La valorisation des compétences d'innovation : l'exemple de l'éducateur sportif

The valorization of innovation skills : the example of the sports educator

Aufwertung der Innovationsfähigkeiten : das Beispiel der Sportpädagogen/-innen

La valorización de las competencias de innovación : el ejemplo del educador deportivo

Denis Bernardeau Moreau et Matthieu Delalandre

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/6934>

DOI : 10.4000/formationemploi.6934

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 15 avril 2019

Pagination : 79-99

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Denis Bernardeau Moreau et Matthieu Delalandre, « La valorisation des compétences d'innovation : l'exemple de l'éducateur sportif », *Formation emploi* [En ligne], 145 | Janvier-Mars 2019, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 03 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/6934> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6934>

La valorisation des compétences d'innovation : l'exemple de l'éducateur sportif

DENIS BERNARDEAU MOREAU

Professeur des universités à la Faculté des sciences du sport et de l'éducation physique (FSSEP) de l'université de Lille et directeur de l'équipe 2 de l'Unité de recherche pluridisciplinaire sport, santé, société (URePSSS-EA 7369)

MATTHIEU DELALANDRE

Maître de conférences en STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) à l'UFR STAPS de l'université de Paris-Est Marne-La-Vallée et membre du laboratoire Analyse comparée des pouvoirs (EA3350)

Résumé

■ La valorisation des compétences d'innovation : l'exemple de l'éducateur sportif

Le monde du sport n'échappe pas à la généralisation de l'emploi des compétences qui sont désormais au cœur de la définition des savoirs professionnels dans le sport. L'analyse porte à la fois sur les compétences prescrites par les référentiels et sur celles attendues par les salariés et les employeurs. Notre étude montre que les compétences d'innovation sont de plus en plus demandées par les employeurs et témoigne de la capacité des acteurs à trouver des solutions à des problèmes nouveaux. La polyvalence, c'est-à-dire le fait de pouvoir assurer une diversité de tâches combinant le face-à-face pédagogique, les tâches administratives ou encore la communication, apparaît comme une condition de la mise en œuvre de ces compétences d'innovation.

Mots clés : métier du sport, compétence; savoir professionnel, innovation, relation formation-emploi, politique de l'éducation, référentiel formation, polyvalence

Abstract

■ The valorization of innovation skills: the example of the sports educator

The world of sport, like other professional sectors, doesn't escape the generalization of the use of skills. These are now at the heart of the definition of professional knowledge in sport. Our intention in this article is to reflect on the skills of sports educators, especially the skills of innovation. The analysis will focus on both the skills prescribed by the standards and those that are really expected by employees and employers. Our approach reports their specificities and evolutions. In this context, the polyvalence, that is to say the fact of being able to ensure a diversity of tasks combining pedagogical face-to-face,

administrative tasks or even communication, appears as a condition for the implementation of these innovative skills.

Keywords : occupation in sport, skill, professional knowledge, innovation, relationship between training and employment, education policy, training benchmark description; multiskilling

Journal of Economic Literature: **I 28, J 24**

Traduction : Auteurs

Introduction

Du point de vue sociologique, le professionnel est celui qui exerce une profession dont l'accès atteste de ses compétences (Wittorski, 2009) et certifie sa reconnaissance par les pairs (Dubar, Tripier & Boussard, 2011¹).

Ces compétences forment un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnements pouvant être mis en œuvre sans apprentissage nouveau (De Montmollin, 1986). Elles induisent des attitudes sociales qui mobilisent une « *intelligence pratique* » (Zarifian, 1999, p. 75) au sens où elles sont orientées vers l'action et supposent la mobilisation adéquate de ressources adaptées à chaque situation (Montrache, 2007). Un « *bon* » professionnel est donc celui qui est qualifié, travaille efficacement, fait preuve de qualités et mobilise des compétences adaptées aux situations contextualisées (Paradeise & Lichtenberger, 2001).

Aujourd'hui, la notion de compétence égale désormais celle de qualification, chacune faisant appel à des formes de légitimation différentes (Trépos, 1992). Si les qualifications sont des savoirs issus de formations explicites et validées par des certifications, les compétences, en comparaison, sont plus difficilement mesurables et « *se déclinent sur le mode de l'être* » (Stroobant, 2007, p. 94). Pour Paradeise & Lichtenberger (*Ibid.*, p. 37), la crise et l'évolution des formes de régulation au travail ont conduit, ces dernières années, à l'émergence d'un modèle de compétence plus individualisé, plus localisé, plus conjoncturel, ce modèle ne prenant sens « *qu'au plus près du travail concret* » (*Op. Cit.*).

Parmi ces compétences, dont quelques tentatives typologiques seront rappelées plus loin, celles d'innovation nous intéressent tout particulièrement, car elles témoignent de la capacité des individus à rechercher et trouver des solutions innovantes et non conventionnelles (Rouby & Thomas, 2014, p. 59) aux nouveaux problèmes rencontrés. Pour Alter (2000), l'innovation se caractérise par le passage de l'invention à sa mise en

1. L'opposition classique entre les qualifications « *substantialistes* » de Friedmann et les qualifications « *relativistes* » de Naville, trouve, explique Dubar (1996), un prolongement dans l'opposition actuelle entre les qualifications et les compétences. Les premières procèdent d'une validation objective de savoirs techniques et théoriques. Les secondes relèvent davantage d'un processus d'individualisation subjective portant sur les qualités personnelles et la personnalité des individus qui les mobilisent.

application², par son aspect opératoire, dans la mesure où l'innovation nécessite une expérimentation, puis une appropriation. En situation professionnelle, ne disposant pas du patrimoine de connaissances nécessaire auquel se référer, les acteurs vont rechercher et concevoir, explique d'Iribane (1989), des réponses singulières à la situation inédite rencontrée dans un environnement complexe et évolutif.

Le monde du sport³, comme les autres secteurs professionnels, n'échappe pas à cette généralisation de l'emploi des compétences, notamment d'innovation. Cette évolution s'inscrit dans un contexte de profondes mutations économiques et sociales favorisant la professionnalisation des clubs sportifs, l'autonomisation des associations, la contractualisation de leurs rapports avec les élus locaux, la flexibilité des services sportifs commerciaux en réponse aux exigences consommatoires des pratiquants et aux impératifs économiques des financeurs. Comme l'expliquent Bernardeau & Collinet (2009, p. 45), la notion de compétence est désormais au cœur de la définition des savoirs professionnels dans le sport.

Dans ce contexte en fort renouvellement, les éducateurs sportifs sont particulièrement concernés. Ils doivent adapter leurs pratiques et ajuster leur posture afin de répondre à ces nouveaux enjeux. L'effort d'adaptation se conjugue à celui d'innovation. La dénomination d'éducateur sportif apparaît dans les textes, au tournant des années 1950. Depuis lors, et malgré un encadrement juridique renforcé (l'arrêté de 1965, sans cesse réactualisé, vise à lister l'ensemble des diplômes ouvrant droit à l'exercice de la profession d'éducateur sportif), la pluralité des appellations alimente le flou autour de cette profession (Bernardeau & Collinet, *Ibid.*, p. 8). Entraîneur, moniteur, instructeur ou professeur, l'éducateur sportif est en partie ou tout cela à la fois. Pour encadrer un sport contre rémunération, il doit être titulaire d'un diplôme et d'une certification dûment reconnue par l'État et être détenteur d'une carte professionnelle.

Aujourd'hui, les compétences technico-sportives traditionnellement rattachées à l'exercice de la profession d'éducateur sportif ne suffisent plus. S'y ajoutent désormais des compétences gestionnaires, mais aussi d'innovation. Elles témoignent des transformations du secteur d'activité et expliquent la multiplication des certifications et des référentiels de compétences qui leur sont associés.

Dans un souci d'une meilleure adéquation au marché de l'emploi, mais aussi d'une harmonisation du dialogue social (Buisine, 2008), une nouvelle gouvernance se met en place. Elle réorganise l'architecture des formations, l'ouvre aux organismes de formation

2. On retrouve là la figure de l'entrepreneur innovateur de Schumpeter (1983).

3. Le mot sport est entendu ici au sens large. Il répond tout à la fois à des fins compétitives et ludiques et se pratique dans les fédérations, dans les associations, dans les entreprises, mais aussi de manière libre. Les professionnels chargés de l'encadrer et de l'enseigner sont les éducateurs sportifs relevant de la convention collective nationale du sport (la plus représentée), de la convention collective équestre, du golf ou encore des structures de loisirs.

du secteur privé, élargit le panel des acteurs impliqués dans la conception des certifications et les choix des référentiels de compétences visées.

Dans cet article, notre intention est de consacrer notre réflexion aux compétences des éducateurs sportifs, notamment celles dites d'innovation. L'analyse portera à la fois sur les compétences prescrites par les référentiels et sur celles qui sont réellement attendues par les salariés et les employeurs, notre démarche consistant à rendre compte de leurs spécificités et de leurs évolutions.

Pour cela, nous reviendrons tout d'abord sur la façon dont la volonté adéquationniste des pouvoirs publics, visant à accroître l'employabilité des formations et des diplômes, a conduit à la mise en place d'une gouvernance partagée des organismes et des formations.

Puis, nous nous intéresserons aux compétences prescrites par les nouveaux diplômes inscrits au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), notamment les compétences d'innovation, largement prises en compte alors qu'elles étaient peu présentes auparavant.

Enfin, la dernière partie sera consacrée à la restitution, puis à la discussion d'une enquête faisant apparaître les compétences attendues par les éducateurs sportifs et leurs employeurs. Nous tenterons de montrer que la polyvalence constitue le socle préalable sur lequel peut se construire la capacité d'innovation. C'est le fait qu'il puisse maîtriser différents registres de compétences (encadrement de différentes formes d'activités physiques, connaissance des différents publics, maîtrise d'outils de communication, tâches de gestion, management d'équipe) qui rend le salarié apte à innover.

Encadré 1. Méthodologie

Pour rédiger cet article, nous nous sommes appuyés sur une analyse secondaire réalisée à partir d'une étude menée par le GAREF sport (Groupe pour l'Analyse de la Relation Formation-Emploi dans le sport : il s'agit d'un groupement de recherche réunissant des équipes de chercheurs de l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée, de l'Université Paris-Est Créteil et de l'université Claude Bernard Lyon 1) et commanditée par la branche sport (*). Cette enquête à laquelle nous avons participé en tant que membres du groupement de recherche a porté sur l'Île-de France et la région Rhône-Alpes (principales pourvoyeuses en matière d'emploi). Une enquête quantitative et deux enquêtes qualitatives ont été conduites. L'enquête quantitative, mise en ligne de janvier à mai 2016, a permis d'interroger les éducateurs sportifs, dont une grande majorité exerce en face-à-face pédagogique. Cette analyse a dégagé, en première approche, certaines caractéristiques générales de la population étudiée, caractéristiques qui ont ensuite été investiguées de façon plus détaillée dans le cadre des entretiens.

En outre, nous avons mobilisé (dans la troisième partie du texte) des données chiffrées relatives aux emplois occupés et aux certifications détenues par les personnes interrogées. Toutes les personnes ayant une activité salariée (principale et/ou secondaire, à temps plein, partiel ou très partiel) dans une organisation relevant de la convention collective nationale du sport (CCNS) étaient invitées à répondre (le choix de cette convention collective, s'il s'explique par le fait qu'elle est la plus représentée dans le monde du sport, nous a toutefois conduits à ne pas prendre en compte les organisations relevant d'autres conventions collectives, telles celles équestre, du golf ou encore du tourisme social et familial). Prioritairement, ou le plus souvent en complément, ces personnes remplissent des missions d'encadrement administratif, gestionnaire ou logistique des équipes et des structures. En couplant les réseaux universitaires avec ceux de la branche sport, et après nettoyage de l'échantillon, nous avons obtenu 833 répondants (l'échantillon initial comprenait 1 455 répondants, mais les critères d'appartenance à la branche n'étaient pas toujours respectés).

La représentativité absolue avec la population mère (**) n'a pas été strictement recherchée, l'obtention d'un nombre le plus élevé possible de répondants ayant été visée afin de garantir un nombre suffisant d'individus dans les différentes sous-populations étudiées. La diversification recherchée concerne notamment les activités sportives enseignées par les répondants. Une quarantaine de pratiques au moins est représentée. À titre d'exemple, dans l'échantillon ayant un diplôme permettant d'enseigner spécifiquement la natation, on trouve dix-sept personnes pour l'athlétisme, quatre pour le parachutisme, quatorze pour le handball et onze pour les métiers de la forme. Ce à quoi il faut ajouter les formations pluridisciplinaires (brevet professionnel « Activités physiques pour tous » par exemple).

Les personnes ont été interrogées particulièrement sur leurs perspectives d'évolution, ainsi que sur leurs besoins en termes de formation et d'acquisition de compétences nouvelles. Ce questionnaire a été exploité grâce au logiciel d'analyse statistique Modalisa.

Pour l'enquête qualitative, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec des employeurs (n = 29) et des salariés (n = 52) de la branche sport. Après une première phase d'entretiens exploratoires auprès d'employeurs ayant une vision globale de la branche, nous avons constitué deux guides d'entretiens, mobilisés ensuite auprès de notre échantillon d'employeurs et de salariés. Pour les employeurs, les questions portaient sur les parcours scolaires et professionnels, les caractéristiques de la structure employeur, les emplois partiels, la politique salariale, le plan de développement et les compétences attendues chez les différents salariés. Pour les salariés, les questions concernaient la situation d'emploi actuelle, le parcours scolaire et sportif, la trajectoire professionnelle, les perspectives professionnelles et les souhaits et besoins en compétences.

Les employeurs ont été choisis selon un principe de diversification de l'échantillon : diversité de types et de tailles de structures (clubs, ligues, sociétés), d'activités proposées, diversité de la nature juridique des entreprises (secteur privé associatif, secteur privé marchand), et des fonctions (présidents de club ou de fédération, directeurs techniques, gérants, responsables d'exploitation). Les salariés ont également été choisis selon un principe de diversification : âge, sexe, activités enseignées, fonctions exercées, temps de travail. Les échantillons retenus se veulent représentatifs de la population.

(*) Le rapport est accessible à l'adresse suivante : <http://www.cpnf-sport.com/Documents/RAPPORT%20final%20logo.pdf>

(**) : Les données sociographiques disponibles sont celles de la déclaration annuelle des données sociales (les données concernent l'âge, le sexe, le type de contrat de travail, etc.).

1 Vers une nouvelle gouvernance des organismes certificateurs de compétences

Dans cette première partie, il s'agit de montrer comment les politiques tentent de mettre en adéquation les formations et les emplois afin d'optimiser l'employabilité des diplômés délivrés. Cette évolution va favoriser la diversification des organismes de formations chargés de délivrer les certifications professionnelles.

1.1. Des volontés politiques adéquationnistes formation-emploi

La création des licences professionnelles, en 1999, la très forte augmentation des étudiants inscrits dans un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) durant les années 2000⁴, la multiplication des rapports sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur (Walter, 2005 ; Hetzel, 2006 ; Proglia, Djellal & Talneau, 2006 ; Lunel, 2007) illustrent les diverses tentatives « *adéquationnistes* » des politiques publiques pour accroître l'employabilité des diplômés et des formations (Maillard, 2012). Malgré les réticences exprimées par une partie de la communauté universitaire (Tanguy, *op. cit.*⁵), cette volonté de rapprocher le système éducatif et le système productif semble aujourd'hui connaître une accélération importante.

En créant la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et le RNCP, la loi du 17 janvier 2002 instaure le principe de la finalité professionnelle des diplômes, qu'ils soient universitaires ou émanant d'autres institutions. Dès lors, la professionnalisation des étudiants devient un gage de qualité et de labellisation des diplômes.

En une quinzaine d'années, les problématiques du système éducatif se sont ainsi orientées vers la professionnalisation et la certification systématique des formations et des diplômes. Il s'agit de « *mieux corrélérer l'offre et la demande de travail, doter les individus de certifications à vocation professionnelle afin de les rendre porteurs de leur "employabilité"* » (Maillard, *op. cit.*, p. 30). Désormais, l'individu doit être « *acteur de son parcours* » (*Ibid.*)⁶.

4. Entre 1990 et 2007, les diplômés à bac + 5 orientés vers la recherche (Diplômes d'études approfondies puis masters 2) passent de 20 000 à 24 100, tandis que les diplômés à bac + 5 professionnels (DESS puis masters 2) passent de 12 600 à 66 700 (Beaud & *al.*, 2010, p. 134).

5. Pour Ropé & Tanguy (1994) et Maillard (*op. cit.*), l'adéquation entre système productif et système éducatif est très complexe, les employeurs eux-mêmes ayant les plus grandes difficultés à définir le profil-type attendu pour leurs salariés.

6. Cette individualisation des responsabilités ne se fait pas sans heurts. Pour Bruno, Clément & Laval (2010), elle signifie la fragilisation des droits sociaux. Pour Supiot (2010, p. 54), elle conduit à une mise en concurrence des individus entre eux, au détriment des plus faibles et des moins préparés. Pour Maillard (*Ibid.*, p. 41), cette « *responsabilisation forcée* » est dommageable pour les individus comme pour les organismes de formation car elle conduit à l'effacement des garanties collectives.

Dans la branche sport, ces inflexions sont perceptibles. L'accord signé en juillet 2005 par les partenaires sociaux, ainsi que la publication de la Convention collective nationale du sport (CCNS) l'année suivante (arrêté d'extension du 25/11/2006) marquent un tournant important dans l'organisation des métiers et des formations. Ces démarches, visant à harmoniser le droit à la formation et les garanties sociales des 350 000 emplois du sport dans les secteurs commercial, associatif et professionnel, organisent les relations conventionnelles entre les employeurs et les salariés. Elles instituent le dialogue social et paritaire au sein de la branche professionnelle. Cette dernière regroupe les représentants employeurs (Cosmos et CNEA⁷) et salariés (confédérations syndicales). Avec l'ouverture aux organismes professionnels des formations réglementant l'accès à l'encadrement sportif, l'architecture générale des formations se trouve profondément étendue. Elle traduit aussi une libéralisation du champ des organismes certificateurs visant à améliorer l'employabilité des salariés et à répondre aux besoins accrus de compétences des professionnels (Stroobant, 2007). Le dépassement du modèle centralisé (Lascoumes & Le Galès, 2007) montre que l'on bascule d'une logique interventionniste étatique séculaire à une nouvelle logique de gouvernance largement partagée entre les partenaires publics et privés (Pierre, 2013, p. 4).

1.2. Une diversification des organismes certificateurs de compétences

L'encadrement des sports est une pratique très réglementée qui nécessite la détention d'une carte professionnelle pour exercer contre rémunération (article L 212-11 du code du sport). L'article L. 212-1 du Code du sport précise ainsi que seuls peuvent, contre rémunération, enseigner, entraîner, animer ou encadrer une activité physique ou sportive, les titulaires d'un diplôme, titre à finalité professionnelle ou certificat de qualification professionnelle. Ces diplômes, titres et certificats garantissent la compétence de leurs titulaires en matière de sécurité des pratiquants et des tiers dans l'activité considérée. Ils sont obligatoirement enregistrés au RNCP.

Jusqu'à une période récente, l'organisation générale des formations sportives distinguait trois grands acteurs institutionnels : les fédérations proposaient des diplômes et brevets fédéraux permettant l'encadrement des sports à titre bénévole. L'université, à travers ses Unités de formation et de recherche des Sciences et techniques des activités physiques et sportives (UFR STAPS), préparait ses étudiants au professorat d'éducation

7. Le Conseil social du mouvement sportif (COSMOS) est une organisation patronale, créée en 1997, et dont l'objet est de représenter les employeurs du sport. Le Conseil national des employeurs associatifs (CNEA), fondé en 2005, est le syndicat professionnel représentatif, notamment dans les domaines de l'animation, du sport et du tourisme social et familial. Il a pour but de rassembler, accompagner et représenter les employeurs dont l'activité est liée ou apparentée à l'économie sociale et solidaire gérant des activités notamment éducatives, sportives, culturelles, scientifiques, sociales, de tourisme, de formation et de protection de la nature et de l'environnement.

physique et par équivalence de ses DEUG⁸ et licences STAPS à l'encadrement sportif. Le ministère de la Jeunesse et des Sports et ses administrations déconcentrées (DRJS⁹, DDJS¹⁰) permettaient l'obtention des brevets d'État d'éducateur sportif (BEES¹¹ 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} degrés) et autres diplômes professionnels autorisant l'encadrement et l'entraînement des pratiques sportives contre rémunération.

Tableau 1. Les organismes de formation délivrant les certifications professionnelles inscrites au RNCP (Répertoire national des certifications professionnelles)

Organismes de formation	Niveau ¹	Diplôme
Fédération	-	Brevet fédéral
Ministère chargé des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative	2	DESJEPS (ex. BEES 2nd degré)
	3	DEJEPS spécialités et mentions
	4	BPJEPS (ex. BEES1) spécialités et mentions (certificats de spécialisation et unités capitalisables complémentaires)
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche	2	Licence STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) et licence professionnelle
Branche professionnelle	-	CQP (Certificat de qualification professionnelle) spécialisé

(1) : les diplômes et les titres répertoriés dans le RNCP sont classés par activité et par niveau, le niveau 1 correspondant à un master, un doctorat ou un diplôme d'une grande école et le niveau V à un certificat d'aptitude professionnelle.

Signes : Brevet professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et du Sport (BPJEPS) ; Diplôme d'État de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et du Sport (DEJEPS) ; Diplôme d'État supérieur de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et du Sport (DESJEPS).

Source : <http://www.rncp.cncp.gouv.fr>.

Depuis une quinzaine d'années, ce monolithisme éducatif est remis en cause, avec l'entrée en jeu de la branche professionnelle et l'enregistrement au RNCP des diplômes universitaires. Aujourd'hui, il existe de nombreuses certifications visant à garantir la compétence de l'intervenant (**tableau 1**). Ces diplômes, titres et certificats sont délivrés par le ministère chargé des Sports (il s'agit notamment des BPJEPS, DEJEPS et DESJEPS¹²), par le ministère de la Défense (aide-moniteur, moniteur et moniteur chef d'entraînement physique, militaire et sportif), par les fédérations (brevets fédéraux et titres professionnels), par l'enseignement supérieur (diplômes STAPS en particulier)

8. Diplômes d'études universitaires générales.

9. Directions régionales de la Jeunesse et des Sports.

10. Directions départementales de la jeunesse et des Sports.

11. Brevet d'État d'Éducateur Sportif.

12. Remplaçant les anciens brevets d'État (BEES à trois degrés), le Brevet professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et du Sport (BPJEPS), le Diplôme d'État de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et du Sport (DEJEPS) et le Diplôme d'État supérieur de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et du Sport (DESJEPS) se veulent plus transversaux et plus adaptés aux évolutions de l'emploi dans le sport.

et par la branche professionnelle (Certificats de qualification professionnelle (CQP) essentiellement¹³).

Cette diversification des acteurs certificateurs s'accompagne d'une multiplication de référentiels prescrivant de plus en plus des compétences, et notamment des compétences d'innovation, grâce auxquelles l'individu est capable de faire face à des situations changeantes et inédites.

21 Les référentiels intègrent désormais les compétences d'innovation

Nous abordons ici les référentiels de compétences qui listent les compétences requises sur le marché de l'emploi. Aux compétences d'imitation et de transposition classiquement recherchées s'ajoutent désormais les compétences d'innovation favorisant un renouvellement du champ des activités et des manières de pratiquer.

2.1. Les référentiels identifient trois types de compétences

Le RNCP regroupe et met à jour tous les diplômes, titres à finalité professionnelle et CQP inscrits sur les listes établies par les Commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles (ici la CPNEF de la branche sport). Pour chacun des diplômes consignés dans ce répertoire, les compétences prescrites sont fournies sous forme de listes et d'énumérations, sortes de référentiels de compétences plus ou moins explicites. Les référentiels de compétences, expliquent Jouvenot & Parlier (2005), servent à lister, de manière plus ou moins détaillée, les compétences recherchées par les grandes organisations pour chacun des métiers exercés. Comparés parfois à des outils de gestion répondant à des normes managériales (Hely, 2012, p. 49), ces référentiels permettent de situer les grands domaines de compétences dont peuvent se prévaloir, en théorie, les titulaires des diplômes correspondants.

Pour rendre compte de la nature de ces compétences, nous pouvons nous référer aux typologies proposées en sciences sociales. Des différentes typologies construites par les auteurs (d'Iribarne *op. cit.* ; Stroobants, 1993¹⁴ ; Stasz & Brewer, 1998¹⁵), Morlaix (2015) précise que la plupart identifient trois types de compétences : les compétences

13. Leurs créations ne sont toutefois possibles qu'à la condition qu'ils n'entrent pas en concurrence avec les diplômes d'État existants et qu'ils répondent à des besoins précis et occasionnels.

14. Pour Stroobants, les compétences se déclinent en compétences cognitives et en compétences sociales (*Ibid.*, p. 14).

15. Pour Stasz & Brewer, les compétences sont cognitives (savoirs), génériques (capacité à résoudre les problèmes), techniques (liées spécifiquement à l'emploi) et liées à l'attitude (motivation, dispositions).

cognitives (ces savoirs permettent la compréhension des situations et les moyens de résoudre les problèmes qu'elles posent), les compétences techniques (savoir-faire) considérées comme des « *habiletés nécessaires à la réalisation d'une tâche* » (Sellenet, 2009, p. 109) et les compétences comportementales (savoir-être) qui sont aussi des compétences sociales (les auteurs anglo-saxons tels Heckman & Kautz (2012) parlent de *soft skills*), car elles renvoient bien souvent aux attitudes attendues dans l'organisation (Morlaix, *Ibid.*, p. 184).

Pour tenter de mieux rendre compte de l'évolution des compétences chez l'éducateur sportif, nous nous appuyons, pour notre part, sur les niveaux de compétences proposés par d'Iribarne (*op. cit.*). Cet auteur en distingue trois. Les compétences d'imitation consistent à reproduire des actions à l'identique sans en comprendre nécessairement tout le sens. Les compétences de transposition permettent, à partir d'une situation donnée, de faire face à des situations imprévues, mais proches par analogie. Enfin, les compétences d'innovation permettent de faire face à des situations nouvelles et inédites, en puisant dans un patrimoine de connaissances et en recomposant, à partir d'elles, les éléments nécessaires à la production d'une solution adaptée.

2.2. Les compétences d'innovation : créer, valoriser, proposer

Si pour certaines disciplines sportives, l'énoncé des compétences à acquérir est resté assez proche entre les anciennes et les nouvelles certifications, dans d'autres cas, l'avènement de la nouvelle architecture des diplômes a été l'occasion de revoir en profondeur les compétences attendues des futurs éducateurs sportifs, notamment par la mise en valeur des compétences d'innovation.

Si l'on compare, par exemple, deux diplômes permettant l'exercice de la profession de maître-nageur sauveteur (MNS) – l'ancien brevet d'État d'éducateur sportif premier degré option « Activités de la natation » et le nouveau brevet professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et du Sport, spécialité « Activités aquatiques et de la natation » des différences nettes apparaissent. En effet, la comparaison révèle la sous-représentation des compétences d'innovation dans l'ancienne maquette. L'ancien diplôme formait le futur professionnel à organiser, réaliser ou appliquer les tâches en toute sécurité (compétences d'imitation et de transposition). Le diplôme actuel a davantage pour fonction de préparer son titulaire à prévoir, valoriser et proposer des activités en fonction des publics et des situations. C'est ainsi que de nouvelles activités sont régulièrement proposées pour fidéliser les publics pratiquants, voire en attirer de nouveaux. Certes, les activités classiques liées à l'apprentissage de la natation perdurent, mais elles s'étendent désormais aux nourrissons (les bébés-nageurs) et même aux aquaphobes. Les pratiques de bien-être et d'entretien se sont multipliées dans les programmes d'activités. Elles permettent à un public varié de participer à des cours d'aquagym douce ou tonique, d'aquabike, d'aquafitness, d'aquajogging ou encore d'aquagym pour femmes enceintes.

Aux compétences d'imitation et de transposition classiquement recherchées s'ajoutent celles d'innovation, visant à renouveler le champ des activités, créer des nouveaux services, diversifier les prestations et répondre à un consommateur friand de nouveautés. Dans ce dispositif éducatif et récréatif, l'éducateur est l'acteur central de son organisation professionnelle. Il peut la modifier et la faire évoluer dans le seul but de satisfaire son public. Son initiative individuelle est sans cesse recherchée (Bernardeau, Grima & Paillé, 2012 ; Richet & Soulé, 2007).

Tableau 2. Les trois niveaux de compétences requis par l'ancien et le nouveau diplômes de maitre-nageur sauveteur

Code RNCP : 2753 Intitulé : Brevet d'État d'éducateur sportif premier degré option « Activités de la natation » (BEESAN)	Code RNCP : 11639 Intitulé : Brevet professionnel de la jeunesse, de l'Éducation populaire et du Sport, spécialité « Activités aquatiques et de la natation » (BPJEPS AAN)
Compétences d'imitation	
<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser, organiser et coordonner les interventions de sauvetage et de secours à une personne en difficulté, une victime : sortie de l'eau, mise en sécurité, réalisation du bilan, premiers secours avec ou sans matériel, etc. - Appliquer la réglementation associée aux équipements. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prévoir les moyens nécessaires à la sécurité de la séance. - Identifier les caractéristiques principales de l'organisation de la sécurité d'un lieu de pratique des activités aquatiques. - Maîtriser le comportement et les gestes à réaliser en cas d'incident ou d'accident. - Participer à l'organisation d'animations événementielles au sein de la structure.
Compétences de transposition	
<ul style="list-style-type: none"> - Orienter et conseiller les publics accueillis à partir de leurs caractéristiques et besoins. - Comprendre et gérer la dynamique de groupe. - Conseiller le nageur ou le groupe lors d'une compétition de niveau régional (dans l'option choisie). - Organiser la sécurité : élaborer et mettre œuvre un plan d'organisation de la sécurité et des secours, assurer la fonctionnalité d'un poste de secours, identifier les publics, les pratiques, les milieux à risques, organiser une surveillance adaptée aux risques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre en compte l'expression des interlocuteurs. - Prendre en compte les caractéristiques du public concerné par la séance, dont les groupes de mineurs. - Repérer les attentes et les motivations des publics. - Choisir une démarche pédagogique adaptée en fonction des objectifs et des caractéristiques du public.
Compétences d'innovation	
<ul style="list-style-type: none"> - Faire acquérir de nouveaux comportements à base de maîtrise technique et tactique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Créer les situations permettant la participation individuelle et collective. - Valoriser les initiatives individuelles s'inscrivant dans le projet du groupe. - Proposer des stratégies d'action dans le domaine de la prévention et de la sécurité.

Source : <http://www.rncp.cncp.gouv.fr>.

En football, le moniteur (titulaire d'un diplôme de niveau 4)¹⁶ doit pouvoir « *concevoir et mettre en œuvre des projets d'encadrement dans le cadre de la pratique du football en sécurité* ». La conception du projet se limite alors aux considérations de sécurité. Mis à part cela, il « *applique* », « *participe* » et « *contribue* ». L'entraîneur (niveau 3)¹⁷, en revanche, doit savoir « *concevoir le projet sportif* » et « *concevoir des plans d'entraînement* ».

La mise en place du futsal (ou football en salle) en est une bonne illustration. Non seulement cette pratique (pour laquelle il existe maintenant un championnat) permet de diversifier les manières de jouer en adaptant les activités en fonction des contraintes météorologiques, mais elle permet également de « concurrencer » les structures de football en salle qui se sont développées cette dernière décennie et attirent un nombre non négligeable de pratiquants non licenciés.

Le cas des CQP est plus complexe. Ceux-ci ont été conçus pour être adaptables aux situations d'emploi dans une pluralité de disciplines sportives, ils ne sont donc classés sur aucun niveau. Pour certains d'entre eux, les compétences d'innovation sont largement mises en valeur. C'est le cas du CQP « Moniteur d'arts martiaux » où il est précisé que son titulaire doit être capable de « construire une progression technique en arts martiaux selon la mention choisie » et d'« organiser un environnement pédagogique propice à l'apprentissage en arts martiaux selon la mention choisie ». C'est le cas également des CQP correspondant à des activités nouvelles et innovantes, comme par exemple le CQP « Opérateur de Parcours Acrobatiques en Hauteur » (OPAH) créé en 2006. Son titulaire gère et garantit la sécurité des parcours d'accrobranche en forêt ou en lieu aménagé pour tout public. D'autres en revanche s'en tiennent aux compétences d'imitation et de transposition, c'est le cas par exemple du CQP « Technicien sportif de basket-ball » : son titulaire, si l'on suit la fiche RNCP de cette certification, « encadre », « met en œuvre », « transmet » mais ne « construit » et ne « conçoit » pas.

Comme le révèlent les exemples ci-dessus, les compétences d'innovation visent en définitive à renouveler le programme des activités, à diversifier les prestations et les manières de pratiquer et aussi à répondre aux fluctuations des demandes et des attentes des publics. Tantôt, c'est l'éducateur sportif qui est amené à devoir innover en matière de contenus d'enseignement, tantôt, c'est l'activité nouvelle qui impose l'acquisition rapide de compétences inédites.

Pour autant, les référentiels de compétences n'établissent qu'une énumération prescriptive de ce que doit être le métier au regard des instances nationales¹⁸. L'enquête menée

16. Un diplôme de niveau 4 correspond à un brevet professionnel, brevet de technicien, ou un baccalauréat.

17. Un diplôme de niveau 3 correspond à un diplôme de type Bac + 2, par exemple un brevet de technicien supérieur (BTS).

18. Pour Ughetto (2014), les référentiels de compétences sont des artefacts dont l'intérêt premier, pour ceux qui les produisent, est qu'ils sont facilement mobilisables. Leur transposition pratique reste leur principale difficulté.

dans le cadre du GAREF permet, à ce niveau, de préciser les attentes de formation (pour les éducateurs sportifs) et de recrutement (pour les recruteurs) en matière de compétences d'innovation.

31 La polyvalence comme socle préalable à l'innovation

La situation des éducateurs sportifs est plurielle, les situations variant en fonction du type d'emploi principal et des diplômes détenus.

On distingue les salariés ayant leur emploi principal dans la branche (et qui, pour un certain nombre, cumulent plusieurs emplois pour arriver à occuper un temps plein) et ceux qui ont un emploi secondaire dans la branche et un emploi principal hors du secteur sportif.

De la même manière, on peut différencier la situation des titulaires en fonction des diplômes qu'ils possèdent. Ainsi, les fonctions de face-à-face pédagogique (enseignement compétition et enseignement loisir) sont largement majoritaires chez les titulaires des diplômes du DEJEPS (plus de 90 %), du BPJEPS (75 % des titulaires enseignent en loisir), du BEES1, mais aussi des CQP délivrés par la branche professionnelle.

Les titulaires d'un diplôme STAPS exercent quant à eux prioritairement des fonctions managériales, administratives et de communication (environ deux tiers d'entre eux). Par ailleurs, ils peuvent cumuler leur diplôme en STAPS avec une autre certification (les diplômés en STAPS représentent 15 % de l'échantillon, et parmi eux, 63 % cumulent leur diplôme avec une autre certification sportive, comme par exemple un CQP ou un BPJEPS).

Chez les éducateurs sportifs comme chez leurs employeurs, les besoins en compétences se situent dans deux principaux registres, qui sont liés : celui du management et de la polyvalence (où il s'agit de renouveler les manières de conduire les séances sportives) et celui de l'innovation (où l'objectif est de repenser les pratiques professionnelles).

3.1. Une volonté d'acquérir des compétences nouvelles pour évoluer

Les salariés interrogés manifestent, dans leur grande majorité, une volonté d'entrer (ou de retourner) en formation pour acquérir les compétences qui leur font défaut (84 % des personnes interrogées). Le constat est encore plus marqué pour ceux dont l'emploi dans le sport reste secondaire. Leur désir d'accroître leur niveau d'employabilité dans la branche atteste de l'intérêt pour ce secteur d'activité.

De façon générale, le type de compétence visée est dépendant de la situation professionnelle : les personnes ayant leur emploi principal dans la branche sport privilégient des

formations sur des thématiques managériales (gestion de projet, gestion des ressources humaines, communication). Celles évoluant dans le fitness, la gymnastique ou le milieu aquatique se montrent plus sensibles aux formes d'hybridation de leurs pratiques combinant les pratiques de bien-être et celles liées à l'entretien physique.

Les compétences visées par les personnes interrogées correspondent globalement à celles qui sont recherchées par les employeurs (**tableau 3**). Ces derniers disent ainsi rechercher des salariés qui ont une polyvalence sportive, d'une part, et des compétences en matière de management, d'évènementiel ou encore de gestion, d'autre part.

Tableau 3. Types de compétences attendues par les employeurs et les salariés
(base : entretiens salariés et employeurs)

Compétences	... attendues par les employeurs	... attendues par les salariés
Compétences en GRH et management	Connaissances en gestion Compétences en comptabilité Compétences en GRH (gestion de groupe, suivi des carrières)	Compétences en management Connaissances en gestion
Compétences en administration, droit et institution	Compréhension des logiques de développement Compréhension des logiques institutionnelles	Compétences juridiques Compétences administratives
Compétences en gestion de projet	Mise en place de projet	-
Compétences en communication et évènementiel	Maîtriser l'outil Internet (réseaux sociaux, gérer un site, webmaster) Compétences en communication	Compétences en communication
Compétences autres	Polyvalence, multicom pétence	-
Compétences technico-sportives liées à l'entraînement	-	Compétences en techniques sportives Compétences en entraînement
Compétences en informatique et outils Internet	-	Compétences en informatique Compétences en outils Internet et web
Compétences en comptabilité	-	Compétences en comptabilité

Source : Bernardeau Moreau & al. (2016).

La capacité à encadrer des activités différentes, ainsi que la maîtrise de compétences d'ordre managérial apparaissent en fait comme un support nécessaire au développement des compétences d'innovation, permettant de créer des activités nouvelles et/ou de repenser les pratiques professionnelles.

3.2. Repenser les pratiques professionnelles par la polyvalence et l'innovation

Les compétences d'innovation sont particulièrement recherchées et appréciées par les employeurs. Elles renvoient à la capacité à repenser les pratiques professionnelles, à s'adapter à des contextes nouveaux, à prendre des initiatives face à des situations inatten-

dues, à être force de proposition, à être créatif (pour faire la promotion de la structure employeuse par exemple).

L'évolution du monde sportif, qu'il soit fédéral, associatif ou de loisir, semble ainsi transformer les missions traditionnellement dévolues à l'éducateur sportif. Il s'agit, pour le professionnel, d'être à la fois innovant et polyvalent. C'est surtout dans les entreprises liées au loisir que cette évolution est la plus ressentie :

« Le profil de l'éducateur n'a pas pleinement intégré la dimension ludique. Tout va très vite dans les moyens d'apprentissage (dans la relation individuelle avec le client, le coach virtuel, les assistants numériques) [...]. Il faut développer de la transversalité sectorielle par des formations à double compétence (aquatique et fitness, ou fitness et ski). » E.23 (responsable d'exploitation dans l'entreprise RECREA depuis sept ans)

Dans les clubs, les éducateurs restent sur un profil spécialisé et souvent tourné vers la compétition. Cela rend difficile la mise en place d'activités nouvelles et innovantes pourtant aptes à faciliter l'accueil de nouveaux publics (jeunes enfants, adultes, seniors, handicapés). Un président d'un club de gymnastique précise que ses entraîneurs restent trop souvent cantonnés aux pratiques compétitives, délaissant d'autres activités pourtant plus rémunératrices comme le fitness, point de vue partagé par d'autres acteurs :

« Ce qui est important, c'est la mise en place de projets, l'événementiel. Être en capacité de travailler avec les communes, l'Éducation nationale, les collectivités territoriales... Comment exploiter le potentiel, quels outils mettre en place... Nos éducateurs doivent avoir un rôle commercial... ils doivent innover, dynamiser et repenser leurs activités. » E.2 (président du Comité département du sport en milieu rural)

Cela demande une réelle polyvalence multi-sectorielle, dans le sens où doit être assumée une diversité de tâches combinant le face-à-face pédagogique, les tâches administratives, les entraînements en compétition et le coaching individualisé :

« Mes équipiers occupent des fonctions d'accueil, de logistique, d'arbitrage, d'animation. Ils doivent être capables de tout faire. Pour moi, la transversalité est fondamentale. » E.6 (directeur de centre Urban soccer depuis quatre ans)

« Pour le côté administratif, le diplôme nous importe peu, et comme dans toutes les petites structures, il faut quelqu'un d'innovant et de polyvalent, qui soit à la fois capable de gérer un site internet, de créer des affiches publicitaires, d'écrire un courrier, de faire l'accueil, de connaître les différents organismes (notamment fédéraux)... » E.5 (gérante d'une salle privée d'arts martiaux)

En fait, la polyvalence n'a d'intérêt que parce qu'elle permet de diversifier les tâches que le salarié peut effectuer. Cette polyvalence est véritablement le socle sur lequel peut se construire la capacité d'innovation.

C'est parce qu'il a un répertoire de connaissances élargi vers les activités d'entretien et le loisir que le salarié pourra envisager de mettre en place de nouvelles formes de pratiques, et s'adapter rapidement pour en proposer des inédites. De plus, c'est aussi le fait qu'il puisse maîtriser différents registres de compétences qui le rend apte à innover : il faut être capable d'anticiper la demande pour élargir le panel d'activités proposées, mais aussi les faire valoir par ses compétences en communication – qui elles-mêmes s'appuient sur la maîtrise d'outils informatique – et les mettre en place dans la structure employeuse par un management d'équipe efficace.

L'innovation s'entend finalement comme une capacité à (et une volonté de) proposer des choses nouvelles, non prévues initialement au moment de l'embauche. Il s'agit d'évoluer. Cela se traduit par une diversification des activités, mais qui résulte au moins tout autant d'un savoir-être que de la pluralité des savoir-faire. Parce qu'il a un répertoire de compétences déjà pluriel, on suppose que le salarié pourra s'adapter plus facilement dans le futur :

« Si j'avais à conseiller des jeunes, il faut être dans la polyvalence pour évoluer, sinon tu es cuit. »
E.26 (directeur d'une base de loisirs UCPA depuis cinq ans)

« J'ai essayé de mettre en place des choses qui n'existaient pas du tout l'année dernière. J'ai été innovant ». E.8 (responsable d'un centre de formation en rugby)

Cet interlocuteur insiste sur les compétences managériales mises en œuvre pour travailler avec les autres intervenants de sa structure.

La difficulté à trouver des personnes faisant montre de ces compétences est souvent soulignée par les employeurs. Pour eux, le décalage entre leurs attentes et les compétences prescrites dans les formations aux CQP ou aux BP est trop important, ces dernières étant trop centrées sur l'intervention et pas assez sur les autres dimensions du métier :

« Les diplômés du BP ne répondent pas à nos besoins, à la réalité de terrain. Les BEPJEPS APSA (Activité Physique et Sportive Adaptée) ne sont centrés que sur l'intervention. » E.2 (président d'un Comité département du sport en milieu rural)

Chez les salariés, le besoin de mieux maîtriser les outils informatiques et Internet revient très souvent. Certains considèrent que leurs lacunes en informatique nuisent à leur évolution professionnelle et à la structuration de leur organisation. En effet, en se professionnalisant, le secteur tend à faire une place de plus en plus importante aux systèmes d'information et de gestion (SIG). La non-maîtrise de ces outils constitue un frein non seulement pour l'évolution de carrière des salariés, mais aussi pour le développement des structures qui les accueillent :

« Sur les aspects informatiques, j'aurais des besoins. Pour les moniteurs et bureaux qui adhèrent, arriver à structurer l'activité au niveau informatique. Il y a un vrai déficit. C'est un enjeu de compétences. Les choses évoluent très vite. C'est l'enjeu pratique le plus évident pour moi... Ça touche à l'organisation des activités. Les réservations se font via Internet maintenant. » S.9 (cogérant d'un bureau des moniteurs)

Beaucoup de salariés soulignent par ailleurs le besoin de faire évoluer leur travail. Ils disent vouloir acquérir des compétences en GRH et management, soit pour évoluer dans leur poste et mieux gérer leur équipe, soit dans la perspective d'ouvrir leur propre centre. Diverses autres compétences sont aussi mentionnées. Notons en particulier les connaissances en administration, droit et institution qui doivent permettre aux salariés de mieux anticiper les situations, de mieux répondre aux attentes des bénévoles :

« J'aimerais acquérir des compétences de gestion, de management d'équipe, mais aussi des organisations, j'aimerais pouvoir mieux promouvoir, sensibiliser/impliquer des personnes. » S.22 (MNS en piscine)

Les outils de communication ou la manière de créer un plan de communication sont d'autres besoins exprimés par nos interlocuteurs. Bien communiquer relève d'une double compétence : être capable de définir, en cohérence avec les objectifs fixés, un plan de communication et le mettre en œuvre :

« Il me faudrait des compétences en communication, sur les animations Powerpoint, et puis la proactivité. » S.3 (surveillance des bassins, titulaire du BNSSA)

Les compétences pédagogiques sont aussi mentionnées par des salariés souhaitant développer des connaissances plus larges relatives au face-à-face pédagogique et à la construction des séances d'enseignement. Certains salariés souhaitent acquérir des compétences en sciences sociales afin de mieux anticiper la demande du marché et des publics diversifiés. Ils sont soucieux de pouvoir prévoir l'évolution des pratiques et des pratiquants, dont l'intérêt porte sur les sports, mais aussi, dans un sens plus large, sur les loisirs sportifs évolutifs :

« J'aimerais travailler sur des façons différentes d'organiser la classe, sur les évaluations, j'aimerais travailler sur tout ça. Pas forcément des apports techniques, mais plus sur la façon dont je gère, pas la pédagogie au niveau de la technique des activités, plus sur la façon de les amener. » S.33 (éducatrice sportive en commune)

« La demande des pratiquants a changé, à nous de savoir innover et évoluer dans nos pratiques. » S.22 (entraîneur de canoë-kayak)

In fine, toutes ces attentes et ces critiques mettent en évidence la difficile adéquation des politiques de formation, l'employabilité des diplômés restant encore à améliorer. Soit les formations sont trop éloignées des réalités du marché de l'emploi, soit elles répondent à des demandes contingentes, à un moment et dans un contexte donnés, sans possibilité d'évolution dans le temps.

Conclusion

Le marché de l'emploi sportif n'a pas échappé aux orientations « adéquationnistes » formation-emploi des politiques publiques, visant à accroître l'employabilité des personnes tout en répondant aux besoins accrus de compétences des professionnels. On est alors passé d'une logique interventionniste étatique à une nouvelle logique de gouvernance, caractérisée par une diversification des acteurs certificateurs, en même temps que les diplômes visant l'encadrement des pratiques sportives étaient renouvelés. Cette rénovation a été l'occasion, dans un certain nombre de disciplines sportives, de revoir en profondeur les compétences attendues des futurs éducateurs sportifs, notamment par la mise en valeur des compétences d'innovation, consistant par exemple à proposer des adaptations innovantes aux différents publics, des stratégies d'action pour renforcer leur adhésion, ou construire des projets d'équipe inédits.

Cela correspond, d'un côté, à une volonté d'un grand nombre de salariés du secteur sportif d'évoluer dans leur métier, d'acquérir des responsabilités, d'être plus facilement employables, et, d'un autre côté, aux perspectives des employeurs, les certifications qui ne peuvent permettre aux salariés d'acquérir ces compétences d'innovation faisant alors l'objet de critiques.

Plus précisément, la capacité d'innovation et la polyvalence sont dorénavant deux qualités incontournables particulièrement recherchées, et ce, quel que soit le niveau de qualification. On peut y voir le reflet d'une évolution du monde sportif, de plus en plus tourné vers des pratiques de loisirs diversifiées, dont on perçoit en outre qu'elles peuvent changer ou évoluer rapidement. L'enjeu est donc bien, dans la perspective décrite par d'Iribane (1989), de faire face à des situations inédites, par exemple l'arrivée d'un nouveau public, ou la désaffection de modes de pratiques traditionnels, en recomposant, à partir de ses connaissances, les éléments permettant la production d'une solution adaptée. Dans ce contexte, la polyvalence, tant multi-activité que multi-sectorielle (encadrement et animation, management, informatique, gestion, etc.) est en définitive une condition *sine qua non* de la mise en œuvre des compétences d'innovation.

Cette tendance d'évolution des diplômes et des compétences ne gomme toutefois pas l'hétérogénéité des situations, des formations et des certifications. Des décalages sont très clairement perceptibles entre compétences attendues et compétences acquises. Ils pointent la difficulté à faire « coller » les formations aux besoins des employeurs et des salariés, ce qui par ailleurs dépasse largement le cadre du secteur sportif, l'adéquation formation-emploi n'étant pas la norme sur le marché du travail (Giret, 2015)¹⁹.

19. Par exemple, environ 40 % des jeunes issus de formations professionnelles obtiennent, au bout de trois ans, un emploi en lien avec leur formation. L'auteur met toutefois en garde contre les interprétations et usages que l'on peut faire de ce constat : trouver un emploi en lien avec sa formation initiale n'est pas nécessairement une finalité en soi. Le lien formation-emploi dépend d'autres facteurs tels que la nature et le nombre des emplois proposés ou encore les possibilités de mobilité. Ce lien s'inscrit dans le cadre de

■ Bibliographie

- Alter N. (2000), *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF, « Le quadrige ».
- Beaud O., Caillé A., Encrenaz P., Gauchet M. et Vatin F. (2010), *Refonder l'université. Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*, Paris, La Découverte.
- Bernardeau Moreau D., Collinet C. (2009), *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Question sur la professionnalisation*, Rennes, PUR, « Des sociétés ».
- Bernardeau Moreau D., Collinet C., Delalandre M., Pierre J., Schut P.-O., Boutroy E., Hallé J., Routier G., Gouju J.-L. (2016), *Acquérir des compétences pour construire sa trajectoire professionnelle. Le défi de l'emploi à temps partiel dans la branche sport*, rapport CPNEF, oct.
- Bernardeau Moreau D., Grima F. & Paillé P. (2012), « Créer du consensus dans un partenariat public privé : Analyse des compromis et arrangements managériaux », in *Les défis contemporains de la gestion des ressources humaines dans le secteur public : un défi international*, *Revue Management international*, vol. 16, n° 3, pp. 38-49.
- Bruno I., Clément P., Laval C. (2010), *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepses.
- Buisine S. (2008), « Le processus d'harmonisation du dialogue social dans le sport professionnel. L'élaboration du chapitre 12 de la Convention collective nationale du sport (enquête) », *Terrains & travaux*, vol. 1, n° 14, pp. 109-126.
- Dubar C. (1996), « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, 38 (2), pp. 179-193.
- Dubar C., Tripier P. & Boussard V. (2011), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, collection « U », 3e édition.
- Giret J.-F. (2015), « Les mesures de la relation formation-emploi », *Revue française de pédagogie*, n° 192, pp. 23-36.
- Heckman J.J., Kautz T. (2012), « Hard Evidence on Soft Skills », *Labour Economics*, vol. 19, n° 4, pp. 451- 464.
- Hély M. (2012), « Des TUC aux 'emplois d'avenir'. Comment la politique de l'emploi 'à tout prix' fabrique des 'demi-travailleurs' dans les associations », *Savoir/Agir*, vol. 3, n° 21, pp. 47-53.
- Hetzel P. (2006), *Rapport de la Commission du débat national Université-Emploi*.
- Iribarne A. d' (1989), *La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif*, Presses du CNRS.

positionnements opérés en matière de politiques publiques.

-
- Jouvenot C., Parlier M. (2005), *Élaborer des référentiels de compétences*, Lyon, Éd. Anact.
- Lascoumes P., Le Galès P. (2007), *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin.
- Lunel P. (2007), *Le schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle*, Paris, La Documentation française.
- Maillard F. (2012), « Professionnaliser les diplômés et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n° 34, pp. 29-44.
- Montmolin M. de (1986), *De l'intelligence de la tâche*, Berne, Éd. Peter Lang.
- Monchatre S. (2007), « Des carrières aux parcours... en passant par la compétence », *Sociologie du travail*, n° 49, pp. 514-530.
- Morlaix S. (2015), « Les compétences sociales à l'école primaire : essai de mesure et effets sur la réussite », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n° 40, pp. 183-200.
- Paradeise C., Lichtenberger Y. (2001), « Compétences, compétence », *Sociologie du travail*, vol. 43, n°1, pp. 33-48.
- Pierre J. (2013), « Vers une nouvelle gouvernance des conditions d'accès à l'encadrement sportif professionnel », *Staps*, vol. 1, n° 99, pp. 81-92.
- Proglia H., Djellal R., Talneau S. (2006), *L'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur*, ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement.
- Rapport du Cercle Vinci (2006), *Comment faciliter l'entrée sur le marché du travail des jeunes diplômés issus de l'enseignement supérieur*.
- Richet C. & Soulé B. (2007), « La gestion déléguée d'un complexe aquatique de sport-loisirs : le service public à l'épreuve de stratégies particularistes », *Gérer et Comprendre, Annales des Mines*, n° 87, pp. 12-22.
- Ropé F., Tanguy L. (1994), *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan.
- Rouby E., Thomas C. (2014), « La construction de compétences collectives en environnement complexe : une analyse en termes d'attention organisationnelle », *@GRH*, Vol. 3, n° 12, pp. 39-74.
- Schumpeter J.A. (1983), *Théorie de l'évolution économique. Recherche sur le profit, le crédit, l'intérêt et le cycle de la conjoncture*, Paris, Dalloz (première édition 1926).
- Sellenet C. (2009), « Approche critique de la notion de "compétences parentales" », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n° 26, pp. 95-116.
- Stasz C., Brewer D.J. (1998), *Academic skills at work: Two perspectives*, Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.
- Stroobants M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Editions de l'université de Bruxelles.

- Stroobants M. (2007), « La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? », *Formation Emploi*, n° 99, juillet-septembre, mis en ligne le 19 février 2009, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://formationemploi.revues.org/1491>.
- Supiot A. (2010), *L'esprit de Philadelphie*, Paris, Seuil.
- Tanguy L. (dir.) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, L'Harmattan.
- Trepos J.-Y. (1992), *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presse Universitaire de Nancy, Collection « Espace social ».
- Ughetto P. (2014), « Référentiels de compétences : ce que l'instrument fait à la logique compétence », in Prot B., *Les référentiels contre l'activité*, Paris, Octares, pp. 35-49.
- Walter J.-L. (2005), *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*, Conseil économique et social.
- Wittorski R. (2009), « À propos de la professionnalisation », in Barbier J.-M. & al. (dir), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, pp. 781-793.
- Zarifian P. (1999), *Objectifs compétences. Pour une nouvelle logique*, Rueil-Malmaison, Editions Liaisons.