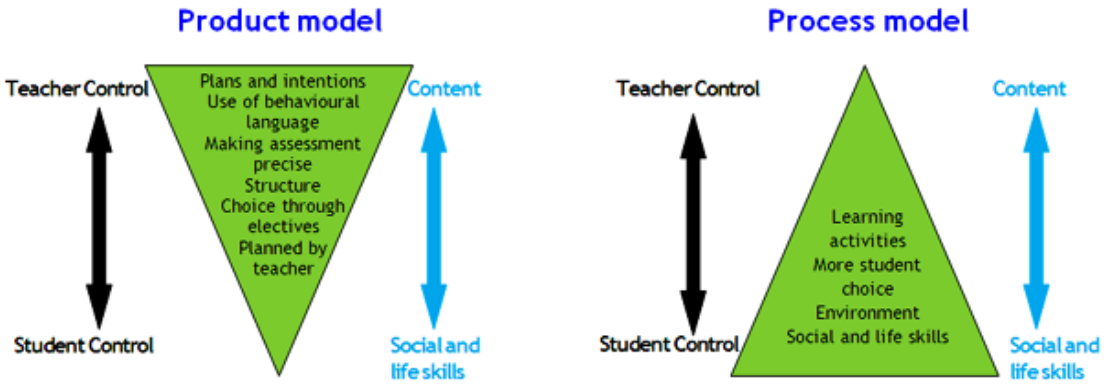
Notons dans ce sens que les deux démarches sont importantes et qu'elles doivent être envisagées d'une manière parallèle en interaction permanente en vue d'une meilleure définition des besoins réels de la société. Toutefois, les visions sont multiples et génèrent différents modèles, ce qui rend le développement curriculaire un sujet de controverses aux niveaux théorique et opérationnel.

2.3) Les modèles de développement des curricula

L'analyse des différents modèles de développement des curricula permet de dégager deux principaux modèles appelés par **Neary** : le modèle (produit) et le modèle (processus) présenté dans la figure ci-dessous[168].

[167] **Bralavsky.C (2011)**; Quelques documents pour préciser la notion de curriculum; Cap-Vert mars; P3 ; w.w.w.ciep.fr;
[168] **O'Neill.G (2010)**;Overview of curriculum models; P1; www.ucd.ie

Figure N 10 : Modèles de développement de Neary

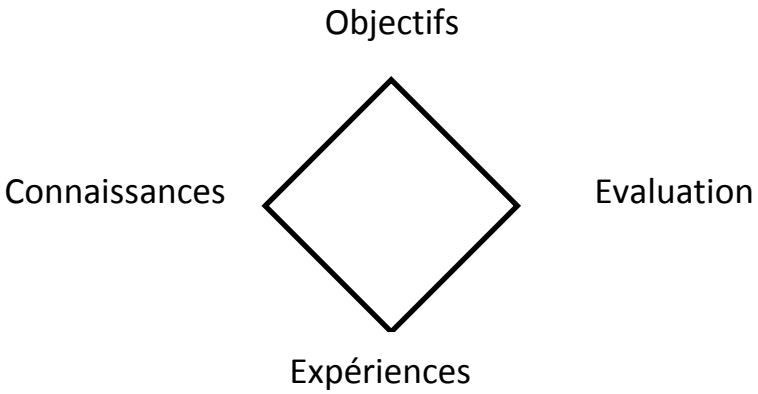


a) Le modèle produit

Le modèle produit est construit sur la base des objectifs comportementaux. Ces objectifs constituent les fondements du modèle et représentent les résultats préalablement définis des expériences d'apprentissage. L'identification des objectifs facilite la communication, et constitue un cadre de référence pour les activités d'enseignement dans les salles de classe.

La Further Education Curriculum Review and Unit Developpement définit le modèle produit comme« un guide pour la réalisation d'un ensemble de finalités sous forme de produits, comme l'acquisition de connaissances, de compétences d'attitudes ou de valeurs »[169]. La figure ci-dessous[170] présente les composantes principales du modèle produit.

Figure N 11: Le modèle Produit du développement d'un curriculum



[169]**Sheehan.J (1986)**;Curriculum models: product versus process; Journal of Advanced Nursing; 11,671-678; www.google.com

[170]**Sheehan.J (1986)**; Curriculum models: product versus process; Journal of Advanced Nursing; 11,671-678; www.google.com.

L'utilisation des objectifs comportementaux permet une meilleure structuration des contenus d'enseignement sous forme d'un ensemble d'expériences d'apprentissage, et favorise l'objectivité du processus d'évaluation.

En revanche, **Eisner** a déclaré que « dans certains domaines d'activités, comme l'enseignement des Arts, la description des comportements visés est une tâche très complexe. Il soutient en outre que les objectifs comportementaux peuvent devenir si nombreux qu'un enseignant puisse passer plus de temps à les décrire que les enseigner »[171].

En effet, l'identification des objectifs en amont par l'enseignant est influencée par sa perception. Cette subjectivité peut influencer négativement le processus d'apprentissage. En outre, le modèle produit ne prend pas en considération les caractéristiques personnelles des apprenants, et met de côté tout ce qui est en relation avec l'environnement du curriculum. Ces insuffisances du modèle produit ont constitué la base pour l'élaboration du modèle processus.

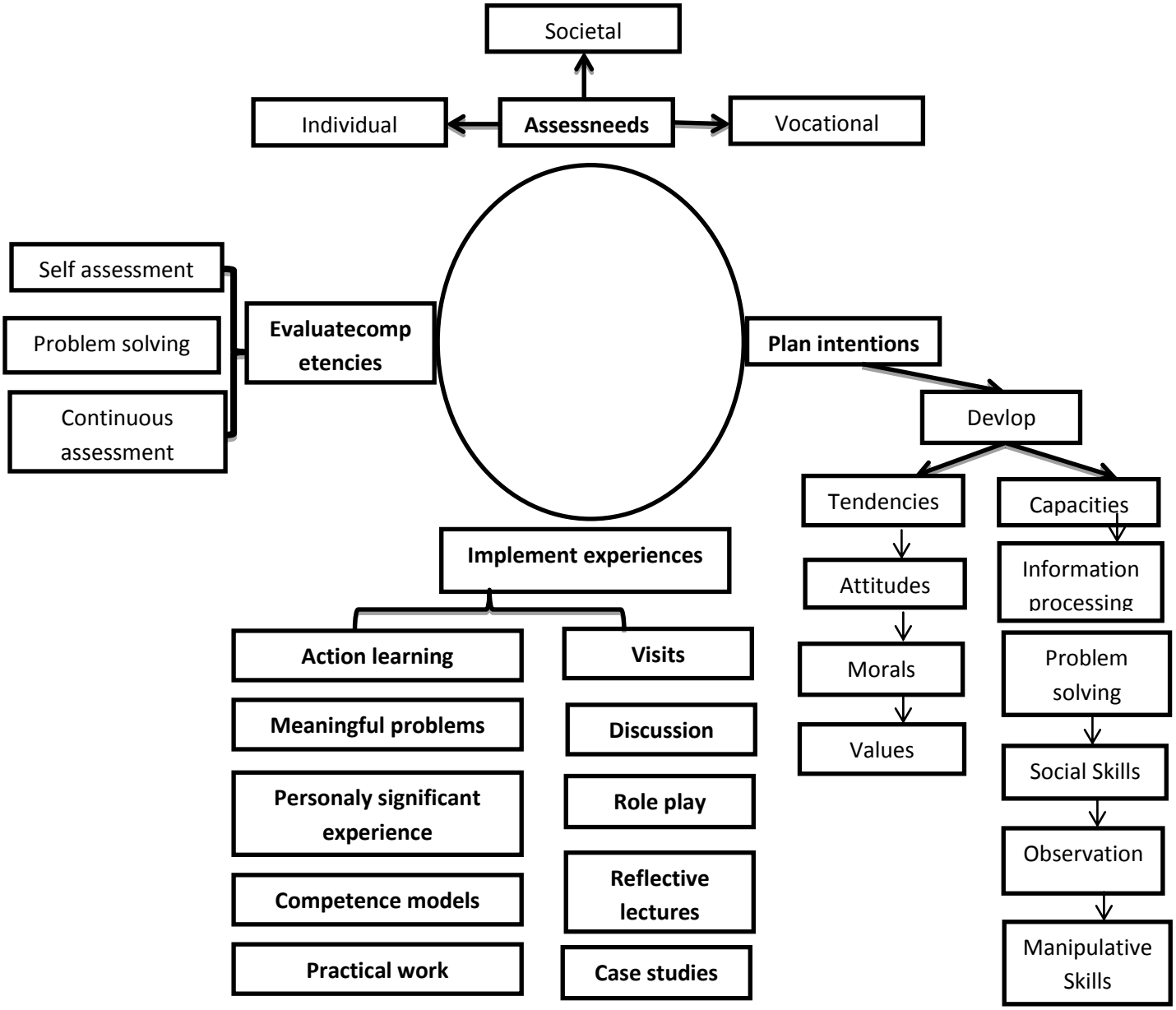
b) Modèle processus

Le modèle processus englobe toutes les considérations et les activités sur lesquelles les acteurs du curriculum réfléchissent et finissent par les mettre en œuvre, pour faire des choix dans l'élaboration et l'évaluation d'un projet de curriculum.

La figure[172] ci-dessous présente en détail toutes les composantes clés du modèle :

[171] **E.W.Eisner (1967)** ;Educational objectives: help or hindrance? School Review; 75,250-266; www.jstor.org
[172] **Sheehan.J (1986);** Curriculum models: product versus process; Journal of Advanced Nursing; 11,671-678; www.google.com.

Figure N 12: Le modèle processus du développement d'un curriculum



L'analyse des besoins vise l'identification des prérequis à l'action. Il s'agit d'identifier les caractéristiques psychologiques, biologiques et sociales de l'individu. Elle vise également l'identification d'un ensemble de compétences requises qui seront par la suite intégrées dans le curriculum dans différentes situations et expériences d'apprentissage.

L'intégration de ces compétences nous mène à parler de la phase de planification. C'est dans cette phase que peut être appliqué le modèle produit. La spécificité du modèle processus réside dans le fait que les intentions (Tendances, attitudes, valeurs, compétences sociales…etc.) sont envisagées

d'une manière intégrée et ne constituent en aucun cas une juxtaposition des objectifs comme c'est le cas du modèle produit.

La phase d'implantation repose sur l'idée que l'apprentissage est un processus interactif. Par conséquent l'apprenant doit participer dans l'élaboration et le choix des situations d'apprentissage. Ainsi, « l'étudiant choisie le problème, ou au moins négocie le choix avec l'enseignant. La détermination en amont des détails serait inappropriée. »[173]. La participation de l'apprenant se traduit aussi dans l'autoévaluation qui permet de fournir un feedback en vue de tester le sens perçue par l'apprenant.

La phase d'évaluation englobe l'analyse systématique de la cohérence des activités, de la conception à la mise en œuvre opérationnelle, ce qui permet de vérifier par exemple : si les programmes d'études ont effectivement été utilisés dans les classes, et dans quelle mesure les programmes répondent à leurs objectifs.

Selon **McKenzie,** cité par John **Sheehan, «** la différence entre l'évaluation dans le modèle produit et le modèle processus réside dans le fait que dans le premier l'évaluation vise la manifestation de la compétence, alors que dans le deuxième l'environnement dans lequel sera mis en œuvre est crucial »[174].

En conclusion, nous signalons que les deux modèles ont des avantages et des inconvénients. Le modèle produit est caractérisé par l'objectivité des mesures et des évaluations, alors qu'il ne permet pas une flexibilité dans la gestion des expériences d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant se trouve limité et borné aux niveaux didactique et pédagogique.

Par contre, le modèle processus met l'apprenant au centre de l'élaboration du curriculum et suscite plus d'innovation et de créativité dans une approche qui met l'enseignant et l'élève au même pied d'égalité. L'inconvénient du modèle processus réside dans la difficulté en termes de mesure des apprentissages.

Au terme de cette description des deux modèles, nous signalons que le choix de l'un ou de l'autre est influencé par le profil des acteurs et leurs priorités. Les

[173]**Sheehan.J (1986);** Curriculum models: product versus process; Journal of Advanced Nursing; 11,671-678; www.google.com.
[174]**Sheehan.J (1986);** Curriculum models: product versus process; Journal of Advanced Nursing; 11,671-678; www.google.com.

adeptes du modèle produit sont généralement des personnes qui s'intéressent à la mesure objective, alors que ceux qui s'intéressent au modèle processus pensent davantage à mettre l'apprenant au centre de toute action de conception et d'évaluation.

3. La conception d'un curriculum

Le système international d'éducation et de formation connait en matière de conception des curricula, une tendance qui évolue vers la standardisation et la normalisation des approches et des méthodes. Ces méthodes garantissent la qualité du curriculum et sa durabilité, et impliquent une série de prises de décisions, en tenant compte de plusieurs éléments tels que : les activités d'apprentissage, l'environnement, les objectifs, les connaissances, les intérêts des enseignants et des apprenants, les conditions sociales, les technologies, les valeurs… etc. Ces décisions reflètent la perception du décideur vis à vis des connaissances, des attitudes et des compétences qu'il juge importantes, les séquences pédagogiques qui permettront d'acquérir ces compétences, le profil et les intérêts des apprenants.

La conception du curriculum pourrait à première vue se rapporter aux aspects économiques et pragmatiques de l'enseignement, à l'organisation du contenu et des situations d'apprentissage, à la répartition du temps sur les horaires et à l'affectation des ressources. Elle peut aussi être menée en se basant sur différents éléments clés : **Disciplines scientifiques** (mathématiques, psychologie, physiologie), **domaines d'activité** (santé, arts, éducation, animation culturelle), et **interdisciplinarité** qui consiste en la combinaison de plusieurs disciplines ou domaines d'activité.

Selon (**Eisner et Vallance**)[175] il existe cinq différentes orientations dans la conception des curricula :

- **Rationaliste académique** qui prend en compte les connaissances et leur appartenance à une discipline scientifique.
- **Cognitiviste** qui s'intéresse aux compétences intellectuelles, telles que l'analyse, la synthèse, et la résolution de problèmes.

[175]**Eisner.E etVallance.E (1974);** Introduction - Five conceptions of curriculum: Theirroots and implications for curriculum planning. In Conflicting Conceptions of Curriculum; Berkeley; P1-18; www.google.com

- **Self-actualisation** qui favorise le développement personnel et prend en compte les aspects psychologiques de l'apprenant.
- **Reconstruction sociale** appelée aussi la pédagogie critique, qui consiste en la prise en considération des aspects sociologiques tels que la justice sociale.
- **Utilitariste** qui s'intéresse aux compétences opérationnelles et à la performance dans un domaine d'activité.

Généralement, toute action de conception d'un curriculum s'inscrit dans une ou plusieurs orientations, selon le profil du concepteur et le contexte d'implantation.

En outre, pour **R.Tyler** « la conception d'un curriculum est basée sur quatre principes :

1. Définir des objectifs d'apprentissages appropriés.
2. Déterminer les expériences d'apprentissage.
3. Organiser les expériences d'apprentissage.
4. Evaluer et réviser le curriculum. »[176]

En se basant sur les travaux de **Tyler**, **H.Taba** a développé une approche beaucoup plus étendue, qui intègre les enseignants et les administrateurs, dans la conception. En conséquence, l'approche rationnelle de Tyler est une approche top-down alors que celle de Taba est une approche mixte.

En effet, « l'approche développée par Taba est constitué de sept étapes : 1) identification des besoins, 2) Formulation des objectifs, 3) Sélection du contenu, 4) Organisation du contenu, 5) Sélection des expériences d'apprentissage, 6) Organiser les activités d'apprentissage, 7) évaluation »[177].

L'identification des besoins est une étape prépondérante dans la mesure où on ne peut pas définir le contenu sans savoir identifier en amont les besoins des apprenants. Cette étape vise la compréhension du background, des modèles de motivation, de la manière dont ils apprennent socialement, et du capital culturel qu'ils apportent de la maison à la classe.

[176]**Cité dans Pinar.W.F et al (1995);** Understanding Curriculum. ; Ed: New York Peter Lang. www.peterlang.com
[177]**Gibson.K.L (2013)** ; Analysis of 100 Years of Curriculum Designs; International Journal of Instruction;Vol.6, N1;P4; www.scholarworks.montana.edu

Dans l'orientation utilitariste et sociale, l'identification des besoins inclue l'analyse des besoins de la société et du marché, à travers l'analyse des valeurs et des modes de pensée collective et des compétences requises à l'efficacité professionnelle, dans différents domaines d'activité.

La formulation des objectifs est caractérisée par un aspect bidimensionnel, qui se manifeste d'abord par la définition d'objectifs généraux, et ensuite par la définition d'objectifs spécifiques, à travers la description d'attitudes et de comportements, relatifs à une unité ou un domaine d'activité. Ces objectifs guident la sélection et l'organisation des activités, et assurent l'objectivité de l'évaluation.

La sélection du contenu est influencée par l'évolution des sciences et l'explosion des flux informationnels. A cet égard, le choix du contenu du curriculum doit être réalisé soigneusement, en vue d'atteindre les objectifs fixés en amont. De même, la participation des étudiants dans la sélection est d'une importance cruciale, parce qu'elle permet de donner un sens au contenu choisi, et améliore la motivation.

L'organisation du contenu est caractérisée par deux méthodes principales : la première met l'accent sur les problèmes et les expériences de vie, ainsi que les intérêts particuliers des apprenants. La deuxième se focalise davantage sur l'analyse approfondie d'un sujet particulier ou un domaine d'activité. Ces deux méthodes peuvent être appelées méthode en large pour la première, et en profondeur pour la deuxième. Sachant que les étudiants n'ont pas le même potentiel d'apprentissage, il est préférable d'envisager une variété d'activités et d'expériences d'apprentissage.

La sélection des expériences d'apprentissage consiste en le choix des activités permettant d'assoir une justice sociale au sein de la classe, en prenant en compte les différences individuelles en termes de caractéristiques psychologiques (cognitives et émotionnelles) lors de l'organisation du contenu. Les activités sélectionnées devraient comprendre la lecture, l'analyse, l'exploration, l'observation, l'écriture, l'expérimentation, et la manipulation.

Cette phase constitue selon **H.Taba** une clé de réussite en disant que « si le curriculum est un plan d'apprentissage dont les objectifs déterminent

l'importance du contenu, il s'ensuit que la planification adéquate suppose la sélection et l'organisation du contenu et des expériences d'apprentissage ».[178]

Ces expériences doivent aussi permettre aux étudiants d'utiliser de nouveaux matériaux et outils technologiques, en ayant le temps nécessaire à la compréhension et la maitrise des techniques de manipulation.

L'organisation des activités d'apprentissage suit la sélection des expériences et précède le lancement des instructions dans les classes. Une variété équilibrée de techniques et de supports pédagogiques, permet une meilleure flexibilité lorsqu'on travaille avec des groupes hétérogènes.

L'évaluation ne se réduit pas aux examens et aux contrôles réalisés dans les classes, mais s'étend à l'appréciation globale des efforts déployés par l'apprenant ou l'étudiant. «... elle implique le processus de juger et de déterminer la qualité du travail d'un étudiant »[179]. C'est tout un processus qui commence par l'identification d'objectifs claires, et des indicateurs précis relatifs à leurs mesures, afin de donner une appréciation qui reflète les changements installés chez l'étudiant.

4. L'évaluation d'un curriculum

L'évaluation d'un curriculum s'inscrit dans le cadre de l'assurance qualité et de la bonne gouvernance du système d'éducation et de formation. Ce processus permet d'instaurer un climat de confiance entre les différentes parties prenantes (politiques, enseignants et formateurs, apprenants, et employeurs), et de vérifier dans quelle mesure les composantes du curriculum permettent de répondre aux besoins de ces parties prenantes, en posant les questions suivantes :

- Quelles sont les valeurs, que le curriculum s'efforce à promouvoir, en relation avec les besoins de la société ?
- Les contenus d'apprentissage sont-ils valides ?
- Les moyens disponibles sont-ils adaptés ?

[178] **Taba.H (1962)**; Curriculum Development: Theory and Practice; Ed: New York (Harcourt, Brace& World); P266; www.researchegate.net
[179] **Popham.W.J (2011)**; Classroom assessment: What teachers need to know. Boston, MA : Pearson ; P9.

- ❖ Les stratégies didactiques et pédagogiques utilisés restent-elles d'actualité ?
- ❖ Le curriculum reste-t-il pertinent compte tenus de l'évolution du contexte ?

« L'évaluation des curricula évolue donc entre optimisation des systèmes éducatifs et estimation d'un retour sur investissement »[180]. Elle assure la transparence et la bonne gouvernance du processus, en vue de favoriser la motivation, l'engagement, et l'adhésion des acteurs. Cela par la communication des résultats, qui leurs permettent de se rendre compte des actions entreprises et de leurs raisons d'être.

4.1) Les modèles de l'évaluation des curricula

L'évaluation des curricula a pris une place importante dans la gouvernance des systèmes d'éducation et de formation et dans le développement des politiques publiques. Cette évaluation permet de décrire et de juger la qualité du curriculum dans sa conception et son implantation dans la société.

La théorie des curricula est riche en matière de modèles, qui expliquent les pratiques observées dans les différents pays, nous citons ainsi à titre d'exemple :

- Le modèle centré sur les objectifs
- Le modèle (CIPP)
- Le modèle sans objectifs (Goal free model)
- Le modèle contingent interactif
- Le modèle illuminatif
- Le modèle Réaliste
- Le modèle des quatre niveaux

Le recours à l'un des modèles cités ci-dessus dépend des intentions de l'évaluateur, et des objectifs d'évaluation.

a) Le modèle centré sur les objectifs

[180] **Martinez.P (2012)** ; Recherches curriculaires : retour vers le futur ; Synergies Chine ; N7; P50 ; www.google.com

R.Tyler est le fondateur des modèles d'évaluation des curricula. Selon **Whiteley** « Tyler est une référence dans l'évaluation des curricula avec son approche traditionnelle ou orthodoxe »[181].

Apparue en 1950 dans son ouvrage « **Basic principal of curriculum and instruction** », ce modèle est le plus ancien, il est constitué de plusieurs étapes :

- L'identification des objectifs comportementaux. Ces derniers constituent une base à la définition des contenus d'apprentissages qui faciliteront l'acquisition de ces comportements.
- Sélectionner, élaborer, ou modifier des instruments d'évaluation valides et fiables pour mesurer les apprentissages installés.
- Obtenir un résultat précis grâce à des estimations et des mesures pointues.
- Evaluer le curriculum au début et à la fin pour mesurer les changements installés.
- Analyser les forces et les faiblesses et expliquer le schéma directeur de son évolution.

Le modèle de Tyler est le premier modèle rationnel et systémique de l'évaluation des curricula. « Ces travaux de recherche ont été influencés par le courant de la psychologie behavioriste et les tests psychométriques »[182]. Mais cela n'empêche qu'il existe des inconvénients qui influencent négativement sa mise en œuvre. Nous citons ainsi à titre d'exemple, le manque d'informations concernant la manière par laquelle sont définis les objectifs comportementaux, sachant qu'un comportement peut être réalisé dans différentes situations.

b) Le modèle (CIPP)

Les faiblesses de l'ancien modèle élaboré par Tyler ont poussé plusieurs chercheurs à procéder à l'élaboration de nouveaux modèles.

En effet, **Stufflebeam**[183] a mis en place un nouveau modèle qui s'est focalisé sur la collecte des informations indispensables à la prise de décision dans les

[181]**Whiteley S.J. (1992);** Evaluation of nursing education programs-theory and practice. International Journal of Nursing Studies; 29(3): 315-323;

[182]**Stavropoulou.A et Stroubouki.T (2014)**; Evaluation of Educational Programs – the Contribution of History to Modern Evaluation Thinking Health Science Journal;8 (2);www.google.com

[183]**Stufflebeam.D.L (1971);** Educational Evaluation and Decision Making; Peacock Publishing, Itasca, Illinois; www.scholar.google.com

différentes étapes du développement curriculaire. Ce modèle est constitué de quatre étapes :

- ***L'évaluation du contexte*** : Elle consiste en l'analyse de l'environnement dans lequel sera implanté le curriculum.
- ***L'évaluation de l'input*** : l'objectif de cette étape est de déterminer les objectifs d'évaluation et de définir les indicateurs de réalisation.
- ***L'évaluation du processus*** : consiste en la vérification de la faisabilité des indicateurs et l'existence d'éventuels changements de comportement chez les apprenants.
- ***L'évaluation du produit*** : l'objectif de cette dernière est de vérifie l'écart entre les objectifs fixés en amont et les apprentissages installés.

La spécificité de cette évaluation réside dans sa capacité d'ajustement continu des enseignements et des contenus d'apprentissage, si les changements installés ne correspondent pas aux objectifs fixés au début. « Elle représente un guide pour les éducateurs dans les étapes de planification, de mise en œuvre, et de développement des programmes et des contenus d'enseignement »[184].

En revanche, il ne prend pas en considération l'analyse des dimensions politiques des décisions prises par les responsables (politiques, administrateurs et concepteurs des curricula).

c) Le goal free modèle

En 1967, **M.Scriven** a remis en question les modèles basés sur la définition des objectifs au début de l'évaluation, sous prétexte qu'il existe des imprévues, et des objectifs inattendus, qui ont le même intérêt dans l'évaluation des curricula. Il estime que les objectifs fixés en amont laissent passer des petits détails, qui peuvent expliquer les apprentissages installés.

En effet, « **Scriven** a divisé le processus d'évaluation en deux types : D'une part, l'évaluation formative qui vise la description des changements installés tout au

[184]**Worthen.B et Sanders.J (1987)**; Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines. White Plains; NY: Longman; www.google.com

long du développement du curriculum. D'autre part, l'évaluation sommative, qui produit un jugement sur le produit final après la fin d'un curriculum. »[185]

La spécificité de ce modèle se manifeste dans la liberté qu'a l'évaluateur dans la mise en œuvre du processus, et l'influence de ses perceptions sur les résultats définis ce qui laisse une grande part de subjectivité. De surcroit, « l'analyse des besoins réels du public visé ne figure pas dans ce modèle »[186]. Par conséquent, son utilisation doit être complétée par l'un des modèles précédents, basés sur la collecte des données quantitatives, afin d'améliorer son objectivité.

d) Le modèle contingent interactif

Le modèle contingent développé par **Stake** en 1975 représente une contribution majeure, dans la mesure où il prend en considération les activités mises en œuvre au lieu de focaliser l'analyse sur les objectifs. « Ce modèle vise la description du curriculum en se basant sur deux sources d'informations :

- ✓ L'antécédent représente toutes les conditions et les ressources mobilisées par les apprenants (compétences intellectuelles, conditions socioéconomiques) dans les situations d'apprentissage. Ces antécédents existent chez l'apprenant avant d'intégrer le curriculum.
- ✓ Les transactions qui correspondent à la relation de congruence qui doit exister entre les situations d'apprentissage et les résultats installés.»[187].

Le réalisme de ce modèle a pris le dessus sur les aspects abstraits des objectifs, qui peuvent être loin de la réalité. A cet égard, **Stake** met en avant l'utilisation des entretiens et des observations in vivo, pour décrypter les contingences du curriculum.

La réalisation de cette évaluation implique la mise en œuvre des étapes suivantes :

[185]**Stavropoulou.A et Stroubouki.T (2014);** Evaluation of Educational Programs – the Contribution of History to Modern Evaluation Thinking Health Science Journal;8 (2);www.google.com

[186]**Guba.E.G et Lincoln.Y.S (1990)**. Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco: Jossey – Bass. In: Patton M.Q. (1990) Qualitative Evaluation and ResearchMethods.www.scholar.google.com

[187]**Bharvad.A.J (2010)** : Curriculum Evaluation ; International Research Journal; ISSN- 0975-3486 RNI: RAJBIL 2009/30097 VOL I * ISSUE 12; www.google.com

- S'entretenir avec les parties prenantes pour comprendre leur perception vis-à-vis de l'action d'évaluation.
- Analyser les entretiens et les documents pour définir l'objet de l'évaluation.
- L'évaluateur doit se rapprocher des différentes opérations en présentiel pour observer d'éventuels imprévues qui peuvent influencer le résultat final.
- Définir le focus de l'évaluation et l'opinion des parties prenantes vis-à-vis de ce focus.
- Définir les indicateurs et les informations qui doivent être par les observateurs et les juges.
- Elaborer l'instrument pour la collecte des données.
- La classification des informations collectées en un ensemble de thèmes en fonction des problématiques soulevées par les parties prenantes.
- Elaborer différents rapports à différentes audiences chacune en fonction de son point d'intérêt.

« **Stake** vise dans son évaluation la description et le jugement du curriculum. Pour cela il se focalise dans son analyse sur le caractère contingent et la congruence entre les informations obtenues »[188].

L'avantage de ce modèle se manifeste dans sa capacité d'adaptation aux besoins des demandeurs d'évaluation, ainsi que sa flexibilité au niveau méthodologique. Selon **D.Woods**, « l'avantage du modèle de **Stake** réside dans la manière par laquelle sont définies et observées les actions et les intentions du public visé, dans une perspective interactive en vue de décrire ou de produire un jugement »[189]. En revanche un risque de manipulation du déroulement de l'évaluation par les demandeurs, constitue un inconvénient qui peut biaiser le résultat final.

e) Le modèle illuminatif

Ce modèle a émergé grâce à une nouvelle vague de recherches en évaluation. « Influencé par l'approche centrée sur la personne, **Parlette** et **Hamilton** ont

[188]**Stavropoulou.A et Stroubouki.T (2014);** Evaluation of Educational Programs – the Contribution of History to Modern Evaluation Thinking Health Science Journal;8 (2);www.google.com
[189]**John D. Woods (1988)**; Curriculum Evaluation Models: Practical Applications for Teachers; Australian Journal of Teacher Education, 13(1); http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1988v13n2.1

développé un nouveau modèle appelé le modèle Illuminatif »[190]. Inscrit dans une approche mixte, il s'oppose à l'évaluation basée uniquement sur la mesure et la collecte des données quantitatives.

Appelé aussi le modèle anthropologique, la concrétisation de cette évaluation se fait par l'observation et les entretiens, avec les différents intervenants dans le curriculum. Au niveau méthodologique, l'analyse des caractéristiques du programme, ainsi que les différents problèmes, est réalisée à travers : les observations, les questionnaires, les entretiens et l'analyse documentaire.

L'une des critiques majeurs de ce modèle se manifeste dans la subjectivité potentielle de l'évaluateur, surtout quand il s'agit d'un évaluateur qui fait partie du système d'éducation (enseignant, administrateur, ou décideur politique).

f) Le modèle réaliste

En 1997, **Pawson** et **Tilley** ont introduit cette évaluation comme alternative pragmatique située au niveau épistémologique entre les approches positivistes et constructivistes. Cette évaluation est structurée, selon un schéma spécifique appelé le CMO (*Context-Mechanism-Outcome*), dans lequel l'évaluateur cherche à articuler dans son analyse entre les différents mécanismes (didactiques, pédagogiques, et politiques), les circonstances vécues par les parties prenantes du curriculum, et les résultats réalisés. C'est pour cette raison que « l'implication des parties prenantes dans le processus d'évaluation est d'une importance majeure »[191].

L'évaluateur cherche non seulement la description du curriculum, mais de dégager des modèles, qui seront la base des théories éventuelles dans l'évaluation des curricula.

L'aspect pragmatique de ce modèle constitue un avantage certes, mais comme les autres modèles basés sur les données qualitatives, et les perceptions des

[190]**Parlett.M et Hamilton D (1972)**.;Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatoryprograms. In: Parlett, Dearden (eds.) Introduction to illuminative evaluation Studies in Higher Education. Pacific SoundingsPress: 1972: 9-29; www.eric.ed.gov

[191]**House ER** (1995); Putting Things Together Coherently: Logic and Justice. In D. Fournier (ed) Reasoning in Evaluation: Inferential Links and Leaps New Directions for Evaluation, no 68. Jossey Bass, San Francisco ; www.hsj.gr

parties prenantes, la subjectivité de l'évaluateur peut biaiser les résultats de l'évaluation.

g) Le modèle des quatre niveaux

Publié en 1959 dans la revue « *Training and Developement* », le modèle de **K. Patrick** est très connu dans le domaine de la formation professionnelle. Il est constitué de quatre étapes :

« **Niveau 1** : la réaction. Ce niveau vise ce que les participants pensent du programme ou de l'activité. **Kirk Patrick**(1998) l'associe à une évaluation de la satisfaction du consommateur.

Niveau 2 : les apprentissages. Ce niveau vise ce que les participants ont acquis par la formation en termes de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes en fonction des objectifs visés.

Niveau 3 : les comportements. Ce niveau évalue le transfert en poste de travail des connaissances, habiletés et attitudes apprises lors de la formation.

Niveau 4 : les résultats. Il s'agit ici de l'évaluation la plus importante, à savoir l'impact de la formation sur l'entreprise. Il s'évalue entre autres en termes de productivité, de qualité, de taux de roulement du personnel, de qualité de vie au travail, de baisse des coûts et de retour sur l'investissement de formation. »[192].

Les quatre niveaux représentent un ensemble articulé selon un lien de causalité hiérarchique. Autrement dit, il n'y aura pas de satisfaction sans apprentissage, et il n'y aura pas de transfert dans le poste de travail sans apprentissage. Cependant, ce lien de causalité hiérarchique est remis en cause par plusieurs chercheurs, dans la mesure où certains changements de comportement ne sont pas toujours le résultat des apprentissages installés. « De plus, **Alliger** et **Janak** (1989) présentent les résultats d'une première revue de 12 articles ayant évalué les effets de la formation à différents niveaux. Celle-ci vient infirmer

[192]**Dunberry.A** et **Péchard.C (2007) ;** L'évaluation de la formation dans l'entreprise :état de la question et perspectives ; CIRDEP ; Québec ; www.cirdef.uqam.ca

l'hypothèse selon laquelle les changements à chaque niveau sont corrélés entre eux »[193].

Le cycle de vie d'un curriculum peut connaitre des détériorations ou des améliorations en fonction de l'évolution de la relation de cohérence ou d'inadéquation entre les décisions stratégiques et la mise en œuvre opérationnelle. A cet état de fait, l'écart constaté dans certains curricula, entre le prescrit, le réalisé et le maitrisé, témoigne d'une défaillance au niveau opérationnel, qu'il faut décrypter grâce à une évaluation basée sur des critères fiables et valides, afin de redresser la situation et d'améliorer la qualité du curriculum. Ainsi la structuration et la formalisation des critères constitue ce que (Figari et Tourne)[194] nomment le processus de référentialisation, constitué des étapes suivantes :

- Définir l'objet à évaluer.
- Situer l'objet dans un contexte et en repérer les acteurs.
- Elaborer des critères et en définir les indicateurs.
- Comparer les indicateurs avec des données de référence.
- Interpréter et restituer les résultats.

Notons dans ce sens que malgré la différence en termes d'objet et de démarches d'évaluation, la définition des critères est une étape indispensable à la rationalisation des pratiques mises en œuvre par les évaluateurs.

4.2) Les critères d'évaluation d'un curriculum

L'analyse des pratiques d'évaluation révèle une pluralité de modèles relatifs aux domaines d'application, et aux cadres théoriques de référence. Ainsi, la démarche choisie prend en compte un ensemble de critères extrapolés à partir de l'observation de plusieurs indicateurs. C'est dans cet esprit que (Bouchard et Plante)[195]ont élaboré un modèle d'évaluation constitué de neuf critères applicables aux différents types de curricula.

[193]**Alliger.G.M et Janak.E.A**. **(1989)**; Kirk Patrick's levels of training criteria: thirty years later. Personnel Psychology, 42(2), 331-342 ; www. Academia.edu

[194]**G.Figari et C.Tourne (2006)** ; La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation du programme, entre théorie et pratique vers une comparaison des approches au Québec et en France : Mesure et évaluation en éducation ; 29(3) ; 2-25 ; www.google.com

[195]**C.Bouchard et J.Plante (2002)** ; La qualité mieux la définir pour mieux la mesurer ; Les cahiers du service de pédagogie expérimentale; 11-12 ; 219-236 ; www.google.com

1. **La pertinence :** renvoie au degré de correspondance entre les objectifs définis et les besoins de la société et des apprenants. Ces objectifs doivent être clairement définis et permettent le développement personnel et professionnel des apprenants.
2. **L'à-propos :** consiste en la prise en compte des facteurs contextuels lors de la conception.
3. **L'efficacité** : réside dans l'atteinte des objectifs fixés en amont. Elle peut être mesurée par la vérification des résultats obtenus et les objectifs réellement visés.
4. **L'efficience :** renvoie à l'optimisation des ressources (humaines, financières et matérielles) dans la réalisation des objectifs. Cela par l'amélioration de l'atteinte des objectifs sans augmenter le degré d'exploitation des ressources.
5. **L'impact** : désigne l'ensemble des résultats obtenus non visés officiellement dans le curriculum prescrit. Il s'agit des éléments obtenus à partir des composantes du curriculum caché.
6. **La cohérence :** renvoie à l'examen de la compatibilité entre les différents niveaux de décisions du processus de développement curriculaire. Elle concerne la comparaison entre les objectifs généraux, les objectifs pédagogiques et les moyens humains et matériels mis en places pour le pilotage du curriculum
7. **La synergie :** désigne les mécanismes de coordination entre les différents acteurs, la vérification du climat social, et l'action collective. Il s'agit de l'analyse des interactions humaines du processus de développement curriculaire.
8. **La durabilité :** permet d'inscrire l'atteinte des objectifs dans une vision à long terme. Ce type d'analyse permet de redresser toute détérioration des pratiques.
9. **La flexibilité :** correspond aux capacités de changement et d'adaptation aux évolutions de la société. Cela implique une certaine souplesse qui permet de modifier une ou plusieurs composantes et non pas le curriculum tout entier.

En définitive, nous rappelons que l'évaluation du curriculum s'inscrit dans les pratiques de bonne gouvernance permettant de garantir la transparence du processus d'éducation et de formation, et d'adopter une stratégie proactive

dans la conception et le développement de la qualité des curricula de formation en générale, et la formation en management du sport en particulier.

Section II Evaluation des curricula de formation en management du sport

Le management du sport en tant qu'activité professionnelle a émergé vers la fin du XIX^{ème} siècle en Grande Bretagne, puisqu'on avait besoin de personnes pour s'occuper de l'organisation des courses de chevaux. En tant que discipline académique, le management du sport n'a intégré l'université qu'à la fin du XX^{ème} siècle.

Les premiers cours de management du sport ont eu lieu aux Etats Unis en 1966, puis en Grande Bretagne en 1970, ce qui explique le développement du système sportif anglo-saxon par rapport aux autres pays du monde. En France, le concept du management du sport n'est apparu qu'à partir des années 1980, alors qu'au Maroc les premières formations ont eu lieu à partir de 1996.

L'évaluation des curricula de formation en management du sport est un sujet de recherche qui a suscité l'intérêt des chercheurs depuis plus de trente ans. Les recherches se sont multipliées (Kaufman et Simon 1995, Cuneen et Parks 2001, Ho Kim 2007) en adoptant différentes approches méthodologiques.

C'est dans cette optique que nous présenterons tout d'abord l'évolution historique de la formation en management du sport. Ensuite, nous exposerons la philosophie et les principes de la COSMA considérée comme l'instance internationale spécialisée dans l'accréditation des curricula de formation en management du sport. Enfin, nous passerons en revue les différentes recherches qui ont traité le sujet de l'évaluation des curricula de formation en management du sport au niveau international.

I Le curriculum de formation en management du sport

Depuis son émergence aux Etats Unis, la formation en management du sport n'a cessé de se multiplier, « en 1980, on comptait 20 programmes du management du sport en Amérique du nord, alors qu'en 2000 le nombre est

arrivé à 200. En 2007, les Etats Unis comptaient 218 programmes, et 12 au Canada »[196].

Les responsables de la ligue professionnelle du baseball à l'époque étaient conscient, du fait que la valeur et le développement du sport dépend de la manière par laquelle il est géré. C'est pour cette raison qu'ils ont fait appel aux académiciens de l'université d'Ohio, afin de concevoir le premier curriculum de formation en management du sport, qui est actuellement présent sur les quatre continents de la planète.

Cette initiative était accompagnée par la constitution de la NASSM National American Society For Sport Management. Cette instance qui comprend des professionnels et des académiciens, a comme objectif principal, l'accompagnement des professionnels dans leurs activités en tant que managers au sein des organisations sportives, et le développement de la recherche scientifique en management du sport. Selon **D.Kimbal** « la NASSM a comme objectifs de, promouvoir, stimuler, encourager les recherches scientifiques, et le développement professionnel du management du sport dans ses dimensions théoriques et pratiques »[197]. La NASSM a créé ensuite la COSMA *Commission on Sport Management Accreditation*, comme instance spécialisée dans l'accréditation des curricula de formation en management du sport.

D'autres instituions ont été créées au niveau international, ayant comme objectif stratégique, le développement du management du sport en tant que profession dans les différentes organisations sportives, et en tant que discipline scientifique enseignée dans les universités et les différentes institutions d'enseignement supérieur. C'est dans cette perspective qu'on a vu la naissance de l'Association Européenne de Management du Sport, l'Association Asiatique de Management du Sport, l'Association Australienne et de la Nouvelle Zélande de management du sport, et l'Association Africaine de Management du Sport. Toutes ces associations sont actuellement réunies dans une seule institution appelée l'Association Mondiale de Management du Sport.

[196] **North American Society for sport management**; www.nassm.org.
[197] **Kimball.D et Lussier.R**; Applied sport management skills; Ed: Human Kinetics; P10.

Cet intérêt vis-à-vis des études en management du sport a évolué à travers le temps en parallèle avec l'évolution de la pratique du management en vue d'assurer la formation de managers compétents et autonomes, capables d'assumer les fonctions de management dans les différentes organisations sportives.

1. Evolution historique

L'analyse historique de l'évolution de la formation en management du sport constitue le point de départ dans le processus de compréhension des configurations actuelles des différents curricula. Le changement permanent du secteur sportif a donné lieu à une multitude de structures, qui demandent un mode de management spécial.

Cette évolution est accompagnée par un changement considérable au niveau de la formation professionnelle des managers, et par le développement de la recherche scientifique autour du management du sport en générale.

La création du curriculum de formation en management du sport revient généralement à deux personnes : **James G.Mason** professeur d'éducation physique à l'Université de Miami en Floride, et **Walter O.Malley** président du club de baseball The Brooklyn Dodgers. Les deux personnes ont commencé en 1957 à discuter l'idée de la création d'une formation dédiée à la préparation des managers du sport. Ces discussions ont abouties à créer le premier curriculum en 1966 à l'Ohio University. Depuis cette date, les curricula de formation en management du sport ont connu une multiplication spectaculaire aux Etats Unis et dans le monde entier.

Dans son ouvrage « *An EncounterWith Management in PhysicalActivity Education And Sport* »[198], **F.E.Zeigler** a précisé que la formation en management du sport a débuté au début du XX^{ème} siècle avec le premier cours dédié à l'administration de l'éducation physique. Selon le même auteur, en 1911 l'université de Wiscousin a mis en place le cours (administration et organisation) dans le curriculum de l'éducation physique, et depuis 1920, plusieurs universités américaines ont intégré le cours (*athletic administration*) dans le cursus de l'éducation physique.

[198]**Zeigler.E.F (2007)** ; An EncounterWith Management in PhysicalActivity Education And Sport;www.nassm.org

Après avoir été recruté dans le poste de responsable de la préparation professionnelle des professeurs de l'éducation physique à l'Université d'Ontario au Canada en 1950. Il a remarqué l'inadéquation des approches théoriques avec le contexte de la pratique. C'est pour cette raison qu'il a décidé de puiser dans les théories de management en adoptant l'approche par étude de cas, utilisée à l'époque par l'Université d'Harvard.

Au niveau politique, la concurrence entre les Etats Unis et l'Union Soviétique a obligé les responsables politiques de lever la barre des standards pour l'amélioration de la qualité de l'éducation en générale et de la préparation professionnelle en particulier. En conséquence, les universités ont adopté une approche disciplinaire dans tous les domaines d'apprentissage, y compris le management et l'administration du sport et de l'éducation physique, ce qui a influencé positivement la qualité de la formation.

Selon **Jean-Loup Chappelet**:« Comme le management industriel, le management du sport naît outre Atlantique, en particulier dans les universités américaines. En 1966, James G. Masson inaugure un programme à *l'Ohio University* (à Athènes) pour les managers des ligues professionnelles. L'idée d'un tel cours aurait été formulée par le président de l'équipe des *Brooklyn Dodgers* dix ans plus tôt. Parallèlement, **Earle.F.Zeigler** et ses étudiants aux universités du Michigan, de l'Illinois et de l'Ouest de l'Ontario, développent des enseignements pour la gestion des programmes athlétiques amateurs.

Ces institutions sont rapidement suivies par d'autres collèges publics ou privés. Petit à petit, les enseignants de ces universités se rassemblent. La NASSM (*North American Society for Sport Management*) est fondée en 1985 et commence à publier le *Journal of Sport Management*. En Europe, l'association équivalente (EASM *European Association for Sport Management*) se crée en 1993. Elle veut à l'origine, rassembler chercheurs et praticiens, mais regroupe aujourd'hui essentiellement des membres issus du monde académique. Elle organise chaque année un congrès.

Mais l'émergence du management du sport en Europe précède largement la création de l'EASM. On constate en effet son apparition en Grande Bretagne, à l'Université de Loughborough, dès les années 1970 et en France au cours des années 1980. Dans l'hexagone, ce sera principalement à travers la création des

filières STAPS (Sciences et techniques des activités sportives) qui rencontrent un fort succès auprès des étudiants et se transforment petit à petit en facultés de sciences du sport avec instituts ou centres de management du sport (à Caen, Lyon, Montpellier, Paris-Orsay, Rouen, Strasbourg, etc.).

L'Université de Limoges a également un fort impact sur la naissance de la discipline au travers de son Centre de droit et d'économie du sport qui a formé de nombreux managers de fédérations nationales. Aujourd'hui, la plupart des universités françaises proposent des diplômes en management du sport et quelques grandes écoles de commerce s'y sont mises (Marseille, Nantes, Paris, etc.). En Grande Bretagne, on observe un développement parallèle au travers des *Leisure Studies*. Comme aux Etats-Unis, ce sont les écoles d'éducation physique qui se transforment en facultés de sciences du sport pour donner à leurs étudiants de nouveaux débouchés professionnels.

Par contre, en Allemagne et en Italie, les formations universitaires au management du sport étaient jusque dans les années 1990 assez rares. Il faudra attendre 1994 pour la création de la première chaire de management et d'économie du sport au sein de l'Université allemande du sport à Cologne (*Deustche Sport Hochschule*). Et pendant longtemps le seul master de management du sport en italien était délivré par l'Université de Saint-Marin. La situation a néanmoins beaucoup évolué depuis tant en Allemagne qu'en Italie où plusieurs universités offrent des masters en management du sport ou similaire »[199].

L'analyse du profil des praticiens du management du sport jusqu'au début du XX^{ème} siècle a révélé l'existence de deux tendances générales : il y avait ceux qui venaient du monde des affaires, et les athlètes du monde sportif. Ces deux tendances ont trouvé des difficultés énormes, surtout dans le management du sport professionnel dans les ligues, les clubs, et les tournois.

En effet, une demande accrue de formation a été exprimée par les praticiens, en rapport avec l'amélioration de la qualité de la préparation des futurs managers du sport professionnel et de loisirs, cette demande a attiré l'attention des académiciens qui se sont focalisés sur la structuration et la

[199]**Chappelet.J.L** ; Histoire du management du sport ; http://www.lausanne.ch/thematiques/sport-et-olympisme.

normalisation des curricula de formation, ce qui a donné lieu au premiers standards en matière de conception des curricula de formation en management du sport.

2. L'instance internationale spécialisée dans l'accréditation des curricula en management du sport (COSMA)

Les travaux de recherche menés dans les trente dernières années ont fait émerger différentes recommandations, qui ont été intégrées dans un processus formalisé d'accréditation, qui vise deux objectifs principaux : accompagner en premier lieu les universités qui veulent concevoir un curriculum de formation en management du sport. Evaluer en second lieu les curricula déjà mis en œuvre, en vue d'assurer leur crédibilité et le développement durable de la qualité des enseignements délivrés.

Nous présenterons dans cette partie une brève description de la COSMA et de sa philosophie. Ensuite, nous exposerons les différents principes de conception et d'évaluation des curricula de formation en management du sport selon (la dernière version du cahier de charge publié sur le site de la COSMA)[200].

2.1) Qu'est-ce que la COSMA ?

La COSMA telle qu'elle est communément appelée, fournit une fonction essentielle dans les domaines suivants : Management du sport, marketing du sport, leadership dans le sport, et le management du sport scolaire et universitaire. Elle agit comme un organisme de réglementation du domaine de la formation en management du sport. Elle veille aussi sur l'application des normes, et des principes de base de l'assurance qualité en matière d'enseignement du management du sport aux Etats Unis et au niveau international.

C'est un organisme spécialisé dans l'accréditation des curricula de formation en management du sport, qui promeut et reconnaît l'excellence des formations délivrées dans les facultés et les universités au niveau initiale et dans les cycles supérieurs. Les institutions, les étudiants, les employeurs et le grand public

[200] **www.cosmaweb.org (2016)**; COSMA Accreditation Process Manual.

bénéficient tous de la vérification externe de la qualité fournie, grâce au processus d'accréditation. Ils bénéficient également du processus d'amélioration continue de la qualité.

La COSMA a été constitué conjointement par l'Association Nationale pour l'Education Physique et le sport (NASPE) et la Société Nord-américaine du management du sport (NASSM) en juillet 2008. Les processus et les décisions d'accréditation sont menés par le Conseil des commissaires de la commission, sans interférence de la NASPE et NASSM.

L'accréditation COSMA a remplacé l'approbation du programme accordée par l'ancien Conseil de Révision du Programme du Management du Sport (SMPRC), qui était opérationnel depuis plus de 20 ans. Les curricula approuvés dans le cadre du SMPRC ne sont plus approuvés dans le cadre de ce nouveau processus. Ils sont invités à rejoindre la COSMA et à commencer le processus d'accréditation.

La COSMA est gérée par un conseil d'administration composé de cinq (5) membres, dont au moins deux sont membres de la COSMA. Le conseil d'administration se réunit normalement une fois par ans. Il assure le contrôle général des affaires de la commission, telles que : l'établissement et le suivi de l'efficacité des politiques et des procédures, l'approbation du budget annuel et des contrats, le suivi du recrutement des membres et des relations publiques, et l'adoption des règles et des règlements pour la conduite de ses activités, parmi autres.

2.2) Philosophie de la COSMA

La mission principale de la COSMA est de promouvoir l'excellence et l'assurance qualité dans l'enseignement du management du sport, à travers l'évaluation des transformations et des apprentissages installés à la fin de la formation. Le processus vise l'évaluation du profil de sortie ou (L'*outcome*).

La qualité du curriculum dépend des unités structurant le contenu de celui-ci, elle est mesurée par :

- Les ressources déployées pour la mise en œuvre de la formation.
- Le degré d'assimilation des apprenants.
- Les compétences opérationnelles acquises en fin de formation.

- L'atteinte des objectifs de formation.

2.3) Le focus de l'accréditation

Les standards d'accréditation adoptés par les responsables de la COSMA dépassent le simple cadre de normalisation, et constituent des principes intégrés dans une perspective systémique de pilotage de la formation.

A cet état de fait, l'approche par les principes dépasse celle des standards, dans la mesure où la première s'inscrit dans une démarche continue d'amélioration de la qualité sur le chemin de l'excellence, tout en respectant les spécificités socioculturelles et organisationnelles de chaque pays. Ainsi, l'innovation et la flexibilité sont deux composantes majeures sur le chemin de l'excellence.

3. L'excellence de la formation en management du sport

L'excellence est un concept multidimensionnel qui dépend du contexte culturel, historique, et légal dans lequel est implanté le curriculum de formation. C'est pour cette raison que la conception doit prendre en considération les caractéristiques socioéconomiques et culturelles du secteur sportif local, et international. Autrement dit, les objectifs de la formation doivent se placer en congruence avec les missions de l'institution au niveau micro-organisationnel, et avec les besoins de la société en niveau macro-organisationnel.

En effet, l'approbation du plan stratégique est soumise à une démarche évaluative, qui vise la mesure de la performance du curriculum, à travers l'identification des transformations et des apprentissages installés chez les étudiants. Cette évaluation analyse d'abord la cohérence interne du curriculum, qui se manifeste dans le rapport entre le plan stratégique et les objectifs de la formation, et vérifie par la suite le potentiel personnel et professionnel des apprenants, ainsi que leur capacité à intégrer le marché de travail. Les principes suivants constituent les facteurs clé de l'excellence du curriculum de formation en management du sport :

- Assurer la présence des praticiens dans les classes de formation.

- Assurer une coopération avec les autres programmes ayant des similitudes avec les missions et les objectifs de la formation à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution.
- Intégrer la composante éthique dans les différents contenus de formation.
- Stimuler l'engagement des professeurs par les différentes contributions scientifiques, et la mise à jour du contenu de formation.
- Prévoir des formations continues et des évaluations du corps enseignant.
- Assurer les ressources humaines et matérielles indispensables au pilotage de la formation.
- Intégrer des activités pratiques et expérientielles dans le contenu de la formation.
- Communiquer et expliquer aux étudiants les objectifs de la formation.

II Les principes d'accréditation et d'évaluation selon la COSMA

Comme nous l'avons évoqué plus haut, la philosophie du processus de conception et d'évaluation des curricula de formation en management du sport vise l'amélioration de la crédibilité et de la qualité de la formation. L'atteinte de ces deux objectifs ne peut être garantie qu'à travers le respect des principes suivants :

- L'évaluation des résultats d'apprentissage.
- La planification stratégique.
- L'équipe pédagogique.
- Les ressources.
- Les relations internes et externes.
- L'innovation.
- Les domaines de connaissances d'accréditation.
- La légitimité institutionnelle.

1. L'évaluation des résultats d'apprentissage

L'évaluation des résultats constitue la pierre angulaire du processus. Elle fait allusion à l'évaluation des apprentissages en termes de connaissances et de compétences opérationnelles. Cela nécessite le développement et la mise en

œuvre d'une démarche évaluative dans chaque unité du curriculum. Ce processus comprend l'élaboration d'un plan d'évaluation des résultats qui comprend, l'identification des changements et des améliorations nécessaires, et leur 'intégration dans le plan stratégique.

Il existe cinq domaines d'évaluation qui doivent être abordés dans le plan d'évaluation des résultats :

Mission et objectifs : La mission et les objectifs généraux de l'unité du curriculum doivent être énoncés, ainsi que les moyens qui serviront à démontrer que la mission et les objectifs généraux sont accomplis.

Mesures des résultats d'apprentissage des étudiants : Le plan d'évaluation des résultats doit comprendre au moins deux mesures directes et deux indirectes utilisées pour mesurer les résultats d'apprentissage.

Développement des compétences de base : le plan devrait décrire les méthodes utilisées pour s'assurer que les étudiants puissent opérer au niveau des cycles supérieurs mathématiques et en expression écrite, ainsi que les méthodes utilisées pour évaluer ce développement.

Développement personnel : le plan devrait décrire les programmes utilisés pour le développement personnel des étudiants, ainsi que les méthodes utilisées pour évaluer ce développement.

Evaluation des compétences opérationnelles : le plan devrait décrire les techniques et les modèles qui serviront à mesurer l'efficacité et les compétences opérationnelles des étudiants.

2. La planification stratégique

La stratégie adoptée par les responsables du curriculum devrait être compatible avec la stratégie, et les réalités de l'environnement interne et externe de l'institution abritant le curriculum. Cela étant dit, le plan stratégique doit prendre en considération les éléments suivants :

- Une mission clairement définie et pertinente, ainsi que des objectifs généraux qui sont compatibles avec ceux de l'institution.

- Un plan stratégique qui est en contact avec les réalités de la formation et du marché sportif, et en conformité avec le plan stratégique de l'institution.
- La mise en œuvre d'un processus d'évaluation des résultats, qui favorise l'amélioration continue et le développement de la qualité et de l'excellence du curriculum.
- Un environnement qui encourage et promulgue l'innovation et la créativité.
- Mettre en lien les situations d'apprentissage dans la classe et les situations vécues par les praticiens sur le marché du sport.
- La communication des objectifs et des caractéristiques du curriculum aux étudiants intéressés.
- Garantir les ressources suffisantes pour la réalisation des missions et des objectifs généraux.
- Optimiser la structure organisationnelle de l'institution doit favoriser et soutenir l'excellence et la qualité du curriculum.

3. Les composantes du curriculum

L'un des principes de Base en matière de conception des curricula de formation en management du sport réside dans la compatibilité des composantes et du contenu avec les pratiques et les attentes des managers praticiens dans le marché du sport. Par conséquent, il est impératif d'intégrer des domaines de connaissances précis dans le curriculum. Ces domaines constituent ce que le bureau de la COSMA a appelé (*Common Professional Component*), traduit en français par (les composantes professionnelles communes) et qui sont :

- **Les fondamentaux du sport** : Histoire du sport, Sociologie du sport, et psychologie du sport.
- **Les fondamentaux du management du sport** : Introduction au management du sport, gouvernance et politique sportive, et l'organisation internationale du sport.
- **Les fonctions du management du sport** : les opérations dans le sport, marketing du sport, communication dans le sport, économie du sport, et finance du sport.

- **L'environnement du management du sport** : les aspects juridiques, les aspects éthiques, les dysfonctionnements et les problématiques du sport, et les aspects technologiques.
- **Expérience pratique dans le sport** : Apprentissage expérientiel, et stage pratique.

Pour chaque module un syllabus de cours doit être préparé, qui comprend un aperçu des thématiques et des domaines de connaissances étudiés. Voici quelques exemples de cours à enseigner dans les différents modules :

Tableau N 10 : Exemple de cours à enseigner dans un curriculum de formation en management du sport

Domaines de connaissances	Modules	Thématiques
Les fondamentaux du management du sport	Introduction au management	la planification, l'organisation, la conduite, l'évaluation, le contrôle, la planification stratégique et la prise de décision.
Les fonctions en management du sport	Marketing du sport	Promotions, billetterie, Sponsoring, Naming, et le parrainage
Environnement du management du sport	La technologie dans le sport	Le e-learning, l'exploitation des réseaux sociaux, développement technologique et performance sportive.
Expérience pratique	Apprentissage expérientiel	Une expérience telle qu'une thèse ou un projet qui permet à l'étudiant de démontrer sa capacité de synthétiser et d'appliquer les connaissances acquises.

4. L'équipe pédagogique

L'équipe pédagogique constitue un élément majeur dans le développement de la qualité du curriculum. Par conséquent, l'institution doit :

- Recruter des enseignants compétents ayants les qualifications et l'expérience pour enseigner le management du sport.
- élaborer un processus de recrutement pour attirer les plus compétents.
- Evaluer les professeurs selon des critères bien définis.
- Mettre en place les ressources nécessaires pour faciliter les tâches d'enseignement.

- Assurer un climat favorable au développement de la qualité des enseignements.

En effet, l'équipe pédagogique doit être constituée aussi bien par des professionnels que par des professeurs titulaires d'un doctorat en management du sport ou dans les sciences connexes, comme le management, l'économie et la psychologie….etc.

La présence de ces deux profils d'enseignants est tributaire des compétences pédagogiques et andragogiques indispensables à l'enseignement du management du sport.

5. Les activités académiques et professionnelles

Il est impératif que chaque intervenant dans le curriculum ait des relations avec différentes institutions académiques et les professionnels du sport, au niveau national et international, afin de mettre un lien entre les enseignements délivrés dans les classes, et les réalités du terrain. Cela suppose le développement de partenariats entre l'institution académique et les différentes parties prenantes aux niveaux académiques et professionnels.

6. Les ressources

La qualité du curriculum dépend des ressources matérielles, financières et humaines mises en œuvre pour assurer les missions d'enseignement et les actions pédagogiques.

A cet état de fait, l'allocation des ressources financières permet d'une part, d'attirer les meilleures compétences, et d'autre part de doter les classes des dernières technologies. Nous pouvons ajouter à cela le nombre de classes, la qualité des infrastructures sportives, et les ressources documentaires.

7. Les relations interne et externe

L'élaboration d'un curriculum de qualité implique d'établir des liens et des passerelles avec les différents curricula et filières à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution. En plus, l'engagement des étudiants dans des expériences pratiques grâce au stage vécu à l'extérieur de l'institution, leur permet de

mobiliser les connaissances théoriques acquises en classe, et de développer des compétences expérientielles.

Pour l'admission de ces étudiants, l'institution doit définir des critères de sélection et les intégrer dans un processus formalisé et basé sur une démarche évaluative, en vue de choisir les personnes ayant les motivations et le profil convenable, pour intégrer le monde du sport.

8. L'innovation

L'évolution technologique et le changement des besoins de la société influencent les configurations et la production dans le marché sportif. En conséquence, les composantes du curriculum doivent favoriser l'innovation et la créativité aussi bien chez les étudiants que chez les enseignants.

C'est dans cette esprit que s'intègre les démarches d'évaluation et de développement des curricula afin d'accompagner les changements de la société.

9. Les domaines de connaissances d'accréditation

Le volume horaire alloué aux différents domaines de connaissances liées au management du sport constitue un élément de base, dans le processus d'accréditation. Ceci étant dit, il est considéré comme curriculum de formation en management du sport, tout curriculum ayant au moins 20% du volume global d'enseignement dédié aux disciplines scientifiques liées au management du sport en Licence, et 50% en Master.

Les disciplines liées au management du sport sont : Management du sport, Administration du sport, Marketing du sport, les affaires dans le sport, Administration du sport scolaire et universitaire, Evénementiel sportif, Finance du sport, Leadership dans le sport, Droit du sport.

Les curricula délivrés dans le cadre d'une coopération entre différentes institutions académiques peuvent être accrédités s'ils répondent aux principes déjà cités.

10. Légitimité institutionnelle

L'accréditation par la COSMA est tributaire au niveau institutionnel des points suivants :

- L'institution doit être reconnue par l'université.
- Elle doit être reconnue par un organisme national officiel d'éducation ou de formation.
- Deux promotions de lauréats.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les principes définis par la COSMA représentent non seulement un cadre de référence, mais elles révèlent des insuffisances telles que déterminées dans les recherches antérieurs (C.Laird 2005, C.Laird et al 2013, K.Antony 2013).

En effet, la fiabilité et la validité des instruments de mesure est un sujet de controverse au niveau scientifique, surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer des compétences opérationnelles en relation avec les situations réelles de travail.

Vue la différence en termes de perceptions des acteurs, l'interdépendance entre les missions et les objectifs demeure une action complexe. Nous signalons à cette occasion l'absence d'une description claire de la manière par laquelle sont définis les objectifs et les résultats escomptés. Ajouton à cela la barrière relative au budget et aux ressources indispensables au respect des principes de la COSMA.

Enfin, nous avons constaté que le processus ne prend pas en considération, le potentiel des compétences acquises par les lauréats après avoir décrocher leur premier poste, et le lien entre ces compétences et les domaines de connaissances et de compétences visés par la formation.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que l'avenir de la formation en management d sport, dépend de l'adhésion des différents acteurs au processus de conception et d'évaluation. Les académiciens ont un rôle crucial dans ce système. Cela par l'élaboration des recherches scientifiques visant l'évaluation des curricula de formation en management du sport.

III L'évaluation des curricula de formation en management du sport au niveau international

La croissance des offres d'emploi dans les métiers du sport en générale et du management du sport en particulier attire de plus en plus d'étudiants, qui veulent entamer une carrière professionnelle dans le marché sportif. C'est dans cet esprit que nous avons assisté à la multiplication du nombre d'universités qui offrent des curricula de formation en management du sport au niveau international. Ces différents curricula ont fait l'objet de plusieurs recherches scientifiques (**Parkhouse.B.L 1987, Lambrecht.K.W 1990, Kelly.D.R et al 1994, Jamieson.L.M 2000, Smith.A et Westerbreek.H.M 2004, Mei.L.K 2007, Cheng.P 2013**), menées dans l'optique d'évaluer leurs conception, et de proposer des perspectives de développement curriculaire, en vue de garantir la qualité des enseignements et la préparation des futurs managers du sport.

En se basant sur l'analyse documentaire nous avons pu énumérer les principales recherches réalisées au niveau international que nous avons présenté dans le tableau ci-dessous :

Tableau N 11 : Evaluation des curricula de formation en management du sport au niveau international

Année	Auteur	Pays	Titre
2013	Cheng.P et al	Japan, Koré du sud Chine Taiwwan	A Comparative Study of the Professional Competences development in Asian Sport Industry in Higher Education.
2008	Jones.D.F et al	Etas Unis	Examining Sport Management Programs in The United State.
2007	Ling-Mei Ko	Taiwan	Perceptions of Sports Managers and Academics of the Importance of competencies, and Their Relationship with Sports Management Curriculum in Taiwan.
2006	Gregor Hovemann	Allemagne France Angleterre	Perspectives on the successful composition of sport management programs. Basic knowledge for the establishment of European standards.
2004	Aaron.S Westerbeek.H.M	Australie	Professional Sport Management Education and Practice in Australia.

2000	Jamieson.L.M Toh.K.L	Etas Unis	Toward a Conceptual Framework for Sport Management Curriculum: An Exploratory Study
1994	Kelley.D.R et al	Etas Unis	Undergraduate and graduate Sport management curricular models: a perspective
1991	Lambrecht.K.W	Etas Unis	A Study of Curricular Preparation Needs for Sport Club Managers.
1990	Kelley.D.R et al	Etas Unis	Sport Management Curricular Evaluation and Needs Assessment: A Multifaceted Approach
1987	Parkhouse.B.L	Etas Unis	Sport Management Curricula: Current Status and Design Implications for Future Development

Philipe Cheng[201]et ces collaborateurs ont mené une étude comparative des curricula de formation en management du sport dans quatre pays d'Asie (Japon, Corée du sud, Chine, Taiwan). L'échantillon de la recherche été composé de 32 universités, 40 responsables de la conception des curricula, et 42 managers des ressources humaines dans l'industrie du sport. Les chercheurs se sont basé sur les standards nord-américains élaborés par la NASSM-NASPE composés des domaines de connaissances suivants : Management et leadership/Marketing du sport/Droit du sport/Dimensions socioculturelles du sport/Communication dans le sport/ Economie du sport/ Gouvernance du sport/ Ethique en management du sport/ Expérience pratique en management du sport.

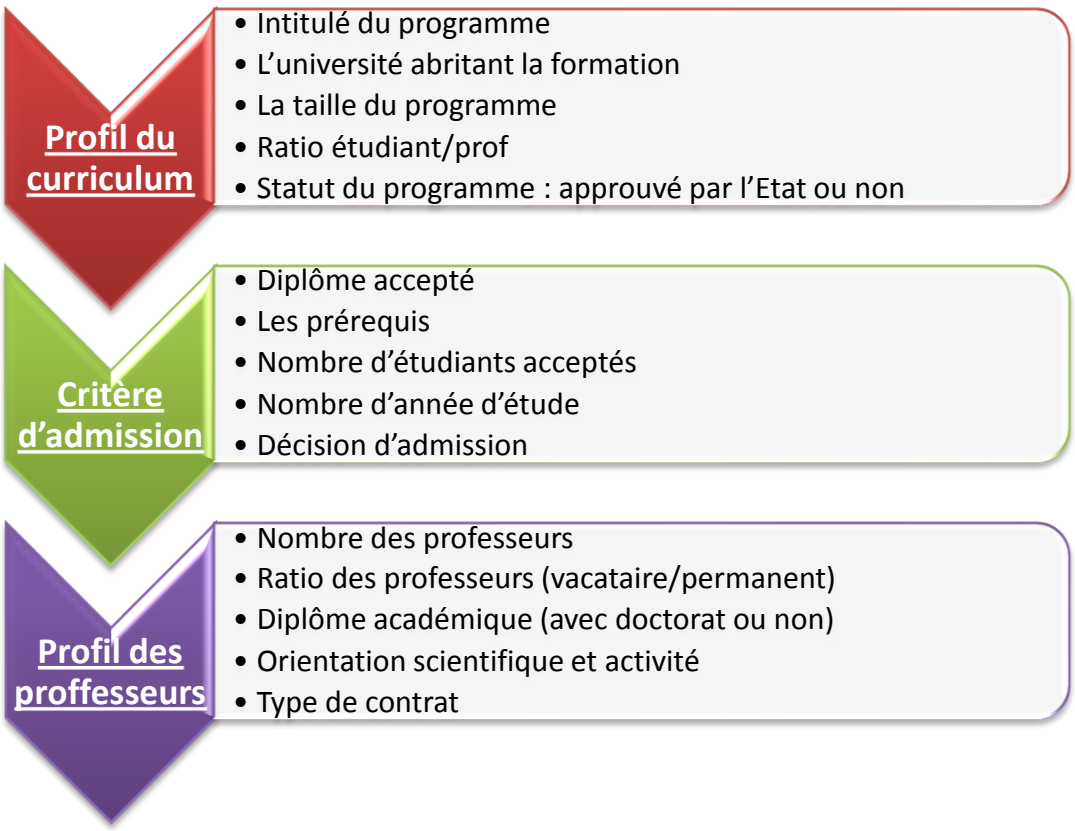
L'objectif de la recherche été de faire un état des lieux des formations en Asie, par rapport aux standards internationaux en matière d'unité de cours et des domaines de connaissances enseignées, et de vérifier le rapport au marché professionnel. L'analyse des résultats a révélé une homogénéité dans les curricula de formation avec un pourcentage de 93,75% qui répondent aux standards nord-américains.

La démarche pédagogique est orientée vers le développement d'attitude au travail, la communication et la créativité, ce qui correspond exactement aux besoins exprimés par les Mangers des ressources humains dans les organisations sportives.

[201]**Cheng.Phet al (2013)** ; A Comparative Study of the Professional Competences development in Asian Sport Industry in Higher Education ; The journal of global business management ; Volume9 Number3;www.scholar.google.com

En 2008 **Jones.D.F et al**[202] ont évalué les curricula de formation en management du sport aux Etas Unis. Les informations ont été collectées par le biais d'un questionnaire administrés à 137 universités avec un taux de retour égal à 40%. Le questionnaire été constitué de trois axes principaux et quinze variables présentées dans la figure ci-dessous :

Figure N 13 : Composantes du questionnaire utilisé par Jones.D.F et al en 2008



L'analyse des résultats a fait émerger un changement au niveau des universités abritant le curriculum. Ainsi selon **Sawyer** (1993) les curricula du management du sport étaient abrité dans les universités de l'éducation physique, or dans cette recherche 28% des curricula sont dans des facultés de santé, des services et de business. Par conséquent l'orientation disciplinaire de l'institution académique abritant le curriculum a une influence sur la philosophie, la conception, le contenu et la mise en œuvre de la formation. Ainsi les facultés

[202]**Jones D.F et al (2008)** ; Examining Sport Management Programs in The United State ; Sport management review ; 11(1) ; 2008 ; P77-91; ww.google.com

de business se concentrent davantage sur les cours de management et de gestion que sur les sciences du sport.

Le ratio faible prof/étudiants, ainsi que le ratio élevé des professeurs vacataires représentent des obstacles à la mise en œuvre d'un curriculum de qualité. A cet égard, selon **Parkhouse** (1987) la mise en œuvre d'un curriculum en management du sport requiert la coopération de plusieurs départements. En outre, de point de vue financier, le ratio élevé des profs vacataire augment la charge des dépenses financières.

Le pourcentage faible de prof femme entraine une faible adhésion des filles à la formation, ce qui se répercute négativement sur le taux des femmes managers dans les organisations sportives. En ce qui concerne les standards de la NASSM-NASPE, 70% des universités n'adhèrent pas au programme d'accréditation. Cela est dû à plusieurs raisons : les charges d'implantation, manque de flexibilité, élitisme. Les responsables chargées du pilotage des curricula de formation ont exprimé l'importance du marché d'emploi comme indicateur fiable de la qualité de formation.

L.Mei Ko[203] a procédé à l'évaluation des curricula de formation en management du sport dans 13 universités en Taiwan, pour deux raisons principales. D'une part, pour décrire la structure et les domaines de connaissances délivrés dans les différentes universités. D'autre part, pour faire le lien avec les compétences requises, selon la perception des managers praticiens dans le marché sportif en Taiwan. En effet l'évaluation été basé sur l'analyse de la structure des modules et des crédits attribués à chaque module. Le lien établi entre la compétence et le curriculum se manifeste dans le nombre de crédits alloués à l'enseignement du domaine de connaissance en lien avec les compétences visées.

Après avoir classifié les différents modules en 15 catégories, l'analyse a fait émerger 5 catégories présentes dans la totalité des curricula analysés : (1) le management, (2) le management du sport, (3) les fondements théoriques du sport, (4) la pratique sportive, (5) la méthodologie de recherche.

Au niveau stratégique les différents curricula de formation visent l'acquisition de compétences transversales applicables aux différents segments de

[203]**Mei.L.Ko (2OO7)** ; Perceptions of Sports Managers and Academics of the Importance of competencies, and Their Relationship with Sports Management Curriculum in Taiwan ; https://dspace.lboro.ac.uk/2134/12919

l'industrie sportive, et permet de concilier entre caractéristiques du marché et profils des étudiants. En conclusion le chercheur a signalé la capacité des étudiants en management du sport de gérer d'autres types d'organisations, alors qu'il est difficile pour les étudiants en management de gérer les organisations sportives.

Gregor Hovemann[204] a mené une recherche visant l'évaluation des curricula dans les trois grands pays de l'Europe (Allemagne, France, et Angleterre). L'objectif de la recherche été de décrire et d'analyser les conditions et les perspectives de développement des curricula de management du sport, et les possibilités d'une harmonisation des curricula dans les pays de l'Union Européen.

Au niveau méthodologique le chercheur s'est basé sur l'analyse documentaire, l'entretien, et sur l'approche d'analyse des facteurs clé de succès dans la recherche stratégique dans le monde des affaires (business) élaboré par Grant en 1998, dont les étapes sont :

- Analyse des conditions générales par l'analyse documentaire afin d'étudier le marché de l'éducation et son background politique.
- Analyse de la compétitivité : analyse structurelle des curricula en management du sport.
- Analyse du besoin pour un contenu de curriculum de qualité :
- Analyse du contenu dans les curricula de formation.
- Analyse des compétences chez les managers du sport.
- Analyse de la demande du marché d'emploi dans le sport et les traces des lauréats de ces programmes.

L'analyse des pays, et des universités qui abritent des programmes de formation en management du sport a permis d'identifier 107 programmes qui ont formé l'échantillon de la recherche. Ainsi, les informations collectées révèlent l'existence d'une hétérogénéité au niveau stratégique et opérationnelle présenté selon les quatre étapes de la recherche.

[204]**Hoveman.G (2006)**; Perspectives on the successful composition of sport management programs. Basic knowledge for the establishment of European standards;European Journal of Sport and Society ; 3(2) ; p155-175;www.google.com

L'analyse du marché des programmes en management du sport a fait émergé les pourcentages suivants : 56% des programmes requiert le baccalauréat, 24% la licence, 16% autres, et 4% sans.

En ce qui concerne les types de programmes étudiés. Quatre types ont été identifiés :

- Le programme à temps plein, dans 86 universités.
- Le programme à temps partiel, dans 13 universités.
- Spécialisation intégrée dans un programme de formation, dans 4universités.
- Programme professionnel, dans 4universités.

D'autres indicateurs tels que, la durée du programme et les frais de la formation révèlent une différence significative entre les pays de l'UE.

En outre, l'analyse de la structure de formation dans les trois pays, montre l'existence de trois types de structures et de modes de gouvernance.

- Une structure bureaucratique en France caractérisée par l'intervention de l'Etat.
- Une structure entrepreneuriale régulée par la loi de l'offre et la demande en Angleterre.
- Une structure vocationnelle, sous la tutelle du mouvement sportif locale, en Allemagne.

L'analyse du contenu de curriculum a permis d'dentifié différents domaines de connaissance :

Economique : théories et économie générale, économie du sport, gestion, finance, comptabilité, audit et contrôle.

Management du sport : introduction du sport business, management du sport, marketing du sport, management des infrastructures sportives…etc.

Sciences du sport : anatomie, physiologie, médecine du sport, biomécanique…etc.

Pratique sportive : foot, gymnastique, basket, natation…etc.

Qualification générale : langue, informatique…etc.

Le résultat final de la recherche montre qu'Il existe une hétérogénéité en termes de natures des cours aussi bien entres les trois pays, qu'entre les curricula à l'intérieur du même pays.

Cela étant dit, en Allemagne 20% du contenu total est concentré sur la dimension économique, ainsi qu'une présence significative des cours de la pratique sportive. En France les cours en relation avec les sciences du sport sont les plus valorisé dans les curricula, par contre les cours d'économie représentent le plus faible pourcentage des cours enseignés. En Angleterre, les cours sont caractérisés par, une absence totale des cours de pratique sportive, et une majorité dédiée aux cours de management.

Cette différence est expliquée par la nature des universités abritant le programme : en France les formations sont délivrées par les facultés des Sciences et Techniques des Activités Physiques Sportives (STAPS), en Allemagne les facultés d'économie s'occupent de la formation en management du sport, et en Angleterre les formations sont organisées par les facultés de business.

L'étude de la demande d'emploi dans le sport connait une augmentation exponentielle. Toutefois, le suivie des traces des lauréats des formations en management du sport est difficile à mettre en œuvre, ce qui biaise la fiabilité et la validité des résultats. Cependant, dans l'une des rares recherches longitudinales, les résultats montrent qu'entre 7% et 22% des lauréats arrivent à décrocher un poste de manager dans le marché sportif.

En termes de recommandation les chercheurs ont signalé l'importance de l'identification des besoins en termes de compétences, et de les prendre en considération dans l'élaboration des curricula. En outre, vue la diversification des segments de production, les curricula doivent garantir un ensemble de compétences transversales, et c'est aux étudiants de choisir le domaine de spécialité et leurs carrière professionnelles.

A.C.T.Smith et H.M.Westerbeek[205] ont évalué les curricula de formation en management du sport en Australie dans la perspective d'intégrer la démarche professionnelle dans le processus de conception.

[205]**Aron.S et Westerbeek.H (2004)** ; Professional Sport Management Education and Practice in Australia; Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education ; Vol. 3, No. 2; www.scholar.google.com

L'échantillon de la recherche été constitué de 10universités :

- ✓ Cinq curricula abrités par des universités de commerce et business.
- ✓ Trois curricula abrités par des universités d'arts.
- ✓ Deux curricula abrité par des universités de sciences appliquées.

Les résultats de l'évaluation ont montré une différence entre les curricula, avec une orientation vers le management des sports loisirs. Le contenu de la formation se concentre sur le management général des secteurs de loisirs avec un minimum de contenu dédié aux aspects spécifiques du sport. Cependant, le marché sportif est selon les chercheurs, un marché spécifique qui exige des curricula adaptés. Par conséquent, la mise en œuvre de la relation entre le professionnalisme et le changement des curricula est assurée par, une transition vers l'approche par compétence.

Joy.T.DeSensi[206] et ces collaborateurs ont procédé à l'évaluation des curricula aux Etats Unis en se basant sur une approche multidimensionnelle. L'objectif été de déterminer le besoin du marché et d'intégrer dans le même processus d'évaluation différents acteurs (employeurs et académiciens).

L'analyse des besoins a été réalisé par le biais d'un questionnaire distribué aux employeurs et aux académiciens (n=1000) avec un taux de retour égal à 70%. Cette étape a permis d'identifier les compétences requises et leur pourcentage dans la charge totale du travail du manager du sport :

- Communication et la direction par (2O%à25%)
- La planification et l'organisation (10%à20%)
- Evaluer /recruter/financer/contrôler (5%à10%)

Le volume restant de la charge du travail est occupé par les taches suivantes : Gestion des relations publiques, former, vendre, développement le capital social, superviser, lobbying.

L'évaluation des curricula par les employeurs a fait émerger plusieurs critères :

Concernant le niveau de formation, 84% des organisations recrutent des candidats ayants un Master, 40% recrutent des candidats ayants une licence, et

[206] **DeSensi.J.T et al (1990)** ; Sport Management Curricular Evaluation and NeedsAssessment: A MultifacetedApproach; Journal of Sport Management ; 4 ; 31-58;

20% recrutent des candidats ayants un doctorat. En plus tous les employeurs ont confirmé leurs préférence des diplômes ayant le management du sport comme intitulé » de base (major), et non seulement une option dans un diplôme.

La perception des domaines de connaissances les plus importants change en fonction des secteurs d'activité :

Clubs privés : communication, administration, planification, politique de développement, supervision, finance.

Sport professionnel : communication, informatique, sciences du sport, analyse financière, comptabilité, marketing.

Associations : communication, leadership, planification, finance.

Le cours de communication écrite et orale constitue une priorité chez 95% des organisations, l'objectif selon les employeurs est de permettre aux étudiants l'incorporation des compétences, prise de parole en public, l'animation des réunions, et la rédaction des rapports et des PV de réunion.

Parmi les questions destinées aux professeurs, celles qui traitent la philosophie et les objectifs de la formation. En ce qui concerne la philosophie, seules 50%ds universités ont développé une philosophie sur laquelle s'est basée la conception du curriculum. Pour l'autre moitié, même si elles disposent d'une philosophie, un problème de communication interne et externe la rend éclipsée. En plus, l'analyse des objectifs des cours intégrés dans les curricula du niveau licence, master et doctorat, sont identique. Entre les intitulés des cours en licence et master, il n y a pas de différence, seule le mot introduction qui se répète dans certaines cours en licence.

Le stage pratique est parmi les composantes les plus importantes des curricula, mais les modalités de supervision et d'organisation nécessitent plus de clarification et de définition. Selon les étudiants, la qualité des stages dépend de l'engagement des professeurs et des superviseurs.

Cette recension des écrits fournie des éléments de base à la compréhension des différentes configurations des curricula de formation au niveau international. Inscrite généralement dans une approche quantitative et

l'analyse documentaire, nous avons constaté une insuffisance au niveau des outils qualitatifs tels que les entretiens et les observations in vivo.

Conclusion

La définition d'un cadre de référence à la conception et l'évaluation des curricula de formation en management du sport a pour longtemps constitué un sujet de débat entre les académiciens du monde entier. Après plus de trente ans de recherche scientifique en la matière, il parait légitime de considérer les principes élaboré par la COSMA comme un référentiel auquel la communauté peut se référer quand il s'agit de concevoir ou d'évaluer un curriculum de formation en management du sport.

La prise ne compte des perceptions et des demandes des praticiens dans les différentes organisations sportives est inéluctable, dans la mesure où elle garantit la pertinence et l'adaptation de la formation aux besoins du marché. Cette demande est exprimé généralement notre recension des écrits en termes de compétences et de connaissances favorable à la prise en charge des fonctions de management dans les différentes organisations sportives.

Par conséquent, nous pouvons dire que ces curricula sont efficace et de qualité de par leur potentiel à former des managers dotés des compétences opérationnelles et capables d'intégrer le marché de travail.

En guise d'illustration et en s'inspirant de cette revue de littérature, nous avons décidé d'inscrire notre travail de recherche au niveau méthodologique dans cette perspective d'adaptation de la formation aux besoins du marché, en intégrant dans notre processus d'évaluation les différentes parties prenantes de la formation en management du sport pour deux raisons principales :

D'une part, faire un état des lieux de la formation en management du sport au Maroc. D'autre part, mettre un lien entre les compétences importantes en management du sport au Maroc et le contenu de la formation.

Deuxième partie : Cadre empirique

Dans la deuxième partie de ce travail, nous présenterons notre cadre empirique. Celle-ci a pour objectif essentiel de confronter le modèle conceptuel à la réalité du terrain. Pour ce faire, nous avons divisé cette partie en deux chapitres.

Nous abordons dans le cadre du premier chapitre, le contexte de notre recherche, et nous présenterons ensuite les étapes de notre processus de recherche. Dans le même chapitre, nous traiterons la méthodologie empruntée afin de tester et de valider empiriquement notre modèle de recherche. Nous présentons à ce titre, la méthode de recherche retenue, la procédure de collecte des données et enfin, la technique d'analyse des données recueillies.

Dans le second chapitre, nous exposerons et nous discuterons les différents résultats obtenus en s'appuyant sur les travaux théoriques et empiriques antérieurs, et nous présenterons les implications de cette recherche.

Nous présenterons en conclusion de cette deuxième partie une synthèse générale et des recommandations en lien avec la problématique et l'objectif de la recherche.

Chapitre I Méthodologie et processus de recherche

Grace à l'expansion de la pratique des activités physiques sportives, et l'évolution scientifique et technologique, le sport est devenu une industrie à part entière, il est considéré comme activité économique caractérisée par un marché en évolution permanente et une concurrence féroce. Par conséquent la professionnalisation des organisations sportives est inéluctable. En adoptant un mode de gestion et de management rationnel et transparent, elles se focalisent sur la réalisation de la performance et le développement durable, afin d'assurer une place dans le marché sportif mondial.

A cet état de fait, le besoin en termes de managers compétents ne cesse d'augmenter, et les organisations sportives sont actuellement à la recherche de managers dotés de compétences requises leurs permettant d'assurer d'une manière efficace et efficiente leur tâches en fonction des situations de travail.

Dans le processus de professionnalisation, le manager du sport représente une personne appartenant à un groupe d'individus, qui partagent les mêmes perceptions de l'activité et la même identité du métier. Son expérience et son engagement lui permettent de mettre ses compétences au service de la société et du mouvement sportif. A ce stade, une simple pratique comme le management du sport devienne un métier et une profession, ayant des domaines de compétences et des connaissances spécifiques, intégrées au niveau opérationnel dans le management des ressources humaines des organisations sportives, et dans les dispositifs de formation qui visent la préparation des futurs managers du sport.

Cette transformation a donné lieu à un nouveau besoin de formalisation des pratiques professionnelles par la capitalisation des informations issues des activités réelles du travail, à travers le questionnement des acteurs concernés par le domaine d'activité visé, en l'occurrence les praticiens et les académiciens.

Le système de formation a accompagné cette transformation, afin de répondre aux besoins des organisations sportives. Les dispositifs classiques basés sur la logique de qualification, et sur le transfert des connaissances sont remplacés par des curricula de formation intégrant l'approche par compétence.

Ce dispositif qui vise l'acquisition des compétences s'articule au niveau pédagogique et didactique autour d'un profil de sortie structuré sous forme d'une liste de compétences requises pour l'exercice du métier, et autour des situations de travail. Cette liste des compétences identifiées par les praticiens et les académiciens va structurer les activités de la formation, afin d'assurer sa pertinence et son efficacité, dans le cadre d'une perspective globale de développement durable de la qualité des systèmes de formation initiale et continue.

Nous assistons actuellement à une prolifération des formations dédiées au management du sport dans différents établissement de formation public et privé. Ces initiatives académiques s'inscrivent dans le but d'intégrer le sport dans l'univers académique, caractérisé par la pensée rationnelle et le partage des expériences, loin des enjeux individuels. En plus, ces curricula permettent

de former des étudiants, qui constitueront une force de travail possédant les compétences requises en matière de management du sport au Maroc.

Dans la perspective d'accompagné cette genèse du management du sport au Maroc, au niveau scientifique et professionnel, et d'assoir une base solide par l'analyse du métier de manager du sport, nous avons décidé de menée cette recherche, ayant comme objectif principale la vérification et l'explication du rapport entre les compétences requises en management du sport au Maroc et les curricula de formation.

Pour la réalisation de notre objectif de recherche, nous avons jugé utile de procédé à l'évaluation des curricula et des compétences requises, en intégrant les acteurs concernés par le management du sport au Maroc. Cela étant dit, notre échantillon de recherche sera constitué de deux types de population, les académiciens, de par leurs compétences en matière de conception et de mise en œuvre des curricula de formation en management du sport dans les universités, et les praticiens en vue de tirer le maximum d'informations de leur capital expérientiel en relation directe avec les situations réelles dans le management des organisations sportives au Maroc.

Afin de réaliser notre recherche scientifique nous avons décidé d'étaler notre processus de recherche sur Trois étapes :

L'objectif de la première étape est de construire un instrument de mesure qui va nous permettre d'évaluer les compétences en management du sport au Maroc.

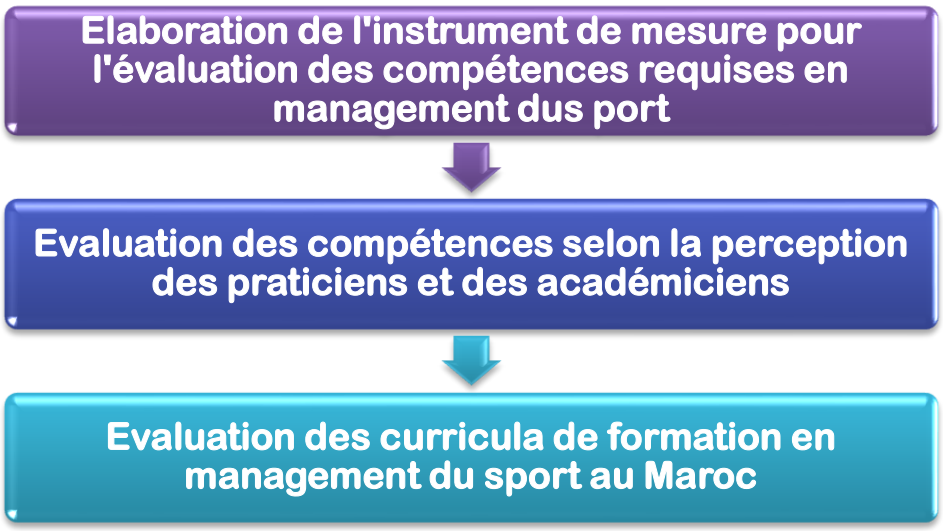
La deuxième vise l'utilisation de l'instrument de mesure élaboré dans la première étape dans l'évaluation des compétences requises en management du sport au Maroc selon les perceptions des praticiens et les académiciens. Cette évaluation va nous permettre de définir les compétences requises pour occuper le poste de manager au sein des organisations sportives marocaines. Par la suite, l'ensemble des compétences définies représenteront le fil conducteur, pour l'évaluation des curricula de formation.

L'objectif de la troisième étape est l'évaluation des curricula de formation en management du sport au Maroc, en se basant d'abord sur l'analyse documentaire qui va nous permettre d'identifier les points communs et les

divergences, en termes de contenus et de structures globale des curricula. Puis nous allons procéder à l'évaluation de la pertinence de ces curricula en se basant sur la liste des compétences identifiées dans la deuxième étape, qui traduit les besoins réels des organisations sportives.

Le schéma si dessous illustre le déroulement de notre processus de recherche :

Figure N 14 : Les étapes de la recherche



I Méthodologie de recherche

Cette partie est consacrée à la description de la démarche méthodologique choisie. La cohérence entre les objectifs de la recherche, le positionnement épistémologique, la logique de raisonnement, et le champ d'investigation permettent de garantir la validité interne de la recherche.

1. Paradigme épistémologique

L'épistémologie désigne «l'étude de la connaissance scientifique en générale»[207]. Elle étudie la manière par laquelle le chercheur perçoit la réalité. Autrement dit, le positionnement épistémologique permet de mettre en lumière une certaine vision du monde qui guide le processus de recherche et garantie la validité de la connaissance. « La réflexion épistémologique s'impose

[207] www.cnrtl.fr

à tout chercheur soucieux d'effectuer une recherche sérieuse car elle permet d'asseoir la validité et la légitimité d'une recherche »[208].

La détermination du positionnement épistémologique dépend de l'objectif du chercheur qui cherche soit à comprendre, à expliquer, ou à prédire la réalité. Ces objectifs donnent lieu aux trois paradigmes principaux présentés dans le tableau ci-dessous qui sont : le positivisme, l'interprétativisme, et le constructivisme.

Tableau N 12 : les paradigmes épistémologiques

Les paradigmes / Les questions épistémologiques	Le positivisme	L'interprétativisme	Le constructivisme
Quel est le statut de la connaissance ?	**Hypothèse réaliste** Il existe une essence propre à l'objet de recherche	**Hypothèse relativiste** L'essence de l'objet ne peut être atteinte (constructivisme modéré ou interprétativisme) Ou n'existe pas (constructivisme radicale)	
La nature de la réalité	Indépendance du sujet et de l'objet Hypothèse déterministe Le monde est fait de nécessités	Dépendance du sujet et de l'objet Hypothèse internationaliste Le monde est fait de possibilités	
Comment la connaissance est-elle engendrée ? Le chemin de la connaissance scientifique	**La découverte** Recherche formulée en termes de « pour quelles causes...» Statut privilégié de l'explication.	**L'interprétation** Recherche formulée en termes de « pour quelles motivations des acteurs...» Statut privilégié de la compréhension	**La construction** Recherche formulée en termes de « pour quelles finalités...» Statut privilégié de la construction
Quelle est la valeur de la connaissance ? Les critères de validité	Vérifiabilité Confirmabilité Réfutabilité	Idiographie Empathie « Révélatrice de l'expérience vécue par les acteurs »	Adéquation Enseignabilté

En fonction de la nature de l'objet, et des questions de recherche, nous avons jugé utile d'adopté un positionnement positiviste qui considère les

[208] **Thiétart.R.A et al (2007)** ; Méthodes de recherche en management ; Ed : Dunod ; P13.

compétences et les curricula de formation en management du sport une réalité en soi, objective et indépendante du chercheur.

2. Le positivisme

L'objectif de notre recherche est de contribuer au développement de la connaissance dans le domaine du management du sport au Maroc, en explorant les perceptions des managers sportifs et des universitaires à propos des compétences requises dans le contexte marocain, et d'appréhender la relation entre les compétences identifiées et les curricula de formations délivrées dans les établissements de l'enseignement supérieur. Dès lors, notre rôle est de rendre compte de la réalité, en adoptant une vision qui cherche à comprendre la réalité des compétences et leur relation avec les curricula d'une manière objective.

Le positivisme vise à établir un système universel utilisé pour expliquer la même observation dans différents contextes. Il se concentre principalement sur des phénomènes sociaux observables et mesurables, en vue d'identifier des similitudes, des régularités, ou des associations entre ces phénomènes. Cette vision suppose qu'il existe une réalité sociale indépendante qui pourrait être observée et décrite en termes de caractéristiques essentielles. C'est une démarche inductive qui débute habituellement avec des observations et aboutit à des généralisations des relations, et c'est essentiellement descriptif, et n'interprète pas ou n'explique pas ce qui a été observé.

Les positivistes croient que si les observations sont systématiques et objectives, ils sont en mesure de fournir des généralisations comme des descriptions «vraies» de la réalité. Un positiviste tend à préférer l'analyse quantitative, par exemple des questionnaires, afin de postuler des relations de causalité et produire des résultats «objectifs et généralisables».

3. L'approche de la recherche

Traditionnellement, le choix des approches est situé soit au niveau qualitatif ou quantitatif, il est accepté en particulier dans un cadre réaliste critique que les deux méthodes soient utilisées dans différentes étapes ou au même moment du processus de la recherche (Bryman, 1992, Brannen, 1993, Barbour, 1999, Fawcett and Heam, 2004).

Le choix de l'approche quantitative ou qualitative est une étape prépondérante qui assure la cohérence du processus de recherche. Elle dépend de plusieurs critères, comme le positionnement épistémologique, la nature des données, et le mode de collecte des données. Selon Yin « les données numériques apportent des preuves de nature quantitative, tandis que les données non numérique fournissent des preuves de nature qualitative »[209].

En se basant sur la nature des objets étudiés et des données de la recherche nous avons opté pour l'approche quantitative pour l'évaluation des compétences, et l'approche qualitative pour l'évaluation des curricula de formation en management du sport au Maroc.

4. Logique de raisonnement

L'analyse du cadre théorique et de la revue de littérature nous a permis de formuler des hypothèses que nous avons confrontées à la réalité du terrain, dans une logique de raisonnement hypothéticodéductive.

Cette démarche convient parfaitement lorsque l'objectif de la recherche consiste à vérifier ou à tester des hypothèses émises à partir de connaissances acquises. Notre choix de la logique hypothético-déductive, est en adéquation avec nos objectifs de la recherche qui consistent à analyser et à vérifier la relation entre les compétences et les curricula de formation en management du sport au Maroc.

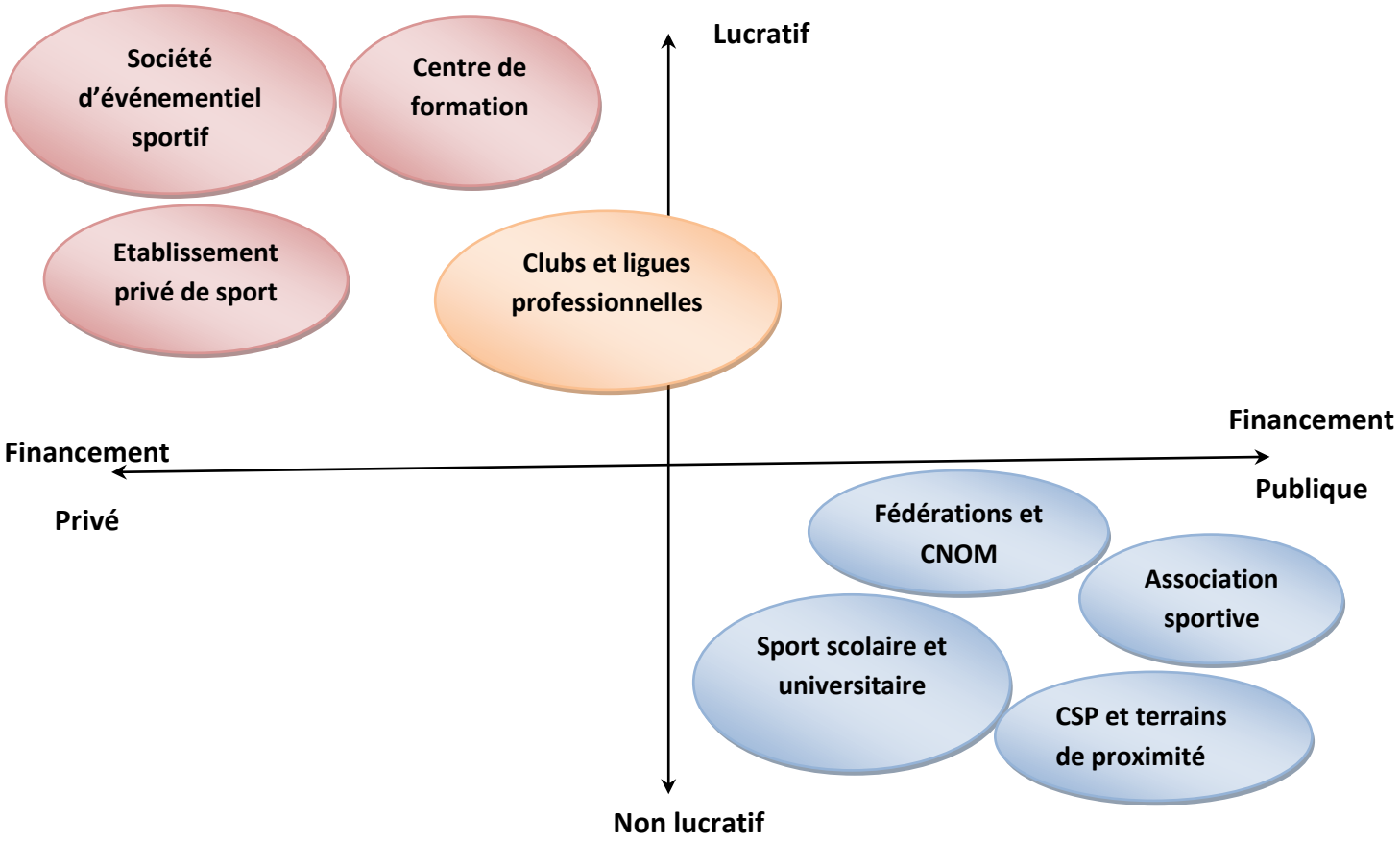
5. Champ d'investigation

Nous nous intéresserons dans le cadre de cette recherche au management du sport en tant que pratique professionnelle dans les différentes organisations sportives, et en tant que discipline académique enseignée dans les universités et les établissements de l'enseignement supérieur public et privé.

D'une part, le mouvement sportif marocain est constitué de différentes organisations sportives qui opèrent au niveau compétitif ou récréatif ainsi que des organisations appartenant à l'administration publique. En se basant sur la loi 30-09 nous avons élaboré le modèle ci-dessous qui définit ces organisations.

[209] **R.A.Thiétart et coll** (2007) ; Méthodes de recherche en management ; Ed : Dunod ; P97.

Figure N 15 : Les différents types d'organisations sportives au Maroc



Les organisations sportives au Maroc selon la figure ci-dessus sont divisées en deux types : le premier type est constitué d'organisations appartenant au secteur privé telles que : les sociétés d'événementiel sportif, les centres de formation, et établissements privé de sport (centre de remise en forme). Ce type d'organisation à but lucratif, est caractérisé par un financement privé. Le deuxième type est constitué d'organisation appartenant au secteur public telles que : les CSP et les terrains de proximité gérer soit par le MJS ou les communes, les fédérations, et les associations sportives. Ces organisations à but non lucratif sont caractérisées par un financement public.

Ces organisations font appel à des managers Bénévoles et/ou salariés pour s'occuper des fonctions de management au niveau opérationnel, au niveau du middle management, et au niveau du top management. Ces managers mettent les compétences acquises en formation ou par expérience au service des organisations sportives.

D’autre part, le développement des compétences en formation est assuré par les établissements de l’enseignement supérieur public et privé, au niveau de la licence ou du Master. Cette formation est assurée par des professeurs qui ont comme mission de développer les connaissances et les compétences afin de préparer les futurs managers du sport.

C’est dans cette logique bidimensionnelle académique et professionnelle que nous avons choisi d’intégrer dans notre évaluation des curricula et des compétences en management du sport les deux profils : les académiciens responsables de la formation dans les établissements de l’enseignement supérieur et les managers praticiens dans les différentes organisations sportives au Maroc

II Le processus de la recherche

Le besoin en termes de managers compétents ne cesse d’augmenter, et les organisations sportives sont actuellement à la recherche de managers dotés des compétences requises, leurs permettant d’assurer d’une manière efficace et efficiente leurs tâches dans les différentes situations de travail.

La formation constitue actuellement la première source d’approvisionnement, dans la mesure où nous assistons à une multiplication des formations qui visent la formation des managers compétents capables d’assumer les responsabilités et les fonctions dans les différentes organisations sportives au Maroc.

En effet l’évaluation des compétences et des curricula de formation en management du sport s’inscrit dans cette logique d’interaction entre l’offre de formation et les besoins du marché. La qualité de la formation exige aujourd’hui l’adoption d’une approche participative dans laquelle les professionnels et les académiciens collaborent pour réduire le fossé entre les besoins réels du marché et l’offre de formation.

La compétence en tant que concept a permis d’établir un lien entre les situations réelles du travail et les activités d’apprentissage dans l’établissement de formation. Ainsi, l’évaluation des compétences requises pour l’exercice d’un métier, permet d’abord d’identifier les compétences qui vont constituer le profil de sortie à la fin de la formation, et qu’il faudrait intégrer dans les objectifs de la formation pour assurer la pertinence du curriculum, et de guider

ensuite le choix des situations d'apprentissage afin d'assurer sa cohérence interne.

A l'exception du référentiel des emplois et des compétences du ministère de la jeunesse et des sports, les organisations sportives au Maroc souffrent de l'absence d'une formalisation des compétences requises à l'exercice du métier de manager du sport au Maroc. Dans une recherche traitant le système d'information des ressources humaines dans les organisations sportives au Maroc, les résultats ont montré l'absence d'une cartographie des compétences dans les 14 organisations sportives (fédérations et clubs) qui ont constitué l'échantillon de la recherche. Ainsi, « la cartographie des compétences est généralement méconnue de nos répondants. Aucune organisation de notre échantillon n'en dispose »[210].

En conséquence, avant de procédé à l'évaluation des compétences et des curricula de formation en management du sport au Maroc, nous avons décidé d'identifier en premier lieu une liste des compétences qui constituera notre instrument de mesure, en se basant sur l'analyse documentaire et la revue de littérature.

1. Première étape : Elaboration de l'instrument de mesure

Les managers du sport sont chargés des fonctions de planification, d'organisation, d'accompagnement et de contrôle des différents processus de production d'une manière efficace et efficiente, afin de garantir un développement durable de la performance organisationnelle. Pour honorer leurs engagements au sein de l'organisation, ils mobilisent un ensemble de compétences inhérentes à la nature des tâches à accomplir. Ces compétences ont fait l'objet de plusieurs recherches (Jamieson 1980, Lambrecht 1987, Skipper 1990, Toh 1997, Barcelona et Ross 2004). L'objectif principal de ces recherches été d'identifier la structure des compétences inhérentes à la prise en charge des fonctions de management dans les organisations sportives.

Etant donné que les compétences requises en management du sport n'étaient pas disponibles d'une manière formelle dans les documents officiels des

[210] **Andaqui.I (2012)** ; Le rôle du système d'information ressources humaines dans les organisations sportives : cas du club de FUS omnisport ; Mémoire du Master (Management et Ingénierie des Organisations sportives) Faculté des Sciences de l'Education université Mohamed5 Rabat; p146.

organisations sportives marocaines, l'objectif de la première étape été d'élaborer un instrument valide et fiable, qui permet d'identifier la structure des compétences adaptées au contexte du mouvement sportif marocain. La recension des recherches scientifiques traitant l'évaluation des compétences en management du sport nous a permis d'identifier le questionnaire (*COSM Competencies Of Sport Managers*) élaboré par « Jamieson et Toh (2000) »[211]. Cet instrument a été utilisé dans plusieurs recherches (Peng 2000, Barcelona et Ross 2004, A.Tripolitsioti et al 2007, L.Mei Ko 2007, S.Farzalipour et al 2012).

La première version du COSM a été constituée de 100 compétences regroupées en dix facteurs. Cette première liste a été soumise à l'évaluation d'un panel d'expert constitué d'académiciens et de praticiens ayant au moins dix ans de pratique dans l'enseignement ou la pratique du management du sport. L'identification des compétences a été réalisée en utilisant la technique Delphi, ce qui a permis de retenir 98 compétences. L'analyse de la consistance interne du questionnaire grâce au coefficient alpha de Chronbach a permis d'écarter deux compétences. Ainsi, finalement 96 compétences ont été retenues et regroupées en six facteurs : Gouvernance, Fondamentaux du sport, Budgétisation, Management du risque, informatique, et la communication.

Avant d'être utilisé, cet instrument a été utilisé dans un pré-test en l'administrant à un échantillon de 223 managers qui avaient comme tâche de noter les compétences sur une échelle de likert de 1 à 5. Le but du pré-test était de vérifier la validité et la fiabilité de l'instrument. Ensuite, le questionnaire a été administré aux managers (n=1334), avec un taux de retour égal à 65,1% (n=868) réponses. Ces réponses ont fait l'objet de deux analyses, une analyse factorielle exploratoire pour déterminer la structure interne des items, puis une analyse factorielle confirmatoire pour confirmer la structure théorique en six facteurs.

L'analyse des résultats a fait émerger31 items, regroupés en six compétences essentielles qui expliquent (51,4%) du total de la variance. En outre la consistance interne des différentes compétences affiche des valeurs entre (.73 et .85), avec un coefficient de consistance interne des six facteurs qui égal à (.90).Le tableau ci-dessous présentent les qualités métriques, et les six

[211]**Toh.K.L et Jamieson.L.M (2000);** Constructing and Validating Competencies of Sport Managers (COSM) instrument: A Model Development; NIRSA Journal • Vol 24 • No 2; P40-41; www.google.com.

compétences requises en management du sport telles qu'évaluées avec le COSM.

Tableau N 13 : Les qualités métriques des compétences telles qu'évalué par Toh et Jamieson (2000)[212]

Compétences	Nombre d'items	Valeurs propre	% de la variance	% cumulé	Alpha de Chronbach
Gouvernance	7	9.09	24.60	24.60	.84
Fondamentaux du sport	8	3.27	8.80	33.40	.82
Budgétisation	4	1.92	5.20	38.60	.85
Management du risque	5	1.73	4.70	43.30	.73
Informatique	3	1.60	4.30	47.60	.7
Communication	4	1.41	3.80	51.40	.73

il apparait que le modèle conceptuel constitué de six compétences essentielles en management du sport de Toh et Jamieson (2000) est celui qui a fait l'objet des analyses statistiques les plus avancées, dans la mesure où le COSM a fait l'objet d'une analyse de la consistance interne des items, puis d'une analyse de sa validité grâce à l'analyse factorielle exploratoire et confirmatoire des données. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'utilisé le COSM.

Les modèles théoriques et les instruments de mesures doivent être adaptés aux évolutions scientifiques et technologiques, ainsi qu'aux caractéristiques socioculturelles du champ de la société. Ainsi selon (Ko et al 2011)[213] il existe une influence du contexte et de la culture sur l'importance des compétences perçues par les managers du sport. C'est dans cette esprit que nous avons décidé d'élaboré une version adaptée du COSM.

Nous avons traduit en premier lieu la version anglaise du COSM avec l'aide d'un professeur spécialiste de la traduction en utilisant la technique croisée. Cette technique consiste à traduire la version originale de l'anglais au Français, puis

[212]**Toh.K.L et Jamieson.L.M (2000) ;** Constructing and Validating Competencies of Sport Managers (COSM) instrument: A Model Development ; NIRSA Journal • Vol 24 • No 2; P40-41; www.google.com

[213]**Ko.L, I.Henry, etJ.Kao** (2011); The perceived importance of sport management competencies by academics and practitioners in the cultural/industrial context of Taiwan. Managing Leisure, 16(4), 302-317; www.google.com

traduire la version française à l'anglais par une autre personne et de vérifier la compatibilité de la dernière version anglaise avec la version originale.

Ensuite nous avons gardé les six compétences du COSM et nous avons rajouté une septième compétence que nous avons intitulé « pratiques managériale ». La version modifiée contenait 41 sous compétences, elle a été validé par cinq professeurs universitaire, qui ont une expérience dans l'enseignement du management du sport, ils étaient invité à évaluer les compétences selon une échelle de Likert de (1) pas du tout important, à (5) très important. La compétence ayant un score moins de trois été éliminé. La version finale a été constituée de sept compétences essentielles constituée de 39 sous compétences.

Nous avons procédé enfin à un pré-test de la version modifiée, dans lequel nous avons administré le questionnaire à n=20 de managers du sport. Le coefficient de consistance interne des items a affiché une valeur égale à (0.96), ce qui garantit la validité et la fiabilité de l'instrument de base pour l'évaluation des compétences requises en management du sport au Maroc.

2. Deuxième étape : Evaluation des compétences requises en management du sport au Maroc

L'objectif de cette étape est de procéder à l'évaluation des compétences requises en management du sport au Maroc, afin de contribuer au développement de la connaissance dans le domaine du management du sport. Ces compétences sont socialement construites par les managers praticiens, et sont capitalisées sous forme de plusieurs domaines de connaissances par un professionnel académique dans les établissements de formation.

Evaluer suppose de comparer des résultats à un référentiel définissant les objectifs de l'évaluation. Cela implique la recherche d'indicateurs pertinents et des critères mesurables. Ainsi l'efficacité de la démarche choisie dépend de l'adhésion et la participation volontaire des acteurs concernés.

C'est dans ce sens que nous avons décidé de procéder par une démarche évaluative qui a comme objectif d'identifier la structure des compétences requises à l'exercice des fonctions de management du sport au Maroc, en explorant les perceptions des managers praticiens et des universitaires.

2.1) Les questions et les hypothèses

La recension des écrits nous a permis de faire différents constats, dans la mesure où certaines recherches ont mis en lumière une différence significative en termes d'importance des compétences identifiées par les praticiens et les académiciens (Ellard 1985, Jenning 1984), alors que dans d'autres, aucune différence n'a été enregistrée (Jamieson 1980 ; L.MeiKo 2007 ; S.Farzalipour et al 2012). En plus une différence a été manifestée en termes de priorité des compétences identifiées par des managers dans différents niveaux de management (Goatler et Potter 1990 ; Skipper1990). Selon Jamieson 1980 la comparaison des résultats obtenus par des managers de différents secteurs d'activité, n'a révélée aucune différence significative.

De cette recension des écrits nous retenons trois niveaux d'analyse qui peuvent être traduits en trois questions :

- Existe-t-il une différence ou une similitude entre la structure des compétences identifiées par les managers du sports et celles identifiées par les académiciens responsables de la formation ?
- Existe-t-il une différence ou une similitude en termes d'importance des compétences identifiées par les managers du sport du top management, du middle management, et du premier niveau de management ?
- Existe-t-il une différence ou une similitude en termes d'importance des compétences identifiées entre les managers du secteur récréatif, compétitif, et de l'administration publique ?

De ces interrogations découle l'ambition d'approfondir la réflexion et de mener ce processus d'évaluation. Nous avons émis trois hypothèses principales que nous avons considérées comme réponse temporaire aux questions de recherche, qu'on va infirmer ou corroborer à travers notre démarche scientifique :

H1 : Il existe une similitude, en termes d'importance des compétences requises en management du sport au Maroc entre les praticiens et les académiciens.

H2 : il existe une différence significative en termes d'importance des compétences requises en management du sport au Maroc entre les managers de différents niveaux de management.

H3 : Il existe une similitude, en termes d'importance des compétences requises en management du sport au Maroc entre les mangers des différents secteurs d'activité (récréatif, compétitif, administration publique).

La vérification des hypothèses est réalisée selon une approche quantitative, en utilisant la version adaptée du COSM élaboré dans la première étape. Nous avons administrés 200 questionnaires, et nous avons reçus 103 réponses ce qui a donné un taux de retour égal à 51,5%. Notre échantillon été constitué d'académiciens (n=11) des différents établissements de l'enseignement supérieur, et de managers praticiens (n=92). Le dépouillement des données a été fait sur un fichier Excel, puis nous avons exporté les données dans un fichier SPSS.

2.2) Le choix de l'échantillon

Le mouvement sportif marocain a toujours été basé depuis l'indépendance sur l'engagement bénévole et l'amateurisme du mode de gestion. Ce n'est que dans les dix dernières années que les responsables politiques et sportifs se sont rendu compte de l'intérêt de la professionnalisation. Le même constat s'applique au niveau des formations en management du sport. A l'exception des initiatives de l'IRFC de Salé, les formations ont commencé à se multiplier dans les dix dernières années. A cet état de fait, un nombre limité de managers ayant une formation académique ou professionnelle, et un capital expérientiel sont disponibles sur le marché sportif au Maroc.

En conséquence nous avons décidé pour le choix de l'échantillon de faire appel aux académiciens responsables de la formation, et aux managers praticiens ayant une formation académique en management du sport. Pour les managers qui n'ont pas eu une formation académique, nous avons exigé un minimum de 3 ans de pratique dans un poste de management dans une organisation sportive. Ce qui correspond à notre avis au nombre d'années permettant au manager de prendre un recul en vue d'évaluer les compétences requises en faisant le lien avec les conditions réelles du travail.

En outre nous avons choisi des managers du sport qui travaillent dans des postes de management des trois niveaux (top, middle, et premier niveau) dans des organisations sportives qui opèrent dans les secteurs suivants : compétitif, récréatif, et dans l'administration publique.

2.3) Mode de passation du questionnaire

Après avoir été validé par les experts, la version finale du COSM adapté au contexte marocain, a été envoyé par email en utilisant l'application (Google Forme) qui permet de centraliser et de structurer les données collectées automatiquement sur un fichier Excel. Un message introductif a été envoyé avec le questionnaire, dans lequel nous avons expliqué aux répondants l'objectif de la recherche, et le mode de remplissage du questionnaire. Toutefois, la voie électronique n'a pas permis d'avoir un taux de retour satisfaisant. Par conséquent nous avons procédé par le face à face dans lequel nous avons donné le questionnaire directement aux répondants après une prise de rendez-vous par téléphone.

Nous précisons pour conclure cette description de la deuxième étape, que l'évaluation des compétences n'est pas une fin en soi. C'est un moyen qui nous permet d'identifier les compétences requises en management du sport au Maroc, en vue d'une éventuelle exploitation par la suite dans l'évaluation des curricula de formation en management du sport délivrés par les établissements de l'enseignement supérieur au Maroc.

2.4) Les analyses statistiques

Les données collectées par le biais du questionnaire (COSM) ont été préparées sur un fichier Excel, puis exportées sur le logiciel (SPSS *Statistical Package for the Social Science*). Nous avons utilisé l'analyse factorielle exploratoire pour identifier la structure des compétences importantes en management du sport au Maroc. L'alpha de Chronbach nous a permis de testé la fiabilité de notre instrument de mesure, et la consistance interne des items.

Le test de l'ANOVA a été utilisé pour analyser la différence d'une part entre les académiciens et les praticiens, et d'autre part entre les managers de différents secteurs d'activité et de différents niveaux de management.

3. Troisième étape : Evaluation des curricula de formation en management du sport au Maroc.

Depuis son émergence aux Etats Unis, la formation en management du sport n'a cessé de se multiplier, « en 1980, on comptait 20 programmes de management du sport en Amérique du nord, alors qu'en 2000 le nombre est

arrivé à 200. En 2007, les Etats Unis comptaient 218 programmes, et 12 au Canada »[214]. Les responsables de la ligue professionnelle du baseball à l'époque étaient conscients, du fait que la valeur et le développement du sport dépendent de la manière par laquelle il est gérer. C'est pour cette raison qu'ils ont fait appel aux académiciens de l'université d'Ohio, afin de concevoir le premier curriculum de formation dédié à l'enseignement du management du sport en 1966. Dès lors cette formation s'est multipliée d'abord aux Etats Unis, puis dans le monde entier, elle est actuellement dispensée par plusieurs universités dans les quatre continents de la planète.

Cette initiative a été accompagnée par la constitution de la National American Society For sport Management (NASSM). Cette instance est constituée de professionnels et d'académiciens. Elle a comme objectif principal, l'accompagnement des professionnels dans leurs activités en tant que managers au sein des organisations sportives, et le développement de la recherche scientifique en management du sport. Selon **David Kimbal** « la NASSM a comme objectifs : promouvoir, stimuler, encourager les recherches scientifiques, et le développement professionnel du management du sport dans ses dimensions théoriques et pratiques »[215]. C'est dans cette perspective que la NASSM a créé la COSMA (*Commission on Sport Management Accreditation*), comme instance spécialisée dans l'évaluation et l'accréditation des curricula de formation en management du sport.

D'autres instituions ont été créés au niveau international, ayant comme objectifs stratégiques, le développement du management du sport, en tant que profession dans les différentes organisations sportives, et en tant que discipline scientifique à part entière. Nous citons ainsi à titre d'exemple : l'Association Européenne de Management du Sport, l'Association Asiatique de Management du Sport, l'Association Australienne et de la Nouvelle Zélande de management du sport, et l'Association Africaine de Management du Sport. Toutes ces associations sont actuellement réunies pour créer l'Association Mondiale de Management du Sport.

Au Maroc les formations en management du sport sont dans un état embryonnaire. La première formation a été organisée à l'Institut Royale de

[214]**North American Society for sport management**; www.nassm.org.
[215]**Kimball.D et Lussier.R (2009)**; Applied sport management skills ; Ed: Human Kinetics ; P10.

Formation des Cadres Moulay Rachid en 1996. Nous assistons actuellement à plusieurs formations organisées dans différents établissements de l'enseignement supérieur. Cette dynamique académique autour du management du sport s'inscrit dans le projet global de développement professionnel du sport au Maroc. L'objectif général étant de former des futurs responsables et managers du sport, dotés des compétences requises à l'exercice des fonctions et des tâches de management dans les organisations sportives au Maroc.

A cet état de fait, l'univers académique marocain a fait preuve de dynamisme, par l'organisation de plusieurs curricula de formation en management du sport dans différents établissements de l'enseignement supérieur (public et privé). Ces initiatives académiques s'inscrivent dans la perspective d'intégrer le sport dans l'univers académique, caractérisé par la pensée rationnelle et le partage des expériences. Ces curricula permettent de former des étudiants, qui constitueront une force de travail possédant ainsi les compétences requises en matière de management du sport au Maroc.

En se basant sur notre expérience en tant qu'acteur dans le système sportif national, et en tant que chercheur en management du sport. Nous avons décidé de procéder à une évaluation diagnostique de ces curricula, en vue de déterminer les points communs et les différences, et de vérifier par la suite leur conformité aux standards internationaux définis par la COSMA (*Comission On Sports Management Accréditation*). Nous analyserons en dernier lieu les perceptions des professeurs et des lauréats.

Nous présenterons dans cette partie une définition du cadre juridique organisant le développement et l'accréditation des curricula de formation dans l'enseignement supérieur au Maroc, la méthodologie, le choix de l'échantillon, et les instruments d'évaluation.

3.1) Les questions et les objectifs

L'évaluation des curricula de formation en management du sport a fait l'objet de plusieurs recherches scientifiques qui ont analysé les composantes principales du curriculum telles que :

La nature de l'établissement abritant la formation (Hardy 1987, Brassie 1989, Humphreys et Maxy 2007, Jones et al 2008), le système d'accréditation (Fielding et al 1991, Jones et al 2008), le profil des professeurs (Skinner et Gilbert 2007, Jones et al 2008), le contenu du curriculum (NASPE/NASSM 1993, Skinner et Gilbert 2007), les perceptions des professeurs (Kaufman et Simon 1995), et les perceptions des lauréats (Ulrich et Parkhouse 1982).

En outre, la comparaison des curricula de formation en Allemagne, en Angleterre, et en France a démontré, qu'Il existe une hétérogénéité en termes de natures des cours aussi bien entre les trois pays, qu'entre les curricula à l'intérieur du même pays. L'orientation disciplinaire de l'institution académique abritant le curriculum a une influence sur la philosophie, la conception, le contenu et la mise en œuvre de la formation (Jones.D.F et al 2008).

De cette recension des recherches scientifiques, découle l'ambition de dresser un état des lieux du positionnement et du développement de la formation en management du sport au Maroc, à travers un processus d'évaluation diagnostique qui vise d'apporter des éléments de réponse aux questions principales à savoir :

- Les curricula de formation en management du sport au Maroc, sont-ils conformes aux standards internationaux élaborés par la COSMA ?
- Existe-t-il une structure uniforme ou une différence entre les curricula de formation en management du sport ?
- Les compétences requises en management du sport au Maroc sont-elles similaires à celles définies dans les curricula de formation ?

En effet la réponse à ces questions, constitue l'objectif principal de cette étape. Il s'agit de décrire l'architecture modulaire des curricula de formation en management du sport au Maroc. L'atteinte de cet objectif suppose la réalisation de trois objectifs spécifiques à savoir :

- La comparaison de l'architecture modulaire aux standards internationaux.
- Analyser la conception et la mise en œuvre du curriculum selon les perceptions des professeurs et des lauréats.
- L'analyse de la pertinence et de la cohérence des curricula.

L'atteinte des objectifs spécifique dépend en grande partie de l'adhésion des acteurs concernés par la formation, et des instruments utilisés dans la collecte des données.

3.2) Méthodologie

La mise en œuvre de cette étape, va nous permettre d'analyser profondément les différents curricula délivrés dans les établissements de l'enseignement supérieur au Maroc, à travers l'étude comparative des curricula et de leurs conformités aux standards internationaux, et par l'identification du lien entre les compétences requises et le processus de conception et de mise en œuvre des curricula.

En effet, nous avons jugé utile de procédé par deux actions principales :

Premièrement, l'analyse documentaire par le biais d'une grille d'évaluation élaborée en se basant sur, le cahier des normes pédagogiques nationales (CNPN), et le manuel d'accréditation du (COSMA). Cette grille d'évaluation nous a permis d'analyser les documents officiels tels que : le descriptif pédagogique des filières, fiche de présentation des formations affichée sur le site internet des établissements concernés, et l'emploi du temps des curricula évalués.

L'objectif est d'analyser différents aspects du curriculum à savoir :

- Les contenus des modules et leur articulation.
- Le volume horaire alloué à chaque module.
- La pertinence et la cohérence interne du curriculum.
- La conformité avec les normes pédagogiques et les principes du COSMA.
- Le profil des intervenants et des étudiants.

L'objectif de cette analyse consiste à évaluer le degré de conformité des curricula de formation aux prescriptions pédagogiques nationales et aux standards internationaux, et d'identifier par la suite les points communs et les spécificités des curricula sélectionnés.

Deuxièmement, les entretiens semi directifs avec les coordonnateurs du curriculum, les professeurs, et les lauréats ayant décrochés un poste de manager dans différentes organisations sportives. Ces entretiens permettent

l'accès direct aux perceptions des personnes qui représentent les acteurs stratégiques du système de formation.

Nous pouvons dire en conclusion que cette évaluation est la première du genre au Maroc, elle déclenche un processus de réflexion sur un objet d'étude complexe qui mérite des évaluations plus approfondies concernant les aspects pédagogiques et didactiques, ainsi que l'employabilité des lauréats.

3.3) Le choix de l'échantillon

Nous avons décidé d'évaluer trois curricula de formations dans différents établissement académiques à savoir : l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion (ENCG) de Casablanca, la Faculté des Sciences de l'Education (FSE) de Rabat, et l'Institut Royal de Formation des Cadres (IRFC) de Salé. Le choix des curricula a été réalisé selon différents critères :

Le type de l'établissement : nous avons décidé d'évaluer les curricula accrédités au niveau national par l'Agence Nationale d'Evaluation et d'Assurance Qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (ANEAQ). C'est pour cette raison que nous avons choisi les trois établissements publics. Il existe d'autres établissements semi-publique et privé qui dispensent des formations en management du sport certes, mais ils ne sont pas accrédités, ce qui biaise malheureusement notre démarche évaluative.

La nature de l'établissement : les trois curricula choisis sont dispensés par des établissement de l'enseignement caractérisés par une variété en termes de nature, dans la mesure où l'ENCG est une école de commerce et de gestion, la FSE est un établissement spécialisé dans les sciences de l'éducation, et l'IRFC est un établissement spécialisé dans les sciences et techniques des activités physiques sportives.

Le niveau de la formation : Nous avons décidé d'évaluer le niveau du Master, puisque la majorité des formations sont des Masters, ou Masters spécialisés en Management du sport.

L'accès à l'information : Nous avons eu la possibilité d'analyser des documents officiels, tels que le descriptif que l'établissement envoie à l'ANEAQ pour l'accréditation, et les informations disponibles sur les sites internet des établissements choisis.

En ce qui concerne les entretiens, nous avons choisi de mener des entretiens auprès des lauréats ayant décrochés un poste de manager dans une organisation sportive avec une expérience d'un minimum de trois ans, ainsi que les professeurs ayant intervenus dans la conception et/ou la mise en œuvre pédagogique dans les différents curricula de formation.

3.4) Développement et accréditation des curricula de formation dans l'enseignement supérieur au Maroc

Les formations de niveau universitaire ou post-baccalauréat sont organisées conformément aux dispositions de la loi 01.00 portant organisation de l'enseignement supérieur. L'élaboration et l'accréditation des filières nationales tiennent compte des principes suivants :

- L'autonomie de l'université en matière d'élaboration des contenus des filières.
- La conformité des filières avec les canevas types des normes pédagogiques nationales.
- La progressivité et la cohérence entre les semestres de la filière.
- La présentation des demandes d'accréditation selon les descriptifs des modules et filières.

Il parait légitime dans le cas de notre recherche de définir le cadre général des curricula du niveau Master, car nous avons fait le choix d'évaluer les formations Master ou Master spécialisé qui correspondent au niveau dispensé par la majorité des établissements de l'enseignement supérieur au Maroc.

L'objectif du cycle Master en général est de former des cadres supérieurs avec un haut niveau de compétences, et il prépare aussi à la poursuite des études doctorales. On distingue deux types : le Master à finalité recherche, préparant principalement aux études doctorales, et le Master spécialisé à finalité principalement professionnelle.

Le Master recherche est conçu dans l'objectif de :

- Préparer et initier les étudiants aux activités de recherches.
- Offrir une formation approfondie de haut niveau dans une spécialité donnée.
- Renforcer les outils et les méthodes de travail

Le Master spécialisé a pour objectifs de :

- Répondre aux besoins spécifiques du secteur socio-économique.
- Doter les étudiants de compétences requises pour les métiers.
- Acquérir une spécialisation pointue et une haute qualification pour le marché de l'emploi.

Les conditions d'accès et les prérequis sont élaborés selon les dispositions de la loi 01.00, et doivent aider l'étudiant à mieux réussir la filière de formation choisie. L'accès aux formations conduisant au diplôme de Master est ouvert aux titulaires de la licence dans le domaine de formation du Master ou d'un diplôme reconnu équivalent, satisfaisant aux critères d'admission précisés dans le descriptif de la filière.

L'organisation du cycle Master est structurée en quatre semestres. Deux semestres d'études fondamentales, spécifiques au caractère du Master, et deux semestres d'approfondissement ou de professionnalisation selon le type du Master. Les cours sont organisés sous formes de modules divisés en trois catégories :

Les modules majeurs, composés d'enseignements généraux ou spécifiques dans la spécialité du Master. Ce bloc, stage compris, représente 70% à 80 % du volume horaire global de la filière.

Les modules outils spécifiques (Langues appliquées, Communication spécifique, Gestion, Nouvelles Technologies ou autres), représente 15% à 20% du volume horaire global de la filière.

Les modules complémentaires, constitué de modules d'option, de spécialisation ou d'ouverture en relation avec le domaine de spécialisation. Ce bloc représente 5% à 10 % du volume horaire global de la filière.

Le stage de fin d'étude est une étape cruciale dans le curriculum, dans la mesure où il permet une immersion de l'étudiant dans les situations réelles de travail, et une initiation à la recherche dans le cadre du Master recherche. Il représente 20% à 25% du volume globale de la formation.

3.5) Les instruments d'évaluation

La première action d'évaluation a été réalisée en se basant sur une grille que nous avons élaborée, en s'inspirant du CNPN (Cahier des Normes pédagogiques National), et des standards internationaux définis par la COSMA (*Commission On Sport Management Accreditation*), qui est la seule institution internationale spécialisée dans l'évaluation et l'accréditation des curricula de formation en management du sport. Cette grille permet de vérifier la cohérence interne du contenu et des curricula. En ce qui concerne le degré de conformité aux standards internationaux, nous avons jugé important de comparer les modules enseignés par chaque établissement avec le CPC (*Common Professional Componant*) défini par la COSMA.

La deuxième actions d'évaluation est mise en œuvre à travers un ensemble d'entretiens semi-directifs, qui permettent de recueillir directement les réponses des acteurs concernés par la formation, ce qui nous a permis d'appréhender certains éléments, que nous avons ignorés dans l'étape précédente, et qui apportent des éléments précieux sur les curricula évalués. Chaque personne interrogée a apporté des éléments riches et variés.

L'intérêt dans la pratique de l'entretien semi-directif réside dans la démarche participative, qui nous a permis d'approfondir certains éléments. L'avantage est à la fois dans l'échange avec l'interviewé et à son écoute.

Dans un souci d'objectivité notre intervention durant les entretiens était limitée à l'explication et la reformulation des questions, pour faciliter la tâche et pour éviter certaines réponses hors sujet, sans pour autant influencer les propos des personnes interrogés ou y prendre parti.

L'élaboration d'un guide d'entretien permet la structuration des questions pendant l'entretien et facilite l'analyse des réponses.

3.6) Le contenu des deux guides d'entretiens

Nous avons décidé d'élaborer deux guides d'entretiens : le premier adapté au profil des lauréats des trois formations choisies, et ayant décrochés un poste d'emploi dans une organisation sportive, et le deuxième adapté au profil des professeurs ayant intervenus dans les mêmes formations à savoir : l'ENCG, la FSE, et l'IRFC.

Lors de la rédaction de ces guides d'entretiens, nous avons organisé nos interrogations autour de différents thèmes, que nous avons traités de manière logique et fluide, dans un souci d'enchainement et de cohérence des questions, et selon les propos tenus par les personnes interrogées.

Nous avons choisi de commencer par des questions d'ordre général, visant à mettre en confiance l'interlocuteur pour enchainer par la suite avec des questions plus précises.

3.6.1) Guide d'entretien pour les professeurs

Dans ce guide d'entretien nous avons élaboré différentes questions structurées selon les thèmes suivants :

Thème 1 : Questions d'ordre général

Les questions d'ordre général nous permettent de savoir le statut de la personne interrogée, et la place qu'elle occupe dans la formation (coordonnateur du Master, coordonnateur du module, ou intervenant), et d'avoir une idée sur la spécialité et le contenu enseigné. Ces éléments nous semblent très importants dans la mesure où elles influencent directement ou indirectement la structure et le contenu du curriculum.

Thème 2 : Les aspects stratégiques du curriculum

Il est primordial qu'un curriculum ait des objectifs qui articulent entre les missions de l'établissement abritant la formation et les perceptions des différents acteurs. Ces objectifs de formation ne sont autres que les compétences que l'on va essayer de développer chez les étudiants.

Il s'agit dans ce thème de construire une vision satellitaire qui détermine le lien entre l'approche utilisée dans la conception, les missions de l'établissement, les objectifs du curriculum, et les objectifs pédagogiques. Cela permet d'évaluer la pertinence et la cohérence interne du curriculum.

Thème 3 : Les aspects pédagogique

L'objectif dans ce thème réside dans la vérification de l'alignement pédagogique. Ce principe met en lien les objectifs pédagogiques, les approches

pédagogiques, les situations d'apprentissage, et les évaluations permettant de vérifié l'atteinte des objectifs pédagogiques.

Thème 4 : Les ressources

Ce thème vise l'identification des ressources humaines et matérielles mises en œuvre pour le bon déroulement de la formation. Elles consistent en l'ensemble du personnel administratif, les TIC, les infrastructures, budget…etc.

Thème 5 : Profil des acteurs

L'objectif est d'identifié le pourcentage de professeurs chercheurs spécialisés dans les sciences du sport en général et le management du sport en particulier, et le profil des étudiants et la nature de la formation initiale.

3.6.2) Guide d'entretien pour les lauréats

Ce guide d'entretien a été adapté aux profils des lauréats des formations en management du sport. Les questions ont été structurées selon les thèmes suivants :

Thème 1 : Questions d'ordre général

Les questions d'ordre général permettent d'identifier le métier et la nature des fonctions qu'occupe l'interviewé, ainsi que l'établissement dans lequel, il a été formé. Cela permet de faire un lien entre la nature de la formation et les situations de travail.

Thème 2 : La pertinence de la formation.

L'objectif de la formation consiste à mettre en œuvre un curriculum permettant aux étudiants d'acquérir les compétences requises à l'exercice d'un métier dans un environnement socioéconomique particulier. Les objectifs seront pertinents, si à priori ils permettront de développer des compétences opérationnelles que l'étudiant met en œuvre dans les situations réelles de travail. Il s'agit dans ce thème d'analyser l'écart entre les compétences acquises en formation et celles requises en situations de travail dans les organisations sportives.

Thème 3 : la cohérence

L'objectif dans ce thème est d'évaluer l'efficacité pédagogique, à travers l'analyse de la cohérence entre les objectifs, les approches pédagogiques, et l'évaluation des apprentissages. Le principe est dès lors de demander à l'interviewé d'exprimer, dans quelle mesure il estime lui-même plus ou moins satisfait de la structure et la mise en œuvre pédagogique du contenu de formation.

Thème 4 : Le transfert

Ce thème vise à vérifier si l'interviewé arrive à mettre en pratique les acquis de la formation.

Le questionnement des acteurs de la formation à savoir les professeurs et les lauréats nous a permis de stimuler leur réflexion et de mener une évaluation à froid, qui leur a permis de prendre du recul par rapport à la conception et au déroulement de la formation. Les résultats exprimés par les professeurs permettent d'évaluer les aspects stratégiques et pédagogiques en matière de conception et de mise en œuvre des activités d'apprentissage. Elles permettent aussi d'avoir une idée sur les ressources mis à la disposition des acteurs pour le bon déroulement de la formation. L'analyse des perceptions des lauréats permet de donner une idée sur leur appréciation vis-à-vis des activités mis en œuvre pendant la formation, et le transfert des acquis en situation de travail.

Chapitre II Analyse et interprétation des résultats

Au cours de ce dernier chapitre, nous allons présenter une analyse approfondie des informations que nous avons recueillies tout au long du processus dans l'évaluation des compétences et des curricula en management du sport au Maroc. Nous présenterons aussi une interprétation des différents résultats obtenus dans chaque étape.

I Evaluation des compétences en management du sport au Maroc

Cette partie a pour objectif de présenter les résultats obtenus dans la deuxième étape de la recherche, à savoir l'évaluation des compétences

requises en management du sport que nous avons menées auprès des académiciens et des praticiens. Nous présenterons dans cette partie : les caractéristiques de l'échantillon, les résultats de l'évaluation des compétences, les résultats des différences analysées par le biais de l'ANOVA, et la discussion des résultats.

1. Les caractéristiques de l'échantillon

Nous avons administrés 200 questionnaires, et nous avons reçus 103 réponses ce qui a donné un taux de retour égal à 51,5%. Notre échantillon a été constitué d'académiciens (n=11) des différents établissements de l'enseignement supérieur, et de managers praticiens (n=92). Les caractéristiques descriptives de notre échantillon varient généralement selon les variables suivants : la classe socioprofessionnelle, le genre, le secteur d'activité, le niveau de management, le niveau d'éducation, et la formation spécialisée en management du sport.

Tableau N 14 : Classes socioprofessionnelles

Classes socioprofessionnelles	Fréquences	Pourcentages
Praticiens	92	89,30%
Académiciens	11	10,70%
Total	103	100%

Nous constatons selon le tableau ci-dessous que le nombre d'homme constituant l'échantillon est plus grand que le nombre des femmes ce qui revient au nombre réduit de femme dans les postes de management dans les différentes organisations sportives au Maroc.

Tableau N 15 : Genre

Genre	Fréquence	Pour cent
Femme	26	25,2%
Homme	77	74,8%
Total	103	100%

Le mouvement sportif au Maroc est constitué de différentes organisations appartenant aux secteurs public et privé. En effet l'échantillon est constitué de

managers qui travaillent dans les organisations suivantes : Administration publique (MJS, MEN, CSP, et Communes), secteur compétitif (clubs et fédérations), et le secteur récréatif (centres de remise en forme, Agences d'événementiel sportif).

Tableau N 16 : Secteurs d'activités

Secteurs d'activité	Fréquence	Pourcentage
Compétitif	42	40,8%
Récréatif	31	30,1%
Public	30	29,1%
Total	103	100%

Selon la taille de l'organisation les personnes sélectionnées font partie des trois niveaux de management à savoir : le premier niveau, le middle management, et le top management.

Tableau N 17 : Niveaux de management

Niveaux de management	Fréquence	Pourcentage
Premier niveau	44	42,7%
Middle management	36	35%
Top Management	23	22,3%
Total	103	100%

En ce qui concerne le niveau d'éducation, l'échantillon a été constitué de personnes ayant différents niveau d'éducation que nous avons catégorisés comme suit : Licence, Master, Doctorat, Autres.

Tableau N 18 : Niveaux d'éducation

Niveau d'éducation	Fréquence	Pourcentage
Doctorat	12	11,7%
Master	39	37,9%
Licence	31	30,1%
Autres	21	20,4%
Total	103	100%

Selon ces résultats un grand nombre de managers possèdent un Master ou une Licence. En revanche, et en se basant sur le tableau ci-dessous, nous avons constaté que plus de 53% des individus n'ont pas fait une formation spécialisé en management du sport.

Tableau N 19 : Formation spécialisé en management du sport

Formation spécialisé en management du sport	Fréquence	Pourcentage
Non	55	53,4%
Oui	48	46,6%
Total	103	100%

Nous avons essayé de varier l'échantillon en faisant participer les académiciens et les praticiens. Les managers praticiens travaillent dans différents niveaux de management (premier niveau, middle, et top management) et dans différents types d'organisations sportives à savoir : les fédérations, les clubs, les infrastructures sportives (salle omnisports, CSP, et piscine), société de distribution d'équipement sportif, société d'événementiel sportif, et des centres de remise en forme.

2. Evaluation des compétences (Analyse factorielle exploratoire)

En se basant sur les recommandations de (Field 2009)[216] nous avons procédés par plusieurs analyse factorielle des items afin d'augmenter le degré de validité et de représentativité des items dans l'ensemble des facteurs obtenus. C'est pour cette raison que nous avons retenu les items fortement corrélés à un seul facteur et nous avons éliminé les items corrélés à plusieurs facteurs. C'est dans cet esprit que nous avons mené trois actions principales :

Premièrement, nous avons vérifié la corrélation entre les items. La matrice des corrélations illustre clairement que la majorité des items présentent des corrélations considérables, ce qui nous a permis de mettre en œuvre l'analyse factorielle avec rotation Varimax. Nous avons déterminé un seuil de corrélation avec les facteurs supérieur ou égal à 0,3 pour faire apparaitre le maximum d'items. L'analyse a fait émerger dix facteurs.

[216] **A.Field (2009)**; Discovering statistics using SPSS (3rd. Ed.). London, England: SAGE Publications Ltd; www.google.com

Tableau N 20 : Première analyse factorielle

Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
item25	0,49	0,32	0,60							
item36	0,60	0,35								
item17	0,58	-0,47				0,32				
item2	0,64					-0,33				
item1	0,70	-0,37				-0,36				
item33	0,57	0,37			-0,33					
item34	0,62	0,41			-0,32					
item21	0,56			0,54						
item38	0,52				0,43	0,32		0,37		
item18	0,56	-0,52								
item10	0,63					-0,33				
item15	0,73	-0,33								
item32	0,53	0,48		0,37						
item3	0,61					-0,50				
item12	0,46			-0,46	-0,32			0,34		
item30	0,64			-0,45						
item4	0,70									
item26	0,41		0,65							
item35	0,65		-0,42							
item37	0,51	0,33						-0,46		
item31	0,53						0,37		0,31	
item39	0,57						0,32			0,33
item28	0,65									-0,34
item16	0,57							-0,35		
item6	0,66									
item5	0,66									
item7	0,62		0,31				0,38			
item27	0,68		-0,31							
item23	0,54				0,35			-0,36		
item19	0,67									
item13	0,62						0,37			
item14	0,48		0,32			0,49				
item22	0,62				0,30					0,31
item24	0,54		0,41							
item29	0,59		-0,31	-0,33						
item9	0,48		0,47							
item11	0,61				-0,41					
item20	0,60			0,39						
item8	0,38	-0,36		0,34						

Deuxièmement, nous avons procédé à l'élimination des items à travers une opération de purification qui consiste en l'élimination des items par classement selon leur pourcentage de représentativité dans l'ensemble des facteurs et leur chargement. Il ressort que le facteur (9) est en corrélation avec un seul item (Item 31), ce qui implique son élimination. Nous avons éliminé les items corrélés à 4 facteurs différents à savoir les items (38 et 12). Cette opération nous a permis d'éliminer les items par ordre de classement selon leur chargement, ce qui a permis d'éliminer en fin de compte (15) items.

En fin nous avons procédé à une deuxième analyse factorielle avec rotation Varimax, en gardant seulement les items valides, qui sont au nombre de (24) et en déterminant un seuil de corrélation avec les facteur qui est supérieur ou égale à 0,6 pour deux raisons principales : d'une part pour augmenter le degré de corrélation des items avec les facteurs, et d'autre part par ce que nous avons trouvés dans les recherches antérieurs que le seuil varie entre 0,5 ou 0,6. Le coefficient de consistance interne des items a enregistré une valeur égale à 0,91. La mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin égal à 0,83. L'analyse a fait émerger cette fois, six facteurs présentés ci-dessous, et qui expliquent 68% de la variance totale.

Tableau N 21 : Les qualités métriques des compétences requises en management du sport au Maroc

Facteur	Compétence	Nbr d'items	% de la variance	% cumulés	Alpha de Chronbach
1	Gouvernance	5	33,502	33,502	0,86
2	Budgétisation et analyse financière	4	10,605	44,108	0,86
3	Pratiques managériales	4	7,516	51,623	0,79
4	Communication	4	5,906	57,53	0,79
5	Informatique	3	5,326	62,856	0,83
6	Management du risque	2	4,969	67,825	0,65

Selon les résultats de l'analyse factorielle, nous pouvons conclure que l'évaluation des compétences requises au management du sport au Maroc a fait émerger six compétences principales, dont cinq entre eux correspondent exactement au modèle théorique élaboré par **Toh et Jamieson** à savoir : la gouvernance, Budgétisation et analyse financière, Communication,

Informatique, et le Management du risque. Par contre la compétence (Fondamentaux du sport) qui existe dans le modèle théorique ne figure pas parmi les compétences identifiées au Maroc. La sixième compétence que nous avons rajoutée et que nous avons appelée (pratiques managériales) a été identifiée comme compétence requise. Nous présenterons ci-dessous les compétences identifiées.

Tableau N 22 : Les composantes de la gouvernance

Gouvernance	
Items	Corrélations
Elaborer une réglementation administrative et sportive appropriée.	0,759
Etablir les critères d'admission et d'éligibilité.	0,719
Elaborer un système d'évaluation pour évaluer : les ressources humaines, les programmes, les services, et l'organisation en générale.	0,729
Elaborer des manuels de procédures, des tableaux de bord d'implantation et de suivi des activités.	0,798
Concevoir un système approprié au développement et à l'allocation des ressources.	0,64
Alpha de Chronbach égale à 0,86	

La gouvernance apparait en premier lieu comme la compétence la plus importante dans le sens où elle explique 33,5% de la variance totale, avec un degré élevé de consistance interne qui égale à 0,86.

Tableau N 23 : Les composantes de la budgétisation et analyse financière

Budgétisation et analyse financière	
Items	Corrélations
Identifier les ressources et les dépenses engagées dans le budget.	0,661
Préparer et défendre une proposition du budget.	0,686
Maitriser l'analyse financière et préparer le rapport financier.	0,896
Appliquer les principes de base de la comptabilité.	0,809
Alpha de Chronbach égal à 0,86	

La budgétisation et l'analyse financière est constitué de quatre items fortement corrélés, et qui affiche un degré élevé de consistance qui égale à 0,86. Cette

compétence est liée beaucoup plus à la maitrise de l'analyse financière et des bases de la comptabilité.

Tableau N 24 : Les composantes des pratiques Managériales

Pratiques Managériales	
Items	Corrélations
Appliquer les techniques de négociation et de gestion des conflits.	0,76
Utiliser les techniques d'analyse et de résolution de problèmes.	0,713
Appliquer les étapes du processus de prise de décision.	0,621
Analyser les jeux de pouvoir à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation.	0,605
Alpha de Chronbach égal à 0,79	

Les pratiques managériales représentent la compétence que nous avons rajoutée au modèle théorique dans la version adapté de notre questionnaire. Elle représente les dimensions intellectuelles et politiques en management des organisations.

Tableau N 25 : Les composantes de la communication

Communication	
Items	Corrélation
Utiliser les stratégies de communication verbales et écrites à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation.	0,694
Avoir la capacité de l'écoute active.	0,768
Veiller au maintien de bonnes relations avec les parties prenantes (adhérents, spectateurs, medias,…etc.)	0,741
Alpha de Chronbach égal à 0,79	

La communication est une compétence interpersonnelle qui influence le travail en équipe. Son rôle dans le maintien d'une bonne relation avec les parties prenante constitue l'aspect le plus important, selon son degré de corrélation qui égale à 0, 74.

Tableau N 26 : Les composantes de l'informatique

Informatique	
Items	Corrélations
Utiliser les logiciels dans différentes fonctions (planification, gestion, et enregistrement).	0,769
Utiliser les logiciels de traitement de texte, de tableau, et de présentation.	0,888
Utiliser les systèmes d'exploitation (Windows, Mac OS…etc.)	0,845
Alpha de Chronbach égal à 0,83	

La compétence informatique renvoie à la capacité d'exploiter les technologies de l'information et de la communication dans les différentes fonctions de management et dans la gestion des données inhérentes à la prise de décision.

Tableau N 27 : les composantes du management du risque

Management du risque	
Items	Corrélations
Cordonner la formation du personnel aux différents litiges et aux problèmes de sécurité.	0,73
Etablir un programme de prévention des blessures et des accidents.	0,824
Alpha de Chronbach égal à 0,65	

Le management du risque est une compétence qui renvoie aux aspects préventifs en lien avec les accidents et les blessures, et aux aspects juridiques en lien avec les litiges dans le sport.

En effet les six compétences identifiées par les académiciens et les praticiens constituent les compétences requises en management du sport au Maroc, que nous avons obtenu grâce à l'analyse factorielle exploratoire.

3. Vérification des hypothèses

La recension des écrits nous a permis de définir trois niveaux de différence en rapport avec le degré d'importance des compétences identifiées. Ces niveaux de différence sont en rapport avec trois variables, à savoir : la catégorie socioprofessionnelle (Académiciens et Praticiens), le secteur d'activité (compétitif, récréatif, et administration publique), et le niveau de management (premier niveau, middle management, et top management). C'est dans ce

cadre que nous avons émis trois hypothèses, en se basant sur les résultats des recherches antérieures :

H1 : Il existe une similitude, en termes d'importance des compétences requises en management du sport au Maroc entre les praticiens et les académiciens.

H2 : Il existe une différence significative en termes d'importance des compétences requises en management du sport au Maroc entre les managers de différents niveaux de management.

H3 : Il existe une similitude, en termes d'importance des compétences requises en management du sport au Maroc entre les mangers des différents secteurs d'activité (récréatif, compétitif, administration publique).

La vérification des hypothèses est testée à travers la comparaison des moyennes des compétences par le biais de l'ANOVA pour les trois niveaux d'analyse.

Tableau N 28 : Analyse de la différence entre académiciens et praticiens

ANOVA (Classe socioprofessionnelle)					
Moyenne des compétences					
	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	6,85E-03	1	6,85E-03	0,032	0,859
Intra-groupes	21,917	101	0,217		
Total	21,923	102			

Selon le tableau ci-dessus le degré de signification obtenu par le calcul de l'ANOVA des moyennes enregistrées par les académiciens et les praticiens égale à (0,859), ce qui signifie que P>0,05. En conséquence nous pouvons conclure qu'il n'existe pas de différence significative entre les académiciens et les praticiens. Ce résultat confirme l'hypothèse (H1).

Tableau N 29 : Analyse de la différence entre les niveaux de management

ANOVA (Niveau de management)					
Moyenne des compétences					
	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1,471	2	0,735	3,595	0,031
Intra-groupes	20,453	100	0,205		
Total	21,923	102			

La comparaison des moyennes des compétences obtenues en fonction des niveaux de management affiche selon le tableau ci-dessus un degré de signification égal à (0,031), ce qui fait que P<0,05. Ce résultat implique l'existence d'une différence significative entre les managers de différents niveaux de management, ce qui permet de confirmer l'hypothèse (H2). A cet état de fait, nous avons décidé de calculer l'ANOVA de chaque facteur pour approfondir notre analyse.

La comparaison des moyennes a fait émerger les résultats affichés dans les tableaux suivants :

Tableau N 30 : ANOVA de la gouvernance entre les niveaux de management

ANOVA					
Gouvernance					
	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	4,575	2	2,288	5,082	0,008
Intra-groupes	45,012	100	0,45		
Total	49,587	102			

Pour la compétence (**gouvernance**) le degré de signification égal à (0,011), ce qui présente un degré de signification P<0,05. Nous pouvons confirmer qu'il existe une différence significative entre les niveaux de management en ce qui concerne l'importance de la compétence Gouvernance.

Tableau N 31 : ANOVA de la Budgétisation et analyse financière entre les niveaux de management

ANOVA					
Budgétisation et analyse financière					
	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2,596	2	1,298	1,892	0,156
Intra-groupes	68,626	100	0,686		
Total	71,222	102			

Pour la compétence (**budgétisation et analyse financière**) le degré de signification égal à (0,156), ce qui présente un degré de signification P>0,05.Cette valeur permet de mettre en avant l'absence d'une différence

significative entre les niveaux de management quant à l'importance de cette compétence.

Tableau N 32 : ANOVA de l'informatique entre les niveaux de management

ANOVA					
Informatique					
	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	3,456	2	1,728	3,628	0,03
Intra-groupes	47,637	100	0,476		
Total	51,094	102			

Pour la compétence (**Informatique**) le degré de signification égal à (0,03), ce qui présente un degré de signification P<0,05. Ce qui implique l'existence d'une différence significative entre les niveaux de management.

Tableau N 33 : ANOVA de la communication entre les niveaux de management

ANOVA					
Communication					
	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2,336	2	1,168	4,719	0,011
Intra-groupes	24,755	100	0,248		
Total	27,091	102			

Pour la compétence (**communication**) le degré de signification égal à (0,011), ce qui présente un degré de signification P<0,05. Ce résultat renvoie à l'existence d'une différence significative entre les niveaux de mangement.

Tableau N 34 : ANOVA des Pratiques managériales entre les niveaux de management

ANOVA					
Pratiques managériale					
	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1,951	2	0,975	2,532	0,085
Intra-groupes	38,514	100	0,385		
Total	40,465	102			

Pour la compétence (**Pratiques managériales**) le degré de signification égal à (0,085), ce qui présente un degré de signification P>0,05. Cette valeur nous permet de confirmer l'absence d'une différence significative entre les niveaux de management.

Tableau N 35 : ANOVA de Management du risque entre les niveaux de management

ANOVA					
Management du risque					
	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2,492	2	1,246	2,204	0,116
Intra-groupes	56,523	100	0,565		
Total	59,015	102			

Pour la compétence (**Management du risque**) le degré de signification égal à (0,116), ce qui présente un degré de signification P>0,05. Ce degré de signification nous permet de confirmer l'absence d'une différence significative entre les niveaux de management.

Nous pouvons confirmer, qu'il existe une différence significative entre les managers des trois niveaux de management quant à l'importance des compétences suivantes : la gouvernance, la communication, et l'informatique. En revanche aucune différence n'a été affichée concernant les compétences : pratiques managériales, management du risque, et budgétisation et analyse financière.

Le troisième niveau d'analyse est en lien avec la variable secteur d'activité. Le tableau ci-dessous affiche le degré de signification calculé par le biais de l'ANOVA des compétences entre les managers des différents secteurs d'activité.

Tableau N 36 : Analyse de la différence entre les secteurs d'activités

ANOVA (secteurs d'activité)					
Moyenne des compétences					
	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	5,38E-03	2	2,69E-03	0,012	0,988
Intra-groupes	21,918	100	0,219		
Total	21,923	102			

Le résultat de l'ANOVA des compétences affiche selon le tableau ci-dessus un degré de signification égal à 0,988. Ce qui implique que P>0,05.Donc nous pouvons conclure qu'il n'existe aucune différence significative quant à l'importance des compétences identifiées entre les managers des différents secteurs d'activité. Ce résultat permet de confirmer la troisième hypothèse (H3).

En guise de conclusion, la comparaison des résultats obtenus permet d'une part d'aligner la structure des compétences identifiées au Maroc et leur importance avec celle obtenue au niveau international. Toutefois, une différence est enregistrée concernant la compétence (Fondamentaux du sport) qui ne figure pas parmi les compétences identifiées au Maroc. En outre une nouvelle compétence est apparue comme compétence requise à savoir la compétence (Pratiques managériales).

D'autre part le résultat de la comparaison des compétences dans les trois niveaux d'analyse ressemble à celui obtenu dans les recherches antérieures. Ce qui nous permet de généraliser le résultat de notre recherche à l'échelon international.

4. Discussion et interprétation des résultats

L'évaluation des compétences requises en management du sport au Maroc est une démarche que nous avons menée à travers deux actions principales :

Premièrement, l'élaboration d'un instrument de mesure en se basant sur l'analyse documentaire et la recension des recherches antérieurs traitant l'évaluation des compétences en management du sport au niveau international. Cette recension a permis d'identifier trois instruments : le RSCA Recretional Sport Competency Analysis élaboré par Jamieson en 1980, le COSM Competencies of Sport Managers élaboré par Toh et Jamieson en 1997, et le CMCS Club Manager Competency Survey élaboré par Koegnisfeld en 2007. Nous avons décidé d'utiliser le COSM en l'adaptant aux spécificités du secteur sportif au Maroc.

Cette décision est basée sur deux raisons : d'une part, parce que le COSM est une forme adaptée du RSCA, et d'autre part par ce qu'il a été validé scientifiquement en le soumettant à une analyse statistique avancée, grâce à l'analyse factorielle exploratoire et confirmatoire. Nous avons donc utilisé une version adaptée du COSM, en la soumettant à la validation d'un panel d'expert constitué de professeurs universitaire spécialisés en management du sport. La version finale a été constituée de 39 items.

Deuxièmement, la collecte des données a été réalisée auprès d'un échantillon constitué de managers praticiens issus de différents secteurs d'activités et de différents niveaux de management, et des académiciens responsables de l'enseignement du management du sport dans les établissements de l'enseignement supérieur au Maroc. Ensuite, l'analyse statistique des résultats à travers l'analyse des composantes principales avec rotation Varimax, test de KMO, et test de sphéricité nous ont permis de regrouper les items en un nombre réduit de facteurs constituant ainsi les compétences requises en management du sport au Maroc.

Dans un souci de garantir la validité des résultats, nous avons mené plusieurs analyse factorielles afin d'éliminer les items corrélés à plusieurs facteurs, ce qui a donné lieu à une version finale constituée de 24 items. A ce stade, l'analyse en composante principal avec rotation Varimax a donné lieu à une structure constituée de six composantes principales qui explique 67% de la variance totale. Le coefficient de la consistance interne des items calculé par l'alpha de Chronbach égale à 0,91 ce qui assure la fiabilité de l'instrument.

Le premier facteur (F1) représente la compétence (gouvernance), qui explique 33% de la variance totale. Elle a été identifiée dans les recherches antérieurs par Jamieson 1980, Jenning 1984, A.Tripolitrioti 2007, L.Mei Ko 2007). Le deuxième facteur F2 représente la budgétisation et l'analyse financière, qui explique 10,6% de la variance totale. Cette compétence a été identifiées par (Lambrecht 1987, De Sensi et al 1990, et L.Mei Ko 2007). Le troisième facteur F3 représente les pratiques managériales. Cette compétence explique 7,5% de la variance totale, et elle a été identifiée par (Jamieson 1980, Jenning 1984, Afthinos 1999, et L.Mei Ko 2007). Le quatrième facteur F4 représente la compétence (communication) qui explique 5,9% de la variance totale. Elle a été identifiée dans les recherches antérieurs par (Jamieson 1980, Jenning 1984, Lambrecht 1987, De Sensi et al 1990, et L.Mei Ko 2007). Le cinquième facteur F5 représente l'informatique qui explique 5,9% de la variance totale, et qui a été identifiée par (Davis 1987, De Sensi et al 1990, Skipper 1990, A.Tripolitrioti 2007). Le dernier facteur F6 représente le management du risque qui explique 4,9% de la variance totale, et qui a été identifié par (Skipper 1990, et L.MeiKo 2007).

L'analyse des trois niveaux de différence en lien avec les variables (classe socioprofessionnelle, niveau de management, et les secteurs d'activités) a été mise en œuvre à travers le test ANOVA qui nous a permis de comparer les moyennes des compétences. Les résultats obtenus nous ont permis de tester nos hypothèses.

En conséquence, la première hypothèse (**H1** : Il existe une similitude, en termes d'importance des compétences requises en management du sport au Maroc entre les praticiens et les académiciens) a été confirmée en se basant sur le degré de signification qui a affiché une valeur P>0,05, ce qui rejoint les résultats de (Jamieson 1980, L.Mei Ko 2007, S.Farzalipour et al 2012).

La deuxième hypothèse **(H2 :** Il existe une différence significative en termes d'importance des compétences requises en management du sport au Maroc entre les mangers de différents niveaux de management) a été confirmée après avoir obtenu un degré de signification P<0,05, ce qui s'aligne au niveau scientifique avec les résultats de (Goatler et Potter 1990, Skipper 1990).

A ce stade d'analyse, nous avons décidé d'analyser la différence pour chaque facteur. Le degré de signification des facteurs testés d'une manière indépendante révèle l'existence d'une différence significative entre les managers des trois niveaux de management, quant à l'importance des compétences suivantes : la gouvernance, la communication, et l'informatique. En revanche aucune différence n'a été affichée concernant les compétences : pratiques managériales, management du risque, et budgétisation et analyse financière.

La troisième hypothèse (**H3 :** Il existe une similitude, en termes d'importance des compétences requises en management du sport au Maroc entre les mangers des différents secteurs d'activité (récréatif, compétitif, administration publique) a été confirmée en affichant un degré de signification P>0,05 ce qui rejoint les résultats de Jamieson 1980.

Une analyse approfondie des études antérieures de 1980 à 2015 a été effectuée et a permis d'identifier les différents objectifs, constatations et hypothèses concernant les compétences en management du sport, ainsi que les méthodes utilisées par les chercheurs pour élaborer un modèle théorique de référence. En outre, nous avons constaté que les résultats obtenus sont en cohérence avec les conclusions des recherches antérieures (Jamieson 1980, Jenning 1984, Skipper 1990, Goatler et Potter 1990, Afthinos 1999, et L.Mei Ko 2007, S.Farzalipour et al 2012).Par conséquent, nous pourrons élargir la perception des compétences requises en management du sport à l'échelon mondiale.

En ce qui concerne les implications pratiques liées à cette étude, nous considérons trois éléments : l'impact sur l'éducation, les descriptions d'emploi et les programmes de formation. Autrement dit, cette étude fournit une structure initiale d'éléments à considérer dans le développement du management du sport dans le cadre organisationnel et académique, et aide également à combler le fossé entre l'offre de formation et les compétences perçues par les praticiens.

Les curricula orientés vers le développement des compétences requises en management du sport au Maroc devraient envisager l'inclusion des compétences identifiées dans cette étude. Ces compétences peuvent être

intégrer en tant qu'objectifs pédagogiques, ainsi qu'elles permettent d'orienter les choix des situations d'apprentissages dans le cadre d'une pédagogie par compétences ou une pédagogie intégrée.

Le développement des compétences managériales est indispensable dans la perspective du développement professionnel des managers du sport. Par conséquent, la structure des compétences identifiées dans notre recherche pourraient contribuer au développement d'une meilleure description du métier de managers du sport, à exploiter par les organisations sportives dans le cadre du management des ressources humaines, et par les établissements de formation en ayant une idée claire et précise sur le profil de sortie en fin de formation.

Nous signalons en guise de conclusion qu'aucun modèle de compétence unique ne peut décrire toutes les compétences requises en management du sport, et que le modèle identifié dans notre recherche n'est pas figé, en recommandant une étude et une mise à jour continue de cette liste des compétences.

Conclusion

L'organisation sportive moderne a besoin d'un manager compétent qui saura répondre aux attentes et aux exigences des clients, des collaborateurs et des propriétaires. Les établissements d'enseignement n'offrent pas de programmes d'apprentissage tout au long de la vie suffisamment efficaces pour défendre les intérêts des employeurs et des employés tout en garantissant aux responsables sportifs des compétences adéquates.

L'évaluation et le développement des compétences est d'une importance colossale pour la performance des organisations sportives. Identifier et mesurer la compétence des professionnels est une activité clé dans le développement des curricula de formation dans une approche par compétence. Il est donc important de choisir les outils les plus appropriés permettant l'identification des compétences requises.

L'objectif de cette évaluation est d'identifier la structure des compétences en tant que base dans une approche curriculaire, pour évaluer la pertinence des curricula de formations en management du sport au Maroc afin de former des managers compétents.

Cette étude a été menée pour mieux comprendre les compétences managériales en prenant en compte les perceptions des praticiens de différents niveaux de management et de différents secteurs d'activités sportives. Les principaux résultats ont été obtenus en utilisant l'analyse factorielle exploratoire avec rotation varimax, le test KMO et test de sphéricité. La validité de l'instrument de mesure a été vérifiée à travers l'alpha de Chronbach.

Cette étude a identifiée avec précision six facteurs de compétences requises en management du sport au Maroc à savoir : la gouvernance, budgétisation et analyse financière, pratiques managériales, communication, informatique, et gestion du risque. Ces six compétences perçus comme essentiels dans cette étude, sont en cohérence avec les compétences identifiées dans les recherches antérieures (Jamieson 1980, Jenning 1984, Skipper 1990, Goatler et Potter 1990, Afthinos 1999, et L.Mei Ko 2007, S.Farzalipour et al 2012).

Les résultats de la présente étude fournissent aux académiciens des informations utiles sur les compétences requises à l'efficacité des managers du sport au Maroc, ce qui leur permet d'évaluer la pertinence des curricula de formation en vue d'un éventuel développement de la qualité par l'intégration de ces compétences au niveau stratégique et pédagogique.

Même si seulement 24 énoncés de compétences sont restées en tant que produit de l'analyse factorielle exploratoire, les compétences de l'instrument d'enquête méritent d'être examinées car elles ont été validées par le groupe d'experts, et pourraient également être prises en compte lors de la conception ou de la modification d'un curriculum de formation.

II Résultats de l'évaluation des curricula de formation en management du sport au Maroc

Selon la charte nationale de l'éducation et de la formation, « l'université représente la locomotive du développement dans chaque région du pays et à l'échelle de la patrie tout entière, elle constitue un observatoire des avancées universelles scientifiques et techniques, un laboratoire pour la découverte et la création, et un atelier d'apprentissage des métiers auxquels tout citoyen à l'opportunité d'accéder ou de retourner, chaque fois qu'il satisfait aux conditions requises et détient les compétences nécessaires. En tant que

locomotive, elle pourvoit l'ensemble des secteurs en cadres compétents à même non seulement de s'y intégrer professionnellement, mais aussi d'y améliorer les niveaux de productivité, de compétitivité, et de qualité afin de pouvoir rivaliser avec ceux des pays développés ».

Etant un secteur d'activité sociale, le sport souffre d'un manque aussi bien au niveau des cadres professionnels, qu'au niveau de la qualité de leur formation. Les travaux des Assises Nationales du Sport organisées à Skhirate en 2008 ont signalé des insuffisances au niveau de la qualité de la formation, qui se manifestent par l'absence de spécialisation des enseignements, qui ne permettent pas de disposer de cadres possédant les compétences requises. Ainsi, « les structures professionnelles de formation (sportives et académiques) sont en effet peu développés »[217]. A cet état de fait, la stratégie nationale du sport à l'horizon 2020 a prévue tout un axe stratégique dédié à la dynamisation des filières de formation. Le plan d'action contient deux actions principales l'implémentation d'un organisme de mise en cohérence des politiques emploi-formation, et la réalisation d'un état des lieux de l'ensemble des formations existantes dans le secteur du sport.

Les dispositifs classiques de la formation centrés sur la transmission des savoirs disciplinaires sont actuellement remis en question au profit d'une approche intégrée centrée sur les compétences. Cette approche par les compétences permet de donner un sens aux enseignements délivrés dans les établissements de formation, à travers la contextualisation des situations pédagogiques et le développement des compétences requises à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Cette transformation a donné lieu à un nouveau besoin d'évaluation des compétences et des curricula de formation, en vue d'une capitalisation des informations issues de l'activité réelle du travail sous formes de différents domaines de compétences et de connaissances intégrées dans les curricula de formation. Le statut de l'enseignant et du formateur dépasse ainsi la simple médiation entre le savoir et son acquéreur. Il est appelé à comprendre la structure et les exigences du métier.

Plus que jamais l'évaluation des curricula est considérée comme facteurs majeur de la bonne gouvernance et du développement de la qualité des

[217]Rapport des Assises Nationales du Sport organisées à Skhirate en 2008 ; P10

systèmes d'éducation et de formation. Le cadre théorique a fait émerger différents modèles qui partagent dans la majorité, la logique centrée sur les objectifs (*outcome*). Ces derniers sont souvent présentés sous formes de comportements et de compétences requises à l'exercice d'un métier. L'intervention des praticiens et des académiciens, permet un recul et une compréhension rationnelle des perceptions qui expliquent les composantes de l'agir professionnel et la manière par laquelle sont structurées dans les curricula de formation.

Avant de présenter les résultats de l'évaluation des curricula de formation en management du sport, nous avons jugé important de donner un aperçu historique sur l'évolution de la formation en management du sport au Maroc, dans le sens où cela représente le contexte national dans lequel s'inscrivent les curricula de formation en management du sport.

1. Histoire de la formation supérieur en management du sport au Maroc

Le Maroc a connu depuis 1996 l'organisation, de plusieurs formations dans le domaine du management du sport. L'analyse historique de ces formations nous a permis de déterminer deux périodes principales :

La période entre 1996 et 2006 marquée par la première expérience qui a été initiée par le professeur Mohamed Kaach à L'Institut Royal de Formation des Cadres Moulay Rachid, en organisant le DESS en management du sport. En 1999 l'IRFC a organisé le DESS en management du sport et un deuxième DESS entrainement et management du sport avec l'université de Dijon, avec 70% du contenu en lien avec l'entrainement et 30% en lien avec le management dédié pour la formation continue des professeurs des techniques sportives de l'IRFC. Tandis que, la formation organisée en entrainement et management du sport 2001/2003 été dédiée à tous les cadres sportifs marocains. La faculté des sciences juridiques et économiques a organisée dans la même période un DESS en économie et management du sport en 2004. Cette première période a été caractérisée par l'irrégularité des formations.

La deuxième période à partir de 2006 jusqu'à nos jours. Cette période a connu l'ouverture de plusieurs universités et facultés publiques et privées sur la formation en management du sport. Nous citons à titre exemple la première

initiative du professeur Mohamed Guedira à la (FSE) appartenant à l'Université Mohamed(V) à Rabat.

Ces formations ont été abritées par différents établissements de l'enseignement supérieur, que ça soit en licence ou en Master, le tableau ci-dessous présente un aperçu général sur les différents curricula délivrés au Maroc.

Tableau N 37 : Les curricula de formation en management du sport au Maroc

Etablissement	Intitulé du curriculum	Niveau	Première promotion	Ville
Institut Royal de Formation des Cadres	Management et gouvernance du sport	Master	1996	Salé
Faculté des sciences juridique et économique	Economie et management du sport	DESS	2004	Oujda
Faculté des Sciences de l'Education Université Med(V)	Gouvernance des Organisations Sportives et ingénierie de la formation	Master	2010	Rabat
Institut Supérieur du Commerce et d'Administration des Entreprises	Management du sport	Master	2010	Casablanca
Ecole Nationale du Commerce et de Gestion	Management et Gouvernance sportive	Master	2011	Casablanca
Université international de Casablanca	Management sportif	Master	2011	Casablanca
Université privé de Marrakech	Management du sport	Licence	2012	Marrakech
Ecole Normale Supérieur	Management du sport	Licence	2014	Tétouan
Institut privé de management et de technologie	Management du sport	Master	2015	Rabat
Institut des sciences du sport	Management du sport	Licence	2016	Settat

L'analyse du tableau révèle une centralisation de la formation dans la mesure où six formations sur les dix existantes sont localisées au niveau géographique entre la région de Rabat et la région de Casablanca. En plus la majorité des

formations sont du niveau Master. L'intitulé de la formation généralement varie entre management et/ou Gouvernance du sport. Deux formations ont fait l'exception par l'intégration dans l'intitulé du curriculum le mot économie du sport à la faculté des sciences juridiques et économiques d'Oujda, et l'ingénierie de formation à la Faculté des sciences de l'éducation de Rabat. Cette exception est due à la nature de l'établissement qui abrite la formation ainsi qu'au profil du concepteur du curriculum.

Ces constats ont stimulés notre esprit de chercheur pour mener une évaluation diagnostique qui va nous permettre de décrire les caractéristiques des curricula de formation en management du sport au Maroc.

2. Evaluation des modules dispensés selon les standards internationaux

Pour l'évaluation du degré de conformité aux standards internationaux. Nous avons vérifié la présence des modules constituant **le corps commun des domaines de connaissances en management du sport le CPC** (*Common Professional Componant*) définie par la COSMA, et le volume horaire alloué à chaque module dans les trois curricula choisis.

2.1) Comparaison des modules dispensés selon le (CPC)

Les tableaux ci-dessous présentent les résultats des trois institutions académiques à savoir : la FSE (Faculté des Sciences de l'Education), l'ENCG (Ecole Nationale de Commerce et de Gestion), et de L'IRFC (Institut Royale de Formation des Cadres Moulay Rachid).

Tableau N 38 : Comparaison des modules dispensés selon le (CPC)

	Etablissements		
Modules	ENCG	FSE	IRFC
Management et leadership dans le sport	Oui	Oui	Oui
Comportement organisationnel dans le sport	Non	Oui	Oui
Gouvernance du sport	Oui	Oui	Oui
Ethique dans le sport	Non	Oui	Non
Marketing du sport	Oui	Non	Oui
Economie du sport	Oui	Oui	Oui
Droit du sport	Oui	Oui	Oui

Comptabilité et gestion financière du sport	Oui	Oui	Oui
Management d'infrastructure et d'évènements sportifs	Oui	Oui	Oui
Les fondements psychosociologiques et philosophiques du sport	Non	Oui	Oui
communication	Oui	Oui	Oui
Stage ou expérience pratique	Oui	Oui	Oui
Méthodologie de recherche	Oui	Oui	Oui

Nous avons constaté selon le tableau ci-dessus que la FSE et l'IRFC assurent 12/13 modules, l'ENCG 10/13 des modules. Nous pouvons dire que les curricula de formation en management du sport au Maroc répondent pratiquement aux standards internationaux en termes d'intitulé de modules dispensés certes, mais nous avons constaté l'absence de certains modules qui représentent des domaines de connaissances de base en management du sport dans différents curricula. Nous citons ainsi à titre d'exemple l'absence de l'éthique et des fondements Psychosociologiques dans le curriculum de l'ENCG, le marketing du sport dans le curriculum de la FSE, et l'éthique dans le curriculum de l'IRFC.

En outre la présence du module ne donne pas une idée claire sur la place qu'il occupe dans le curriculum en général. C'est pour cette raison que nous avons jugé indispensable l'analyse de la nature du module et son volume horaire. Nous considérons ainsi que le volume horaire est un indicateur révélateur de l'importance accordée au module, il est évident aussi qu'un module majeur est plus important qu'un module outil. En plus, si on fait le lien avec les compétences requises en management du sport, nous considérons que le module en lien direct avec une compétence requise, requiert une plage horaire plus importante. Ainsi à titre d'exemple, si les concepteurs du curriculum considèrent la communication comme compétence indispensable, cela doit se traduire dans le curriculum en termes de nature, comme module majeur, et en termes de volume horaire.

2.2) Natures et volume horaire alloué aux modules dispensés dans les différentes institutions académiques.

Nous rappelons dans cette partie que l'architecture générale du curriculum en ce qui concerne le nombre, la nature et le volume horaire des modules doit respecter les prescriptions du CNPN (Cahier des Normes Pédagogiques National). Cette architecture est en rapport avec le type du Master, notons que

pour la FSE, il s'agit d'un Master fondamental, alors que pour l'ENCG et l'IRFC il s'agit d'un Master spécialisé.

Tableau N 39 : Natures et volumes horaires alloués aux modules dispensés

Institution / Modules	FSE		IRFC		ENCG	
	NM	VH	NM	VH	NM	VH
Management et leadership dans le sport	Majeur	150h	Majeur	180h	Majeur	100h
Comportement Organisationnel dans le sport	Majeur	100h	Majeur	90h		
Gouvernance sportive	Majeur	50h	Majeur	30h	Majeur	50h
Ethique dans le sport	Outil	50h				
Marketing du sport			Majeur	100h	Majeur	50h
Economie du sport	Majeur	50h	Majeur	100h	complémentaire	50h
Droit du sport	Majeur	50h	Majeur	50h	Majeur	50h
Comptabilité et gestion financière du sport	Majeur	50h	Majeur	100h	Majeur	50h
Management d'infrastructure et d'évènements sportifs	Majeur	50h	Majeur	100h	Majeur	50h
Les fondements psychosociologiques et philosophiques du sport	Majeur	136h	Majeur	90h		
communication	Majeur	100 h	Outil	50h	Majeur	50h
Stage ou expérience pratique	Majeur	300 h	Majeur	300h	Majeurs	300h
Méthodologie de recherche	Outil	50h	Outil	50h	Majeur	50h

Dans le curriculum de la FSE nous avons constaté quatre domaines de connaissance de base qui occupent plus de 40% du volume horaire global de la formation : le management et leadership dans le sport, le comportement organisationnel, les fondements psychosociologiques et philosophiques du sport, et la communication.

Le curriculum de l'ENCG les modules de base sont : La comptabilité et l'analyse financière, le management du sport, Management d'infrastructure et d'évènements sportifs, et la communication. Ces trois modules occupent plus de 55% du volume globale de la formation.

Dans le curriculum de l'IRFC nous avons énuméré cinq modules de base : L'économie du sport, le marketing du sport, la comptabilité et gestion financière du sport, management d'infrastructure et d'événements sportifs, et les fondements psychosociologiques et philosophiques du sport.

Cette vision satellitaire de l'architecture globale des trois curricula de formation constituant notre échantillon en lien avec les domaines de connaissances définies par la COSMA révèle une différence en termes d'intitulé des modules dispensés et de volume horaire alloué à chaque module. Nous pouvons dire à ce stade d'analyse qu'il existe une différence en termes de conception dans la mesure où certaines formations s'intéressent aux aspects gestionnaires et commerciaux, d'autres se focalisent d'avantage sur les aspects énergétiques et comportementaux, ainsi que sur les aspects liés directement à la pratique des activités physiques sportives.

Cette différence nous a poussé à approfondir notre évaluation en se basant sur une grille d'évaluation qui nous a permis d'évaluer les aspects stratégiques et pédagogiques des trois curricula.

3. Résultats de l'évaluation des curricula selon la grille d'évaluation

L'objectif de cette partie est d'approfondir notre évaluation des curricula de formation en analysant d'une manière approfondie chaque curriculum en se basant sur une grille d'évaluation inspiré du modèle d'évaluation par objectifs. Nous présenterons ainsi pour chaque curriculum : les informations générales, les aspects stratégiques, les aspects pédagogiques, et l'interprétation des résultats.

3.1) Evaluation du curriculum dispensé à l'ENCG

Avant d'aborder en détail les résultats de l'évaluation du curriculum management et gouvernance du sport organisé à l'ENCG nous citons ainsi à titre d'information que c'est un Master spécialisé qui a été accrédité en 2013. Depuis cette année le concours d'accès au Master a été organisé régulièrement. Cette formation a connu trois promotions de lauréats qui travaillent actuellement dans différentes organisations sportives (publiques et privées). Le renouvellement de l'accréditation a été reconduit en 2017, ce qui garantit la légitimité de la formation au niveau national.

a) Informations générales

- Intitulé du master : Management et Gouvernance du sport
- Type du master (Master ou Master spécialisé) : Master spécialisé
- Accréditation par l'ANAEQ : Accrédité
- Institution abritant le master : ENCG
- Secteur d'activité (public ou privé) : Public
- Département ministérielle de tutelle : Ministère de l'enseignement supérieur
- Ville : Casablanca

b) Le responsable du master

- ✓ Nom et prénom : Mohammed Nabil BENCHEKROUN
- ✓ Spécialité : Econométrie
- ✓ Statut (PES ou PH) : PES
- ✓ Ancienneté dans l'enseignement du management du sport : plus de 20ans.

c) Aspects stratégiques

Définition d'objectif général :

oui	✓	non	

Clarté de l'objectif :

oui		non	✓

Analyse préalable des besoins de formation :

oui	✓	non	

Méthode d'analyse :

Analyse des besoins exprimés par les professionnels en termes de compétences professionnelles inhérentes à l'exercice du métier de manager du sport.

Définition d'objectifs spécifiques :

oui	✓	non	

Type d'objectifs :

connaissances	✓	compétences	✓	Développement personnel	

Lien entre objectifs spécifique de formation et les besoins identifiés :

oui	✓	non	

Débouchés du master :

Gestionnaires des infrastructures sportives
Dirigeants d'unités sportives et touristiques
responsable, directeur ou dirigeant d'une organisation de services sportifs (directeur d'un centre de vacances, directeur d'un centre de loisirs sportifs)
gérant d'une entreprise de prestations de services dans le tourisme sportif ;
responsable dans une entreprise d'événementiel sportif
coordonnateur des activités sportives et d'animation dans des centres de vacances ;
responsable, coordonnateur d'une organisation sportive (agent de développement dans une fédération, club,…) ;
chef de services des sports d'une collectivité locale

Partenariat avec les acteurs internationaux et/ou nationaux du mouvement sportif :

oui	✓	non	

Partenariat avec des institutions de formation au niveau international :

oui	✓	non	

d) Profil des intervenants

Ratio académiciens/ praticiens : une majorité de professeur académiciens avec un faible pourcentage de participation d'intervenants praticiens.

Ancienneté dans l'enseignement : Une moyenne de plus de 10ans d'enseignement pour les enseignants chercheur.

Ancienneté dans l'enseignement du management du sport : 5ans.

e) Profil des étudiants

Le profil des étudiants : un profil hétérogène

Les conditions d'accès à la formation : Présélection sur dossier, test écrit et oral.

Les prérequis :

- Licence en (économie et gestion, management du sport, et administration du sport).
- Connaissance en gestion, Administration, Anglais, Finance et organisation

Nombre d'étudiant par promotion : 26.

f) Aspects pédagogiques

Les fonctions de l'enseignant et de l'équipe d'encadrement sont-ils claire ?

oui	✓	non	

Types d'interventions prévues auprès des étudiants.

Transmission de contenu	✓	Accompagnement	✓

Structure didactique et séquences pédagogiques.

Une structure didactique organisée d'une manière progressive en allant du générale vers le spécifique.
Une pédagogie par objectif

Comportement de l'apprenant.

Actif	✓	passif	

Types d'activités prévues.

Analyse	✓	exposé	✓
Synthèse	✓	séminaire	✓
Recherche documentaire	✓	simulation	
Résolution de problème		Séances débats	

Moyens déployés pour la mise en œuvre des activités.

Moyens	Fonctions
Salle de conférence et Data show	Séminaires et colloques
Salle d'informatique	Recherches documentaire
Salle de cours	Cours et exposés

Comment est envisagée l'évaluation des apprentissages réalisés ?

Contrôles continus (tests, épreuves orales, devoirs, exposés, rapports de stage ou autre moyen de contrôle). Examen de fin de semestre

L'évaluation permet de donner une appréciation sur l'atteinte des objectifs pédagogiques :

oui	✓	non	

g) Les modules dispensés

Les modules sont conformes aux prescriptions du CNP du master.

oui	✓	non	

Les modules enseignés sont conforment aux standards internationaux.

oui		non	✓

Description claire du module et de ces objectifs.

oui		non	✓

L'intitulé reflète le contenu et l'objectif.

oui		non	✓

La nature du module est conforme aux besoins et aux objectifs de la formation.

oui		non	✓

Les formes d'enseignement

Modules enseignés	Cours théoriques	Travaux dirigés	Travaux pratiques	Activités pratiques	Projet et/ou stage
Management : Comptabilité et finance	✓	✓			
Méthodologie de recherche I /Statistiques et Informatique	✓	✓			
Stratégie et marketing : Sport, Santé et media	✓	✓			
Réglementation des organisations et droit du sport	✓	✓			

Environnement économique du secteur	✓	✓			
Techniques de Communication I	✓	✓			
Sports et médias	✓	✓			
Management du sport 1	✓	✓			
Outils de prise de décision	✓		✓		
Administration et Gouvernance du Sport	✓	✓			
Techniques de Communication II	✓	✓			
APS	✓	✓			
Management du sport 2	✓	✓			
Management de projets et organisation des événements sportifs	✓	✓	✓		
Suivi et évaluation /Méthodologie de Recherche II	✓	✓			
Sport, Santé, hygiène et sécurité	✓	✓			
Sport et environnement	✓	✓			
Communication, développement personnel et gestion de carrière	✓	✓			

Modalité d'évaluation est clairement définie.

oui	✓	non	

h) Interprétation des résultats

L'analyse du descriptif a mis en lumière une orientation stratégique qui se focalise sur les aspects gestionnaire et commerciaux du sport, et des insuffisances au niveau de la cohérence interne du curriculum.

L'architecture modulaire met en avant la présence des domaines de connaissances liés à la comptabilité et l'analyse financière aussi bien au niveau des entreprises qu'au niveau des associations sportives dans plusieurs modules. Le même constat est soulevé pour les éléments liés à la commercialisation des produits sportifs. C'est un aspect positif qui est en cohérence avec l'évolution de secteur privé dans le sport. Nous pouvons dire, que la formation vise la préparation des étudiants, pour intégrer le secteur privé, en tant qu'entrepreneur ou des managers avec des entreprises privées.

Au niveau stratégique nous avons constaté l'absence d'un objectif général de la formation, et un problème d'ambiguïté au niveau des objectifs spécifiques. Cette ambigüité est due à une définition qui ne suit aucune taxonomie, à l'instar des taxonomies proposées par Bloom ou Gagné, et se reflète aussi au niveau de la formulation. Ainsi à titre d'exemple cette formulation « les compétences sportives sont orientées sport et milieu sportif » doit être formuler autrement, nous proposons ainsi à titre d'exemple : « les compétences à acquérir permettent l'analyse et l'action efficace et efficiente dans le secteur sportif ».

Un deuxième niveau de confusion et d'ambiguïté est enregistré au niveau de la définition des débouchés de la formation. Nous avons constaté la présence d'appellations tels que : gestionnaire d'infrastructures sportives qui réduit à notre avis les taches du manager d'infrastructures sportives aux aspects techniques de gestion, alors que les difficultés principales sont en lien avec les aspects humains. En plus cette appellation est incompatible avec l'intitulé du Master qui est le management et gouvernance du sport et non pas la gestion du sport.

Au niveau pédagogique nous avons constaté une incohérence entre les modules enseignés et les débouchés du Master. Nous citons ainsi à titre d'exemple le métier de dirigeants d'unités sportives et touristiques qui figure dans les débouchés de la formation certes, mais nous n'avons pas trouvés dans le contenu des modules d'éléments en lien avec le tourisme sportif. En outre nous n'avons pas trouvé d'éléments en rapport avec les politiques publiques sportives, qui cadrent l'engagement du manager en matière de management et de la gouvernance du sport dans les collectivités locales.

Nous avons constaté au niveau de chaque module une incompatibilité entre l'intitulé du module et son contenu. Ainsi à titre d'exemple le module management contient de la comptabilité et de l'analyse financière qui ne représente qu'une responsabilité parmi d'autres dans le management. Pour le module outils d'aide à la prise de décision, nous avons constaté que le module tout entier est structuré autour de l'outil informatique comme base d'organisation des données pour la prise de décision, alors que cette dernière représente un processus et un comportement organisationnel sur lequel se base la gouvernance en général et la gouvernance du sport en particulier. Ce processus a fait l'objet de plusieurs études scientifiques et a donné lieu à des approches théoriques et d'usages au niveau opérationnel qui mérite à notre avis d'être étudié.

3.2) Evaluation du curriculum de la FSE

Le Master Gouvernance des organisations sportives et ingénierie de la formation est un master fondamental qui a été organisé en 2010 et qui n'a connu qu'une seule promotion à cause d'un manque de moyens matériels et des ressources humaines spécialisées. Le renouvellement de l'accréditation a été reconduit en 2015, ce qui a permis de relancer la formation dans l'année universitaire 2016-2017. La nouvelle architecture a évoluée par rapport à l'ancienne, elle se reflète au niveau de l'intitulé de la filière et de l'intégration de nouveaux modules tels que la comptabilité et l'analyse financière.

a) Informations générales

- Intitulé du master : Gouvernance des organisations sportives et ingénierie de la formation.
- Type du master (Master ou Master spécialisé) : Master
- Accréditation par l'ANAEQ : Accrédité
- Institution abritant le master : Faculté des Sciences de l'Education
- Secteur d'activité (public ou privé) : Public
- Département ministérielle de tutelle : Ministère de l'enseignement supérieur.
- Ville : Rabat

b) Le responsable du master

- ✓ Nom et prénom : Mohamed Guedira
- ✓ Spécialité : Management
- ✓ Statut (PES ou PH) : PES
- ✓ Ancienneté dans l'enseignement du management du sport : Plus de 20ans

c) Aspects stratégiques

Définition d'objectif général :

oui	✓	non	

Clarté de l'objectif :

oui	✓	non	

Analyse préalable des besoins de formation :

oui	✓	non	

Méthode d'analyse :

Analyse documentaire et investigation auprès des organisations sportives nationales et internationales.

Définition d'objectifs spécifiques :

oui	✓	non	

Type d'objectifs :

connaissances	✓	compétences	✓	Développement personnel	✓

Lien entre objectifs spécifique de formation et les besoins identifiés :

oui	✓	non	

Débouchés du master :

« Manager de projet » dans les structures d'éducation physique, de sport, d'éducation par le sport et d'handisport.
« Acteur des politiques publiques sportives » au niveau des instances fédérales et ministérielles.
« Responsable en marketing » des produits et projets sportifs auprès des

collectivités locales et conseil régionaux.
« Opérateur chargé du sport dans les collectivités locales » pour le développement des projets d'éducation par le sport, des loisirs et des politiques sportives territoriales
« Concepteur de projets » d'éducation par le sport pour « les populations à besoins spécifiques »
•« Manager de manifestations sportives » nationales et internationales.

Partenariat avec les acteurs internationaux et/ou nationaux du mouvement sportif :

oui	✓	non	

Partenariat avec des institutions de formation au niveau international :

oui	✓	non	

d) Profil des intervenants

Ratio académiciens/ praticiens : un équilibre entre académicien et praticiens.

Ancienneté dans l'enseignement : Plus de 20 ans pour les académiciens

Ancienneté dans l'enseignement du management du sport : Plus de 5ans.

e) Profil des étudiants

Le profil des étudiants : Un profil hétérogène.

Les conditions d'accès à la formation : Présélection sur dossier, test écrit et oral.

Les prérequis :

- Licence en économie et gestion, communication, psychologie, ingénierie de la formation, droit, management, STAPS.
- Bonne maitrise de la langue française
- Connaissances économiques basiques
- Bonne communication
- Connaissances en Informatique souhaitable

Nombre d'étudiant par promotion : 35 à 45 par promotions

f) Aspects pédagogiques

Les fonctions de l'enseignant et de l'équipe d'encadrement sont-ils claire ?

oui	✓	non	

Types d'interventions prévues auprès des étudiants.

Transmission de contenu	✓	Accompagnement	✓

Structure didactique et approche pédagogique.

Une structure didactique qui va progressivement du général vers le spécifique en questionnant le cadre conceptuel et théorique de chaque notion, avant d'analyser son usage au niveau opérationnel.
Une pédagogie par résolution de problème.

Comportement de l'apprenant.

Actif	✓	passif	

Types d'activités prévues.

Analyse	✓	exposé	✓
Synthèse	✓	séminaire	✓
Recherche documentaire	✓	simulation	✓
Résolution de problème	✓	Séances débats	

Moyens déployés pour la mise en œuvre des activités.

Moyens	Fonctions
Salles de cours et salles de conférence	Organisation des séminaires et des exposés
Une bibliothèque et une salle d'informatique	Recherche documentaires
Externalisation des activités dans différentes structures	Organisation des séminaires et des séances de débat et de team building.

Comment est envisagée l'évaluation des apprentissages réalisés ?

- Contrôle continue sous forme d'exposés et de compte rendu des travaux.
- Examen de fin de module.
- Evaluation du comportement de l'étudiant dans les exposés et séminaires : prise de parole, animation, structuration et analyse des connaissances, travail en équipe, et résolution de problème.

L'évaluation permet de donner une appréciation sur l'atteinte des objectifs pédagogiques :

oui	✓	non	

g) Les modules dispensés

Les modules sont conformes aux prescriptions du CNP du master.

oui	✓	non	

Les modules enseignés sont conforment aux standards internationaux.

oui	✓	non	

Description claire du module et de ces objectifs.

oui	✓	non	

L'intitulé reflète le contenu et l'objectif.

oui	✓	non	

La nature du module est conforme aux besoins et aux objectifs de la formation.

oui	✓	non	

Les formes d'enseignement

Modules enseignés	Cours théoriques	Travaux dirigés	Travaux pratiques	Activités pratiques	Projet et/ou stage
Sociologie du sport	✓	✓			
Psychologie du sport	✓	✓			
Economie du sport	✓	✓			
Développement personnel et développement du potentiel humain	✓	✓			
Histoire du Sport au Maroc	✓	✓			
Communication Interpersonnelle et Prise de Parole en Public	✓		✓		

Ingénierie des Compétences dans le Domaine Sportif	✓	✓			
Communication organisationnelle et médias	✓	✓			
Gouvernance des Organisations et Veille Stratégique	✓	✓			
Les Politiques Publiques Sportives	✓	✓			
Méthodologie de recherche et statistiques	✓	✓			
Comptabilité et Analyse Financière des Organisations Sportives	✓	✓			
Ethique et Responsabilité Sociétale des Organisations	✓	✓			
Management RH : Aspects énergétiques	✓	✓			
Droit du Sport	✓	✓			
Management et Marketing de l'Evénementiel Sportif	✓	✓			
Management des équipes et de la performance sportive	✓	✓			
Leadership, Changement et Résistance au Changement	✓	✓			

Modalité d'évaluation est clairement définie.

oui	✓	non	

h) Interprétation des résultats

Les aspects stratégiques constituent l'un des points fort du curriculum. Cela étant dit, nous avons constaté une définition claire de l'objectif général et des objectifs spécifiques de la formation, et un agencement entre les objectifs, les compétences, et les débouchés de la formation. Les verbes utilisés dans la définition des compétences renvoient à différents niveaux de maitrise à savoir : l'application, le pilotage, et la conception qui constitue un niveau avancée de compétence qui nécessite un niveau élevé d'abstraction et de réflexion.

L'architecture modulaire est définie selon une progression pédagogique qui vise l'introduction des domaines de connaissances de base tels que la sociologie du sport, la psychologie du sport, et l'économie du sport. Les éléments de spécialité liés directement au management du sport sont programmés dans le deuxième et le troisième trimestre. En revanche nous avons constaté l'absence de deux modules de base qui constituent à notre avis des éléments clés de la formation à savoir le marketing du sport, et l'ingénierie de la formation. L'importance du marketing du sport est en lien avec les débouchés de la formation, dans le sens où nous avons constaté la définition du métier de Responsable en marketing des produits et projets sportifs auprès des collectivités locales et conseil régionaux. En outre, l'ingénierie de formation représente la deuxième composante de l'intitulé de la filière ce qui lui donne un intérêt majeur à côté de la gouvernance. Or nous n'avons pas trouvé de module dédié à l'enseignement de l'ingénierie de la formation, ce qui influence a notre avis la cohérence interne du curriculum.

Au niveau pédagogique, l'organisation des module met en lumière l'intérêt porté sur la pédagogie par projet et par résolution de problème ce qui se reflète dans les activités d'apprentissages qui sont généralement sous formes d'exposés et de séminaire à préparer en groupe, et de travaux de recherche à réaliser en contact directe avec le milieu sportif. En outre, nous avons constaté une cohérence entre l'intitulé et le contenu des modules ce qui assure la qualité des enseignements dispensés.

Au niveau du corps professoral, nous avons constaté l'intervention des académiciens et de certains professionnels venant du milieu sportif qui assure

des activités et un contenu lié directement aux réalités du mouvement sportif. Le profil des étudiants est constitué d'un mélange de sportif et d'étudiants spécialisé en finance et gestion, le sport, et la communication.

En guise de conclusion, la formation dispensée à la FSE est une formation qui reflète un dynamisme au niveau stratégique et pédagogique, et évolue progressivement afin de garantir une formation de qualité. Nous avons constaté une cohérence interne globale entre les aspects stratégiques et pédagogiques et nous avons lancé certaines pistes d'amélioration qui peuvent améliorer d'avantage la qualité de la formation au profit des étudiants.

3.3) Evaluation du curriculum de l'IRFC

Le Master Management et gouvernance du sport est un Master spécialisé organisé par l'IRFC après avoir intégré le système LMD selon la loi 01.00 qui organise l'enseignement supérieur au Maroc. La formation été accrédité en 2013, et n'a connu qu'une seule promotion faute de ressources humaines matériels nécessaire au bon déroulement de la formation. Le renouvellement de l'accréditation a été reconduit en 2017, ce qui a donné la possibilité d'organiser le deuxième concours afin de lancer la deuxième promotion de cette formation.

a) Informations générales

- Intitulé du master : Management et gouvernance du sport
- Type du master (Master ou Master spécialisé) : Master spécialisé
- Accréditation par l'ANAEQ : Accrédité
- Institution abritant le master : L'IRFC
- Secteur d'activité (public ou privé) : Public
- Département ministérielle de tutelle : MJS
- Ville : Salé

b) Le responsable du master

- ✓ Nom et prénom : Mohamed Kaach
- ✓ Spécialité : Economie du sport
- ✓ Statut (PES ou PH) : PES
- ✓ Ancienneté dans l'enseignement du management du sport : Plus de 20 ans d'expérience

c) Aspects stratégiques

Définition d'objectif général :

oui	✓	non	

Clarté de l'objectif :

oui		non	✓

Analyse préalable des besoins de formation :

oui	✓	non	

Méthode d'analyse :

Analyse des besoins du marché en prenant en compte les perceptions des professionnelles du marché sportif

Définition d'objectifs spécifiques :

oui		non	✓

Type d'objectifs :

connaissances		compétences	✓	Développement personnel	

Lien entre objectifs spécifique de formation et les besoins identifiés :

oui	✓	non	

Débouchés du master :

Managers des organisations sportives
Gestionnaires des infrastructures sportives
Managers des entreprises de marketing et évènementiel sportif
Dirigeants d'unités du tourisme et loisirs sportif

Partenariat avec les acteurs internationaux et/ou nationaux du mouvement sportif :

oui	✓	non	

Partenariat avec des institutions de formation au niveau international :

oui	✓	non	

d) Profil des intervenants

Ratio académiciens/ praticiens : un équilibre entre académiciens et praticiens

Ancienneté dans l'enseignement : la majorité des intervenants ont plus de 10 ans dans l'enseignement

Ancienneté dans l'enseignement du management du sport : plus de 5ans dans l'enseignement du management.

e) Profil des étudiants

Le profil des étudiants : un profil constitué dans la majorité des cadres de sport et de l'éducation physique.

Les conditions d'accès à la formation : Présélection sur dossier, test écrit et oral.

Les prérequis :

- Licence en (entrainement, management, économie, droit, psychologie, sociologie, communication, et gestion des entreprises)
- Bonne maitrise du français et de l'anglais.
- Avoir un vécu sportif.

Nombre d'étudiant par promotion : 25

f) Aspects pédagogiques

Les fonctions de l'enseignant et de l'équipe d'encadrement sont-ils claire ?

oui	✓	non	

Types d'interventions prévues auprès des étudiants.

Transmission de contenu	✓	Accompagnement	✓

Structure didactique et approche pédagogique.

Une structure didactique visant d'aller du général vers le spécifique.
Une pédagogie par objectif

Comportement de l'apprenant.

Actif	✓	passif	

Types d'activités prévues.

Analyse	✓	exposé	✓
Synthèse	✓	séminaire	✓
Recherche documentaire	✓	simulation	
Résolution de problème	✓	Séances débats	

Moyens déployés pour la mise en œuvre des activités.

Moyens	Fonctions
Amphithéâtre et salles de conférence	Organisation des séminaires
Une bibliothèque et une salle d'informatique.	Recherche documentaires
Infrastructure sportives (terrains de football, salle omnisports, et piscine)	Organisations de manifestations sportives

Comment est envisagée l'évaluation des apprentissages réalisés ?

- Contrôle continue sous forme d'exposés et de compte rendu des travaux.
- Examen de fin de module.

L'évaluation permet de donner une appréciation sur l'atteinte des objectifs pédagogiques :

oui	✓	non	

g) Les modules dispensés

Les modules sont conformes aux prescriptions du CNP du master.

oui	✓	non	

Les modules enseignés sont conforment aux standards internationaux.

oui	✓	non	

Description claire du module et de ces objectifs.

oui	✓	non	

L’intitulé reflète le contenu et l’objectif.

oui	✓	non	

La nature du module est conforme aux besoins et aux objectifs de la formation.

oui	✓	non	

Les formes d’enseignement

Modules enseignés	Cours théoriques	Travaux dirigés	Travaux pratiques	Activités pratiques	Projet et/ou stage
Management du sport (1)	✓	✓			
Fondamentaux du sport	✓		✓		
Economie du sport (1)	✓	✓			
Sociologie du sport	✓				
Psychologie du sport	✓		✓		
Langue et communication (1)	✓	✓			
Management du sport (2)	✓	✓			
Marketing du sport (1)	✓	✓			
Droit du sport	✓				
Méthodologie de recherche et statistiques	✓	✓	✓		
Comptabilité et analyse financière (1)	✓	✓			
Langue et communication (2)	✓	✓			
Gouvernance et politiques publiques du sport	✓	✓			
Marketing du sport (2)	✓	✓			
Management des événements sportifs	✓			✓	
Management des enceintes sportives	✓				
Economie du sport (2)	✓	✓			
Comptabilité et analyse financière (2)	✓	✓			

Modalité d'évaluation est clairement définie.

oui	✓	non	

h) Interprétation des résultats

La légitimité historique en tant qu'institution de formation chargée de la formation et le développement des cadres dans le domaine du sport, a fait que la formation dispensée au sein de l'IRFC jouit d'une notoriété au niveau National. L'analyse du descriptif de la formation nous a permis de soulever les points forts de la formation ainsi que certaines pistes d'amélioration pour développer la qualité des enseignements assuré au sein de l'IRFC.

Nous avons constaté une absence des objectifs spécifiques et des insuffisances au niveau de clarté de l'objectif général de la formation dans la mesure où le sens d'une double compétence sportif et managériale renvoie à plusieurs dimensions. La définition des compétences en se basant sur les besoins exprimés par les professionnels est un avantage qui assure la pertinence de la formation certes, mais nous avons remarqué que les verbes utilisés dans la définition ne donnent pas une idée claire sur les niveaux de compétences souhaitées.

L'architecture modulaire du nouveau descriptif met en lumière un enchainement et une progression pédagogique qui vise l'introduction d'un contenu général de base en rapport avec le management, l'économie, et les fondamentaux du sport, la sociologie et la psychologie du sport dans les deux premiers semestres, pour étudier par la suite les éléments spécifiques au management du sport, comme le marketing, la comptabilité, l'analyse financière et la GRH appliquée aux organisations sportives, et le management des événements et des infrastructures sportives.

Par contre l'ancien descriptif de formation révèle une incohérence interne au niveau des modules, dans le sens où nous n'avons pas trouvé une concordance entre les composantes du module. Nous citons ainsi à titre d'exemple le module « Réglementation et lien avec les médias », composé de trois éléments qui sont : le cadre juridique et institutionnel du sport, les métiers du sport, et le sport et média.

Nous pouvons conclure que le curriculum de formation de l'IRFC est en évolution dynamique qui permet de garantir un développement de la qualité des enseignements assurés. Ces derniers sont conformes aux standards internationaux et aux normes pédagogiques nationales

4. Evaluation des curricula selon les perceptions des professeurs et des lauréats

Le questionnement des professeurs et des lauréats constitue à notre avis une étape prépondérante, dans la mesure où nous avons pu analyser d'une manière approfondie les aspects stratégiques et pédagogiques concernant la conception et la mise en œuvre du curriculum. Cette étape nous a permis de décrypter des éléments latents que seule l'analyse documentaire ne peut les dévoiler. Nous présenterons dans cette partie les caractéristiques de l'échantillon, et les résultats des entretiens.

4.1) Caractéristiques descriptives de l'échantillon

Notre démarche participative d'évaluation suppose le questionnement des acteurs qui constituent les parties prenantes des curricula de formation en management du sport à savoir : les professeurs et les lauréats.

En ce qui concerne les professeurs, nous avons décidé de faire appel aux professeurs (n=10) ayant intervenus au moins dans l'un des trois curricula évalués. Cela étant dit, nous avons interviewé trois professeurs qui ont intervenu dans les trois curricula. Le tableau ci-dessous présente les établissements auxquels appartiennent les professeurs interviewés.

Tableau N 40 : Les établissements auxquels appartiennent les professeurs interviewés

Etablissements	Professeurs
IRFC	4
FSE	2
ENCG	2
Autres	2
Total	10

L'échantillon des lauréats (n=12) est constitué d'un ensemble d'individus ayant passés leur formation dans les trois établissements choisis. Ils sont actuellement dans des postes de management dans différentes organisations sportives soit en tant que bénévoles ou en tant que salariés. Certaines d'entre eux travail dans d'autres types d'organisations, mais occupe également des fonctions de management à différents niveaux. Les tableaux ci-dessous présentent les caractéristiques descriptives de l'échantillon des lauréats.

Tableau N 41 : Les établissements auxquels appartiennent les lauréats interviewés

Etablissements	Lauréats
IRFC	4
FSE	4
ENCG	4
Total	12

Nous avons essayé d'augmenter le nombre de lauréats de notre échantillon, mais nous reconnaissons que la tâche est difficile, surtout avec l'absence de cellules de suivi des lauréats après la formation.

Tableau N 42 : Les intitulés des postes occupés par les lauréats

Postes occupés	Nombre de lauréats
Directeur d'infrastructure sportive	3
Directeur sportif	2
Responsable Marketing et communication	2
Autres	5

Notre échantillon est constitué d'une majorité de lauréats qui travaillent dans le secteur public. Cela étant dit, nous avons eu la chance de nous entretenir avec quatre lauréats issus du secteur privé représenté généralement soit par des sociétés d'événementiel et de marketing sportif, ou de société de distribution d'équipements sportifs.

Tableau N 43 : Les types d'organisations employeurs des lauréats

Type d'organisations	Lauréats
Privé	4
publique	8

Nous avons essayé de faire appel aux lauréats ayant passé au moins trois ans d'expérience professionnelle en tant que manager, afin d'exploiter ce capital expérientiel dans l'évaluation des curricula. La mission été difficile surtout en l'absence de cellule de suivi des lauréats après la fin de la formation.

4.2) Evaluation des curricula selon les perceptions des professeurs

Les entretiens menés auprès des professeurs nous ont permis d'avoir un retour par rapport aux aspects stratégique et pédagogique caractérisant le curriculum au niveau de la conception et de la mise en œuvre. L'objectif de base étant d'évaluer la pertinence et la cohérence du curriculum, et de vérifier ainsi l'écart entre la planification stratégique du curriculum et sa mise en œuvre opérationnelle. L'analyse stratégique a visé l'étude du lien entre les objectifs du curriculum, les compétences visées, et l'architecture modulaire. Nous avons analysé au niveau opérationnel les ressources humaines et matérielles déployés pour la mise en œuvre des activités d'apprentissage, et l'alignement pédagogique entre les objectifs pédagogiques, les approches pédagogiques, et les démarches évaluatives.

Au niveau stratégique les objectifs du curriculum, les compétences visées, et l'architecture modulaire dépendent de dimensions principales :

La première est en lien avec les prescriptions et les normes imposées par le ministère de l'enseignement supérieur à travers le CNPN Cahier des Normes Pédagogiques Nationales. Ces normes représentent des règles à respecter lors de la conception et la planification stratégique. La deuxième est en lien avec la nature de l'établissement abritant la formation, et le profil du professeur porteur du projet de la filière. Ce dernier met en avant sa vision et son domaine scientifique de référence, tout en les adaptant à la nature de l'établissement. Nos interviewés ont illustrés ce point de vue en déclarant ce qui suit :

> ☞ *« Nous avons eu l'occasion de nous réunir avec des professionnels dans les différentes organisations sportives athlètes et dirigeants, et qui ont exprimés un besoin en termes de formation spécialisée en management du sport, et en tant que professeur spécialisé en management, nous avons décidé de lancer ce Master dont la philosophie est basée sur la notion de transversalité, qui se reflète sur deux dimensions principales : la dimension scientifiques multidisciplinaire, et la dimension personnelle »*

- ☞ *« Nous sommes obligé de respecter le CNPN dans la programmation des modules, en prenant en considération les compétences de nos professeurs et la nature de notre établissement »*
- ☞ *« C'est le chef du département en coordination avec le responsable pédagogique qui se chargent d'élaborer le contenu du module sur proposition des professeurs dont la mission se limite à envoyer des propositions de syllabus....la décision leur échappe dans la majorité des cas »*

L'analyse des aspects pédagogiques liés à la mise en œuvre des activités a mis en lumière le rôle majeur du professeur chargé de l'enseignement du module dans le choix du contenu et des approches pédagogiques. En conséquence l'alignement pédagogique entre les compétences visées, les objectifs pédagogiques, et les approches pédagogiques, dépend du degré de coordination entre le coordonnateur de la filière et l'ensemble des intervenants. Les réponses des interviewés illustre clairement ce point de vue :

- ☞ *« Je parlerai d'un syllabus et d'un support de cours fondés sur une approche systémique qui prend en considération l'aspect multidisciplinaire qui renvoie aux dimensions principales inhérentes à l'histoire et la culture notamment »*
- ☞ *« Le mouvement sportif a besoin de managers autonomes, responsables capable de gérer des projets et de résoudre des problèmes. Vue leur mission principale qui consiste en la formation des futurs managers du sport, la pédagogie par projet, et la réalisation d'exposés permet bien évidement à l'étudiant de travailler en équipe, et de participer à la construction du contenu de la formation en fonction d'un objectif commun au groupe, et de résoudre des problèmes »*
- ☞ *« Nous avons procédé dans l'enseignement du module par une pédagogie par projet qui s'inscrit dans le cadre d'une approche participative qui place l'étudiant au centre de l'élaboration du contenu »*
- ☞ *« L'observation du comportement de l'étudiant lors des exposés et des échanges avec les étudiants, permet d'avoir une idée sur les compétences de prise de parole en public, de planification, et de résolution de problème. Ces compétences constituent les objectifs de la formation »*

☞ *« Il n'existe aucun modèle ou protocole d'évaluation certifié relatif à l'enseignement supérieur au Maroc, on se contente de l'évaluation pédagogique systématique et méthodique, sous formes de contrôle continu et examen final »*

Au sujet des ressources humaines et matérielles indispensables à la mise en œuvre des activités d'apprentissage, nous avons constaté un manque au niveau des enseignants spécialisés dans l'enseignement du management du sport et des domaines connexes tels que le marketing du sport, le droit du sport, et la sociologie du sport. Ce manque est comblé par des professeurs spécialisés dans le domaine de connaissance de référence dans le sens où le spécialiste du management prend en charge le module management du sport, et le spécialiste du droit prend en charge l'enseignement du droit du sport…etc.

☞ *« Nous avons au Maroc un manque au niveau des professeurs ayant un doctorat en sciences du sport en général et en management du sport en particulier ».*

☞ *« Nous avons toujours des difficultés en matière d'enseignants spécialisés dans les disciplines liés au sport, c'est pour cette raison que nous avons fait des partenariats aux niveau national et international ».*

En outre, nous avons enregistré des dysfonctionnements au niveau de l'administration et de la gestion de la formation. Ces dysfonctionnements sont dus aux aspects administratifs et financiers inhérents à la gestion quotidienne de la formation.

☞ *« Il y a un sérieux problème au niveau de la gestion financière des dossiers de vacation des intervenants où certains professeurs étaient obligés d'attendre leurs indemnités plus qu'une année »*

☞ *« Il y a un manque au niveau des ressources matérielles en matière de budget alloué à l'achat des livres et au paiement des intervenants dans les différents Master»*

☞ *« Nous avons besoin d'un secrétariat dédié entièrement à la gestion administrative de la formation ».*

Interprétation des résultats

L'analyse des réponses menées auprès des professeurs nous a permis de décrypter des éléments qui représentent à notre avis les déterminants clés du curriculum.

Le premier élément est en lien avec la nature de l'établissement abritant la formation, dans le sens où dans le cas de l'ENCG qui représente une école de commerce, l'architecture modulaire est constituée principalement de modules en lien directe avec la gestion comptable et financière ainsi que l'économie et le marketing. Nous avons fait le même constat pour le curriculum de la FSE qui contient le module de l'ingénierie en lien avec les sciences de l'éducation et de la formation.

Le deuxième reflète l'influence du porteur du projet de la filière sur la conception et le contenu du curriculum. Nous avons enregistré dans le cas de l'IRFC une conception orientée par le profil de sortie. Ce profil dépend bien évidemment des perceptions et de la vision du concepteur. De même, le curriculum de la FSE est centré sur le développement personnel de l'apprenant, ce qui lui permet de développer des compétences transversales. Cette conception est le résultat d'une philosophie du concepteur et qui représente selon lui la base du management du sport en particulier et du management en général.

Le troisième élément représente le degré de coordination et de communication entre le coordonnateur de la filière, les coordonnateurs des modules, et les différents intervenants. L'impact du degré de coordination réside dans l'écart entre le curriculum prescrit et le curriculum réalisé. A cet égard nous avons soulevé dans certains cas un alignement pédagogique qui traduit un rapprochement entre le curriculum prescrit et le curriculum réalisé. Par contre, nous avons énuméré dans certains modules un écart flagrant entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé. Cet écart renvoie à notre avis à la présence d'un curriculum caché influencé par l'intervention concrète du professeur.

En fin nous avons constaté d'une manière générale un manque au niveau des ressources humaines aussi bien au niveau des professeurs qu'au niveau du personnel administratif de support, et une sclérose administrative au niveau des paiements des intervenants.

4.3) Evaluations des curricula selon les perceptions des lauréats

Les entretiens menés auprès des lauréats permettent de mettre en lien les acquis de la formation et les exigences du travail dans les différentes organisations sportives. L'analyse de ces entretiens nous a permis d'appréhender les perceptions des lauréats, en vue d'évaluer la pertinence et la cohérence de la formation, ainsi que les possibilités de transfert des acquis en milieu de travail.

L'analyse des réponses en lien avec la pertinence de la formation a illustrée une satisfaction des lauréats des trois formations en rapport avec le contenu en termes de savoirs. Par contre nous avons enregistré une insuffisance par rapport au développement et à l'acquisition des compétences opérationnelles en lien directe avec les situations réelles du travail. Cela demeure à notre avis logique dans le cas d'un Master recherche, et problématique quand il s'agit d'un Master spécialisé. En conséquence nous avons constaté une satisfaction des lauréats de la FSE et une insatisfaction exprimée par certains interviewés issus de l'ENCG et l'IRFC. Nous exposons ainsi certaines déclarations des interviewés :

- ☞ *« …Je suis satisfait du contenu de la formation, dans le sens où nous avons réalisé des recherches dans plusieurs modules tels que le développement personnel, l'économie du sport, et le management du sport. Ce qui m'a permis de développer des compétences de recherches, et d'intégrer le cycle doctorale »*
- ☞ *« …Je crois que ma formation était plutôt fondamentale (alors qu'elle est intitulée professionnelle), et ce type de formation ne font pas acquérir des compétences, proprement dites, mais plutôt des fondements principaux qui servent comme un réservoir de savoir permettant à l'apprenti de pratiquer un métier dans un domaine précis »*
- ☞ *« La formation m'a permis de développer des compétences transversales comme les pratiques managériales, alors qu'il existe un manque à mon avis concernant les compétences techniques telles que la comptabilité et l'analyse financière, et l'informatique ».*
- ☞ *« Nous avons développé dans notre formation des compétences en lien avec le management des entreprises privées. Or le mouvement sportif*

national est constitué d'associations et d'organisations appartenant à l'administration publique ».

Les réponses relatives à la cohérence interne du curriculum ont mis en lumière une incohérence entre les objectifs stratégiques et les approches pédagogiques mis en œuvre par les intervenants surtout dans le cas de l'ENCG et l'IRFC. En revanche, une cohérence au niveau de l'organisation interne des modules a été enregistrée dans les trois curricula. Ainsi le contenu des modules a été dispensé sous forme d'exposés avec une dominance théorique, à l'exception de quelques modules qui ont été dispensés par des intervenants qui travaillent dans les fédérations, les clubs, ou le ministère de la jeunesse et sport. Selon certains interviewés :

- ☞ *« …En intégrant un Master spécialisé j'ai cru que 50% de la formation sera théorique, et 50% pratique. Or le côté pratique n'a représenté que 10% de la formation »*
- ☞ *« … Même si nous avons fait beaucoup de travaux de recherches, mais nous n'avons pas eu suffisamment de séances dans les clubs et les différentes organisations sportives pour mettre en application ce que nous avons appris ».*
- ☞ *« …Le contenu a été constitué dans une grande partie des aspects théoriques ».*
- ☞ *« …Le profil des intervenants été un profil d'enseignants chercheurs qui se sont focalisés sur les aspects théoriques, au détriment des outils opérationnels appliqués au différentes types d'organisations sportives. Ces outils ont été enseigné dans certains éléments de modules, tels que la GRH dans le module management du sport, puisque l'intervenant été une personne en lien directe avec le mouvement sportif ».*

Le potentiel de transfert des acquis de la formation en situations réelles de travail est l'un des indicateurs clés de la qualité des enseignements et des activités d'apprentissage. Cette capacité de mobilisation des acquis facilite l'intégration des lauréats dans le marché du travail. Elle dépend de trois éléments caractérisés par leur interdépendance, à savoir : le contexte de travail, le contenu et les activités d'apprentissages, les compétences de l'étudiant.

En ce qui concerne le curriculum de l'ENCG le transfert dépend du contexte dans lequel travail le lauréat, dans la mesure où le transfert est assuré dans le cas des lauréats qui ont intégré le secteur privé, ce qui n'est pas le cas pour les lauréats qui travaillent dans le secteur public.

Un des interviewés lauréat de l'ENCG a déclaré ce qui suit :

- ☞ *« …La formation de l'ENCG vise le développement des compétences commerciales et marketing. Etant donné que je travaille au sein du ministère de la jeunesse et des sports qui est une organisation publique, je trouve des difficultés dans la mise en application et le transfert des acquis de la formation »*.

En revanche pour un autre lauréat de l'ENCG :

- ☞ *« …je suis très optimiste par rapport au potentiel de transfert des acquis par ce que effectivement dans la société de vente des équipements sportifs, le contenu en rapport avec le marketing et la commercialisation des produits sportifs m'a beaucoup aidé dans mes taches au sein de la société »*.

Un lauréat de l'IRFC a mis en avant l'aspect relatif du transfert en fonction de certaines compétences et non pas tous les acquis, cela toujours en lien avec le contexte. Ainsi, selon l'interviewé :

- ☞ *« Vue que je suis directeur d'une piscine qui représente une infrastructure à haut risque, je pense que le contenu en lien avec la gestion du risque m'a beaucoup aidé ».*

Un autre interviewé issu de l'IRFC a signalé la capacité d'adaptation de la personne au contexte, en citant ainsi :

- ☞ *« L'expérience du travail fait forcement développer et ajuster les compétences acquis ; c'est une question de réponse au besoin de ce travail et non pas d'utiliser toutes les compétences ».*

Dans le cas du contenu qui vise le développement et l'acquisition des compétences transversales, le transfert des acquis est généralement garanti dans les différents contextes de travail (public ou privé). L'impact ne se réduit

pas au management du sport, mais s'élargie pour assurer le transfert dans le management des organisations dans différents secteurs d'activités.

Selon les propos d'un interviewé lauréat de la FSE :

- ☞ *« Vue que j'ai travaillé dans le sport et actuellement je suis dans une autre organisation en rapport avec le secteur de l'éducation, je pense que les compétences interpersonnelles me permettent de m'adapter facilement aussi bien dans le management du sport que dans le management des organisations en général ».*

Un autre lauréat rejoint dans ces propos les perceptions de son collègue. Ainsi :

- ☞ *« le contenu de la formation accès sur les compétences transversales telles que la communication, et le comportement organisationnel m'ont permis de mettre en application les compétences techniques »*.

Interprétation des résultats

En effet l'étudiant représente un acteur stratégique dans le système d'éducation et de formation. Il intègre le monde du travail après avoir terminé son cursus, tout en étant outillé par les compétences acquises, afin d'assurer ces fonctions dans les différents métiers et emplois. IL constitue ainsi un nœud qui met en lien la formation et le marché du travail. C'est pour cette raison que nous avons fait appel aux lauréats des trois formations pour évaluer à froid les trois curricula sélectionnés. Nous retenons de cette évaluation trois résultats essentiels :

Premièrement, une dominance de cours théoriques dans les trois formations, ce qui est compatible avec la nature de la formation dispensée à la FSE. Or cela constitue une problématique dans le cas des formations dispensées à l'ENCG et L'IRFC.

Deuxièmement, l'orientation stratégique du curriculum qui vise le développement des compétences spécifiques en lien avec une spécialité, ou un secteur d'activité sportive particulier, représente une arme à double tranchant. Autrement dit, si le lauréat réussi à décrocher un poste qui correspond aux débouchés de la formation, le potentiel de transfert des acquis est garanti, ce qui assure l'efficacité du lauréat dans son travail. Par contre, si le poste

décroché ne correspond pas aux débouchés de la formation, le lauréat trouve des difficultés dans l'adaptation, et le développement des compétences spécifiques.

Enfin, nous avons constaté un fort potentiel d'intégration et d'adaptation des lauréats de la FSE non seulement dans le management des différentes organisations sportives, mais cela s'élargie pour toucher le management des organisations en générale. C'est une vision stratégique qui constitue à notre avis une valeur ajoutée, surtout dans un contexte national marqué par le ralentissement de l'employabilité et la rareté des offres de recrutement.

Conclusion

Cette partie de la recherche porte sur l'évaluation de trois curricula de formation en management du sport. Nous avons procédé à l'analyse des documents officiels portant sur la structure et le contenu des modules enseignés, et des entretiens menés auprès lauréats et des professeurs des trois établissements sélectionnés. L'objectif principal est de trouver une réponse à la question : existe-t-il une structure uniforme ou une différence entre les curricula de formation en management du sport ?

Cette approche sélective repose sur trois arguments : d'abord, l'accréditation de la formation par l'ANAEQ. Deuxièmement, la disponibilité des documents officiels. Troisièmement, avoir au moins une promotion de lauréats ayant décroché un poste de manager du sport.

L'analyse a fait émerger trois principaux types de curricula décrits comme suit :

1. Structure à caractère entrepreneurial, dans lequel l'aspect commercial et gestionnaire joue un rôle essentiel dans la définition et la mise en œuvre du programme de formation.
2. Structures à caractère transversal, dans laquelle le programme est déterminé par un processus de rationalisation et d'adaptation systématique de la personnalité des apprenants à la résolution de problèmes et le pilotage des projets.
3. Structures à caractère sportif dans laquelle le contenu est défini en fonction d'un profil de sortie ayant un lien solide avec les besoins des clubs et du mouvement sportif national.

L'idée était de comparer les principaux modules des différents curricula, selon le cadre de référence proposé par la COSMA, sur la base de l'intitulé des modules et du nombre d'heures d'enseignement. Nous présentons dans ce qui suit les résultats de l'évaluation des trois curricula.

La comparaison de l'architecture modulaire des trois curricula avec les domaines de connaissances communes en management du sport élaborés par la COSMA révèle l'absence d'un ensemble de modules de bases qui constituent des piliers de la formation. Il s'agit dans le cas de l'ENCG de trois modules à savoir : le comportement organisationnel dans le sport, les fondements psychosociologiques et philosophiques du sport, et l'éthique. Nous avons constaté aussi l'absence du marketing du sport dans le curriculum de la FSE, et l'éthique dans le curriculum de l'IRFC.

Ce premier niveau de différence nous pousse d'inviter les responsables des trois curricula de programmer les modules manquant en vue de s'aligner avec les formations au niveau international.

L'analyse approfondie de la pertinence des aspects stratégiques et leur cohérence avec les aspects pédagogiques, a mis en lumière différents résultats :

Nous avons constaté une orientation stratégique du curriculum de l'ENCG sur les aspects commerciaux et gestionnaire des produits et services sportifs. Ces aspects constituent un avantage pour le secteur privé connu par l'augmentation du nombre d'entreprises sportives. En revanche nous avons constaté une ambiguïté dans la définition des objectifs et des compétences visées, ainsi que dans la définition des débouchés de la formation. Un autre niveau de dysfonctionnement réside dans l'incohérence entre l'intitulé du module et de son contenu. En plus sachant que c'est un Master spécialisé, nous avons constaté que la majorité des activités d'apprentissage sont sous formes de cours théoriques et de travaux dirigés, ce qui est incompatible à notre avis avec l'essence d'une formation spécialisée. Ce problème se pose aussi au niveau de la formation dispensée à l'IRFC qui connait au niveau pédagogique une dominance de cours théoriques. Cette dominance est en congruence dans le cas de la FSE puisqu'il s'agit d'une formation fondamentale.

L'analyse des entretiens menés auprès des professeurs et des lauréats constitue une richesse dans la mesure où nous avons pu dévoiler un ensemble d'éléments inhérents à la conception et la mise en œuvre de la formation.

D'une part, les réponses des professeurs ont soulevé l'impact des variables telles que : la nature de l'établissement, le profil du porteur du projet de la filière, et des normes pédagogiques nationales dans la phase de conception. Nous avons aussi énuméré un ensemble de contraintes qui influencent négativement le bon déroulement de la formation au niveau opérationnel à savoir : le manque de personnel administratif de support, la lenteur administrative dans le paiement des intervenants, et le manque de professeurs spécialisés en management du sport.

D'autre part, les réponses des lauréats ont confirmé en premier lieu la dominance des cours théorique dans la mise en œuvre pédagogique. Ils ont mis en avant deux orientations concernant le potentiel de transfert des acquis de la formation en situation de travail. La première orientation est en lien avec l'aspect transversal du curriculum dispensé à la FSE et qui révèle une satisfaction des lauréats et leur capacité d'adaptation aux différents types d'organisations. La deuxième orientation est en lien avec la spécialisation de la formation qui constitue une arme à double tranchant, dans le sens où le potentiel de transfert dépend de l'offre d'emploi et du degré de compatibilité des débouchés de la formation avec les postes des lauréats.

En guise de conclusion, nous considérons important cette orientation transversale qui vise le développement des compétences personnelles et interpersonnelles an favorisant les possibilités d'adaptation et d'intégration des lauréats dans les différents types d'organisations.

Synthèse et recommandations

La mutation permanente de l'espace social le rend de plus en plus dynamique et complexe. Nous assistons actuellement à un processus de changement qui se manifeste sur différents niveaux : les pratiques de la gouvernance, les reformes juridiques et institutionnelles, les nouvelles réformes de l'éducation, et les stratégies d'investissement et de développement du capital humain. Le système d'éducation et de formation constitue un facteur déterminant dans

l'investissement et la valorisation du capital humain. Il représente ainsi, un moyen qui permet de former des citoyens responsables et autonomes, ayant un savoir, un savoir-faire, et un savoir-être. Ces trois composantes de la compétence représentent un patrimoine immatériel à exploiter dans la croissance et le développement de la société.

En tant que fait social, le sport n'échappe pas à cette dynamique sociétale, notamment par l'explosion de la pratique sportive de loisirs, et la multiplication des événements sportifs à caractère local, national, et international. Il est devenu à nos jours un levier stratégique et un élément central dans le développement du capital humain, compte tenu de ces implications directes et indirectes dans des domaines tels que : la santé l'emploie, l'économie, et l'éducation.

C'est dans cette perspective que l'Etat a mené plusieurs opérations stratégiques au niveau juridique et institutionnel, en vue d'assoir les bases d'une bonne gouvernance du système sportif national. La formation des cadres constitue un axe stratégique qui vise le développement des compétences requises à l'efficacité des dirigeants dans les différents types d'organisations sportives nationales. C'est dans cette logique que nous avons assisté au lancement de plusieurs formations en management du sport dans les établissements de l'enseignement supérieur au Maroc. Certes, la formation est dans un état embryonnaire, mais le nombre d'établissements intéressés par l'enseignement du management du sport est en croissance exponentielle.

A cet état de fait, nous avons décidé de mener une recherche exploratoire qui valorise le rapport entre la formation académique et les besoins du mouvement sportif en termes de compétences requises en management du sport au Maroc. Notre démarche s'inscrit dans le cadre de la recherche évaluative qui vise à instaurer un lien entre l'espace académique et la sphère professionnelle.

Nous précisons à ce niveau que l'évaluation n'est pas envisagée dans l'optique de produire un jugement de valeur. Il s'agit d'un moyen qui nous a permis d'identifier les compétences requise à la prise en charge des fonctions et responsabilités de management dans les organisations sportives marocaines, et

de procéder par la suite à un diagnostic des différentes formations spécialisées en management du sport au Maroc.

Nous citons à titre d'information que l'acte d'évaluer consiste en la comparaison des résultats à un référentiel définissant les objets et les objectifs de l'évaluation. Cela suppose la recherche d'un ensemble d'indicateurs observables et pertinents. En outre, l'efficacité de la démarche évaluative dépend du profil et de l'adhésion des acteurs concernés. C'est pour cette raison que nous avons décidé de faire appel aux acteurs principaux en lien avec le management du sport à savoir : les académiciens, les praticiens, et les lauréats. Notre cadre de référence est basé au niveau scientifique sur les recherches antérieurs, et les standards internationaux en matière de conception et d'évaluation des curricula de formation en management du sport, élaborés par la COSMA, qui représente la seule institution internationale spécialisée dans l'évaluation et l'accréditation des curricula de formation en management du sport.

En effet notre processus de recherche est constitué de trois étapes :

En premier lieu, l'analyse de la littérature scientifique nous a permis d'identifier un instrument de mesure que nous avons adapté aux spécificités socioculturelles du sport au Maroc, grâce à un panel d'expert constitué de professeurs marocains spécialisés en management du sport ou dans les disciplines connexes.

En second lieu, nous avons procédé à l'évaluation des compétences requise en management du sport en questionnant les académiciens et les praticiens.

En dernier lieu, nous avons exploité les résultats des deux étapes précédentes pour évaluer la pertinence et la qualité des curricula de formation en management du sport au Maroc.

L'analyse documentaire critique de la recension des écrits nous a permis dans la première étape d'identifier trois niveaux de différence :

- La différence en termes d'importance des compétences requises entre les académiciens et les praticiens.
- La différence en termes d'importance des compétences requises entre les managers de différents niveaux de management.

- La différence en termes d'importance des compétences requises entre les managers issus de différents secteurs d'activité sportive.

A partir de ces trois niveaux de différences, et en se basant sur les résultats des recherches antérieurs nous avons émis trois hypothèses :

H1: Il existe une similitude, en termes d'importance des compétences requises en management du sport au Maroc entre les praticiens et les académiciens.

H2 : Il existe une différence significative en termes d'importance des compétences requises en management du sport au Maroc entre les managers de différents niveaux de management.

H3 : Il existe une similitude, en termes d'importance des compétences requises en management du sport au Maroc entre les mangers des différents secteurs d'activités sportives (récréatif, compétitif, administration publique).

Cette recension des recherches nous a permis d'énumérer trois questionnaires utilisés dans les recherches antérieures pour évaluer les compétences en management du sport :

- Le (**RSCA** *Recrational Sport Competency Analysis*) élaboré par Jamieson 1980.
- Le (**COSM***Competencies of Sport Managers*) élaboré par Toh et Jamieson 1997.
- Le (**CMCS** Club Manager Competency Survey) élaboré par Koegnisfeld 2007.

Nous avons décidé d'utiliser le modèle conceptuel constitué des six compétences essentielles en management du sport de Toh et Jamieson (2000), en raison de sa validité scientifique, et de son utilisation dans la majorité des recherches antérieures. Ensuite, nous avons procédé à la traduction de la version originale en utilisant la technique de traduction croisée avec l'aide d'un spécialiste de la traduction. La version finale de notre questionnaire a été constituée de 39 items.

Nous avons administré le questionnaire dans la deuxième étape à un échantillon (n=103) pour identifier les compétences requises en management du sport au Maroc, en prenant en compte les perceptions des académiciens

(n=11) et des praticiens (n=92) de différents niveaux de management et de différents secteurs d'activités sportives. L'analyse factorielle exploratoire, avec rotation Varimax a donné lieu à une structure constituée de six composantes principales qui expliquent 67% de la variance totale à savoir : la gouvernance, la budgétisation et l'analyse financière, les pratiques managériales, la communication, l'informatique, et la gestion du risque. Le coefficient de la consistance interne des items calculé par l'alpha de Chronbach égale à (0,91), ce qui assure la fiabilité de l'instrument. La vérification des hypothèses a été testée à travers la comparaison des moyennes des compétences par le biais de l'ANOVA pour les trois niveaux d'analyse.

En conséquence, la première hypothèse a été confirmée en se basant sur le degré de signification qui a affiché une valeur P>0,05, ce qui rejoint les résultats de (Jamieson 1980, L.Mei Ko 2007, S.Farzalipour et al 2012). La deuxième hypothèse a été confirmée après avoir obtenu un degré de signification P<0,05, ce qui s'aligne au niveau scientifique avec les résultats de (Goatler et Potter 1990, Skipper 1990). A ce stade d'analyse, nous avons décidé d'analyser la différence pour chaque facteur. Le degré de signification des facteurs testés d'une manière indépendante révèle l'existence d'une différence significative entre les managers des trois niveaux de management, quant à l'importance des compétences suivantes : la gouvernance, la communication, et l'informatique. Ces dernières sont jugées plus importantes chez les managers du middle et du top management. En revanche aucune différence n'a été affichée concernant les compétences : pratiques managériales, management du risque, et budgétisation et analyse financière. La troisième hypothèse a été confirmée en affichant un degré de signification P>0,05 ce qui rejoint les résultats de Jamieson 1980.

L'objectif de la troisième étape de la recherche était de faire un état des lieux du positionnement, et du développement de la formation en management du sport au Maroc. Après avoir donné un aperçu historique sur l'émergence et le développement des formations en management du sport au Maroc depuis 1996 jusqu'à nos jours, nous avons décidé d'évaluer trois curricula de formation qui sont accrédités par L'ANAEQ à savoir : l'ENCG, l'IRFC, et la FSE. Nous avons évalué la pertinence et la cohérence des trois curricula, en se basant d'abord sur les standards internationaux, et sur une grille d'évaluation.

Ensuite nous avons procédé à la réalisation d'un ensemble d'entretiens auprès des professeurs (n=10), et des lauréats (n=12) issus des trois établissements sélectionnés. L'analyse a fait émerger trois principaux types de curricula décrits comme suit :

- **Structure à caractère entrepreneurial**, dans lequel l'aspect commercial et gestionnaire joue un rôle essentiel dans la définition et la mise en œuvre du programme de formation.
- **Structures à caractère transversal**, dans laquelle le programme est déterminé par un processus de rationalisation et d'adaptation systématique de la personnalité des apprenants à la résolution de problèmes et le pilotage des projets.
- **Structures à caractère sportif** dans laquelle le contenu est défini en fonction d'un profil de sortie ayant un lien direct avec les sciences et techniques des activités physiques sportives.

L'évaluation de la pertinence de la formation a mis en lumière des insuffisances au niveau stratégique en lien avec l'absence de la gestion du risque, qui a été identifiée comme compétence importante par les académiciens et les praticiens, et qui mérite d'être prise en compte dans les objectifs stratégiques des curricula de formation. En outre, nous avons constaté une incohérence interne concernant les curricula de l'ENCG et de l'IRFC, dans la mesure où les résultats ont fait émerger une dominance de cours théorique. Or, il s'agit dans ces deux curricula d'un Mater de type spécialisé. Ajoutons à cela l'absence de certains domaines de connaissances constituant une assise scientifique de base dans la formation des futurs manager du sport.

Nous pouvons dire que dans les conjonctures socioéconomiques actuelles liées au chômage des cadres, la formation transversale représente une orientation stratégique constituant un modèle adapté aux spécificités du secteur sportif au Maroc. D'une part, parce qu'elle s'aligne avec les standards internationaux, et favorise d'autre part les possibilités d'adaptation avec les différents types de postes de management dans les organisations en général et les organisations sportives en particulier. C'est dans cette perspective que nous présenterons dans ce qui suit, des recommandations susceptibles d'améliorer la qualité des curricula en vue d'une meilleure intégration des lauréats dans le mouvement sportif national.

Nous recommandons au niveau stratégique la prise en compte des compétences que nous avons identifiées dans notre recherche, dans le sens où elles reflètent les besoins et les perceptions des parties prenantes. Cela étant dit, un langage précis doit mettre en lumière la spécificité du curriculum par le biais des verbes d'action et du vocabulaire propre à l'industrie du sport.

Ensuite il est impératif de définir d'une manière claire les objectifs de la formation, tout en assurant l'interdépendance entre les missions de l'établissement, les objectifs de la formation, et les objectifs pédagogiques. Ces derniers doivent être structurés selon plusieurs niveaux, en s'appuyant sur une taxonomie particulière telle que la taxonomie de Bloom ou de Gagné.

La vérification de l'atteinte des objectifs pédagogiques est mise en œuvre par le biais des évaluations directes et indirectes. L'évaluation directe consiste en l'évaluation réalisée par l'enseignant à travers les groupes de projet, les contrôles continus, et les exposés. L'évaluation indirecte comprend de la satisfaction des étudiants, le jugement d'un mentor dans le cadre d'un stage, et du focus groupe autour d'une thématique.

La qualité du curriculum dépend de l'alignement pédagogique entre le contenu, les objectifs, et les méthodes d'évaluation. L'idéal est que chaque objectif doit être évalué au moins par un type d'évaluation. Ainsi à titre d'exemple, le tableau ci-dessous présente un prototype d'alignement pédagogique.

Tableau N 44 : L'alignement pédagogique du curriculum

Compétence	Elaborer et présenter un plan Marketing d'un service sportif
Objectifs pédagogiques	1. Appliquer les principes du mix marketing 2. Communiquer d'une manière efficace
Evaluations	1. Test écrit 2. Exposé

Le principe d'alignement suppose que le test écrit soit réalisé pour évaluer l'application des connaissances, et que l'exposé évalue la communication de l'étudiant.

L'Amérique du nord est considérée comme l'origine de la formation en management du sport. Depuis 1966 les recherches visant l'évaluation et

l'amélioration de la qualité de la formation se multiplient. C'est pour cette raison que nous considérons le contenu et les principes élaborés par la NASSM et la COSMA, comme cadre de référence au développement de la formation en management du sport. Nous présenterons, dans ce cadre les principales composantes en matière de contenu et de structure de la formation.

Tableau N 45 : Les principales composantes du curriculum de formation en management du sport

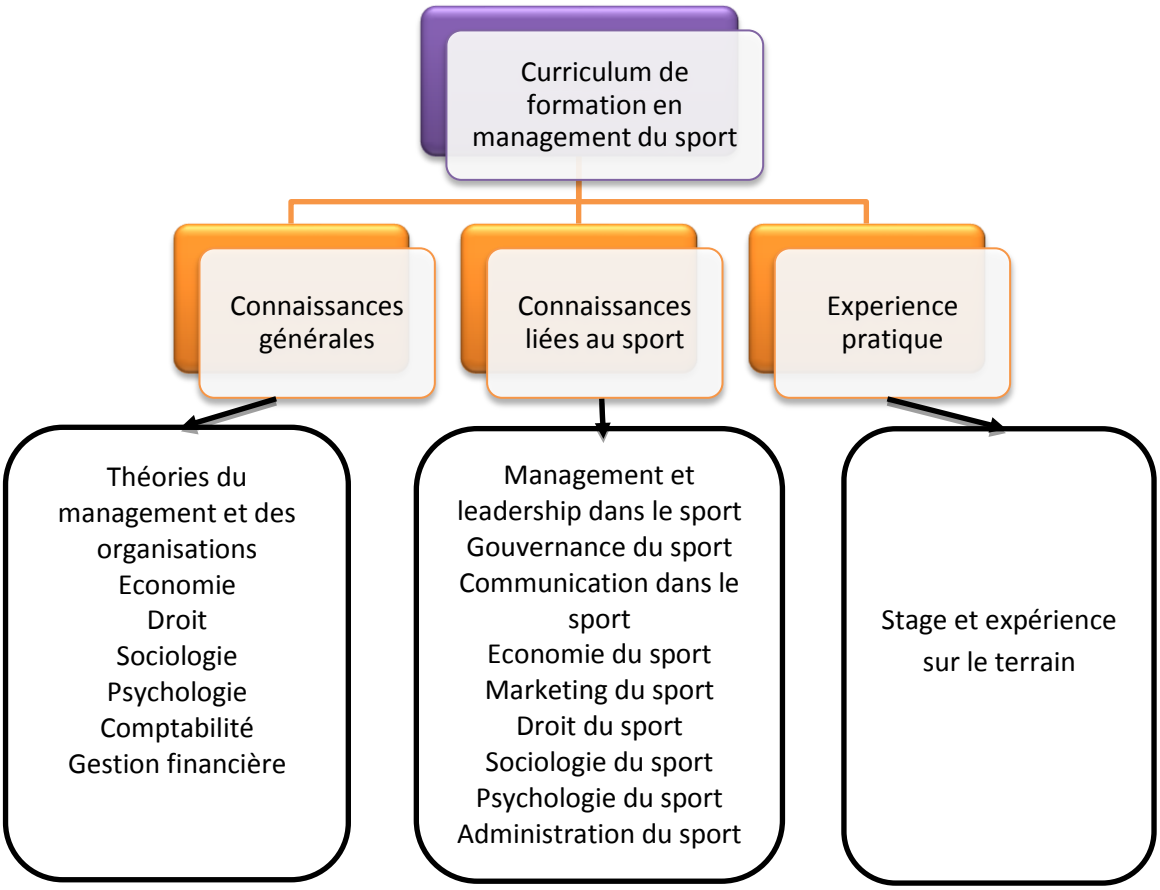
Modules	Eléments de module
Dimensions comportementales dans le sport	Histoire du sport/Histoire du management du sport/Sociologie du sport/Psychologie du sport/Développement personnel/ Leadership/Handisports/Philosophie du sport.
Management et compétences Organisationnelles.	Management du sport/Administration du sport/ Management RH dans le sport/management d'infrastructures et des événements sportifs/Comportement organisationnel/ les affaires dans le sport/ statistique appliquée aux affaires/Allocation des ressources/Management du risque.
L'éthique dans le management du sport	L'éthique dans les affaires/l'éthique dans le sport/ L'éthique dans le management du sport.
Marketing du sport	Marketing/Marketing digitale/ Marketing du sport/Sponsoring/ Commercialisation/ Entreprenariat/Technique de vente/ Communication.
Communication dans le sport	Communication interpersonnelle/Communication Organisationnelle/Relations publiques/ Relations publiques dans le sport/Langues/Journalisme/Publication et graphisme/management des systèmes d'informations/ Aspects juridiques de la communication.
Gestion financière dans le sport	Comptabilité/ Analyse financière/Gestion financière dans le sport/ Fiscalité dans le sport/Planification et gestion prévisionnelle.
Economie du sport	Economie/ Economie du sport/ sport et entreprise/Emploi et relations de travails dans le sport.
Droit du sport	Droit/Droit du travail/Droit des affaires/ le Contrat de travail/ droit du sport/ Management du risque.
Gouvernance du sport	Gouvernance/ Politiques publiques sportive/Loi du sport
Expérience pratique	Stage dans le sport

En se basant sur les domaines de connaissances communes en management du sport élaboré par la NASSM et la COSMA, et sur les résultats des recherches

antérieurs, nous avons inscrit les différents modules en rapport avec le management du sport dans dix catégories principales constituant les piliers du curriculum de formation en management du sport.

Les différentes composantes du curriculum sont regroupées dans trois dimensions principales selon la figure ci-dessous : Domaine de connaissances générales, Domaine de connaissances en relation directe avec le sport, et l'expérience pratique.

Figure N 16: Les domaines de connaissances en management du sport



Dans l'optique de mettre en lien le contexte de travail et la formation, nous pouvons dire qu'il existe un lien direct entre le niveau de management et le niveau de formation, dans la mesure où les lauréats ayant une licence sont souvent recrutés dans des postes de management du premier niveau, alors que les lauréats du niveau Master sont recrutés dans des postes du middle et du top management. C'est dans cette logique que dans leurs prescriptions, la NASSM et la COSMA préconisent un volume de contenu en lien directe avec le management du sport qui égale à 20% en Licence, et plus de 50% en Master. Ce

contenu se focalise sur l'acquisition des compétences techniques en Licence, alors que pour le Master, le contenu vise le développement de la pensée critique, l'esprit d'analyse et de synthèse, et les compétences de résolution de problèmes.

Ainsi, le curriculum du niveau Master comprend les domaines de connaissances liés directement au sport avec un approfondissement théorique s'il s'agit d'un Master recherche, et une orientation plus pratique s'il s'agit d'un Master spécialisé.

En guise de conclusion, nous invitons les responsables dans les différents établissements de l'enseignement supérieur au Maroc d'investir davantage dans la formation en management du sport par la multiplication des dispositifs dans les différents niveaux, Licence, Master, et Doctorat, afin d'assurer la continuité logique de la formation.

Conclusion de la thèse

Nombreux sont les pays qui mènent une réflexion sur l'amélioration des systèmes d'éducation et de formation. Les préoccupations changent en fonction des pays, et des domaines de connaissances et de compétences visés. Certaines responsables se focalisent sur les aspects quantitatifs tels que, le nombre d'élèves et d'étudiants ayant accès à l'éducation, et le ratio représentant le nombre d'élèves et d'étudiants pour chaque enseignant. Or, depuis plus de vingt ans d'autres types d'indicateurs sont pris en compte par les acteurs du système d'éducation et de formation, comme le rendement individuel de l'apprenant, et la qualité des curricula.

L'usage du concept de curriculum dans le développement de la qualité des systèmes d'éducation et de formation permet de combler les insuffisances de la notion de programme d'étude, qui représente l'ensemble juxtaposé et décontextualisé des domaines de connaissances scientifiques. Ces derniers constituent une composante parmi d'autres, qui peuvent être intégrer dans une vision d'ensemble en prenant en considération les besoins des parties prenantes à savoir : les apprenants, la société, et les opérateurs économiques.

La problématique actuelle dans le système d'éducation en générale et dans la formation universitaire en particulier, réside dans l'écart flagrant entre les enseignements et les activités d'apprentissages dispensées dans les établissements de formation, et les besoins de la société en matière de ressources humaines autonomes et responsables, ayant les compétences requises pour intégrer le marché du travail, afin de participer dans l'amélioration de la productivité et la performance des organisations. Cet écart est en lien avec l'organisation traditionnelle des dispositifs de formation structurés généralement autour des domaines de connaissances disciplinaire structurés dans des unités d'enseignement d'une manière indépendantes. Cette structure influence en effet négativement la pertinence, la cohérence et la qualité de la formation.

C'est dans cette perspective que nous avons décidé de faire appel à deux concepts de base qui constituent à notre avis les clés d'une formation de qualité à savoir : la compétence et le curriculum. Certes les fondements théoriques et conceptuels sont complexes et en évolution permanente. Mais l'opérationnalisation des deux concepts en milieu éducatif et entrepreneurial témoigne d'une efficacité des actions menées en matière de conception et de développement des dispositifs de formation. L'importance accordée aux deux concepts est capitale, dans le sens où ils orientent le processus de conception de la formation aussi bien au niveau stratégique qu'au niveau opérationnelle. Au niveau stratégique les compétences requises à l'exercice d'un métier constituent les objectifs spécifiques du curriculum, ce qui assure sa pertinence et sa capacité à répondre aux besoins de la société. Au niveau opérationnel le choix des objectifs pédagogiques, du contenu, et des démarches évaluatives est en rapport avec les compétences requises et définies au niveau stratégique, afin de garantir la cohérence interne du curriculum.

Dans cette perspective le curriculum inscrit la structure du programme et des activités d'apprentissages en rupture avec la structure traditionnelles qui définit des contenus disciplinaires décontextualisés. Il met en lien les composantes du curriculum au niveau stratégique et opérationnel en se basant sur les compétences requises constituant le profil de sortie de la formation. Autrement dit, le contenu et les activités d'apprentissages ne sont plus guidés exclusivement par le savoir, mais aussi par des situations qui permettent de

développer un savoir-faire et un savoir-être au cours de l'action d'apprentissage. Ainsi l'élaboration d'un curriculum consiste en un processus de conception et d'organisation des domaines de connaissances et de compétences qui fonde le métier ou la profession. Cette incorporation des compétences dans un curriculum implique un processus de transformation visant à le rendre plus cohérent et pertinent dans un contexte bien déterminé.

Le processus de professionnalisation des organisations sportives désigne outre l'adéquation des pratiques aux exigences du poste, l'adéquation des curricula de formation à ces exigences en permettant aux étudiants d'acquérir les compétences requises à l'exercice des taches et de ne plus se contenter de l'appropriation des connaissances purement théoriques. Cette relation entre la professionnalisation et la qualité de la formation est basée sur la définition claire des compétences requises et leur transposition sous forme d'un profil de sortie caractérisé par quatre composantes principales à savoir : l'autonomie, l'engagement, la responsabilité, et l'éthique dans la conception et la mise en œuvre de la formation. En effet, la définition des compétences est un processus complexe basé généralement sur l'analyse du métier à travers un processus d'évaluation qui vise l'identification des compétences transversales et spécifiques. La structure des compétences identifiée représente un cadre de référence pour la construction et l'évaluation des curricula de formation dans une perspective globale du développement de la qualité des curricula. L'amélioration de la qualité des curricula nécessite une évaluation continue en intégrant les différentes parties prenantes (professeurs, praticiens, lauréats).

Bibliographie

Webographie

A.Field (2009); Discovering statistics using SPSS (3rd. Ed.). London, England: SAGE Publications Ltd; www.google.com
Afthinos.A (1993); An analysis of perceived competencies of sports for all managers in Greece; http://works.bepress.com/yanni_afthinos/9; P6.
Akeer.V.D (2011) cité dans : Quelques documents pour préciser la notion de curriculum ; Cap-Vert mars 2011 ; P24 ; www.ciep.fr;
Albero.B et Nagels.M (2011) ; La compétence en formation. Education &Formation ; P4 ; www.archives-ouvertes.fr
Alliger.G.M et Janak.E.A. (1989); Kirk Patrick's levels of training criteria: thirty years later. Personnel Psychology, 42(2), 331-342 ; www. Academia.edu
Aron.S et Westerbeek.H (2004) ; Professional Sport Management Education and Practice in Australia; Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education ; Vol. 3, No. 2; www.scholar.google.com
Augustin.J.P (2011) ; Qu'est-ce que le sport ? Cultures sportives et géographie ; n680 ; 4/2011 ; P363 ; www.cairn.info
Barabanchtchikov (2007) ; La question de l'activité dans la psychologie russe, In V. Nosulenko& P. Rabardel (Éds.) Rubinstein aujourd'hui ; nouvelles figures de l'activité humaine, Toulouse : Octarè ; P54.
Barcelona.B et Ross.C.M (2004); Analysis of the perceived competencies; of recreational sport administrators. Journal of Park and Recreation Administration, 22, 25-42 ; www.scholar.google.com
Barrow.R et Milburn.G (1990); A critical dictionary of educational concepts. New York: Harvester Wheat sheaf; P84. www.books.google.co.ma
Baylé.E (2007), essai de définition du management des OS, N75, P66, www.cairn.info
Becchi.E (1994) ; Le curriculum d'un point de vue didactique à une perspective historique ; Histoire de l'éducation ; n° 61 ; P2 ; www.jstor.org
Beckers.J (2002) ; Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles, Belgique : éditions Labor Education ; http://www.bief.be
Belisson.C ; Compétence et/ou représentation sociale ; Acte du 24eme colloque de l'Admée-Europe (L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel) ; www. Google.com
Bernard.J.L et Lemoine.C (2007) ; Traité de psychologie du travail et des organisations ; Ed ; Dunod ; P34 ; www.google.com
Bharvad.A.J (2010) : Curriculum Evaluation ; International Research Journal; ISSN- 0975-3486 RNI: RAJBIL 2009/30097 VOL I * ISSUE 12; www.google.com
Bouchard.C et J.Plante (2002) ; La qualité mieux la définir pour mieux la mesurer ; Les cahiers du service de pédagogie expérimentale ; 11-12 ; 219-236 ; www.google.com
Bouchet.P et Kaach.M (2004) ; Existe-t-il-un modèle sportif dans les pays africains francophones ; ed De Boeck université ; 3/N65. p16 ; www.cairn.info
Bralavsky.C (2011) ; Quelques documents pour préciser la notion de curriculum ; P3 ; www.ciep.fr
Bralavsky.C (2011); Quelques documents pour préciser la notion de curriculum; Cap-Vert mars; P3 ; w.w.w.ciep.fr;
Brossard.A(1999) ; Construire des compétences, tout un programme ! Entrevue avec Philippe

Perrenoud. Vie Pédagogique(112); P16 ; www.google.com

Caspar.P et Millet.J.G, "Apprécier et valoriser les hommes", op.cit.

Cecilia.B (2011) ; Quelques documents pour préciser la notion de curriculum ; Cap-Vert mars 2011 ; P4 ; w.w.w.ciep.fr

Cellérier.G (1979) ; Structures cognitives et schèmes d'action II, Archives de psychologie.47/181 ; P107-122 ; www.scholar.google.com

Chappelet.J.L ; Histoire du management du sport ; http://www.lausanne.ch/thematiques/sport-et-olympisme.

Chelladurai.P (2006); Humanresource management in sport and recreation; Ed: Human Kinetics; P50.

Cheng.Ph et al (2013) ; A Comparative Study of the Professional Competences development in Asian Sport Industry in Higher Education ; The journal of global business management ; Volume9 Number3;www.scholar.google.com

Chervel.A (1977) ; Histoire de la grammaire scolaire ; Paris : Payol ; P65 ; www.google.com

Cité dans Pinar.W.F et al (1995); Understanding Curriculum. ; Ed: New York Peter Lang. www.peterlang.com

Cité par F.Minet (2009) ; Former aux compétences ; Communication aux Journées AFDS ; P1-6. www.google.com

Cité par Levy.J.F ; Etat de l'art sur la notion de compétence ; Institut National de Recherche Pédagogique ; 1-23 ; www.google.com

Cité par Monchatre.S et Rolle.P (2003) ; Réfléchir la compétence (la compétence une construction sociale en question) ; Ed : Octares ; P17.

Contandriopoulos.A.P et al (1993) ; L'évaluation dans le domaine de la santé - Concepts et méthodes ; Bulletin ; 33(1) ; 12-17 ; www.perfeval.pol.ulaval.ca

COSMA Accreditation Process Manual (2016) ; www.cosmaweb.org

Corneloup.J (1999) ; Pour une autre approche en management du sport ; Recherches et Publications en Management A.S.B.L, 16 (3), pp.33-60 ; article sur www.cairn.info

Coulet.J.C (2001) ; La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences ; 2011/1 ; http://www.cairn.info/revue-le-travail-humain; P9

Curie.J (2000) ; Le discours de la compétence. In : Bernaud, J.L., Lemoine, C. (Eds.), Traité de psychologie du travail et des organisations. Dunod, Paris, pp. 166–170.

D.Pratt (1994); Curriculum planning: A handbook for professionals. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers; P5.www.google.com

Daigneault.P.M (2011) ; les approches théoriques en évaluation ; N4 ;www.perfeval.net ; P12.

Danvers.F (1992) ; 700 mots cles pour l'éducation ; Presse universitaire de Lille ; P68 ; www.persee.fr

DeKetele.J.M et Gerard.F.M (2005) ; La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences ; Mesure et évaluation en éducation ; VOL. 28, NO 3, 1-26 ; http://www.bief.be

Demarteau.M (2007) ; éducation pour la santé : les défis de l'évaluation ; revue : La santé de l'homme ; N : 390 ; P29 ; http://inpes.santepubliquefrance.fr

Demeuse.M (2013) ; Elaborer un curriculum et en assurer la qualité ; P3 ; www.hal.archives-ouvertes.fr

Depover.C et Noel.B (2011) ; op. cit ; P18 ; cité dans ; Quelques documents pour préciser la notion de curriculum ; Cap-Vert mars ; P7 www.ciep.fr ;

DeSensi.J.T et al (1990) ; Sport Management Curricular Evaluation and Needs Assessment: A Multifaceted Approach; Journal of Sport Management ; 4 ; 31-58; www.google.com

Dietrich.A et al (2010) ; Management des compétences enjeux, modèles et perspectives ; Ed : Dunod ; P33 ; www.google.com

Dolz.J et Ollagruer (2002) ; L'énigme de la compétence en éducation ; ed : De Boeck et Carcier ; p31.32 ; www.google.com
Donald.B.M et Kushner.S (2004) ;Democratic Evaluation ; Encyclopedia of Evaluation ;www.sage-ereference.com/evaluation/Article_n141.html ;
Dubet.F (1994) ; Sociologie de l'expérience Ed : ParisSeuil ; P105 ; www.google.com
Dunberry.A et Péchard.C (2007) ; L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives ; CIRDEP ; Québec ; www.cirdef.uqam.ca
Edvard.K et al (2015); Developement instrument to determine competencies for performing the responsabilities of sports manager, CONFERENCE PAPER; www.researchgate.net/publication/275097132.
Eisner.E.W (1967); Educational objectives: help or hindrance? School Review; 75,250-266; www.jstor.org
Eisner.E et Vallance.E (1974); Introduction - Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning. In Conflicting Conceptions of Curriculum; Berkeley; P1-18; www.google.com
Eksteen.E (2014); Sport management; www. Bookboon.com
Ellard.J.A (1985); A Competency Analysis of Managers of Commercial Recreational Sport Enterprises; Unpublished doctoral dissertation; Indiana University ; www.google.com
Extrait de la lettre royale adressée aux participants dans les assises nationale du sport organisées à Skhirate en 2008 ; www.google.com
Farmer.P (1989); Competencies of Australian sports administrators; IN BUCHANAN, J. & SCHNEIDER, S. (Eds.) First Biennial Conference in Management and Sport. Australia, University of Canberra ; www.google.com
Farzalipour.S et al (2012) ; Determining the competencies of Sport Event's Managers ;Archives of Applied Science Research, 4 (1):584-594 (http://scholarsresearchlibrary.com/archive.html)
Fetterman.D.M (1994) ; Empowerment Evaluation ; Revue : Evaluation Practice ; 15(1) ; P1 ; www. Google.com
Figari.G et Tourne.C (2006) ; La réferentialisation : une façon de modéliser l'évaluation du programme, entre théorie et pratique vers une comparaison des approches au Québec et en France : Mesure et évaluation en éducation ; 29(3) ; 2-25 ; www.google.com
Gibson.K.L (2013) ; Analysis of 100 Years of Curriculum Designs; International Journal of Instruction;Vol.6, N1;P4; www.scholarworks.montana.edu
Gilbert.P(2006) ;Psychologie du travail et des organisations ; www.sciencedirecte.com ; 67–77.
Gillet.P (1991) ; Construire la formation ; Ed Paris : ESF ; P69 ; www.google.com
Glossary of curriculum terminology(2013) ;UNESCO-IBE ; www.ibe.unesco.org
Guba.E.G et Lincoln.Y.S (1990). Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco: Jossey – Bass. In: Patton M.Q. (1990) Qualitative Evaluation and Research Methods.www.scholar.google.com
Gupta.A (2005) ; Leadership in fast peaced world ; An interview with Ken Blanchard ; Mid-American journal of business; 20 ; 7-11; www.business.ohio.edu
Hadji.C (1997) ; L'Evaluation démystifiée ; Paris/ESF ; www.unige.ch
Hamilton.D (1989) ; Extrait d'un ouvrage (Towards a theory of schooling) ;London :Palmer ; P187-205. www.books.google.co.ma
Horch.H.D et Schutte.N (2003); Competencies of sport managers in German sport clubs and sport federations Management Leisure 8: 70-84 ; www.google.com
House.E.R (1995); Putting Things Together Coherently: Logic and Justice. In D. Fournier (ed) Reasoning in Evaluation: Inferential Links and Leaps New Directions for Evaluation, no 68. Jossey Bass, San Francisco ; www.hsj.gr

Hoveman.G (2006); Perspectives on the successful composition of sport management programs. Basic knowledge for the establishment of European standards; European Journal of Sport and Society ; 3(2) ; p155-175;www.google.com
Inglis.S (2007); Creative tensions and conversations in the academy; Journal of sport management; 21; 1-14. www.researchgate.net
Institut for teatching learning and academic leadership; UniversityAt Albany State University Of New York; http://www.itlal.org.
Jamieson.L.M (1980); A competency analysisof recreational sport personnel in selected institutional settings; Unpublished doctoral dissertation; Indiana University, Indiana, 1980 ; www.google.com
Jones.D.F et al (2008) ; Examining Sport Management Programs in The United State ; Sport management review ; 11(1) ; 2008 ; P77-91; ww.google.com
Jonnaert.Ph (2007) ; De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énactée : variations autour d'un concept ; Université du Québec à Montréal, Observatoire des réformes en éducation ; P 1-15 ; www.google.com
Jonnaert.Ph (2011) ; Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés ; Université du Québec à Montréal ; Chaire UNESCO de développement curriculaire ; P2 ; www.scholar.google.com
Jonnaert.Ph, et Masciotra.D (2007). Constructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études : un double défi, in L., Lafortune, M., Ettayebi et Ph., Jonnaert (dir.), Observer les réformes en éducation, (p. 53-76). Québec : Presses de l'Université du Québec ; www.google.com
Katz.R (1974); Skills of an effective administrator; Harvard Business Review; september-october; 90-102; www.hbr.org
Ko.L et al (2011); The perceived importance of sport management competencies by academics and practitioners in the cultural/industrial context of Taiwan Managing Leisure, 16(4), 302-317; www.scholar.google.com
Leplat.J (2006) ; La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. Ed : Pistes ; 2006.P9. www.revues.org
L'évaluation de programme (2002) ; Département de la modernisation de la gestion publique ; Quebec ; www.tresor.gouv.qc.ca
L.MeiKo (2008); Perceptions of sport managers and academics of the importance of competencies and their relationships with sports; thèse de doctorat à l'université de Loughbrough ; P40. www.google .com
L'iceberg des compétences (2005) ; Presentation « management des competences » ; www.slideplayer.fr
Lasnier.F (2000); Réussir la formation par compétences.Montréal : Guérin ; 2000 ; P481 ; www.google.com
Le Boterf.G (1994) ; De la compétence, essai sur un attracteur étrange ; Paris : Les Editions d'organisation ; www.persee.fr
Le Boterf.G (1999) ; L'ingénierie des compétences. Ed : Organisation ; 1999 ; P38 ; www.google.com
Leboyer.L (2009) ; la gestion des compétences ; Ed : Organisation ; P74 ; www.google.com
Lenoir.Y (2006) ; Introduction entre tous savoir et tous savoir-faire : quel curriculum de formation à l'enseignement ; Québec : Les presses de l'Université Laval ; p 1-23 ; www.scholar.google.com
Leplat.J (1997) ; Regards sur l'activité en situation de travail. Ed : PUF Paris ; P33 ; www.unige.ch
Leplat.J (2004), L'analyse psychologique du travail, Revue européenne de psychologie appliquée, 54, 2, P 102 ; www.guillaumegronier.com
Leplat.J(1991) ; Compétence et ergonomie. In : Amalberti, R., de Montmollin, M., Theureau, J. (Eds.), Modèles en analyse du travail. Mardaga, Liège, pp. 263–278 ; www.google.com

Leplat.J(1995) ; À propos des compétences incorporées. Éducation permanente, n° 123 Le développement des compétences ; www.scholar.google.com

Li.M et al (2001); Economics of Sport, Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Marsh.C.J (1997); Key concepts for understanding curriculum education perspectives; London & Washington, D.C; Ed:The Falmer Press;P5; www.google.com

Martinez.P (2012) ; Recherches curriculaires : retour vers le futur ; Synergies Chine ; N7 ; P50 ; www.google.com

Martinez.P (2012) ; Recherches curriculaires : retour vers le futur ; Synergies Chine ; N7 ; P44 ; www.scholar.google.com

Mc.Clelland (1973) ; Testing for competence rather than for intelligence ; American psychologist ; www.google .com

Mei.L.Ko (2007) ; Perceptions of Sports Managers and Academics of the Importance of competencies, and Their Relationship with Sports Management Curriculum in Taiwan ; https://dspace.lboro.ac.uk/2134/12919

Miled.M (2005) ; Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136 ; www.google.com

Miled.M (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 125-136 ; www.google.com

Ministère de l'éducation du Québec(2001) ; Programme de formation de l'école québécoise ; 2001 ; P4.

Mintzberg.H (1973); the nature of managerial work ; New York ; Harper et Row ; 1973; P84 ; www.google.com

Monchatre.S et Rolle.P (2003) ; Réfléchir la compétence (la compétence une construction sociale en question) ; Ed : Octares ; P18.

Mulder.M (2007) ; Compétence l'essence et l'utilisation dans la formation professionnelle initiale et continue ; Revue européenne de formation professionnelle ; N : 40 – 2007/1 ; P6 ; www.google.com

Muller.F ; Fonctions de l'évaluation ; www.francois.muller.free.fr

North American Society for sport management; www.nassm.org.

O'Neill.G (2010); Overview of curriculum models; P1; www.ucd.ie

Oiry.E (2004) ; De la qualification à la compétence, rupture ou continuité ; Ed : Harmattan ; www.google.com

Parlett.M et Hamilton D (1972).;Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs. In: Parlett, Dearden (eds.) Introduction to illuminative evaluation Studies in Higher Education. Pacific Soundings Press: 1972: 9-29; www.eric.ed.gov

Philippe.P (2011) ; Analyse sémantique et étymologique du mot compétence ; Espace pédagogique de l'académie de Poitiers ; http://www.2.ac-poitiers.fr/competences/spip.php?article126 ; P1.

Popham.W.J (2011); Classroom assessment: What teachers need to know. Boston, MA : Pearson ; P9 ; www.google.com

Rapport de la banque Mondiale (2008) ; les finalités d'une évaluation ; cité dans www.memoireonline.com

Rapport des Assises Nationales du Sport organisées à Skhirate en 2008 ; P10

Rufin.F (2004) ; L'évaluation en pédagogie : définitions et concepts clés ; www.cadredesante.com ;

Samurçay.R et Rabardel.P (2004) ; Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions, in R. Samurçay& P. Pastré (Éds.) Recherches en didactique professionnelle Toulouse : Octarès; P166-167 ; www.google.com

Scallon.G (2004) ; L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles, Belgique : de Boeck Supérieur. P102.

Scriven.M ; Key Evaluation Checklist (Evaluation Checklists Project). Kalamazoo, the Evaluation Center, Western Michigan University. Page disponible à l'adresse suivante : www.wmich.edu

Shadish.W.R (1998); Evaluation theory is who we are; American Journal of Evaluation: 1-19; www.google.com

Sheehan.J (1986); Curriculum models: product versus process; Journal of Advanced Nursing; 11,671-678; www.google.com

Société canadienne d'évaluation ; www.evaluationcanada.ca

Stavropoulou.A et Strouboukі.T (2014); Evaluation of Educational Programs – the Contribution of History to Modern Evaluation Thinking Health Science Journal;8 (2);www.google.com

Stufflebeam.D.L (1971); Educational Evaluation and Decision Making; Peacock Publishing, Itasca, Illinois; www.scholar.google.com

Taba.H (1962); Curriculum Development: Theory and Practice; Ed: New York (Harcourt, Brace& World); P266; www.researchegate.net

Tapia.C et Roussay.P (1991), "Les attitudes", Les Editions d'Organisation ; www.google.com

Tardif.J (2006) ; L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement. Montréal, Canada : Chenelière Éducation; P22. www.scholar.google.com

Thiétart.R.A et al (2007) ; Méthodes de recherche en management ; Ed : Dunod ; P13.

Toh.K.L et Jamieson.L.M (2000) ; Constructing and Validating Competencies of Sport Managers (COSM) instrument: A Model Development ; NIRSA Journal • Vol 24 • No 2; P40-41; www.google.com

Tremblay.M et Sire.B (1999) ; Rémunérer les compétences plutôt que l'activité ? Revue française de gestion ; Novembre-Décembre ; p129-139.www.google .com

Tripolitsioti.A et al (2007); Sport science as a determinative factor in management of indoor facilities in municipal sport organizations; Biologie of exercise; volume3.

Trochim.W ; American Evaluation Association ; www.eval.org/part_1asp.

Verdu.J.P (2009) ; Compétences et évaluations Quels enjeux pour l'éducation ? Recherche de fin d'étude ; Faculté de Lettres et Langues Département Ingénierie des Médias pour l'Education ;P14.

Vial.M (1999) ; Modèles et logiques de l'évaluation, colloque international, Ethique et qualité dans l'évaluation, Thème1 qu'est-ce que évaluer ? Université de Reims Pol évalue, 25/26 ; p1 ; www. google.com

Vial.M (2012) ; Les modes de pensée, organisateurs des modèles d'évaluation : pour la reconnaissance d'une épistémologie profane. Raisons éducatives, 16, 131-146 ; 2012 ; P15 ; www.google.com

Vonthron.A.M (2001) ; Qu'évaluent les systèmes d'appréciation des performances ? In : Lévy-Leboyer, C., et al. (Eds.), RH : les apports de la psychologie du travail. Les Editions d'Organisation, Paris, pp. 177–194 ; www.google.com

Whiteley S.J. (1992); Evaluation of nursing education programs-theory and practice. International Journal of Nursing Studies; 29(3): 315-323;

Wood.L et Davis.B.G (1978). Designing and evaluating higher education curricula. AAHE-ERIC/Higher Education Research Report No: 8 Washington D.C.: The American Association for Higher Education; P16; www.scholar.google.com

Woods.J.D (1988); Curriculum Evaluation Models: Practical Applications for Teachers; Australian Journal of Teacher Education, 13(1); http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1988v13n2.1

Worthen.B et Sanders.J (1987); Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines. White Plains ; NY: Longman; www.google.com

Zarifian.Ph (2001) ; Le modèle de la compétence ; Paris, Ed : Liaison ; www.google.com

Zarifian.Ph(1999) ; Objectif compétence ; Ed : Liaisons ;1999 ;P70 ; www.google.com

Zeigler.E.F (2007) ; An Encounter With Management in Physical Activity Education And Sport; www.nassm.org

Ouvrages

Aubert.J et .PGilbert (2003) ; Evaluation des compétences ; Ed Mardaga ; P 30.
GigerI.P et Stroumza.K (2007) ; Paroles de praticiens et description de l'activité ; Ed : De boeck ; P7.
Jonnaert.Ph et al (2009) ; Curriculum et compétence un cadre opérationnel ; Ed : De Boeck Université ; P18.
Kaach.M (2007) ; Le sport au Maroc de la gouvernance au management entrepreneurial ; Actes du colloque national organisé par la Global Governance Center ; ed : Bouregreg communication ; p37 ;
Kimball.D et Lussier.R; Applied sport management skills; Ed: Human Kinetics; P10.
Millet.J.G et Favry.J (1993) ; Langage de manager ; Ed Liaisons ; P25.
Slack.T et Parent.M (2006), understanding sport orgnizations, ed: Human kinetics, P5.
Tribou.G et Augé.B (2003), management du sport, ed : Dunod, p17.

Mémoires de recherches

Andaqui.I (2012) ; Le rôle du système d'information ressources humaines dans les organisations sportives : cas du club de FUS omnisport ; Mémoire du Master (Management et Ingénierie des Organisations sportives) Faculté des Sciences de l'Education université Mohamed5 Rabat ;p146
Biaz.S et Bekkouch.W (2012) ; Diagnostic Organisationnel des Organisations sportives au Maroc ; Mémoire du Master (Management et Ingénierie des Organisations sportives) Faculté des Sciences de l'Education université Mohamed5 Rabat ; p134
Cherkaoui.M et Hamoz.T (2012) ; le management des clubs de football au Maroc ; Mémoire du Master (Management et Ingénierie des Organisations sportives) Faculté des Sciences de l'Education université Mohamed5 Rabat ; p127.

Table des matières

I Le contexte 1
II La problématique 6
III Les questions de la recherche 11
IV Les objectifs de la recherche 12
V La pertinence de la recherche 13
VI Le mode de raisonnement 15
VII Le processus de recherche 16
VIII Le cadre conceptuel 17
IX L'organisation de la recherche 17
Première partie : Cadre théorique 19
Chapitre I : Evaluation des compétences en management du sport 22
Section I L'évaluation des compétences 22
I Evaluation 23
1. Evolution historique 24
2. Définitions 26
3. Les modèles de l'évaluation 28
3.1) Evaluation habilitante (*Empowerment Evaluation*) 29
3.2) L'évaluation affranchie des objectifs (*Goal Free Evaluation*) 29
3.3) Evaluation démocratique délibérative 30
4. Les types d'évaluation 31
4.1) Evaluation normative 31
4.2) Evaluation critériée 31
4.3) Evaluation diagnostique 32
4.4) Evaluation formative 32
4.5) Evaluation sommative 32
5. Les fonctions et de l'évaluation 33
6. Les finalités de l'évaluation 33
7. Les objets de l'évaluation 34
8. L'évaluation des pratiques professionnelles 36
II La compétence 37
1. Etymologie et évolution historique de la compétence 37
1.1)Etymologie 37
1.2)Evolution historique 38
2. Les définitions de la compétence. 41

3. Les approches de la compétence 43
3.1) La compétence en psychologie 44
3.2) La compétence en ergonomie 45
3.3) La compétence en sociologie 47
3.4) La compétence en éducation et en formation 48
4. Les corrélats de la compétence 50
4.1) La tâche 51
4.2) La situation 51
4.3) L'activité 53
4.5) Les ressources 55
4.6) La personnalité 56
5. Les composantes de la personnalité 57
5.1) Les attitudes 57
5.2) Les aptitudes 59
5.3) Les habiletés 59
5.4) Les capacités 60
5.5) Le potentiel 60
III Evaluation des compétences 61
1. Les champs d'application de l'évaluation des compétences 62
1.1)L'évaluation des compétences dans le monde du travail 62
1.2)L'évaluation des compétences en éducation et en formation 63
2. Les méthodes de l'évaluation des compétences 65
2.1) Les méthodes de l'évaluation des compétences 65
2.2) La validité et la fiabilité de l'évaluation des compétences 67
Section II L'évaluation des compétences en management du sport. 69
I Le management du sport 69
1. Définition du management du sport 72
2. Définition de l'Organisation sportive 73
3. Structure des OS 74
4. Les types et niveaux des OS 76
II Les compétences en management du sport 77
1. Les responsabilités du manager sportif 78
2. Les fonctions et rôles du manager du sport 79
3. Les compétences en management du sport 81

3.1) Les compétences techniques 82
3.2) Les compétences interpersonnelles 83
3.3) Les compétences de communication 83
3.4) Les compétences conceptuelles 84
3.5) Les compétences de prise de décision 84
III L'évaluation des compétences en management du sport 86
Chapitre II Evaluation des curricula de formation en management du sport 98
Section I Cadre conceptuel et opérationnel du curriculum 99
I Cadre conceptuel du curriculum 99
1. Etymologie et évolution historique du curriculum 99
2. Les définitions du curriculum 101
3. Les courants du curriculum 103
3.1) Courant anglophone 103
3.2) Courant francophone 104
4. Les approches du curriculum 105
4.1) L'approche technique 105
4.2) L'approche fonctionnelle 106
II Cadre opérationnel du curriculum 108
1. Les fonctions et configurations du curriculum 108
1.1) Les fonctions d'un curriculum 109
1.2) Les configurations du curriculum 109
a) Le curriculum en tant qu'ensemble d'objectifs 110
b) Le curriculum en tant que contenu d'enseignement 110
c) Le curriculum en tant que plan 110
d) Le curriculum en tant que documents 111
e) Le curriculum en tant qu'expériences 111
2. Les composantes d'un curriculum 112
3. Les types du curriculum 113
4. Les niveaux de décision 114
III Développement et évaluation des curricula 116
1. Les raisons du développement des curricula 116
1.1)Les mutations de la société. 116
1.2)Identification des besoins de la société 117
1.3)La nouvelle conception de l'intelligence 117

1.4)L'organisation du travail et des programmes d'études 118
2. Les démarches et modèles du développement des curricula 119
2.1) Les facteurs contingents du curriculum 119
2.2) Les démarches du développement curriculaire 120
3. La conception d'un curriculum 126
4. L'évaluation d'un curriculum 129
Section II Evaluation des curricula de formation en management du sport 139
I Le curriculum de formation en management du sport 139
1. Evolution historique 141
2. L'instance internationale spécialisée dans l'accréditation des curricula en management du sport (COSMA) 144
3. L'excellence de la formation en management du sport 146
II Les principes d'accréditation et d'évaluation selon la COSMA 147
1. L'évaluation des résultats d'apprentissage 147
2. La planification stratégique 148
3. Les composantes du curriculum 149
4. L'équipe pédagogique 150
5. Les activités académiques et professionnelles 151
6. Les ressources 151
7. Les relations interne et externe 151
8. L'innovation 152
9. Les domaines de connaissances d'accréditation 152
10. Légitimité institutionnelle 153
III L'évaluation des curricula de formation en management du sport au niveau international 154
Deuxième partie : Cadre empirique 164
Chapitre I Méthodologie et processus de recherche 165
I Méthodologie de recherche 168
1. Paradigme épistémologique 168
2. Le positivisme 170
3. L'approche de la recherche 170
4. Logique de raisonnement 171
5. Champ d'investigation 171
II Le processus de la recherche 173
1. Première étape : Elaboration de l'instrument de mesure 174
2. Deuxième étape : Evaluation des compétences requises en management du sport au Maroc 177

2.1) Les questions et les hypothèses 178
2.2) Le choix de l'échantillon 179
2.3) Mode de passation du questionnaire 180
2.4) Les analyses statistiques 180
3. Troisième étape : Evaluation des curricula de formation en management du sport au Maroc. 180
3.1) Les questions et les objectifs 182
3.2) Méthodologie 184
3.3) Le choix de l'échantillon 185
3.4) Développement et accréditation des curricula de formation dans l'enseignement supérieur au Maroc 186
3.5) Les instruments d'évaluation 188
3.6) Le contenu des deux guides d'entretiens 188
3.6.1) Guide d'entretien pour les professeurs 189
3.6.2) Guide d'entretien pour les lauréats 190
Chapitre II Analyse et interprétation des résultats 191
I Evaluation des compétences en management du sport au Maroc 191
1. Les caractéristiques de l'échantillon 192
2. Evaluation des compétences (Analyse factorielle exploratoire) 194
3. Vérification des hypothèses 199
4. Discussion et interprétation des résultats 204
II Résultats de l'évaluation des curricula de formation en management du sport au Maroc 209
1. Histoire de la formation supérieur en management du sport au Maroc 211
2. Evaluation des modules dispensés selon les standards internationaux 213
2.1) Comparaison des modules dispensés selon le (CPC) 213
2.2) Natures et volume horaire alloué aux modules dispensés dans les différentes institutions académiques. 214
3. Résultats de l'évaluation des curricula selon la grille d'évaluation 216
3.1) Evaluation du curriculum dispensé à l'ENCG 216
a) Informations générales 217
b) Le responsable du master 217
c) Aspects stratégiques 217
d) Profil des intervenants 218
e) Profil des étudiants 218
f) Aspects pédagogiques 219
g) Les modules dispensés 220

h) Interprétation des résultats 221
3.2) Evaluation du curriculum de la FSE 223
a) Informations générales 223
b) Le responsable du master 224
c) Aspects stratégiques 224
d) Profil des intervenants 225
e) Profil des étudiants 225
f) Aspects pédagogiques 226
g) Les modules dispensés 227
h) Interprétation des résultats 229
3.3) Evaluation du curriculum de l'IRFC 230
a) Informations générales 230
b) Le responsable du master 230
c) Aspects stratégiques 231
d) Profil des intervenants 232
e) Profil des étudiants 232
f) Aspects pédagogiques 232
g) Les modules dispensés 233
h) Interprétation des résultats 235
4. Evaluation des curricula selon les perceptions des professeurs et des lauréats 236
4.1) Caractéristiques descriptives de l'échantillon 236
4.2) Evaluation des curricula selon les perceptions des professeurs 238
Interprétation des résultats 241
4.3) Evaluations des curricula selon les perceptions des lauréats 242
Interprétation des résultats 245
Synthèse et recommandations 248
Conclusion de la thèse 257
Bibliographie 260
Annexes 273

Annexes

AnnexeN1 : Grille d'évaluation des curricula de management du sport au Maroc

Informations générales

- Intitulé du master :
- Type du master (master ou Master spécialisé) :
- Accréditation par l'ANAEQ :
- Institution abritant le master :
- Secteur d'activité (public ou privé) :
- Département ministérielle de tutelle :
- Ville :

Le responsable du master

- ✓ Nom et prénom :
- ✓ Spécialité :
- ✓ Statut (PES ou PH) :
- ✓ Ancienneté dans l'enseignement du management du sport :

Aspects stratégiques

Définition d'objectif général :

oui		non	

Clarté de l'objectif :

oui		non	

Analyse préalable des besoins de formation :

oui		non	

Méthode d'analyse :

Définition d'objectifs spécifiques :

oui		non	

Type d'objectifs :

connaissances		compétences		Développement personnel	

Lien entre objectifs spécifique de formation et les besoins identifiés :

oui		non	

Débouchés du master :

Partenariat avec les acteurs internationaux et/ou nationaux du mouvement sportif :

oui		non	

Partenariat avec des institutions de formation au niveau international :

oui		non	

Profil des intervenants

Ratio académiciens/ praticiens :

Ancienneté dans l'enseignement :

Ancienneté dans l'enseignement du management du sport :

Profil des étudiants

Le profil des étudiants :

Les conditions d'accès à la formation :

Les prérequis :

Nombre d'étudiant par promotion :

Aspects pédagogiques

Les fonctions de l'enseignant et de l'équipe d'encadrement sont-ils claire ?

oui		non	

Types d'interventions prévues auprès des étudiants.

Transmission de contenu		Accompagnement	

Moyens utilisées pour concrétiser ces interventions.

Moyens	Fonctions

Structure et séquences pédagogiques.

Comportement de l'apprenant.

Actif		passif	

Types d'activités prévues.

Analyse		exposé	
Synthèse		séminaire	
Recherche documentaire		simulation	
Résolution de problème		Séances débats	

Moyens déployés pour la mise en œuvre des activités.

Moyens	Fonctions

Comment est envisagée l'évaluation des apprentissages réalisés ?

L'évaluation permet de donner une appréciation sur l'atteinte des objectifs pédagogiques :

oui		non	

<u>Les modules dispensés</u>

Les modules sont conformes aux prescriptions du CNP du master.

oui		non	

Les modules enseignés sont conforment aux standards internationaux.

oui		non	

Description claire du module et de ces objectifs.

oui		non	

L'intitulé reflète le contenu et l'objectif.

oui		non	

La nature du module est conforme aux besoins et aux objectifs de la formation.

oui		non	

Les formes d'enseignement

Modules enseignés	Cours théoriques	Travaux dirigés	Travaux pratiques	Activités pratiques	Projet et/ou stage

Démarches didactique est clairement définie.

oui		non	

Les moyens pédagogiques sont identifiés.

oui		non	

Modalité d'évaluation est clairement définie.

oui		non	

Annexe N2 : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI DIRECTIFPOUR LES LAUREATS

Renseignement d'ordre personnel

- Pouvez-vous nous dire quel poste vous occupez dans votre organisation ?
- Depuis combien de temps y êtes-vous ?
- Dans quel établissement vous avez fait votre formation en management du sport ?

La pertinence de la formation

- Estimez-vous que les objectifs de la formation soient ceux qui vous aideront à être performant dans votre travail ?
- Etes-vous satisfait du contenu de la formation ?
- Quelles sont les compétences que vous avez acquises ?
- Quelles sont les compétences manquantes, que vous jugez utile de programmer pour améliorer la qualité de la formation ?

La cohérence

- Comment trouvez-vous la relation entre les objectifs et les approches pédagogiques d'enseignement et d'évaluation ?
- Etes-vous satisfait des approches pédagogiques et des activités d'enseignement dans les classes ?

Le transfert

- Etes-vous satisfait des possibilités d'utilisation des compétences acquises dans votre lieu de travail ?
- Quelle partie des acquis estimez-vous pouvoir mettre en œuvre sur votre lieu de travail ?

Annexe N3 : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI DIRECTIF POUR LES PROFESSEURS

Renseignement d'ordre général

- Quelles sont les formations de management du sport dans lesquelles vous avez déjà enseignés ?

- Qu'est-ce que vous avez enseigné ?
- Quel est votre domaine de connaissance scientifique de spécialité?

Les aspects stratégiques

- Avec quelle approche vous avez procédé pour élaborer le contenu de la formation ?
- Quel est le rapport entre les missions de l'établissement, les objectifs du curriculum, et les objectifs pédagogiques ?
- Avec quelle approche vous avez procédé pour élaborer le contenu du module ?

Les aspects pédagogiques

- Quelles sont les approches pédagogiques utilisées par les professeurs ?
- Quel est le mode d'évaluation utilisé pour évaluer les apprentissages ?
- La démarche évaluative utilisée permet-elle de vérifier l'atteinte des objectifs pédagogiques ?comment ?

Les ressources

- Etes-vous satisfait des ressources humaines et matérielles mis en œuvre pour l'atteinte des objectifs de formation ?

Profil des acteurs

- Quel est le profil des intervenants dans la formation ?
- Quel est le profil des étudiants ?

Annexe N3 : L'évaluation des compétences requises en management du sport au Maroc

1	2	3	4	5
Pas du tout important	Peu important	Moyennement important	Très important	Extrêmement important

Compétences	Echelle de Lickert				
	1	2	3	4	5
Elaborer une réglementation administrative et sportive appropriée.					
Etablir les critères d'admission et d'éligibilité.					
Elaborer un système d'évaluation pour évaluer : les ressources humaines, les programmes, les services, et l'organisation en générale.					
Elaborer des manuels de procédures, des tableaux de bord d'implantation et de suivi des activités.					
Concevoir un système approprié au développement et à l'allocation des ressources.					
Elaborer les procédures de régulation éthique des conduites des différents acteurs et parties prenantes de l'organisation.					
Assimiler l'environnement politique, économique, institutionnel, et social des organisations sportives.					
Etre sensibiliser aux sciences du sport telles que l'anatomie, la nutrition, la biologie, et la médecine du sport.					
Articuler les valeurs et les bénéfices du sport et le bien des individus.					
Maitriser les théories de management et des organisations.					
Assimiler les aspects sociologique et psychologique du sport.					
Mettre en application les théories du leadership spécifiques au domaine du sport.					
Assimiler le droit et l'organisation internationale du sport.					

Maitriser les particularités des différents services du sport.					
Identifier les ressources et les dépenses engagées dans le budget.					
Préparer et défendre une proposition du budget.					
Maitriser l'analyse financière et préparer le rapport financier.					
Appliquer les principes de base de la comptabilité.					
Appliquer une stratégie proactive de management du risque.					
Cordonner la formation du personnel aux différents litiges et aux problèmes de sécurité.					
Etablir un programme de prévention des blessures et des accidents.					
Effectuer le contrôle des installations et des équipements.					
Concevoir des politiques et des stratégies visant à prévenir la destruction et l'utilisation abusive des installations et des équipements.					
Utiliser les logiciels dans différentes fonctions (planification,gestion, et enregistrement).					
Utiliser les logiciels de traitement de texte, de tableau, et de présentation.					
Utiliser les systèmes d'exploitation (Windows, Mac OS…etc).					
Favoriser la cohésion au sein du personnel.					
Utiliser les stratégies de communication verbales et écrites à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation.					
Avoir la capacité de l'écoute active.					
Veiller au maintien de bonnes relations avec les parties prenantes (adhérents, spectateurs, medias,…etc).					
Appliquer les outils de coaching.					
Appliquer les techniques de gestion du temps, et du stress.					
Appliquer les techniques de négociation et de gestion des conflits.					

Appliquer les techniques d'analyse et de résolution de problèmes.					
Faire preuve d'initiative, d'innovation, et de créativité.					
Appliquer les étapes du processus de prise de décision.					
Analyser les jeux de pouvoir à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation.					
Appliquer les techniques de gestion des infrastructures sportives telles que : l'organisation, la programmation, l'opérationnalisation, la supervision, et la maintenance.					
Gérer les activités d'organisation des évènements sportifs telles que : le contrôle de la logistique, l'hébergement, la restauration….etc.					

Si vous constaté une compétence manquante dans cette liste veuillez la rajouter s'il vous plait.

……
……
……

Informations générales

Nom : ……..

Prénom :…….

Email :…….

Niveau d'éducation :

Licence ☐ Master ☐ Doctorat ☐ Autres ☐

Lieu de travail :……

Poste occupé actuellement dans l'organisation :…….

Niveau de management : ……

Nombre d'années d'expérience en management du sport :……

Formation spécialisée en management du sport : Oui ☐ Non ☐

Si oui citez le nom de l'établissement, et la durée de formation :……