



Université  
de Toulouse

# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 3 Paul Sabatier (UT3 Paul Sabatier)

Cotutelle internationale avec :

---

**Présentée et soutenue par :**

**Loïc Gojard**

Le jeudi 25 octobre 2012

**Titre :**

De la formation à l'emploi, une approche socio-cognitive des carrières  
étudiantes : le cas des STAPS.

---

ED CLESCO : Performance motrice, adaptation et sports

**Unité de recherche :**

PRISSMH - SOI

**Directeur(s) de Thèse :**

Philippe Terral, Maître de conférences, Université de Toulouse 3

Jean-Paul Clément, Professeur, Université de Toulouse 3

**Rapporteurs :**

Christine Detrez, Maître de conférences (HDR) , ENS de Lyon - Université Lyon 2

Cécile Collinet, Professeur, Université Marne La Vallée

**Autre(s) membre(s) du jury :**

Sébastien Fleuriel, Professeur, Université Lille 1

Philippe Lemistre, Maître de conférences (HDR), Université Toulouse 2



## Remerciements

Je tiens tout d'abord et avant tout remercier Philippe Terral pour tous ses conseils, sa patience et sa disponibilité tout au long de notre collaboration qui a débuté il y a bien longtemps... Merci également de m'avoir aidé à passer les dernières étapes de ma carrière étudiante et d'avoir grandement participé à la formation du professionnel que je suis devenu pendant ces années de thèse.

Je remercie également Jean-Paul Clément pour la bienveillance et la confiance qu'il m'a toujours accordé et pour toute l'attention qu'il a porté au bon déroulement de cette thèse.

Mes remerciements vont également à Christine Detrez, Cécile Collinet, Sébastien Fleuriel et Philippe Lemistre d'avoir accepté de participer à ce jury.

Sans un laboratoire, un travail de recherche ne serait pas possible ! Je tiens à remercier chaleureusement les membres du SOI, maintenant PRISSMH, avec lesquels j'ai eu le plaisir d'échanger pendant toutes ces années. Je n'oublie pas en effet tous vos conseils et remarques prodigués lors des différentes présentations de mes travaux, et tous les échanges notamment avec Nadine Hashar-Noé, Christine Mennesson, Jean-Charles Basson, Jean-Paul Génolini, Yves Moralès et Lucie Forté. Merci également à Anne Ille, Annie San-José et Nathalie Simorre pour tous les échanges que nous avons pu avoir sur les étudiants d'entraînement sportif.

Un grand merci à tous les docteurs et doctorants du SOI pour ces moments d'échanges sociologiques ou tout simplement amicaux. J'ai également une pensée particulière pour Carine Guérandel, et son éternel et inimitable rire, avec qui j'ai eu le plaisir de partager le bureau et de très bons moments de rigolade. Je n'oublie pas les « terraliens », Fanny Dubois, Fabien Merlaud et Thomas Ginsbourger, et les remercie pour nos échanges et leurs relectures. Enfin, une pensée toute particulière pour les quatre mousquetaires, Antoine Radel, Julien Casal, Laurent Solini et David Akouette, avec lesquels j'ai partagé le stress et le compte à rebours de la dernière ligne droite !

Je souhaite également écrire un mot de remerciement à tous les collègues de l'UPS auprès desquels j'ai beaucoup appris professionnellement et pour toutes leurs marques de soutien pendant ces années de thèse, notamment dans cette dernière longue ligne droite. Donc un grand merci à Jean-François Trouillhet, Daniel Marquié, Nicole Crémazy-Baby et Zélia Vigier (mes deux mamans de l'UPS), à toute la DEVE (à sa directrice Myriam Brugarolas qui m'a permis d'avoir les conditions nécessaires à l'avancement de cette thèse), les autres collègues de l'administration centrale, au SCUIO, aux collègues de l'Upsidum et de l'UFR STAPS, notamment Maryse, Jean-Marc et Myriam. Enfin, je tiens à adresser de grands remerciements à mes collègues de l'OVE de l'UPS de m'avoir

supporté pendant ces trois années et aux collègues des OVE toulousains qui m'ont accueilli alors que j'étais encore tout jeune doctorant. Un merci tout particulier à Boris Ménard, mon jumeau de l'OVE, et auquel je souhaite beaucoup de courage et d'abnégation pour son travail de thèse fraîchement commencé. Merci également aux collègues de l'université d'Orléans pour leur accueil et leurs marques de soutien lors du sprint final.

Bien évidemment, je remercie ma famille, mes amis et mes proches pour leur soutien pendant toutes ces années : François (ami indéfectible depuis la fac), ma mère, ma sœur, ma filleule (qui aura de la lecture plus tard), mes grands-parents, et toute la famille Gojard qui m'ont toujours donné la force de ne jamais lâcher pendant ces six années. Je pense également à mon père et mes arrière grands-parents avec lesquels j'aurais tant aimé partager ce moment ; cette thèse est pour vous. Merci à tous mes amis martrais, aux ibis et à tout le conseil municipal de m'avoir accompagné chacun à leur manière.

Je terminerai par remercier tout particulièrement tous les étudiants et diplômés avec lesquels j'ai eu le plaisir d'échanger et qui m'ont livré une petite partie de leur vie. Sans eux, ce travail n'aurait pas été possible et je les remercie chaleureusement du temps qu'ils ont pu m'accorder.

# Sommaire

Remerciements .....	2
Sommaire .....	4
Glossaire .....	8
Partie 1 : De la formation à l'emploi, vers une approche « socio-cognitive » des carrières étudiantes .....	19
Chapitre 1.    La socialisation universitaire et la question des savoirs : une approche cognitive des dispositions et des compétences .....	19
A.    Des manières d'étudier au rapport au savoir : vers une approche cognitive .....	19
B.    Dispositions et compétences : entre apprentissages cognitifs, comportementaux et discursifs .....	23
Chapitre 2.    La problématique professionnelle dans la carrière étudiante .....	27
A.    La formation d'un professionnel, une approche cognitive : une entrée par les rapports au savoir, au sport et au métier .....	27
B.    L'insertion professionnelle : vers une approche cognitive .....	29
Chapitre 3.    Méthodologie et terrains .....	35
A.    Entretiens avec des étudiants et diplômés de la formation STAPS, identifier les étapes de la carrière étudiante et la construction des dispositions .....	35
1.    Entretiens auprès d'étudiants souhaitant devenir enseignant d'EPS et d'enseignants d'EPS stagiaires .....	37
2.    Entretiens avec la « Génération 2001 » .....	40
3.    Entretiens auprès des diplômés 2006/2007 de master .....	47
B.    Enquêtes par questionnaire auprès des diplômés de master et des primo-entrants en L1 STAPS .....	56
C.    Acteur d'un système universitaire de formation et d'insertion professionnelle soumis aux réformes .....	59
Partie 2 : Parcours et emplois des diplômés STAPS, marché de l'emploi sportif en pleine structuration, et formations STAPS en quête de légitimation .....	63
Chapitre 4.    Les STAPS, les formations aux métiers du sport et la problématique de l'insertion professionnelle .....	63
Chapitre 5.    Caractéristiques du marché de l'emploi sportif et emplois occupés par les diplômés STAPS .....	73

A.	Le marché de l'emploi sportif : un secteur en cours de professionnalisation .....	74
B.	Les emplois occupés par les diplômés STAPS.....	78
1.	Le secteur public.....	80
2.	Le secteur privé non marchand.....	84
3.	Le secteur privé marchand .....	88
Chapitre 6.	Parcours et insertion professionnelle des diplômés de masters STAPS .....	93
A.	Parcours de formation des diplômés de masters STAPS.....	93
B.	Insertion professionnelle des diplômés de masters STAPS.....	98
1.	Premier emploi et accès à l'emploi .....	101
2.	Situation et emploi 30 mois après l'obtention du master .....	104
Partie 3 :	S'engager et suivre des études universitaire longues .....	111
Chapitre 7.	S'engager dans la carrière étudiante et réussir ses premières années de formation : un rapport paradoxal à la pratique amateur et aux études.....	111
A.	Pratique sportive amateur et projet professionnel : principales raisons de l'engagement dans des études STAPS.....	112
1.	Les études comme prolongement de la pratique sportive amateur .....	112
2.	S'inscrire en cours de formation : un poids plus important du projet professionnel .....	115
3.	Une conversion professionnelle « réaliste » de la carrière amateur : la place du projet professionnel dans le choix des études STAPS.....	117
4.	Avoir un projet : un facteur de réussite en première année ?.....	119
B.	Dissocier pratique sportive d'amateur et études STAPS : les études comme « fin en soi ».....	123
1.	Pratique amateur et style de vie « sportif » : un « frein » à la poursuite d'études « longues » ?.....	123
2.	La pratique amateur : entre désengagement et transformation de l'engagement.....	126
3.	Prise de distance avec sa condition de « sportivisé » : les études comme « fin en soi ».....	130
Chapitre 8.	Suivre des études longues : une disposition à l'intellectualisation.....	133
A.	Construire un rapport « intellectualisé » aux savoirs .....	133
1.	Un rapport à l'apprendre marqué par une démarche d'assimilation-compréhension et une réflexion sur des savoirs techniques et scientifiques.....	134
2.	Les éducateurs sportifs titulaires d'un master professionnel en entraînement sportif : une « intellectualisation » à minima .....	140
3.	Les étudiants d'éducation et motricité : une intellectualisation plus poussée.....	144
B.	Un rapport « intellectualisé » au sport : le sport comme objet d'études.....	148
1.	Prise de distance avec la pratique sportive : construire un regard d'expert .....	148

2. « C'est vrai que le fait d'avoir fait STAPS, on analyse beaucoup » .....	150
3. S'ouvrir à d'autres types de pratique sportive et construire un regard critique .....	153
Partie 4 : Penser comme un professionnel : entre rapport « pratique » au savoir et rapport « professionnel » au sport.....	157
Chapitre 9. Se considérer comme un professionnel : entre construction identitaire et rapport « pratique » au savoir.....	157
A. Se considérer comme un professionnel de l'intervention en sports et construire un rapport « pratique » au savoir.....	158
B. Se considérer comme un professionnel de la gestion des sports et construire un rapport « pratique » au savoir.....	163
C. Le monde amateur : un contexte d'expérimentation .....	171
Chapitre 10. Rapport « professionnel » au sport : d'un jeu « sérieux » au support d'une activité professionnelle	177
A. Construire une « culture sportive » .....	177
B. Construction d'un regard critique et traductions plurielles du terme « sport ».....	181
C. La construction d'une rhétorique professionnelle concernant le « sport » : l'exemple de la profession EPS .....	187
Partie 5 : S'insérer professionnellement.....	193
Chapitre 11. Disposition à la réflexivité et disposition stratégique : un atout pour s'insérer professionnellement .....	193
A. Savoir utiliser ses expériences.....	193
1. Valoriser ses savoirs et compétences.....	194
2. Utiliser certaines expériences comme des « signaux ».....	200
B. La mise en scène des diplômes sur le marché du travail .....	206
1. Demander la carte professionnelle : une stratégie pour parer à l'absence du BEES.....	206
2. Minimiser voire effacer l'appartenance aux « STAPS ».....	209
C. Double certification et double spécialisation, le résultat.....	211
1. ... d'une adaptation aux caractéristiques du marché de l'emploi.....	212
2. ... de l'évolution du projet professionnel .....	214
Chapitre 12. Représentations du marché de l'emploi et de son accès : de l'importance du réseau et de s'ouvrir à d'autres métiers .....	221
A. Elargir le champ des possibles.....	221
1. S'émanciper des catégorisations construites par la formation STAPS.....	221

2. Conversion du projet professionnel ou nouveau projet professionnel ? La construction d'un rapport « managérial » au métier.....	225
B. Du « piston » au « réseau » : construction une conception « positive » du réseau social ..	229
1. Faire l'expérience des réseaux sociaux et accepter de les mobiliser.....	230
2. Accepter de mobiliser et développer les réseaux sociaux .....	234
C. Accepter les règles du jeu : l'exemple des concours d'enseignants .....	239
Conclusion générale .....	249
Bibliographie .....	257
Liste des tableaux.....	269
Liste des figures.....	271
Annexes .....	272



## Glossaire

AB : Assez Bien

AEF : Agence Education Formation

AERES : Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

APAS : Activités Physiques Adaptées et Santé

APEC : Agence Pour l'Emploi des Cadres

APPN : Activités Physiques de Pleine Nature

APS : Activités Physiques et Sportives

APSA : Activités Physiques, sportives et Artistiques

B : Bien

Bac : Baccalauréat

BAIP : bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle

BEES : Brevet d'Etat d'Educateur Sportif

BPJEPS : Brevet Professionnel Jeunesse, Education Populaire et Sportive

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

C3D : Conférence des Directeurs et Doyens des UFR STAPS

CAPEPS : Concours d'Aptitudes au Professorat d'Education Physique et Sportive

CARIF-OREF : Centre d'Aide, de Ressource et d'Information sur les Formations – Observatoire Régional de l'Emploi et des Formations.

CAS : Conseiller d'Animation Sportive

CAT : Centre d'Aide aux Travailleurs

CCN : Convention Collective Nationale

CDD : Contrat à Durée Déterminée

CDESI : Commission Départementale des Espaces, Sites et Itinéraires relatifs aux sports de nature

CDI : Contrat à Durée Indéterminée

CDOS : Comité Départemental Olympique et Sportif

Céreq : Centre d'études et de recherches sur l'emploi et les qualifications

CFA : Centre de Formation des Apprentis

CHU : Centre Hospitalo-Universitaire

CNDS : Conseil National du Développement du Sport

CNED : Centre National d'Etudes à Distance

CNOSF : Comité National Olympique et Sportif Français

CODES : Comité Départemental d'Education à la Santé

CPE : Contrat Première embauche

CREPS : Centre Régional d'Education Populaire et Sportive

CROS : Comités Régionaux Olympiques et Sportifs

CTD : Conseiller Technique Départemental

CTR : Conseiller Technique Régional

CTS : Conseiller Technique Sportif

Cv : Curriculum Vitae

DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies

DEJEPS : Diplôme d'Etat Jeunesse, Education Populaire et Sportive

DESJEPS : Diplôme d'Etat Supérieur Jeunesse, Education Populaire et Sportive

DESS : Diplôme d'Enseignement Supérieur Spécialisé

DEUG : Diplôme d'Enseignement Universitaire Général

DEUST : Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques

DGESIP : Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

EM : Education et Motricité

EOSE : Observatoire Européen de l'Emploi Sportif

EPA : Education Physique Adaptée

EPS : Education Physique et Sportive

ES : Economique et Social

ES : Entrainement Sportif

ESAT : Etablissement de Service et d'Aide par le Travail

IAE : Institut d'Administration des Entreprises

IME : Institut Médico-Educatif

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

INSEP : Institut National des Sports et de l'Education Physique

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

IUP : Institut Universitaire Professionnalisé

L : Littéraire

L1 : Licence 1 ou première année de licence

L2 : Licence 2 ou deuxième année de licence

L3 : Licence 3 ou troisième année de licence

LMD : Licence Master Doctorat

LOLF : Loi Organique relative aux Lois de Finances  
LRU : Libertés et Responsabilités des Universités  
M1 : Master 1 ou première année de master  
M2 : Master 2 ou deuxième année de master  
MEN : Ministère de l'Éducation Nationale  
MJC : Maison de la Jeunesse et de la Culture  
MJSVA : Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie Associative  
MP : Master Professionnel  
MR : Master Recherche  
MS : Management du Sport  
NACE : Nomenclature des Activités Européennes  
NAF : Nomenclature des Activités Françaises  
NBA : National Basket Association  
NEARS : Nomenclature « satellite » d'activités économiques en relation avec le sport  
NEORS : Nomenclature « satellite » de professions en relation avec le sport  
ONMAS : Observatoire National des Métiers de l'Animation et du Sport  
OVE : Observatoire de la Vie Etudiante  
PCS : Professions et Catégories  
PLC1 : Professeur des Lycées et Collèges 1<sup>ère</sup> année (ou 1<sup>ère</sup> année d'IUFM)  
PLC2 : Professeur des Lycées et Collèges 2<sup>ème</sup> année (ou 2<sup>ème</sup> année d'IUFM)  
PLIE : Plan Local Insertion Emploi  
PME : Petites et Moyennes Entreprises  
PRAG : Professeur Agrégé  
R&D : Recherche et Développement  
RGPP : Révision Générale des Politiques Publiques  
RNCP : Registre National des Certifications Professionnelles  
RUNOPES : Réseau Universitaire National d'Observation des Professions et de l'Emploi Sportif  
S : Scientifique  
STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives  
STI : Sciences et Technologies Industrielles  
STL : Sciences et Technologies de Laboratoire  
STT : Sciences et Technologies du Tertiaire  
SUAPS : Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives  
TB : Très Bien

TFC : Toulouse Football Club

TPE : Très Petites Entreprises

UCPA : Union nationale des Centres sportifs de Plein Air

UE : Union Européenne

UFR : Unité de Formation et de Recherche

URSSAF : Unions de Recouvrement des Cotisations de Sécurité Sociale et d'Allocations Familiales

VO2 max : Volume d'Oxygène maximum

ZEP : Zone d'Education Prioritaire



Depuis la fin des années 1980, une politique volontariste de l'Etat et la diversification de l'offre de formation secondaire sont à l'origine de la constante progression du taux d'accès au baccalauréat et d'une élévation du taux de poursuite d'études vers le supérieur. En effet, du milieu des années 1980<sup>1</sup> à la fin des années 1990, l'université connaît une période de fort accroissement de ses effectifs étudiants<sup>2</sup>. On assiste à une période de massification et démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur mais sans une réelle démocratisation de l'accès au savoir.

Durant la même période, les pratiques corporelles, sportives et d'entretien, se sont diversifiées tout en devenant accessibles au plus grand nombre. Cette diffusion s'est accompagnée d'une professionnalisation du secteur sportif et d'une nécessaire réglementation (Chantelat, 2001 ; Camy et Le Roux, 2002 ; Le Roux, 2004 ; Augustin, 2003, 2006 ; Loirand, 2006). La formation en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) est devenue une orientation attractive pour un nombre croissant de bacheliers pouvant, à travers elle, réaliser leur désir de poursuite d'étude. Conséquence de la massification de l'enseignement secondaire et de l'abrogation du concours d'entrée, la courbe des effectifs a explosé. La massification et la démocratisation de l'accès aux études STAPS se déroulent à partir du milieu des années 1990. En effet, le cursus STAPS, créé en 1975, a connu un développement considérable en particulier depuis 1994, date de la suppression de la sélection à l'entrée en première année en STAPS qui a entraîné une croissance brutale des effectifs avec un triplement des premières inscriptions en 1994. Les effectifs étudiants ont crû de 15 637 à la rentrée 1994-1995<sup>3</sup> à 45 053 à la rentrée 2004-2005<sup>4</sup>.

Les quatre spécialisations offertes se développent et s'ouvrent sur un marché de l'emploi concurrentiel. Entre 1982 et 1990, le cursus STAPS s'est ramifié en quatre filières principales : éducation et motricité (EM), activité physique adaptée et santé (APAS), management du sport (MS) et entraînement sportif (ES) ; une cinquième, ergonomie du sport, se crée plus tardivement, et reste encore aujourd'hui assez peu développée. Ainsi, les débouchés professionnels des étudiants se diversifient. Les métiers de l'enseignement, notamment le professorat d'EPS, ne constituent plus les débouchés professionnels majoritaires de la formation STAPS, même s'ils tendent toujours à apparaître comme ses débouchés « naturels ».

---

<sup>1</sup> Loi Edgard Faure (ou Savary) de 1984 sur l'accès à l'université, qui ne sera d'ailleurs pas respecté par les STAPS.

<sup>2</sup> 860 000 étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 1980 ; 2,2 millions d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2004 dont 1,4 millions inscrits à l'université

<sup>3</sup> Ministère de l'Education Nationale. *Les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS)*. Note d'information 01.39, Paris, août 2001.

<sup>4</sup> Ministère de l'Education Nationale *Les étudiants inscrits dans les 83 universités publiques françaises en 2004*. Note d'information 05.24, Paris, septembre 2005

Ces politiques de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur constituaient une réponse aux besoins d'une société de services, c'est-à-dire des besoins de formation de jeunes plus qualifiés. Cependant, au début des années 1990, la crise économique vient poser la question du chômage des jeunes. Le questionnement sur l'insertion professionnelle des étudiants prend alors un poids plus important chez les responsables politiques et universitaires. En effet, « *la réussite scolaire et le devenir professionnel des étudiants sont devenus deux thématiques majeures dans le débat sur l'enseignement supérieur.* » (Coulon, 2005) En effet, les statistiques nationales traduisent un taux très élevé d'échecs, d'abandons ou de réorientations dans l'enseignement supérieur, et le diplôme d'enseignement supérieur, même s'il demeure une protection efficace contre le chômage, ne constitue plus le passeport automatique vers l'emploi. Le diplôme devient une condition nécessaire de l'accès à l'emploi, mais plus suffisante. Les politiques de professionnalisation des formations universitaires apparaissent alors comme réponse à ces difficultés et à une demande sociale de plus en plus forte vis-à-vis de l'insertion professionnelle des étudiants universitaires. Depuis le début des années 2000, les formations dites « professionnelles », notamment les licences professionnelles et les masters professionnels<sup>5</sup>, ont vu leur nombre croître. Cette professionnalisation des formations s'inscrit dans la mise en place du système Licence – Master – Doctorat, dit « LMD », relevant du processus de Bologne de 1999, symbole d'une politique européenne de construction d'une économie de la connaissance (stratégie de Lisbonne). La mise en place du LMD réorganise les formations et les niveaux de certification qui ne sont plus qu'au nombre de trois<sup>6</sup> au lieu de cinq<sup>7</sup> auparavant. Les mouvements de contestations estudiantines de février à avril 2006 contre la mise en place du Contrat Première Embauche mettent de nouveau sur le devant de la scène médiatique la problématique du chômage des jeunes et plus particulièrement de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'université. A la suite de ce mouvement qui aboutit à l'abrogation de la loi instaurant le Contrat Première Embauche (CPE), la Commission du débat national « Université-Emploi » est mise en place le 13 avril 2006 sous la direction de Patrick Hetzel et à la demande du Président de la République. Un rapport final est publié en octobre 2006 et une communication relative à la mise en œuvre des propositions de la Commission est présentée en conseil des ministres de 10 janvier 2007<sup>8</sup>. Elle préconise l'amélioration de l'orientation dès le lycée<sup>9</sup>, le développement des licences

---

<sup>5</sup> Les masters professionnels venant notamment remplacer les DESS.

<sup>6</sup> Licence, master, doctorat

<sup>7</sup> Deug, licence, maîtrise, DEA/DESS, doctorat

<sup>8</sup><http://www.vie-publique.fr/chronologie/chronos-thematiques/25-ans-politique-insertion-professionnelle-jeunes.html>

<sup>9</sup> Cela se traduira au niveau de la transition lycée-université par la mise en œuvre du dispositif d'orientation active<sup>9</sup>, du dispositif « Parcours Découverte des Métiers et des Formations » qui commence dès le collège, du conseil d'orientation anticipée... Le dispositif d'orientation active, dispositif le plus emblématique et symbolisé par la procédure « Admission Post-Bac », consiste à transmettre les dossiers scolaires des élèves souhaitant

professionnelles et la création de plates-formes d'insertion professionnelle, qui préfigurent les futurs Bureaux d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP) instaurés par la loi sur les Libertés et Responsabilités des Universités (loi LRU). « *Le regard et les attentes de la société vis-à-vis de l'enseignement supérieur ont changé. Tant du point de vue des étudiants et de leurs familles que du côté des pouvoirs publics et des universités, on attend un « retour sur investissement »* » (Coulon, 2005). L'insertion professionnelle devient alors progressivement un des indicateurs d'évaluation des formations et de la performance des établissements. La loi du 10 août 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités<sup>10</sup>, loi dite LRU), inscrit l'insertion professionnelle comme la 3<sup>ème</sup> mission de l'université. L'établissement a donc, entre autres, la responsabilité de la formation et de l'insertion professionnelle de ses étudiants. La qualité des formations et de l'insertion professionnelle des étudiants font partie des critères d'évaluation des universités par l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES). Dans cette perspective d'évaluation, il faut donc « *mesurer l'insertion professionnelle, le devenir de nos diplômés* » pour reprendre les propos de certains responsables universitaires. Concernant les formations, les discours de ces responsables s'inscrivent souvent et de plus en plus dans une volonté de former des jeunes en adéquation avec les besoins du monde professionnel, répondant ainsi à une volonté des professionnels de voir les étudiants mieux préparés à la vie professionnelle. Cette conception de la « professionnalisation » des formations se caractérise par une mise en relation des jeunes avec la pratique professionnelle afin de leur permettre d'acquérir des compétences et des savoir-faire et de faciliter ainsi l'apprentissage du travail en entreprise.

Ce mouvement de « professionnalisation » des formations amène une remise en cause, un questionnement sur les missions de l'université. Doit-elle s'attacher à sa mission première, historique : dispenser et produire des savoirs scientifiques, et former intellectuellement des étudiants ? Doit-elle développer sa mission nouvelle, former professionnellement, professionnaliser les étudiants ? Une formation académique est-elle incompatible avec une formation « professionnelle » des étudiants ? Différentes conceptions de la formation universitaire semblent donc co-exister. Les travaux de Terral (2003, 2007) concernant la construction sociale des formations STAPS montrent que les formateurs et responsables de formations, selon leur profil universitaire, semblent s'inscrire plutôt dans une de ces conceptions de la formation. Des formateurs aux profils de formation très différents et avec des conceptions différentes de la formation d'un étudiant, d'un professionnel « cohabitent » au sein de ces formations STAPS. En effet, avec la massification et la

---

s'inscrire dans une filière de formation aux responsables de cette formation et d'émettre un avis sur la possibilité de réussite de cet élève dans la formation.

<sup>10</sup><http://www.vie-publique.fr/actualite/panorama/texte-vote/loi-du-10-aout-2007-relative-aux-libertes-responsabilites-universites.html>



démocratisation de l'accès aux études STAPS, un recrutement massif de formateurs issus et non issus des STAPS en termes de formation initiale a lieu depuis le milieu des années 1990 pour pallier à cette augmentation importante des effectifs étudiants. La composition de la population des formateurs, deux tiers d'enseignants du second degré – majoritairement professeurs agrégés (PRAG) - et un tiers d'enseignant-chercheur<sup>11</sup>, constitue une particularité qui ne se retrouve pas dans les autres sections universitaires. Au-delà de la diversité de leur statut, ils se différencient également par leur conception de la formation d'un futur professionnel. Terral (2007) identifie deux groupes de formateurs en fonction de leur vision de la professionnalisation<sup>12</sup> :

- ceux pour qui l'université forme les futurs « techniciens »<sup>13</sup> (Le Roux, 2002). Ces derniers tendent à privilégier la formation d'un professionnel en valorisant la transmission de la culture du milieu, de « savoirs professionnels ». Il s'agit plutôt d'apprendre à l'étudiant à appliquer des procédures techniques. Les savoirs enseignés s'orientent plus vers des savoirs techniques utilisables « directement » dans le contexte professionnel. Cette conception de la formation et de la professionnalisation se rapproche de la mission nouvelle de l'université.

- ceux pour qui l'université forme un étudiant capable d'innover et de s'adapter. Ils semblent davantage considérer qu'ils forment « *un individu avant de former un professionnel* ». Ils défendent des contenus de formation basés sur les travaux scientifiques fondamentaux. Leur objectif est de « *former à la réflexion en général* », de « transmettre aux étudiants un esprit critique », de permettre « *un épanouissement personnel* ». Cette conception de la formation et de la professionnalisation s'ancre plus dans la mission première de l'université, la formation intellectuelle des étudiants.

Nous nous interrogerons sur les effets de la diversité des formateurs et des savoirs diffusés, et plus généralement de la socialisation universitaire, dans la formation de futurs professionnels. Il s'agira d'analyser plus particulièrement la construction de leur manière de penser, de leurs savoirs, compétences ou savoir-faire. L'université française actuelle formerait-elle un étudiant « pluriel » (Lahire, 1998), reflet de la pluralité des cultures présentes au sein de cette dernière mais également de la pluralité des mondes sociaux auxquels il appartient ou souhaite appartenir ?

Appréhender cette socialisation universitaire nous amène à nous intéresser à la carrière des étudiants STAPS. Pour tous les étudiants débutants, l'entrée à l'université constitue un « temps de

---

<sup>11</sup> Source : Note d'information 01.39 du Ministère de l'Éducation Nationale (DPD C2)

<sup>12</sup> Pour plus de précisions, cf. le rapport de Philippe Terral (2007) rédigé pour l'ONMAS sur la construction des formations STAPS et les controverses entre les formateurs autour des différentes conceptions de la formation.

<sup>13</sup> Par « techniciens », nous entendons ici les métiers dont le cœur d'activité constitue l'intervention auprès d'un public, le « face à face pédagogique », pour reprendre les termes des fiches RNCP, ou le « face à face commercial ».

ruptures conjuguées » lié à la déstructuration du cadre de vie et d'étude et à la confrontation à une nouvelle culture scolaire (Boyer, Coridian et Erlich 2001). L'effritement des réseaux relationnels, la perturbation des repères temporels, l'incertitude quant au temps de travail nécessaire pour réussir, la « rupture pédagogique avec le lycée » (Grignon et Gruel 1999) symbolisée par la distance aux enseignants, le cours magistral et de nouveaux enseignements ainsi qu'un mode d'évaluation complexe et incertain sont autant d'obstacles que l'étudiant affronte seul dans l'anonymat de l'université (Lahire, 1997). Si le premier facteur prédictif de réussite du parcours universitaire reste l'âge d'entrée dans cet espace (Romainville 2000), la qualité des habitudes de travail acquises dans le secondaire y est aussi essentielle. L'assiduité et l'organisation maîtrisée du rapport au temps évitant le travail à court terme et les révisions de « dernière minute » sont indispensables à la réussite universitaire (Grignon et Gruel, 1999 ; Lahire, 1997). Nous nous proposons de poursuivre ces travaux sur la réussite des parcours universitaires et les manières d'étudier sous-jacentes, en adoptant une approche que l'on peut qualifier de socio-cognitive.



# **Partie 1 : De la formation à l'emploi, vers une approche « socio-cognitive » des carrières étudiantes**

Nous présenterons dans cette première partie les ancrages théoriques et méthodologiques dans lesquels s'inscrivent nos réflexions.

## **Chapitre 1. *La socialisation universitaire et la question des savoirs : une approche cognitive des dispositions et des compétences***

### **A. Des manières d'étudier au rapport au savoir : vers une approche cognitive**

Divers travaux en sociologie mettent en relation les « manières d'étudier », le « rapport aux études » avec le type d'études poursuivies (Lahire 1997 ; Erlich 1998). Cependant, il est pertinent de rappeler l'idée de Frickey, Erlich, et ali (2000) selon laquelle « *les rapports aux études ne se construisent pas indépendamment et sans interaction avec les autres domaines de la vie quotidienne.* ». Les travaux antérieurs de Charlot, Bautier et Rochex (1992), avancent l'idée que le rapport au savoir exprime les conditions sociales d'existence des individus. Faure (2002) montre également que le rapport au savoir semble déterminé socialement, et qu'en fonction de leur capital culturel, les étudiants n'ont pas les mêmes capacités pour s'appropriier les normes universitaires. Nous retrouverons dans nos analyses le poids des origines sociales et du capital culturel sur la construction du rapport au savoir. Cependant, tout au long de ce travail de thèse nous nous focaliserons essentiellement sur les effets de la socialisation universitaire, notamment des matrices disciplinaires, de l'organisation des études ou des interactions avec les formateurs ou les pairs. Nous nous inscrivons dans la continuité des travaux de Lahire (1997) sur les *Manières d'étudier* soulignant le rôle joué par l'origine sociale mais également la nécessité de savoir où cette forte puissance explicative exerce son influence. Elle tient en effet un rôle fondamental dans « *la probabilité très inégale d'accès à l'enseignement supérieur* », sur « *la probabilité d'accès aux différents secteurs de l'enseignement supérieur* » et sur « *la probabilité tout aussi inégale de mener des études longues* ».

Par ailleurs, si l'on ne s'intéresse pas à la problématique de l'accès et de la réussite des études mais à celle des manières d'étudier, c'est-à-dire par exemple la quantité de travail personnel,

l'assiduité aux enseignements, la fréquentation de la bibliothèque universitaire, les types d'apprentissage des savoirs, etc., le type d'études constitue un facteur explicatif des différences relevées. Concernant leurs pratiques de lecture par exemple, les étudiants « lettrés » tendent davantage à lire en totalité des romans, des essais, des ouvrages scientifiques ; à la différence des étudiants « scientifiques » qui s'orientent plus vers des lectures documentaires, informatives, plus courtes et de manière discontinue. Ces constats amènent Lahire (op.cit.) à soutenir l'idée selon laquelle « *le type d'études est à l'espace de l'enseignement supérieur ce que la catégorie socio-professionnelle est à l'espace social dans son entier* ». Le type d'études apparaît donc comme un facteur heuristique concernant les aspects des pratiques universitaires étudiées. « *Les différents types d'études sont donc producteurs de styles de travail scolaire-universitaire et, au-delà, de style d'existence très différent qui préfigurent bien souvent de futures manières de travailler et de vivre.* »

La socialisation universitaire semble donc constituer non seulement un élément structurant des manières d'étudier, plus généralement du rapport aux études, mais également du rapport au travail et du style de vie (pratiques culturelles, sportives, associatives, opinions politiques...). Lahire (1997) et Millet (1999, 2003) ont mis en évidence la force structurante des « matrices disciplinaires », du type d'études dans la construction des « manières d'étudier » et des rapports aux savoirs et à la culture universitaire des étudiants. Elles constituent en effet des cadres de socialisation dans le sens où elles organisent la vie de l'étudiant au quotidien. Millet (op.cit.), dans son travail sur les étudiants en médecine et en sociologie, met en évidence deux matrices disciplinaires caractérisées par les différents types de savoirs à s'approprier. Les caractéristiques des examens (questions à choix multiples ou à réponses courtes) amènent les étudiants en médecine à apprendre « par cœur » des savoirs spécifiques et délimités par les cours et les photocopiés. Les étudiants en sociologie sont quant à eux confrontés à des examens de type dissertation où ils doivent construire une problématique et un raisonnement. Ils sont confrontés à des savoirs non délimités par les enseignements, des savoirs à construire. Les étudiants en sociologie se situent ainsi dans un rapport intellectualisé (de fabrication intellectuelle). Dans ce paysage disciplinaire, les études STAPS semblent tenir une place particulière. La spécificité des études STAPS consiste en leur pluridisciplinarité au niveau des matrices disciplinaires. Ces étudiants côtoient non seulement des savoirs issus des sciences de la vie (anatomie, physiologie...) souvent liés à des modalités d'examens proches de ceux des étudiants en médecine (notamment en première année de formation), mais également des savoirs issus des sciences humaines et sociales (sociologie, psychologie, histoire...) nécessitant souvent un rapport intellectualisé (de fabrication intellectuelle) aux savoirs. Outre des « savoirs scientifiques » à visée essentiellement descriptive, les étudiants STAPS sont par ailleurs confrontés à des « savoirs techniques », pour reprendre la catégorisation de Terral (2003), fournissant des principes pouvant

guider l'action des futurs professionnels. L'analyse des contenus des formations STAPS nous amène à différencier, à partir des catégories établies par les acteurs (il ne s'agit en effet pas ici de questionner les critères conduisant à l'attribution du label de « scientifique »), deux grands types de « savoirs scientifiques » : ceux relatifs aux sciences de la vie et ceux relatifs aux sciences humaines et sociales (SHS). Nous distinguerons également deux types de « savoirs techniques ». Les enseignements intitulés « pratique des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA) » renvoient à des séances où les étudiants pratiquent une activité physique (comme la natation, le football ...) afin de construire des savoirs techniques. Les enseignements de « théorie des APSA » qui donnent lieu à une analyse des progressions d'apprentissage du débutant à l'expert (années de licence 1 (L1) et licence 2 (L2)) puis à une analyse « didactique » visant à comprendre comment enseigner une APSA (année de licence 3 (L3)). Nous faisons l'hypothèse de la nécessité pour les étudiants STAPS, afin de réussir leur formation universitaire, de construire des rapports au savoir différents et caractéristiques des deux matrices disciplinaires mises en évidence par Millet (op.cit.).

Les différents rapports au savoir construits tout au long de la carrière étudiante renvoient également à deux cultures universitaires, décrites par Terral (2007, 2009), qui semblent aujourd'hui cohabiter au sein de l'université française : la culture académique classique et la culture « professionnalisante ». La culture académique classique se caractérise par la transmission de savoirs scientifiques liés aux recherches fondamentales et la formation intellectuelle générale des individus. En relation avec la dynamique de « professionnalisation » des universités, la culture « professionnalisante » se caractérise par la transmission de savoirs utiles à l'accès et à l'exercice de divers métiers mais également une adéquation de plus en plus forte des recherches à la « demande sociale ». À la différence de la plupart des sections universitaires, la discipline STAPS est composée d'environ deux tiers d'enseignants du second degré –majoritairement des PRAG d'EPS– contre seulement un tiers d'enseignants chercheurs (Terral, 2007). Au-delà de la diversité de leurs statuts, ils se distinguent également par leur conception de la formation d'un futur professionnel de l'intervention en sports. Les « *académiciens* », pour reprendre les travaux et la catégorisation de Terral (op.cit.), semblent davantage considérer qu'ils forment « *un individu avant de former un professionnel* ». Ils défendent des contenus de formation basés sur les travaux scientifiques fondamentaux. Leur objectif est de « *former à la réflexion en général* », de « *transmettre aux étudiants un esprit critique* », de permettre « *un épanouissement personnel* ». Les enseignants dits « *professionnalisants* » tendent quant à eux à privilégier la formation d'un professionnel en valorisant la transmission de la culture du milieu, de « *savoirs professionnels* ». Il s'agit donc pour les étudiants de construire et maîtriser les rapports au savoir liés non seulement aux matrices disciplinaires mais également à ces deux cultures universitaires.

Malgré les différents travaux cités, la problématique de la construction des savoirs des étudiants apparaît peu dans les enquêtes sociologiques. Une revue de la littérature montre que les études des processus de la socialisation universitaire privilégient généralement l'analyse des relations entre pairs (Beaud 2002) au détriment des effets des relations pédagogiques. Comme l'évoquait déjà il y a plus de vingt ans Demailly (1985), si la littérature sociologique relative à l'éducation abonde en études sur l'histoire de l'institution, sur le rapport entre le système scolaire et le système social, sur les caractéristiques sociales des élèves et des enseignants, les travaux sur leurs pratiques professionnelles et les savoirs qu'ils transmettent sont peu développés. Le présent travail ne vise toutefois pas à considérer spécifiquement les pratiques pédagogiques des formateurs des Unités de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (UFR STAPS) d'où sont issus les étudiants, diplômés et professionnels interrogés. Il s'agit plutôt de considérer le rapport au savoir des étudiants ; domaine de connaissance que la sociologie semble avoir abandonné aux sciences de l'éducation alors que la question de la construction des savoirs est une interrogation centrale de la sociologie des professions (voir notamment Freidson 2001). En effet, de nombreux travaux, notamment ceux issus de l'anthropologie cognitive située (Durand, 1996 ; Gal-Petitfaux, Saury, 2002), et de la didactique (Amade-Escot, 2003) se sont intéressés à la construction des savoirs des professionnels, notamment des professionnels de l'intervention en sports pendant l'action d'enseignement ; ils appréhendent l'élaboration des savoirs sur un temps souvent très court, l'action ou le cours d'action (Theureau, 1992), et ne s'intéressent finalement pas, en dehors de l'étude de la situation d'intervention, aux origines des savoirs professionnels et à leur « histoire culturelle ». D'autres études (Terral et Collinet, 2007) ont quant à elles analysé l'utilisation des savoirs scientifiques par les enseignants d'EPS et les entraîneurs pendant l'action professionnelle en intégrant l'analyse des modes de socialisation des acteurs. Ces différentes recherches portent sur les savoirs des professionnels de l'intervention en sports insérés dans le monde du travail. Nous proposons ici d'examiner le processus de construction de ces savoirs au cours de la formation de futurs professionnels et, plus particulièrement, tout au long de leur parcours de formation en STAPS.

A la suite de Charlot (1997), nous considérons la notion de savoir non seulement en tant que produit, c'est-à-dire un contenu de pensée, mais également en tant que processus, par exemple l'apprendre. Cependant, *« il n'est de savoir que dans un certain rapport au savoir. Cela veut dire que s'interroger sur la transmission d'un savoir implique que l'on s'interroge aussi sur la posture que suppose l'appropriation de ce savoir, sur l'entrée dans certaines formes de rapport au monde, aux autres et à soi-même. Ce qui conduit souvent à s'interroger également sur les relations entre cette posture et d'autres que le sujet assume dans d'autres circonstances (face à d'autres formes de l'apprendre, dans d'autres institutions, ...) »* (Charlot, 2001). Au-delà de la question des savoirs, nous

interrogeons plus précisément, comme nous l'avons évoqué précédemment, la construction de différents rapports au savoir de professionnels et futurs professionnels issus de la formation STAPS. Comme le souligne Charlot (2001), nous nous proposons de détailler ce lien entre la problématique identitaire et la construction des savoirs et rapports au savoir. Nous nous intéressons à la posture, au regard tenu par l'étudiant face au savoir et à l'apprendre. Il s'agira de préciser les différents rapports au savoir développés et mobilisés en fonction du positionnement de l'individu vis-à-vis du savoir et de l'apprendre. Dans un travail sur le rapport au savoir des étudiants, Rey (2005) souligne que « *pour un certain nombre d'étudiants, le savoir ne fait sens que rattaché à la pratique professionnelle* ». Le savoir dispensé par l'enseignant est appréhendé avec un regard de professionnel ou de futur professionnel. L'étudiant essaie en effet de mettre en relation ce savoir avec des expériences professionnelles vécues ou avec sa représentation du métier. Par ailleurs, « *les études peuvent aussi être considérées comme un simple instrument de réussite sociale* ». L'étudiant apprend dans une perspective de réussite des examens et plus généralement de ses études ; réussite des études pouvant renvoyer à une certaine réussite sociale. Il mobilise dans ce cas un regard d'élève. « *A l'opposé, certains étudiants peuvent affirmer qu'une discipline peut être digne d'intérêt même si elle ne leur paraît pas directement utile* ». Dans ce type de rapport au savoir, l'étudiant ne recherche pas une utilité directe des savoirs avec une activité professionnelle ou dans une logique de positionnement social. L'étudiant se positionne avec un regard plus intellectualisé vis-à-vis des savoirs et de l'apprendre. Notre travail s'inscrit dans une analyse de ces différents rapports au savoir construits et activés par les étudiants tout au long de leur parcours de formation et dans les premiers temps de leur insertion professionnelle. En effet, l'ensemble de ces travaux abordent la question des manières d'étudier, du rapport aux études ou du rapport au savoir à partir du point de vue des étudiants ou des élèves. Nous nous proposons d'aborder cette dimension dans la perspective de la formation d'un professionnel, formation à l'exercice et à l'accès au métier.

## **B. Dispositions et compétences : entre apprentissages cognitifs, comportementaux et discursifs**

Notre travail de master recherche avait fait l'objet de l'étude de deux idées, le rapport au savoir et la représentation du métier d'enseignant d'Education Physique et Sportive (EPS), idées que certains auteurs (Faure et Garcia, 2002 ; Millet et Thin, 2003) nomment dispositions cognitives ou mentales. Nous considérons le rapport au savoir comme une disposition « cognitive » dans le sens où il aborde une dimension « cognitive » du rapport aux études. Il traduit des opérations de description,



d'interprétation, de catégorisation, de classement considérées comme des opérations cognitives (Ramogino & Vergès, 2005). De même, il est socialement construit dans le sens où il exprime les conditions sociales d'existence des individus (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). On sait par exemple que, contrairement aux enfants issus des classes populaires, les jeunes des classes favorisées disposent d'un rapport au savoir plus adapté aux attentes de l'école. Comme la notion de rapport au savoir, le concept de « représentations sociales » souligne l'interdépendance des processus cognitifs et sociaux. En effet, les représentations sociales sont « *socialement élaborées et partagées* », et fonctionnent comme un instrument de compréhension et de catégorisation du monde social (Ferréol, 1991). Elles permettent de mieux comprendre la réalité quotidienne et de s'y orienter (Moscovici, 1961). Comme le rapport au savoir, elles structurent durablement les manières de penser, les idées et les comportements des individus. Nous appréhenderons ainsi le rapport au savoir et la représentation sociale du métier visé comme deux dispositions cognitives permettant de décrire la réalité et de prescrire des comportements. Les considérer comme des dispositions peut cependant être discuté dans la mesure où Lahire (1998) définit les dispositions comme des répertoires de schèmes d'action/d'habitudes (habitudes de pensée, de langage, de mouvement...) c'est-à-dire « *des ensembles d'abrévés d'expériences sociales, qui ont été construits-incorporés au cours de la socialisation antérieure dans des cadres sociaux limités-délimités et que chaque acteur acquiert progressivement et plus ou moins complètement* ». Dans la continuité de Lahire qui évoque des « *habitudes de pensée, de langage, de comportement* » (des manières de faire, de penser, d'agir), ou pour le dire différemment des dispositions « cognitives », « discursives » et « comportementales », nous nous intéresserons plus précisément dans le cadre de ce travail aux dispositions « cognitives » qui pourront être appréhendées tant au niveau des processus qu'elles engagent (manière de penser, processus de catégorisation, réflexivité...) que des produits qu'elle génèrent (savoirs, représentations sociales, comportements...). Les dispositions n'étant pas directement observables, il s'agit en effet de repérer les représentations, les comportements ou encore les pratiques pouvant constituer des indices de leur activation. « *Parler de dispositions suppose donc que soit mené un travail interprétatif pour rendre raison de comportements, de pratiques, d'opinions, etc.... Il s'agit de faire apparaître le ou les principes qui ont engendrés l'apparente diversité des pratiques. Du même coup, ces pratiques sont constituées comme autant d'indices ou d'indicateurs de la disposition* » (Lahire, 2002). Comme nous l'avons souligné et à la suite de Lahire (1998), les dispositions sont activées ou inhibées en fonction des contextes sociaux et en relation avec les interactions vécues. Il existe en effet un « *mécanisme complexe de mise en veille/mise en action, ou d'inhibition/activation de dispositions qui suppose que chaque individu singulier soit porteur d'une pluralité de dispositions et traverse une pluralité de*

*contextes sociaux* ». Précisons également que ce processus d'activation/inhibition est d'ailleurs plus ou moins conscient chez l'acteur et, de fait, plus ou moins associé à des compétences réflexives.

Par ailleurs, les compétences peuvent également être révélatrices de dispositions. La compétence se différencie de la disposition dans le sens où elle est mobilisable dans des contextes très précis et elle n'est pas une « *inclination relativement permanente* ». Elle peut cependant constituer un élément ou « *être [révélatrice] d'une disposition plus générale* » (Lahire, 2002). Cette notion de compétence permet également de saisir des « *savoirs et des savoir-faire bien circonscrits, liés à une circonstance ou à une pratique bien spécifique, un contexte très particulier* » (Lahire, 2002). Elle traduit « *la capacité d'un individu à exercer une activité professionnelle dans un environnement de travail donné, par référence à un ensemble de connaissances, de savoir-faire et de comportements* » (Bertrand, Boudier, Rousseau, 1993). Il s'agit en effet de maîtriser « *non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire et des savoir être* » (Stroobant, 1993). Les savoirs des individus, idées construites à partir de sources diverses (cours, articles, ouvrages, discussions entre pairs voire avec des proches, émissions de radio et de télévisions, etc.), regroupent finalement toute la culture intellectuelle acquise au cours des expériences socialisatrices passées vécues par l'individu (Terral, 2003). Les savoir-faire renvoient davantage à des savoirs pratiques, des « *savoirs d'action* » (Barbier, 1996), et à une dimension prescriptive dans la mesure où ils font office de principes d'action<sup>14</sup>. Stroobant (1994) souligne que les « *savoirs et savoir-faire viennent presque toujours ensemble, puis sont complétés par le troisième terme englobant* », les savoir-être. Ces derniers correspondent aux attitudes et motivations, à ce qui a trait à l'identité de l'individu, à des « *qualités personnelles* »<sup>15</sup> (Stroobant, op.cit.). Ils sont de plus en plus importants dans les processus de recrutement, et viennent « *bousculer les acquis certifiés par les diplômes au profit de critères définis par et pour l'entreprise* » (Segal, 2007).

Nous nous intéresserons également aux projets des individus tout au long de leur carrière étudiante dans la mesure où ils constituent non seulement des idées mais renvoient également à des opérations réflexives, de remise en question et de projection dans un avenir plus ou moins proche. La démarche réflexive consiste non seulement à se prendre comme objet de réflexion mais également à interroger les conditions sociales dans lesquelles l'individu évolue, s'exercent ses pratiques. Lahire (2009) est d'accord avec l'idée de Bourdieu selon laquelle on est réflexif en temps de crise, quand les habitudes sont remises en question. Par contre, il considère qu'il existe beaucoup plus d'occasions d'être réflexif, notamment dans la vie quotidienne qui offre pleins de petits moments de réflexivité, notamment lors des confrontations entre un individu et un contexte où il

---

<sup>14</sup> Tâches, règles, procédures, etc.

<sup>15</sup> Ordre, méthode, précision, rigueur, politesse, autonomie, imagination, initiative, adaptabilité, curiosité, etc.

doit se comporter différemment. En effet, « *plus les acteurs sont pluriels et plus ils ont de probabilité d'être réflexifs, à cause de ces confrontations d'univers ou de contextes hétérogènes* ». Pour Bourdieu (2001), l'objectif de la démarche réflexive n'est pas d'être uniquement contemplative mais elle doit avoir un effet pratique c'est-à-dire aider l'individu dans ses pratiques. Elle doit apporter quelque chose à l'individu tant dans l'évolution de ses pratiques que de ses représentations, de ses démarches intellectuelles, etc. Nous nous proposons d'être attentif à ces moments de réflexivité permettant aux acteurs de réaliser des ajustements tant au niveau cognitif (rapports au savoir, représentations,...) que comportemental (mise en place de stratégies d'insertion professionnelle, de réussite universitaire...).

Même si la socialisation universitaire n'explique pas à elle seule la réussite universitaire et qu'un professionnel se forme au sein de multiples sphères de socialisation, nous avons fait le choix de nous intéresser principalement aux effets de la socialisation universitaire. Les étudiants STAPS sont généralement investis dans une pratique amateur (sportive pour la plus part d'entre eux) et envisagent d'exercer un emploi dans le secteur sportif ou en relation avec le sport. Nous n'oublierons donc toutefois pas d'interroger, même si elles seront moins centrales dans notre analyse, le poids des socialisations amateur (sportive/bénévole) et professionnelle dans la construction et la transformation des dispositions et des compétences. Nous évoquerons par ailleurs d'autres types de socialisation (familiale ou scolaire par exemple) lorsqu'elles sont convoquées par les individus et jouent un rôle dans la construction et la transformation des dispositions et des compétences.

Nous nous focalisons donc sur les modes de socialisation et les projections des étudiants. Nous mettons ainsi en évidence différentes étapes, dans la construction et la mobilisation des rapports au savoir, représentations et compétences des professionnels, renvoyant notamment aux effets des modes de socialisation universitaire et professionnelle. Sachant que le futur professionnel construit par ailleurs, tout au long de son parcours de formation, des savoirs, savoir-faire, savoir-être et des « rapports au savoir » (Charlot, 1997), potentiellement transférables à diverses situations de la vie sociale, nous cherchons plus précisément à comprendre en quoi la formation STAPS participe à la formation de professionnels, notamment d'un point de vue cognitif. En effet, comme le souligne Lahire (2002), « *les sciences sociales connaissent un certain nombre de lacunes du côté de l'étude précise des processus d'intériorisation du monde social sous la forme de structures mentales et comportementales, de dispositions à sentir, à penser, à croire et à agir* ». Notre réflexion s'inscrit, d'un point de vue général, dans une approche dispositionnelle et contextuelle, mais plus spécifiquement dans la lignée d'une sociologie qui se veut attentive à l'impact des idées sur les comportements sociaux.

## **Chapitre 2. La problématique professionnelle dans la carrière étudiante**

### **A. La formation d'un professionnel, une approche cognitive : une entrée par les rapports au savoir, au sport et au métier**

Se placer dans une perspective de « carrière », au sens qu'ont pu par exemple donner Hughes (1996) ou Becker (1985) à ce terme, permet de mieux comprendre la construction des dispositions dans le temps. Parler de « carrière » implique une focalisation sur les modes de socialisation mais également sur les projections des étudiants. Faire le choix de s'inscrire dans une « sociologie des carrières » nécessite également de repérer ce que nous nommerons après Hughes des « turning points » permettant d'assurer le passage d'une étape de la carrière à une autre. Ces ruptures, ces changements critiques nécessitent des transformations importantes chez les sujets tant au niveau cognitif, par exemple les représentations (Hughes, 1996), que comportemental, par exemple l'acquisition de nouvelles techniques (Becker, 1985). A partir de ses travaux de recherche sur la fabrication des médecins, Hughes (1955) souhaite exposer une trame générale de la formation dans des professions variées. Il met en évidence que pour devenir médecin, il ne suffit pas seulement d'apprendre les matières enseignées et réussir les examens. Il s'agit également d'effectuer une conversion identitaire, c'est-à-dire se changer, incorporer des idées sur le travail, son rôle, les carrières existantes, possibles, souhaitables, et sur soi-même en tant que professionnel. L'imprégnation culturelle, condition de la construction d'une identité, est décisive dans la socialisation professionnelle. Hughes identifie quatre moments essentiels, qui ont été repris et complexifiés par Davis (1966). La première étape de la carrière consiste en la séparation du futur professionnel avec le monde profane. L'étudiant apprend, par la suite, à regarder le monde de derrière soi en sorte qu'on voit les choses écrites dans le miroir. Il construit un regard de médecin, étape que Hughes nomme « le passage à travers le miroir ». La troisième étape constitue un dédoublement du Soi. La culture profane et la culture professionnelle doivent coexister et interagir ; il s'agit pour l'individu de gérer son emploi du temps, son identité selon les espaces et les temps. Enfin, l'identification professionnelle ne se fait pas sans crises, ni dilemmes. L'étudiant se doit de renoncer à certaines de ses identités antérieures, et d'affronter le risque de la perte d'identité lorsque les anciennes sont détruites et les nouvelles pas encore installées. Lors de notre travail de master recherche, nous avons pu identifier certaines de ces étapes dans la fabrication des enseignants d'EPS. Certains étudiants souhaitant devenir enseignant d'EPS commencent, pendant leur carrière, à se socialiser aux caractéristiques de ce métier en travaillant pendant les vacances

(voire pendant l'année universitaire) avec des enfants, des adolescents dans des centres de loisirs, des centres de vacances, des structures d'encadrement sportif, et/ou en encadrant un groupe d'enfants, d'adolescents dans un club sportif pendant l'année, ou encore en encadrant des activités physiques et sportives dans le cadre de centre de vacances. Ils se forment ainsi d'une manière générale aux métiers de l'intervention en sports au travers d'expériences professionnelles ou bénévoles dans les métiers de l'éducation et/ou d'encadrement des activités physiques et sportives. Le processus d'identification professionnelle peut donc se dérouler au sein de la formation, à travers les discours véhiculés par les formateurs, les situations d'intervention dans le cadre de certains enseignements universitaires ou de stages d'intervention, mais également en dehors de la formation, notamment au sein de la sphère amateur et plus spécifiquement du monde sportif. Nous tiendrons compte de la place de la pratique amateur, plus spécifiquement de la pratique sportive dans la formation des professionnels issus des formations STAPS. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'évolution du rapport au sport des individus tout au long de leur formation c'est-à-dire à leur engagement dans la pratique sportive (pratiquant, éducateur/entraîneur, dirigeant), leur regard sur le sport et les différentes « traductions » (Callon, 1986) du terme « sport ». En effet, lorsque nous évoquons ici le terme « sport », nous englobons à la fois l'activité physique comme la pratique sportive codifiée et institutionnalisée, les pratiques sportives auto-organisées ou des loisirs. Nous ne nous appuyerons pas sur une définition précise du terme « sport ». Il s'agira plutôt de regarder comment les étudiants et professionnels issus de la formation STAPS traduisent ce terme en fonction, par exemple, de leur département de formation STAPS.

Pour revenir aux enseignants d'EPS, ils constituent, comme les médecins, une profession ayant acquis successivement les six spécificités identifiées par Wilensky<sup>16</sup> (1964) : être exercée à plein temps, comporter des règles d'activité, avoir une formation et des écoles spécialisées, posséder des organisations professionnelles, comporter une protection légale du monopole, et avoir établi un code déontologique. Pour se faire reconnaître, ils développent des rhétoriques professionnelles que nous retrouvons au niveau de la formation du professionnel notamment lors de l'étape d'identification professionnelle identifiée par Hughes (op.cit.). Nous considérons ces rhétoriques professionnelles comme une dimension du rapport au métier dont nous nous proposons d'analyser son évolution tout au long de la formation du professionnel par l'intermédiaire d'une analyse des représentations sociales (du marché du travail visé, de l'exercice du métier visé et des différentes manières d'accéder à l'emploi), de la construction de rhétoriques professionnelles mais également du projet professionnel.

---

<sup>16</sup> Wilensky H. (1964). « The professionalization of Everyone? », *American Journal of Sociology*, 2, p. 137-158.

Dans le cadre de ce travail de thèse, nous nous proposons cependant de prolonger ces travaux à des professionnels ne constituant pas des professions établies, même si nous accorderons une attention particulière à la formation des enseignants d'EPS. Historiquement les formations STAPS émanent de la formation des enseignants d'EPS, et un fort héritage est encore présent au sein de la formation, malgré la diversification de l'offre de formation. Elle continue en effet d'être structurante des premières années de la formation STAPS. Les deux premières années de formation restent encore fortement marquées par cette formation, notamment au sein des sites universitaires délocalisés ou anciennement délocalisés. Les enseignants PRAG sont fortement présents dans les premières années de formation visant souvent la formation de professionnels de l'intervention en sports. De plus, comme nous pourrions le constater, nombre des étudiants et diplômés enquêtés sont entrés en STAPS avec le projet professionnel de devenir enseignant d'EPS. Cependant, les études STAPS forment, comme nous pourrions le constater, à des métiers très variés, dont peu constituent des professions, comme les définit Wilensky (op.cit.).

## **B. L'insertion professionnelle : vers une approche cognitive**

Pour Lefresne (2003), « *l'insertion professionnelle est un processus au cours duquel s'articulent, voire s'enchevêtrent, différentes séquences : chômage, formation, emploi aidé, emploi temporaire...* ». Nous sommes face à une complexification croissante et une multiplication des parcours d'insertion. Les retours en formation semblent, par exemple, devenir de plus en plus fréquents. Les périodes de chômage durent moins longtemps (acceptation d'emplois en Contrat à Durée Déterminée (CDD), ...) mais leur fréquence semble augmenter. En considérant l'insertion professionnelle comme un processus, il devient de plus en plus difficile de trouver des bornes permettant d'indiquer le début et la fin du processus d'insertion. Vernières (1997) considère ce processus terminé lorsque le jeune accède « *à une position stabilisée dans le système de l'emploi* ». Ce concept de « *position stabilisée dans le système de l'emploi* » permet de ne pas réduire la fin de l'insertion professionnelle à l'obtention d'un emploi stable<sup>17</sup>, comme a pu la définir Rose (98). L'usage du terme stabilisé « *indique que le processus d'insertion peut se conclure par une position durablement instable dans le système d'emploi* » (Vernières, 1997).

Une enquête de Trottier, Laforce et Cloutier (1998) sur les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université, montre que les diplômés abordent l'insertion

---

<sup>17</sup> 'Un emploi à plein temps et à durée indéterminée.

professionnelle autour de trois axes correspondant à six thèmes. Ils mettent en avant « *la stabilité sur le marché du travail* » qui peut être caractérisée à la fois par la stabilité de l'emploi occupé<sup>18</sup> mais également par l'employabilité du diplômé<sup>19</sup>. Autre axe important de l'insertion professionnelle abordé par ces diplômés concerne « *la correspondance formation/emploi* ». Elle peut être considérée comme importante par certains diplômés dans la perspective de rentabiliser l'investissement dans la formation par un emploi en relation avec celle-ci. Cette correspondance peut s'incarner en relation avec des compétences spécifiques<sup>20</sup> ou avec des compétences générales<sup>21</sup>. Pour d'autres jeunes, cette correspondance est peu importante dans la mesure où l'essentiel étant d'occuper un emploi sur le marché du travail. Enfin, le dernier axe évoqué fait référence à « *la construction d'une identité professionnelle* ». L'engagement dans le travail<sup>22</sup> et l'intégration sociale dans le milieu de travail et la profession<sup>23</sup> revêtent également de l'importance pour certains diplômés. « *L'insertion n'apparaît pas uniquement comme un processus de stabilisation sur le marché du travail.* » (Trottier, Laforce, Cloutier, op.cit.). Cette période ne semble donc pas se limiter à l'obtention d'un CDI à temps plein ou d'un emploi correspondant à sa formation. Il semble nécessaire d'ouvrir le questionnement à d'autres paramètres qui ne peuvent être abordés seulement dans une analyse plus qualitative, « subjective ». Il s'agit notamment de prendre en compte les représentations du diplômé.

Par ailleurs, le début de l'insertion professionnelle pose également un problème dans la définition d'une borne. Il a souvent été considéré que le processus d'insertion professionnelle débutait à la sortie de la scolarité initiale (Vernières, op.cit. ; Rose, op.cit.). Vernières (op.cit.7) définit « *l'insertion professionnelle comme le processus par lequel des individus n'ayant jamais appartenu à la population active, accèdent à une position stabilisée dans le système d'emploi* ». Les personnes n'ayant jamais appartenu à la population active sont les sortants du système scolaire et les adultes ayant toujours été inactifs. La finalité économique de l'insertion professionnelle consiste, selon Vernières (op.cit.), en « *l'acquisition d'une qualification demandée par le système productif* ». L'étudiant peut cependant commencer à valoriser ces acquis par l'intermédiaire d'expériences professionnelles qu'elles soient réalisées dans le cadre d'un contrat de travail, de stages ou en tant que bénévole. L'insertion professionnelle peut donc débiter avant la sortie du système éducatif. Les stages, certains contrats

---

<sup>18</sup> Un contrat à durée indéterminée, à temps plein, et sans changement d'emploi prévu.

<sup>19</sup> Ses compétences, son réseau acquis lui permettant de se maintenir sur le marché du travail et de limiter les périodes de chômage

<sup>20</sup> Maîtrise de connaissances spécialisées, capacité à les « opérationnaliser », connaissance des milieux de travail, aptitude à prendre des décisions et à assumer des responsabilités

<sup>21</sup> Maîtrise des fondements théoriques de la discipline, capacités de conceptualiser, analyser, synthétiser, raisonner, chercher de l'info, prendre des initiatives, être autonome, communiquer, rédiger, esprit critique, travailler en équipe

<sup>22</sup> Se sentir mobilisé par les responsabilités inhérentes à leur emploi et apte à accomplir les tâches confiées

<sup>23</sup> Les relations avec les autres membres, la participation à des réseaux professionnels, la reconnaissance des compétences par autrui

saisonniers ou à durée déterminée peuvent parfois être pérennisés sous condition d'obtention du diplôme. Une recherche d'emploi anticipée<sup>24</sup> peut également témoigner des débuts du processus d'insertion professionnelle avant la fin du cursus de formation. Il arrive que certains étudiants soient en emploi pendant leur formation et que leur embauche pour une durée plus longue soit soumise à l'obtention de leur diplôme ou d'un concours. Concernant les concours, c'est par exemple le cas des étudiants embauchés en tant que contractuel au sein de collectivités territoriales pendant leurs études. Pour ces derniers, l'obtention du concours est nécessaire afin d'intégrer la fonction publique territoriale en tant que titulaire.

Par ailleurs, ces différentes expériences professionnelles participent au processus d'insertion professionnelle dans la mesure où les individus acquièrent et développent des compétences c'est à des savoirs, savoir-faire et savoir-être, mais également leurs réseaux sociaux. Notre propos ne sera pas ici d'identifier précisément les compétences et réseaux sociaux développées lors des parcours de formation et professionnel des individus. Il s'agit de nous focaliser sur la dimension cognitive du processus d'insertion professionnelle en observant leurs représentations mais également comment les étudiants et diplômés utilisent ou non leurs ressources. Au-delà des éléments « objectifs »<sup>25</sup> de l'insertion professionnelle, dont nombre de travaux en font l'analyse<sup>26</sup>, il nous apparaît intéressant de travailler sur des éléments « subjectifs », comme les représentations de l'insertion professionnelle ou du marché du travail, les projets professionnels ou l'utilisation de différentes ressources. Plus généralement, il s'agit de préciser les processus cognitifs sous-jacents à l'insertion professionnelle.

L'objet de notre recherche consiste donc à analyser, chez les étudiants et diplômés STAPS, les effets de l'expérience étudiante, c'est-à-dire de l'entrée dans l'enseignement supérieur à l'entrée dans la vie active, sur la construction et la transformation de dispositions utiles à la réussite universitaire, à l'obtention d'un emploi et/ou à l'exercice d'une activité professionnelle. Même si les dimensions cognitive, discursive et comportementale des dispositions nous semblent indissociables, ce travail a pour objectif de s'intéresser plus particulièrement à la dimension cognitive des dispositions. Notre travail s'inscrit donc non seulement dans une approche dispositionnelle et contextuelle mais également dans une sociologie attentive aux impacts des idées (analysées en tant

---

<sup>24</sup> C'est-à-dire avant la sortie de la formation ou l'obtention du diplôme.

<sup>25</sup> Statut de l'emploi, nature du contrat, adéquation formation/emploi, durée dans l'emploi, perspective de changer d'emplois dans un avenir proche ou pas, ...

<sup>26</sup> Nous pensons ici notamment aux nombreuses publications du Centre d'études et de recherche sur l'emploi et les qualifications (Céreq) concernant l'entrée dans la vie active des jeunes sortants du système éducatif. La dernière publication datant de 2012 concerne par exemple la Génération 2007. Les jeunes sortant du système éducatif en 2007 ont été interrogés en 2010 concernant notamment leur parcours d'entrée dans la vie active durant ces 30 mois.



que dispositions cognitives) sur les comportements sociaux. Nous interrogeons donc les processus cognitifs sous-jacents à la réussite d'études universitaires de niveau master et à la formation d'un professionnel. Nous tenterons plus précisément de montrer que la réussite de la carrière, c'est-à-dire études et insertion professionnelle réussies, est étroitement dépendante de la capacité des acteurs à modifier leurs dispositions, et notamment leurs rapports au savoir, au sport et au métier. Il s'agira de regarder plus précisément quels types de rapports au savoir, au sport et au métier sont construits tout au long de la formation de ces professionnels en portant une attention particulière aux effets de la socialisation universitaire. Les échanges avec un étudiant, un formateur, un employeur, un entraîneur, les expériences consécutives à la confrontation au marché du travail, à l'exercice du métier lors de stages ou d'une activité bénévole ou rémunérées, amènent progressivement les étudiants à modifier leurs dispositions. Dans la lignée des sociologies interactionnistes, il s'agira plus précisément, autant que possible, de repérer les interactions participant à ces transformations. L'individu construit, par l'intermédiaire d'interactions répétées, des dispositions dans un contexte social spécifique qu'il réactive ou inhibe ultérieurement dans des situations similaires ou nouvelles. Il apparaît ainsi que pour réussir tant ses études que son insertion professionnelle, l'étudiant doit construire à la fois différents types de rapports au savoir, au sport et au métier, et plus généralement des dispositions qui peuvent être hétérogènes (voire parfois contradictoires). Il s'agit également d'apprendre à les activer dans les bons contextes sociaux (universitaire ou professionnel, par exemple), ce qui suppose l'apprentissage d'une réflexivité.

Nous nous intéresserons dans un premier temps à la carrière étudiante en essayant de mieux comprendre les processus cognitifs sous-jacents à la réussite universitaire et à la construction des parcours de formation. Il s'agira de regarder comment les acteurs s'engagent dans leurs études, investissent le métier d'étudiant, et comment par la suite ils se considèrent progressivement comme des professionnels ou futur professionnels et construisent une manière de penser, et plus généralement un rapport au savoir, proche de ceux des professionnels. Lors de ces trois premières étapes de la carrière étudiante, nous analyserons également le rapport au métier et le rapport au sport. Au-delà de la place que peuvent tenir entre autres les réseaux sociaux dans la phase d'insertion professionnelle, il s'agira de comprendre ce qui se joue au niveau cognitif lors de cette étape de transition entre la carrière étudiante et la carrière professionnelle. Interrogeant la formation de professionnels, nous essaierons de mettre en perspective, tout au long de ce travail, la pluralité des dispositions, rapports au savoir, rapports au métier et rapports au sport construits avec la pluralité des pratiques professionnelles auxquelles font appel les différents emplois exercés. Nous faisons en effet l'hypothèse que les métiers, plus précisément les différents types de pratiques

professionnelles, renvoient à des dispositions cognitives spécifiques construites tout au long du parcours de formation et du parcours professionnel de l'étudiant.



### **Chapitre 3. Méthodologie et terrains**

Afin de répondre à ces interrogations, nous avons recueillis différents types de matériaux dont l'analyse permet d'éclairer de manière différente les parcours de formation, d'insertion professionnelle et sportif des étudiants et diplômés. Les données plus microscopiques des entretiens viennent en effet enrichir, préciser les analyses macroscopiques possibles grâce aux questionnaires. Les données recueillies lors de différentes observations ethnographiques viennent également préciser ces analyses et nous ont également permis de construire les premières hypothèses de travail.

#### **A. Entretiens avec des étudiants et diplômés de la formation STAPS, identifier les étapes de la carrière étudiante et la construction des dispositions**

Afin de saisir les parcours de formation et d'insertion professionnelle des personnes interrogées, nous avons cherché à susciter le plus possible un récit. Nous partons du principe selon lequel raconter, c'est « mettre en intrigue »<sup>27</sup>, c'est fabriquer du sens. Il s'agit de demander à l'individu de raconter un épisode de son expérience vécue. Nous avons donc réalisé, dans la continuité du travail déjà entrepris lors de notre master recherche, des entretiens de type histoire de vie (Woods, 1990), ou plus précisément des « récits de vie » (Bertaux, 2010). Dans le cadre des entretiens réalisés auprès d'étudiants et de diplômés STAPS, nous nous intéressons au parcours de formation et d'insertion professionnelle que Bertaux (2010) considère comme deux « *grands domaines de l'existence* », au même titre que la famille ou l'emploi, qui s'articulent concrètement dans différentes expériences de la vie. Ce type d'entretien permet non seulement de retracer la genèse et l'évolution des rapports au savoir, au sport et au métier tout au long de la carrière étudiante mais également d'essayer de saisir leur articulation, et leur co-construction. Ce type d'entretien amène à appréhender l'influence de divers modes de socialisation (famille, milieu sportif, groupe de pairs, école, monde du travail, ...), même si dans le cadre de ce travail de recherche nous avons porté une attention toute particulière pour la sphère universitaire. Il s'agit par ailleurs de saisir non seulement la manière dont la personne s'adapte aux incidents critiques, mais également les

---

<sup>27</sup> Ricoeur P., *Temps et récits 2. La configuration dans le récit de fiction*, Seuil, Paris, 1984.

ressources utilisées lors de ces moments de transformations, mise en crise, réactivation des dispositions (Lahire, 2002). Sur ce point, le récit de vie est similaire à l'entretien biographique (Lahire, 2002) avec tous les risques encourus par ce type de méthodologie. Il est important d'avoir conscience du possible travail de naturalisation par l'étudiant de son parcours (Lahire, 2002) et du phénomène d'illusion biographique (Bourdieu, 1994) ou d'idéologie biographique (Bertaux, 1976). Cependant, la finalité de ce type d'entretien ne consiste pas à comprendre tel ou tel individu mais à extraire des expériences de vie sociale de celles et ceux qui ont vécu au sein d'un même objet social, ici par exemple la formation post-bac et l'insertion professionnelle. Il s'agit de « *remonter du particulier au général grâce à la mise en rapport de cas particuliers, par la recherche de récurrences d'un parcours de vie à l'autre et à la mise en concepts et en hypothèses de ces récurrences* » (Bertaux, 2010).

Nous avons donc mis en œuvre des entretiens semi-directifs qui nous permettent d'orienter le discours de l'interviewé vers les thématiques qui nous préoccupent tout en préservant une marge de liberté de l'acteur suffisante afin qu'il développe sa pensée en fonction d'une logique propre. Après la formulation d'une question initiale peu inductrice<sup>28</sup>, les thématiques du guide d'entretien servent de support aux relances destinées à soutenir le récit. Le récit du moment vécu vient compléter cette méthodologie. Il permet d'appréhender les idées en train de se construire. Avec cette technique, nous nous rapprochons des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) dans le sens où nous demandons à l'individu de verbaliser l'implicite du moment vécu. Cette technique amène à « *mettre en évidence les raisonnements effectivement mis en œuvre [...], repérer les savoirs théoriques effectivement utilisés dans la pratique* » (Vermersch, 1994).

Dans un premier temps, nous avons réalisé, pour reprendre les propos d'Erlich (1998), une lecture transversale des entretiens afin de dégager les caractéristiques propres de chaque étudiant (rapport au savoir, rapport au métier, rapport au sport, origine sociale, cursus scolaire, parcours de formation post-bac, expériences bénévoles et professionnelles, parcours sportif,...). Dans un second temps, nous avons soumis le corpus à une analyse de contenu (Bardin, 1997). Nous avons réalisé une analyse entretien par entretien. Elle conserve la logique du discours de l'acteur. Cette analyse nous a permis d'affiner la grille d'analyse (construite en relation avec le guide d'entretien et les problématiques de la recherche) nécessaire à une analyse thématique. L'analyse thématique permet un découpage transversal du corpus par le thème (Blanchet & Gotman, 2001). Enfin, dans les

---

<sup>28</sup> « *A quand remonte ton envie de devenir enseignant d'EPS ?* »

« *Nous souhaiterions que vous nous racontiez votre parcours depuis votre sortie de l'université en 2001* »

« *Peux-tu me raconter ton parcours de formation depuis le bac ?* »

discours portant sur des thèmes comme la représentation du métier d'enseignant d'EPS et le rapport à l'apprendre, nous nous sommes inspirés de l'analyse structurale (Dubar et Demazière, 1997) afin de faire apparaître la logique structurelle du discours. Liée à l'analyse thématique, elle nous a permis de construire des catégories dans les thèmes étudiés. Dans l'étude de la représentation du métier d'enseignant d'EPS, nous avons « opposé » par exemple la représentation du métier d'enseignant (les activités de l'enseignant) et la représentation de l'EPS (les contenus et finalités de l'EPS). Nous avons fait de même pour les contenus et finalités de l'EPS, etc. Ainsi, nous avons pu reconstruire la représentation de chaque étudiant du métier d'enseignant d'EPS.

Le corpus des entretiens s'appuie sur trois recherches menées à des moments différents et avec des problématiques spécifiques mais étant complémentaires dans l'analyse de la carrière étudiante sous l'angle des rapports au savoir, au sport et au métier. En effet, même si les entretiens réalisés auprès des diplômés 2006/2007 de master STAPS constituent l'essentiel du matériau utilisé pour la description de la carrière étudiante, il n'en reste pas moins que les entretiens et analyses réalisés dans le cadre de notre master recherche nous ont permis d'entrer sur le terrain avec des réflexions concernant le rapport au savoir et au sport. Le troisième terrain, réalisé dans le cadre d'un contrat de recherche, est également venu enrichir notre réflexion, notamment sur la problématique de l'insertion professionnelle et du rapport au sport.

### **1. Entretiens auprès d'étudiants souhaitant devenir enseignant d'EPS et d'enseignants d'EPS stagiaires**

Ces entretiens avec des étudiants STAPS souhaitant devenir enseignant d'EPS ou ayant eu ce projet professionnel et des enseignants d'EPS stagiaires ont été réalisés dans le cadre de notre master recherche. Ces données et les analyses effectuées ont constitué une base de réflexion et d'orientation de notre travail de doctorat. Nous avons en effet approfondi et étendu ces analyses à l'ensemble des diplômés STAPS, et plus particulièrement des diplômés de master. Cependant, nous avons analysé une seconde fois ces entretiens à partir des nouvelles questions posées par notre travail de thèse. Ce matériau constitue donc une partie de notre corpus, notamment pour l'analyse du rapport au savoir des étudiants et des premières années de la carrière étudiante. Il nous a également permis d'engager nos réflexions concernant le rapport au métier avec l'analyse d'une rhétorique professionnelle, celle de la profession EPS.

Le guide d'entretien est construit autour de trois dimensions de la carrière étudiante : rapport au savoir, rapport aux études et représentation du métier d'enseignant d'EPS. Afin de mieux comprendre la construction et l'évolution de ces trois dimensions, nous nous sommes également intéressés à la socialisation universitaire, familiale et sportive. Les thèmes abordés lors des entretiens étaient les suivants (pour plus de précisions sur le Guide d'entretien, cf. Annexe 1) :

- Construction et évolution du projet de devenir enseignant d'EPS
- Construction et évolution de la représentation du métier d'enseignant d'EPS
- Parcours de formation scolaire et universitaire
- Rapport au sport et parcours sportif
- Construction et évolution du rapport aux savoirs
- Co-construction rapport aux savoirs et représentation du métier d'enseignant d'EPS
- Manières d'étudier
- Vie étudiante

Les entretiens, d'une durée moyenne de 2h30, furent réalisés dans mon appartement et entre mars et mai 2006. Ils ont tous été enregistrés à l'aide d'un dictaphone (il a été précisé à chaque enquête que leurs propos seraient rendus anonymes) et retranscrits dans leur intégralité. Nous avons interrogé des acteurs se situant à différents moments de la carrière (licence 3, master 1 (M1), master 2 (M2), première et deuxième année IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) afin d'appréhender au mieux les savoirs et les représentations en train de se construire et/ou déconstruire. L'enquête a donc été menée auprès d'étudiants inscrits dans les formations du département EM et ayant ou ayant eu le projet professionnel de devenir enseignant d'EPS, mais également auprès d'étudiants venant d'obtenir récemment un des concours de recrutement.

	Age	Bac	Année d'étude	Concours IUFM EPS	Principal projet pour l'année suivante
Pascal	26	STT <sup>29</sup>	L3 EM	Non	Trouver un emploi (abandon en L3 projet professionnel de devenir enseignant d'EPS)
Gaël	24	S <sup>30</sup>	L3 EM	Tentative en L3	IUFM EPS
Anne	21	S	L3 EM	Tentative en L3	IUFM EPS
Valentin	21	SES <sup>31</sup>	L3 EM	Tentative en L3	IUFM EPS
Hafide	21	SES	L3 EM	Tentative en L3	IUFM EPS
Mathieu	24	S	M1 EM	Echec en L3, tentative en M1	IUFM EPS ou PE
Paul	23	S	M1 EM	Echec en L3, tentative en M1	IUFM PE
Marina	21	SES	M1 EM	Echec en L3, tentative en M1	IUFM EPS ou PE
Amélie	22	L <sup>32</sup>	M1 EM	Echec en L3, tentative en M1	IUFM EPS ou master 2
François	24	SES	M1 EM	Echec en L3, tentative en M1	IUFM EPS
Christelle	22	S	Première année de Professeur des Lycées et Collèges (PLC1)	Recalée en L3 mais suit les cours	Incertitudes complètes
Savina	23	S	Master Recherche	Admise en L3 mais refuse	Thèse (abandon après L3 projet professionnel de devenir enseignante d'EPS)
Julie	23	S	Enseignante d'EPS stagiaire (titulaire du CAPEPS)	Admise en L3 (obtention CAPEPS)	Titularisation
Léa	26	S	- Enseignante d'EPS stagiaire (titulaire du CAPEPS et de l'agrégation EPS) - Master recherche STAPS	Admise en Maîtrise (obtention CAPEPS)	Titularisation

Tableau 1 : Principales caractéristiques des étudiants et enseignants d'EPS stagiaires interrogés entre mars et mai 2006

<sup>29</sup> Sciences Technologiques Tertiaires

<sup>30</sup> Scientifique

<sup>31</sup> Sciences Economiques et Sociales

<sup>32</sup> Littéraire



Certains des étudiants interrogés se trouvaient dans une phase de changements et de doutes concernant leur avenir. En effet, l'enquête de terrain s'est déroulée pendant un mouvement de contestations. Comme en 2004, ce mouvement dénonçait la diminution des postes aux concours de recrutement des enseignants d'EPS. Nous avons réalisé cette enquête au sein de l'UFR STAPS de Toulouse, comme pour notre travail de thèse. Nombre des diplômés 2006/2007 de master interrogés étaient donc en master 1 STAPS pendant les grèves de 2006 mais également inscrits en STAPS lors des grèves de 2004. La diminution drastique des postes au Concours d'Aptitudes au Professorat d'EPS (CAPEPS) externe et à l'agrégation externe entre 2004 et 2006<sup>33</sup> a conduit certains étudiants à bifurquer vers un autre département de formation STAPS ou une autre formation de l'enseignement supérieur. Même si les sortants de la « Génération 2001 » n'ont pas été confrontés à ce contexte, ils s'inscrivent dans un contexte de massification de l'accès aux études STAPS et sont parmi les premières générations à ne pas être entrées en STAPS par l'intermédiaire d'un concours de recrutement. En effet, les UFR STAPS ont subi, au milieu des années 1990, une massification étudiante liée à la suppression du concours d'entrée en première année de Diplôme d'Enseignement Universitaire Général (DEUG) STAPS ; concours devenu illégal depuis la loi de 1984 sur les universités. Les effectifs ne cessent alors de croître: de 10 445 étudiants en 1988-89 à 45 458 en 1999-2000<sup>34</sup>.

## 2. Entretiens avec la « Génération 2001 »

Ces entretiens ont été menés dans le cadre d'un contrat de recherche et constituent le volet qualitatif d'une étude concerne concernant « l'intégration professionnelle des sortants de la filière STAPS ». Cette analyse qualitative, coordonnée par Nathalie Leroux, a fait l'objet de la rédaction d'un rapport<sup>35</sup> et d'un chapitre d'ouvrage<sup>36</sup> auxquels nous avons participé. Même s'ils ne constituent pas le cœur du corpus utilisé pour analyser les carrières étudiantes dans la mesure où ils s'intéressent plus précisément à la situation d'intégration professionnelle, ces entretiens et leurs analyses ont tout

---

<sup>33</sup> De 1300 en 2003, le nombre de postes proposés au CAPEPS externe diminue à 800 en 2004 et 400 en 2006.

<sup>34</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2001). *Les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS)*. Paris, Note d'information 01.39

<sup>35</sup> Nathalie Leroux, Nathalie Le Roux, Nadine Haschar-Noé et Loïc Gojard (2008). *L'intégration professionnelle des sortants de la filière STAPS. L'approche qualitative des parcours et des situations d'intégration professionnelle*. Rapport du RUNOPES pour l'ONMAS.

<sup>36</sup> Leroux, N., Hashar-Noé, N., Le Roux, N. & Gojard, L. (2010). Rapport au travail et rapport à l'emploi des sortants de la filière STAPS. In Lima, L. et Mossé, P. (Dir.). *Le sport comme métier ? Les STAPS des études à l'emploi*. Octares Editions, Toulouse.

de même été une base dans la construction de certaines catégorisations comme pour les fonctions et secteurs professionnels.

Au cours de cette recherche, nous considérons que *« les sortants du système éducatif mettent en place des « stratégies » en fonction de projets plus ou moins établis, qu'ils révisent et reformulent au cours de leur parcours. »* Etaient avancée l'hypothèse selon laquelle *« ces stratégies consistent en un arbitrage permanent entre travail et emploi, en particulier quand il n'est pas possible, pour différentes raisons, de réaliser l'adéquation entre travail satisfaisant et emploi offrant une stabilité. Il s'agit dans certains cas, de s'orienter vers un travail et ce qu'il peut apporter en termes de nouvelles compétences ou de reconnaissance de qualification acquise ou de satisfaction au travail ou encore de relations avec les pairs. Dans d'autres cas, le « choix » peut également favoriser un emploi stable, au détriment d'un travail intéressant pour pouvoir « s'installer dans la vie ». Cette « mise à plat » de la situation d'intégration des personnes ne saurait suffire à en rendre compte totalement. »* Il nous paraissait également important *« de comprendre ce qui dynamise les chances d'accès des jeunes à une situation d'intégration maximale (ou « assurée ») ou ce qui au contraire la rend malaisée. Afin de saisir ces stratégies, nous avons ainsi cherché à mettre à jour :*

- *l'articulation que les personnes font entre leur projet professionnel initial et leur situation actuelle, mais aussi la manière dont ce projet a éventuellement évolué,*
- *leur stratégie d'orientation et de recherche d'emploi,*
- *la manière dont elles caractérisent leur parcours,*
- *le rapport que ces personnes entretiennent aux études (en l'occurrence STAPS), et au sport,*
- *et éventuellement l'influence de déterminants extraprofessionnels (contexte familial, inscription locale, événements...). [...]*

*Le guide d'entretien s'articule ainsi autour de cinq thématiques principales :*

- *le parcours professionnel de la sortie des études à aujourd'hui ;*
- *les activités professionnelles actuelles et futures ;*
- *le rapport aux études et leur utilité pour la professionnalisation ;*
- *la vie personnelle et familiale ;*
- *la définition par la personne de son parcours. »* (Extraits du rapport)

L'échantillon se compose de 28 personnes sorties en 2001 de la formation STAPS et ne s'étant pas réinscrites dans une formation au sein du système éducatif pendant les deux années suivantes. *« Cet échantillon est issu de la base de données de l'enquête du Céreq « Génération 2001 ». L'enquête a été menée par des membres du RUNOPES [Réseau Universitaire National d'Observation*

*des Professions et de l'Emploi Sportif] issus de six régions de France. En fonction d'une répartition par diplôme, le choix des personnes a été réalisé de manière aléatoire en fonction surtout des réponses que nous obtenions par téléphone. Les entretiens semi-directifs ont été réalisés au domicile ou sur le lieu de travail des personnes, de mai à novembre 2007. Leur durée respective varie de 45 minutes à deux heures. Les entretiens ont été systématiquement enregistrés et intégralement retranscrits avant analyse. Dix femmes et dix-huit hommes ont été rencontrés et sont âgés de 26 à 38 ans. » (ibid)*

Une répartition des entretiens en fonction des diplômes a été réalisée. Précisons que certaines personnes interrogées ont suivi une formation STAPS sans être diplômées. Par ailleurs, depuis 2004, plusieurs sortants STAPS ont repris leurs études et obtenu d'autres diplômes STAPS. En effet, quatre personnes ont ainsi obtenu depuis 2001 des diplômes plus élevés que ceux obtenus en 2001, et une personne qui avait une maîtrise EM en 2001 a obtenu en 2002 une maîtrise ES. Par ailleurs, trois personnes ont changé de filière depuis 2001. Enfin, certaines personnes sont détentrices de plusieurs diplômes STAPS de même niveau (une licence EM et une licence ES par exemple). Nous retrouvons également ce type de parcours de formation marqué par des bifurcations, des interruptions et des reprises d'études dans les récits des diplômés 2007 de master interrogés.

Dans le cadre du rapport, une catégorisation des individus a été réalisée à partir de la « fonction » occupée et du secteur professionnel d'exercice du métier. En effet, l'approche « métier » (du sport, en relation avec le sport, autres<sup>37</sup>) apparaissait comme insuffisante pour comprendre la réelle situation des individus. L'approche fonction apparaît « *plus appropriée car elle permet d'appréhender à partir de l'analyse de leurs propres discours ce que font concrètement les individus indépendamment de leur statut et/ou de l'intitulé de leur poste de travail. Ainsi trois grands types de fonctions ont été repérés :*

- *les fonctions liées à l'enseignement, l'animation, l'entraînement d'activités physiques (sport mais aussi activités physiques dans un sens plus large qui comprend l'enseignement de l'EPS et l'encadrement d'activités physiques adaptées). Ce qui distingue cette fonction c'est d'être principalement, voire exclusivement en « face à face pédagogique » (17 individus).*

- *les fonctions liées au « management » au sens où les individus sont responsables de l'organisation ou de la coordination d'activités au sommet de la hiérarchie ou sur des postes de responsabilité intermédiaire (10 individus). Par exemple, Joël occupe un poste d'agent d'animation (fonctionnaire catégorie C de la fonction publique territoriale) mais est en réalité en charge du développement et de la gestion d'un tout récent service des sports dans une commune : il a donc une*

---

<sup>37</sup> Classification du Runopes utilisée dans le rapport quantitatif rédigé par Mikaëlle Molinari ; voir remarques dans l'encadré sur la question de la construction et de l'usage des nomenclatures.

*fonction de management, même s'il n'en a encore, ni le poste, ni le statut, ni la reconnaissance salariale).*

- *les autres fonctions sans face à face pédagogique, ni responsabilités (1 seul cas). » (ibid)*

Concernant les secteurs d'activités dans lesquels sont exercées ces fonctions, « *la classification (secteur sport, en relation avec le sport, autre) ne suffit pas (cf. encadré ci-dessous) à éclairer qualitativement l'insertion professionnelle des diplômés STAPS qui sont issus de filières de formation très différentes dans leurs objectifs* » (ibid). Ainsi deux grands types de secteurs ont été identifiés : ceux en relation avec les objectifs de la formation divers proposés par les filières (EM, ES, APAS, MS) et ceux n'étant pas directement en relation avec ces objectifs.

La première catégorisation regroupe :

- « *le secteur du sport stricto sensu tel qu'il apparaît dans la nomenclature d'activité française (Nomenclature des Activités Françaises (NAF), catégorie 926 A et C) qui est restreinte aux services sportifs proposés par des associations ou par des entreprises ;*

- *le secteur de l'éducation (quand il s'agit d'éducation physique et sportive) ;*
- *le secteur des collectivités locales (quand il s'agit d'un service animation, jeunesse ou sport) ;*
- *le secteur santé et action sociale (particulièrement visé par la filière APAS) ;*
- *le secteur du commerce quand il s'agit d'un commerce en relation avec le sport. »*

« *La seconde catégorie « autres secteurs d'activités » comprend les secteurs qui ne sont pas directement en relation avec des objectifs de formation affichés, bien que cela puisse toujours se discuter. En effet si l'on prend le cas de l'éducation hors EPS (par exemple « professeur des écoles », on sait que la formation STAPS constitue également une voie de préparation au concours).* » Les secteurs suivants renvoient uniquement à ceux identifiés à partir des situations professionnelles des individus interrogés dans le cadre de ce contrat de recherche. La liste n'est pas exhaustive.

- « *Animation (1 seul cas : Elisa, animatrice dans une Maison pour tous) ;*
- *Education (hors EPS) (3 cas : Laetitia : professeur des écoles ; Sandrine : conseillère pédagogique et Christophe : principal adjoint dans un collège) ;*
- *Sécurité publique (1 cas : Otis : gendarme) ;*
- *Commerce sans relation avec le sport (4 cas). » (ibid)*

**« Précisions sur l'utilisation des nomenclatures d'activités et de professions en relation avec le sport**

**Toute classification est construite pour « servir » un objectif de recherche. Les classifications sont des moyens, des outils pour classer les informations, elles ne sont pas en soi des buts de connaissance.**

*C'est pourquoi il nous semble important de préciser la question de la construction et de l'usage des nomenclatures d'activités et de professions utilisées dans ce travail de façon à éviter des interprétations qui pourraient être trop rapides.*

*Le Roux et Aguetant (2006) ont rappelé les origines et objectifs des efforts de définition et de classification des activités économiques du sport réalisés depuis maintenant une vingtaine d'année en France, mais aussi au niveau de l'Union Européenne. L'économiste Andreff (1989) a été l'un des premiers à mettre en évidence, et à regretter, la faible prise en compte du phénomène sportif dans les appareils statistiques nationaux et internationaux. Peu à peu, ont été menés des travaux de classification des métiers et secteurs d'activités liés au sport, impulsés par l'Observatoire Européen de l'Emploi Sportif (EOSE, 1997a, 1997b)<sup>38</sup>. Les objectifs premiers de ces travaux étaient, en proposant dans un premier temps une définition des contours de l'emploi sportif, de permettre une meilleure compréhension de ses évolutions. Il s'agissait en outre d'autoriser des comparaisons de l'emploi sportif (dans l'espace et le temps, mais aussi avec d'autres secteurs d'activité) par l'usage de nomenclatures communes ou proches de celles de l'appareil statistique public, avec toutes les limites que cela peut comprendre<sup>39</sup>. C'est ainsi que sont nées les nomenclatures « satellites » d'activités économiques en relation avec le sport (NEARS) et de professions en relation avec le sport (NEORS) basées sur une désagrégation des nomenclatures produites par les instituts nationaux de statistiques<sup>40</sup>. Ces nomenclatures définissent et listent des secteurs d'activité (du sport ou en relation avec le sport) et des professions (du sport ou en relation avec le sport) et ont permis de réaliser un premier état de l'emploi sportif en France (RUNOPES, 2002).*

**Ces outils de classification avaient évidemment pour objectif secondaire de permettre aux acteurs (y compris les chercheurs) d'appréhender d'autres questions comme celles liées à la formation ou à l'insertion professionnelle.** *Nous avons donc considéré dans le cadre de ce travail que nous pouvions les utiliser pour tenter d'éclairer l'insertion des diplômés STAPS d'un point de vue quantitatif (rapport du Céreq) quitte à devoir les faire évoluer par la suite (notamment dans la partie qualitative du RUNOPES). Ces précisions nous semblent importantes surtout lorsque l'on aborde des travaux sur l'insertion professionnelle des diplômés qui risquent d'être interprétés en termes « adéquatationnistes ».*

<sup>38</sup> Voir Camy (2001) pour une présentation synthétique.

<sup>39</sup> En effet, l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) détient « un monopole de fait dans l'identification classificatoire des actifs en France » (Menger, 2004). Ses nomenclatures d'activités ou de professions organisent le travail d'enquête et d'enregistrement des données dans l'ensemble de la recherche publique ou privée. On ne peut donc pas passer outre la contrainte de l'utilisation de ces nomenclatures si l'on veut accéder aux données du recensement ou des enquêtes emploi, même si celles-ci sont encore très largement imprécises sur les secteurs qui nous intéressent.

<sup>40</sup> NAF en France, Nomenclature des Activités Européennes (NACE) dans l'Union Européenne (UE) ; Professions et Catégories Sociales (PCS) en France et CITP dans l'UE.

Une lecture purement « adéquationniste » des résultats quantitatifs serait par exemple : les diplômés STAPS s'insèrent en grande partie en dehors du secteur sport et des professions du sport et conclurait de façon simpliste que la formation n'est pas en adéquation avec l'emploi. Or d'une part, le secteur sport et les professions du sport tels qu'ils sont définis dans les nomenclatures<sup>41</sup> ne représentent qu'une toute petite partie du champ de l'emploi sportif, et d'autre part, la filière de formation étudiée ne vise pas précisément ces seuls secteur d'activité et catégorie professionnelle. Organisée en 4 filières de formation très distinctes (Education et Motricité, Activités Physiques Adaptées, Entraînement et Management), elle est au contraire censée ouvrir le champ des possibles vers les secteurs de l'éducation, des collectivités publiques, de la santé et de l'action sociale, de l'industrie et du commerce, des services à la personne et/ou aux entreprises, etc.

**Ainsi, il ne faut pas minimiser le pouvoir normatif des classifications utilisées et préciser qu'elles ne sont qu'un moyen pour classer des données dans un cadre autorisant la réflexion sans l'enfermer. La partie qualitative a cette vocation puisqu'elle permet, à partir de l'analyse des discours des individus et de leurs expériences, de retracer des cheminements complexes qui traversent, « bousculent » et amènent à transformer les catégories d'analyse<sup>42</sup>. » (ibid)**

---

<sup>41</sup> Secteur « sport » = catégories 92.6 A et C de la NAF (qui comprennent toutes les activités de services sportifs privées à but lucratif ou non mais excluent les activités des services des collectivités locales ou communauté de commune, celles des services de l'Etat et bien d'autres activités économiques en relation avec le sport classées ailleurs : industrie, commerce, éducation, santé action sociale, animation, tourisme, etc...) ; Profession du Sport = PCS 4233 (qui comprend les sportifs professionnels, les moniteurs, éducateurs et entraîneurs sportifs mais pas les enseignants d'EPS ni les animateurs « socio-culturels » qui utilisent les activités physiques dans le cadre de leurs fonctions par exemple).

<sup>42</sup> Cf. tableau n° 7 : Répartition des entretiens par fonction et par secteur en 2007 de ce volet qualitatif qui ne reprend pas exactement les mêmes modalités de classification.

Fonction	Secteur	Interviewé
<p><b>Professeurs d'EPS, moniteurs, éducateurs sportifs et sportifs professionnels.</b></p> <p>Ils exercent une fonction d'enseignement, d'animation, d'entraînement (en face à face pédagogique) dans des secteurs divers <b>(17)</b></p>	<p><b>Secteurs sport et autres secteurs en relation avec le sport</b> (y compris santé et action sociale : APAS) <b>(14)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Sport</b></p> <p><b>Jérôme</b>, maîtrise EM (01) et Maîtrise ES (02), coach, salle de remise en forme et indépendant</p> <p><b>Jacques</b>, licence ES (01), moniteur + entraîneur de taekwondo + Assedic</p> <p><b>Fabien</b>, licence EM abandonnée (00), licence ES (01), Moniteur de tennis salarié + libéral</p> <p style="text-align: center;"><b>Education (physique et sportive)</b></p> <p><b>Hélène</b>, Deug (01), licence Fonction Territoriale (03), Professeur d'EPS, lycée professionnel</p> <p><b>Yvan</b>, licence EM non obtenue (00) et LES (01), enseignant d'EPS lycée agricole</p> <p><b>Didier</b>, licence APAS (01), enseignant d'EPS, lycée agricole</p> <p><b>Laurent</b>, maîtrise EM (00), Professeur d'EPS certifié dans un établissement privé</p> <p style="text-align: center;"><b>Collectivités Territoriales</b></p> <p><b>Antoine</b>, maîtrise APAS (01), Agent d'animation (catégorie C), Communauté de communes</p> <p><b>Sophie</b>, maîtrise EM (01), ETAPS à 80 % + enseignant EPS, établissement privé</p> <p><b>Louis</b>, maîtrise EM (01), Educateur sportif, CDI</p> <p><b>Erwan</b>, licence ES (01), ETAPS</p> <p style="text-align: center;"><b>Santé et action sociale</b></p> <p><b>Bérengère</b>, licence EM (97), maîtrise MS (00), maîtrise APAS (01), master professionnel APAS (04), professeur d'APA, chef projet service réhabilitation respiratoire en hôpital, CDD + création d'un service APS</p> <p><b>Florence</b>, maîtrise APAS (01), professeur d'APA, IME</p> <p><b>Alain</b>, licence EM, maîtrise MS (01), enseignant d'EPS, CDI dans un Institut Médico-Educatif (IME) + (vacations autres structures, écoles de sport, conseil général)</p>
	<p><b>Autres secteurs</b> <b>(3)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Education (hors EPS)</b></p> <p><b>Laetitia</b>, licence EM (01), maîtrise EM (03), professeur des écoles titulaire</p> <p><b>Sandrine</b>, licence EM (01), maîtrise APAS (03), assistante d'éducation dans un Centre de Formation des Apprentis (CFA) CDI (Conseillère pédagogique d'éducation)</p> <p style="text-align: center;"><b>Sécurité publique</b></p> <p><b>Otis</b>, Deug (01), Gendarme, Garde républicaine, course à pied (80 % du temps)</p>

<p><b>« Management »</b></p> <p>Ils exercent des fonctions de « management » (au sens où ils sont responsables de l'organisation ou de la coordination d'activités) au sommet de la hiérarchie ou sur des postes de responsabilité intermédiaire), sans pour autant toujours en avoir le statut, dans des secteurs divers <b>(10)</b></p>	<p><b>Secteurs sport et autres secteurs en relation</b> (y compris santé et action sociale : APAS) <b>(5)</b></p>	<p align="center"><b>Sport</b></p> <p><b>Adrien</b>, maîtrise MS (01), Responsable Communication et sponsoring, club de volley 50 % + garde d'enfants)</p> <p align="center"><b>Gestion d'installations sportives</b></p> <p><b>Michel</b>, maîtrise MS (01), directeur/créateur d'un « Soccer center »</p> <p align="center"><b>Collectivités Territoriales</b></p> <p><b>Joël</b>, Diplôme d'Enseignement Supérieur Spécialisé (DESS) MS (01), responsable d'un service des sports, statut d'agent d'animation (catégorie C)</p> <p align="center"><b>Secteur Santé et action sociale</b></p> <p><b>Carole</b>, DESS APAS (01), Coordinatrice d'un service APA</p> <p align="center"><b>Secteur du Commerce en relation avec le sport</b></p> <p><b>Eric</b>, DESS MS et ES (01), directeur magasin Andaska</p>
	<p><b>Autres secteurs</b> <b>(5)</b></p>	<p align="center"><b>Education</b></p> <p><b>Christophe</b>, licence EM (90), maîtrise EM (01) non achevée, principal adjoint dans un collège</p> <p align="center"><b>Animation</b></p> <p><b>Elisa</b>, DESS APAS (01), agent d'accueil, Animatrice maison pour tous</p> <p><b>Eliane</b>, licence EM (01), assistant manager, C&amp;A</p> <p><b>Claudine</b>, Deug (01), directeur petit magasin textile</p> <p><b>Mathieu</b>, maîtrise MS (01), adjoint directeur magasin Halles aux vêtements</p>
<p><b>Autres fonctions exercées</b> (hors encadrement APS ou management) <b>(1)</b></p>	<p><b>Hors secteur du sport ou en relation avec les APS</b> <b>(1)</b></p>	<p align="center"><b>Commerce</b></p> <p><b>Jean</b>, maîtrise MS (01), plein temps : vendeur d'accessoires de caravanes et camping-car + entraîneur de hockey</p>

*Tableau 2 : Répartition des entretiens par fonction et par secteur en 2007*

### 3. Entretiens auprès des diplômés 2006/2007 de master

Notre volonté d'étudier la relation formation-emploi nous amène à nous focaliser plus particulièrement sur l'ensemble de la carrière étudiante et les débuts de l'insertion professionnelle des étudiants STAPS. La plupart de nos entretiens ont été réalisés un peu plus de trois ans après l'obtention du diplôme. Il s'agit à quelques mois près de la même temporalité que celle utilisée par le Céreq ou le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche dans la réalisation de leurs enquêtes concernant le devenir des sortants ou diplômés. Différentes études du Céreq ont mis en



évidence l'importance de ce recul temporel. En effet, un recul de deux à trois années semble être nécessaire afin de voir les situations professionnelles se stabiliser, et saisir ainsi au mieux le processus d'insertion professionnelle dans sa « quasi-globalité ». Enquêter tôt après la sortie de formation donne une photographie faussée des situations par rapport à l'emploi, qui accentue fortement les différences. Les enquêtes "Génération" du Céreq montrent que celles-ci tendent à se réduire avec le temps. En effet, comme le soulignent Beaupère et Giret (2008), « *deux ans après la sortie, les situations professionnelles commencent à se lisser, pour devenir de plus en plus stables un an après. Les premiers mois passés sur le marché du travail ne reflètent donc pas forcément une insertion fiable et peuvent fausser le travail d'analyse sur la relation formation-emploi* ».

Le choix des diplômés de master s'explique par le fait qu'ils peuvent témoigner d'une carrière étudiante « quasi-complète » mais également « réussie » d'un point de vue universitaire. Cette caractéristique peut constituer une limite dans la mesure où ils s'insèreraient plus facilement et dans de meilleures conditions que d'autres diplômés. Cependant, l'objectif de notre travail ne consiste pas à mesurer la qualité et la rapidité de l'insertion professionnelle ou de la relation formation-emploi mais de comprendre, d'un point de socio-cognitif, les processus sous-jacents. Les récits de vie avec les diplômés de master réalisés trois ans après l'obtention du diplôme nous permettent de saisir l'évolution des rapports au savoir, au sport et au métier tout au long de la carrière étudiante et la manière dont les individus s'adaptent aux tournants de l'existence. Il s'agit d'appréhender, en leur demandant de raconter ces moments particuliers, les dispositions, les comportements et les stratégies mis en œuvre. Pour cela, nous avons construit un guide d'entretien servant de support pour relancer le discours des acteurs. Il s'organise autour de la description des parcours de formation, professionnel et sportif. Pendant ces descriptions, nos relances visent à préciser certaines dimensions cognitives de ces parcours, notamment les rapports au savoir, au sport et au métier, mais également à faire émerger leurs articulations.

<p><b>RAPPORT AU SAVOIR (AUX SAVOIRS ET A L'APPRENDRE)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Appréciation positive/négative des savoirs (APSA, sciences, outils)</li> <li>- Savoirs construits</li> <li>- Manière d'utiliser les savoirs : renvoie à des expériences, à d'autres savoirs...</li> <li>- Regard sur les savoirs : étudiant, sportif, professionnel, personne</li> </ul>
<p><b>RAPPORT AU METIER</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projet professionnel</li> <li>- Représentation du métier, du secteur d'activité, du marché de l'emploi en distinguant l'accès et l'exercice de l'emploi.</li> <li>- Rapport à l'emploi : stabilité, salaire, conditions de travail, temps de travail, pluralité des employeurs...</li> <li>- Rapport au travail : tâches exercées, fonctions, responsabilités, pluralité des fonctions...</li> <li>- Savoirs mobilisés pour accéder à l'emploi et dans le cadre de l'exercice professionnel</li> </ul>
<p><b>RAPPORT AU SPORT</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractéristiques de la pratique sportive ou physique personnelle : durée hebdomadaire, fréquence, modalité (institutionnelle ou non, compétitive ou non), type de pratique, ancrage dans le temps</li> <li>- Sens donné à la pratique sportive : pratique pour soi (développement corporel, compétition, convivialité, palliatif par rapport au rêve de devenir champion, un travail pour les Sportifs de Haut Niveau), investissement associatif (plaisir personnel, construction d'un réseau, expériences professionnelles, aide à l'insertion professionnelle...)</li> <li>- Regard sur le sport de haut niveau et sur le sport spectacle : rêve, désenchantement (lutte de pouvoirs, dopage, réalité du fonctionnement...), critique sociale et économique.</li> <li>- Savoirs mobilisés lorsqu'il évoque sa pratique sportive, le sport de haut-niveau et/ou le spectacle sportif (liés aux sciences de la vie, savoirs techniques, liés aux Sciences Humaines et Sociales)</li> </ul>

*Tableau 3 : Synthèse des dimensions abordées lors des entretiens avec les diplômés de master*

L'entretien débute par une question ouverte et ne mettant pas en difficultés l'individu : « Quel a été ton parcours depuis le bac ? » Il s'agit d'initier le récit et d'ancrer une relation de confiance afin par la suite d'avoir accès à des discours moins formels. A partir de cette question, nous relançons par la suite l'individu avec les différentes thématiques (Cf. Guide d'entretien, annexe 6) et dimensions cognitives (cf. tableau ci-dessus) que nous souhaitons aborder. Il s'agit de se focaliser sur les produits (savoirs techniques/scientifiques, savoir-faire et savoir-être (c'est-à-dire les compétences), ...) de la socialisation mais également de saisir les processus sous-jacents (intellectualisation, devenir réflexif,...). Notre attention s'est plus particulièrement portée sur la socialisation universitaire, même si les autres sphères de socialisation (notamment professionnelle, sportive et familiale) ont été abordées lorsqu'elles étaient convoquées par l'individu. Afin de rendre la situation la plus « naturelle » possible et qu'elle s'apparente à une discussion informelle entre deux « anciens » de la formation STAPS, nous adaptions nos relances à son récit. Compte tenu la disponibilité des acteurs mais également les difficultés de verbalisation de certains acteurs, il n'a pas toujours été possible de traiter l'ensemble des thèmes.

Les entretiens ont été réalisés auprès de 52 diplômés de master professionnel et d'un diplômé de master recherche n'ayant pas poursuivi ses études en doctorat. Pour certains diplômés, lorsque c'était possible, nous avons réalisé plusieurs entretiens. La durée totale du (ou des) entretien(s) avec chaque diplômé varie de une heure à neuf heures. Nous avons interrogé les diplômés de l'année universitaire 2006/2007. Comme nous l'avons précisé tout à l'heure, au sein de cette génération de diplômés, ceux entrés en STAPS directement après l'obtention du baccalauréat ont vécu la diminution drastique des recrutements des enseignants d'EPS et les grèves qui ont suivi ces diminutions en 2004 et 2006. De plus, comme nous aurons l'occasion de le détailler ultérieurement, nombre de ces individus avaient intégré la formation STAPS avec comme projet professionnel de devenir enseignant d'EPS. Certains d'entre eux remettront en question ce projet professionnel et réorienteront leur parcours de formation.

Par ailleurs, cette année universitaire constitue une des premières années de la mise en place des masters professionnels et recherche au sein de l'UFR STAPS étudiée. En effet, il s'agissait de la troisième promotion de diplômés pour trois masters professionnels (APAS, EM, un en MS) et le master recherche. C'était la deuxième année de fonctionnement du master professionnel en ES et des deux masters professionnels en MS.

Les contacts avec les diplômés ont été pris grâce aux informations communiquées par les responsables de formation, avec lesquels nous avons réalisés de courts entretiens concernant les objectifs de la formation, les secteurs d'activités et métiers visés, les caractéristiques de leurs

étudiants, etc<sup>43</sup>. Diplômé du master recherche en 2006, nous connaissons personnellement certains diplômés de l'année universitaire 2006/2007 qui nous ont également permis de prendre contact avec d'autres jeunes. Enfin, l'annuaire des anciens de l'UFR STAPS a également constitué une mine d'informations afin de pouvoir contacter les diplômés mais également connaître leur situation professionnelle.

Notre échantillon se répartit donc au sein de six spécialités ou parcours de masters professionnels et un master recherche dispensés au sein de l'UFR STAPS de Toulouse. Parmi les six spécialités ou parcours de master professionnel, trois constituent des formations en MS, une en APAS, un parcours en ES et un parcours en EM. Une des trois formations en MS est co-habilitée entre deux universités toulousaines, et plus précisément entre l'UFR STAPS et l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE). Concernant cette formation, j'ai contacté uniquement les étudiants inscrits à l'Université Paul Sabatier, soit 21 diplômés qui représentent environ la moitié des effectifs de la formation ; l'autre moitié s'inscrivant à l'IAE (Université Toulouse Capitole).

Même si la formation STAPS reste très masculine concernant la composition de ses effectifs, la répartition des filles et garçons en fonction des spécialités de formation est très inégale. Les filles sont beaucoup plus présentes dans les formations en APAS et les garçons dans les formations en ES. Concernant les formations en EM, nous retrouvons la même répartition que celle de l'ensemble des étudiants de l'UFR STAPS, c'est-à-dire un tiers de fille et deux tiers de garçons. Les départements MS et recherche sont moins masculinisés, en comparaison avec l'ensemble des étudiants de l'UFR STAPS.

Département du master	Nombre (Nb) de filles enquêtées/Nb de filles diplômées	Nb de garçons enquêtés / Nb de garçons diplômés	Nb total d'individus enquêtés / Nb total d'individus diplômés
Activités physiques adaptées et santé	9/14	3/6	12/20
Education et motricité	3/7	4/15	7/22
Entraînement sportif	0/0	7/14	7/14
Management du sport	11/21	15/35	26/56
Recherche	0/5	1/7	1/12
Total	23/47	30/77	53/124

*Tableau 4 : Répartition sexuée des diplômés 2006/2007 de master STAPS*

<sup>43</sup> Les entretiens auprès des responsables de formation nous ont également amené à appréhender certains discours véhiculés par les formateurs (sur la formation, les débouchés professionnels, les STAPS...) auprès des étudiants et ainsi mieux comprendre la socialisation universitaire de ces derniers. Des éléments de réponse peuvent d'ores et déjà être apportés en se référant au travail de Terral (2007) sur la construction des formations et plus particulièrement sur les différentes conceptions de la formation des différents intervenants au sein des UFR STAPS.

A la suite du travail réalisé concernant les sortants de la « Génération 2001 », nous avons également classé les diplômés interrogés par rapport au(x) fonction(s) occupé(s) et au(x) secteur(s) professionnel(s). En effet, certains diplômés exercent une même fonction au sein de deux secteurs professionnels (cas de Guillaume) dans la mesure où ils occupent des emplois dans des secteurs différents. Par ailleurs, certains diplômés exercent deux fonctions (face à face pédagogique et management) dans un même secteur (cas de Caroline) ou deux fonctions dans différents secteurs (cas de Virginie).

Fonction	Secteur	Interviewé
<p><b>Professeurs d'EPS, Moniteurs, éducateurs sportifs et sportifs professionnels</b></p> <p>Ils exercent une fonction d'enseignement, d'animation, d'entraînement (en face à face pédagogique) dans des secteurs divers <b>(28)</b></p>	<p><b>Secteurs sport et autres secteurs en relation avec le sport</b> (y compris santé et action sociale : APAS) <b>(20)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Sport</b></p> <p><b>Alexandre</b>, master Professionnel (MP) ES (07), éducateur sportif tennis (club de tennis), préparation physique (Comité régional de tennis + patinage artistique + coaching personnalisé)</p> <p><b>David</b><sup>44</sup>, MP ES (07), MP MS (08), <i>éducateur sportif natation</i>, stagiaire recherche de partenariat et développement projet de cohésion sociale (club de handball)</p> <p><b>Guillaume</b>, MP ES (07), <i>Réathlétisation au Centre Régional d'Education Populaire et Sportive (CREPS)</i>, <i>coach personnel en travailleur indépendant</i>, ingénieur hospitalier (cours théoriques et pratiques sur les activités physiques à destination de diabétiques)</p> <p><b>Laurent</b>, MP ES (07), Entraîneur football (club de football amateur), coach personnel en profession libérale, préparateur physique et coaching dans un cabinet paramédical</p> <p><b>Sébastien</b>, MP ES (07), éducateur sportif tennis, club de tennis</p> <p><b>Simon</b>, éducateur sportif et préparateur physique (club de basket-ball), préparateur physique (club de rugby professionnel)</p> <p><b>Caroline</b>, licence MS (03), licence EM (04), MP MS (07), <i>éducatrice sportive</i> et coordinatrice secteur sport d'une association</p> <p><b>Olivier</b>, MP APAS (07), coach personnel en profession libérale, joueur de football dans un club semi-professionnel</p> <p style="text-align: center;"><b>Education (physique et sportive)</b></p> <p><b>Isabelle</b>, MP EM, Professeure d'EPS titulaire, collège</p> <p style="text-align: center;"><b>Jeunesse et Sport</b></p> <p><b>Cyril</b>, MP ES (07), Professeur de sport (Conseiller technique régional cyclisme)</p> <p style="text-align: center;"><b>Collectivités Territoriales</b></p> <p><b>Thomas</b>, MP MS (07), Adjoint d'animation dans une communauté de communes (remplacements entretien des locaux et <i>animation</i>)</p> <p><b>Julien</b>, MP MS (07), <i>Animateur</i> et chargé de développement d'un centre socio-culturel d'une communauté de communes</p>

<sup>44</sup> Entretien réalisé en juin 2008, soit un an après l'obtention de son master professionnel. La quasi-totalité des entretiens avec les autres diplômés ont été réalisés entre septembre et décembre 2010.

		<p align="center"><b>Santé et action sociale</b></p> <p><b>Guillaume</b>, MP ES (07), Réathlétisation au CREPS, coach personnel en travailleur indépendant, <i>ingénieur hospitalier (cours théoriques et pratiques sur les activités physiques à destination de diabétiques)</i></p> <p><b>Amandine</b>, MP APAS (07), Professeur d'APA dans Centre Hospitalo-Universitaire (CHU) et un IME</p> <p><b>Coralie</b>, MP APAS (07), <i>Professeur d'EPA dans une clinique, Vacataire enseignement dans une UFR STAPS</i></p> <p><b>Davina</b>, MP APA (07), <i>Professeur de hip-hop dans une Maison de la Jeunesse et de la Culture (MJC), Intervenant dans des ateliers du dos, Assistante de recherche (saisie de questionnaires)</i></p> <p><b>Matthieu</b>, MP APA (07), éducateur spécialisé dans des maisons d'enfance à caractère social</p> <p><b>Lucile</b>, MP APA (07), Chargé d'animation pour l'association « Un Maillot pour la vie » (organisation de rencontres + <i>accompagnement des enfants malades</i>)</p> <p><b>Jérôme</b>, MP APA (07), moniteur éducateur dans un Etablissement de Service et d'Aide par le Travail (ESAT)</p> <p><b>Katherine</b>, Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) Sciences de l'éducation (05), MP EM (07), gestion administrative d'une association sportive d'une école d'architecture, <i>sophrologue</i></p>
	<b>Autres secteurs (9)</b>	<p align="center"><b>Education (hors EPS)</b></p> <p><b>Magalie</b><sup>45</sup>, MP APAS (07), Auxiliaire de vie scolaire, collègue</p> <p><b>Eva</b>, MP EM (07), Professeure des écoles stagiaire</p> <p><b>Marc</b>, MP EM (07), Professeur des écoles stagiaire</p> <p><b>Xavier</b>, MP EM (07), Assistant d'éducation en collège, Directeur d'un centre sportif (saisonnier dans une municipalité)</p> <p align="center"><b>Enseignement supérieur</b></p> <p><b>Jérôme</b>, MP ES (07), Adjoint aux sports (cours d'APS), Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives (SUAPS) d'une université</p> <p><b>Coralie</b>, MP APAS (07), Professeur d'Education Physique Adaptée (EPA) dans un IME, <i>Vacataire enseignement dans une UFR STAPS</i></p> <p><b>Mathilde</b>, Maîtrise en Sciences Politiques (06), MP MS (07), Chargée d'études webmarketing et tourisme au sein d'un cabinet de conseil, <i>Vacations enseignement au sein d'une UFR STAPS</i></p> <p align="center"><b>Socio-culturel et artistique</b></p> <p><b>Virginie</b>, DEA en STAPS (02), MP APAS (07), Vendeuse à Décathlon, employée administrative et <i>professeur de danse africaine dans une association de socio-culturelle, artiste dans des compagnies de danse et jonglage</i></p>
« Management »  Ils exercent des fonctions de « management » (au	<b>Secteurs sport et autres secteurs en relation (y compris</b>	<b>Sport</b>
		<p><b>David</b><sup>46</sup>, MP ES (07), MP MS (08), <i>éducateur sportif natation</i>, stagiaire recherche de partenariat et développement projet de cohésion sociale (club de handball)</p> <p><b>Coralie</b>, Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) en Techniques de</p>

<sup>45</sup> Entretien réalisé en octobre 2008, soit un an après l'obtention de son master professionnel. La quasi-totalité des entretiens avec les autres diplômés ont été réalisés entre septembre et décembre 2010.

<sup>46</sup> Entretien réalisé en juin 2008, soit un an après l'obtention de son master professionnel. La quasi-totalité des entretiens avec les autres diplômés ont été réalisés entre septembre et décembre 2010.

<p>sens où ils sont responsables de l'organisation ou de la coordination d'activités au sommet de la hiérarchie ou sur des postes de responsabilité intermédiaire), sans pour autant toujours en avoir le statut, dans des secteurs divers <b>(34)</b></p>	<p>santé et action sociale : APAS) <b>( 17)</b></p>	<p>commercialisation (04), MP MS (07), Gestion administrative d'une entreprise (mercato-foot) et d'un club de football amateur <b>Caroline</b>, licence MS (03), licence EM (04), MP MS (07), éducatrice sportive et <i>coordinatrice secteur sport d'une association</i> <b>Mélanie</b>, Maîtrise ES (05), MP MS (07), gestion administrative d'un club d'athlétisme <b>Benoit</b>, MP EM (07), Chargé de développement de projet au sein de la fondation d'un club professionnel de football, création et gestion d'un site internet consacré au football <b>Katherine</b>, DEA Sciences de l'éducation (05), MP EM (07), <i>gestion administrative d'une association sportive d'une école d'architecture</i>, sophrologue <b>Damien</b>, MP MS (07), master Recherche (MR) STAPS (08), Agent de développement au sein d'un comité départemental de football <b>François</b>, MP MS (07), Chargé de mission dans un Comité Départemental Olympique et Sportif (CDOS) <b>Lucas</b>, MP MS (07), MP Management public territorial (08), Chargé de mission reconversion rugbymen professionnels <b>Emilie</b>, MP MS (07), Agent polyvalent d'accueil, salle d'escalade</p> <p style="text-align: center;"><b>Jeunesse et sport</b></p> <p><b>Alexandra</b>, licence EM (97), MP MS (07), Professeure de sport, Conseillère d'animation sportive</p> <p style="text-align: center;"><b>Collectivités Territoriales</b></p> <p><b>Cléophe</b>, MP ES (07), MP MS (08), Chargée de mission, service des sports d'une municipalité <b>Julien</b>, MP MS (07), Animateur et <i>chargé de développement</i> d'un centre socio-culturel d'une communauté de communes <b>Sandrine</b>, MP MS (07), Chargée de mission CDESI et sports de natures au sein d'un conseil général</p> <p style="text-align: center;"><b>Secteur Santé et action sociale</b></p> <p><b>Lucile</b>, MP APA (07), Chargé d'animation pour l'association « Un Maillot pour la vie » (<i>organisation de rencontres + accompagnement des enfants malades</i>) <b>Emilie</b>, MP APA (07), Chargée de mission Pôle compétences, Comité départemental de l'éducation à la santé.</p> <p style="text-align: center;"><b>Secteur du Commerce en relation avec le sport</b></p> <p><b>Julien</b>, MP MS (07), Responsable d'exploitation Décathlon</p>
	<p><b>Autres secteurs ( 13)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Enseignement supérieur</b></p> <p><b>Jérôme</b>, MP ES (07), Adjoint aux sports (tâches administratives), SUAPS d'une université</p> <p style="text-align: center;"><b>Animation</b></p> <p><b>Xavier</b>, MP EM (07), Assistant d'éducation en collège, <i>Directeur d'un centre sportif (saisonnier dans une municipalité)</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Socio-culturel et artistique</b></p>

		<p><b>Virginie</b>, DEA en STAPS (02), MP APAS (07), Vendeuse à Décathlon, <i>employée administrative</i> et professeur de danse africaine dans une association de socio-culturelle, artiste dans des compagnies de danse et jonglage</p> <p style="text-align: center;"><b>Insertion - Emploi</b></p> <p><b>Jules</b>, MP MS (07), Chargé de développement économique dans un Plan Local Insertion Emploi (PLIE)</p> <p style="text-align: center;"><b>Tourisme</b></p> <p><b>Guillaume</b>, MP MS (07), Chargé de développement touristique au sein d'une structure commerciale commune, skipper</p> <p><b>Julien</b>, MP MS (07), Conseiller voyages dans une agence de voyages</p> <p><b>Mathilde</b>, Maîtrise en Sciences Politiques (06), MP MS (07), <i>Chargée d'études webmarketing et tourisme au sein d'un cabinet de conseil</i>, Vacances enseignement au sein d'une UFR STAPS</p> <p style="text-align: center;"><b>Commerce</b></p> <p><b>Florent</b>, MP MS (07), Responsable d'une plate-forme téléphonique et chef d'une entreprise automobile</p> <p><b>Renaud</b>, DUT Techniques de commercialisation (04), MP MS (07), chef de produit marketing chez Newsweb</p> <p><b>Romain</b>, MP MS (07), Agent d'assurance</p> <p style="text-align: center;"><b>Recherche et développement</b></p> <p><b>Nicolas</b>, MR STAPS (07), MP Ergonomie du sport (08), Consultant en financement de l'innovation</p> <p style="text-align: center;"><b>Equipements sportifs</b></p> <p><b>Hughes</b>, MP MS (07), Référent de la cellule diagnostic et accessibilité, Soleus</p> <p style="text-align: center;"><b>Aménagement des espaces</b></p> <p><b>Maïowen</b>, MP MS (07), Brevet de Technicien Supérieur (BTS) Aménagement paysagiste (08), LP infographie paysagère (10), Chargée d'études au sein d'un bureau d'études en paysage et environnement</p>
<p><b>Autres fonctions exercées</b> (hors encadrement APS ou management) <b>(5)</b></p>	<p><b>Hors secteur du sport ou en relation avec les APS</b> <b>(5)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Commerce</b></p> <p><b>Blandine</b>, MP APAS (07), Vendeuse d'un appareil de fitness</p> <p><b>Virginie</b>, DEA STAPS (02), MP APAS (07), <i>Vendeuse à Décathlon</i>, employée administrative et professeur de danse africaine dans une association de socio-culturelle, artiste dans des compagnies de danse et jonglage</p> <p style="text-align: center;"><b>Recherche</b></p> <p><b>Davina</b>, MP APAS (07), Professeur de hip-hop dans une MJC, Intervenante dans des ateliers du dos, <i>Assistante de recherche (saisie de questionnaires)</i></p> <p style="text-align: center;"><b>Sécurité publique</b></p> <p><b>Thomas</b>, MP EM (07), Marin pompier</p> <p style="text-align: center;"><b>Collectivité territoriale</b></p> <p><b>Thomas</b>, MP MS (07), Adjoint d'animation dans une communauté de communes (remplacements <i>entretien des locaux</i> et animation)</p>

Tableau 5 : Répartition des entretiens avec les diplômés 2006/2007 par fonction et par secteur



Quatre diplômés sont sans emploi au moment de l'entretien :

**Bérénice**<sup>47</sup>, MP APAS (07), sans emploi et en recherche d'emploi. Elle éprouve des difficultés à trouver un emploi en relation avec sa formation.

**Aurélia**, MR en Sociologie (06), MP MS (07), sans emploi et en recherche d'emploi, suite à un départ volontaire.

**Magalie**, MP MS (07), sans emploi, chômage « volontaire » suite à une rupture conventionnelle de contrat, préparation concours de la fonction publique territoriale

**Joan**, MP MS (07), sans emploi (arrêt maladie suite à un grave accident)

## **B. Enquêtes par questionnaire auprès des diplômés de master et des primo-entrants en L1 STAPS**

Ces enquêtes par questionnaire n'ont pas été réalisées pour notre travail de recherche de doctorat mais dans le cadre des travaux menés par l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) de l'université au sein de laquelle nous menons nos travaux. Nous avons cependant participé activement à leur réalisation dans la mesure où nous étions en charge au sein de l'OVE de réaliser ces enquêtes. Les résultats de ces études viennent compléter nos analyses réalisées à partir des entretiens auprès des diplômés et étudiants STAPS.

L'enquête réalisée auprès des diplômés de master résulte d'une double commande :

- de l'université souhaitant enquêter annuellement l'ensemble de ses diplômés concernant leur devenir pendant les 30 mois suivants l'obtention de leur diplôme, c'est-à-dire jusqu'au 1<sup>er</sup> décembre de l'année n+2, et
- ministérielle, à partir de septembre 2009, souhaitant connaître l'insertion professionnelle d'une partie des diplômés de master des universités françaises<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Entretien réalisé en octobre 2008, soit un an après l'obtention de son master professionnel. La quasi-totalité des entretiens avec les autres diplômés ont été réalisés entre septembre et décembre 2010.

<sup>48</sup> A partir de l'année universitaire 2009/2010, le ministère de l'enseignement supérieur, et plus particulièrement la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), décide de réaliser une enquête, par l'intermédiaire des observatoires de la vie étudiante des universités, concernant l'insertion professionnelle des diplômés de master inscrits en formation initiale, de nationalité française, âgés de moins de 30 ans, n'ayant pas poursuivi leurs études dans les deux années après l'obtention du master, n'ayant pas interrompu leurs études entre le baccalauréat (ou son équivalent) et le master pendant plus de deux ans. Au final, le ministère demande aux universités d'interroger environ 40% de leurs diplômés de master (36% des diplômés 2008 des universités françaises).

Cette enquête master s'insère dans une politique plus large de l'université concernant l'insertion professionnelle qui constitue la troisième mission des universités au sein de la loi sur les libertés et responsabilités des universités, dite loi LRU. En effet, suite à cette loi, les universités doivent se donner les moyens d'aider leurs étudiants à s'insérer professionnellement mais également de mieux connaître leur insertion professionnelle et leur devenir. Dans ce contexte-là, l'OVE et le BAIP sont créés, au sein de l'Université Paul Sabatier, au début de l'année 2009 avec le recrutement de deux chargés d'enquêtes à l'OVE et deux chargés d'orientation et d'insertion au BAIP<sup>49</sup>. Le questionnaire a été rédigé, dans un premier temps (c'est-à-dire entre mars et mai 2009) et de manière relativement autonome, par les deux chargés d'enquête de l'OVE, dont nous faisons partie. Suite à la demande ministérielle<sup>50</sup>, nous avons intégré au sein de ce questionnaire les questions imposées par le ministère, questions constituant un tronc commun national d'une quarantaine de variables. Le recueil des données s'est effectué en ligne et par l'intermédiaire d'un questionnaire papier pour les promotions 2005/2006 et 2006/2007, et uniquement en ligne pour la promotion 2007/2008. Les diplômés ont été contactés par courrier électronique, courrier postal et téléphone entre le 1<sup>er</sup> décembre n+2 et le 30 avril n+3 (n étant l'année d'obtention du master).

		2005/2006	2006/2007	2007/2008
<b>Nombre de diplômés / Nombre de répondants au questionnaire (Taux de réponses)</b>	Master pro APAS	6/13 (46%)	11/20 (55%)	12/19 (67%)
	Master pro EM - ES <sup>51</sup>	14/26	20/36	32/41
	Master pro MS	20/25 <sup>52</sup>	32/56	40/56
	Master pro STAPS	40/64 (62,5%)	63/112 (56%)	84/116 (72%)
	Master pro Univ.	580/878 (66%)	651/1024 (64%)	847/1117 (76%)

Tableau 6 : Répartition des effectifs des diplômés et des répondants au questionnaire en fonction des diplômes

Le questionnaire a été construit afin de produire des indicateurs et des analyses statistiques de l'insertion professionnelle des diplômés de master, et plus globalement leur devenir dans les 30 mois

<sup>49</sup> Ces deux services ont été progressivement renforcés. En mai 2012, l'OVE est composé de trois chargés d'enquêtes et d'une assistante technique, et le BAIP de quatre chargés d'orientation et d'insertion.

<sup>50</sup> Demande ministérielle qui s'inscrit dans le cadre la loi LRU mais également dans une dynamique plus générale d'évaluation et d'encadrement des dépenses publiques, dynamique caractérisée notamment par la LOLF (Loi Organique relative aux Lois de Finances) promulguée en août 2001 et la RGPP (Révision Générale des Politiques Publiques) lancée en juillet 2007. Cette enquête concernant l'insertion professionnelle devant servir à terme non seulement à communiquer mais également à établir un indicateur de performance à partir duquel dépendrait une partie des crédits alloués aux établissements.

<sup>51</sup> Les spécialités EM et ES sont regroupées au sein d'un même master professionnel composé de deux parcours différents.

<sup>52</sup> Seules deux des trois spécialités de master professionnel en management du sport avaient été enquêtées

après l'obtention du diplôme. Concernant l'insertion professionnelle, nous reprendrons essentiellement les analyses réalisées sur les diplômés de master professionnel STAPS. Même si certains diplômés de master recherche STAPS ne poursuivent pas leurs études en doctorat et s'insèrent sur le marché du travail, ils ne sont cependant pas assez nombreux afin de pouvoir réaliser un traitement statistique<sup>53</sup>.

Le questionnaire est construit autour des thématiques suivantes<sup>54</sup>:

- caractéristiques du 1<sup>er</sup> emploi et de l'emploi à 30 mois après l'obtention du diplôme (type de contrat de travail, salaire, métier occupé, entreprise,...),
- caractéristiques de la poursuite ou reprise d'études (bifurcation, durée...),
- parcours universitaire (diplômes obtenus, stages...),
- caractéristiques sociales (âge, PCS des parents, genre, bac...)

Il permet donc d'élaborer une « photographie » de l'insertion professionnelle des diplômés STAPS, des emplois occupés, mais également d'avoir la possibilité de mettre en perspective ces situations avec des déterminants sociaux. Par ailleurs, cette enquête nous permet d'avoir une vision globale de l'insertion professionnelle des diplômés de master professionnel d'une université scientifique, et de se décentrer ainsi de la seule problématique des diplômés STAPS.

Au-delà des enquêtes concernant le devenir des diplômés, l'OVE mène d'autres enquêtes concernant les étudiants de l'université. L'enquête réalisée auprès des primo-entrants en première année de licence STAPS (L1 STAPS) s'intéresse à la construction de leur choix d'orientation et à leurs projets professionnels et d'études au moment de leur entrée dans la formation. Les jeunes répondent à un court questionnaire au moment de leur inscription administrative au sein de l'université. Concernant la promotion 2010/2011, les données du questionnaire ont été enrichies avec leurs résultats universitaires au semestre et à l'année afin de travailler sur la corrélation (ou l'absence de corrélation) entre projet professionnel ou de formation et réussite universitaire, ou entre construction du choix d'orientation (antériorité du choix, raisons...) et réussite universitaire.

	L1 Sciences	L1 STAPS
<b>Nombre de primo-entrants inscrits en 2010/2011</b>	1618	571
<b>Nombre de primo-entrants répondants</b>	674	225

<sup>53</sup> Ils sont deux dans la promotion 2005/2006, six dans la promotion 2006/2007 et huit dans la promotion 2007/2008, ils n'ont pas tous répondu au questionnaire.

<sup>54</sup> Pour plus de précisions sur les questions posées, cf. questionnaire, Annexe 9

*Tableau 7 : Primo-entrants inscrits en première année et répondants à l'enquête*

Les analyses statistiques de ces deux enquêtes ont été réalisées avec le logiciel Le Sphinx. Elles ont fait suite à un apurement des bases ayant pour objectif de corriger les incohérences ou erreurs dans le choix des réponses, apurement réalisé par les chargés d'études de l'OVE. Dans l'enquête master, des incohérences au niveau des Professions et Catégories Sociales étaient assez fréquentes. En effet, certains enseignants du second degré répondaient qu'ils étaient employés de la fonction publique, c'est-à-dire catégorie C, et non cadres de la fonction publique. Une partie de l'analyse a été réalisée dans le cadre de l'OVE et une analyse plus ciblée dans le cadre de la thèse, les analyses s'enrichissant mutuellement.

### **C. Acteur d'un système universitaire de formation et d'insertion professionnelle soumis aux réformes**

Depuis onze années, nous sommes un acteur du système d'enseignement supérieur et y avons occupé différentes positions : étudiant, enseignant et administratif. Ces trois statuts, parfois occupés de manière simultanée, nous ont permis de réaliser des observations ethnographiques. Ces observations, même si elles ne constituent pas le cœur du matériau utilisé pour les analyses, viennent enrichir les données recueillies dans le cadre des récits de vie et des questionnaires.

Le statut d'étudiant peut être considéré comme un avantage pour mener notre enquête, recueillir des discours (Beaud, Weber, 1998). Les enquêtés semblent être moins réticents pour participer à l'enquête et livrer des informations. En effet, nous n'avons essuyé aucun refus de la part des étudiants contactés pour l'étude. Le fait d'être un étudiant STAPS et les caractéristiques du sujet d'étude ne semblent pas non plus être étranger à cette participation. Même si être étudiant semble favoriser le recueil de données, ce statut peut être un biais au moment de l'analyse mais également lors de l'entretien. Avoir vécu, en partie, les mêmes études que les individus interrogés peut amener à ne pas réagir à « l'évocation » de certains sous-entendus. Il nous a donc fallu être vigilant et amener l'étudiant à expliciter, préciser certains de ses propos. Nous devons agir en tant que sociologue dans une discussion entre étudiants. Par ailleurs, avoir une connaissance assez fine de son terrain permet de poser des questions plus précises, et de faciliter ainsi la verbalisation.

Au moment de l'analyse, il nous fallait nous détacher du discours des enquêtés et de notre expérience personnelle, tout en les utilisant afin de construire les catégories d'analyse sociologiques.

Etape d'autant plus difficile que nous débutons notre « carrière » de sociologue, et que nous avons partagé lors de notre carrière étudiante le vocabulaire employé par les individus. Passer de l'étudiant au sociologue implique de prendre conscience de notre expérience d'étudiant, de la mettre à profit pour les besoins de l'enquête. Ce turning point consiste également à déconstruire le vocabulaire « indigène » et ses catégories (qui ont été les nôtres lors de nos études et est le nôtre lors des discussions entre étudiants), et à construire les catégories du sociologue. Il s'agit de « passer à travers le miroir » (Hughes, 1955). En effet, il nous a fallu apprendre à regarder le monde auquel nous avons appartenu et nous appartenons encore depuis l'autre côté du miroir. Ces catégories ne peuvent être élaborées qu'en ayant connaissance des études réalisées sur le sujet, et en se les étant appropriées.

Par ailleurs, en tant qu'étudiant et diplômé de master STAPS en insertion professionnelle, nous avons vécu les différentes étapes et processus que nous décrivons. En effet, nous avons intégré la formation STAPS en première année et vécu l'ensemble du cursus de formation jusqu'au doctorat. Cette expérience étudiante nous a permis de construire une connaissance fine de notre terrain mais également de son contexte universitaire par l'intermédiaire de nos échanges avec les acteurs (étudiants, formateurs, administratifs, et responsables politiques) lors de différents contextes (enseignements, conseil d'administration de l'UFR STAPS, laboratoire, commissions consacrées à l'insertion professionnelle, à la communication, etc.)

Nous avons également été, pendant quatre années, enseignant au sein de l'UFR STAPS étudié. Nous avons ainsi pu avoir accès à d'autres discours, et à d'autres interactions avec les étudiants. Il nous a été possible de les observer lors des enseignements. Ce statut nous a également permis de recueillir les discours des formateurs en assistant à des réunions de département, de commissions mais également lors de discussions informelles.

Suite à cette expérience d'enseignement, s'inscrivant dans notre processus d'insertion professionnelle, nous avons été embauché, depuis plus de trois ans, par l'université Paul Sabatier en tant que personnel administratif au sein de l'observatoire de la vie étudiante. Cette expérience nous a permis d'avoir un regard plus large sur les parcours de formation des étudiants et leur insertion professionnelle. En effet, il s'agit ici de réaliser des études concernant l'ensemble des formations<sup>55</sup> dispensées au sein d'une université dans les domaines de la science, la santé, le sport et la technologie. Nous nous sommes ainsi retrouvé au cœur de la politique d'insertion professionnelle mise en place par l'université depuis 2008 et au contact de ses responsables politiques et administratifs. Nous avons ainsi pu recueillir leurs discours et échanger avec les professionnels de

---

<sup>55</sup> DUT, licences, licences professionnelles, masters, doctorats, études de santé, etc.

l'orientation et de l'insertion professionnelle présents au sein du service commun universitaire d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO-IP).

L'ensemble de ces différentes expériences et positions dans l'espace universitaire, même si elles ne ressortent pas dans l'analyse dans la mesure où ces expériences n'ont pas donné lieu à un carnet de terrain et qu'il ne s'agit pas de réaliser une analyse institutionnelle, nous ont aidé à construire certaines analyses, à déconstruire certaines idées et surtout à avoir une vision plus globale de l'espace universitaire (points de vue étudiant, enseignant, chercheur, administratif et politique).

Après avoir présenté les ancrages théoriques et méthodologiques notre recherche, nous décrirons rapidement dans la seconde partie les contextes universitaire et professionnel dans lesquels s'inscrivent les parcours des étudiants et diplômés interrogés.



## **Partie 2 : Parcours et emplois des diplômés STAPS, marché de l'emploi sportif en pleine structuration, et formations STAPS en quête de légitimation**

Si le secteur de l'emploi sportif constitue une sorte de « laboratoire d'analyse des mutations au travail » (Dreyfuss, 2006), l'accès des sortants STAPS aux « métiers du sport » au sens large ne peut s'analyser sans prendre en compte d'une part, la croissance et la diversification de l'emploi sportif et d'autre part, un certain nombre d'obstacles à leur développement et à leur stabilisation (Loirand, 2006). La question de l'insertion professionnelle renvoie non seulement aux histoires de vie des individus, mais également à la capacité de la filière STAPS à former ses étudiants et à s'ajuster aux caractéristiques du marché du travail. Cette problématique interroge également la concurrence exercée par d'autres filières de formation, et la structuration plus ou moins solide des secteurs d'emploi. En effet, Vernières (1997) souligne que la situation du marché du travail et le mode de gestion de l'emploi par les employeurs jouent un rôle clé dans l'insertion professionnelle. Même si cela ne constitue pas le cœur de notre problématique, une connaissance de ces deux dimensions semble être nécessaire à une meilleure compréhension de l'insertion professionnelle des étudiants. Il s'agit dans cette partie d'exposer, même rapidement, le contexte dans lequel se sont inscrites les carrières des étudiants et diplômés STAPS enquêtés. Nous évoquerons dans un premier temps le contexte institutionnel dans lequel s'inscrivent les formations STAPS. Il s'agira ensuite de décrire les caractéristiques du marché de l'emploi sportif et d'évoquer d'une manière plus générale les emplois occupés par les diplômés STAPS. Enfin, nous décrirons rapidement à partir d'enquêtes statistiques les parcours de formation et d'insertion professionnelle des diplômés de masters STAPS.

### ***Chapitre 4. Les STAPS, les formations aux métiers du sport et la problématique de l'insertion professionnelle***

Le système français de formation aux métiers du sport a la particularité de s'organiser autour de deux institutions historiquement concurrentes : le Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la



Vie Associative<sup>56</sup> (MJSVA) délivrant, dans le domaine sportif, les anciens Brevets d'Etat d'Éducateur Sportif (BEES)<sup>57</sup>, et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) délivrant les diplômes STAPS.

A la suite des mouvements de contestation de 2001, un rapport est demandé par le ministre de l'éducation nationale à Jean Camy concernant la « professionnalisation des études en STAPS »<sup>58</sup>. Il est notamment sollicité afin de conduire une réflexion concernant le rapprochement entre le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et le MJSVA. L'amélioration de la lisibilité de ces deux systèmes de formation aux métiers du sport constitue une autre problématique importante. Il lui est également demandé de mener une « étude portant sur les marchés de l'emploi dans le domaine du sport et les débouchés professionnels de la filière de formation en STAPS dans le champ des métiers du sport marchand et non marchand » afin d'éclairer les politiques de formation à mettre en œuvre au sein de ces deux ministères. Le rapport (Camy, 2002) dresse cet état des lieux et propose notamment de constituer une branche professionnelle sport. Une convention collective nationale (CCN) « Sport » est signée en 2005. Quelques années plus tard, en novembre 2007, la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, la ministre de la Santé, de la Jeunesse et des Sports, et le secrétaire d'Etat aux sports commandent à Jean Bertsch, alors Président de la Conférence des Doyens et Directeurs d'UFR STAPS (C3D), un rapport concernant « la réorganisation de l'offre publique de formation dans le secteur de l'activité physique, du sport et de l'animation ». Ce rapport, rendu en mai 2008, dresse un historique de la construction de ces deux systèmes de formation concurrents en certains points et difficilement lisibles pour nombre d'acteurs du secteur

---

<sup>56</sup> Pour un souci de clarté de l'exposé, nous le nommerons ainsi tout au long de ce manuscrit malgré ses multiples changements d'appellation et de rattachement en fonction des gouvernements successifs.

<sup>57</sup> Aujourd'hui remplacés par les Brevets Professionnels (BP), les Diplômes d'Etat (DE) et les Diplômes d'Etat Supérieur (DES) de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (JEPS).

<sup>58</sup> « En premier lieu, vous serez chargé, afin de favoriser la professionnalisation des études supérieures dans le domaine du sport, de conduire une réflexion sur l'organisation d'un partenariat étroit entre la branche professionnelle du sport et les représentants des Ministères de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. Un tel partenariat doit avoir pour objectif d'éclairer, en amont, de manière prospective sur les différents besoins, présents et à venir des professionnels, et sur les qualifications correspondant à ces besoins. Cela permettrait à chacun des deux départements ministériels de conduire avec une meilleure lisibilité l'évolution de leurs dispositifs respectifs de formation avec le souci d'un renforcement de la cohérence de l'intervention du service public. Dans cette perspective, je vous demande de concevoir et de suivre la mise en œuvre d'une étude portant sur les marchés de l'emploi dans le domaine du sport et les débouchés professionnels de la filière de formation en STAPS dans le champ des métiers du sport marchand et non marchand. Cette étude pourrait être conduite en partenariat avec le Ministère de la Jeunesse et des Sports et s'inscrire dans le processus de construction d'une branche professionnelle du sport actuellement en cours.

D'autre part, vous réfléchirez sur l'enrichissement et la diversification de l'offre de formation dans ce domaine, en intégrant dans votre réflexion les orientations retenues pour la construction de l'espace européen de l'Enseignement Supérieur fondée sur les deux cursus pré-licence et post-licence. Bien entendu, le caractère universitaire des formations en STAPS doit, dans cette perspective, être préservé tout en prenant en compte les besoins des professions tels qu'ils peuvent être explicités. Dans ce contexte, vous voudrez bien faire des propositions de nature à créer des synergies entre les formations relevant du Ministère de l'Éducation Nationale, celles relevant du Ministère de la Jeunesse et des Sports et le milieu professionnel. » Ministre de l'Éducation Nationale, Jack Lang, 21 septembre 2001.

professionnel. Vingt mesures sont proposées et restées, pour le moment, sans suite ; le double système de formation aux métiers du sport perdurant.

Conformément à loi de 1984<sup>59</sup>, le BEES est resté longtemps le seul diplôme à donner la possibilité d'encadrer ou enseigner une activité physique et sportive contre rémunération. La promulgation du décret du 27 Août 2004, en application de la loi du 01 Août 2003, constitue une étape importante dans l'ouverture professionnelle aux diplômés STAPS de l'enseignement ou l'encadrement de la pratique sportive. Son article L 212.1 stipule, en effet, que « *nul ne peut enseigner/encadrer s'il n'est titulaire d'un diplôme délivré par l'Etat* ». Différentes certifications universitaires donnent ainsi droit à l'obtention d'une carte professionnelle. C'est le cas pour six DEUST (Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques) et deux licences professionnelles par l'intermédiaire de l'arrêté du 16 décembre 2004<sup>60</sup>, des licences STAPS EM, ES et APAS avec les arrêtés du 23 mai et 12 octobre 2006, et du DEUG STAPS, d'un DEUST et deux licences professionnelles si l'on se réfère à l'arrêté du 29 juin 2007. Cependant, le double système de formation perdure et se renforce, dans le même temps, avec la rénovation des certifications du MJSVA ne prévoyant « *a priori aucune réelle articulation avec le dispositif universitaire* » (Bertsch, 2007). Cette rénovation aboutit, avec le décret de novembre 2006, à la création des Brevets Professionnels (BP), des Diplômes d'Etat (DE) et Diplômes d'Etat Supérieur (DES) de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport (JEPS), respectivement des diplômes de niveau IV, III et II<sup>61</sup>, qui remplacent les BEES.

---

<sup>59</sup> Article 43 « Nul ne peut enseigner ou encadrer contre rémunération s'il n'est titulaire d'un Brevet d'Etat »

<sup>60</sup> Arrêté du 16 décembre 2004 portant sur la liste des diplômes, titres à finalité professionnelle et certificats de qualification ouvrant droit à l'enseignement, l'animation ou l'encadrement des activités physiques et sportives ou à l'entraînement de ses pratiquants, conformément à l'article L. 363-1 du code de l'éducation. Cet arrêté ajoute les Deust suivants :

- « Activités physiques et sportives adaptées : déficiences intellectuelles, troubles psychiques » de l'université de Strasbourg

- « Activités physiques et sportives et inadaptations sociales » de l'université de Strasbourg

- « Animation, commercialisation des services sportifs » de l'université de Montpellier

- « Métiers de la forme » des universités de Lyon, Créteil, Toulouse et Strasbourg

- « Manager de club sportif » des universités de Lyon, Créteil, Toulouse et Strasbourg

- « Pratique et gestion des APSL pour les publics seniors » de l'université de Strasbourg

Cet arrêté ajoute les licences professionnelles suivantes : « Santé, option vieillissement et APA » de l'université Paris V et « Activités sportives, option remise en forme et loisirs sportifs associés : responsable d'équipe de projets » de l'université Paris Orsay.

<sup>61</sup> Cette catégorisation fait le lien entre le système de formation et le système d'emploi. Elle s'organise en 5 niveaux.

Niveau V : diplômes et emplois de niveau CAP, BEP (BAPAAT, etc.)

Niveau IV : diplômes et emplois de niveau baccalauréat (BP JEPS, BEES 1<sup>er</sup> degré, etc.)

Niveau III : diplômes et emplois de niveau bac+2 (DUT, BTS, DEUST, DEUG, DE JEPS, etc.)

Niveau II : diplômes et emplois de niveau bac+3 (licences, licences professionnelles, DES JEPS, BEES 2<sup>ème</sup> degré, etc.)

Niveau I : diplômes et emplois de niveau bac+5 et plus (masters, doctorats, diplômes d'écoles d'ingénieurs et des grandes écoles de commerce, etc.)

Le BP JEPS atteste de la possession de compétences professionnelles indispensables à l'exercice du métier d'animateur dans le champ de la spécialité obtenue. Le BP JEPS est délivré au titre d'une spécialité disciplinaire, pluridisciplinaire ou liée à un champ particulier. Ce diplôme de niveau IV, c'est-à-dire de niveau baccalauréat, prépare aux métiers d'animateur dans la spécialité au sein d'une association ou d'une entreprise. Dans le secteur sportif, il permet d'encadrer contre rémunération les activités physiques et sportives de la spécialité. Dans le secteur de l'animation, la spécialité loisirs tous publics du BP JEPS permet de diriger à titre permanent un accueil collectif de mineurs ainsi que les autres spécialités si elles sont assorties d'une unité complémentaire spécifique. Le BP JEPS permet, en outre, de se présenter au concours d'éducateur territorial des activités physiques et sportives de la fonction publique territoriale, au concours d'animateur territorial ainsi qu'au concours d'animateur de la fonction publique hospitalière. Il est destiné à remplacer à terme, le BEES 1<sup>er</sup> degré et remplace le BEATEP (Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire et de la Jeunesse - diplôme abrogé).

Le DE JEPS atteste, quant à lui, de la possession des compétences à l'exercice du métier de coordonnateur-technicien ou d'entraîneur dans le champ de la mention obtenue. Ce diplôme de niveau III, c'est-à-dire de niveau bac+2, prépare aux métiers de coordinateur-technicien ou d'entraîneur dans une association ou une entreprise et permet d'encadrer contre rémunération dans le secteur sportif. Le DE JEPS est délivré au titre d'une « spécialité » relative au « perfectionnement sportif » ou à « l'animation socio-éducative ou culturelle », et d'une « mention » relative à un champ d'activités.

Enfin, le DES JEPS atteste la possession des compétences à l'exercice du métier de directeur de projet, directeur de structure ou directeur sportif dans le champ de la mention obtenue. Ce diplôme de niveau II, c'est-à-dire de niveau bac+3, prépare aux métiers de directeur de projet, directeur de structure ou directeur sportif dans une association ou une entreprise. Dans le secteur sportif, il permet d'encadrer contre rémunération. Le DES JEPS est destiné à remplacer à terme, le BEES 2<sup>ème</sup> degré et le DE-DPAD (Diplôme d'Etat de Directeur de Projet d'Animation et de Développement).

Dans le même temps, les universités mettent en place le système LMD. Les étudiants se retrouvent donc toujours confrontés à un double de système de formation d'autant plus concurrent que de nouvelles certifications universitaires permettent d'encadrer légalement contre rémunération et dans certaines conditions la pratique sportive, alors qu'elles étaient peu nombreuses auparavant. En effet, le BEES était (et reste encore aujourd'hui même si cela tend à évoluer) le principal diplôme identifié et reconnu au sein du monde sportif afin d'exercer des activités d'éducateur ou d'entraîneur sportif. Il fonctionne encore, comme nous aurons l'occasion de le préciser par la suite, comme un « droit d'entrée » dans le milieu sportif associatif, fédéral ou professionnel. Par conséquent,

nombreux étaient (et sont encore) les jeunes titulaires à la fois d'un (ou plusieurs) diplôme(s) délivré(s) par le MJSVA et d'un (ou plusieurs) diplôme(s) STAPS. Une étude du CARIF-OREF<sup>62</sup> Pays de la Loire réalisée en janvier 2005, avant l'inscription des licences ES, EM et APAS au RNCP, auprès d'étudiants des promotions 1998/1999 à 2003/2004, montre que 57% des diplômés de la filière ES possèdent au moins une certification Jeunesse et Sport et/ou fédérale. Ils sont 33% à posséder un BEES. Ces diplômes, notamment les BEES, sont acquis avant, pendant ou après leur formation universitaire. Par la suite du développement, nous continuerons d'évoquer essentiellement le BEES, même s'il est progressivement remplacé depuis 2006 par les BP, DE et DES JEPS. En effet, certains des jeunes interrogés sont titulaires d'un BEES et aucun d'un de ces nouveaux diplômes.

Au-delà de la concurrence avec d'autres formations aux métiers du sport, les formations STAPS sont également en concurrence avec des formations d'autres secteurs : management, commerce, gestion (écoles de commerce et de management, BTS « action commerciale », DUT « Techniques de commercialisation » ou « Gestion des Entreprises et des Administrations, etc.), action publique (sciences politiques...), tourisme (BTS, master tourisme), santé (kinésithérapie, santé publique, psychomotricité...), social (éducateur spécialisé...), etc. En effet, la diversité des formations STAPS amène les diplômés STAPS à se retrouver en concurrence avec des diplômés d'autres formations préparant aux métiers de ces secteurs. C'est donc dans un contexte concurrentiel que la C3D entreprend un travail pour la reconnaissance des diplômes STAPS, notamment des Licences, au sein du Registre National des Certifications Professionnelles<sup>63</sup> (RNCP). Ce processus revêt plusieurs objectifs :

- rendre l'offre de formation plus lisible, notamment pour les employeurs,
- attester des compétences et connaissances acquises par l'individu pendant sa formation,
- et améliorer ainsi l'insertion professionnelle des diplômés.

Ce processus d'inscription des licences STAPS au RNCP s'inscrit dans une dynamique plus globale de légitimation des formations STAPS menée par la C3D et relayée au niveau local par les composantes STAPS. Ce processus dit « de Madère »<sup>64</sup> se concrétise en mai 2006 pour la licence EM<sup>65</sup>, et octobre

---

<sup>62</sup> Centre d'Aide, de Ressource et d'Information sur les Formations – Observatoire Régional de l'Emploi et des Formations.

<sup>63</sup> Le RNCP, instauré par le décret du 28 avril 2002 de la loi de modernisation sociale, vise à rendre visible les formations en lien avec les secteurs d'activités professionnels. « Le Répertoire national des certifications professionnelles a pour objet de tenir à disposition des personnes et des entreprises une information constamment à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle ainsi que sur les certificats de qualification figurant sur les listes établies par les commissions paritaires nationales de l'emploi des branches professionnelles. Il contribue à faciliter l'accès à l'emploi, la gestion des ressources humaines et la mobilité professionnelle » (<http://www.cncp.gouv.fr/CNCP/Documents/documentation/decret/JO200207708ALL.pdf>)

<sup>64</sup> Nom de la ville où s'est déroulée la conférence initiant ce processus.

2006 pour les licences ES et APAS<sup>66</sup>. Depuis ces deux dates, les diplômés de licence STAPS, en fonction de leur spécialisation, sont autorisés à encadrer contre rémunération un sport ou une activité physique dans certaines conditions et auprès de certains publics. Les titulaires d'une licence EM peuvent encadrer et enseigner des APS auprès des enfants, adolescents et jeunes adultes. Les titulaires d'une licence ES ont la possibilité d'encadrer différents publics à des fins d'amélioration de la performance ou de développement personnel dans la (les) discipline(s) mentionnées. Ils peuvent ainsi exercer des activités d'éducateur sportif ou d'entraîneur au sein de clubs sportifs et avec un objectif compétitif sans être titulaires d'un BEES ou BP JEPS. Les titulaires d'une licence APAS ont la possibilité d'encadrer des APS à destination de différents publics dans une perspective de prévention-santé ou de réadaptation ou d'intégration de personnes présentant l'altération d'une fonction physique ou psychique. En juin 2007, d'autres diplômes STAPS sont inscrits au RNCP : des licences professionnelles<sup>67</sup> et le Deug STAPS<sup>68</sup>. Les réflexions et l'élaboration de nouvelles fiches RNCP harmonisées au niveau national se poursuivent pour le niveau master, processus dit « de Marrakech »<sup>69</sup>. Ce travail d'élaboration d'une fiche RNCP constitue aujourd'hui une obligation pour les formations de niveau master et licence au sein des universités. Elle détaille les connaissances et les compétences développées par les étudiants tout au long de la formation mais également les emplois, les métiers, les secteurs d'activité visés par la formation.

Ce travail de légitimation s'accompagne également d'opérations de communication ponctuelles en réaction à différentes critiques ou à des mouvements de contestation étudiants. L'article de Jean Bertsch, publié pendant un fort mouvement de contestations des étudiants STAPS, dans le journal *Le Monde* du 11 avril 2006 intitulé « *Ne tirez pas sur les STAPS* » et la dépêche de l'Agence Education Formation (AEF) du 21 avril 2006 concernant l'enquête Génération 2001 du

---

<sup>65</sup> Arrêté du 23 mai 2006 portant sur la liste des diplômes, titres à finalité professionnelle et certificats de qualification ouvrant droit à l'enseignement, l'animation ou l'encadrement des activités physiques et sportives ou à l'entraînement de ses pratiquants, conformément à l'article L. 363-1 du code de l'éducation.

<sup>66</sup> Arrêté du 12 octobre 2006 portant sur la liste des diplômes, titres à finalité professionnelle et certificats de qualification ouvrant droit à l'enseignement, l'animation ou l'encadrement des activités physiques et sportives ou à l'entraînement de ses pratiquants, conformément à l'article L. 363-1 du code de l'éducation.

<sup>67</sup> Arrêté du 29 juin 2007 modifiant l'Arrêté du 16 décembre 2004 portant sur la liste des diplômes, titres à finalité professionnelle et certificats de qualification ouvrant droit à l'enseignement, l'animation ou l'encadrement des activités physiques et sportives ou à l'entraînement de ses pratiquants, conformément à l'article L. 363-1 du code de l'éducation. Cet arrêté ajoute les licences professionnelles suivantes :

- activités sportives, spécialité « développement social et médiation par le sport »
- activités sportives, spécialité « métiers de la forme ».
- « animation, gestion et organisation des activités physiques ou sportives »

<sup>68</sup> Arrêté du 29 juin 2007 modifiant l'Arrêté du 16 décembre 2004 portant sur la liste des diplômes, titres à finalité professionnelle et certificats de qualification ouvrant droit à l'enseignement, l'animation ou l'encadrement des activités physiques et sportives ou à l'entraînement de ses pratiquants, conformément à l'article L. 363-1 du code de l'éducation. Cet arrêté ajoute le Deug STAPS avec les conditions d'exercice suivantes : encadrement et animation auprès de tous publics des APS à un niveau d'initiation, d'entretien ou de loisir.

<sup>69</sup> Nom de la ville où s'est déroulée la conférence initiant ce processus.

Céreq ont comme objectif de répondre à ces critiques. Les formations STAPS restent cependant confrontées aux critiques médiatiques et politiques concernant l'insertion professionnelle des leurs étudiants, notamment depuis la massification de leurs effectifs et les diminutions drastiques en 2004 et 2006 des recrutements au CAPEPS et à l'agrégation externe<sup>70</sup>. Même si l'enquête menée par le Céreq en 2004 sur les sortants du système éducatif en 2001 met en évidence un faible taux de chômage et un accès rapide à un premier emploi, l'insertion professionnelle des étudiants STAPS a fait l'objet de critiques régulières notamment de la part du monde politico-médiatique. Dans l'émission « Ripostes » diffusée sur France 5 le dimanche 10 décembre 2006 à 17 heures 30, Nicolas Sarkozy, alors candidat à la présidence de la République, déclare concernant les problèmes du système d'orientation français et plus spécifiquement l'orientation à l'université : « *L'exemple caricatural étant l'exemple des professeurs d'éducation physique, les STAPS, où il y a un emploi pour cent étudiants. Encourager les jeunes à aller dans cette formation, c'est les encourager à s'inscrire au chômage. Personne n'a le courage de leur dire.* » La Lettre de l'Étudiant n° 832 du 18 septembre 2006 note une diminution de 12,3% des effectifs étudiants entrant en première année (10400 nouveaux bacheliers en 2004-2005, 9100 en 2005-2006), et donne l'explication suivante : « *La crainte de ne pas trouver un emploi à l'issue de la formation a indéniablement joué : un étudiant sur dix a préféré ne pas continuer en master pour se réorienter vers les disciplines sciences économiques et gestion, notamment.* ». Suite à ces différentes critiques, la C3D met progressivement en place une opération de communication nationale afin de faire évoluer les représentations de l'opinion publique concernant les formations STAPS, et plus particulièrement ses débouchés professionnels. Une agence de communication est recrutée, un dossier de presse rédigé en juin 2008 et un large plan de communication engagé. S'en suivent différents articles plutôt élogieux au sein de journaux ou magazines. Le magazine *Phosphore* dans son Hors-Série de janvier 2009 présente trois cursus menant aux métiers du sport dont la filière STAPS et écrit dans son introduction « *Et au-delà de l'enseignement, une belle palette de métiers !* ». *L'Étudiant* publie un dossier de trois pages sur les STAPS en juillet 2009 intitulé « *La filière STAPS retrouve la forme* » avec les propos introductifs suivants : « *Après des années difficiles, les STAPS affichent aujourd'hui un des meilleurs taux d'insertion au niveau licence.* » Avec le même ton, *L'Express* dans son Hors-Série d'avril 2012 qualifie les STAPS comme une filière qui « *gagne à être connue* ».

Les parcours de formation et d'insertion professionnelle des étudiants et diplômés interrogés s'inscrivent dans ce contexte non seulement de massification de l'accès aux formations STAPS et de

---

<sup>70</sup> 1400 postes au CAPEPS externe en 2002, 780 en 2004, 400 postes en 2006, 2007 et 2008 ; 40 postes à l'agrégation externe en 2002, 32 en 2004, 15 en 2006 et 2007  
<http://www.concours.mobilite-territoriale.net/forum/viewtopic.php?p=243331>

légitimation de ces formations mais également de critiques politico-médiatiques et de contestations étudiantes. En effet, suite aux diminutions importantes des postes au CAPEPS externe et à l'agrégation externe d'EPS en 2004 et 2006, les étudiants STAPS manifestent en 2004 et 2006 pendant plusieurs semaines (environ durant deux à trois mois en fonction des sites). Ils expriment leurs inquiétudes non seulement vis-à-vis de la diminution des recrutements mais également de la reconnaissance de leurs diplômes, notamment la licence, par rapport à ceux du MJSVA, plus particulièrement les BEES. Nombre des étudiants et diplômés interrogés ont vécu ces grèves pendant leur parcours de formation. Ces événements ont amenés certains d'entre eux à être réflexif, et à envisager parfois d'autres parcours de formation au sein des STAPS ou dans d'autres établissements de formation.

En réponse aux manifestations étudiantes STAPS de 2006<sup>71</sup>, faisant écho aux mouvements de 2001 et 2004, l'Etat met en place un dispositif intitulé « 1000 emplois pour les STAPS ». À l'approche de la coupe du monde de rugby et du championnat du monde de handball organisés en 2007 en France, ces emplois financés pendant deux années par l'Etat sont principalement à destination des fédérations, comités et associations sportives de rugby et de handball. Le monde du sport adapté est également intégré dans ce dispositif. Il s'agit d'accompagner et amplifier le processus de professionnalisation du secteur associatif en aidant les fédérations, les comités ou les clubs pendant deux années et en espérant que les postes soient par la suite pérennisés. Ce dispositif constitue un effet d'aubaine pour ces structures mais également pour certains étudiants STAPS obtenant ainsi une première expérience professionnelle. Il s'inscrit également dans une politique de l'emploi à destination de la jeunesse menée depuis plusieurs décennies par les gouvernements successifs. Ces politiques s'appuient essentiellement sur des emplois aidés<sup>72</sup> afin de pallier au chômage des jeunes. Ces dernières années, les contrats d'accompagnement dans l'emploi (CAE) ont constitué des opportunités pour le milieu associatif d'embaucher des jeunes diplômés dans la mesure où l'Etat prenait en charge jusqu'à 90% du salaire. Ces emplois à durée déterminée et renouvelable une à deux fois restent cependant précaires. Parmi les individus interrogés, certains ont « bénéficié », dans leur insertion professionnelle, de ces dispositifs mais également, avec l'inscription des licences STAPS au RNCP, de la possibilité d'obtenir une carte professionnelle.

---

<sup>71</sup> Le printemps 2006 est également marqué par un mouvement de contestation de la jeunesse contre le Contrat Première Embauche (CPE). Le mouvement STAPS, initié avant ce mouvement, sera par la suite pris dans les manifestations contre le CPE.

<sup>72</sup> Des collectivités territoriales ont également mis en place des emplois aidés afin non seulement de favoriser la création d'emplois mais également de participer à la structuration et professionnalisation du monde associatif.

Au-delà des spécificités du système de formation, les caractéristiques du marché de l'emploi, et plus particulièrement ici de l'emploi sportif, tiennent également une place importante dans les parcours de formation et d'insertion professionnelle des étudiants et diplômés STAPS interrogés. Avant de décrire plus précisément la manière dont le marché de l'emploi sportif influe sur ces parcours, nous nous proposons d'en brosser ses principales caractéristiques mais également d'identifier les principaux secteurs professionnels dans lesquels les diplômés STAPS s'insèrent.





## **Chapitre 5.      *Caractéristiques du marché de l'emploi sportif et emplois occupés par les diplômés***

### **STAPS**

Une majorité des étudiants et diplômés interrogés sont entrés sur le marché du travail entre 2006 et 2009. Les résultats publiés de l'enquête Emploi de l'INSEE permettent d'avoir une photographie générale de la situation du marché du travail. Les publications concernant le marché du travail en 2008 et 2009<sup>73</sup> mettent en évidence sa dégradation et notamment une augmentation du taux de chômage sous l'effet de la crise débutée à l'été 2007. En 2009, l'INSEE dénombre 2,6 millions de chômeurs au sens du BIT (Bureau international du travail)<sup>74</sup>, soit 500 000 personnes de plus qu'en 2008 et une augmentation de 19%. Cette hausse du chômage s'élève à 26% chez les jeunes (15-24 ans) entre 2008 et 2009, soit 641 000 chômeurs, et un taux de chômage de 23,7% en 2009. Ils étaient 507 000 chômeurs en 2008 et le taux de chômage était de 19,1%. Alors que le taux de chômage dans l'ensemble de la population active s'élève à 9,1% en 2009 (7,4% en 2008), les 15-24 ans constituent la fraction de la population la plus touchée par le chômage. Cependant, « *le diplôme joue son rôle protecteur* ». Le taux de chômage des diplômés du supérieur est moins élevé que celui des diplômés du secondaire ou des non-diplômés. Alors que 14,3% des actifs non-diplômés sont au chômage en 2009 (12,7% en 2008), c'est le cas pour 5,7% des actifs diplômés d'un niveau supérieur au bac +2 (4,7% en 2008). Même si les professions intermédiaires et les cadres ont été la catégorie socioprofessionnelle la plus touchée par l'augmentation du chômage entre 2008 et 2009 (respectivement +36% et +26%), elles restent cependant les moins exposées au chômage. 3,7% des actifs professions intermédiaires sont au chômage en 2009 (3% en 2008) et 5,3% des cadres (4% en 2008) alors que ce taux s'élève à 13,2% pour les ouvriers (10,2% en 2008). Enfin, les jeunes sont les plus concernés par les contrats courts (CDD, stage ou apprentissage). La moitié des contrats courts concernent des jeunes de moins de 29 ans alors que la moitié des CDI sont des personnes de plus de 43 ans. En 2009, 49,7% des moins de 25 ans sont embauchés en contrat court. Le marché de l'emploi sportif apparaît également marqué par ce type de contrat. Nous nous proposons de décrire rapidement les caractéristiques du marché de l'emploi sportif mais également des emplois occupés par les diplômés de STAPS.

---

<sup>73</sup> Chevalier, F. et Mansuy, A. (2009). *Une photographie du marché du travail en 2008. Résultats de l'enquête Emploi*. INSEE première n° 1272.

Mansuy, A. et Nouël de la Buzonnière, C. (2011). *Le marché de l'emploi en 2009. Résultats de l'enquête Emploi*. INSEE première n° 1331.

<sup>74</sup> Chômeur au sens du BIT : personne en âge de travailler (15 ou plus) qui : 1/ n'a pas travaillé au cours de la semaine de référence ; 2/ est disponible pour travailler dans les deux semaines et 3/ a entrepris des démarches effectives de recherche d'emploi ou a trouvé un emploi qui commence dans les trois mois.

## A. Le marché de l'emploi sportif : un secteur en cours de professionnalisation

Comme le souligne Collinet (2009), « tenter un recensement de l'emploi sportif soulève immédiatement le problème de la lisibilité d'un terrain extrêmement diversifié. [...] Les travaux de Le Roux (2002, 2006) montrent qu'il est possible de classer les emplois en trois catégories selon que l'activité a un rapport direct ou périphérique avec le sport » : le secteur sport ou « noyau dur », la filière sport, et les secteurs associés. Le secteur sport<sup>75</sup> connaît une croissance marquée du nombre d'emplois pendant les années 1980 et 1990. « En effet, en une vingtaine d'années, les effectifs de la catégorie socioprofessionnelle « éducateurs sportifs et sportifs professionnels » se sont vus multipliés par quatre alors que le nombre de licences sportives délivrées par les fédérations ne s'accroissait, sur la même période, que de 20 % environ. On est ainsi passé de 16 649 individus comptabilisés dans l'Enquête Emploi de 1982 à 66 658 en 1999, soit une multiplication par quatre des effectifs. » (Loirand, 2003). En prenant en compte la nouvelle nomenclature NAF, le secteur sport comptabilisait en 1999 environ 90 000 salariés. Ils sont un peu moins de 120 000 en 2010, soit une croissance d'environ 33% en dix ans<sup>76</sup>. Le secteur sport se caractérise par un « cumul de toutes les situations de précarité » et une concentration des emplois « autour de fonctions techniques » (Le Roux et Aguetant, 2006).

Depuis quelques années et comme dans les autres secteurs, les emplois en CDD semblent augmenter alors que leur taux avait eu tendance à diminuer. Le Roux et Aguetant (2006) précisent que les emplois en CDI constituent 52% des emplois du secteur, les contrats de courte durée ou saisonniers 18% et les emplois aidés 12%. La proportion d'emplois à temps partiel semble cependant diminuer. Compte tenu des niveaux de certification et de formation des individus, les salaires du secteur sportif restent relativement faibles. L'enquête Génération 2001 du Céreq réalise le même constat concernant les salaires des étudiants issus des STAPS, dont 47% des individus en emploi exercent une profession liée au sport. Molinari-Perrier (2010), s'appuyant sur l'exploitation de cette enquête, souligne une évolution plus faible, pour les sortants STAPS comparés aux autres sortants de

---

<sup>75</sup> Le secteur sport regroupent les emplois dont les activités sont directement liées à la pratique sportive, notamment les activités d'encadrement et de gestion de la pratique sportive. Il correspond aux codes NAF (Nomenclature des Activités Françaises) 92.6 A&C regroupant les « activités sportives » de l'ancienne Nomenclature. Avec la nouvelle NAF entrée en vigueur le 01/01/08, il est défini par les codes NAF 93.1 « Activités liées au sport » (93.11Z « Gestion d'installations sportives », 93.12Z « Activités de clubs de sports », 93.13Z « Activités des centres de culture physique », 93.19Z « Autres activités liées au sport ») et 85.51Z « Enseignement de disciplines sportives et d'activités de loisirs ». Les activités liées au sport étant plus détaillées dans la nouvelle NAF, le nombre d'emplois recensés par les prochains travaux dans le secteur sport risque de connaître une croissance supérieure à celle enregistrée ces dernières années.

<sup>76</sup> Ministère des sports (2011). *Chiffres clés du sport*.

l'enseignement supérieur, des emplois à durée déterminée vers des emplois à durée indéterminée pendant leurs trois premières années de vie active. Le taux d'emploi à durée déterminée reste important et pose la question de la spécificité du marché de l'emploi sportif dans lequel il existerait plus qu'ailleurs une part non négligeable d'emplois à durée limitée. De plus, il se caractérise également par l'émergence de nouveaux métiers, souvent mal rémunérés et/ou avec des conditions de travail précaires (CDD, contrats aidés, ...) (Molinari-Perrier, op.cit.).

Par ailleurs, l'emploi salarié est majoritairement concentré dans des TPE (67% en 2000) essentiellement de type associatif, caractéristique pouvant en partie expliquer les conditions de travail plus précaires. En effet, le marché de l'emploi sportif se compose essentiellement d'établissements de moins de 20 salariés, 96% en 2000. 76,9% des emplois du secteur sont exercés dans des associations, 10,8% dans des sociétés commerciales, 4,2% dans des communes et/ou syndicats à vocation multiple, et 7,5% sont artisans ou professions libérales (Le Roux, 2002).

De plus, le recrutement se réalise principalement au niveau « techniciens » (niveaux de formation III et IV), et dans une moindre mesure au niveau « manager » (niveaux de formation I et II) : 53% de professions intermédiaires et 35 % de moniteurs ou éducateurs sportifs (Le Roux et Aguetant, 2006). Camy (2002) estime que « *les marchés de l'emploi du sport et en relation avec le sport représentent un volume d'environ 15 à 20.000 emplois par an* », et que 50% de ces emplois sont à un niveau inférieur à Bac+2, 25% à un niveau Bac+2 et 25% à un niveau supérieur à Bac+3. Le secteur sport reste donc marqué par la « culture technique sportive » qui constitue une dimension structurante pour les identités professionnelles (Le Roux, Aguetant, op.cit.). Les entretiens réalisés avec des étudiants et diplômés STAPS mettent en évidence la dimension structurante de la « culture sportive technique » dans la construction du rapport au métier. Nous verrons également qu'elle tient une importance non négligeable dans la construction du rapport au savoir des individus. Parmi les étudiants et diplômés intégrant la formation STAPS dès la première année de licence, nombreux sont les jeunes ayant construit leur projet professionnel autour des métiers de l'intervention en sports.

Même si de fortes carences subsistent, le marché de l'emploi sportif se structure progressivement et deux tendances se dessinent : une « normalisation » et une « professionnalisation ». La « normalisation » de l'emploi sportif se caractérise notamment par une féminisation de l'emploi (37,1% en 94-96 à 41,1% en 01-03<sup>77</sup>), une diminution de la part des indépendants, une stabilisation des conditions de travail, une présence de plus en plus massive de salariés et une forte croissance caractéristique du secteur des services.

---

<sup>77</sup> Le Roux N., Aguetant N. (2006). L'emploi sportif en France et ses évolutions : quel état de lieux ? In Augustin J.-P. (dir.), *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*. Paris, La Documentation française.

La dynamique de « professionnalisation » de l'emploi sportif se réalise à différents niveaux, pour reprendre Wittorski (2005) : l'organisation, l'acteur et l'activité. « *La professionnalisation des organisations conduit à formaliser une structure hiérarchisée et à rationaliser son fonctionnement (Ion, 2001, p. 241). [...] De nombreuses études établissent désormais la professionnalisation des organisations sportives (Kikulis et Al 1989, Boncler 1994, Durand 1994, Theodoraki et Henry 1994, Koski et Heikala 1998, Bayle 1999, Chantelat 2001, Bernardeau Moreau 2004). Pour la plupart de tradition associative, les organisations sportives voient leur mode de fonctionnement évoluer vers une forme plus managériale. Elles rationalisent leur fonctionnement et tentent de s'adapter à un environnement soucieux de rentabilité et soumis à une concurrence croissante de la part d'organisations privées à but lucratif. S'inspirant notamment des modèles de Mintzberg (1989), certains auteurs rapprochent les organisations sportives modernes de la configuration professionnelle, annonçant l'inéluctable prise de pouvoir des salariés sur des bénévoles dépassés.* » (Bernardeau-Moreau, 2009). « *La professionnalisation des acteurs consiste à construire une identité professionnelle autour d'une profession (Dubar, 1998), à faciliter la création de syndicats professionnels de défense des règles et privilèges.* » (Bernardeau-Moreau, op.cit.). En effet, même si les divers emplois sportifs restent encore identifiés dans 15 à 16 conventions collectives nationales (CCN) différentes, une CCN du sport a été signée en 2005. Elle fixe les conditions de rémunération et d'avancement des professionnels employés sur la base de cette CCN<sup>78</sup>. « *La professionnalisation des activités enfin suppose la création de règles techniques et opératoires et la construction de programmes de formation (Wittorski, op. cit.). [...] En termes de compétences, la professionnalisation traduit leur spécialisation. Elle est la capacité d'un individu à exercer une activité professionnelle dans un environnement de travail donné, en mobilisant et adaptant ses connaissances et ses savoir-faire aux situations rencontrées (Bertrand, Boudier, Rousseau, 1993). Elle est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être qui conditionne un comportement dans un contexte particulier. Pour Stroobants, la professionnalisation est une rationalisation des modes de fonctionnement qui suppose une division des tâches et une spécialisation des formations professionnelles sanctionnées le plus souvent par des diplômes (Stroobants, 2005, p. 38-39). [...] Ce processus de rationalisation conduit à*

---

<sup>78</sup> La CCN Sport « règle, sur l'ensemble du territoire y compris les D.O.M., les relations entre les employeurs et les salariés des entreprises exerçant leur activité principale dans l'un des domaines suivants :

- organisation, gestion et encadrement d'activités sportives ;
- gestion d'installations et d'équipements sportifs ;
- enseignement, formation aux activités sportives et formation professionnelle aux métiers du sport ;
- promotion et organisation de manifestations sportives ;

à l'exception toutefois de celles qui relèvent du champ d'application de la convention collective nationale des centres équestres.

A titre indicatif, les activités concernées par le champ d'application de la convention collective nationale du sport relèvent généralement des codes N.A.F.926 A et 926 C. » (extrait de la CCN Sport, 7 juillet 2005)

*une gestion plus structurée et institutionnalisée des organisations et des acteurs qui les composent. »*  
(Bernardeau-Moreau, op.cit).

Du fait de la faiblesse structurelle des ressources et des clubs, l'emploi sportif associatif reste très dépendant des subventions publiques. Même si le recrutement au niveau des associations s'effectue dans un premier temps autour des emplois de techniciens (éducateurs, moniteurs) (Loirand, 2002), la pérennisation de ces emplois repose sur les résultats économiques de leur travail de développement. Ces activités professionnelles se développent donc essentiellement dans le cadre du sport de compétition et nécessite par ailleurs un investissement important du salarié et une polyvalence de ses compétences professionnelles. De l'efficacité de son travail dépend son emploi. Les salariés sont de plus en plus impliqués dans le financement de leur emploi, dans la recherche de financements, de subventions. Ils se doivent alors de mobiliser et/ou développer des compétences dans la recherche de financements et la gestion de structures. Même si le cœur de ces emplois reste l'encadrement et l'entraînement, ils se caractérisent de plus en plus par la polyvalence des tâches demandées (accueil et renseignements des licenciés, tâches administratives, tâche de communication, ...), et donc des savoirs, savoir-faire et savoir-être à développer. Les travaux de Bernardeau Moreau, Carreras et Collinet sur les éducateurs sportifs (2009) mettent en évidence une « *managerialisation* » des savoirs. En lien avec des activités de développement et de promotion de son activité, de l'organisation d'événements, de la gestion d'autres personnes, les éducateurs sportifs convoquent des savoirs managériaux ; les plus diplômés<sup>79</sup> (titulaires d'un bac+3) ayant d'autant plus tendance à le faire. Ces savoirs portent autant sur le cadre institutionnel, que socio-économique ou juridique, mais également sur le sponsoring, la communication, le marketing ou la gestion de groupe. Par ailleurs, cette étude montre également que les éducateurs sportifs les plus diplômés, souvent issus de la formation STAPS, tendent à davantage mobiliser des savoirs théoriques issus de leur formation. Le parcours de formation tient une place importante non seulement dans la construction des savoirs des professionnels mais également dans les types de savoirs convoqués pour l'exercice de leur profession.

Après avoir brossé à grands traits quelques caractéristiques du secteur sportif, nous nous intéresserons d'une manière plus large aux emplois occupés par les diplômés STAPS. En effet, comme a déjà pu le mettre en évidence Molinari-Perrier (2010), ces jeunes exercent non seulement des professions liées au sport mais également d'autres professions. Trois ans après leur entrée dans la

---

<sup>79</sup> Il n'est en effet pas rare de trouver des cas d'individus sur-diplômés occupant des emplois de niveau IV mais titulaires d'un diplôme de niveau II. 20 à 30% des salariés ont un diplôme supérieur ou égal à la Licence. (Loirand, 2002)

vie active, plus d'un sortant en 2001 d'une formation STAPS sur deux n'exerce pas une profession liée au sport.

## B. Les emplois occupés par les diplômés STAPS

Molinari-Perrier (2010) classe en trois catégories les différents types d'emplois occupés par les sortants de STAPS : les professions du sport, les professions en relation avec le sport et les autres professions. Les professions du sport correspondent aux « moniteurs et éducateurs sportifs, sportifs professionnels », c'est-à-dire au code 424a de la PCS 2003. Les professions en relation avec le sport correspondent à des professions telles que les professeurs d'EPS, les cadres du ministère de la jeunesse et des sports, les cadres des collectivités territoriales, les vendeurs d'articles de sport, les organisateurs d'évènements ou les spécialistes de la communication dans le domaine du sport, les préparateurs physiques, les directeurs et cadres d'organisations sportives, les employés, cadres administratifs et autres chargés de projet des associations sportives, les professions liées au secteur de l'animation (animateur ou directeur de centres de loisirs, de clubs...), etc. Parmi les autres professions, Molinari-Perrier (op.cit.) regroupe les métiers relevant d'autres catégories de professions et qui ne sont pas spécifiques au secteur sport. Elle identifie notamment les sapeurs-pompiers, les métiers de l'Armée, les professeurs des écoles, une secrétaire dans une société informatique, etc...

	Professions liées au sport (%)		Autres professions
	« professions du sport »	« professions en relation avec le sport »	
Non diplômés	13	11	76
DEUG, DEUST	<b>22</b>	22	56
2e cycle « éducation et motricité »	8	<b>55</b>	37
Autres seconds cycles STAPS	<b>23</b>	38	39
<b>Ensemble</b>	<b>14</b>	<b>33</b>	<b>53</b>

Source : enquête génération 2001 – Céreq

Tableau 8 : Types de professions occupées par les sortants STAPS de la Génération 2001 en fonction de leur niveau d'études

L'enquête montre non seulement une insertion plus importante dans les professions liées au sport avec l'augmentation du niveau de diplôme mais également une insertion fortement orientée vers le secteur public (53% de l'ensemble des sortants). L'éducation nationale constitue l'employeur de deux diplômés de second cycle EM sur trois. Cette génération de diplômés est sortie avant la diminution des recrutements des enseignants, la question se pose donc concernant l'insertion professionnelle des diplômés d'EM après 2004. Il n'est cependant pas possible de comparer finement les résultats des sortants STAPS de l'enquête Génération 2001 avec ceux des deux enquêtes Génération 2004 et Génération 2007, compte tenu du faible nombre de répondants STAPS lors de ces deux dernières enquêtes. Nous présenterons par la suite et de manière non exhaustive différents types d'emploi exercés par les diplômés au sein des trois secteurs d'emploi : le secteur public, le secteur privé non marché et le secteur privé marchand.

	Secteur de l'emploi occupé				
	Education nationale	armée	Collectivités territoriales	Autres secteur public <sup>80</sup>	Secteur privé <sup>81</sup>
Non diplômés	5	7	11	15	61
DEUG, DEUST	6	4	16	12	62
2e cycle « éducation et motricité »	66	2	3	10	19
Autres seconds cycles STAPS	27	1	14	8	50
<b>ensemble</b>	<b>28</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>47</b>

Source : enquête génération 2001 – Céreq.

Tableau 9 : Secteur de l'emploi occupé par les sortants STAPS de la Génération 2001 en fonction de leur niveau d'études

<sup>80</sup> Ce poste regroupe les hôpitaux, les entreprises publiques nationalisées, les EPIC, les autres emplois de l'Etat et du secteur public.

<sup>81</sup> Le secteur privé regroupe le privé marchand et les associations



## 1. Le secteur public

Comme nous pouvons le constater dans le tableau précédent, la fonction publique constitue un important employeur des sortants et diplômés STAPS, notamment pour ceux de la filière EM formant aux métiers de l'éducation. Concernant les autres filières de formation STAPS, l'insertion professionnelle au sein de la fonction publique reste importante mais se répartit différemment en fonction des types de fonction publique.

14% des diplômés d'un second cycle MS, ES ou APAS travaillent dans la fonction publique territoriale. Elle se compose de 36 700 communes, 100 départements et 22 régions. La filière sportive de la fonction publique territoriale comprend trois cadres emploi : les Conseillers Territoriaux des Activités Physiques et Sportives (CTAPS), les Educateurs Territoriaux des Activités Physiques et Sportives (ETAPS), les Opérateurs Territoriaux des Activités Physiques et Sportives (OTAPS)<sup>82</sup>. Entre 2001 et 2020, 70,1% des CTAPS auront atteints l'âge de 60 ans, 61,8% des ETAPS et 49,8% des OTAPS. De nombreux recrutements devraient avoir lieu dans la fonction publique territoriale au cours des dix années à venir. Le pic de ces recrutements se situerait entre 2014 et 2020 (notamment au niveau des ETAPS).

### **Les éducateurs territoriaux des activités physiques et sportives**

*Ils "conduisent et coordonnent sur le plan administratif, social, technique, pédagogique et éducatif les activités physiques et sportives, assurent l'encadrement des personnels qui s'y consacrent, veillent à la sécurité du public et surveillent les installations. Ils encadrent les groupes d'enfants et d'adolescents qui pratiquent les activités sportives et de plein air. Ils peuvent occuper les fonctions de chef de bassin et assurer l'encadrement des activités de natation. Ils veillent à la sécurité du public et à la bonne tenue d'un ou plusieurs bassins. Ils exercent leurs fonctions sous l'autorité des conseillers territoriaux des APS, des administrateurs ou des responsables des collectivités ou établissements qui les emploient". (Décret 92-363 du 1<sup>er</sup> avril 1992 modifié par le décret n° 95-27 du 10 janvier 1995, art. 2)*

---

<sup>82</sup> Les opérateurs territoriaux des APS (décret n° 92-368 du 1<sup>er</sup> avril 1992, art. 2) : Ils "sont chargés d'assister les responsables de l'organisation des activités physiques et sportives. Ils peuvent en outre être responsables de la sécurité des installations servant à ces activités. Les titulaires d'un brevet d'Etat de maître nageur sauveteur ou de tout autre diplôme reconnu équivalent sont chargés de la surveillance des piscines et baignades.

### **Les conseillers territoriaux des Activités Physiques et Sportives**

Ils "exercent dans les collectivités territoriales et établissements publics, dont le personnel permanent affecté à la gestion et à la pratique des sports est supérieur à 10 agents. Ils assurent la responsabilité de l'ensemble des activités et conçoivent à partir des orientations définies par l'autorité territoriale, les programmes des activités physiques et sportives. Ils assurent l'encadrement administratif, technique et pédagogique des activités physiques et sportives y compris celles de haut niveau. Ils conduisent et coordonnent des actions de formation de cadres. Ils assurent la responsabilité d'une équipe d'éducateurs sportifs. Les titulaires du grade de conseiller territorial des activités physiques et sportives principal exercent dans les communes de plus de 10 000 habitants, les départements, les régions ainsi que les établissements publics dont les compétences, l'importance du budget, le nombre et la qualification des agents à encadrer, permettent de les assimiler à une commune de plus de 10 000 habitants". (art. 2 décret n° 92 364 du 1er avril 1992 modifié)

La filière sport de la fonction publique territoriale se compose de 12 500 emplois dont 640 CTAPS, 10 430 ETAPS, 1280 OTAPS. Le nombre des emplois sportifs dans la fonction publique territoriale est estimé par Le Roux et Aguetant (2006) à 50 000 emplois. Nous retrouvons en effet d'autres emplois, souvent contractuels, en lien avec le sport au sein de la fonction publique territoriale.

### **Cléophe, chargée de mission au service des sports d'une ville**

« Je m'occupe de toute la partie activités sportives. J'organise des manifestations sportives. Je gère les quatre éducateurs sportifs du service : la gestion humaine, les congés, etc., mais également l'organisation de leur travail entre les mises à disposition dans les clubs et les mises à disposition au sein des établissements scolaires. Il y a une école municipale des sports et on m'a demandé de faire un projet de développement. [...] On m'a prise en tant que chargée de mission mais c'est comme si j'étais directrice adjointe. »

Cléophe est diplômée d'un master professionnel en ES et d'un master professionnel en MS.

**Sandrine, chargée de mission CDESI<sup>83</sup> et sports de natures au sein d'un conseil général.**

*« La mission la plus importante, c'est de faire le recensement de tous les lieux de pratique des sports de nature. Donc j'ai construit une base de données sur les sites de pratique avec un formulaire Acces, et je demande aux comités sportifs de le remplir. Je recherche aussi de mon côté, et je relance les gens. Après, j'analyse les données afin d'inscrire certains sites de pratique au plan départemental et ainsi les pérenniser. La CDESI a pour vocation d'installer un plan départemental.*

*Ensuite la seconde mission, c'est d'amener les gens à se connaître entre eux. J'organise donc des journées de rencontres sur site où chacun présente ce qu'il fait. Cela consiste aussi à animer des groupes de travail, par exemple sur les manifestations en milieu forestier. Je synthétise les avancées du groupe de travail, je fais le compte rendu et là je produis un guide méthodologique pour, par exemple, l'organisation d'une manifestation en milieu forestier : comment on s'y prend, qui on doit contacter, quoi faire, à quoi penser.*

*Parmi les autres missions, il y a tout le travail sur les conventions entre les propriétaires et les pratiquants, la lettre d'informations, le site internet, l'organisation de la fête des sports, de manifestations. »*

Sandrine est diplômée d'un DUT Gestion des Entreprises et des Administrations et d'un master professionnel en MS.

La fonction publique d'Etat constitue également un important employeur de diplômés STAPS. Parmi les sortants de la Génération 2001, deux diplômés sur trois d'un second cycle EM et un sur quatre d'un autre second cycle STAPS travaillent dans l'éducation nationale trois ans après l'obtention de leur diplôme. Le MEN compte environ 30 000 enseignants d'EPS et 2500 enseignants dans le supérieur exercent au sein de l'enseignement supérieur. Certains diplômés STAPS exercent également des emplois tels que professeur des écoles, assistant d'éducation, assistant de vie scolaire ou encore conseiller principal d'éducation. En janvier 2010, leur nombre était de 323 445 professeurs des écoles, 68 949 aides-éducateurs et assistants d'éducation (*sources MEN – DEPP*)<sup>84</sup>. Comme le montre les analyses de l'enquête Génération 2001, nous retrouvons également des sortants de STAPS au sein d'autres administrations publiques comme l'armée ou le MJSVA. Au sein du MJSVA, les diplômés sont essentiellement recrutés en tant que professeur de sport, et exercent des missions de Conseiller Technique Sportif (CTS) ou de Conseiller d'Animation Sportive (CAS).

---

<sup>83</sup> Commission Départementale des Espaces, Sites et Itinéraires relatifs aux sports de nature

<sup>84</sup> [http://media.education.gouv.fr/file/etat20/35/5/EE\\_2010\\_effectifs\\_MEN\\_160355.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/etat20/35/5/EE_2010_effectifs_MEN_160355.pdf)

### **Professeur de sport**

*Il « est un fonctionnaire de catégorie A du ministère de la Santé et des Sports exerçant ses missions dans le domaine des activités physiques et sportives soit auprès des services déconcentrés du ministère, ou de ses établissements soit auprès des fédérations et groupements sportifs.*

*Il contribue à la mise en œuvre et à la réalisation de la politique sportive de l'Etat à travers des actions d'expertise, de conseil et de formation, de promotion d'activités physiques et sportives et d'entraînement. Il assure également une mission dans le domaine de la protection des usagers. Il assure des fonctions de conseiller d'animation sportive, de conseiller technique sportif ou de formateur.*

*Dans le domaine de la formation, il s'agit d'effectuer des actions de formation en directions des agents du ministère de la Santé et des sports, des cadres sportifs, des étudiants, des jeunes s'orientant vers les métiers d'éducateur sportif, des responsables et dirigeants des fédérations sportives.*

*Dans le domaine de la promotion des activités physiques et sportives, il s'agit d'intervenir auprès des différents partenaires de l'Etat (collectivités territoriales, associations, entreprises...) afin de mettre en œuvre au plan régional et départemental les politiques définies par le ministre. Dans le domaine de l'entraînement, il s'agit d'intervenir auprès d'athlètes, ou groupes de sportifs de haut niveau des équipes de France ou espoir. Technicien reconnu de la discipline, le professeur de sport conçoit et met en œuvre des programmes pluriannuels de préparation des athlètes. » (<http://www.Sante.gouv.fr/professeur-de-sport-ps-externe.html>)*

Même si les cadres d'emploi relatif à l'intervention en sports ou en activités physiques sont rares voire parfois inopérants au sein de la fonction publique hospitalière, nous retrouvons cependant des diplômés STAPS employés en tant que contractuel et exerçant des fonctions d'intervenant sportif auprès de patients des hôpitaux. Amandine, diplômée d'un master professionnel en APA, est embauchée à mi-temps à l'hôpital L dans le service d'endocrinologie et diabétologie et prend en charge des personnes obèses. Elle exerce des fonctions de professeur d'APA, mais, comme elle nous le confie, « au CHU, par exemple, mon statut n'existe pas. Il y a un statut d'éducateur sportif qui existe dans le référentiel des métiers de la fonction hospitalière. Cependant, ils n'ont le droit d'embaucher personne sur ce statut parce qu'il n'y a pas de grille de salaire associée. Donc je suis embauchée sous le joyeux statut de "technicien organisationnel". » Les

missions exercées au sein de la fonction publique hospitalière sont similaires à celles des individus travaillant au sein de structures privées (cliniques, ...) ou associatives (IME, FOT, CAT, ...) et que nous aurons l'occasion de préciser.

## 2. Le secteur privé non marchand

En 2007, le MJSVA<sup>85</sup> estime à 1 100 000, le nombre d'associations en activité en France. Seules 172 000 associations ont recours à de façon régulière ou non à l'emploi salarié, soit 15,6% des associations. Les autres s'appuient uniquement sur le travail des bénévoles pour réaliser leurs projets. En effet, le bénévolat constitue le cœur du secteur associatif. Ces 14 millions de bénévoles représentent un volume de travail de l'ordre de 935 000 emplois en équivalents temps plein.

Les associations sportives représentent 24% des associations françaises, soit 264 700 associations sportives. 48 500 associations sportives emploient au moins un salarié, soit 22,4% des associations sportives et 216 200 associations sans salarié. « *V. Tchernonog (2007) recense 72 200 emplois salariés en équivalent temps plein (ETP) dans les associations sportives avec un temps partiel très élevé, contrairement au secteur de la santé et de l'action sociale ou même dans les associations de défense des droits et des causes ou l'humanitaire. [...] 65 % des clubs sportifs employeurs comptent seulement un ou deux emplois salariés* » (Falcoz et Walter, 2009). Le sport associatif compétitif fédéré (Loirand, 2002) se compose de 85 250 associations sportives de statut « loi 1901 » relevant de fédérations sportives nationales « unisport » et ayant pour but principal l'entraînement, la préparation et l'organisation de compétitions sportives nationales. Ce sont principalement des associations sportives locales. 30% de ces associations emploient un ou plusieurs salariés. Le nombre de salariés est estimé à 27 500 (dont 22 000 sont des emplois d'encadrement sportif technique ou comportant une part significative d'encadrement technique, dont 3900 emplois aidés) et le nombre d'équivalent temps plein entre 15 000 et 16 750. Loirand estime entre 60 et 90% le taux d'emploi à temps partiel dans ces associations. L'emploi à temps plein concerne essentiellement les grandes associations uni ou multisports. En effet, 70% des clubs présentent un budget inférieur à 30 500€, alors que le coût annuel d'un salarié rémunéré à 1,5 SMIC est de 25 750€. « *G. Loirand (2004) montre également que si l'emploi sportif est marqué par l'accroissement, il l'est aussi conjointement par une précarité à la fois liée à la structuration même du secteur sportif (saisonnalité forte par exemple) et aux conditions économiques des clubs (bénévolat), mais aussi (et presque surtout) à la*

---

<sup>85</sup> *Le paysage associatif français*. Stat-info 07-04, novembre 07.

*présence persistance du pouvoir et de la hiérarchie bénévole, qui impose leur nombre mais aussi leur "violence douce" (Loirand, 2004). [...] Les travaux de S. Fleuriel (2006), et ceux de S. Fleuriel et V. Chevalier (2008) mettent en évidence une forme de « déni structurel du travail sportif ». Sous couvert de don de soi, de passion, de sens de la collectivité ou de désintéressement, le travail sportif puise sa réalité dans des raisons nettement moins éthiques de préservation d'un pouvoir institutionnel, qui est un pouvoir à la fois politique, économique et symbolique. De même, attestant de la prégnance de ce qu'ils appellent le "travail invisible" au sein de l'espace associatif sportif, C. Chimot et M. Schotté (2006) montrent l'importance d'une dimension non rémunérée et située temporellement en dehors du cadre du travail dans l'emploi associatif sportif. Les auteurs expliquent ces logiques de soumission à la fois par une socialisation précoce à l'univers sportif (par le biais de la pratique sportive en club), par une « disqualification morale agissante » qui opère comme un rappel à l'ordre constant de la doxa dominante, par des procédures de recrutement spécifiques et par une organisation et des modalités de travail prédisposant à un effacement des frontières entre professionnels et bénévoles. » (Falcoz et Walter, 2009, 49-50) C'est dans ce contexte associatif et professionnel que nombre de diplômés STAPS exercent une activité de salarié au sein d'association sportives locales, de comités départementaux, de comités régionaux ou encore de fédérations nationales. Même si, dans les associations sportives locales, les tâches d'entraînement et d'encadrement sont réalisées généralement par des personnes engagées bénévolement, la majorité des salariés du secteur associatif sportif occupent des emplois de techniciens : animateur sportif, éducateur sportif, entraîneur, professeur, préparateur physique. Du fait de la part importante du temps partiel, nombre des individus exerçant dans ce secteur cumule plusieurs emplois à temps partiel au sein de différents clubs sportifs. Les diplômés STAPS exercent également des emplois dans l'intervention en sports au sein d'autres types d'associations comme des associations socio-culturelles, d'aide à l'insertion ou du secteur médico-social et de la santé<sup>86</sup> : moniteur éducateur, éducateur sportif spécialisé, professeur d'APA, professeur d'EPA, professeur de danse, animateur, conseiller technique fédéral, etc.*

---

<sup>86</sup> IME, Centre d'Aide aux Travailleurs (CAT), ESAT, etc.

**Jérôme, moniteur éducateur dans un Etablissement de Service et d'Aide par le Travail**

*« J'interviens sur trois services. Il y a deux foyers d'hébergement, plus le service d'aide à la vie sociale. Les personnes qui veulent pratiquer une activité physique, soit je les aide à les inscrire dans des clubs ordinaires et je fais des suivis (mais ce sont des cas minoritaires), soit j'anime des activités, des disciplines. Elles peuvent être en lien avec la fédération sportive du sport adapté, c'est la majorité des cas. On a créé une association qui est affiliée à la fédération de sport adapté et les personnes handicapées peuvent ainsi participer à tous les championnats de sport adapté que ce soit en compétition ou en loisirs. Moi je fais beaucoup de compétition. En gros, c'est lundi, tennis de table, mardi, pétanque et tir à l'arc, mercredi, basket, le jeudi, natation, et le vendredi, tennis. Et le samedi, on fait les championnats dans toute la région. »*

Jérôme est titulaire d'un master professionnel en APAS et prépare un projet au sein de l'établissement afin de permettre aux travailleurs handicapés de pratiquer des activités physiques dans le cadre d'une activité de soutien secondaire à leur activité professionnelle. La mise en œuvre de cette activité permettrait à Jérôme de faire évoluer sa pratique professionnelle vers une finalité de prévention et de santé par les activités physiques.

Même si les emplois de techniciens sont les plus fréquents, certains diplômés STAPS exercent d'autres fonctions plus administratives, de gestion, de montage de projet, de recherche de financements au sein des clubs locaux<sup>87</sup>, comités départementaux, comités régionaux ou fédérations nationales. Ils participent à la structuration de l'association et d'une manière plus générale à la professionnalisation du monde associatif sportif. Ils occupent des postes de directeur administratif, chargé de communication, responsable communication et marketing, agent de développement, chargé de mission, chargé de projet, référent juridique, responsable d'exploitation d'un équipement sportif, etc... Ces activités professionnelles peuvent être exercées en complément d'une activité d'encadrement de la pratique sportive. En effet, comme dans le milieu sportif, les emplois associatifs revêtent de plus en plus une double compétence à la fois technique et managériale.

---

<sup>87</sup> Activités souvent gérées par des bénévoles au sein des clubs ayant un budget peu élevé.

**Caroline, éducatrice sportive et coordinatrice du secteur sport au sein d'un centre socioculturel et sportif**

*« Je m'occupe de la gestion administrative : monter les dossiers CNDS<sup>88</sup>, les dossiers jeunesse et sport, tout ce qui est événementiel dans la structure. Et à côté, j'ai le côté terrain où je suis éducatrice sportive. Ça me permet dans le secteur famille du centre de donner des cours d'aquagym, de m'occuper des enfants dans des centres de loisirs au niveau du sport. »*

Caroline est diplômée d'une licence EM et d'un master professionnel en MS.

**Lucas, chargé de mission au sein d'une association s'occupant de la reconversion professionnelle de rugbymen professionnels.**

*« J'accompagne les joueurs dans le cadre de leur reconversion. Donc nous il faut vraiment qu'on tisse un réseau avec les entreprises qui sont intéressées avec les profils des joueurs pour ensuite les mettre en relation. C'est beaucoup des RH [Ressources Humaines]. Il faut que je sois au point sur les textes quand les gens veulent suivre des formations, les financements, des choses comme ça. C'est des recherches sur internet, contacter les organismes de formation, les clubs. C'est beaucoup de recueil d'informations. »*

Lucas est diplômé d'un master professionnel en MS et d'un master professionnel en management public territorial.

**Damien, agent de développement au sein d'un comité départemental de football**

*« Je gère la commission foot d'animation en relation avec le conseiller technique départemental. Je fais tous les calendriers, gère toutes les feuilles de match et aussi le côté technique en relation avec CTD<sup>89</sup>. C'est du quotidien. C'est pas compliqué mais c'est du travail. Je m'occupe aussi de la comptabilité du district, des dossiers CNDS des clubs et du district. Il y a beaucoup de relations avec les clubs et les élus du district. Je monte aussi de nouveaux projets. »*

Damien est diplômé d'un master professionnel en MS et d'un master recherche.

---

<sup>88</sup> Conseil National du Développement du Sport

<sup>89</sup> Conseiller Technique Départemental



### 3. Le secteur privé marchand

Le secteur privé marchand offre également une pluralité d'emplois au sein de secteurs d'activités professionnels divers et variés. La filière sport<sup>90</sup>, dont le cœur constitue la fabrication et le commerce d'articles de sport, emploie, en 2009, 66 300 salariés ; ils étaient 72 862 en 2007 lors de la sortie des diplômés de master interrogés. Le secteur d'activités « Industrie et articles de sport » (NAF 36.4Z) représente 7467 emplois en 1999, dont 17% de dirigeants et cadres sup (Managers), 21% de techniciens, 62% d'employés et ouvriers (Le Roux, 02). Le secteur d'activités « Commerce de détail d'articles de sport et de loisirs » (NAF 52.4W) représente 39 772 emplois en 1999 dont 23,2% de dirigeants et cadres sup (Managers), 17,6% de techniciens, 59,2% d'employés et ouvriers (Le Roux, 02). En 2006, le secteur du commerce de détail spécialisé d'articles de sport et loisir compte plus de 9000 sociétés employant 50 500 salariés (De Kermadec, 2011). Il apparaît donc comme un secteur générateur d'emplois, avec une croissance de 32% de ces derniers entre 1999 et 2006. Les emplois peuvent être très divers au sein de ces secteurs. En effet, même si les besoins semblent être essentiellement de niveau employés ou ouvriers (vendeurs, etc.), un besoin de professions intermédiaires ou cadres existe notamment sur des emplois de responsables de rayon ou de managers (Cf. témoignage de Julien, responsable d'exploitation d'un magasin de distribution d'articles de sports) ou dans des services de recherche et développement (Cf. témoignage de Nicolas, consultant en financement de l'innovation et ancien ingénieur recherche et développement).

---

<sup>90</sup> Elle regroupe les activités en relation avec le sport. Elle se compose des NAF 30.12Z "Construction de bateaux de plaisance", 30.92Z "Fabrication de bicyclettes et de véhicules pour invalides", 32.30Z "Fabrication d'articles de sport", 47.64Z "Commerce de détail d'articles de sport en magasin spécialisé", et 77.21Z "Location et location-bail d'articles de loisirs et de sport".

**Julien, responsable d'exploitation d'un magasin de distribution d'articles de sports et ancien responsable de rayon**

*« Les responsables de rayon s'occupent des déménagements, des inventaires, des entretiens avec leurs collaborateurs c'est-à-dire les vendeurs qu'ils managent. Ils préparent ces entretiens, les formalisent, rédigent tout ce qui s'est dit. Quand tu es responsable de rayon, tes objectifs sont faire du chiffre d'affaire, du commerce et animer ton équipe.*

*Actuellement, je suis responsable d'exploitation. Je suis « au-dessus » des responsables de rayon mais je ne suis pas leur patron, même si je fais quelques entretiens avec eux car dans le magasin où je travaille il n'y a pas de directeur adjoint. Mon premier métier, c'est facilitateur de commerce. Je dois aider les autres collaborateurs à travailler dans de bonnes conditions. Mon boulot est de gérer la sécurité et toute la logistique du magasin : coordonner les déménagements dont s'occupent les différents responsables de rayon, vérifier les extincteurs, réaliser des diagnostics sécurité, gérer toutes les commandes directes, la maintenance du bâtiment, la gestion des prestataires, l'approvisionnement, la gestion du stock l'organisation du magasin, la permanence, les plannings en caisse, etc. Quand tu es exploit', tu vois les dépenses, les frais sur marge, tu valides l'aide au pilotage du compte d'exploitation. »*

Julien est titulaire d'un master professionnel en MS.

**Nicolas, consultant en financement de l'innovation et ancien ingénieur recherche et développement**

*« Je vais dans les entreprises dans un premier temps pour voir avec elles si elles ont des projets qui peuvent être financés soit par des financements internationaux, soit par des crédits impôt recherche. Dans un deuxième temps, ma mission est de structurer le dossier qui va pouvoir justifier le temps passé et les travaux qu'ils ont menés. [...] Le boulot consiste aussi à savoir réexpliquer au client ; Il faut aussi argumenter et lui expliquer si ses activités sont des activités de recherche ou non. Il faut savoir expliquer, écouter l'autre, intégrer ce qu'il dit et le reformuler au vue de ce que tu sais. »*

Nicolas est diplômé d'un master recherche en sciences du sport et du mouvement humain et d'un master professionnel en ingénierie et ergonomie du mouvement humain.

Au sein du milieu sportif, les salles de remise en forme, les salles de sport, les clubs sportifs professionnels constituent des employeurs importants que ce soit dans des fonctions techniques ou administratives : professeur de sport, responsable de cours collectif, professeur de fitness, éducateur sportif, agent de développement marketing et commercial, agent d'accueil, chargé de mission, chef d'entreprise, etc. La gestion, la direction et le développement de ces structures constituent également des possibilités d'emploi pour les étudiants STAPS.

**Emilie, agent d'accueil et responsable de l'activité escalade au sein d'une salle d'escalade**

*« Je fais un peu d'encadrement, c'est 10% de mon temps. Par contre, je coordonne l'ouverture pour les grimpeurs. Il y a des voies, et il faut les changer. J'en suis responsable. Je suis quand même pas mal pendue à la corde ! Après j'ai en charge l'organisation de toute la partie groupe. Tout le chiffre d'affaire qu'on fait avec le groupe, c'est moi qui m'en occupe : centres de loisirs, clubs, comités d'entreprise. Je m'occupe de la prospection à la facturation voire même l'encaissement. Une salle d'escalade en termes de produits, c'est une salle de sport. On vend pour les particuliers des abonnements, des cartes de 10. On a un produit scolaire, on a un produit centres de loisirs et on a un produit CE. Après il y a forcément de l'accueil, de la vente, de la gestion du magasin, de l'entretien de la structure, des prises et des cordes. »*

Emilie est diplômée d'une licence EM et d'un master professionnel en MS.

Ce milieu professionnel est également marqué par l'entrepreneuriat : coach sportif, coach personnel, coach sportif forme et santé, conseiller en activité physique, etc., en tant que travailleur indépendant, auto-entrepreneur, ou profession libéral.

D'autres secteurs comme la gestion ou le contrôle des équipements sportifs offrent également des débouchés professionnels pour les étudiants STAPS : chargé d'études solution d'exploitation et gestion des équipements sportifs publics, référent technique de la cellule diagnostic et accessibilité, opérateur de contrôle, responsable de la gestion d'un équipement sportif en délégation de service public, etc.

**Hugues, référent technique de la cellule diagnostic et accessibilité au sein d'une entreprise privée de contrôle des installations sportives, et ancien opérateur de contrôle des équipements sportifs**

*« J'ai commencé opérateur de contrôle des équipements sportifs. Le but, c'est d'aller dans les différentes collectivités clientes pour aller contrôler des équipements sportifs : les buts de foot, les paniers de basket, les aires de jeux pour les enfants, les murs d'escalade, les skate-parcs, les parcours santé, etc. J'ai eu une petite évolution interne, et j'ai construit de nouvelles compétences pour pouvoir contrôler des équipements un peu plus complexes.*

*Par la suite, j'ai eu les fonctions d'approbateur. C'est la personne qui doit relire les rapports de contrôle pour s'assurer qu'ils sont bien rédigés et qu'il n'y a pas d'erreurs. Je restais également contrôleur sur le terrain.*

*Ensuite j'ai été sur un nouveau poste de référent de la cellule diagnostic et accessibilité. L'objectif de ce nouveau service est de réaliser des diagnostics sur des bâtiments qui appartiennent aux collectivités territoriales, pour améliorer l'accessibilité aux personnes handicapées. C'était un nouveau besoin des collectivités qui devaient réaliser ce diagnostic. J'ai pris en charge ce service dans le but de créer les référentiels de contrôle, de former et manager des contrôleurs. »*

Hugues est titulaire d'un master professionnel en MS.

De manière moins directement liée avec le sport, nous retrouvons des diplômés STAPS dans les secteurs du tourisme, de la santé, du médical et du social, de l'événementiel, des médias, de la banque, des assurances, etc. En effet, ces individus ne s'insèrent pas uniquement dans des emplois liés ou en relation avec le sport. La pluralité des compétences développées au sein de la formation leur donne la possibilité de les valoriser dans d'autres secteurs ou emplois.

Après avoir rapidement présenté les contextes universitaire et professionnel dans les lesquels les carrières s'inscrivent, nous développons dans le chapitre suivant, à partir des différents résultats d'enquêtes statistiques, les parcours de formation et d'insertion professionnelle des diplômés STAPS au niveau national et au niveau local.



## **Chapitre 6. Parcours et insertion professionnelle des diplômés de masters STAPS**

Les analyses menées par Sylvie Lemaire du MESR concernant les parcours dans l'enseignement supérieur des élèves entrés en sixième en 1995<sup>91</sup> montrent que 16% des jeunes de cette génération ont atteint un diplôme de niveau bac+5 ou plus. Elles mettent également en évidence le poids de l'âge d'entrée en sixième sur l'obtention ou non d'un diplôme de niveau bac+5. En effet, 19% des jeunes entrés en sixième à l'âge de 11 ans, c'est-à-dire sans année de retard, obtiennent un diplôme de niveau bac+5, alors que c'est le cas pour 46% des jeunes entrés en sixième avec une année d'avance et pour 2% des jeunes ayant vécu au moins un redoublement lors de leur scolarité dans l'enseignement primaire. Par ailleurs, comme l'ont déjà mis en évidence de nombreux travaux en sociologie et économie de l'éducation, le taux d'accès à un diplôme de l'enseignement supérieur varie fortement selon l'origine sociale : quatre enfants de cadres ou d'enseignants sur dix ont accédé à un diplôme au moins de niveau bac+5 contre 4% des enfants d'ouvriers non qualifiés. Enfin, Sylvie Lemaire (2012) note qu'un bachelier sur quatre obtient un diplôme de niveau bac+5 ou plus ; ils sont 43% des bacheliers généraux, 8% des bacheliers technologiques et 1% des bacheliers professionnels. Parmi les jeunes poursuivant leurs études dans l'enseignement supérieur, 30% ont obtenu un diplôme de niveau bac+5 ou plus ; c'est le cas pour 44% des bacheliers généraux (55% des bacheliers scientifiques), 9% des bacheliers technologiques, 2% des bacheliers professionnels. Après avoir précisé que les jeunes titulaires d'un diplôme de niveau bac+5 constituent une minorité d'une génération d'élèves, il s'agit maintenant de décrire brièvement, d'un point de vue statistique, leurs parcours de formation et d'insertion professionnelle. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux diplômés des masters STAPS.

### **A. Parcours de formation des diplômés de masters STAPS**

Comme a déjà pu le mettre en évidence Lemaire (op.cit.), les parcours de formation des diplômés de master sont peu marqués par des redoublements dans l'enseignement secondaire. Par

---

<sup>91</sup> Lemaire, S. (2012). *Les parcours dans l'enseignement supérieur : devenir après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1995*. Paris, Note d'information 12.05.

Les élèves entrés en sixième en 1995 et ne redoublant pas dans l'enseignement secondaire obtiennent leur baccalauréat en 2002. Les étudiants et diplômés interrogés pour notre travail appartiennent pour une forte majorité à cette génération d'élèves entrés en sixième entre 1994 et 1996, ayant obtenu leur baccalauréat en 2001 et 2003, et/ou un diplôme de niveau bac +5 entre 2006 et 2008.

exemple, deux diplômés de master professionnel STAPS en 2008 à l'université Paul Sabatier sur trois ont obtenu leur baccalauréat « à l'heure ». Un diplômé sur quatre l'a obtenu avec une année de retard ou plus, et 8% avec une année d'avance. (Sources : OVE de l'Université Paul Sabatier) Cependant, les parcours au sein de l'enseignement supérieur semblent quant à eux un peu plus marqués par des redoublements ou des réorientations. En effet, un diplômé sur deux a obtenu son master professionnel cinq ans après l'obtention du baccalauréat, trois sur dix six années après, et un sur dix sept années après. (Sources : OVE de l'Université Paul Sabatier)

Concernant le type de baccalauréat obtenu, dans l'enquête Génération 2007<sup>92</sup> du Céreq, 99% des diplômés de master ont suivi une seconde générale ou technologique après la troisième. Seul 1% de ces diplômés ont suivi une formation professionnelle. Nous retrouvons des résultats similaires concernant les diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier : 93% de titulaires d'un baccalauréat général, 5% d'un baccalauréat technologique et 2% d'un baccalauréat professionnel.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Général	19	100%	20	91%	18	95%	50	91%	107	93%
Technologique	0	0%	2	9%	1	5%	3	5%	6	5%
Professionnel	0	0%	0	0%	0	0%	2	4%	2	2%
Equivalence	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>115</b>	

Tableau 10 : Type de baccalauréat des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

48% des diplômés de master professionnel STAPS de cette université ont suivi un master professionnel en management du sport (MS), 19% en entraînement sportif (ES), 16,5% en activités physiques adaptées et santé (APAS), et 16,5% en éducation et motricité (EM). La majorité de ces diplômés sont titulaires d'un baccalauréat scientifique et un sur quatre d'un baccalauréat en sciences économiques et sociales. Nous retrouvons les titulaires d'un baccalauréat littéraire uniquement au sein du département MS.

<sup>92</sup> Céreq (2012). « Quand l'école est finie... : Premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010 ». Marseille.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
S	14	74%	13	59%	15	79%	24	44%	66	57%
ES	5	26%	6	27%	3	16%	16	29%	30	26%
L	0	0%	0	0%	0	0%	6	11%	6	5%
STT	0	0%	1	5%	0	0%	3	5%	4	3%
STI	0	0%	0	0%	0	0%	3	5%	3	3%
Autre	0	0%	2	9%	1	5%	3	5%	6	5%
SES	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>115</b>	

Tableau 11 : Série du baccalauréat des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

Par ailleurs, il semblerait que seul un diplômé sur quatre ait obtenu une mention au baccalauréat. Ce résultat, bien qu'il soit cohérent comparé aux divers travaux sur les étudiants STAPS, est à prendre avec précaution dans la mesure où il s'agit ici non pas des déclarations des jeunes mais de données administratives saisies lors de l'inscription administrative. Les « non réponses » correspondent à une absence de saisie de la mention à ce moment-là, alors que la saisie de cette information est obligatoire. Ces « non réponses » peuvent donc renvoyer soit à une absence de mention, soit à une réelle non saisie de l'information.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Non réponse	10	53%	15	68%	10	53%	21	38%	56	49%
Aucune	3	16%	3	14%	6	32%	19	35%	31	27%
AB	5	26%	4	18%	3	16%	12	22%	24	21%
B	1	5%	0	0%	0	0%	3	5%	4	3%
TB	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>115</b>	

Tableau 12 : Mention au baccalauréat des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

Comme nous venons de le préciser, nous nous appuyons ici sur les données administratives de l'université. Les « non réponses » correspondent aux étudiants qui n'étaient pas inscrits au sein de l'université lors de leur année de bac+2. Tous les diplômés du master professionnel EM ont obtenu leur bac+2 au sein de cette même université. Concernant le bac+2, le recrutement le moins endogène est celui du département MS ; en effet, trois diplômés sur quatre ont obtenu leur bac+2 dans un autre établissement.



	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Non réponse	0	0%	7	32%	8	42%	40	73%	55	48%
BTS	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
DUT	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%	1	<1%
DEUG (ou L2)	19	100%	15	68%	11	58%	14	25%	59	51%
Autre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>115</b>	

Tableau 13 : Type de bac+2 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

Plus globalement, un diplômé sur deux a obtenu son bac+2 au sein d'un autre établissement. Cette proportion de recrutement exogène diminue avec l'avancement dans les études, notamment en master 1. En effet, ils ne sont plus que 44% à avoir obtenu leur bac+3 au sein d'un autre établissement et 25% leur bac + 4. Tout se passe comme si les diplômés anticipent leur choix de master dès la fin de la licence, et s'inscrivent dès le master 1 dans l'établissement au sein duquel ils souhaitent effectuer leur master professionnel. Les formations du département MS semblent constituer les formations ayant le recrutement hors établissement le plus important concernant le master 2 dans la mesure où seul un diplômé sur deux a effectué son master 1 au sein de l'université. Concernant les formations des autres départements, tous les diplômés (sauf un en APAS) ont suivi leur master 1 au sein de l'université Paul Sabatier.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Non réponse	2	11%	6	27%	6	32%	37	67%	51	44%
Licence (ou L3)	17	89%	16	73%	13	68%	18	33%	64	56%
Licence pro	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Autre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>115</b>	

Tableau 14 : Type de bac+3 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Non réponse	0	0%	0	0%	1	5%	28	51%	29	25%
Maîtrise (M1)	19	100%	22	100%	18	95%	27	49%	86	75%
Maîtrise IUP	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Autre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>	<b>115</b>	

Tableau 15 : Type de bac+4 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

Dans les départements de formation ayant historiquement comme vocation de former aux métiers de l'intervention en sports (EM, ES, APA), 57% des diplômés de master ont réalisé la totalité de leur cursus au sein de la même UFR STAPS. C'est le cas pour seulement 9% des diplômés d'un master en MS. Ces derniers semblent avoir une mobilité plus importante pendant leur parcours de formation. Ils sont également plus fréquemment titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur non STAPS. Parmi les diplômés d'EM, ES ou APA ayant suivi leur bac+2 et/ou bac+3 et/ou bac+4 dans un autre établissement de l'enseignement supérieur, tous ont suivi un cursus STAPS en bac+2, bac+3 et bac+4. Concernant les diplômés de MS, les informations ne sont pas complètes ; conséquence du recueil de données pour une formation en management du sport co-habilitée avec une autre université toulousaine. Il manque en effet les données concernant le parcours des diplômés de cette formation. Si on exclut les diplômés de ce master professionnel, 14 diplômés en MS ont suivi au moins une année de formation au sein d'un autre établissement de formation. Parmi ces 14 diplômés, 11 ont obtenu leur bac+2 dans une autre UFR STAPS, 12 leur bac+3 et leur bac+4.

## B. Insertion professionnelle des diplômés de masters STAPS

### L'enquête Génération 2001 du Céreq : focus sur les STAPS

L'enquête Génération 2001 permet de dessiner des tendances nationales concernant l'insertion professionnelle des jeunes issus de STAPS et de mettre en lumière des différences en fonction du département de formation EM, ES, MS ou APAS.

D'une manière générale, l'insertion professionnelle des étudiants STAPS de la « Génération 2001 » apparaît relativement bonne quand nous nous référons au taux de chômage des étudiants après trois ans de vie active (6% alors qu'il est de 13% pour l'ensemble des diplômés de l'université). Cependant, « *les taux de chômage faibles observés [6% en moyenne] au bout de trois ans marquaient des conditions d'emploi très variées et notamment une faible insertion des diplômés dans le secteur du sport, des emplois à durée limitée plus importants et des salaires plus faibles en moyenne en comparaison avec des jeunes sortants d'autres filières universitaires.* » (Molinari-Perrier, 2010). En effet, le salaire médian des étudiants STAPS est inférieur à celui de l'ensemble des diplômés des universités, 1200€ après trois années de vie active contre 1478€ pour l'ensemble des diplômés de l'université.<sup>93</sup> Les emplois dans le secteur public reste majoritaire (53% des diplômés de la génération 2001 travaillent dans le secteur public trois ans après l'obtention de leur diplôme), et cette prégnance se constate d'autant plus pour les diplômés de 2<sup>ème</sup> cycle (81% des diplômés de 2<sup>ème</sup> cycle EM, 63% des diplômés de 2<sup>ème</sup> cycle ES, 46% des diplômés de 2<sup>ème</sup> cycle MS et 38% des diplômés de 2<sup>ème</sup> cycle APAS). Ces taux devraient aujourd'hui être différents dans la mesure où la génération 2001 est encore fortement ancrée dans la formation éducation et motricité (diplômés les plus nombreux et s'insérant le plus dans le secteur public). Le nombre de postes au concours de recrutement des enseignants d'EPS connaît sa première forte baisse en 2004 amenant un plus grand nombre d'étudiants à s'orienter vers d'autres métiers, à réfléchir à une autre insertion professionnelle, et se réorienter ainsi vers une autre spécialité de formation.

En relation avec les salaires moins élevés, les emplois de niveau cadre sont moins fréquents que pour les jeunes des autres filières et de niveau de diplôme équivalent. « *Ainsi, à peine un jeune sur cinq de niveau supérieur ou égal à bac+3 et provenant indifféremment des filières MS, ES ou APAS occupe un emploi de cadre au bout de trois années passées sur le marché du travail.* » (Molinari-Perrier, 2007)

---

<sup>93</sup> Pour une description plus précise de l'insertion professionnelle des étudiants par filière, Cf. Giret, J.-F., Molinari-Perrier, M. & Moulet, S. (2006)

	Position professionnelle à 3 ans				
	cadre	P.I	employé	ouvrier	indépendant
Non diplômés	5	43	32	18	2
DEUG, DEUST	9	58	22	8	3
2e cycle « éducation et motricité »	47	43	5	5	0
Autres seconds cycles STAPS	19	67	10	4	0
<b>Ensemble</b>	<b>22</b>	<b>49</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>1</b>

Source : enquête génération 2001 –Céreq.

Tableau 16 : Positions professionnelles des sortants de STAPS

« La proportion de cadres augmente significativement lorsque les jeunes exercent une profession liée aux activités physiques et sportives : c'est le cas pour 81 % des sortants de la filière « éducation et motricité », principalement des enseignants d'EPS, et 44 % des sortants des autres filières. Pour les premiers, il s'agit majoritairement d'emplois de professeurs d'EPS, occupés en quasi-totalité par les jeunes issus de cette filière. En revanche, lorsque les jeunes sont diplômés d'un second cycle STAPS et qu'ils n'exercent pas une profession en lien avec le sport, leur emploi est bien souvent déclassé par rapport à leur niveau de qualification : à peine 6 à 7 % d'entre eux occupent des postes de cadres. Là encore, il est normal de rappeler que cet état de déclassement n'est pas propre à la filière. Ces emplois « de mauvaise qualité » par rapport au niveau de sortie atteint témoignent parfois de l'urgence à trouver un travail pour ces jeunes. Ainsi, ils acceptent des emplois de second choix sous qualifiés pour la plupart. Parfois, ils sont titulaires d'autres diplômes professionnels, en particulier des brevets d'état d'éducateur sportif de niveau IV qui leur permettent cette fois de travailler dans le secteur du sport mais là encore au prix d'une position professionnelle inférieure. » (Molinari-Perrier, 2007) En effet, « 74% des deuxièmes cycles de la génération 2001 accèdent à l'emploi quasi immédiatement après leur sortie du système éducatif et s'y maintiennent tout au long de leurs trois premières années de vie active » (Molinari-Perrier, 2010)

	Professions liées au sport		Autres professions	
	cadres	P.I	cadres	P.I
2e cycle « éducation et motricité »	81	18	7	68
Autres seconds cycles	44	52	6	63

Source : enquête génération 2001 –Céreq

Tableau 17 : Type d'emploi des sortants de STAPS

### Précisions méthodologiques

En 2008, ce sont 93 595 diplômés de master qui ont été délivrés par le MESR, dont 1159 en STAPS. 38% de ces diplômés (56% des diplômés STAPS) étaient inscrits en formation initiale, de nationalité française et n'ont pas poursuivi d'études après le master. L'insertion professionnelle de cette sous-population a été analysée et les résultats présentés sur le site du MESR et dans la Note d'information 12.06<sup>94</sup> dont nous reprendrons certains résultats.

Les résultats concernant l'insertion professionnelle des diplômés 2008 de master professionnel de l'université Paul Sabatier se basent sur les 84 diplômés de master professionnel STAPS qui ont répondu au questionnaire concernant leur parcours durant les 30 mois suivant l'obtention du diplôme, soit un taux de réponse de 72%. L'ensemble des 116 diplômés de master professionnel ont été contactés. La population des répondants se distribue de manière similaire à celle des diplômés si l'on s'intéresse au département de formation. Le département MS représente 48% des répondants (48% des diplômés), 23% pour ES (19% des diplômés), 15% pour EM (16,5% des diplômés) et 14% pour APAS (16,5% des diplômés). Il en est de même au niveau de la mention, de la série du baccalauréat, et de l'établissement d'obtention du bac + 2, du bac+3 et du bac+4.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
S	9	69%	11	58%	10	83%	18	45%	48	57%
ES	4	31%	6	32%	1	8%	11	28%	22	26%
L	0	0%	0	0%	0	0%	5	13%	5	6%
STT	0	0%	1	5%	0	0%	2	5%	3	4%
STI	0	0%	0	0%	0	0%	2	5%	2	2%
Autre	0	0%	1	5%	1	8%	2	5%	4	5%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>	<b>84</b>	

Tableau 18 : Série de baccalauréat des répondants

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Non réponse	8	62%	14	74%	7	58%	17	43%	46	55%
Aucune	1	8%	1	5%	4	33%	13	33%	19	23%
AB	3	23%	4	21%	1	8%	7	18%	15	18%
B	1	8%	0	0%	0	0%	3	8%	4	5%
TB	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>	<b>84</b>	

Tableau 19 : Mention au baccalauréat des répondants

<sup>94</sup> Maetz, I. (2012). *L'insertion professionnelle des diplômés de l'université*. Note d'information 12.06.

## 1. Premier emploi et accès à l'emploi

« L'effet du diplôme joue sur les conditions d'entrée sur le marché du travail, dès la sortie de la formation initiale, et pèse encore plus largement sur les premières années de vie active. [...] 75% des jeunes sortis avec un master ont ainsi connu une trajectoire d'accès rapide et durable à l'emploi. Ils sont 70% au niveau licence, 56% au niveau baccalauréat et 52% au niveau du CAP et BEP. » (Céreq, 2012) Concernant les diplômés 2008 d'un master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier, un sur quatre déclare accéder à son premier emploi en moins d'un mois ; ils sont 62% à y accéder en trois mois ou moins.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Moins de 1	4	29%	10	46%	5	38%	6	24%	25	34%
1	3	18%	1	5%	2	16%	3	13%	9	12%
2	2	15%	1	5%	0	0%	2	9%	5	7%
3	0	0%	4	20%	0	0%	2	9%	6	9%
4	0	0%	0	0%	2	12%	1	5%	3	4%
5	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%	1	1%
De 6 à 11	4	30%	3	13%	0	0%	6	26%	13	18%
12 et plus	1	7%	1	5%	5	34%	3	13%	10	14%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>73</b>	

Tableau 20 : Durée d'accès au premier emploi des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier<sup>95</sup>

L'accès au premier emploi apparait donc assez rapide et durable. En effet, 51,5% des diplômés sont restés pendant plus d'un an dans leur emploi. Ils sont un sur trois à occuper cet emploi au moment de l'enquête, soit 30 mois après l'obtention du diplôme. Les diplômés déclarent avoir accédé à ce premier emploi par l'intermédiaire de leurs réseaux personnels pour 33% d'entre eux, d'une candidature spontanée pour 31%, ou en répondant à une offre d'emploi pour 19%. 47% L'accès au premier emploi par l'intermédiaires des réseaux sociaux, qu'ils soient personnels ou professionnels, constitue 47% des cas. Nous nous intéresserons dans le chapitre 12 aux processus socio-cognitifs sous-jacents à la mobilisation de cette manière d'accéder à l'emploi fréquemment utilisée par les diplômés STAPS.

<sup>95</sup> Concernant les départements, nous avons laissé les pourcentages comme base indicative mais nous commenterons peu ces résultats dans la mesure où le nombre de répondants est peu élevée pour les départements EM et APAS.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% obs.	N	% obs.	N	% obs.	N	% obs.	N	% obs.
Réseaux personnels	4	42%	7	50%	0	0%	5	28%	17	33%
Candidature spontanée	4	37%	3	18%	4	61%	5	28%	16	31%
Réponse à une offre d'emploi	2	21%	2	14%	3	39%	2	13%	9	19%
Réseaux professionnels	0	0%	2	14%	0	0%	4	22%	6	12%
Travail étudiant	3	26%	2	11%	0	0%	1	6%	5	11%
Stage	0	0%	3	18%	0	0%	2	13%	5	10%
Pôle emploi/APEC	0	0%	2	11%	0	0%	0	0%	2	3%
Réseau d'anciens étudiants	0	0%	0	0%	0	0%	1	6%	1	2%
Autre	0	0%	0	0%	0	0%	1	6%	1	2%

Tableau 21 : Moyens d'accès au premier emploi des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier<sup>96</sup>

L'enquête Génération 2007 du Céreq met également en évidence que « plus les jeunes ont un haut niveau de formation, plus le taux de premières embauches en EDI [Emploi à Durée Indéterminée] est élevé. Pour autant, même pour les diplômés de l'enseignement supérieur, l'EDI ne constitue pas la norme du premier emploi. » (Céreq, 2012). 50% des diplômés d'un master « Maths, sciences et techniques, santé, STAPS » accèdent à un EDI dès leur premier emploi, 43% à un emploi à durée déterminée (EDD) et 7% ne sont pas salariés. Leur salaire mensuel net médian à l'embauche s'élève à 1630€. Les femmes sont plus concernées par le temps partiel que les hommes. En effet, même pour les titulaires d'un diplôme de niveau bac+5, niveau de formation pour lequel le taux de temps partiel du premier emploi est le moins élevé, 5% des hommes sont employés à temps partiel alors que c'est le cas pour 13% des femmes lors de leur premier emploi.

Concernant les diplômés 2008 d'un master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier, même s'ils accèdent rapidement et de manière durable à un emploi, leurs conditions d'embauche sont plus précaires comparées à leurs homologues diplômés d'un bac+5. En effet, pour un peu plus d'un diplômé sur quatre, cet emploi est à durée indéterminée. Trois diplômés sur quatre s'insèrent donc dans un premier temps dans le cadre d'emplois à durée déterminée, notamment un CDD pour plus d'un sur deux. Cet emploi est à temps partiel pour plus de quatre diplômés sur dix, notamment pour les diplômés d'ES qui cumulent souvent plusieurs emplois à temps partiels. Les diplômés de MS semblent les moins touchés par le temps partiel. Enfin, 44% des diplômés déclarent être embauché à un niveau employé, notamment pour les sortants des formations EM et MS. Seul un diplômé sur cinq s'insère à un niveau cadre dans un premier temps à un niveau cadre.

<sup>96</sup> Les individus avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses. Les pourcentages ont été calculés sur les observations afin de connaître le taux de diplômés ayant obtenu leur premier emploi par chaque moyen d'accès.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
CDD (y compris contractuel de la fonction publique, ATER, assistant(e) d'éducation)	7	45%	9	39%	11	81%	12	56%	39	53%
CDI	2	14%	8	34%	1	8%	3	15%	14	19%
Fonctionnaire (y compris stagiaire ou élève fonctionnaire)	4	24%	2	10%	0	0%	0	0%	6	8%
Vacataire	1	7%	3	12%	0	0%	2	7%	5	7%
Emplois aidés (Contrat Initiative Emplo...)	0	0%	0	0%	0	0%	4	17%	4	5%
Autre	2	10%	0	0%	0	0%	1	5%	3	4%
Intérimaire	0	0%	0	0%	2	11%	0	0%	2	2%
Profession libérale, indépendant, chef d'entreprise	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%	1	1%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>73</b>	

Tableau 22 : Contrat de travail ou statut du premier emploi des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Temps partiel	6	38%	12	55%	6	38%	8	36%	32	42%
Temps plein	10	62%	10	45%	10	62%	14	64%	44	58%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>76</b>	

Tableau 23 : Quotité de temps de travail du premier emploi des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Niveau employé	8	58%	5	30%	1	10%	12	66%	26	44%
Niveau Profession intermédiaire	1	8%	8	47%	9	80%	3	14%	20	34%
Niveau cadre	5	35%	4	23%	1	10%	3	14%	12	20%
Manoeuvre, ouvrier	0	0%	0	0%	0	0%	1	6%	1	2%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>60</b>	

Tableau 24 : Niveau d'embauche du premier emploi des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

En corrélation avec ces conditions d'embauche relativement précaires, le revenu mensuel net médian s'élève à 1200€. 56% des diplômés exerçant leur emploi à temps plein déclarent avoir un revenu mensuel net compris en 1000 et 1250€.

Les auteurs du rapport concernant les premiers dans la vie active de la Génération 2007 pointent une progression salariale pour les jeunes ayant changé d'emploi au cours de leurs trois premières années de vie active. Cependant, il s'agit souvent plus d'un rattrapage de carrière que d'une accélération de l'avancement salarial. « En effet, les salaires de départ des diplômés du supérieur les plus mobiles sont nettement plus faibles que ceux de leurs homologues restés chez leur premier employeur. » Par ailleurs, cette mobilité est moins importante avec l'élévation du niveau



d'études ; 42% des diplômés de master n'ont eu qu'un seul emploi, 33% ont changé une fois d'emploi et 22% ont eu trois emplois ou plus.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
oui	5	42%	6	40%	6	67%	10	36%	27	42%
non	7	58%	9	60%	3	33%	18	64%	37	58%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>64</b>	

Tableau 25 : Diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier en emploi au 1<sup>er</sup> décembre 2010 et occupant ou non leur premier emploi

## 2. Situation et emploi 30 mois après l'obtention du master

Trois ans après leur entrée sur le marché du travail, 88% des diplômés 2007 d'un master « Maths, sciences et techniques, santé, STAPS » travaillent, 9% sont au chômage, 2% en reprise d'études ou de formation et 1% en inactivité c'est-à-dire qu'ils sont sans emploi et n'en recherchent pas (Céreq, 2012). En comparant avec les jeunes sortis en 2004, les auteurs notent une dégradation de l'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi, même si les diplômés du supérieur sont beaucoup moins touchés. En effet, 89% des diplômés de master « Maths, sciences et techniques, santé, STAPS » sortis en 2004 étaient en emploi après trois années de vie active, 7% au chômage, 3% en reprise d'études ou de formation et 1% en inactivité. Par comparaison, le taux d'emploi des non diplômés sortis en 2004 était de dix points plus élevé (58% contre 48%) et le taux de chômage inférieur de neuf points (32% contre 41%).

Même si les populations prises en compte pour calculer les indicateurs ne sont pas exactement les mêmes dans les analyses du Céreq et du MESR, Le taux d'insertion<sup>97</sup> des diplômés 2007 est similaire à celui des diplômés 2008, et s'élève à 91% ; il était de 93% pour les diplômés 2004. Concernant les diplômés 2008, Isabelle Maetz (op.cit.) précise que « le taux de chômage<sup>98</sup> de ces diplômés n'est certes pas très différent de celui de l'ensemble de la population active à cette date, égal à 10%. Mais lorsqu'on compare au taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans, qui s'élève à 23%, l'avantage que confèrent ces diplômes sur le marché de l'emploi apparaît très nettement. » Au niveau national, le taux d'insertion des diplômés 2008 de master STAPS est de 92% (Maetz, op.cit.) c'est-à-dire

<sup>97</sup> Taux d'emploi = nombre de personnes en emploi / (nombre de personnes en emploi + nombre de personnes en recherche d'emploi)

<sup>98</sup> Taux de chômage = 100 - taux d'insertion

légèrement plus élevé comparativement à l'ensemble des diplômés. Au niveau local, c'est-à-dire pour les diplômés STAPS de l'université Paul Sabatier, il n'est que de 84%<sup>99</sup>. Si l'on prend en compte l'ensemble des diplômés 2008 STAPS de l'université Paul Sabatier, 30 mois après l'obtention de leur master professionnel, 76% sont en emploi et 13% en recherche d'emploi, soit un taux d'insertion de 85%. Le taux d'individus sans emploi et n'en recherchant pas apparaît relativement élevé, il inclut cependant les individus en situation de poursuite ou reprise d'études au moment de l'enquête. Ils sont au nombre de quatre et suivent une formation dans une école de journalisme, une première année de formation en soins infirmiers, un master en kinésithérapie ou encore un master en économie sociale et solidaire.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Vous avez un emploi	12	92%	15	79%	9	75%	28	70%	64	76%
Vous n'avez pas d'emploi et vous recherchez du travail ou vous êtes en attente d'un contrat	1	8%	1	5%	2	17%	7	18%	11	13%
Vous n'avez pas d'emploi et vous ne cherchez pas de travail	0	0%	3	16%	1	8%	5	13%	9	11%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>	<b>84</b>	

Tableau 26 : Situation au 1<sup>er</sup> décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

Concernant les conditions d'embauche 30 mois après l'obtention du master, l'enquête nationale du MESR<sup>100</sup> sur les diplômés 2008 de master en formation initiale, de nationalité française et n'ayant pas poursuivi leurs études montre que 89% de ces diplômés en emploi occupent un poste de niveau cadre ou profession intermédiaire, 74% un emploi stable et 94% sont à temps plein. A l'instar du premier emploi, les conditions d'embauche des diplômés de master en STAPS sont également moins bonnes ; ils sont 80% en STAPS à occuper un poste de cadre ou profession intermédiaire, 70% un emploi stable et 86% un emploi à temps plein. Au niveau local, même si 85% des diplômés en emploi sont employés en tant que cadre ou profession intermédiaire, il est intéressant de préciser qu'ils sont seulement un sur trois à déclarer être cadre. Par ailleurs, nous pouvons également constater un taux de travail à temps partiel, 18%, et un taux d'EDD, 39%, relativement élevés pour des diplômés de niveau bac+5.

<sup>99</sup> A la différence du taux d'insertion national, le taux d'insertion local est calculé sur la base d'un effectif relativement faible, 51 diplômés.

<sup>100</sup> Maetz, I. (2012). *L'insertion professionnelle des diplômés de l'université*. Note d'information 12.06.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
CDI	4	33%	6	40%	4	44%	11	39%	25	39%
CDD (y compris contractuel de la fonction publique, ATER, assistant(e) d'éducation)	2	17%	5	33%	4	44%	9	32%	20	31%
Profession libérale, indépendant, chef d'entreprise	0	0%	3	20%	1	11%	5	18%	9	14%
Fonctionnaire (y compris stagiaire ou élève fonctionnaire)	5	42%	0	0%	0	0%	0	0%	5	8%
Emplois aidés (Contrat Initiative Emplo...)	0	0%	1	7%	0	0%	3	11%	4	6%
Vacataire	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>64</b>	

Tableau 27 : Type de contrat de travail ou de statut au 1<sup>er</sup> décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Temps plein	10	83%	10	71%	7	88%	22	85%	49	82%
Temps partiel	2	17%	4	29%	1	13%	4	15%	11	18%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>	<b>60</b>	

Tableau 28 : Quotité du temps de travail de l'emploi au 1<sup>er</sup> décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Profession intermédiaire	2	18%	8	73%	4	57%	14	58%	28	53%
Cadre	8	73%	2	18%	2	29%	5	21%	17	32%
Employé, ouvrier	1	9%	1	9%	1	14%	5	21%	8	15%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>53</b>	

Tableau 29 : Niveau de l'emploi au 1<sup>er</sup> décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

Par ailleurs, Isabelle Maetz (2012) précise que « les diplômés de master issus d'un milieu social moins favorisé ont en moyenne plus de mal à trouver un emploi que les autres : le taux d'insertion de ceux qui ont bénéficié d'une bourse sur critères sociaux pendant leur dernière année d'études est de 89% contre 92% pour les autres. Leurs conditions d'embauche sont également moins favorables : ceux qui ont un emploi sont moins nombreux à occuper un emploi de niveau cadre ou profession intermédiaire (86% contre 90%) ou un emploi à durée déterminée (72% contre 75%). Les difficultés liées à l'origine sociale sont sensibles à des degrés divers dans pratiquement tous les domaines de formation. Peut-être ces diplômés ont-ils tendance à accepter plus facilement des emplois qui ne correspondent pas à leur niveau d'études ; ils disposent peut-être aussi d'un réseau relationnel moins susceptible de les aider dans leur recherche d'emploi. [...] Trente mois après l'obtention d'un master, les femmes qui représentent un peu plus de la moitié des diplômés dans le champ de l'enquête, ont un taux d'insertion moyen très légèrement inférieur à celui des hommes : 91% contre 92% pour ces derniers.

*Cette petite différence, toutefois, est entièrement expliquée par le fait que les femmes sont largement majoritaires dans les filières moins porteuses puisqu'elles représentent 80% des diplômés en lettres, langues, arts et 73% des diplômés en sciences humaines et sociales, contre 56% en moyenne. Leur condition d'embauche sont sensiblement moins favorables que celles des hommes : moins d'emploi de niveau cadre ou profession intermédiaire (86% contre 93%), moins d'emplois stables (70% contre 80%), moins d'emplois à temps plein (92% contre 97%). Cette fois les différences ne s'expliquent pas par leur prédominance dans les filières moins porteuses puisqu'elles sont sensibles, à des degrés divers, dans toutes les filières. »*

Concernant la rémunération de ces jeunes diplômés, le salaire médian des diplômés 2007 d'un bac+5 s'élève à 2000€ après trois années de vie active (Céreq, 2012) ; l'enquête du MESR concernant les diplômés 2008 ne donne pas d'indications concernant le salaire médian. Cependant, l'analyse des données locales nous donne quelques indications concernant les diplômés 2008 d'un master professionnel STAPS. Leur revenu mensuel médian est de 1500€, soit 500€ de moins qu'un diplômé de niveau bac+5, et plus d'un diplômé sur quatre a un revenu mensuel compris entre 1000€ et 1250€.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Moins de 1000,00	1	10%	4	31%	1	14%	3	13%	9	17%
De 1000,00 à 1250,00	3	30%	1	8%	2	29%	9	39%	15	28%
De 1250,00 à 1500,00	0	0%	2	15%	1	14%	4	17%	7	13%
De 1500,00 à 1750,00	4	40%	1	8%	0	0%	2	9%	7	13%
De 1750,00 à 2000,00	0	0%	2	15%	3	43%	2	9%	7	13%
De 2000,00 à 2250,00	1	10%	2	15%	0	0%	1	4%	4	8%
2250,00 et plus	1	10%	1	8%	0	0%	2	9%	4	8%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>53</b>	

Tableau 30 : Revenu mensuel net de l'emploi au 1<sup>er</sup> décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

« Dans 44% des cas, l'emploi qu'un diplômé de master occupe trente mois après l'obtention de son diplôme ne se situe pas dans la région de son université d'origine. Les diplômés concernés se dirigent massivement vers la région Ile-de-France qui accueille à elle seule 30% des diplômés en emploi ayant quitté la région de leur université. Par ailleurs, 15% d'entre eux occupent un poste à l'étranger. » (Maetz, op.cit.). Les diplômés de master STAPS de l'université Paul Sabatier apparaissent moins mobiles que l'ensemble des diplômés de master. En effet, trente mois après l'obtention de leur diplôme, deux diplômés en emploi sur trois travaillent au sein de la région Midi-Pyrénées, région d'origine de l'université Paul Sabatier.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Midi-Pyrénées	5	56%	11	79%	5	71%	14	56%	35	64%
99	2	22%	0	0%	0	0%	3	12%	5	9%
Ile-de-France	2	22%	0	0%	1	14%	1	4%	4	7%
Aquitaine	0	0%	1	7%	1	14%	1	4%	3	5%
Pays-de-la-Loire	0	0%	1	7%	0	0%	1	4%	2	4%
Rhône-Alpes	0	0%	0	0%	0	0%	2	8%	2	4%
Provence-Alpes-Côte-d'Azur	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%	1	2%
Languedoc-Roussillon	0	0%	1	7%	0	0%	0	0%	1	2%
Lorraine	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%	1	2%
Bretagne	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%	1	2%
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	

Tableau 31 : Région de l'emploi au 1<sup>er</sup> décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

« Les deux tiers des diplômés de master sont en emploi dans une entreprise privée. » (Maetz, op.cit.) Des différences apparaissent en fonction des domaines de formation. Le document ne donne pas de précisions pour les diplômés STAPS qui sont intégrés dans les diplômés de Sciences, Technologies, Santé (STS). Cependant, l'auteure relève la propension plus importante des diplômés de Lettres-Langues-Arts (LLA) et Sciences Humaines et Sociales (SHS) à s'insérer au sein de la fonction publique ou d'une association (notamment en SHS, 20% soit deux fois plus que la moyenne). Les diplômés de master STAPS, comme nous avons pu déjà le suggérer lors de la présentation des caractéristiques du marché de l'emploi sportif et des emplois occupés par les diplômés STAPS, ont également tendance à s'insérer au sein de ces deux secteurs. Un diplômé sur quatre de master STAPS de l'université Paul Sabatier exercent un emploi au sein du secteur, et un sur quatre au sein de la fonction publique. Ils ne sont qu'un tiers à être embauché par une entreprise privée. Par ailleurs, les principaux employeurs sont les très petites entreprises (TPE), c'est-à-dire les entreprises de 1 à 9 salariés, et les petites et moyennes entreprises (PME). Peu de diplômés travaillent au sein d'une « grande entreprise », ici une entreprise de plus de 200 salariés. Les emplois au sein des TPE et PME font souvent appel à une pluralité de compétences dans la mesure où il est souvent demandé au salarié d'assumer différentes fonctions au sein de l'entreprise, association ou administration.

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
TPE	2	18%	9	64%	2	29%	10	77%	23	51%
PME	7	64%	4	29%	5	71%	3	23%	19	42%
Grandes entreprises	2	18%	1	7%	0	0%	0	0%	3	7%
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	

Tableau 32 : Effectif de l'employeur au 1<sup>er</sup> décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

	EM		ES		APAS		MS		Total	
	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.	N	% cit.
Une entreprise privée	2	17%	3	21%	3	38%	12	48%	20	34%
Une association	0	0%	6	43%	3	38%	6	24%	15	25%
La fonction publique (d'Etat, territoriale ou hospitalière)	9	75%	1	7%	1	13%	2	8%	13	22%
Vous-même	0	0%	3	21%	1	13%	5	20%	9	15%
Une entreprise publique	0	0%	1	7%	0	0%	0	0%	1	2%
Autre	1	8%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>59</b>	

Tableau 33 : Type d'employeur au 1<sup>er</sup> décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier

Après avoir décrit rapidement le contexte universitaire et professionnel dans lequel se s'inscrivent les parcours de formation et d'insertion professionnelle des étudiants et diplômés interrogés, nous allons maintenant nous attacher à décrire d'un point de vue socio-cognitif les quatre étapes de la carrière étudiante. La partie 3 détaille les deux premières étapes de la carrière étudiante : celle de l'engagement et celle du maintien de cet engagement. Dans la partie suivante, nous regardons comment l'étudiant apprend à penser comme un professionnel. Enfin, nous terminerons par la quatrième étape identifiée, celle de l'insertion professionnelle.



## **Partie 3 : S'engager et suivre des études universitaire longues**

*« L'entrée dans la vie universitaire est comme un passage ; il faut passer du statut d'élève à celui d'étudiant. Comme tout passage, il nécessite une initiation. »* (Coulon, 2005) Nous ne détaillerons pas les différents temps décrits par Coulon (2005) caractérisant le passage du statut d'élève au statut d'étudiant ou pour le formuler différemment marquant l'entrée dans le métier d'étudiant. Il s'agit ici de travailler cette problématique de l'investissement du métier d'étudiant d'un point de vue de la transformation du rapport au savoir que cela engage. Les champs intellectuels abordés sont plus larges et diversifiés. Ils nécessitent une plus grande capacité de synthèse, et de mettre en relation les savoirs entre eux, avec l'activité professionnelle visé ou, par exemple, avec sa pratique sportive.

Nous analyserons également ce moment à travers le prisme du rapport à la pratique sportive, dans la mesure où elle est souvent à l'origine du choix de cette formation ; les étudiants STAPS se caractérisant, par ailleurs et de manière générale, par un investissement important dans une ou plusieurs pratique(s) sportive(s).

L'ouvrage de H. S. Becker et de ses collaborateurs (1966) montre par ailleurs que la première année est décisive pour « apprendre l'institution », pour apprendre les stratégies efficaces afin de poursuivre la carrière d'étudiant. Nous détaillerons les caractéristiques des rapports au savoir, au sport et au métier à construire et/ou activer afin de s'engager dans la carrière étudiante et, deuxième étape de la carrière, réussir des études universitaires longues de niveau master.

### ***Chapitre 7. S'engager dans la carrière étudiante et réussir ses premières années de formation : un rapport paradoxal à la pratique amateur et aux études***

Comme l'ont mis en évidence les travaux de Chevalier, Coinaud et Grelet (2010), s'inscrire en STAPS est souvent considéré par les étudiants STAPS comme une manière de poursuivre leur carrière sportive amateur, leur « passion ». Les premiers temps de la carrière étudiante restent en effet marqués par cette pratique sportive que l'étudiant tente de concilier avec ses études. Au-delà d'être une des principales raisons de l'inscription, au sens administratif du terme, dans les études, la



pratique amateur peut également amener, dans un premier temps, les étudiants à s'engager dans leurs études, et plus généralement dans leur carrière étudiante.

Nous verrons, par ailleurs, que s'engager dans la carrière étudiante peut également passer par « *une conversion professionnelle « réaliste » de la carrière amateur* », comme l'évoque Landrier (2010). L'étudiant construit un projet professionnel en relation avec son investissement amateur. Nous examinerons, d'une manière plus globale, dans quelle mesure l'existence d'un projet, qu'il soit professionnel ou de formation, peut constituer un facteur de réussite en première année et, plus globalement, d'engagement dans la carrière étudiante.

## **A. Pratique sportive amateur et projet professionnel : principales raisons de l'engagement dans des études STAPS**

Les travaux de Landrier (2010) avancent l'idée selon laquelle « *plus les étudiants STAPS sont impliqués et avancés dans leur carrière sportive, plus cette pratique amateur est évoquée, en tant que telle, comme déterminante pour l'inscription à l'université. A l'inverse, moins le degré d'implication est élevé, plus c'est la perspective d'un projet professionnel qui est citée.* » Nous regardons dans les développements de cette partie la place tenue par l'une et l'autre de ces dimensions dans le choix des études STAPS.

### **1. Les études comme prolongement de la pratique sportive amateur**

« *J'ai fait option sport en Terminale. J'étais gymnaste, je faisais aussi de la natation en loisirs. Du coup, je me suis dit "pourquoi pas faire STAPS?"* » (Virginie, diplômée d'un master professionnel en APAS)

« *Au départ, j'aime le sport* » (Olivier, diplômé d'un master professionnel en APAS)

« - Pourquoi avoir choisi STAPS ?

- *Parce que le sport me plaisait* » (Jérôme, diplômé d'un master professionnel en APAS)

« *Si j'ai choisi STAPS, c'est qu'à la base j'aimais le sport [...] j'avais eu des profs qui étaient intéressants. Je me débrouillais bien en sport, j'aimais ça.* » (Coralie, diplômée d'un master professionnel en APAS)

Nombreux sont les étudiants convoquant, au-delà de l'argument professionnel, leur goût pour le sport dans les raisons du choix des études STAPS. Chevalier, Coinaud et Grelet (2010) mettent en évidence la place importante de cette pratique amateur au moment de l'inscription en STAPS. Cela semble plus particulièrement être le cas pour les étudiants s'inscrivant directement après l'obtention du baccalauréat. En effet, 85% des primo-inscrits en STAPS à l'université de Caen en 2002 pratiquent un sport et seulement 1% n'a aucune pratique amateur. Ce travail met également en évidence que cette expérience sportive amateur est suffisamment sérieuse pour que les étudiants continuent de lui consacrer en moyenne sept heures par semaine au moins lors de la première année de licence. Pour ces étudiants sportifs, l'entrée en STAPS est motivée par les enseignements liés au sport (33%) et les enseignements de pratique sportive (30%). « *Tout se passe comme si l'inscription en STAPS des étudiants sportifs, même légitimée par un projet professionnel lié à leur pratique, constituait un prolongement par d'autres moyens de leur carrière amateur.* » (Chevalier, Coinaud et Grelet, 2010, p. 46). Comparées aux autres années de formation, les enseignements de « pratique et théorie des APSA » tiennent une place beaucoup plus importante pendant les deux premières années de formation. Le temps moyen de pratique sportive de l'étudiant de dix heures par semaine lors des années de licence 1 et licence 2 passe à trois heures par semaine en troisième année (licence 3), et est nul en master au sein de l'UFR STAPS étudiée.

Les deux premières années de formation semblent donc fonctionner, compte tenu du poids des enseignements liés aux APSA, comme une socialisation de renforcement (Darmon, 2006). En effet, « *les étudiants conservent en général le type d'engagement qu'ils avaient avant le bac : trois-quarts des sportifs très engagés [avant le baccalauréat] le restent [entre le baccalauréat et la licence] ; deux tiers de ceux qui n'ont pas déclaré de pratique avant le bac conserve cette position* » (Chevalier, Coinaud et Grelet, 2010, p. 47). Pour les sportifs très engagés<sup>101</sup>, l'engagement dans des études STAPS constitue même un moyen, non pas de prolonger leur pratique amateur, mais surtout de la concilier avec des études dans l'enseignement supérieur. Matthieu, diplômé d'un master professionnel en APAS et sportif de haut niveau en kayak lors de ses études STAPS, nous explique avoir fait le choix de la formation STAPS car il ne se pensait pas capable de pouvoir lier des études de kinésithérapeute avec sa pratique du kayak à haut niveau.

« - Je voulais faire kiné. A défaut de lier le sport et kiné, je me suis réorienté vers le sport.

- Tu me dis "à défaut" parce que tu étais sportif de haut niveau et tu voulais lier études et sport.

- Tout à fait. »

---

<sup>101</sup> Sportifs de haut niveau inscrits sur les listes du MJSVA, sportifs de haut niveau régional.

Pour Florent, diplômé d'un master professionnel en MS et sportif de haut niveau régional en football<sup>102</sup> lors des études STAPS, et Olivier, diplômé d'un master professionnel en APAS et sportif de haut niveau en football<sup>103</sup> pendant ses études STAPS, leur pratique sportive constitue une priorité vis-à-vis de leurs études qu'ils essaient de mener en parallèle.

*« J'étais sportif de haut niveau en foot. J'essayais d'allier les deux mais ce n'était pas forcément évident. [...]J'étais salarié au foot, donc ce qui me faisait vivre, c'était le foot. A côté j'essayais de faire mes études comme je pouvais. Je m'en suis pas trop mal sorti. J'ai pas loupé d'année. J'avais sept entraînements par semaine plus les week-ends. »* (Florent).

Olivier interrompt même sa carrière étudiante, après la licence, afin de s'engager dans une carrière de footballeur professionnelle pendant deux ans. Il reprend ses études en master 1 APAS après son échec dans le sport professionnel.

Il s'avère même que les étudiants ayant une pratique modérée avant le baccalauréat intensifient leur engagement, tout du moins lors de la première ou des deux premières années de formation ; *« leur parcours dans l'enseignement supérieur mobilisant les STAPS donne l'occasion aux étudiants sportifs d'intensifier leur engagement amateur »* (Chevalier, Coinaud et Grelet, 2010, p. 48). Même si elle peut constituer un facteur de choix des études STAPS et d'engagement dans la carrière étudiante, ce maintien ou cette intensification de la pratique sportive peut cependant constituer un frein à la réussite des premières années d'études, comme nous pourrons le voir par la suite.

Par ailleurs, devenir enseignant d'EPS constitue le projet professionnel le plus cité par ces étudiants intégrant directement la formation STAPS après l'obtention du baccalauréat. Ce projet professionnel est d'autant plus cité par les diplômés 2007 de master qu'ils sont, pour la grande majorité, entrés en STAPS avant la diminution drastique des postes aux concours de recrutement des enseignants d'EPS. Cependant, lorsque nous regardons les projets professionnels des primo-entrants en licence 1 STAPS de l'année universitaire 2010-2011 de l'UFR STAPS de Toulouse<sup>104</sup>, le métier d'enseignant d'EPS est encore cité par plus d'un étudiant sur quatre. Même s'il ne constitue plus le principal débouché professionnel de la formation STAPS depuis la massification de cette dernière au milieu des années 1990, le métier d'enseignant d'EPS reste encore fortement associé à la formation STAPS.

---

<sup>102</sup> Il jouait au plus haut niveau amateur, c'est dans une équipe évoluant en première division du championnat de France amateur, ou plus communément appelé CFA. Ce niveau de pratique précède la pratique professionnelle. Les sportifs s'entraînent quatre à cinq fois par semaine, et disputent des matchs les week-ends dans toute la France.

<sup>103</sup> Comme Florent, il a joué pendant quelques années au plus haut niveau amateur. Il a ensuite évolué au sein de deux clubs professionnels.

<sup>104</sup> Données issues de l'enquête menée par l'Observatoire de la Vie Etudiante à la rentrée 2011 auprès des primo-entrants en Licence 1 STAPS.

Si l'on s'intéresse aux étudiants n'intégrant pas la formation STAPS directement après le baccalauréat, une seule a pour projet de devenir enseignant d'EPS. Katherine, après un DEA en Sciences de l'éducation, s'inscrit en deuxième année de master professionnel en EM et à la préparation à l'agrégation d'EPS. Elle fait ce choix suite aux recommandations d'une enseignante-chercheuse qui lui conseille d'obtenir d'abord un emploi, donc un financement, avant de poursuivre en doctorat.

## **2. S'inscrire en cours de formation : un poids plus important du projet professionnel**

Même si la pratique sportive reste un dénominateur commun aux étudiants STAPS, les étudiant-e-s n'intégrant pas les études STAPS directement après le baccalauréat semblent effectuer leur choix davantage en relation avec un projet professionnel qu'en prolongement de leur pratique sportive, et ce même s'ils s'inscrivent dans la formation STAPS en première année et après une ou plusieurs années de formation dans un autre cursus.

Après une année en Deug de Droit et une année en Deug de sociologie, Magalie intègre la première année de l'IUP Métiers du sport avec comme projet de travailler dans les collectivités territoriales ; pour reprendre ses propos, *« son job rêvé, c'était responsable d'un service des sports »*. Comme pour beaucoup d'autres étudiants, sa socialisation familiale n'est pas étrangère à la construction de ce projet professionnel. En effet, son père, fonctionnaire territorial, exerce le métier de directeur de service des sports au sein d'une grande agglomération. *« Il a toujours évolué dans le milieu du service public et des piscines publiques, et il a été directeur de piscine. »* Magalie nous confie qu'il lui *« a toujours beaucoup parlé de son métier »*, et utilise même le terme d' *« acculturation »* à ce sujet.

Par ailleurs, comme nous avons déjà pu l'apercevoir dans l'analyse « statistique » des parcours des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'UFR étudiée (cf. chapitre 6, A), les récits biographiques des diplômés 2007 confirment un lien entre le moment d'entrée en STAPS et le département de formation. En effet, ceux intégrant les STAPS en première ou deuxième année tendent à s'orienter, dans un premier temps, vers des métiers de l'intervention en sports et les formations rattachées aux départements EM, APAS ou ES. Ces étudiants, à la différence des étudiants entrant en STAPS en cours de cursus et au sein de formation en MS, ont tous exercé avant leur entrée en STAPS des activités d'encadrement pédagogique que ce soit en tant qu'éducateur sportif ou animateur.

*Guillaume, ancien sportif de haut niveau basket (lors de son année de Troisième) et éducateur sportif en basket depuis l'âge de 17 ans, souhaite depuis sa première Terminale (il a redoublé son*

*année de Terminale Sciences et Technologies de Laboratoire (STL)) devenir entraîneur de basket. Pour ce faire, à la suite de l'obtention du baccalauréat, il s'inscrit dans une formation au brevet d'Etat d'éducateur sportif (BEES) 1<sup>er</sup> degré de basket-ball qu'il obtient. Il valide l'année suivante le tronc commun du BEES 2<sup>ème</sup> degré. Il intègre par la suite la formation STAPS directement en licence 2 et licence 3 ES avec toujours le même projet professionnel.*

*Amandine, gymnaste depuis l'âge de dix ans et éducatrice sportive en gymnastique depuis l'âge de dix-sept ans, entre en Deug 1 STAPS après une année en Deug 1 de sciences de la matière et avec comme projet de travailler dans le domaine de l'activité physique adaptée. Le fait de s'être occupée de son frère qui est atteint de troubles psychiques et moteurs ne semble pas étranger à la construction de ce projet professionnel et à son orientation en Deug 2 vers la formation en APAS.*

En revanche, les diplômés de master ayant intégré le cursus STAPS en troisième année, en master 1 ou en master 2 l'ont plutôt fait au sein d'une formation en management du sport et avec un projet professionnel construit autour des métiers de ce secteur. Magalie, Renaud et Coralie commencent leur formation STAPS au sein de l'IUP Métiers du sport (formation dite professionnalisée) et envisagent respectivement de devenir « directrice d'un service des sports », « chef de produit marketing ou travailler dans un club, une fédération », ou « agent sportif ». Si l'on compare ces diplômés aux autres diplômés intégrant la formation Management du sport en cours de cursus, il apparaît des différenciations au niveau du type de pratique au moment de leur entrée en STAPS. En effet, alors que les premiers tendent davantage à pratiquer des sports « traditionnels »<sup>105</sup>, les seconds sont plus orientés vers les activités physiques de pleine nature ou artistiques<sup>106</sup>. Alors que Joan et Mathilde, projetant au moment de leur entrée en STAPS respectivement en master 1 et master 2 de travailler dans le secteur du tourisme et des sports de pleine nature, ont construit leur projet professionnel en lien avec leur pratique sportive, ceux de Magalie, Renaud et Coralie semblent construits non seulement en relation avec leur pratique sportive mais résultent surtout des effets de leur socialisation familiale. Nous l'avons déjà évoqué pour Magalie, mais il est intéressant de noter que le père de Renaud est Président d'un comité département de basket et que le demi-frère de Coralie (avec qui elle a grandi) est footballeur professionnel.

La socialisation familiale tient une place centrale dans la construction du projet professionnel. Nous pourrions multiplier les exemples, mais ce n'est pas ici l'objet de notre propos. En effet, la pratique sportive semble également importante dans la construction du projet professionnel, notamment avant ou au moment de l'entrée en STAPS. Pour reprendre l'expression de

---

<sup>105</sup> Magalie et Coralie sont handballeuses et Renaud basketteur.

<sup>106</sup> Aurélia est danseuse, Joan fait des trails, des raids, du VTT, et Mathilde de l'équitation et du tir.

Landrier (2010, p.18), il constitue souvent une « *conversion professionnelle « réaliste » de la pratique amateur* ».

### **3. Une conversion professionnelle « réaliste » de la carrière amateur : la place du projet professionnel dans le choix des études STAPS**

Dans les travaux de Chevalier, Coinaud et Grelet (2010), trois étudiants entrant en STAPS en 2002 sur quatre ont un projet professionnel, et dans trois cas sur quatre ce projet est de devenir enseignant (EPS/des écoles, ou éducateurs sportif/entraîneur). Nous retrouvons des proportions similaires concernant les 40 diplômés de master en 2007 interrogés et entrés en STAPS directement après le baccalauréat en 2002 ou auparavant. Cette génération de diplômés s'est souvent construite par rapport au métier d'enseignant d'EPS, tant pour y accéder ou s'en détourner. 26 des ces 40 diplômés souhaitaient devenir enseignant d'EPS au moment de leur entrée en STAPS, même si par la suite de leur carrière étudiante leur projet professionnel évoluera.

*« A la base je voulais être prof d'EPS »* (Cyril, diplômé d'un master professionnel en ES et professeur de sport)

*« Je suis rentré en STAPS en 1ère année avec l'optique d'être prof d'EPS »* (Jules, diplômé d'un master professionnel en MS et chargé de développement économique).

Comme Mélanie, diplômée d'un master professionnel en MS et responsable administrative d'une association sportive, d'autres acteurs déclarent avoir, à leur entrée en STAPS, « *une idée de ce [qu'ils] ne voulais[ent] pas être* » : « *je ne voulais pas être prof d'EPS* ». Certains jeunes, qui s'orienteront par la suite en APAS, ES ou MS, ont construit leur projet professionnel en dehors de toute référence au métier d'enseignant d'EPS mais toujours en relation avec leur goût pour la pratique sportive (Jérôme et Mathieu). Jérôme, diplômé d'un master professionnel en APAS et éducateur sportif dans un centre d'aide aux travailleurs, fait le choix de STAPS non seulement parce que ses études ne lui plaisaient pas, un baccalauréat STAE, mais également « *parce que le sport [lui] plaisait* » et qu'il « *[se] doutai[t] bien que dans le sport, il y avait pas mal d'ouvertures et pas que dans l'enseignement* ».

Pour l'ensemble de ces diplômés qu'ils disposent ou non un projet professionnel à leur entrée dans les études STAPS et qu'ils aient ou non intégré le cursus STAPS directement après l'obtention du baccalauréat, le choix de la formation STAPS et le projet professionnel sont intimement liés avec leur pratique sportive.

*Renaud, basketteur depuis l'âge de 5 ans et « fan de basket », comme il aime à se définir, intègre le cursus STAPS après un DUT Techniques de commercialisation, et nous confie : « je voulais travailler dans le basket, j'étais un fondu de basket. J'avais une catégorie de professions : marketing, communication. Et derrière un domaine, le sport ».*

*Magalie, « depuis toute petite, [...] fait de l'activité physique, c'est ce qui [lui] plaisait ». Elle entre en STAPS directement après l'obtention du baccalauréat avec comme projet de devenir enseignante d'EPS, « d'enseigner [sa] passion ».*

Si l'on revient à l'étude de Chevalier, Coinaud et Grelet (2010), leur projet professionnel est lié à leur pratique d'amateur<sup>107</sup>. « *L'engagement dans une pratique d'amateur fournit des occasions de projection professionnelle* » (Chevalier, Coinaud et Grelet, 2010, p. 45). Ils se projettent souvent dans des métiers qu'ils ont côtoyés au sein du milieu associatif (entraîneur, éducateur sportif, dirigeant), scolaire (enseignant d'EPS, professeur des écoles), ou familial. Au-delà de la volonté de concilier leurs études et leur passion pour une pratique sportive, il s'agit pour les étudiants de convertir cette pratique amateur en projet professionnel. Les plus sportifs<sup>108</sup> tendent à vouloir s'orienter vers le domaine de l'entraînement, l'optimisation de la performance, et les moins sportifs vers l'animation, l'éducation, ou pour les étudiants ayant des responsabilités au sein des organisations sportives (club, comité départemental...) vers la gestion, le management. Concernant les étudiants « sportifs », par exemple, ce projet professionnel dans l'entraînement est souvent corrélé avec leur niveau de pratique et constitue également une alternative au projet de devenir champion. Ils convertissent d'un point de vue professionnel leurs engagements sportifs. Plus leur niveau de compétition est élevé, plus ils tendent à s'orienter dans la suite de leur carrière vers l'entraînement, l'optimisation de la performance et le sport de haut niveau.

La plupart des diplômés de master interrogés ont vécu pendant leur carrière étudiante la diminution drastique du nombre de postes ouverts aux concours de recrutement des professeurs d'EPS, notamment au CAPEPS et à l'agrégation externe d'EPS. Nous pouvons voir se dessiner, tout au long des entretiens biographiques menés, des bifurcations au sein des parcours de formation. Ces bifurcations, lorsqu'elles ne sont pas dues à une prise de conscience de la réalité du métier visé qui peut être en décalage avec les représentations des jeunes, résultent souvent soit d'un échec à ces concours de recrutement, soit d'une prise de conscience de la difficulté pour réussir ces concours. Elles s'accompagnent d'une remise en question et d'une redéfinition de leur projet professionnel, moment de réflexivité lors duquel l'étudiant met en perspective ses aspirations passées avec le

---

<sup>107</sup> 93% des étudiants primo-entrant en STAPS, et 96% si l'on s'intéresse aux étudiants ayant un projet professionnel et une pratique d'amateur

<sup>108</sup> C'est à dire les plus ancrés dans une pratique compétitive et institutionnalisée.

présent (ce qu'il aime également faire) et le futur (les évolutions possibles des secteurs professionnels, ...).

Si l'on s'intéresse maintenant aux étudiants entrés en formation après ce moment de rupture dans l'histoire des STAPS (de 2004 à 2006), ils ne sont plus que 37% parmi les entrants en 2007 à formuler un projet dans l'enseignement au moment de leur entrée en formation (Landrier, 2010). Concernant les primo-entrants en 2009 de l'UFR STAPS de Toulouse, ils sont 24% à se projeter dans le métier d'enseignant. Cependant, lorsqu'on examine plus précisément les autres projets professionnels de ces primo-entrants, ils renvoient souvent à des métiers de l'intervention en sports<sup>109</sup> : préparateur physique, éducateur sportif, coach personnel, éducateur spécialisé... Comme le souligne également Landrier (2010), il semble que ces projets professionnels « *dépendraient de décisions rationnelles prises selon le niveau de connaissances que les jeunes ont de l'évolution du marché du travail au sein du secteur sportif. Ces constats révèlent également la volonté qu'ont les étudiants de s'insérer dans un emploi en lien avec ce secteur et à convertir en quelque sorte l'expérience accumulée au cours de leur carrière amateur en carrière professionnelle* ». Les entretiens biographiques réalisés mettent en évidence une évolution des projets professionnels des étudiants. Même si certains étudiants conservent le même projet professionnel, une meilleure connaissance des secteurs professionnels et des métiers possibles à l'issue des formations STAPS semble tenir un poids dans ce processus que nous aurons l'occasion de préciser ultérieurement.

69% des primo-entrants en 2010 en licence 1 à l'UFR STAPS de Toulouse déclarent avoir un projet professionnel, or seul un primo-entrant sur quatre obtient la première année de licence sans la redoubler. Le discours souvent véhiculé selon lequel avoir un projet professionnel favoriserait la réussite des études est-il fondé ?

#### **4. Avoir un projet : un facteur de réussite en première année ?**

Parmi les diplômés de master, rares sont les étudiants déclarant, tout du moins de manière rétrospective, ne pas avoir de projet professionnel lors de leur entrée en STAPS. Ils envisagent pour beaucoup d'entre eux de devenir prof d'EPS, ou alors d'exercer un autre métier en relation avec le milieu sportif. Peu de diplômés de master ont redoublé leur première année ; ce qui n'est pas le cas de nombreux primo-entrants en première année au sein de l'UFR STAPS étudiée (un primo-entrant

---

<sup>109</sup>Métiers où l'intervention pédagogique constitue le cœur des pratiques professionnelles.



sur quatre obtient sa première année<sup>110</sup>). Davina, une des rares diplômés de master interrogés à avoir redoublé sa première année tout en ayant obtenu un baccalauréat général, confie lors de l'entretien être entrée en STAPS « *plus par hasard qu'autre chose. Pas forcément grande sportive. Honnêtement, j'avais envie de prendre une année sabbatique* ». Titulaire d'un baccalauréat scientifique avec un an d'avance et peu sportive<sup>111</sup>, Davina entre en STAPS sans projet professionnel, ni de formation mais également car elle « *ne [se] sentait pas de [s]'investir* » dans des études de médecine. Ses projets commencent à se construire lors de sa deuxième première année lorsqu'elle s'intéresse aux différentes filières de formation possibles. Elle choisit dans un premier temps la filière APAS par défaut : « *parce que les autres filières ne [lui] plaisaient pas* ». Cependant, comme d'autres diplômés en APAS, elle retrouve au sein de cette formation une dimension « *soin corporel* ». Cette dimension est également présente dans les études de médecine ou de kinésithérapie envisagées dans un premier temps par certains de ces diplômés. Par ailleurs, l'absence de « *l'aspect compétition, performance* » et la centration sur l'individu constitue également des raisons du choix de ce type de formation.

Au-delà du cas individuel, si nous analysons la problématique d'une manière plus macroscopique, nous constatons que la possession d'un projet professionnel ne semble pas constituer un facteur de réussite en première année. En effet, lorsque nous analysons l'enquête menée auprès des primo-entrants en licence 1 STAPS en 2010, la relation entre ces deux variables, possession ou non d'un projet professionnel et réussite en licence 1, n'est pas significative même si on peut constater des différences. 37% des primo-entrants n'ayant pas de projet professionnel à leur entrée en STAPS obtiennent leur année de licence 1, alors qu'ils sont 29% parmi les primo-entrants ayant un projet professionnel. Les différences apparaissent de manière inversée par rapport au discours souvent véhiculé. Dans cette même enquête, les étudiants entrant en première année de licence en sciences étaient également interrogés. Comme pour les primo-entrants en STAPS, la relation entre ces deux variables n'est pas significative même s'il existe des différences qui vont davantage dans le sens du discours prônant une meilleure réussite pour les étudiants porteurs d'un projet professionnel<sup>112</sup>. Il semblerait donc que la possession ou non d'un projet professionnel ne soit pas la variable la plus discriminante concernant la réussite de l'année de licence 1 mais que ce soit plutôt, comme nous allons le voir par la suite, le niveau et le parcours scolaire.

---

<sup>110</sup> Sources : *Observatoire de la Vie Etudiante*

<sup>111</sup> Elle déclare ne pas aimer dans le sport le côté compétitif mais plutôt son aspect social, ludique et énergétique.

<sup>112</sup> 48% des primo-entrants en Licence 1 Sciences et ayant un projet professionnel à leur entrée en formation réussissent leur année de Licence 1 ; ils sont 42% pour les primo-entrants n'ayant pas de projet professionnel. (Sources : *Observatoire de la Vie Etudiante*)

Si on s'intéresse au projet de formation, nous constatons une relation très significative entre le niveau de formation envisagé (licence, master ou doctorat) et la réussite à l'année de licence 1. Les étudiants disposant du projet de formation le plus élevé sont ceux qui réussissent le mieux ; 37% des primo-entrants en STAPS souhaitant détenir un master obtiennent leur licence 1, alors qu'ils sont 13% parmi les étudiants visant un niveau licence. Cependant, les étudiants porteurs des projets de formation les plus élevés (master et doctorat) sont également ceux disposant du niveau scolaire le plus élevé et pour lesquels le choix de la formation STAPS est un choix de longue date. Sur la base des données que nous avons pu recueillir, il semblerait donc que le niveau scolaire des primo-entrants soit le facteur le plus prépondérant dans la réussite en première année.

Des différences significatives apparaissent toutefois concernant la réussite en première année, notamment en fonction du parcours scolaire des étudiants. En effet, les étudiants titulaires d'un baccalauréat général réussissent mieux que ceux détenteurs d'un baccalauréat technologique ou d'un baccalauréat professionnel. Nous retrouvons d'ailleurs peu d'étudiants titulaires d'un bac technologique ou professionnel dans les diplômés de master, même s'ils sont plus présents que dans les autres formations. Moins d'un étudiant sur dix disposant d'un baccalauréat technologique est reçu à l'année de licence 1 sans redoubler<sup>113</sup> ; ils sont quasiment trois sur quatre à être considérés comme défaillants, c'est-à-dire qu'ils ne se sont pas présentés à au moins un examen. Ce taux est bien moins élevé chez les titulaires d'un baccalauréat général<sup>114</sup>.

Concernant les entretiens menés auprès des diplômés de master, six diplômés disposent d'un baccalauréat technologique. Notons cependant qu'avant d'intégrer la formation STAPS trois de ces six diplômés n'ont pas intégré la formation « générale » STAPS directement après le baccalauréat.

*Renaud a obtenu un DUT Techniques de commercialisation avant d'intégrer la licence Métiers du sport, Julien un Deust Prévention du vieillissement et Guillaume le BEES 1<sup>er</sup> degré en basket-ball avant d'entrer en Deug 2 et licence STAPS ES.*

Deux des trois diplômés d'un baccalauréat technologique ayant intégré directement la formation STAPS après le baccalauréat ont réalisé leurs études au sein d'un site anciennement délocalisé<sup>115</sup> de l'UFR STAPS étudiée. Ce site regroupe un nombre moins important d'étudiants, et l'encadrement des étudiants par les enseignants est plus important<sup>116</sup>. Jérôme estime que « s'[il] aurai[t] été en STAPS à Toulouse, peut-être qu'[il] n'aurai[t] même pas eu [son] Deug ». Jérôme et David<sup>117</sup> constituent les

---

<sup>113</sup> 9% des primo-entrants en 2010 et titulaires d'un baccalauréat technologique. (Sources : Observatoire de la Vie Etudiante)

<sup>114</sup> 72% des primo-entrants en STAPS en Licence 1 et titulaires d'un baccalauréat technologique sont défaillants ; ils sont 45% chez les titulaires d'un baccalauréat général (Sources : Observatoire de la Vie Etudiante)

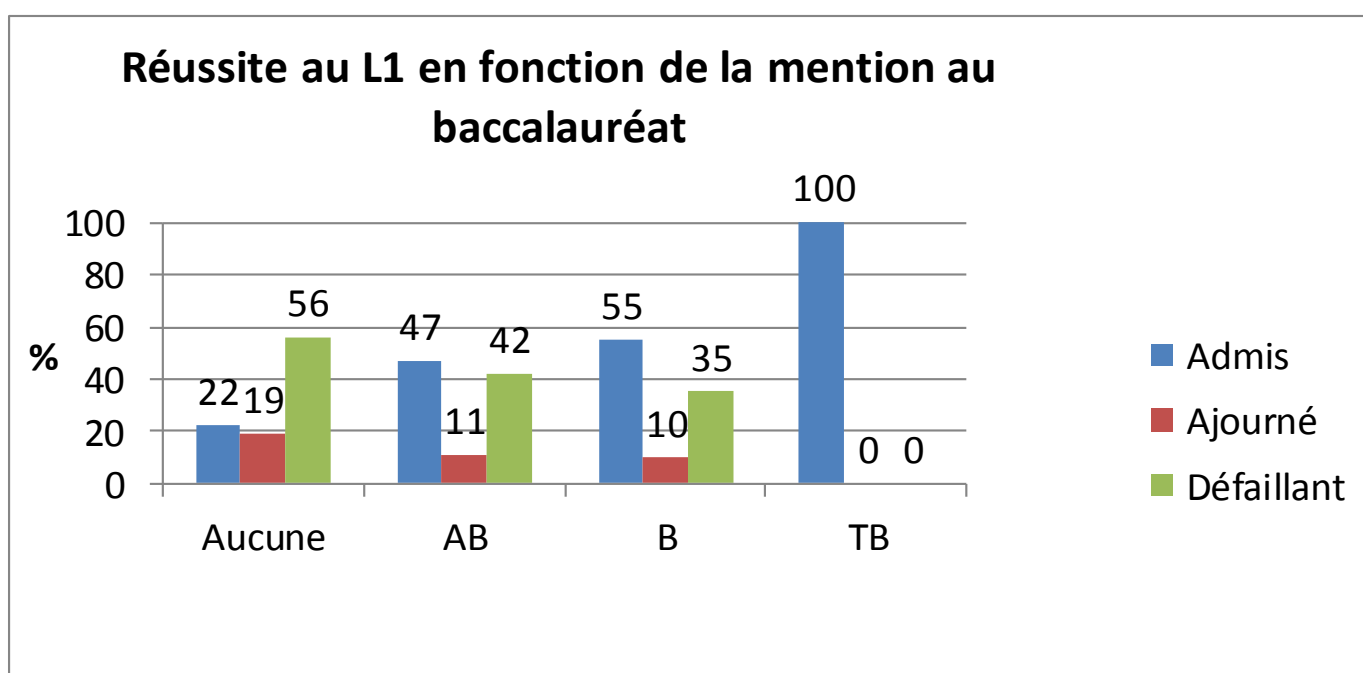
<sup>115</sup> Aujourd'hui rattaché à un centre universitaire.

<sup>116</sup> Comme nous pouvons le retrouver au sein des formations type DUT, DEUST ou BTS.

<sup>117</sup> David n'a pas fait ses études dans un site délocalisé.

rare diplômés de master interrogés à avoir redoublé leur première année, notamment à cause de difficultés d'adaptation aux études universitaires (méthodes de travail) et à un nouveau mode de vie (colocation, gestion des temps libres). Concernant Jérôme, le fait d'avoir une petite amie suivant également des études universitaires en STAPS l'aide à se cadrer, se motiver et réussir sa première année.

Nous retrouvons également les mêmes différences concernant la réussite à la première année si on s'intéresse à la mention obtenue au baccalauréat. Plus la mention obtenue au baccalauréat est élevée, plus les étudiants ont de chances de réussir leur première année sans redoubler et moins il y a de défaillants et d'ajournés (Cf. graphique ci-dessous).



*Graphique 1 : Réussite à la licence 1 des primo-entrants en STAPS en 2010 en fonction de la mention au baccalauréat*

Nous venons de voir que l'engagement dans les études STAPS est fortement lié avec la pratique sportive amateur et le projet professionnel qui résulte souvent de la « *conversion professionnelle* » réaliste » de la pratique amateur ». Cet engagement dans les études STAPS, plus précisément en licence 1, se présente également comme le prolongement de la pratique sportive amateur. Les étudiants tendent en effet à maintenir l'intensité et le niveau de leur pratique sportive pendant la première année de formation, et essaient donc de concilier carrière amateur et carrière étudiante. Cependant, nous venons de montrer que la réussite de l'année de licence 1 semble fortement liée à l'origine et au niveau scolaire des étudiants. Réussir ses premières années de

formation ne nécessite-t-il pas pour l'étudiant d'apprendre à dissocier les études de la pratique sportive amateur ? Dit autrement, l'étudiant ne doit-il pas se considérer comme un étudiant pratiquant une activité sportive plutôt que comme un sportif faisant des études en STAPS ?

## **B. Dissocier pratique sportive d'amateur et études STAPS : les études comme « fin en soi »**

*« Le désir de concilier une passion incarnée par une carrière d'amateur revêt une importance primordiale dans le choix de la filière d'études. Celle-ci perdure à l'issue de la première année, mais s'estompe ensuite progressivement avec l'avancée dans le cursus qui leur fait probablement prendre conscience du caractère irréaliste des aspirations nourries par la carrière amateur d'une part, et les conduit de plus en plus à se préoccuper de leur insertion sur le marché du travail d'autre part. »* (Landrier, 2010). « Le maintien de l'engagement » (Darmon, 2003) dans la carrière étudiante s'inscrit dans une modification du rapport au sport et aux études. Ce processus peut se manifester de manière différente, notamment en fonction de l'intensité et du niveau de pratique sportive des individus. « Le maintien de l'engagement » dans la carrière amateur peut, pour les étudiants les plus fragiles, constituer un frein au « maintien de l'engagement » dans la carrière étudiante. Ce dernier pourra passer par une diminution de l'intensité et du niveau de pratique, une transformation de l'engagement amateur ou encore par une capacité à dissocier carrière amateur et carrière étudiante et considérer les études comme une « fin en soi » (Felouzis, 2001).

### **1. Pratique amateur et style de vie « sportif » : un « frein » à la poursuite d'études « longues » ?**

Même si la pratique sportive amateur peut faciliter l'engagement de l'étudiant dans les deux premières années d'études STAPS, son maintien pourrait cependant constituer un frein à la poursuite d'études longues, de niveau master par exemple. Malgré tout, certains étudiants STAPS parviennent à construire en parallèle non seulement une carrière sportive amateur de haut-niveau mais également à s'investir dans des études longues.

Les entretiens réalisés avec des diplômés de master arrivant à concilier pratique sportive de haut-niveau (niveau national voir international) ou de très bon niveau régional montrent qu'une des raisons de leur réussite dans les études universitaires réside dans leur niveau scolaire. En effet, tous

les diplômés de master interrogés arrivant à maintenir leur haut niveau de pratique et obtenir leurs années d'études sont titulaires d'un baccalauréat général. Comme nous l'avons relevé précédemment, les étudiants titulaires d'un baccalauréat général ont plus de chances d'obtenir leurs années d'études, notamment la première année d'études STAPS.

Ces diplômés ne semblent pas avoir vécu leurs études STAPS comme un prolongement de leur pratique sportive mais plutôt comme une possibilité de concilier leur carrière étudiante et leur carrière sportive. Souhaitant concilier les deux, ils dissocient leurs études de leur pratique amateur, même si leur projet professionnel ou le choix des études STAPS sont en relation avec leur goût pour le sport.

*Matthieu et Cléophe, par exemple, sont sportifs de haut-niveau<sup>118</sup> respectivement en canoë-kayak et en athlétisme. Ils déclarent avoir choisi les études STAPS afin de pouvoir concilier leurs études et leur pratique amateur ; en effet, tous les deux envisageaient auparavant de suivre des études de kinésithérapeute. Ils prennent rapidement conscience qu'il leur faudra faire le choix d'arrêter leur carrière sportive s'ils souhaitent suivre ce type d'études demandant un fort investissement la ou les années de préparation aux concours d'entrée en école de kinésithérapeute.*

Ce choix des études STAPS au détriment de celles de kinésithérapeute les amène également à remettre en question leur projet professionnel qu'ils redéfinissent, comme Cléophe, ou reconfigurent, comme Matthieu. Cléophe redéfinit son projet professionnel en abandonnant la dimension « *soins corporels* » de la profession de kinésithérapeute. Matthieu, quant à lui, reconfigure son projet professionnel dans la mesure où il conserve dans son projet professionnel cette dimension « *soins corporels* » et « *rééducation* » mais l'investit dans un autre domaine d'intervention, les activités physiques adaptées.

*« Quand je suis partie du Bac, j'hésitais entre STAPS et kiné. Et en fait, on m'a fait comprendre que si je voulais faire kiné, j'aurais arrêté l'athlétisme. Il me fallait faire un choix. C'était soit l'athlé, soit kiné.[...] Et je suis rentrée en STAPS pour devenir professeur de sport, pas d'EPS. Professeur de sport, parce que j'en connaissais un que je côtoyais au CREPS » (Cléophe)*

*« Je voulais faire kiné. A défaut de lier le sport et kiné, je me suis réorienté vers le sport. [...]*

*- Tu me dis à défaut parce que tu étais sport de haut niveau et tu voulais lier études et sport ?*

*- Tout à fait. [...] Comme je voulais faire de la rééducation, je me suis rapproché de la rééducation par le sport, donc j'ai choisi d'aller vers les activités physiques adaptées. » (Mathieu)*

Par ailleurs, d'autres sportifs de haut-niveau, comme Olivier et Florent, dissocient également leurs études de leur pratique sportive dans la mesure où cette dernière leur permet d'avoir un revenu. Au-delà d'une passion, la pratique sportive amateur peut être considérée comme une activité

---

<sup>118</sup> Ils sont inscrits sur les listes des sportifs de haut-niveau de Jeunesse et Sport.

génératrice de revenus nécessaires pour vivre et financer ses études (Florent). Pour Olivier, elle est également envisagée comme un futur métier, c'est-à-dire sportif professionnel.

*« J'étais salarié au foot, donc ce qui me faisait vivre, c'était le foot. A côté j'essayais de faire mes études comme je pouvais. Je m'en suis pas trop mal sorti. J'ai pas loupé d'année. J'avais sept entraînements par semaine plus les week-ends. [...] J'étais sportif de haut niveau du foot. J'essayais d'allier les deux mais ce n'était pas forcément évident. » (Florent)*

*« J'avais la chance de jouer au foot, donc ça me rapportait un peu de sous. Mais en même temps, ça me prend du temps qui n'est pas consacré à autre chose.*

*-Tu arrivais à concilier les deux ?*

*- Oui ça allait. Mais quand j'avais besoin de dormir, je dormais. Mais à un moment donné, tu ne peux pas... Quand tu as ta licence, tu arrêtes. Je la valide avec l'idée de faire que du foot après.*

*- Tu espérais être pro ?*

*- Ouais c'est ça. Donc je tente l'aventure pro après la licence. Ça ne marche pas, puis je me réinscris en master 1 » (Olivier)*

Même si certains étudiants parviennent à maintenir leur niveau d'engagement dans leur pratique sportive et à suivre des études longues, il n'en reste pas moins que pour nombre de jeunes ce maintien dans une condition de « sportivisé », c'est-à-dire une inscription marquée dans la pratique sportive compétitive et fédérale et dans un style de vie sportif, ne semble pas favoriser la poursuite d'études longues. Elle peut toutefois permettre de maintenir l'engagement dans la carrière étudiante et diminuer ainsi les abandons lors de ces premières années de formation. En effet, si on reprend un des résultats de l'étude menée par Chevalier, Coinaud, Grelet (2010) sur les parcours de formation des étudiants STAPS comparativement aux étudiants en AES, « *en STAPS, on rencontre moitié moins de réorientations précoces et beaucoup moins de sorties dès la première année. Les étudiants STAPS redoublent plus fréquemment et réussissent plus fréquemment à passer directement en deuxième année. On peut faire l'hypothèse que l'engagement dans une pratique amateur comme les projets professionnels qui y sont conçus fournissent des raisons valables de s'accrocher précocement à la formation STAPS.* » Par contre, ils sont moins nombreux à atteindre leur 4<sup>ème</sup> année en quatre ans ; un quart de la cohorte sortant avec la licence en trois ans.

La pratique amateur et les projets professionnels conçus en relation avec cette dernière peuvent paradoxalement constituer un frein à la poursuite d'études plus longues. En effet, ces projets professionnels sont souvent orientés vers l'intervention pédagogique (éducateur sportif, entraîneur, professeur d'EPS ou des écoles<sup>119</sup>, éducateur sportif spécialisé) et ne nécessitent pas forcément un

---

<sup>119</sup> L'étude dont il est question a été réalisée avant la masterisation du recrutement des enseignants du primaire ou du secondaire.

niveau de formation supérieur à bac+3. Cela se traduit également au niveau des savoirs par une préférence marquée pour les cours de pratique des APSA. « *Ces enseignements correspondent à l'exercice de leur passion. Comme les étudiants ont tendance à focaliser leur intérêt sur la pratique sportive, ils ont plus de difficultés à s'intéresser et à percevoir l'utilité d'autres disciplines telles que les sciences humaines et sociales, ou les sciences biologiques, la méthodologie, etc.* » (Landrier, 2010). Concernant les sciences, il semble tout de même qu'il y ait une préférence pour les sciences de la vie, savoirs présents dans le milieu sportif mais également dans l'enseignement secondaire, comparées aux sciences humaines et sociales, savoirs nécessitant un certain niveau d'abstraction. Un formateur en licence nous confiait que beaucoup d'étudiants dans les deux premières années de formation n'avaient pas ou peu cette capacité d'abstraction nécessaire à la poursuite d'études longues. Nous touchons ici du doigt ce que nous développerons par la suite concernant la nécessité, afin de poursuivre des études longues, de développer a minima un rapport « intellectualisé » au savoir.

Cependant, une forte majorité des diplômés de master interrogés et ne pratiquant pas un sport à haut-niveau, au moment de leur entrée en première année, ont diminué leur temps de pratique sportive tout au long de leur trois premières années de formation. Il ne s'agit pas d'abandonner cette pratique amateur (même si c'est le cas pour certains étudiants) mais d'arriver à prendre de la distance vis-à-vis d'un certain rapport au sport, notamment au sport de compétition, et plus généralement d'un « style de vie » (Bourdieu, 1979) « sportif » marqué par une consommation importante de « produits » sportifs (pratique(s) sportive(s) mais également spectacle(s) sportif(s) comme le suivi des résultats sportifs et des compétitions par l'intermédiaire de la presse, voire le « supportérisme » ...).

## **2. La pratique amateur : entre désengagement et transformation de l'engagement**

Lorsque nous interrogeons des diplômés de master, étudiants ayant réussi un cursus universitaire long, nous relevons trois types de dynamiques, qui ne sont pas exhaustives, présentes pendant les premières années de formation pour les étudiants ne pratiquant pas à haut-niveau ou bon niveau régional : un désengagement progressif de la pratique sportive anté-STAPS et/ou une évolution de cet engagement, une évolution des types et modalités de pratiques sportives, et une évolution du regard vis-à-vis de la pratique sportive.

Précisons par ailleurs que se désengager d'une pratique sportive a un coût d'autant plus important que l'investissement dans la pratique sportive est ancien, a été intensif et s'est inscrit dans une modalité de pratique compétitive.

Certains étudiants diminuent voire abandonnent leur pratique sportive anté-STAPS pour plusieurs raisons. L'éloignement géographique du club sportif au sein duquel ils pratiquent depuis plusieurs années constituent souvent un des facteurs favorisant une diminution progressive de la pratique sportive compétitive. Les jeunes tendent en effet à poursuivre leur pratique au sein de ce club souvent proche du domicile familial mais éloigné du lieu d'études. Ces moments de pratique tendent à coïncider avec le retour au foyer familial. L'intensité de pratique se réduit donc progressivement aux entraînements et rencontres sportives du week-end. Le choix de privilégier les études à leur pratique sportive compétitive amène également nombre de jeunes à diminuer progressivement leur temps de pratique. Ces deux facteurs combinés entraînent souvent, comme dans le cas de François ou Jérôme, un arrêt complet de la pratique sportive compétitive dès la première année de formation.

*Avant d'entrer en Deug 1 STAPS, François pratique le football dans un petit village d'un département limitrophe et est très investi dans le club en tant qu'éducateur sportif bénévole. L'éloignement géographique entre son lieu d'études et son club, l'intégration difficile au sein de son nouveau club (« je ne connaissais personne ») et son implication importante dans ses études amène François à arrêter le football en compétition pendant l'année de Deug 1. Pratiquant avec ses parents des activités physiques de pleine nature comme la randonnée, le VTT, il nous confie même s'être « progressivement détaché de la compétition », ne plus adhérer à cette modalité de pratique sportive, et rechercher dans sa pratique physique le « bouger-loisir ». Jérôme s'inscrit également dans la même dynamique et s'oriente vers des activités sportives nouvelles qu'il pratique en loisirs.*

Dans ces deux cas, se mêlent deux dynamiques : une diminution puis un arrêt de la pratique sportive anté-STAPS et une évolution des modalités de pratique (d'une pratique compétitive vers une pratique de loisir, d'une pratique institutionnalisée vers une pratique auto-organisée).

Certains acteurs continuent de pratiquer une activité sportive dans un cadre institutionnalisé comme un club. Ils construisent ou ont souvent un autre rapport à leur pratique sportive. La recherche de performance, la volonté d'évoluer au meilleur niveau ou le besoin de compétition ne semblent plus ou pas être au cœur de leur pratique. Cependant, certains déclarent être incapables de pratiquer sans ce côté compétitif, et donc de mettre à distance cette modalité de pratique. Pour ces derniers,



l'arrêt de la pratique est généralement fréquent. Le sport reste un loisir sérieux pour reprendre les termes de Stebbins (1992), et non pas seulement un loisir.

Les contraintes de la formation universitaire (emploi du temps, exigences des examens...) amènent certains étudiants, comme Thomas, à diminuer leur temps de pratique sportive compétitive ou au contraire à le maintenir, comme pour Amandine, ou le développer, comme pour Guillaume.

*Les contraintes de l'emploi du temps, et le fait de ne pas être sportif de haut-niveau en natation et donc de ne pas bénéficier d'aménagements horaires, conduisent Thomas à diminuer fortement la fréquence de ses entraînements de natation : de neuf fois par semaine à deux fois par semaine.*

*Quant à Amandine et Guillaume, ils ont commencé leurs études au sein d'une autre UFR STAPS imposant aux étudiants de conserver ou de développer une pratique sportive compétitive. Elle constitue leur spécialité sportive pour laquelle une note est attribuée. Pendant ses trois années de Licence au sein de cette UFR STAPS, Amandine maintient donc sa pratique compétitive de la gymnastique, qu'elle abandonne en master 1 pour s'orienter vers des pratiques physiques d'entretien. Guillaume, pratiquant jusque-là la voile en loisir, s'inscrit dans une pratique compétitive lors de ces trois années de licence.*

Une blessure (ou des blessures à répétition) peut également constituer un facteur amenant l'étudiant à fortement diminuer son temps de pratique sportive une fois guéri et à l'aborder avec un rapport au sport modifié. Certains étudiants arrêtent cette pratique sportive qu'ils avaient continué de pratiquer de manière assez intensive pendant les premières années de formation. Nous retrouvons souvent dans les récits biographiques le poids de la blessure dans l'évolution de leur pratique sportive amateur. De manière générale, elle ne semble avoir qu'un impact négatif limité sur la carrière étudiante. Lorsqu'elle se produit en deuxième ou troisième année de formation, elle peut même avoir un effet plutôt positif sur la carrière étudiante. L'impossibilité de pratiquer peut favoriser une prise de recul et une réflexion de l'individu sur son parcours et ses projets de formation et professionnel. Il ne s'agit plus pour ces étudiants de se considérer comme des sportifs suivant des études mais comme des étudiants sportifs.

Pour d'autres étudiants, l'engagement amateur se modifie progressivement. Ils tendent petit à petit à délaissier leur pratique sportive au profit d'une activité d'encadrement (éducateur sportif, dirigeant, bénévole, formateur au sein d'un comité...), activité au sein de laquelle certains avaient commencé à investir avant leur entrée en STAPS. Cette activité s'inscrit souvent en relation avec le projet professionnel qu'ils ont construit à ce moment de leur carrière étudiante.

*Benoit, par exemple, qui souhaite devenir enseignant d'EPS, diminue progressivement son temps de pratique sportive compétitive dès la première année de Deug au profit de son activité d'éducateur sportif qu'il développe tout au long de sa carrière étudiante. Dès la deuxième année de Deug, il est recruté par un club de football professionnel afin d'entraîner des enfants au sein de l'école de football.*

Il ne s'agit pas ici de ne plus s'inscrire dans une dimension compétitive ou fédérale de la pratique amateur mais plutôt de transformer son engagement au sein du milieu fédéral.

D'autres étudiants s'investissent assez rapidement dans des activités de gestion, management en prenant des responsabilités au sein d'une association (sportive, socioculturelle, humanitaire...) ou en mettant en œuvre des projets. Nous retrouvons souvent ces étudiants dans la suite de leur carrière au sein de formation en MS, même si certains d'entre eux s'étaient orientés dans un premier temps en EM ou APAS.

*Diplômée d'un master professionnel en MS et qui s'est orientée dans un premier temps en licence en APAS, Maïowen conçoit et met en œuvre en Deug 2 et licence un projet humanitaire par l'intermédiaire de son investissement dans les scouts de France. Avec deux amies, elles organisent des mini-camps pour des jeunes handicapés en Bolivie.*

*Romain, en plus d'être entraîneur de basket pendant ses études, s'investit également au niveau au sein de deux clubs en tant que responsable d'une commission technique. Il organise des stages pendant les vacances, des événements afin de promouvoir ces deux clubs. De plus, lors de sa deuxième licence, il crée, avec des amis, une association sportive. Romain, titulaire d'une licence en EM, d'une licence en ES et d'une Maîtrise en ES, a terminé ses études en obtenant un master professionnel en MS.*

Comme nous l'avons rapidement évoqué avec le cas de François, le rapport au sport de ces étudiants se modifie avec l'entrée et l'avancée dans les études et les différentes expériences qu'ils peuvent vivre par ailleurs. Maïowen, par exemple, nous confie :

*« Avant je n'imaginai pas qu'on puisse pratiquer autrement qu'en fédération ou compétition. Je me suis rendue compte qu'il y avait autre chose en France que le sport en fédération. »*

La formation STAPS les conduit à construire un autre regard sur le sport et envisager de nouvelles modalités de pratique et de nouvelles finalités. D'une pratique compétitive, que certains conservent, les étudiants tendent de plus en plus, avec l'avancée dans les études, à pratiquer de nouvelles activités physiques en loisirs et avec une finalité d'entretien physique. L'organisation des formations STAPS, même si elle n'est pas la même en fonction des UFR STAPS, engage les étudiants dans une démarche de découverte de nouvelles pratiques sportives, donc dans une démarche d'ouverture à de nouvelles façons de concevoir le sport. Nous verrons par la suite que le fait de s'ouvrir à de nouvelles pratiques sportives peut être un facteur favorisant la poursuite d'études dans la mesure où cela amène les étudiants à s'intéresser à d'autres savoirs, notamment aux savoirs scientifiques issus des sciences humaines et sociales.

Concernant leur regard sur le sport, il s'agit également pour les étudiants d'arriver à se détacher de leur regard de sportif et de spectateur, et de construire progressivement un regard d'expert de la pratique sportive. En effet, au-delà d'un désengagement dans la pratique sportive

amateur, les étudiants STAPS, à l'instar des étudiants en Lettres (Felouzis, 2001) par exemple, semblent devoir progressivement dissocier leur pratique amateur et leurs études. Nous détaillerons cela par la suite mais cette construction d'un nouveau regard participe à la construction identitaire des jeunes en les amenant à ne plus se considérer comme des sportifs faisant des études mais comme des étudiants analysant le(s) sport(s). Il s'agit pour les étudiants d'arriver à se distancier de leur pratique sportive. Cette distanciation est caractéristique d'une disposition à la réflexivité et d'un rapport intellectualisé au savoir, dispositions nécessaires à la poursuite d'études longues.

### **3. Prise de distance avec sa condition de « sportivisé » : les études comme « fin en soi »**

Il ne s'agit pas de ne plus aborder les études comme une « passion » ou comme une propédeutique à leur projet professionnel mais de les concevoir également comme « fin en soi » (Felouzis, 2001). Comme l'a mis en évidence Felouzis (2001) au sujet des étudiants en lettres modernes, les étudiants en STAPS se doivent, afin de poursuivre leur carrière, d'arriver à dissocier progressivement leur « passion », c'est-à-dire leur pratique sportive, et le monde de l'université. Nous avons montré que dans un premier temps, cette « passion » pouvait constituer une clé d'entrée et d'investissement dans les études mais également, comme l'a mis en évidence Landrier (2010), de persistance dans cet engagement lorsque l'étudiant vit un ou plusieurs redoublement. Elle peut cependant apparaître dans un deuxième temps comme un frein à la poursuite d'études, notamment après la licence, et favoriser un décrochage vis-à-vis de ces études. « *Les étudiants qui ont connu une réorientation en cours de cursus n'auraient pas dépassé ce désir de concilier études et passion, révélant ainsi, soit une difficulté à convertir leur expérience amateur en projet professionnel, soit l'abandon d'un projet devenu irréaliste.* » (Landrier, 2010). Il s'agit pour les étudiants d'arriver à prendre de la distance avec leur pratique, plus généralement avec le sport. En plus de constituer une « passion », le sport devient progressivement un objet d'études appréhendé sous différents points de vue (didactique, physiologique, anatomique, biologique, historique, sociologique, psychologique, juridique...).

Cependant, la difficulté pour certains étudiants peut résider dans le fait que les deux premières années de formation tendent à renforcer un « style de vie » sportif et qui, comme nous l'avons déjà montré, peut constituer un frein à la réussite dans les études. Il semble en effet plus difficile pour les étudiants les plus « fragiles » (titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel, sportifs de niveau régional,...) d'arriver à se distancier dans la mesure où ils ont entre huit et dix heures d'enseignement de « pratique des APSA » par semaine. A partir de nos différentes observations

ethnographiques en tant qu'étudiant ou enseignant, nous constatons que nombre d'entre eux se rendent quotidiennement en cours (hors enseignements de « pratique des APSA ») vêtus d'un survêtement et de baskets, et munis d'un sac à dos ; manière de s'habiller les maintenant dans une condition de sportivisé. Les interactions dans le cadre d'enseignements en salle de classe se caractérisent souvent par une spontanéité dans la prise de parole, des bavardages fréquents et la recherche d'ambiances « sympa et cool » pour citer certains étudiants. Cependant, comme nous l'avons mis en évidence précédemment avec des étudiants sportifs de haut niveau, il est possible de rester sportif voire même très sportif et de réussir des études longues. Seulement, cela implique d'arriver à dissocier sa pratique sportive et ses études, c'est-à-dire de ne plus considérer les études en STAPS comme le prolongement d'une carrière sportive mais comme une fin en soi.

Landrier (2010) constate également cette évolution lorsqu'elle analyse les principales raisons invoquées par les étudiants concernant la poursuite de leurs études. Ces raisons évoluent avec l'avancée dans la carrière. En effet, alors que la volonté de concilier leurs études avec leur pratique sportive (leur passion) est principalement évoquée par les étudiants concernant leur poursuite d'études en deuxième année, la réussite aux examens prime pour la poursuite en 3<sup>ème</sup> année et le projet professionnel pour la poursuite en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année. Plus les étudiants avancent dans leur cursus, plus ils tendent donc à dissocier leur pratique sportive amateur et leurs études.

Même si l'étudiant envisage, dès les premières années de formation, de devenir un professionnel, il doit cependant afin d'avancer dans la carrière étudiante mobiliser et développer des rapports au savoir afin de réussir ses examens. Il construit des techniques pour mieux passer les examens, certains étudiants pouvant mener de véritables enquêtes sur les préférences des enseignants ou mettre en place des stratégies permettant d'avoir de meilleures notes ou obtenir la moyenne sur l'année universitaire. Lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur et tout au long des deux premières années de formation, les étudiants semblent essentiellement mobiliser, en relation avec les exigences des examens, un rapport « scolaire » au savoir caractérisé par un rapport à l'apprendre ancré sur une démarche d'assimilation-restitution des savoirs. Pour reprendre les propos de plusieurs étudiants, il s'agit d'« *apprendre pour apprendre* » dans l'unique objectif de réussir ses examens. Julie, enseignante d'EPS stagiaire, à l'image de nombreux étudiants renchérit concernant notamment les enseignements de sciences de la vie dispensés en première année :

*« Quand tu étudies le système urinaire, tu l'étudies pour l'examen. C'était tellement intense et du par cœur, je l'étudiais et je savais très bien que je l'oublierai. [...] Il y avait beaucoup de choses à apprendre et je n'avais pas assez de recul pour réutiliser ces connaissances-là ».*

Les études sont ici appréhendées comme « fin en soi », pour reprendre l'expression de Felouzis. La finalité première ne constitue pas ici la préoccupation professionnelle, il s'agit avant tout d'apprendre afin de réussir ses examens. Si l'on en croit les entretiens menés, ce rapport à

l'apprendre semble renvoyer à une disposition construite au cours de la socialisation scolaire (surtout au collège et au lycée) mais également aux exigences des examens où il est essentiellement demandé aux étudiants de restituer leurs savoirs par le biais de questionnaires à choix multiples ou de questions à réponses courtes. Ces savoirs, qu'ils soient dits « scientifiques » ou « techniques », sont appréhendés avec un regard « scolaire », visant la réussite aux examens. La sociologie et la psychologie, et de manière plus générale les sciences humaines et sociales, ne semblent pas trop retenir l'attention des étudiants qui, mis à part les titulaires d'un bac ES, sont très peu nombreux à citer, lors des entretiens, des enseignements de première année dans ces disciplines ou à les considérer comme une de leurs disciplines préférées. Durant les deux premières années, et plus particulièrement en licence 1, les étudiants déclarent donc mobiliser essentiellement ce rapport « scolaire » au savoir et tenir ce regard sur la majeure partie des savoirs dispensés en formation. Christelle (étudiante en PLC1) déclare « *commencer en 2<sup>ème</sup> année à plus [s]'impliquer plus, à comprendre la logique des enseignements* » et à mobiliser et développer progressivement deux autres rapports au savoir que nous qualifierons de « pratique » et « intellectualisé », et que nous aurons l'occasion de décrire par la suite.

L'engagement dans la carrière étudiante semble lié à un rapport paradoxal à la pratique amateur. L'investissement dans cette pratique amateur se situe pour nombre d'étudiant à l'origine du choix de la formation, même si elle n'en constitue pas la seule raison. La carrière étudiante apparaît comme une manière de prolonger la carrière amateur. Cependant, s'engager dans la carrière étudiante nécessite non seulement d'apprendre progressivement le métier d'étudiant mais également d'apprendre à dissocier carrière étudiante et carrière amateur. Il s'agit pour les acteurs de ne plus se considérer comme des élèves mais comme des étudiants. Par ailleurs, il ne s'agit plus de se définir comme des sportifs faisant des études sportives mais progressivement comme des étudiants suivant une formation universitaire spécialisée dans le sport. Comme le souligne Landrier (2010), « *tout se passe comme si les effets de la socialisation universitaire parvenaient à prendre, progressivement mais tardivement, le pas sur les effets de la socialisation dans la pratique amateur.* »

## **Chapitre 8. Suivre des études longues : une disposition à l'intellectualisation**

Millet (op.cit.), dans son travail sur les étudiants en médecine et en sociologie, met en évidence deux matrices disciplinaires caractérisées par les différents types de savoirs à s'approprier. Les caractéristiques des examens (questions à choix multiples ou à réponses courtes) amènent les étudiants en médecine à apprendre « par cœur » des savoirs spécifiques (principalement issus des sciences de la vie) et délimités par les cours et les photocopiés. Les étudiants en médecine semblent donc plutôt mobiliser et développer, notamment dans les premières années de formation, un rapport au savoir que nous qualifions de « scolaire ». Il se caractérise essentiellement par une opération cognitive d'assimilation-restitution des connaissances, une démarche applicationniste. Les étudiants en sociologie sont quant à eux confrontés à des examens de type dissertation où ils doivent construire une problématique et un raisonnement. Les savoirs transmis, essentiellement issus des sciences humaines et sociales, ne sont pas délimités par les enseignements et sont à construire. Ce type de savoir semblent renvoyer à un rapport au savoir que nous qualifions d'« intellectualisé », de fabrication intellectuelle. Les études STAPS mêlent ces deux types de savoirs mais la place des différentes matrices disciplinaires présentes au sein de la formation STAPS évolue entre les deux premières années et, les années de licence 3 et de master. Nous montrerons que suivre des études universitaires longues nécessitent de construire, développer, un rapport « intellectualisé » au savoir. Il semblerait que ce processus d'intellectualisation se retrouve également au niveau du rapport au sport. Nous formulons la thèse selon laquelle les études STAPS, de part les caractéristiques des contenus de ses enseignements et les exigences des examens, favorisent la construction et le renforcement d'un rapport intellectualisé au sport.

### **A. Construire un rapport « intellectualisé » aux savoirs**

Lors des années de master, les savoirs « scientifiques », plus particulièrement ceux issus des sciences humaines et sociales, prennent une place de plus en plus importante au détriment des savoirs « techniques » et des savoirs scientifiques issus des sciences de la vie. Ces derniers

essentiellement dispensés par des enseignants « professionnalisants »<sup>120</sup> (Terral, 2007) apparaissent comme les savoirs organisant majoritairement les trois années de la licence STAPS. Quant aux savoirs « scientifiques », notamment ceux issus des sciences humaines et sociales, diffusés par des enseignants chercheurs « académiciens »<sup>121</sup> (Terral, op.cit.) ou « professionnalisants », malgré leur place relativement importante (si l'on analyse les maquettes de formation) lors des années de licence<sup>122</sup>, ils constituent véritablement aux yeux des étudiants la pierre angulaire des contenus de formation des deux années de master STAPS<sup>123</sup>. Par ailleurs, les étudiants sont de plus en plus évalués, notamment à partir de la troisième année, sur leurs capacités à construire une problématique, à organiser un raisonnement, à résoudre des études de cas ou à rédiger des rapports en s'appuyant sur des savoirs « scientifiques » et « techniques ».

Nous verrons donc que pour réussir des études de niveau master, les étudiants STAPS mobilisent et développent un rapport intellectualisé au savoir plus ou moins marqué en fonction des départements de formation.

### **1. Un rapport à l'apprendre marqué par une démarche d'assimilation-compréhension et une réflexion sur des savoirs techniques et scientifiques**

L'étudiant, afin de réussir ses études universitaires de niveau master<sup>124</sup>, semble ainsi devoir s'engager dans un processus d'« intellectualisation » de son rapport au savoir. Même si nombre d'entre eux conservent une préférence pour des savoirs dits « concrets », les étudiants construisent progressivement, dès la licence 1 pour les plus précoces<sup>125</sup> et en licence 3 pour nombre d'entre eux, une appétence pour des savoirs jugés plus « abstraits ». Ces savoirs sont souvent issus des sciences

---

<sup>120</sup> Ils regroupent « la quasi-totalité des enseignants d'EPS auxquels il faut associer certains enseignants chercheurs plutôt engagés dans des formes de recherche appliquées et, pour les non expérimentalistes, souvent inscrites dans une perspective interdisciplinaire. » (Terral, op.cit.). Pour ces formateurs, « "les savoirs scientifiques (ce sont ici les savoirs scientifiques fondamentaux qui sont principalement visés) ne sont pas directement utiles et il faut privilégier la transmission des savoirs professionnels". Les professionnalisants affirment plus ouvertement une position « applicationniste » dans la mesure où ils considèrent qu'il faut transmettre des énoncés directement utiles à l'action professionnelle ». (Terral, op.cit)

<sup>121</sup> Ils regroupent la majorité des enseignants chercheurs. Ils sont favorables à des contenus de formation basés sur les travaux scientifiques. Ils considèrent que « le savoir professionnel découle du savoir scientifique qui doit suivre un mode de production spécifique pour obtenir sa validité ». (Terral, 2007).

<sup>122</sup> 8 à 10 heures par semaine sur les 24 à 26 heures d'enseignements hebdomadaires.

<sup>123</sup> Il est important de noter, en master, l'absence d'enseignements de « pratique des APSA » dans les maquettes de formation.

<sup>124</sup> Cela semble moins marqué pour des études de niveau Licence.

<sup>125</sup> Notons par ailleurs que dès les débuts de la formation, certains étudiants marquent un intérêt pour la psychologie, la sociologie. Ils sont souvent titulaires d'un baccalauréat en sciences économiques et sociales ou d'un baccalauréat littéraire et/ou investis dans leur formation dès la première année.

humaines et sociales et des enseignements théoriques<sup>126</sup> sur les pratiques sportives. Ces savoirs renvoient à des idées et des théories impliquant davantage d'abstraction et l'assimilation de concepts. Ils ne sont par ailleurs souvent pas directement utilisables par les futurs professionnels, mais « amènent les étudiants à développer un certain niveau d'abstraction, d'intellectualisation, de réflexion » aux dires des enseignants « académiciens » (Terral, op.cit.) qui constituent la majorité des formateurs présents en master. Par ailleurs, au sein des formations longues comme les masters ou des préparations aux concours de niveau « cadre », les formateurs cherchent davantage à transmettre aux étudiants des capacités de conceptualisation et d'analyse, et des compétences dans la conception et l'évaluation. Selon les propos rencontrés chez plusieurs formateurs, « ils doivent être capables d'anticiper les évolutions de la structure, d'avoir une vision prospective » (Terral, op.cit.). Nombre d'académiciens se situent, à l'inverse des « professionnalisants », dans une conception moins « applicationniste » de la formation d'un étudiant :

*« Pour moi, on ne forme pas à appliquer des procédures. L'intérêt de la formation scientifique est qu'elle forme à la réflexion en général et, c'est cela former un professionnel car c'est avant tout quelqu'un qui s'adapte à des situations changeantes plutôt que de ne faire qu'appliquer ce qu'il a appris en formation. [...] Mon problème n'est pas de les former pour être uniquement opérationnel à court terme. On vise une formation d'un professionnel plus profonde, on vise le long terme » (un psychologue expérimentaliste « académicien ») (citation extraite de Terral, op.cit.).*

L'enjeu semble ici d'amener les étudiants à construire un rapport intellectualisé au savoir.

La construction de ce rapport au savoir se réalise dans un premier temps en relation avec des savoirs techniques plus « intellectualisés ». Les étudiants essaient de formaliser les savoirs dispensés dans les enseignements de « pratique des APSA » notamment en retranscrivant les exercices vécus pendant l'enseignement et/ou en essayant de dégager leur logique. Ils commencent à « théoriser » ces formes de savoirs jusqu'à présent essentiellement incorporés sur la base de leurs sensations.

Les étudiants de licence EM suivent par exemple en troisième année des enseignements d'analyse « didactique » des APSA. Ils réalisent également un stage d'intervention en EPS avec une classe de collège ou lycée et un rapport de stage où il leur est demandé de retranscrire l'ensemble des séances en détaillant les contenus d'enseignement et les objectifs visés. Dans ces deux cas, l'étudiant se doit de concevoir des situations d'enseignement. Cet effort de construction l'amène à s'intéresser à des savoirs relatifs à la « théorie des APSA » et/ou à formaliser des savoirs techniques qui restaient

---

<sup>126</sup> Une analyse des progressions d'apprentissage du débutant à l'expert est enseignée lors des deux premières années. En licence 3, ces enseignements consistent en une analyse de l'APSA au prisme du département de formation choisi par l'étudiant. Pour les étudiants de licence 3 s'orientant vers les métiers de l'éducation et de l'enseignement, ces enseignements théoriques donnent par exemple lieu à une analyse « didactique » visant à comprendre comment enseigner une APSA.



incorporés. François, étudiant en master 1 EM, nous explique sa manière de préparer les situations d'enseignement lors de son stage d'intervention en EPS en licence 3 :

*« En tennis de table, je ne connaissais quasiment pas l'activité, j'avais très peu de vécu, je suis allé chercher en théorie. Sur les activités où tu as un peu plus de vécu, tu réfléchissais vraiment par rapport à ce que tu as fait. ».*

Pour préparer ses situations d'enseignement, François se base sur son « vécu dans l'activité » tout en ayant « toujours de la théorie à côté pour adapter et voir si [il] ne faisai[t] pas fausse route ». « La théorie » correspond aux savoirs techniques présents dans les livres et enseignés lors des cours de « théorie des APSA ». L'étudiant développe ainsi une appétence pour des savoirs techniques relativement « abstraits ».

Ce rapport intellectualisé au savoir semble également se construire par la suite en relation avec les savoirs scientifiques, notamment ceux relatifs aux sciences humaines et sociales. L'intérêt de l'étudiant semble lié non seulement aux thèmes abordés pouvant renvoyer à différentes expériences sociales, personnelles, professionnelles, sportives mais également à la nature de l'interaction pédagogique comme en témoigne les propos de Christelle concernant l'enseignement de sociologie en licence 3 :

*« Déjà, il est arrivé, il nous avait complètement scotché dans la manière de s'exprimer [...] ce sont les thématiques aussi qui m'ont vachement plu : les inégalités sociales, inégalités scolaires, les configurations familiales ».*

Certains enseignements, plus particulièrement ceux relatifs à la sociologie ou à la psychologie, les interpellent car leur permettent de mieux comprendre le monde social, la vie quotidienne, le métier d'enseignant, de mieux se comprendre comme nous le confient Julie (professeur d'EPS stagiaire) et Valentin (étudiant en licence 3 EM) :

*« En socio, sur la notion de groupes, de sociabilité, etc. [...] Moi je l'avais vu vraiment comme une ouverture culturelle, ça te donnait une mine d'informations, un regard nouveau que tu as sur toutes les choses de la vie. [...] Tu regardes le journal télévisé, par exemple dans les cités, les phénomènes de groupe... la notion de groupe que tu as étudié en socio. La sociabilité... la socialisation familiale... que tu as plusieurs modes de socialisation, tu as la famille mais aussi le groupe d'amis notamment à l'adolescence. Moi, j'avais 18-19 ans en deuxième année, je sortais à peine de l'adolescence et c'est proche, c'est des choses que tu viens de vivre. » (Julie)*

*« C'est vachement intéressant ses cours de sociologie et de sociologie de l'éducation, son point de vue. Elle nous présentait des travaux qu'elle faisait elle sur des femmes qui font du foot, des boxeuses. [...] Ça m'a donné un point de vue sur l'ensemble du fonctionnement de la société, sur les différences sexuelles, sur la construction de tes dispositions, la socialisation. Ça te donne un bon point de vue sur la vie de tous les jours. [...] Quand tu regardes le journal télé, rien que ça. De*

connaître ces théories, j'arrive vraiment à faire le lien avec l'actualité, et ce qui se passe dans le système scolaire. Ça m'a permis de forger mon point de vue, aussi de comprendre qu'analyser ce qui se passe.

[...] Quand tu vois les théories de Mennesson sur les footballeuses, quand tu fais du foot, ça te parle forcément. Quand tu parles de la socialisation familiale, on avait des portraits d'enfants qui étaient élevés dans telle ou telle famille. Ça m'arrive de faire des liens avec des gosses que je connais du centre de loisirs. A la limite ça peut t'aider à comprendre pourquoi lui est dans telle situation, pourquoi il réagit comme ça, pourquoi est-ce qu'il est plus violent que les autres.

[...] Dans le mémoire de recherche, on fait un mémoire sur l'intérêt des filles pour l'EPS à l'école primaire. Essayer de comprendre le rapport des filles à l'EPS à travers la socialisation familiale, sexuée, scolaire, etc. Ça m'intéresse beaucoup, de lire des livres... L'EPS à l'école primaire de Davisse. J'ai lu aussi Anatomie politique de Nicole-Claude Mathieu, c'est un peu lourd mais c'est intéressant. Ma mère [professeur des écoles] m'avait filé des revues qu'avait éditées son syndicat sur l'EPS à l'école primaire. Ce livre L'EPS à l'école primaire m'a beaucoup plu. Après c'est plus le sujet qui m'intéresse et qui m'incite à lire des trucs, pas forcément un auteur en particulier. J'ai grandi dans une famille où les femmes sont concernées par cette question, certaines sont féministes. Après moi ce qui m'intéressait sur l'école primaire, c'est un public que je connais bien parce que j'ai beaucoup travaillé avec des enfants de l'école primaire [dans le cadre de centre de loisirs associé aux écoles ou de centre de loisir sans hébergement]. C'est un rapprochement avec tout ce que j'ai vécu qui m'intéresse beaucoup. » (Valentin)

Par la suite, en master et/ou lors des années de préparation aux concours, les étudiants s'intéressent à des savoirs scientifiques plus « abstraits » comme l'histoire, les théories de l'apprentissage<sup>127</sup> et certains savoirs sociologiques plus « fondamentaux »<sup>128</sup>. Aux dires des étudiants, même si ces savoirs ne leur sont pas directement utile pour leur futur métier, ils les aident « à prendre du recul », à mieux comprendre leur contexte professionnel, et réfléchir sur le monde qui les entoure. Ils constituent également une ouverture d'esprit. Ces quatre dimensions caractérisent un rapport intellectualisé au savoir.

*François, étudiant en master 1 EM, par exemple, s'intéresse « par curiosité » à des auteurs comme Foucault, Sartre, Goffman qui stimulent sa réflexion sur le monde social.*

*L'étude de Bourdieu (1962, 2002) sur les paysans et les célibataires béarnais « fait écho [chez Damien] par rapport à la situation de [son] frère, vigneron, qui a 30 ans et qui a du mal à trouver quelqu'un ».*

*Guillaume, diplômé d'un master professionnel en MS, met également en relation des savoirs issus de la sociologie des organisations, dispensés en master, avec le monde qui l'entoure : non pas le*

---

<sup>127</sup> Notions de schèmes moteurs, de méthodes d'apprentissage moteur (pratique aléatoire, bloquée...), etc.

<sup>128</sup> Notions de gouvernement des corps, de champ, d'habitus, etc.

*monde paysan, comme pour Damien dont le père et le frère sont vigneron, mais avec le monde de l'entreprise. « Comme j'étais entouré d'entreprises autour de moi, mon père est entrepreneur, la sociologie des organisations me parlait ». Il déclare « mieux comprendre le fonctionnement dans une entreprise, le fonctionnement des entreprises et des personnes aussi. Je te parlais des relations de pouvoir que peuvent avoir les gens. La sociologie des organisations me donnait une lecture des mondes qui m'entouraient. C'est quelque chose à laquelle j'ai accroché et que j'ai longtemps suivi. Après la fac, ça m'a permis d'avoir ma première approche politique aussi. Au niveau politique, si j'ai un avis un peu tranché aujourd'hui, et qui en même temps résulte d'un programme plus que d'une personne, c'est aussi grâce à mon master 1 et 2. »*

Nous retrouvons également chez d'autres étudiants, notamment en management du sport, le développement d'une conscience politique lors des années de master ; les grèves et mouvements de contestation pouvant également constituer des moments de sensibilisation politique.

*C'est le cas pour Damien, diplômé d'un master professionnel en MS et d'un master recherche. Les enseignements de master sur l'histoire de l'immigration, des banlieues lui ont « permis de prendre du recul, de comprendre comment tout ça s'était formé. C'était vraiment des cours qui nous ouvraient l'esprit, qui étaient utiles, non pas pour avoir le master, mais pour ta vie, pour mieux comprendre les rapports entre les gens. »*

*Même si ce ne sont pas ses disciplines scientifiques préférées, Emilie considère l'histoire et la psychologie comme « indispensables » dans la compréhension du contexte professionnel. « Ce n'est pas ce qui m'a le plus branché l'histoire mais je trouve ça hyper indispensable, quand tu travailles sur une thématique ou un champ, de connaître l'histoire de ton champ. Ça t'apporte des clés de compréhension pour l'avenir, pour des prises de décisions, c'est impératif. La psycho, c'est indispensable aussi. Tu trouves des réponses, des éléments de compréhension par rapport à la pédagogie : comprendre comment tu apprends, qu'est ce qui peut faire obstacle à l'apprentissage, comment tu fonctionnes, et l'adapter à l'âge que tu as.»*

Nous retrouvons également dans cet extrait d'entretien à travers son discours sur l'histoire une ouverture vers des savoirs historiques, savoirs qu'elle estime « indispensables » et auxquels elle n'accordait pas d'importance auparavant. La relation pédagogique semble jouer un rôle important dans le développement d'une ouverture vers d'autres types de savoirs :

*« Quand c'est bien présenté, que la personne est compétente et qu'elle a une capacité à transcrire, j'arrive à peu près à m'intéresser à tout, à ne pas trop détester certaines matières, à ne pas faire un blocage comme je pouvais le faire au collège et au lycée. Je détestais l'histoire-géo et le français. Alors que maintenant j'adore l'écriture et savoir un peu l'anthropologie des choses. »*  
(Emilie, diplômée d'une licence EM et d'un master professionnel en APAS)

Pour résumer, un rapport intellectualisé au savoir semble marqué par une démarche d'assimilation-compréhension des savoirs. Il se caractérise également par une réflexion sur des

savoirs techniques « intellectualisés » et des savoirs scientifiques, notamment ceux issus des sciences humaines et sociales. Il s'agit de comprendre le monde qui nous entoure<sup>129</sup>, se comprendre, ou de comprendre l'action professionnelle et son contexte. Il apparaît révélateur d'une capacité de mettre à distance différents « objets » (une situation, un événement, un phénomène, un processus, une action, un contexte), et d'une volonté d'aller plus loin dans la réflexion.

*« De rester centré sur le sport, l'EPS, j'avais l'impression qu'on ne prenait jamais trop de hauteur. Ce n'est quand même pas ça qui fait fonctionner la société ! [...] ça m'intéressait de savoir quels étaient les limites et les bons côtés, les situations dans lesquelles le sport peut jouer un rôle sur la construction d'adultes, d'enfants, de jeunes. »* (Laurent, diplômé d'une licence EM et d'un master professionnel en ES)

Il renvoie à une capacité d'objectivation, d'abstraction et de réflexion, ou pour le dire autrement à une disposition à la réflexivité qui semble se développer plus particulièrement lors des années de master.

*Damien, par exemple, a « l'impression d'avoir franchi un palier personnellement en master. J'étais plus mature, j'avais envie d'aller plus loin dans les choses. Plutôt que de réviser et de ressortir bêtement quelque chose, il y avait autre chose. Des réflexions sur le monde autour, sur tout ce qui se passait autour de moi. Que ce soit en politique... chose que je ne faisais pas en licence 3. Je commençais à m'y intéresser, regarder des émissions, des débats, aller lire un peu. »*

Les propos de Julien, diplômé d'un master professionnel en MS, expriment le lien entre mobilisation d'un rapport intellectualisé au savoir et d'une disposition à la réflexivité.

*« De voir les différents points de vue du sport dans la société, celui des pratiquants, des spectateurs, des organisateurs, etc, c'est très utile après quand on rencontre des élus, des sportifs de telle ou telle activité, quand on se retrouve sur un territoire avec différents acteurs, que ce soit des collectivités, des pratiquants ou les clubs... pour ça je trouvais que ça m'a pas mal servi. Ça permet de comprendre le contexte. Mais pour cela, il faut pouvoir prendre le recul nécessaire pour bien l'appréhender sinon c'est sûr que ça reste des cours où on te donne une vision, des théories ».*

La construction d'un rapport au savoir plus intellectualisé peut donc trouver une explication dans l'augmentation progressive des enseignements de sciences humaines et sociales tout au long du cursus de formation. L'évolution des exigences des examens, dès la deuxième année de licence, semble également participer au développement ou renforcement de ce type de rapport au savoir. Cependant, si nous nous intéresserons plus précisément aux caractéristiques des différentes filières de formation présentes en STAPS, nous pouvons apporter quelques nuances. En effet, le poids croissant des sciences humaines et sociales et des formateurs « académiciens » reste à relativiser en

---

<sup>129</sup> Le milieu familial, les pairs, la société, le monde sportif, etc.

fonction des filières de formation choisies. Il faut également prendre en compte dans la construction d'un rapport intellectualisé au savoir les conditions d'accès au métier visé, et le milieu professionnel visé. Nous prendrons pour exemple deux types de métier où l'interaction pédagogique constitue le cœur de l'activité professionnelle : éducateur sportif et enseignant d'EPS. Ces métiers renvoient à des cultures professionnelles différentes, voire opposées ou s'étant plus précisément construites en opposition, mais également à des rapports au savoir et au sport différents. Comme l'ont montré de nombreux socio-historiens (Clément, Defrance, Pociello, 1994 ; Klein, 2003), on peut considérer la construction de l'EPS comme l'autonomisation progressive d'un champ. En effet, dans les années 1970, certains enseignants d'EPS vont progressivement construire un discours critique envers les acteurs et les formations du Ministère Jeunesse et Sport (auquel ils sont rattachés jusqu'à 1981) que l'on peut résumer en deux propositions : le sport de compétition est porteur de trop de dérives, il faut donc le « traiter » (certains parlent même de « traitement didactique ») pour le rendre éducatif ; ce traitement implique une théorisation et plus spécifiquement une « scientification » des réflexions sur l'EPS. Notons que cette seconde proposition est généralement associée, dans les discours, à la volonté de se distinguer de ce que ces acteurs qualifient de « technicisme » des entraîneurs et des animateurs sportifs. Comme l'a bien montré Arnaud (1998), la dynamique de « scientification » de l'EPS est également étroitement liée au désir de nombre d'enseignants d'intégrer le Ministère de l'Éducation Nationale, ce qui passe par le respect des critères de ce qu'il nomme « l'orthodoxie scolaire ».

## **2. Les éducateurs sportifs titulaires d'un master professionnel en entraînement sportif : une « intellectualisation » à minima**

Nous avons précédemment montré la nécessaire prise de distance vis-à-vis du monde sportif fédéral afin de réussir ses études et l'importance de mobiliser et développer un rapport intellectualisé au savoir afin de réussir des études longues, notamment de niveau master<sup>130</sup>. Comme nous le préciserons par la suite, les étudiants engagés dans des formations liées à l'entraînement sportif doivent, dans une perspective d'insertion professionnelle, renforcer, maintenir voire construire des relations étroites avec le milieu sportif fédéral. Cette dynamique s'ancre notamment sur un fort engagement dans une carrière amateur en tant que pratiquant, éducateur et/ou

---

<sup>130</sup> Processus moins marqué dans la réussite d'études de niveau licence

dirigeant. Il nous faut toutefois souligner qu'ils vivent différemment ou partiellement ce processus d'intellectualisation du rapport au savoir.

Au regard des entretiens menés avec les formateurs et de l'analyse des données administratives, ces jeunes sont généralement plus âgés que ceux des autres départements de formation. A titre d'illustration, les différentes promotions du master professionnel « entraînement sportif » de l'université étudiée regroupent une grande majorité d'étudiants de plus de 22 ou 23 ans<sup>131</sup>. Ceci peut probablement être mis en relation avec la caractéristique précédente tant nous avons pu observer dans les nombreux entretiens menés avec divers étudiants STAPS que la poursuite d'une carrière sportive amateur était souvent privilégiée parfois même au détriment des études.

*Gaëtan et Daniel, diplômés d'un master professionnel en ES, nous confient avoir redoublé leur classe de Troisième au collège parce qu'ils étaient dans une section sportive et « ne pensaient qu'à leur pratique sportive ».*

Même si la population de la formation STAPS reste fortement masculinisée (environ deux tiers de garçons), cette tendance est accentuée au sein du département ES. Par exemple, la promotion 2005-06 du master professionnel en ES de l'UFR STAPS étudiée<sup>132</sup> compte une fille pour 17 inscrits, et celle de 2006-07 une étudiante pour 21 inscrits<sup>133</sup>. Ces étudiants se caractérisent par ailleurs par des parcours variés, un recrutement social plutôt populaire ou de type profession intermédiaire et les hommes y sont les plus nombreux. Les carrières des étudiants STAPS du département ES évoquées précédemment révèlent souvent des réorientations d'études (changement de départements ou de formations) ou de retards scolaires ; la diversité de ces parcours n'étant pas sans conséquence sur la construction d'un rapport intellectualisé au savoir.

Par ailleurs, nombre de ces étudiants se rendent quotidiennement en cours (hors enseignements de « pratique des APSA ») vêtus d'un survêtement et de baskets et munis d'un sac à dos. Les interactions dans le cadre d'enseignements en salle de classe se caractérisent souvent par des comportements moins « scolaires » : une spontanéité dans la prise de parole, des bavardages fréquents, des interpellations régulières et à voix haute, la recherche d'ambiances « *sympa et cool* » pour citer certains interviewés. Certains disent également avoir « *des difficultés à rester assis sur une chaise trop longtemps* ». Si ces savoir-être peuvent constituer un frein pour réussir des études universitaires, certains employeurs en sont également friands. Comme l'évoque un formateur de licence ES interrogé par Terral (2007) :

---

<sup>131</sup> Ages d'inscription pour un étudiant n'ayant pas redoublé dans son parcours scolaire, suivi d'autres formations ou n'étant pas en reprise d'étude.

<sup>132</sup> Notons que cet établissement ne propose pas de choix de spécialités sportives spécifiques.

<sup>133</sup> Les diplômés de cette promotion sont exclusivement des garçons.

*« Tu sais, nos étudiants, on les forme souvent à faire les intellos alors que certains professionnels, ce qu'ils recherchent sur le terrain, ce sont d'abord des gens opérationnels, des gens qui assument leur côté sportif, leur personnalité et qui n'ont pas honte de se mettre en survêtement comme j'ai pu le voir chez plusieurs collègues enseignants ».*

Les diplômés d'une licence ES et ceux d'un master professionnel en ES originaires d'un milieu social plus populaire et étant plus âgés<sup>134</sup> tendent souvent à revendiquer une approche très « pragmatique » quant aux savoirs dispensés. Ils s'intéressent essentiellement aux savoirs qui leur seront « *directement utiles dans l'exercice de leur métier* » pour reprendre les propos de certains d'entre eux. Ils attendent souvent des solutions concrètes aux problèmes rencontrés dans leur activité d'entraîneur, de préparateur physique qu'elle soit professionnelle ou bénévole.

*Erwan, diplômé d'une licence ES et actuellement ETAPS, explique qu'« en entraînement [sportif], ça reste très très abstrait et très très scolaire. [...] Il n'y a aucune mise en relation avec la réalité, la réalité des choses. Tout ce que j'ai pu apprendre était dans des conditions idéales sauf que dans la réalité les conditions idéales on les a jamais ».*

On note ainsi que les rapports aux savoirs sont étroitement liés à la représentation des compétences nécessaires à l'exercice du métier visé que se font les jeunes mais également les formateurs. Un enseignant agrégé d'EPS interrogé par Terral (op.cit.)<sup>135</sup>, considère qu'il faut avant tout privilégier la diffusion de savoirs dits « professionnels » qui fournissent souvent directement des principes pour orienter l'action :

*« Au bout d'un moment, je crois quand même qu'il faut le dire, il y a des connaissances enseignées en formation qui ne servent à rien. On a quand même des étudiants qui doivent montrer qu'ils sont opérationnels, nous. Or, ce que l'on nous renvoie souvent lorsqu'ils vont en stage c'est qu'ils ne savent pas faire grand-chose. C'est comme s'ils ne connaissaient pas les connaissances de base du métier. C'est à se demander ce qu'on leur apprend en formation. En plus maintenant, on dit beaucoup plus clairement qu'avant que l'on souhaite former des professionnels. »*

Le développement d'un rapport intellectualisé au savoir ne semble pas être valorisé par les enseignants « professionnalisants », formateurs très présents dans les formations de niveau licence et au sein du département ES. Nos investigations tendent à montrer que les compétences attendues par les formateurs pour un étudiant de licence STAPS par exemple ou pour d'autres formations plus courtes (Brevets fédéraux ou BEES) s'inscrivent majoritairement dans l'élaboration et la mise en œuvre de programmes d'entraînement, compétences plutôt développées en relation avec un

---

<sup>134</sup> Etudiants ayant redoublé avant ou pendant la formation STAPS, ou suivi un BEES avant d'entrer en STAPS.

<sup>135</sup> Ce corps de formateur constitue la majeure partie des intervenants en Licence. Comme précédemment évoqué, ils sont porteurs d'une vision « professionnalisante » (pour reprendre les termes de Terral, 2007) de la formation.

rapport « pratique » au savoir. Concernant les étudiants de Masters professionnels, les formateurs attendent non seulement des compétences dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de programmes d'entraînement, de préparation physique, mais également des capacités de conceptualisation. Les étudiants doivent être capables de formaliser le réel sur la base de notions et de théories, capacités plutôt développées en relation avec un rapport intellectualisé au savoir. Il est par ailleurs demandé aux formés d'être capables d'anticiper les évolutions de la structure, d'avoir une vision prospective. Comme le souligne Barbusse (2006) au sujet des nouveaux profils d'entraîneur, des compétences dans le « *management, comme tout responsable d'une équipe de travail* » sont également attendues. Certains diplômés de master envisagent d'ailleurs de se diriger à terme vers des emplois de type « managers » (les premiers emplois étant souvent de type « techniciens »).

Guillaume, diplômé d'un master professionnel en ES et exerçant dans la « réathlétisation » de jeunes sportifs blessés d'un CREPS du Sud de la France, souhaite créer son entreprise car il a « *envie de diriger une équipe d'éducateurs sportifs* ».

Simon, préparateur physique et éducateur sportif dans un club de basket, souhaiterait « *être préparateur physique à temps plein dans un club, monter des projets, monter des trucs pour les jeunes, équiper le club, essayer de débloquer les budgets, [...] de monter petit à petit dans la hiérarchie. Tu peux être manager en préparation physique* ».

Compte tenu des fortes exigences « académiques » à l'université, la question de l'intellectualisation du rapport au savoir se pose tout de même pour la réussite des études STAPS dans le département ES. Ce processus marque plus globalement la césure existante entre fonctions de « techniciens » (rapport d'application) et de « cadres » (compétences d'adaptabilité, d'innovation) et entre formations courtes et formations plus longues. La difficulté pour les étudiants du département ES d'acquérir un rapport au savoir adapté à la poursuite d'études supérieures longues (master, doctorat) peut avoir comme origine la « sportivisation » de ces jeunes, c'est-à-dire leur forte consommation de pratiques et de « spectacles » sportifs qui tend à les éloigner d'un style de vie plus « cultivé », plus « intellectuel ». Une enquête menée sur les étudiants de l'UFR STAPS de Toulouse (Chabaud, 2004) a ainsi pu révéler un rapport statistique inversé entre la consommation de « produits sportifs » et celle de « produits culturels » (lectures, fréquentation des musées, ...). Notons toutefois que ces considérations revêtent un caractère fortement généralisant dans la mesure où il existe également des étudiants sportifs disposant d'une importante culture intellectuelle. Simon, dont les parents exercent tous les deux en tant qu'enseignants, entretient un rapport « intellectualisé » au savoir. Il nous confie non seulement lire des articles scientifiques en anglais afin de continuer à se former dans la préparation physique. Il rédige également un article scientifique en



physiologie à partir d'une expérience réalisée dans le cadre de son master 1 en kinésiologie au Canada, études qu'il devait poursuivre en doctorat<sup>136</sup>. Les modes de socialisation familiale sont ici déterminants et notamment le « suivi scolaire parental » pour reprendre les propos de certains interviewés. Par ailleurs, il est intéressant de noter que les parcours de formation de Simon et de Laurent sont marqués par une bifurcation. Après avoir été formés au sein du département EM avec le projet professionnel de devenir enseignant d'EPS, donc de s'orienter vers les concours de l'enseignement, Simon et Laurent se sont orientés après l'obtention de leur licence vers le département ES. Comme nous le verrons par la suite, cette formation au sein du département EM ne semble pas étrangère au développement plus marqué d'un rapport « intellectualisé » au savoir, même si Laurent, éducateur sportif en football et coach sportif, était déjà engagé avant son entrée en STAPS dans un processus d'intellectualisation. Il avait d'ores et déjà commencé à construire un rapport intellectualisé à sa pratique sportive que nous détaillerons ultérieurement.

### **3. Les étudiants d'éducation et motricité : une intellectualisation plus poussée**

Même s'il est difficile de généraliser étant donné la diversité et la pluralité des contenus des formations et des profils des formateurs en fonction des UFR STAPS, le département EM, à la différence des formations en ES plus centrées autour des sciences de la vie, tend à donner un poids très important aux sciences humaines et sociales. Elles sont en effet structurantes des concours de recrutement des enseignants d'EPS. L'analyse des contenus de formation de l'UFR STAPS étudiée<sup>137</sup> montre cependant que les enseignements scientifiques, notamment en psychologie expérimentale et en sociologie, sont particulièrement présents. Certains étudiants originaires d'une autre UFR STAPS ont, par exemple, « l'impression d'avoir été sociologisé en arrivant ici » (Anabelle, étudiante en M1

---

<sup>136</sup> La poursuite d'études en doctorat au Canada ne fut pas possible compte tenu d'un manque de financements de ses thématiques de recherche en physiologie.

<sup>137</sup> Les différents masters de cet UFR sont portés par deux laboratoires : un laboratoire de sciences sociales et de gestion et un laboratoire en sciences expérimentales.

Le laboratoire de sciences sociales et de gestion regroupe des chercheurs en sociologie, histoire, psychosociologie, et gestion. Les axes de recherche de ce laboratoire sont fortement marqués, si l'on en croit une analyse des publications des membres, par la perspective sociologique développée par Pierre Bourdieu, par les perspectives dispositionnalistes de Bernard Lahire (1998) et interactionnistes de l'école de Chicago. Les théories du champ et de l'habitus sont en effet des schèmes d'intelligibilité historiquement dominants du domaine de la sociologie du sport (Collinet, 2002).

Les axes de recherche du laboratoire en sciences expérimentales sont orientés sur l'étude (d'un point de vue cognitif, biomécanique, dynamique et neurophysiologique) du comportement perceptivo-moteur et de son apprentissage.

Les axes de recherche de ces deux laboratoires ont une influence sur la définition des contenus de formation et des savoirs dispensés aux étudiants.

EM). Au sein du département EM, de 24h d'enseignements généraux en licence 1 et licence 2 <sup>138</sup>, la place de la sociologie augmente sensiblement en L3 (44h) avec les enseignements de sociologie de l'éducation. Ils mettent notamment l'accent sur les théories de la reproduction sociale des inégalités au sein du système scolaire, souvent citées par les étudiants en EM. Les étudiants faisant le choix du parcours « enseignement » en master 1 peuvent suivre jusqu'à 146h de sociologie dans l'année (sociologie du corps, de la socialisation, du genre, de l'éducation...) et 132h de psychologie expérimentale.

Les étudiants de ce département, se destinant pour nombre d'entre eux aux métiers de l'enseignement, semblent construire et développer, de manière plus marquée et dès la licence, un rapport intellectualisé aux savoirs. Pendant leur formation universitaire, certains enseignants ou futurs professeurs d'EPS ou des écoles convoquent des savoirs issus des sciences humaines dans leur réflexion sur des thématiques telles que le développement de l'enfant, les dynamiques de groupe ou l'apprentissage.

*«- L'analyse du groupe, comment est un leader, comment il se manifeste. C'est intéressant lorsque tu es avec les enfants et pour soi aussi.*

*- Comment tu t'es appropriée ce cours-là ?*

*- Déjà de réfléchir à toutes les situations que tu vis, et après si tu es face aux gamins, à des leaders, etc., voir comment tu réagis en fait. C'est comprendre le fonctionnement des groupes.*

*Il y a aussi tout ce qui est représentation du corps qu'on a fait cette année, voir les différentes représentations, ce qui peut être dit dessus. [...]En psycho, on a fait les ados et les enfants, et leur développement.» (Anne, étudiante en licence 3 EM)*

Isabelle, diplômée d'un master professionnel en EM et professeur d'EPS, déclare qu'elle était « intriguée » pendant ses études par la psychologie et la psycho-sociologie car elle « aime bien [s]'intéresser aux gens, comprendre comment ils pensent, comment ils réfléchissent ».

Quant aux sciences sociales, elles semblent participer non seulement à une meilleure compréhension du système éducatif, du contexte d'intervention et, d'une manière plus générale, du monde social mais également, comme les sciences humaines, à la construction d'un rapport intellectualisé au savoir.

*« J'ai beaucoup lu Albert Jacquart et il m'a interpellé. Lui, Hubert Reeves et Leroi-Gourhan, c'est des gens qui sont capables d'écrire sur tout et de t'expliquer le monde. Par exemple, Hubert Reeves il a une pyramide de la complexité. En fait, il dit que tout est organisé en diversité et complexité. A la base, quand tu ne sais pas, tu as une diversité de choses. Mais dans toute construction, construction des sociétés, etc., au fur et à mesure que tu augmentes dans les*

---

<sup>138</sup> Les enseignements de L1 constituent une introduction à la sociologie à travers les pères fondateurs (Durkheim, Weber, Simmel) et les grands courants de la discipline. Les enseignements de L2 abordent les problématiques de la socialisation et de l'espace social.

*niveaux, tu te spécialises c'est à dire que plus tu augmentes dans les niveaux moins tu as de comportements différents mais ils sont de plus en plus adaptés. En fait Leroi-Gourhan, il disait ça au niveau du fond et de la forme. Albert Jacquart, il a écrit « A toi qui n'est pas encore né(e), Lettre à mon arrière petit enfant », et il explique tout, le monde, etc., il fait un dialogue sur ça. Et je me souviens le rattacher à mon boulot. Donc ça peut aller de choses juste comme ça sur la motricité à des choses beaucoup plus larges. Et puis, l'EPS, tu ne peux lui donner du sens que si tu commences un peu à avoir ces réflexions philosophiques » (Léa, enseignante stagiaire agrégée d'EPS et étudiante en master 2 recherche)*

Concernant la sociologie, quelques-unes de ses finalités consistent à donner un point de vue original sur les processus éducatifs et sociaux, faire prendre conscience des enjeux et les analyser afin d'exercer au sein du système éducatif ou d'évoluer dans le monde social avec lucidité et efficacité. Elle permet également de « contextualiser » la pratique professionnelle en apportant un point de vue original à l'interprétation de certaines situations professionnelles (Trottier et Lessart, 2002). Dispensée à partir de la licence 3, la sociologie de l'éducation, notamment la problématique de la reproduction scolaire des inégalités sociales, amène de nombreux étudiants à s'interroger sur le système éducatif, l'acte d'enseigner et sur leur propre trajectoire scolaire. Certains étudiants, investis très tôt dans leur formation et/ou originaires d'un milieu social favorisé (cadres, enseignants, professions libérales médicales...), engagent ce type de réflexions avant la licence 3. Ces savoirs dispensés contribuent à « *déstabiliser le sens commun* » (Trottier et Lessart, op.cit.) et prendre conscience de processus. Cette prise de conscience souvent vécue sous la forme d'un « choc », d'une « révélation », comme en témoignent les propos de Valentin et Gaël :

*« Tu passes d'une situation où tu es dans le système scolaire, où tu n'as pas vraiment conscience de ce qui s'y passe, à une situation, où tu as un regard extérieur sur le système où tu as été pendant 15 ans. Tu as été pendant 15 ans à l'école, et poum l'année d'après tu commences un peu à comprendre comment ça marche, pourquoi dans tel ou tel lycée tu n'as pas les mêmes chances de réussir, pourquoi si tu es dans telle ou telle famille, tel ou tel quartier tu n'auras pas les mêmes chances, si tu es une fille ici ou là-bas. » (Valentin, étudiant en licence 3 EM)*

*« En socio, des expériences ont été faites par rapport à ce que va regarder l'enseignant dans la classe, telle personne ou telle personne, et si ça va influencer l'enseignement. Il y a des différences en fonction des catégories sociales, la répartition au niveau des différentes filières. Ça m'a choqué ! Je me suis dit : « mais c'est dingue, tu reproduis le schéma ». En fait si tu es dans telle classe, tu ne peux pas augmenter. On va te mettre là et c'est là, ça y est. Ça m'a fait réfléchir et j'ai pas envie d'être un professeur qui va dire « bon beh, toi tu es là, là tu ne vas pas évoluer. Tes parents font ça ? Alors tu vas faire ça. » C'est vrai que c'est la culture dominante... on dit que l'école reproduit la culture des classes dominantes. Et c'est vrai, en fait plus tu y penses et... putain, il y a des chiffres ! Il y a des études statistiques. Ton père il fait ça, ta mère elle fait ça. J'ai trouvé ces cours très intéressants et à exploiter. » (Gaël, étudiant en licence 3 EM)*

Ces enseignements concernant la reproduction scolaire des inégalités sociales, notamment la meilleure réussite scolaire des enfants d'enseignant, semblent faire d'autant plus sens à Valentin, Gaël et Christelle (exemple ci-dessous) qu'ils ont grandi dans un milieu familial enseignant. Les parents de Valentin sont professeurs des écoles et sa tante, avec laquelle il est proche, est enseignante d'EPS. Quant à Gaël, sa mère et un ami de la famille, avec lequel il a beaucoup échangé, sont également enseignants d'EPS. La mère de Christelle est enseignante agrégée d'EPS et formatrice au sein d'une UFR STAPS.

La sociologie permet non seulement de comprendre les processus mais également « *d'enclencher une réflexion* » (Terral et Collinet, 2007) sur la manière d'exercer le métier d'enseignant. Ce rapport aux savoirs sociologiques implique de se considérer comme un enseignant et de mobiliser un rapport réflexif à ses expériences d'enseignement passées ou à venir. L'étudiant parvient à mobiliser ces savoirs en relation avec ses expériences professionnelles.

*« - Les inégalités scolaires, c'est quelque chose qui me tient à cœur parce que je ne conçois pas qu'en fonction de son milieu familial on puisse... et pourtant c'est comme ça, mais bon il faudrait que ça change.*

*- Tu le résituais par rapport au métier d'enseignant ?*

*- Ouais, dans ma façon d'être en cours, dans la façon de traiter les élèves de façon égali... non justement pas égalitaire parce que le petit qui n'a pas de chambre pour dormir, on ne va pas l'engueuler comme on pourrait engueuler un élève qui a tout et qui fout le bordel » (Christelle, étudiante en PLC1)*

Les étudiants enclenchent donc, dans le même temps et en vue de l'obtention d'un des concours de recrutement, des réflexions sur le système éducatif, l'acte d'enseigner, la manière de se définir soi-même mais également un questionnement sur leur représentation du métier d'enseignant d'EPS, et plus particulièrement de la discipline EPS. Les savoirs issus des sciences humaines et sociales sont parfois convoqués dans ces réflexions. A travers ces réflexions, ils mobilisent et développent un rapport intellectualisé au savoir, en lien avec une disposition à la réflexivité.

Les étudiants d'EM semblent donc construire de manière plus précoce et plus marquée un rapport intellectualisé au savoir. Une socialisation universitaire orientée vers ce type de savoirs et une socialisation familiale « enseignante » participent à ce processus. Cette précocité et ce développement plus important d'un rapport intellectualisé au savoir peuvent peut-être constituer une des raisons de la proportion importante en master recherche et doctorat d'étudiants ayant réalisé une part de leur cursus dans le département EM, notamment leur licence. Avec l'évolution des formations STAPS, la mise en place des masters indifférenciés et une redistribution ces dernières années des effectifs étudiants au sein des différents départements de formation, il est possible que de plus en plus d'étudiants issus d'autres départements intègrent une formation en recherche.

Après avoir porté notre attention sur le rapport intellectualisé au savoir, nous nous intéresserons au rapport « intellectualisé » au sport, également lié à une disposition à la réflexivité. Il est marqué par une prise de distance avec la pratique sportive, prise de distance pouvant se manifester de différentes manières. La construction d'un rapport « intellectualisé » au sport nous apparaît comme un des facteurs favorisant la poursuite d'études longues.

## **B. Un rapport « intellectualisé » au sport : le sport comme objet d'études**

En relation avec le développement d'un rapport intellectualisé au savoir, la construction ou le développement d'un rapport intellectualisé au sport semble constituer un des facteurs favorisant la réussite des études STAPS mais également et surtout la poursuite d'études longues. Il s'agit en effet d'apprendre à concevoir le sport non pas uniquement dans le cadre d'une pratique sportive personnelle mais également comme un objet comprenant différentes dimensions et pouvant être analysé. Ce rapport au sport se caractérise par une ouverture à d'autres pratiques sportives, au-delà de la (ou des) spécialité(s) sportives(s) de l'étudiant et la construction d'un regard critique.

### **1. Prise de distance avec la pratique sportive : construire un regard d'expert**

Au-delà d'un regard de pratiquant ou de spectateur principalement intéressé par l'émotion suscitée par l'incertitude du résultat, les étudiants tendent à construire et/ou développer un regard d'expert analysant les aspects techniques, tactiques, socio-économiques, physiologiques, sociologiques, psychologiques, juridiques, etc., du sport. Xavier, par exemple, étudiant en master 1 EM, nous explique avoir fait évoluer son regard sur le sport et avoir développé un regard « technique » sur différentes pratiques sportives tout au long de sa formation STAPS.

*« En fait, tout ce qu'on a appris sur les techniques et tout ça, quand tu vois un nageur, tu regardes vraiment ce qu'il fait. Tu ne dis pas il a fait tel temps, tu regardes vraiment comment il nage. Après par rapport à l'athlétisme quand tu as les types qui courent, tu regardes vraiment leur départ, comment ils le font. Avant tu regardais surtout l'intimidation, Greene et compagnie.*

*Maintenant, je le regarde, ça me fait marrer toujours mais je regarde vraiment comment ils courent. [...] Le regard par rapport aux sports s'est plus accentué par rapport à la technique. »*

Les propos de Xavier, notamment concernant l'athlétisme, mettent également en évidence que ces deux regards peuvent être mobilisés à un même moment (lorsqu'ils sont spectateurs d'une rencontre sportive par exemple). Nous retrouvons des propos similaires chez Blandine, diplômée d'un master professionnel en APAS, vivant les matchs de rugby non seulement avec un regard d'experte commentant les aspects techniques et tactiques du jeu, mais également avec un regard de spectatrice prise par la « *passion* » du match, l'incertitude du résultat et encourageant son équipe favorite. Ce regard d'experte, Blandine déclare l'avoir construit essentiellement en STAPS et dans le cadre de sa pratique sportive.

Blandine (ancienne boxeuse, pratiquante de la canne de combat, joueuse de handball et de rugby) nous confie également avoir essentiellement ce regard d'experte analysant les aspects techniques « *au niveau des sports où [elle] est un peu plus spécialisée* ».

*« Le hand, le rugby, la boxe, tu vois les différentes façons d'appréhender l'activité. On voit qu'il y en a qui sont plus agressifs, d'autres plus réfléchis, d'autres plus tactiques, d'autres plus physiques. Mais c'est vrai que quand je regarde un match de rugby, j'aime bien voir la partie un peu technique. »*

Par contre, concernant les sports qu'elle n'a pas ou très peu pratiqués, elle mobilise un regard de spectatrice, comme par exemple en natation :

*« Si je regarde la natation, je ne pense pas que je vais essayer de voir sous l'eau comment est-ce qu'il fait celui-là. Je ne vais pas être capable de voir de différences entre l'un et l'autre. Je vais juste regarder et dire « oh c'est super joli » mais ça va s'arrêter là ! »*

La construction d'un regard d'expert traduit une prise de distance par rapport à la pratique sportive. C'est notamment le cas des entraîneurs ou des éducateurs sportifs qui réfléchissent sur leur sport, le contexte de la pratique afin de construire des séances d'entraînements, et faire des remédiations aux sportifs. D'une certaine manière, ils se doivent donc d'intellectualiser a minima leur rapport au sport.

*Laurent, diplômé d'un master professionnel en ES, tout au long de sa carrière sportive anté-STAPS, a développé ce rapport au sport au travers de ses expériences de gardien de but et d'éducateur sportif de football. Ses deux expériences sont caractérisées par une distance, sur le terrain mais également symbolique, vis-à-vis du jeu et des autres joueurs. « Quand j'étais en lycée, gardien c'est ce qui me permettait d'exprimer finalement mon sport cérébral. Gardien, tu pouvais voir un peu depuis derrière, analyser un peu les choses, avoir ce côté un peu cérébral dans le sport. C'est pour ça que j'ai entraîné très tôt. A 18 ans, j'entraînais mon équipe de 18 ans. Et c'est vrai que j'adorais faire des fiches. J'avais vraiment ce côté "sport pensé". C'est vrai qu'en*

*rentrant en STAPS, c'était la voie royale pour ça. Poser ces pensées-là du sport et tout. Du coup, gardien ça ne me plaisait plus tant que ça finalement... »*

Ses études STAPS lui ont permis d'exprimer ce rapport intellectualisé à la pratique sportive et l'ont amené en retour à modifier progressivement sa pratique sportive en abandonnant le football et son poste de gardien de but pour investir un autre sport, le rugby, et y tenir un rôle « *d'entraîné exécutant les consignes des entraîneurs* » et un rôle de joueurs lui permettant d'exprimer un rapport énergétique à la pratique (« *avoir des courbatures et être content* »).

## **2. « C'est vrai que le fait d'avoir fait STAPS, on analyse beaucoup »**

Comme nous l'avons rapidement évoqué précédemment, les étudiants mobilisent dans certains contextes un regard d'expert analysant la pratique sportive. Certains enseignements et exigences de la formation participent à la construction et/ou au développement d'une capacité d'analyse et d'une appétence pour cet exercice. Blandine, dans le cadre des cours de danse en deuxième année, doit « *aller voir des spectacles pour faire des comptes-rendus dessus.* » La rédaction de ces comptes-rendus de spectacles, où l'étudiant doit décrire et analyser une partie du spectacle, constitue une des parties du dossier qu'il doit rendre en fin de semestre. Ce dossier est intégré dans l'évaluation de cet enseignement. Ce dossier se compose également de la retranscription des différentes séances vécues par l'étudiant. Il est demandé de décrire chaque situation et d'en dégager l'objectif. Ces deux activités de description et d'analyse nécessitent de la part de l'étudiant une prise de distance vis-à-vis de la pratique sportive. Nous retrouvons les mêmes exigences dans d'autres enseignements de pratique sportive.

*Blandine considère que ce travail leur « permettait de s'ouvrir, de vraiment réfléchir, de s'investir. On faisait une critique des spectacles ensemble : réfléchir sur pourquoi il a fait ça, comment il l'a construit. C'était un truc que j'ai toujours bien aimé depuis que je suis en STAPS, parce qu'avant je n'étais pas du tout sensibilisée à ça. » Pour Blandine, « c'est vrai que le fait d'avoir fait STAPS, on analyse beaucoup. Comme on travaille au niveau technique, tactique, c'est vrai qu'on est beaucoup plus sensibilisé à ça et du coup ça encourage à analyser encore plus. »*

La formation STAPS l'a amené à construire une appétence pour l'analyse de la pratique sportive. Xavier nous explique également que son parcours en STAPS et les savoirs qu'il a appris l'incite à « *regarder le geste d'un sprinteur (sa mise en route, le fait de relever la tête trop tôt...), d'un pongiste (le coude trop bloqué, pas assez de degré de liberté, le travail proximo-distal à réaliser...), d'un match de football (remplacer un joueur pour modifier un schéma tactique...).* » Xavier fait ici appel, dans ses

analyses techniques, à la fois à des savoirs technico-tactiques et à des savoirs scientifiques issus de sciences de la vie comme la biomécanique ou l'anatomie. Il convoque des savoirs construits pendant son parcours de formation universitaire et/ou fédéral mais également issus de ses expériences de sportifs.

Cette analyse de la pratique sportive peut se réaliser non seulement d'un point de vue technique ou tactique mais également d'un point de vue éducatif, d'optimisation de la performance, politique, socio-économique, du handicap, de la santé, etc. Laurent, par exemple, réalise lors de l'entretien une analyse comparative de deux sports qu'il pratique ou a pratiqué et dans lesquels il est investi professionnellement, le rugby et le football. Dans son analyse comparative, il fait appel à ses expériences de pratiquant, d'éducateur et de professionnel mais également à des savoirs et des termes sociologiques, économiques et éducatifs.

*« [Dans le rugby,] il y a un réseau fort des acteurs économiques. C'est beaucoup de chefs d'entreprise. Et mine de rien, il y a toujours des opportunités d'emplois qui en sortent à droite, à gauche. Pour nous amateur, je vois la différence avec le foot. Ça a une puissance économique dix fois plus importante que le foot. Au niveau amateur, pour le même niveau régional... j'entraîne une PH en foot, la fédérale 3 où je jouais au rugby, c'était fois dix. C'est une dynamique dirigeante complètement différente. Ça s'apparente clairement au réseau d'entreprise. Alors que le foot, c'est plutôt un réseau local. Le foot brasse plus de catégories socio-professionnelles plus populaires. Donc il y a un réseau aussi mais plutôt un réseau local, et moins un réseau économique. Mais pas forcément moins amical. [...] Cette dynamique dirigeante est plus ouverte au monde économique que celle du foot. Mais parce qu'aussi le foot a d'autres valeurs. Ça, c'est ce que je me tue à dire. C'est vrai que tout le monde encense le rugby et compagnie. C'est facile d'aimer le rugby aujourd'hui et c'est clair que c'est plus difficile d'aimer le foot quand tu as que des gamins qui n'ont pas les mêmes codes que toi. C'est évident que ce n'est pas leurs parents qui vont te donner du travail. Mais par contre la notion d'éducation, elle est cent fois plus importante au foot qu'au rugby. Parce que les gamins quand ils arrivent au niveau du rugby, ils ont tous les codes d'éducation. Et c'est plus facile quand tu es un éducateur d'aller gérer 15 petits rugbymen que gérer 7 petits footeux. Le rugby part avec une base forte d'éducation alors qu'au foot, tout est à faire. C'est ce qui peut être intéressant aussi. »*

Il s'agit donc non seulement d'analyser d'un point de vue technique la pratique sportive (ce que nous retrouvons chez la plupart des éducateurs ou entraîneurs sportifs qu'ils aient ou non été étudiants en STAPS) mais également comprendre et savoir exprimer les conditions dans lesquelles est inscrite la pratique sportive.



Lucas, diplômé d'un master professionnel en MS, nous raconte que les enseignements de master sur le hooliganisme, le supportérisme, « *l'environnement du sport* » lui ont permis « *d'avoir un regard plus haut* », « *d'avoir plus de recul* » et d'appréhender d'autres dimensions du spectacle sportif. « *Si je vais dans un stade, je ne vais pas regarder que le spectacle sportif, je vais regarder aussi tout ce qu'il y a autour. C'est vrai que par rapport aux cours sur le supportérisme, le prof nous avait dit « regardez les comportements d'une même personne dans un stade de foot et un stade de rugby, ils vont être différents ». C'est vrai que je l'ai remarqué deux ou trois fois quand je vais dans les stades.* »

Blandine, diplômée d'un master professionnel en APAS, construit un nouveau regard sur la pratique sportive, comme peuvent le montrer certains de ses témoignages précédents, mais également s'intéresse à « *l'envers du décor* » du sport de haut niveau, pour reprendre ses propos. L'expérience de son frère conjugue à ce qu'elle a pu apprendre et découvrir pendant sa formation STAPS l'amène à porter un nouveau regard sur le sport de haut-niveau et à prendre conscience de toutes les contraintes inhérentes à ce niveau de pratique.

*« - Est-ce que les études STAPS t'ont amenée à déconstruire un petit peu ou à mieux comprendre ce qui se passait derrière ?*

*- Oui, oui, oui. C'est vrai qu'au départ quand tu regardes à la télé, le match, le machin, tu fais "waou génial, il est trop fort". Mais tu t'en fous un peu si il a passé trois heures d'entraînement ou qu'il bouffe pas à sa faim ou qu'il ne voit pas ses parents pendant trois ou quatre mois parce qu'il est à l'INSEP<sup>139</sup> et ses parents sont à Toulon par exemple. Voilà, on ne se dit pas que tous ces trucs de transfert, de changer de ville, de se réadapter à une équipe, de se battre pour être dans l'équipe première et ne pas être remplaçant. Ça, c'est vrai qu'au départ, on ne voit pas tout ce truc-là. Surtout que moi, à chaque fois que j'ai fait un sport, j'ai été dans l'équipe première en arrivant. Je n'ai jamais été remplaçante. Ça, c'est le genre de truc que j'ai découvert avec les STAPS.*

*- Voir la vie d'un sportif...*

*- ...oui au départ, avant le STAPS, tu te dis "ouais il est trop fort ! Bon, il fait un peu de musculation et d'entraînement. Mais bon il est trop fort, c'est génial !" C'est genre un truc inné, il est né... voilà. Le fait de voir mon frère aussi se battre pour être sportif de haut-niveau, ça me montre un petit peu le boulot qu'il faut derrière. »*

Sous l'effet notamment de la socialisation universitaire, l'étudiant tend donc à prendre de la distance vis-à-vis de la pratique sportive et à l'analyser sous différents angles. Même s'il conserve un rapport « sportivisé » au sport, il construit, développe, ou renforce un rapport intellectualisé au savoir. Les caractéristiques des évaluations dans les enseignements concernant la pratique sportive

---

<sup>139</sup> Institut National des Sports et de l'Education Physique

participent dans un premier temps à ce processus. Dans un second temps, l'étudiant convoque des savoirs scientifiques issus des sciences de la vie ou des sciences humaines et sociales afin de mieux comprendre la pratique sportive.

Ce rapport intellectualisé au sport se caractérise également par une ouverture à de nouvelles dimensions de la pratique sportive et à de nouvelles pratiques sportives, comme nous allons le détailler ci-dessous.

### **3. S'ouvrir à d'autres types de pratique sportive et construire un regard critique**

A l'UFR STAPS de Toulouse<sup>140</sup>, les étudiants ne choisissent pas les pratiques sportives qui leur sont enseignées lors de l'année de licence 1. La possibilité de choisir reste assez limitée en licence 2<sup>141</sup>. La formation impose donc aux étudiants de pratiquer les huit familles d'APSA<sup>142</sup> et des activités physiques de développement personnel, catégorisations construites sur la base des programmes officiels de l'enseignement de l'EPS. Au sein de chacune de ces familles d'APSA, les APSA enseignées sont également imposées. Cette contrainte amène les étudiants à découvrir de nouvelles pratiques sportives. Elle favorise ainsi la construction d'une analyse comparative et critique, comme nous avons déjà pu le constater avec le témoignage précédent Laurent concernant le rugby et le football.

*Pour Xavier, « la formation STAPS apporte un regard critique sur les sports au niveau technique surtout. Nous avons vu différents sports et nous pouvons avoir un regard critique sur différents sports. [...]Le fait de comparer le rugby et le foot concernant l'arbitrage vidéo peut constituer un regard critique c'est-à-dire comparer ce qu'a apporté l'arbitrage vidéo au rugby par rapport à avant, et le transposer au foot par exemple. »*

Damien compare également le football et le rugby avec un regard critique concernant les problèmes de violence dans la pratique amateur de ces deux sports.

Le fait « d'avoir vu différents sports » a également amené progressivement Xavier à s'intéresser à d'autres sports et s'ouvrir à d'autres pratiques sportives en dehors des heures d'enseignements.

*« Avant je ne regardais pas trop les autres sports, maintenant j'aime bien découvrir. Je regarde un peu de hockey sur glace. Je suis allé voir à Blagnac, il y a une équipe. J'avais trouvé ça marrant, et j'y suis retourné 2-3 fois. Juste pour voir un peu les autres sports, comment ça se passait. »*

---

<sup>140</sup> C'est également le cas à des degrés divers dans les autres UFR STAPS en France, comme nous avons pu le constater lors des entretiens ou lors de discussions informelles avec des étudiants ou des enseignants.

<sup>141</sup> En Licence 2, ils ont la possibilité de choisir la pratique sportive de l'option sportive ainsi que l'activité physique de pleine nature.

<sup>142</sup> Sports collectifs, activités gymniques, athlétisme, sports de raquette, sports de combat, activité physique de pleine nature, activités artistiques, activités aquatiques.

Au-delà de l'ouverture à de nouvelles pratiques sportives, la formation STAPS participe également à la découverte de nouvelles modalités de pratique, autre que le sport de compétition et la pratique fédérale.

*Avant son entrée en STAPS, Maïowenn, diplômée d'un master professionnel en MS, « n'imaginai[t] pas qu'on puisse pratiquer autrement qu'en fédération ou compétition.*

*Pour François, diplômé d'un master professionnel en MS, « la formation a changé mon regard sur le sport. J'ai pris conscience qu'il y a différents sports : haut-niveau, de masse, tourisme, politique. » Avant son entrée en STAPS, François était très investi dans le sport fédéral au sein d'un club de football en tant que pratiquant, éducateur sportif et dirigeant. Il abandonne son engagement dans le milieu fédéral au moment de son entrée en STAPS et commence à prendre de la distance avec le sport spectacle : « je regarde de temps en temps un match de foot à la télé mais je ne suis plus accro. Alors que quand je jouais au foot, je connaissais bien tous les joueurs." François nous raconte qu'il était même « agacé au bout d'un moment quand des étudiants parlaient des résultats sportifs du week-end. »*

Le développement d'un rapport intellectualisé au sport se traduit non seulement dans la manière de voir le sport, de l'analyser mais également dans la manière de le pratiquer. A l'instar de François, qui apparaît cependant comme un cas stéréotypique, nombre d'étudiants abandonne progressivement leur pratique sportive compétitive ou, s'ils la maintiennent, prennent de la distance avec cette dernière. Ils tendent de plus en plus avec l'avancée dans le cursus de formation (et en âge) à pratiquer de nouvelles activités physiques ou sportives. Cette pratique s'inscrit de manière générale dans un cadre non institutionnalisé, plutôt sous la forme de pratiques auto-organisées, et avec une finalité d'entretien physique et de développement personnel. Même si nombre d'étudiants n'abandonnent pas complètement leur pratique sportive compétitive, la plupart d'entre eux diminuent cependant sa durée et augmentent leur temps de pratique dans de nouvelles activités physiques ou sportives dans un contexte de loisirs<sup>143</sup> et avec une finalité d'entretien physique.

*Simon, diplômé d'un master professionnel en ES, maintient tout au long de sa carrière étudiante et même lors de sa période d'insertion professionnelle une pratique compétitive du basket-ball. Par ailleurs, il développe progressivement tout au long de sa carrière étudiante sa pratique sportive auto-organisée, notamment lors des périodes non compétitives. Il se met à pratiquer de nouveaux sports comme le beach-volley, le tennis mais également de nouvelles activités physiques comme la course à pied et la musculation dans une perspective d'entretien physique lors de ces périodes non compétitives. Cependant, à partir de son entrée en STAPS, même s'il continue de s'entraîner et de faire des matchs en compétitions, il tend progressivement à privilégier son activité d'éducateur sportif de basket-ball en encadrant des équipes de jeunes, en*

---

<sup>143</sup> Par opposition à la compétition

*passant des diplômes fédéraux tous les ans, et en s'investissant dans un comité départemental de basket-ball dans l'encadrement des détections et des sélections de jeunes joueurs.*

Nos investigations révèlent que réussir sa carrière – et plus particulièrement ses études – nécessite non seulement de mobiliser un rapport scolaire au savoir mais également de construire et mobiliser un rapport intellectualisé au savoir. Il s'agit également d'apprendre à mobiliser ces différents rapports au savoir en fonction des contextes (enseignements, exigences des examens), donc d'une certaine manière de développer également une disposition à la réflexivité. Nous avons mis en évidence que les savoirs, liés aux APSA et aux sciences humaines et sociales, les exigences des évaluations mais également et les interactions avec les formateurs participent à la construction et au développement d'un rapport intellectualisé au savoir et au sport. Ce rapport au sport apparaît également lié à l'activation d'une disposition à la réflexivité dans la mesure où il nécessite une distanciation vis à vis de l'objet analysé. Ces deux rapports au savoir et au sport semblent caractéristiques d'une disposition à l'intellectualisation marquée, comme cette disposition à la réflexivité, par des opérations cognitives de mise à distance, de description, de compréhension et d'analyse. Pour reprendre l'idée de Lahire (2008) concernant le rapport « réflexif au langage », cette disposition se manifeste notamment dans la capacité des acteurs à mettre à distance leurs propres pratiques. Elle suppose par ailleurs une capacité à percevoir les conditions dans lesquelles les acteurs agissent et à les exprimer (Giddens, 1987), mais également une capacité à les mettre en perspective avec leurs propres pratiques. Par ailleurs, nous avons montré que cette disposition à l'intellectualisation était également marquée par une capacité à s'ouvrir, à s'intéresser à de nouveaux savoirs, à de nouvelles pratiques sportives, et de les appréhender avec un nouveau regard.

Après avoir montré certaines conditions de l'engagement dans une carrière étudiante mais également de la poursuite de cette carrière vers un niveau de formation master, nous allons nous intéresser dans la partie suivante à une deuxième étape de la carrière étudiante où il s'agit pour l'étudiant d'apprendre à penser comme un professionnel. Ces deux étapes de la carrière ne se déroulent pas de manière successive mais peuvent se chevaucher au sein de la carrière étudiante. L'acteur construit, à des moments différents en fonction de son profil social, scolaire ou encore sportif, différents types de rapports au savoir, au sport et au métier tout au long de sa carrière étudiante ; rapports qu'il s'agit d'activer ou inhiber en fonction des contextes.



## **Partie 4 : Penser comme un professionnel : entre rapport « pratique » au savoir et rapport « professionnel » au sport**

Nous détaillerons dans cette partie ce que nous considérons comme la troisième étape de la carrière étudiante. Elle renvoie au « passage à travers le miroir », décrit par Hughes (1955) dans ses travaux concernant les étudiants en médecine. Il s'agit en effet pour les étudiants de se considérer et d'apprendre à penser progressivement comme des professionnels. Nous montrerons qu'en relation avec cette construction identitaire l'étudiant construit ou développe un rapport « pratique » au savoir et un rapport « professionnel » au sport. La pratique sportive d'amateur peut en effet constituer un lieu de socialisation professionnelle où l'acteur réinvestit des savoirs appris au sein de la formation universitaire.

### **Chapitre 9. *Se considérer comme un professionnel : entre construction identitaire et rapport « pratique » au savoir***

*« Le stage en master 2, c'est quand même le moment où tu es considéré comme semi-professionnel. D'une part, il faut assurer, et d'autre part c'est la période la plus importante de l'année. »* (Simon, diplômé d'un master professionnel en ES).

Les mises en situation réelles, comme peuvent l'être les stages, ou « virtuelles », comme peuvent l'être les études de cas, amènent les étudiants à construire, à tenir un regard de professionnel. Ces situations participent également à l'élaboration d'un rapport « pratique » au savoir, processus solidaire de cette construction identitaire. D'autres contextes favorisent également le développement de ce type de rapport au savoir. Nous montrerons en effet que le monde amateur peut constituer un contexte d'expérimentation de certains savoirs et de développement d'un rapport « pratique » au savoir.

Dans une signification courante<sup>144</sup>, est « pratique » toute application de règles ou de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, d'exécuter des opérations, ou de se plier à des prescriptions. La pratique, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. Avec la notion de rapport « pratique » au savoir, il s'agit pour nous de rendre compte de la dimension prescriptive que peut

---

<sup>144</sup> Définition du dictionnaire Larousse

revêtir le rapport au savoir. La dimension « applicationniste » du rapport au savoir s'inscrit pour nous dans un autre type d'opérations cognitives où il s'agit par exemple d' « *apprendre pour apprendre* », pour reprendre l'expression consacrée par les étudiants. Ces opérations cognitives renvoient à un rapport au savoir et à une disposition que nous qualifions de « scolaire ». Nous montrerons qu'un rapport « pratique » aux savoirs renvoie plus spécifiquement à une démarche cognitive d'opérationnalisation des savoirs, ou, pour reprendre les propos des acteurs, au « *rapport théorie-pratique* ». D'un point de vue professionnel, il s'agit pour les individus de lier leurs savoirs avec leurs pratiques ou expériences professionnelles.

#### **A. Se considérer comme un professionnel de l'intervention en sports et construire un rapport « pratique » au savoir**

La construction de ce rapport « pratique » au savoir semble solidaire de la construction d'un regard de professionnel ou futur professionnel. Nous nous intéresserons ici aux étudiants se projetant dans des métiers de l'intervention en sports, et plus particulièrement celui d'enseignant d'EPS. Comme nous avons déjà pu l'évoquer, nombre d'étudiants débutent leur formation STAPS avec ce projet professionnel qu'ils remettent en question ou non à différents moments de leur carrière.

L'étudiant construit, dès la licence 1 pour les plus « précoces », mais surtout en licence 3 (avec la spécialisation et les stages), un regard de futur professionnel de l'intervention en sports ainsi qu'un rapport « pratique » aux savoirs techniques. Ils acquièrent des savoirs « techniques » afin de les appliquer quand ils seront en situation d'intervention.

*« Dans tous les cours où l'on pratiquait, le soir, je remettais [sur papier] tous les exercices qu'on avait fait en me disant "Un jour si je suis enseignante, je me resservirai de ça". En le réécrivant, ça me donnait aussi du sens, j'essayais de retrouver l'objectif de la séance ... Ils[les formateurs] avaient donné ça comme conseil, d'essayer de le faire.»* (Julie, enseignante stagiaire, propos concernant les enseignements de pratique des APSA).

La rédaction de compte-rendu de séance, de rapports dans certains enseignements d'APSA favorise la construction, par les étudiants, d'un rapport « pratique » au savoir, ou pour le dire autrement la construction d'un lien entre la théorie (les savoirs formalisés) et la pratique (les expériences). Cette formalisation, souvent imposée par certains formateurs en licence 1 ou licence 2, peut constituer une partie de l'évaluation de ces enseignements, comme en athlétisme, badminton, danse ou football. Dans ces disciplines, les enseignants demandent en effet aux étudiants de tenir un cahier de

bord au sein duquel ils doivent retranscrire l'ensemble des exercices vécus lors des cours de « pratique des APSA »<sup>145</sup> en identifiant l'objectif général de la séance et de chaque exercice. Lorsqu'elle n'est pas imposée, cette formalisation est fortement conseillée par nombre de formateurs. Ce conseil est entendu par les étudiants les plus investis dans leur formation dès la première année, comme Julie.

Ce travail de formalisation amène progressivement certains étudiants, notamment ceux investis dans leur formation dès la licence 1, à vivre ces enseignements de « pratique des APSA » dispensés en licence 1 et licence 2 avec un regard de futur enseignant d'EPS. Ces activités cognitives de transcription, description, compréhension et analyse conjuguées à un regard de futur professionnel cherchant des solutions pour l'action conduisent les individus à s'engager dans une démarche cognitive de prescription. Ils développent ainsi un rapport « pratique » au savoir. A l'instar de Julie attentive aux conseils de certains formateurs, Léa, enseignante stagiaire d'EPS, déclare également avoir retranscrit les exercices vécus lors de ces enseignements et essayer de dégager leur logique. Ce rapport au savoir, certains garçons (Valentin, François, Paul) l'élaborent différemment ; ils expliquent observer la manière d'enseigner du formateur et essayer de dégager la logique de l'enseignement :

*« Tu retiens des trucs qui sont dans la logique de l'activité. En première année, j'ai commencé à le comprendre qu'il fallait avoir un regard de futur enseignant et pas de pratiquant. J'avais une prof d'athlétisme en première année. On avait pas mal discuté. Elle nous le disait. »* (Valentin, étudiant en L3 EM, à propos des enseignements de « pratique des APSA » de licence 1 et licence 2).

Les interactions avec certains formateurs amènent ces étudiants, comme ce fut le cas pour Julie ou Valentin, à ne plus se considérer uniquement comme des étudiants mais également comme de futurs professionnels. Les étudiants appréhendant les enseignements des APSA avec un regard de professionnel ou futur professionnel dès la première année de formation semblent s'être réellement investis dans leur formation dès cette première année et avoir sollicité des interactions régulières avec certains formateurs. Comme ce fut le cas pour Julie ou Valentin, ils ne se considèrent plus uniquement comme des étudiants mais comme de futurs enseignants.

Être originaire d'une famille d'enseignant (parents ou grands-parents) semble constituer un profil sociologique qui pourrait incliner plus facilement à une certaine réflexivité c'est-à-dire à une capacité d'analyse de ses pratiques professionnelles, sociales..., de son parcours, et plus largement de soi-même, comme l'ont bien souligné nombre de recherches en sociologie de l'éducation. D'autres étudiants, comme Alexandre<sup>146</sup>, n'ayant pas ce profil appréhendent également ces enseignements avec un regard de futur professionnel et développent un rapport « pratique » au savoir. Alexandre

---

<sup>145</sup> Ces enseignements renvoient à des séances où les étudiants pratiquent une activité physique (comme la natation, le football...)

<sup>146</sup> Diplômé d'un master professionnel en ES



rencontre une préparatrice physique qu'il décrit comme « *hyper charismatique et hyper compétente* » et lui ayant « *donné envie* » d'être préparateur physique. Elle semble constituer un autrui significatif (Hughes, 1996). Suite à cette rencontre, Alexandre se projette dès sa première année de formation en tant que préparateur physique et a fait le choix de la formation STAPS pour « *[se] former d'une manière générale et scientifique sur la préparation physique et l'entraînement* ». Les enseignements relatifs aux APSA lui permettent de « *concrétiser ce qu'on verbalisait (parce qu'on théorisait vachement), de le mettre en pratique* ».

Ces étudiants prennent, dès la licence 1, de la distance par rapport aux enseignements de pratiques sportives qu'ils vivent avec « *un regard de futur enseignant* », un regard de futur professionnel de l'intervention en sports. Ces enseignements sont conçus comme des ressources pour leur futur métier de par la formalisation de savoirs qui restaient jusque-là sous une forme incorporée.

Ce moment, assimilable au « passage à travers le miroir » mis en évidence par Hughes (1955) dans le cas des étudiants en médecine, intervient pour la majorité des étudiants durant leur spécialisation dans un département de formation. Cette spécialisation s'effectue dès la deuxième année. Des enseignements spécifiques au département sont alors dispensés. En licence 3, ces enseignements sont plus nombreux et généralement davantage connectés avec le projet professionnel des étudiants.

*« - Les APS en licence 3, c'est pas mal, parce que tu ne vois plus les APS pour la perf. En licence 3, tu as une approche pédagogique, tu apprends à faire apprendre. En licence 3, j'essayais de me faire des petites fiches pour des ateliers qu'on avait montés en volley et athlétisme [APSA choisies par Savina en licence 3] en me disant : "ça, tu pourras le ressortir quand tu seras prof". Les profs nous incitaient à le faire.*

*- Alors que les années précédentes...*

*- ... il n'y avait qu'en danse et en badminton où on nous l'avait imposé. C'était en licence 2. On avait un dossier sur lequel il fallait avoir une petite réflexion, récapituler les exercices. Je trouve que c'était très bien de nous avoir fait faire ça dans l'optique de devenir prof parce que ça te fait repenser aux exercices, essayer de voir comment tu pourrais les mettre en place. »* (Savina, étudiante en master recherche)

*« En 3<sup>ème</sup> année, ce n'est plus axé sur la pratique elle-même, c'est pour enseigner. Ce n'était pas du tout la même orientation. »* (Gaël, étudiant en licence 3 EM)

En licence 3 EM, il est demandé aux étudiants, dans les enseignements de « didactique des APSA »<sup>147</sup> et le stage d'intervention en milieu scolaire, de construire des situations d'intervention et d'aborder

---

<sup>147</sup> Ces enseignements donnent lieu à une analyse d'une APSA visant à comprendre comment l'enseigner (année de Licence 3).

les APSA avec une approche « pédagogique ». Ces enseignements participent de manière prépondérante à la construction d'un regard de futur enseignant et d'un rapport « pratique » au savoir. Ce travail de construction conduit les individus à s'intéresser à des savoirs relatifs à la « théorie des APSA » et/ou à formaliser des savoirs techniques qui restaient incorporés.

François, étudiant en master 1 EM, nous explique sa manière de préparer les situations d'enseignement de son stage d'intervention en EPS. *« En tennis de table, je ne connaissais quasiment pas l'activité, j'avais très peu de vécu, je suis allé chercher en théorie. Sur les activités où tu as un peu plus de vécu, tu réfléchissais vraiment par rapport à ce que tu as fait. [...] une fois que tu as réfléchi et que tu as une petite idée, tu prends les livres [...] J'avais toujours de la théorie à côté pour adapter et voir si je ne faisais pas fausse route. ».*

Ils commencent à « théoriser » ces formes de savoirs jusqu'à présent essentiellement incorporés sur la base de leurs sensations. Ils les confrontent par la suite, notamment au moment du stage d'intervention réalisé en troisième année, avec des savoirs « techniques » présents dans la littérature.

Suite à des expériences professionnelles vécues notamment lors d'un stage, certains étudiants convoquent des savoirs scientifiques afin, dans un premier temps, de mieux comprendre la situation puis, dans un second temps, de les aider à trouver une solution. Ces deux démarches cognitives sont respectivement caractéristiques d'un rapport intellectualisé et d'un rapport pratique au savoir.

*« J'avais eu un élève en stage à l'école primaire en gymnastique, il était infernal. Je le mettais en avant, ça marchait 15 secondes, je lui gueulais dessus, ça marchait 5 secondes. Je le faisais asseoir à mon pied, il ne pouvait pas y rester. Je me disais "il me branche !". Du coup, j'avais des réactions qui n'étaient pas appropriées. En faisant la formation APAS, j'ai découvert qu'il y avait des hyperactifs, et qu'il ne le faisait donc pas exprès. C'est juste que quand il commence une phrase, il ne peut pas attendre la fin. Il faut qu'il soit suivi et faire un truc adapté à sa personne. Mais dans tous les cas, l'enseignement tel qu'il est fait aujourd'hui n'est pas adapté pour cette personne. Ça ne veut pas dire qu'il n'est pas capable. J'en ai vu deux ou trois des hyperactifs. Après coup, je m'étais dit "ah ouais, voilà ce que j'aurais dû faire". C'est Monsieur A., il nous expliquait comment il fallait réfléchir avec des gens qui avaient ces troubles-là. » (Olivier, diplômé d'une licence en EM et d'un master professionnel en APAS, à propos de son stage de Deug 2 en école primaire)*

*« - Les inégalités scolaires, c'est quelque chose qui me tient à cœur parce que je ne conçois pas qu'en fonction de son milieu familial on puisse... et pourtant c'est comme ça, mais bon il faudrait que ça change.*

*- Tu le résituais par rapport au métier d'enseignant ?*

*- Ouais, dans ma façon d'être en cours, dans la façon de traiter les élèves de façon égali... non justement pas égalitaire parce que le petit qui n'a pas de chambre pour dormir, on ne va pas*

*l'engueuler comme on pourrait engueuler un élève qui a tout et qui fout le bordel » (Christelle, étudiante en PLC1)*

L'étudiant développe ainsi un rapport « pratique » au savoir, qu'il devra renforcer en relation avec les exigences des épreuves d'admissibilité<sup>148</sup> et d'admission<sup>149</sup> des concours de recrutement des enseignants d'EPS. Il est en effet demandé à l'étudiant de construire sa réponse autour d'arguments, d'exemples et de références scientifiques ; il essaie de relier situations d'enseignement et références à certains savoirs scientifiques. C'est à cette occasion que certains étudiants prennent conscience de l'utilité de ces réflexions pour l'exercice du métier.

*« D'abord ça a été "comment utiliser ce savoir pour m'en servir dans une copie, de manière positive pour faire monter mes notes ?". Vu que dans les copies ils veulent le rapport théorie-pratique, ça donne pleins de solutions qui sont en fait directement applicables sur le terrain. » (Christelle, étudiante en PLC1).*

A l'instar des exigences des épreuves des concours de recrutement, les modalités d'évaluation du stage d'intervention et des enseignements de « didactique des APSA » participent également à la construction de ce regard et d'un rapport « pratique » aux savoirs liés aux APSA. Dans le cadre du rapport de stage, il est demandé aux étudiants de retranscrire l'intégralité des séances d'un cycle d'enseignement en détaillant et justifiant les contenus d'enseignement dispensés, les objectifs visés et les problèmes rencontrés. Les examens des enseignements de « didactique des APSA » constituent d'une manière générale en une étude de cas. À partir des caractéristiques d'une classe d'élève et de l'APSA enseignée, il est demandé aux étudiants de concevoir une situation d'enseignement, une séance ou un cycle d'EPS. L'étudiant engage ainsi une réflexion sur sa pratique professionnelle, se positionne en tant qu'enseignant d'EPS et construit un rapport pratique au savoir.

La rencontre et les interactions avec un professionnel, un étudiant ou un formateur qui devient un « autrui significatif » (Hughes, 1996) peut participer au développement de ce rapport pratique au savoir, comme en témoigne Olivier (cf. témoignage ci-dessus) ou Léa, enseignante stagiaire agrégée d'EPS :

*« Quand j'ai passé l'agrég, j'ai eu un formateur qui m'a beaucoup aidé et qui m'a vraiment fait réfléchir. Il a réussi à me lier la théorie et la pratique, et à me dire "à l'agrég, ils te demandent de réfléchir d'une façon qui te sera utile sur le terrain" ».*

Lors de son master 1 au Canada, Simon nous raconte avoir vécu des enseignements de préparation physique où il devait concevoir un programme, le tester sur un autre étudiant et en faire la critique. De la même manière, cet étudiant testait sur Simon un programme de préparation physique, et Simon devait en faire la critique. *« J'ai eu des cours où c'était très très*

---

<sup>148</sup> Deux épreuves écrites de type dissertation dont une consiste notamment à analyser la pratique enseignante.

<sup>149</sup> Nous pensons ici plus particulièrement à l'oral de présentation du mémoire de stage.

*pratique. Concrètement, on était en binôme et on s'entraînait l'un-l'autre sur les séances. Avec création de programme, prise de test... tout comme si tu entraîrais une personne, et en fait ça constituait le cours. [...] Au Canada, je m'étais lâché. Je n'avais pas fait tout et n'importe quoi mais ça m'avait permis de voir ce qui marchait ou pas, d'avoir des retours parce que forcément le binôme il te dit ce qu'il en pense, en plus avec son point de vue d'entraîneur. Voilà, très enrichissant. »*

Ce type d'interactions entre pairs inscrit les étudiants dans une démarche d'opérationnaliser des savoirs, et de réflexivité.

Les stages et les enseignements spécifiques à un département de formation, comme les enseignements de « didactique des APSA » pour le département EM, semblent donc constituer des moments propices au « passage à travers le miroir ». Ce travail identitaire s'accompagne d'un travail cognitif avec la construction d'un rapport pratique au savoir marqué par une démarche prescriptive. Les étudiants font appel à des savoirs construits tout au long de leur formation et les opérationnalisent afin de les aider à évoluer et agir dans un contexte professionnel. Ces futurs professionnels de l'intervention en sports tendent à convoquer dans un premier temps des savoirs « techniques ». Avec l'avancée de le cursus de formation, des savoirs issus de la sociologie ou de la psychologie, considérés comme « abstraits » dans un premier temps, deviennent « concrets », c'est-à-dire qu'ils peuvent être utilisés à des fins de prescription de l'action et renvoient à des expériences. Ces rapports aux savoirs « concrets » et « abstraits » varient en fonction des affinités des étudiants pour certains types de formation, des interactions avec les formateurs mais également en fonction des projections professionnelles. Même s'ils élaborent ou développent un rapport pratique au savoir, les étudiants envisageant d'exercer un emploi dans les métiers de gestion des sports convoquent d'autres types de savoirs.

#### **B. Se considérer comme un professionnel de la gestion des sports et construire un rapport « pratique » au savoir**

De manière similaire à ce que nous venons de décrire, les étudiants souhaitant exercer des métiers de gestion des sports développent également, en relation avec leur formation universitaire, un rapport « pratique » au savoir. Les métiers de gestion sont relatifs à la coordination d'activités, de

projets ou d'équipes<sup>150</sup>. Nous montrerons que les mises en situation « réelles »<sup>151</sup> ou « virtuelles »<sup>152</sup>, les enseignements spécifiques au département de formation, les exigences des examens mais également les interactions avec des formateurs, des professionnels ou des pairs favorisent la construction d'un rapport pratique au savoir et d'un regard de (futur) professionnel.

Les mises en situation professionnelle « virtuelles » semblent renvoyer aux mêmes processus que les enseignements de « didactique des APSA »<sup>153</sup> pour les étudiants du département EM. Ces enseignements constituent des moments lors desquels l'étudiant opérationnalise des savoirs transmis en formation. Elles amènent les étudiants à se considérer et à réfléchir comme un professionnel. Les études de cas ont, par exemple, permis à Romain de développer une manière de réfléchir qu'il peut réinvestir dans le monde professionnel, et qu'il projetait de réinvestir, lorsqu'il était étudiant, dans les métiers du conseil.

*« - On a une épreuve de six heures, on a des documents et on doit définir une stratégie, etc. Ça, c'est vraiment intéressant. Il te faut une vision globale.*

*- Tu as tout à faire. Tu pars d'un problème, tu as les documents, tu dois mettre en place...*

*- ... les hypothèses. C'est ce que je retrouvai dans le conseil, je pense que c'est la raison pour laquelle j'ai cherché dans le conseil. Cette vision globale, stratégique, on en revient à ce que j'aimais faire. C'était vraiment le côté professionnel. Après il te faut prendre des décisions. Moi, j'aime bien diriger. Je ne suis pas directif mais j'aime bien diriger, prendre des décisions et autres. Et j'aime bien faire comme je le sens et où je veux aller. C'est vrai qu'on le retrouve un peu sur l'étude de cas, indirectement. » (Romain, diplômé d'un master professionnel en management du sport)*

Comme a déjà pu le décrire Terral (2003) concernant les manières de réfléchir de certains professionnels de l'intervention en sports (enseignant d'EPS et entraîneur sportif), il s'agit de questionner un problème à partir de savoirs issus de différents enseignements de la formation, d'expériences professionnelles ou autres. Ce questionnement conduit à formuler des hypothèses puis proposer des remédiations, des solutions ou des « axes de travail », pour reprendre la formulation de Romain. Cette manière de penser se caractérise par un raisonnement « global » vis-à-vis d'une problématique professionnelle en convoquant divers savoirs.

*Romain mobilise par exemple des savoirs issus du marketing, de l'action publique, de la commercialisation de produits et concernant l'organisation des sports de nature.*

---

<sup>150</sup> Activités de vente, de commerce, etc. ; projets de communication, de développement, etc. ; équipes d'animateurs, d'enseignants, etc.

<sup>151</sup> Stages, projets collectifs, mémoire de recherche, etc.

<sup>152</sup> Etudes de cas, simulations de gestion d'entreprises, ...

<sup>153</sup> Enseignements pouvant constituer à la fois des mises en situation virtuelles et réelles en fonction des enseignants. Il en est de même pour certains enseignements de « pratique » des APSA lors des deux premières années.

*« - On devait faire des études de cas. En fait, je m'en suis servi quelques fois. C'est définir... j'avais une problématique, une résidence qu'on n'arrivait pas à remplir. A partir de cette problématique-là, il faut définir des hypothèses et des axes de travail. D'ailleurs j'aimais ces petits cas concrets.*

*- C'était vraiment une méthode de réflexion qu'on vous avait apprise.*

*- Ouais une méthode de réflexion générale et avec une vision globale. En plus, nos profs avaient quand même pas mal d'expériences dans différents domaines : le marketing, les collectivités, le commerce. Ça rejoignait un peu ce que je faisais. Pour ouvrir une résidence, tu fais du marketing, comment je vais la vendre. Tu fais du commercial pour démarcher mais tu vis également avec les collectivités territoriales et les sports de nature qu'il y a aux alentours. » (Romain, diplômé d'un master professionnel en MS)*

De la même manière, les simulations conduisent les étudiants à se positionner en tant que professionnel et à opérationnaliser certains savoirs. Elles favorisent également la prise de conscience par les individus de certaines de leurs connaissances et compétences. Cette prise de conscience est utile par la suite lors de la rédaction des Cv et des lettres de motivations, et lors des entretiens d'embauche.

*Mélanie, par exemple, est confrontée en master 2, à travers un logiciel de simulation, à la gestion d'entreprise. Lors de ce travail en groupe, elle convoque notamment des savoirs issus de la gestion, du Droit et de la comptabilité.*

*« En gestion, il y a des trucs qu'il avait fallu revoir. Je me souviens qu'on a fait trois jours de simulation d'entreprise en master 2. Ça, c'était... d'un côté, je suis contente de voir la même tête de mes petits camarades quand ils voient le truc et de se dire « on est incapable de faire ça ». Mais du coup, on s'est bien démerdé.*

*- Créer une entreprise et...*

*- ... non, là c'était gérer les filiales d'une multinationale. Là c'était un mélange de grosse comptabilité, de Droit, de gestion. Des fois, c'était un peu au-dessus de ce qu'on est capable de faire. C'était bien, ça faisait voir autre chose, un travail de groupe. » (Mélanie, diplômée d'un master professionnel en MS)*

Le rapport pratique au savoir se développe donc en lien avec le milieu professionnel, ici par l'intermédiaire des projections professionnelles provoquées par certains enseignements. Par ailleurs, la prise de conscience par les étudiants de la proximité de leur entrée sur le marché du travail amène certains d'entre eux à aborder les enseignements avec un regard de futur professionnel.

*Florent, par exemple, appréhende les enseignements de master avec un regard de futur professionnel, à la différence des enseignements de licence qu'il avait essentiellement vécu avec un regard d'étudiant. Il explique essentiellement ce changement de regard sur les enseignements par une prise de conscience de son entrée prochaine sur le marché du travail.*

*« - Quand tu arrives en STAPS, tu n'as pas forcément la maturité qu'il faudrait, et tu te dis "c'est bon, ça ne va jamais me servir". Et finalement, tu te rends compte que certaines choses t'ont*

*servi. Et tu te dis "peut-être que ce qu'on va m'apprendre va me servir un peu plus". Comme tu découvres de nouvelles choses, tu fais peut-être plus attention que quand tu rentres en première année. L'approche est différente en fait. Tu te dis "putain dans un an ou deux, je vais être sur le marché du travail. J'ai intérêt à faire attention."*

*- Alors que les 2-3 premières années, c'est "il faut que j'ai mes exams" ?*

*- Exactement. Je pense qu'il y en a beaucoup qui y vont dans cet état d'esprit. » (Florent, diplômé d'un master professionnel en MS)*

De même, les mises en situation professionnelles « réelles », comme les stages, participent à la construction d'un futur professionnel. Nous détaillerons ici comment les projets collectifs prennent également part au développement d'un rapport « pratique » au savoir et d'un regard de professionnel. Dans le cadre de ces projets collectifs, essentiellement cités par les diplômés des formations en MS, il est demandé aux étudiants de concevoir et mettre en œuvre un projet. En fonction des spécificités de leur projet, les étudiants doivent construire un plan de financement, une stratégie de développement, une politique de communication, l'organisation d'un événement, etc. Ces projets collectifs les amènent non seulement à mobiliser certains savoirs issus de leur formation mais également à s'ouvrir à de nouveaux savoirs, de nouvelles problématiques (relation avec les financeurs, les assureurs, recherche d'informations, etc.), et rencontrer des professionnels. Romain, par exemple, nous raconte son expérience du projet collectif de master 2 concernant la création d'une agence de voyages.

*« L'étude de projet par deux. Je l'avais fait avec Joan. C'est vraiment les deux trucs vraiment très intéressants, avec les études de cas. Ça m'avait permis de faire le salon de la création d'entreprise. J'avais séché un jeudi et un vendredi pour aller au salon de la création de l'entreprise. Je m'étais renseigné. J'ai un cousin qui est expert-comptable, j'avais passé une après-midi avec lui. On profite d'un élément pour essayer de s'ouvrir à autre chose.*

*- Oui vous vouliez créer une agence de voyages spécialisée.*

*- On avait rencontré les professionnels, la banque. On avait vraiment touché le côté professionnel et on n'était pas resté sur les bouquins de l'université. Joan avait rencontré la banquière. J'avais pris contact avec quelqu'un au-dessus de mon père pour tout ce qui est assurance des agences de voyages. J'avais rencontré deux amis qui tiennent une agence de voyages. J'avais aussi fait un truc sur les nouvelles technologies ; les outils CRF, la gestion de clientèle. On en a profité pour s'élargir au maximum et aller chercher d'autres compétences.*

*- Le salon, il y avait des conférences ?*

*- Ouais des petits séminaires de trois quarts d'heures. L'URSSAF, faire un business plan, donc en compétences supplémentaires c'étaient intéressants. C'était mieux que les cours de sociologie du sport sur les stades. Ça me parlait plus.*

*- Ça pouvait t'être utile pour le monde professionnel.*

- *Oui.* » (Romain, diplômé d'un master professionnel en management du sport)

Il s'agit également pour certains étudiants de mettre en œuvre des méthodes, manières de penser transmises en formation. Pour Julien, par exemple, son projet collectif sur le développement de chemin de randonnées équestres pour un comité régional d'équitation lui donne l'occasion de réaliser un diagnostic et donc de mettre en pratique des savoirs issus des enseignements de méthodologie du diagnostic dispensés lors des deux années de master professionnel. Pour d'autres étudiants, comme Jules, il s'agit plutôt d'organiser un événement, projet mobilisant encore d'autres savoirs et développant d'autres compétences professionnelles. Jules qualifie d'ailleurs ce projet collectif de projet « professionnel ».

*« On avait organisé un stage pour les rugbymen professionnels au chômage l'été, sur le modèle UNFP, ce que fait le foot [...] On nous demandait quelque chose de très professionnel ; un projet à réaliser. On avait réservé les terrains pour le faire l'été, on avait le budget. C'était un projet pro. [...] C'était l'organisation d'un événement. »*

Les projets collectifs mettent les étudiants en situation professionnelle, comme peuvent également le faire les stages. Guillaume, par exemple, projette dès la licence d'acheter un bateau et de proposer la commercialisation de produits touristiques sur l'estuaire de la Gironde d'où il est originaire. Il appréhende de nombreux enseignements avec un regard de professionnel. Il reprend ce projet professionnel lors du projet collectif de master 2 qu'il réalise seul. Il construit un business plan, les statuts la future société, contacte les différents acteurs potentiellement intéressés par le projet (investisseurs, professionnels du tourisme, clientèle) ou utiles à son avancement (avocat, expert-comptable, professionnels du tourisme...).

*« Avec M. B., en master 2, j'ai encore gagné un cran d'intérêt au niveau des enseignements qui étaient prodigués parce qu'on a rencontré beaucoup de professionnels. Et ça, c'est la partie qui m'a intéressé. En parallèle, j'ai eu le projet d'acheter un bateau, un gros bateau à voile. J'ai eu l'occasion de monter un business plan. Il y avait un truc qu'il appelait projet collectif. C'est quelque chose qu'on fait qui était fictif ou réel. On devait monter un dossier pour aller chercher des financements, et monter un projet de A à Z avec les statuts de la société, l'étude de marché, la totale. Ce projet collectif, je l'ai fait plutôt individuellement d'ailleurs, mais autour de mon projet professionnel. Parce qu'à côté de ça, il y avait un bateau qui se vendait qui était pas cher et j'ai voulu l'acheter. J'avais monté un business plan en parallèle et ça avait failli se faire, les banques me prêtaient l'argent. Ça ne s'est pas fait au dernier moment parce que le propriétaire ne voulait pas que je sorte le bateau de l'eau pour sonder la coque. »*

Au-delà du projet collectif, il utilise les différentes ressources offertes par la formation afin de préciser et mener à bien son projet professionnel. Il n'hésite pas à interroger de manière précise les différents professionnels intervenant en master 2, et à échanger avec eux sur son projet. Les



interactions avec des professionnels du tourisme intervenant dans la formation lui permettent par exemple de se renseigner sur la structure commerciale et administrative de sa société.

Il utilise également les enseignements de sociologie des organisations afin de mieux comprendre le fonctionnement d'une entreprise, les relations entre les acteurs et les relations entre l'acteur et le système pour reprendre le titre de l'ouvrage de Crozier et Friedberg que Guillaume cite à plusieurs reprises dans l'entretien.

*«- Comme j'étais entouré d'entreprises autour de moi, la sociologie des organisations me parlait.  
- Par rapport à l'entreprise de ton père, les personnes qui gravitaient autour.  
- Voilà, tout à fait. Donc en master 2, j'avais fait un rendu sur l'entreprise de mon père et en y plaquant une méthode d'analyse sociologique tirée de la socio des orga. Je ne sais plus qui s'en occupait. C'est tiré d'une théorie philosophique où tu classais la manière de raisonner des gens dans des mondes. »*

Dès la licence et en relation avec son projet professionnel, Guillaume aborde certains enseignements avec ce regard de professionnel.

*« J'avais très vite compris l'intérêt du Droit [...] On avait fait de la sociologie des organisations et j'avais compris que la connaissance du Droit et des règlements c'est toujours le pouvoir. Donc dans une discussion, c'est une possibilité d'émerger du lot le fait de connaître le règlement. »*

Les enseignements de sociologie des organisations amènent Guillaume à s'intéresser plus précisément à d'autres enseignements, à leur donner un intérêt, ici professionnel.

A l'instar de Guillaume<sup>154</sup>, les étudiants ayant un projet professionnel précis au moment de leur entrée en formation tiennent ce regard de futur professionnel sur certains enseignements et s'engagent de manière précoce dans leur formation. Ils s'interrogent sur la manière dont ils pourront réutiliser les savoirs dispensés.

*Magalie, diplômée d'un master professionnel en MS, souhaite, dès son entrée au sein de l'IUP Métiers du sport, travailler au sein d'un service des sports, ou plus largement au sein de la fonction publique. Après avoir étudié une année en Deug de Droit et une année en Deug de sociologie, elle envisage, comme son père, de devenir directrice d'un service des sports. A partir de ce moment-là, elle vit sa formation de manière « utilitariste », pour reprendre ses propos. « Dès la première année d'IUP, comme je savais où je voulais aller, j'ai utilisé l'IUP pour aller où je voulais aller. Je n'étais pas à la fac pour m'amuser. Je l'avais fait avant quand j'étais en Droit et en socio. Donc à partir de la première année d'IUP, j'ai utilisé l'IUP pour travailler dès la fin de mes études dans le secteur qui me plaisait. » (Magalie, diplômée d'un master professionnel en MS)*

---

<sup>154</sup> Guillaume projetait lors de ses deux premières années de formation de créer une école de voile, projet qui s'est transformé en troisième année en création d'une société commercialisant des produits touristiques sur l'estuaire de la Gironde.

Elle aborde les enseignements spécifiques à la gestion déléguée de services publics, aux marchés publics, à la gestion comptable, à la qualité, au Droit public et au Droit de la fonction publique territoriale avec un regard de professionnelle : « *je savais que ça allait me servir à un moment donné* ». Des échanges réguliers avec son père lui ont permis de construire une connaissance assez précise du milieu professionnel visé ; connaissance que les stages dans la gestion déléguée d'équipements publics effectués tout au long de sa formation viendront préciser.

*« J'ai un père qui est fonctionnaire territorial, il est directeur du service des sports d'une agglomération. Avant il était directeur de piscine. Du coup, il a toujours évolué dans le milieu du service public et des piscines publiques. Mon père m'a toujours beaucoup parlé de son métier. C'est une acculturation. C'est quelque chose qui me plaisait. A l'époque mon job rêvé, c'était responsable d'un service des sports. Je trouvais ça, vraiment très enrichissant et utile socialement. »* (Magalie, diplômée d'un master professionnel en management du sport)

Avoir élaboré précocement un projet professionnel précis semble favoriser l'émergence d'un regard de professionnel vis-à-vis de certains enseignements, et développer ainsi un rapport « pratique » au savoir.

*Maïowen, diplômée d'une licence APAS et d'un master professionnel en MS, témoigne de l'importance d'avoir construit rapidement un projet professionnel dans l'aménagement d'espaces dans la construction d'un rapport pratique au savoir. « Ça m'a beaucoup aidé. Pour chercher des applications directes de ce que j'apprenais théoriquement. J'étais tout le temps en train de chercher, d'essayer de faire des liens à partir de ce qu'on était en train de me dire. »*

Les mémoires de recherche lorsqu'ils sont effectués en relation avec le milieu socio-économique peuvent également favoriser la construction d'un rapport « pratique » au savoir et d'un regard de futur professionnel. Les phases d'investigation amènent les étudiants à rencontrer et échanger avec des acteurs du milieu professionnel. Ces échanges et la réalisation d'études sur un secteur d'activités les conduisent à se positionner en tant que professionnel.

*Emilie, diplômée d'un master professionnel en MS, mène avec deux autres étudiantes de sa formation une étude sur les bases de loisirs et le développement durable au sein d'une communauté d'agglomération. Elle considère cette étude comme « un deuxième stage ».*

Cette expérience se rapproche de ce que les étudiants peuvent réaliser dans le cadre d'un projet collectif ou d'un stage. La rédaction du mémoire demande aux étudiants un travail de formalisation, d'analyse et de mise en perspective de leurs observations avec des savoirs scientifiques. Ils opérationnalisent ainsi certains savoirs transmis en formation. Nous retrouvons le même processus chez les étudiants envisageant un métier de l'intervention en sports.

*Marc, par exemple, diplômé d'un master professionnel en EM, explique comment son travail de recherche effectuée en licence 3 lui permet d'opérationnaliser certains savoirs issus de la*

*sociologie de la socialisation et de mieux comprendre le comportement d'élèves en cours d'EPS ; Marc, professeur des écoles, souhaite à ce moment de sa carrière devenir enseignant d'EPS. « En licence, on avait une thèse aussi à faire en socio. J'avais pris comme sujet « l'implication des femmes dans une activité masculine ». Ça avait été intéressant, j'étais allé dans des classes voir des élèves faire de la musculation et j'avais repéré des filles qui étaient à fond dans l'activité et des filles qui refusaient. J'avais essayé de comprendre pourquoi elles se comportaient comme ça. C'était intéressant de savoir qu'un couple qui a une fille, et le père voulait absolument avoir un garçon, il va faire grandir la fille comme un garçon. Et au final la fille aura presque des comportements de garçon. C'est un autre exemple qui m'a marqué et que j'ai trouvé intéressant. »*

Même si le processus de construction d'un rapport « pratique » au savoir est similaire, les étudiants envisageant d'exercer des métiers de gestion des sports s'orientent vers d'autres types de savoirs que les étudiants se dirigeant vers les métiers de l'intervention en sports. Comme nous avons déjà pu le constater, les savoirs issus des sciences sociales, des sciences de gestion et des sciences juridiques sont les plus convoqués par ces étudiants. Ce sont souvent ces types d'enseignements qui sont cités par les jeunes avec les enseignements de marketing, de communication, de méthodologie de projet, sur la conception et la commercialisation de produits. En fonction de leur projet professionnel et de leur parcours de formation, les étudiants considèrent certains de ces savoirs comme « concrets », c'est-à-dire directement utiles et facilement applicables professionnellement.

*« - Arrivée en master 1, tu avais de la comptabilité, étude de cas en marketing, communication, ça me parlait. C'était vraiment concret, ce n'est pas du blabla.*

*- C'était quelque chose qui pouvait être réinvesti par la suite ?*

*- Voilà. Droit du sport. Ça faisait vraiment concret. C'est des choses qui pouvaient être utiles professionnellement par la suite. » (Caroline, diplômée d'un master en MS)*

A travers ces témoignages, nous pouvons constater que nombre des enseignements cités sont essentiellement dispensés en master. Nombre de ces diplômés abordent ces savoirs avec un regard de professionnel et construisent, lors des années de master, un rapport pratique à ces savoirs. Si l'on compare avec les étudiants s'orientant vers des métiers de l'intervention en sports, il semblerait donc que ce turning point (Hughes, op.cit.) se réalise un peu plus tardivement dans la carrière étudiante. Cependant, nombre des diplômés de master professionnel en MS interrogés ont vécu des bifurcations au sein de leur parcours de formation. Ils ont souvent réalisé un début de cursus au sein d'un autre département STAPS (essentiellement en EM) ou au sein d'une autre formation universitaire (IUT techniques de commercialisation, formation universitaire en sociologie,

en géographie, etc.). Ils sont relativement nombreux à avoir intégré une formation en MS à partir de la troisième année de licence, du master 1 voire même en master 2. Il n'est cependant pas exclu que ces jeunes aient commencé, avant leur entrée en management du sport, à développer un rapport pratique aux savoirs liés, par exemple aux métiers de l'intervention en sport<sup>155</sup> ; rapport pratique au savoir qu'ils transfèrent aux savoirs liés aux métiers de gestion des sports.

Les mises en situations qu'elles soient virtuelles ou réelles incitent donc les étudiants à développer un rapport « pratique » au savoir et un regard de futur professionnel. Nous venons de nous intéresser aux mises en situation réalisées dans le contexte de la formation universitaire. Elles peuvent cependant également avoir lieu dans d'autres contextes : la pratique amateur, le milieu familial, le monde professionnel, etc. Compte tenu la place importante occupée par la pratique sportive chez les étudiants STAPS, nous regarderons plus précisément comment cette pratique amateur peut participer au développement d'un rapport pratique au savoir et d'un regard de professionnel.

### **C. Le monde amateur : un contexte d'expérimentation**

La pratique sportive amateur peut en effet constituer un lieu où l'étudiant essaie d'opérationnaliser certains savoirs transmis en formation, un lieu d'expérimentation comme peuvent l'être les mises en situations réelles ou virtuelles. Dans le contexte de sa pratique sportive personnelle, l'étudiant convoque parfois certains savoirs, essentiellement à des fins d'amélioration de ses performances ou de développement et d'entretien corporel. En tant qu'encadrant de la pratique sportive, c'est-à-dire éducateur sportif, entraîneur sportif et/ou dirigeant, il utilise également certains savoirs afin de construire des exercices, des séances d'entraînement, de réaliser des remédiations ou encore mieux comprendre le milieu sportif et ses enjeux.

La volonté d'améliorer ses performances sportives, et de mieux gérer sa pratique sportive (entraînement, prévention, blessures, nutrition...) peuvent amener l'étudiant à convoquer des savoirs transmis pendant la formation universitaire. Ce sont souvent des savoirs issus des enseignements sur les APSA ou des sciences de la vie. Ils participent ainsi à la construction d'un rapport « pratique » au savoir.

*Lors de son entrée en STAPS, Marc, diplômé d'un master professionnel en EM, joue au tennis à un niveau régional. « J'étais 3/6, j'étais 1<sup>ère</sup> série ». Il nous confie avoir « vraiment essayé de*

---

<sup>155</sup> Enseignements des APSA, sciences de la vie et sciences humaines.

*réinvestir tout ce qu'[il] apprenai[t] en STAPS dans [sa] préparation physique ou pour les matchs. »*

Il essaie d'opérationnaliser, « *mettre en pratique* » pour reprendre ses propres termes, différents savoirs relatifs à la physiologie et à la préparation physique afin d'améliorer sa préparation physique et ainsi ses performances sportives. Les savoirs convoqués sont dispensés en première année de formation, notamment dans les enseignements de « *théorie et pratique des activités physiques de développement physique* » où sont abordées des notions en préparation physique, en musculation, en stretching (les étirements) et en techniques de relaxation. Dans le cadre de ces enseignements, les étudiants doivent construire et tester un programme d'entraînement pour courir le plus rapidement possible une distance de 2400 mètres et soulever dix fois une charge la plus élevée possible en squat et en développé-couché.

*« Au niveau de la préparation physique, tout ce qui était VO2 max, etc. Dans mon club, j'en avais jamais entendu parler. Evaluer sa VO2 max, faire le test Luc Léger. Comment travailler avec des courses fractionnées pour augmenter la VO2 max, pour augmenter sa résistance à l'effort. Tout ça, c'est des choses que j'ai mis en pratique et c'est vrai que ça m'a fait énormément progresser au niveau physique. » (Marc, diplômé d'un master professionnel en EM)*

Pour Julien, certains savoirs issus de la physiologie, notamment concernant les étirements, lui ont été utiles en tant que pratiquant et en tant qu'entraîneur.

*« En physio, j'ai appris pas mal de choses au niveau de l'activité physique mais aussi sur le corps humain. Tout cela, je m'en suis resservi sur le terrain que ce soit en tant que pratiquant ou en tant qu'entraîneur. » (Julien, diplômé d'un master professionnel en MS)*

Julien et Marc soulignent par ailleurs qu'ils ont appris, « *découvert* » ces savoirs pendant leur formation STAPS. Certains de ces savoirs remettent en question voire déconstruisent d'autres savoirs issus de leurs expériences sportives.

*« - Il y a plein de chose qu'on t'apprend quand tu es jeune avec plein d'entraîneurs différents, des habitudes des sportifs et tu ne sais pas pourquoi. Et parfois, tu découvres aussi qu'il y a des choses qui n'ont pas de bien fondé et que tu dois oublier...*

*- ... des trucs qu'il ne faudrait pas faire.*

*- Voilà, des types d'étirements qui n'ont aucune utilité ou qui risque plus de te blesser que de t'aider à t'améliorer. Ou alors sur la durée d'un étirement si tu le fais après un échauffement, si tu le fais après ton entraînement... c'est pas forcément les mêmes étirements. C'est un exemple qui fait que là-dessus j'ai appris des choses. » (Julien, diplômé d'un master professionnel en MS)*

Même s'il a choisi la filière EM afin de devenir enseignant d'EPS, Marc s'arrange avec d'autres étudiants pour récupérer les cours de la filière ES, davantage centrée sur l'optimisation de la performance. Il « *s'enrichit* », pour reprendre ses termes, de nouveaux savoirs sur la nutrition et les techniques de représentations mentales.

*« Tout ce qui était sur la nutrition aussi, comment préparer l'avant match, pendant le match, l'après match. Ça m'a aidé à être mieux quand j'étais vraiment en recherche de performance. A mieux gérer mon effort.*

*- Quand s'alimenter. Quand et comment boire...*

*- .... Quand et comment, exactement. Ce sont deux grands domaines qui ont vraiment évolué grâce au STAPS. [...] A partir d'un certain niveau, la technique ne suffit plus. Ça se joue au physique et au mental. Côté mental aussi avec toutes les techniques de représentation mentale, d'anticiper ce qu'on allait faire avec les images mentales pour n'importe quelle situation de match ou de jeu. Tout ça, c'est choses qui m'ont aidé. »*

Marc développe par le biais de sa pratique sportive un rapport « pratique » au savoir marqué par une utilisation des savoirs avec une finalité de prescription, ici l'amélioration de sa pratique sportive.

*« J'utilisais toutes les connaissances afin d'améliorer mes performances, mon geste, ma nutrition, ma préparation physique... je voyais comment je pouvais m'en resservir. Je suis convaincu que j'ai gagné des matchs contre des gars qui étaient bien plus forts que moi, et que j'ai pris l'ascendant grâce à ces petites connaissances. »*

Comme l'a souligné Julien, certains des savoirs cités mais également d'autres types de savoirs peuvent être « mis en pratique » en tant qu'entraîneur, ou d'une manière plus globale dans le cadre d'activité d'encadrement de la pratique sportive (éducateur, entraîneur, dirigeant).

La carrière amateur, notamment lorsque l'étudiant est engagé dans des activités d'encadrement d'une pratique sportive, peut être vécue comme un moment d'opérationnalisation de savoirs acquis en formation universitaire afin de comprendre certains comportements ou situations, et construire des situations d'éducation, d'entraînement, d'enseignement. Comme nous l'avons déjà évoqué, au moment de leur entrée à l'université, l'ensemble des étudiants STAPS sont engagés dans une carrière amateur, essentiellement en qualité de pratiquant et pour certains également en tant qu'éducateur sportif.

Avec l'avancée en âge, leur investissement dans la carrière amateur évolue pour nombre d'entre eux, tout en tendant à rester un « loisir sérieux » (Stebbins, 1992). D'une pratique sportive assidue, il s'accompagne également et progressivement d'une activité, rémunérée ou bénévole, d'éducation, d'encadrement, d'entraînement. Ce type d'investissement apparaît comme un contexte favorable au développement d'un rapport « pratique » au savoir. Dans un premier temps et comme nous l'avons développé précédemment, l'étudiant tend à mobiliser des savoirs issus des APSA, des sciences de la vie ou encore des sciences humaines<sup>156</sup>.

---

<sup>156</sup> Psychologie de l'apprentissage, pédagogie, didactique.

*Benoit, par exemple, éducateur sportif en football depuis l'âge de 17 ans et diplômé d'un master professionnel en EM, a nourri son activité d'éducateur des savoirs appris en STAPS dans les domaines de la didactique, de la pédagogie, de la psychologie de l'apprentissage, de la psychosociologie des groupes et de la physiologie. « Par rapport à ma fonction d'éducateur, le cursus STAPS m'a énormément apporté. Tout ce qui est didactique, pédagogie. Quand on parle de programmation, de comment on anime la pédagogie active où tu vas laisser réfléchir l'enfant tout seul, la pédagogie directive... tout ça je l'ai vu. Comment faire progresser les enfants, les théories de l'apprentissage où tu fais de la pratique en bloc ou de la pratique aléatoire. Sur certains exercices, on va faire plutôt de la pratique en bloc, où on va faire de la répétition de gestes pour acquérir... comment on appelait ça déjà ? La paramétrisation et l'invariant. Après tu as la pratique aléatoire où tu fais un truc puis après tu fais autre chose, varier les différentes pratiques. Tout ça, on le teste. On se rend compte qu'il y en a qui marche mieux que d'autres. Par exemple, la pratique en bloc est bien pour acquérir ce truc-là alors que la pratique aléatoire plutôt pour travailler sa mémoire. »*

Benoit a « testé », pour reprendre ses termes, opérationnalisé ces différents savoirs. Ce type de savoirs en psychologie de l'apprentissage demandant de manière générale une faible activité de « traduction » (Callon, 1986 ; Terral & Collinet, 2007) dans la mesure où ils sont en relation avec l'apprentissage. Ces savoirs lui sont utiles non seulement pour prescrire des situations d'apprentissage mais également afin d'avoir un vocabulaire commun avec les autres éducateurs ou ses responsables techniques.

*« Quand on parle de programmation, de comment on anime la pédagogie active où tu vas laisser réfléchir l'enfant tout seul, la pédagogie directive... tout ça je l'ai vu. »*

*« Les filières anaérobie, aérobie, je m'y retrouve dans les trucs d'entraînement, notamment au niveau du brevet d'Etat. Quand on parle des filières au BE, je me frise, je comprends tout. »*

Il convoque également des savoirs « techniques » issus de l'athlétisme concernant les techniques de course, savoirs transférables à tous les sports de course.

*"Les gammes athlétiques, on s'en sert des fois dans les échauffements. Les pointes tendues, le griffer, les techniques de course. C'est hyper important. Au niveau du club, on le travaille. Le monter de genou."*

Avec l'avancée dans la carrière, il semblerait que certains savoirs issus des sciences humaines et sociales et moins directement applicables soient également convoqués par les étudiants afin d'enclencher une réflexion sur l'intervention ou le contexte de leur intervention.

*Lucile, diplômée d'un master professionnel en APAS met en relation des savoirs transmis en master 1 au sein de la formation STAPS avec des expériences vécues en tant qu'éducatrice. « Un prof nous avait parlé de l'hyper activité en master 1 et il disait "les gamins c'est comme des oiseaux, ça fait une activité puis deux secondes après ça fait une autre activité puis ça ne s'arrête*

*jamais". Tu penses qu'il est un peu en train de caricaturer. En fait, non, c'était vraiment la réalité. Les filles que j'entraîne au twirling<sup>157</sup>, une était hyper active et immature, et c'était vraiment ça ! Du coup, tu comprenais mieux quand il te disait des trucs vraiment concrets. [...] En fait quand tu as des cas concrets issus de tes expériences, tu comprends mieux ton cours. »*

En relation avec certaines expériences amateurs, les étudiants arrivent à rendre opérationnel certains savoirs et se rendre ainsi compte de l'utilisation qu'ils peuvent en faire. Ces mêmes savoirs peuvent dans un premier temps paraître « abstraits », « caricaturaux » ou sans lien avec le contexte professionnel, sportif ou personnel. Mis en relation avec un contexte, une situation, ils peuvent devenir « concrets ».

*Pendant la préparation du concours du professorat de sport, Alexandra a « l'impression d'apprendre des trucs concrets », comme la méthodologie de projet, l'entraînement, la réglementation. Elle met en relation ces savoirs avec ses activités d'éducatrice et de dirigeante au sein de son club de tennis.*

*« - Tout ce qui était méthodologie de projet, entraînement, je m'y suis remis dedans. Tout ce qui était réglementation, je l'ai découvert. Ça m'a branché parce que j'apprenais des trucs qui me paraissaient concrets, qui me paraissaient en lien avec la vraie vie.*

*- Tu pouvais le rattacher avec ton club ?*

*- Je pouvais le mettre en perspective avec mon club. On avait monté des dossiers de subventions, j'étais initiatrice auprès de jeunes enfants, ça me parlait ! »*

Nous retrouvons à nouveau ici le lien étroit et paradoxal entre la carrière amateur et la carrière étudiante. En effet, le monde sportif ne semble pas ici constituer un frein à la construction d'un rapport au savoir valorisé par la culture universitaire « professionnalisante ». Il peut être un lieu d'opérationnalisation de savoirs acquis en formation, et participer ainsi à la formation d'un professionnel. Par le biais de son investissement, notamment en tant qu'éducateur sportif ou sportif, l'étudiant construit un rapport pratique au savoir impliquant l'assimilation de savoirs à des fins de prescription.

Penser comme un professionnel semble donc nécessiter un changement de regard vis-à-vis de certains enseignements et la construction et le développement d'un rapport pratique au savoir. Le milieu universitaire, le monde sportif et le contexte professionnel participe à la formation d'un

---

<sup>157</sup> Sport individuel ou collectif où les pratiquantes (peu de garçons le pratique) réalisent une chorégraphie en utilisant un bâton.



professionnel de l'intervention en sports ou de la gestion des sports. Ils peuvent constituer des lieux où l'étudiant construit ou renforce un regard de professionnel et un rapport pratique au savoir. La mobilisation de ce dernier nécessite toutefois la construction a minima d'un rapport intellectualisé au savoir dans la mesure où l'activité de prescrire ne peut avoir lieu sans une compréhension et une analyse du contexte, de la situation, de l'objet, etc., et des savoirs convoqués. L'utilisation de savoirs à des fins prescriptives implique auparavant de les mettre à distance et de les comprendre.

La formation d'un professionnel ne se résume cependant pas uniquement à sa manière de penser ou aux compétences construites. Il s'agit également de développer un certain regard sur le sport en relation avec le milieu professionnel visé, un nouveau rapport au sport que nous qualifions de « professionnel ».

## **Chapitre 10. Rapport « professionnel » au sport : d'un jeu « sérieux » au support d'une activité professionnelle**

La construction d'un rapport « professionnel » au sport semble solidaire, comme pour la construction d'un rapport « pratique » au savoir, d'un processus identitaire amenant les étudiants à se considérer comme de futurs professionnels et appréhender le sport et certains savoirs avec ce regard. Il s'agit en effet pour l'étudiant de concevoir le sport comme le support d'une activité professionnelle. Ce rapport « professionnel » au sport renvoie également à la construction d'une « culture sportive », pour reprendre les propos des acteurs, d'un regard critique et désenchanté sur le sport, et/ou d'une rhétorique professionnelle spécifique. Le mot « sport » revêt ici un sens large. Il peut être traduit de manières différentes en fonction du milieu professionnel visé.

### **A. Construire une « culture sportive »**

Les étudiants ayant conscience de la construction de ce qu'ils nomment une « culture sportive » sont pour beaucoup d'entre eux des étudiants intégrant la formation STAPS en troisième année de licence ou en master. Ils pratiquent une activité sportive et conçoivent le sport essentiellement à partir de celle-ci. Ils témoignent souvent d'une méconnaissance de l'organisation et du fonctionnement du sport en France, connaissance que la formation STAPS leur apporte.

*« J'ai été surprise parce qu'en fait quand je suis arrivée, j'ai un peu galéré parce que forcément j'avais jamais fait de Droit du sport, j'avais jamais fait d'économie du sport. Même l'organisation du sport en France en elle-même, qui est hyper-complexe. Finalement je me suis rendue compte que j'en connaissais à peine la moitié. Je me suis rendue compte qu'il y avait tellement d'entités dans le sport en France que je ne savais pas le rôle de chacune. Il a fallu que je revois tout ça. Les trois premiers mois ça a été très dur » (Aurélia, diplômée d'un master recherche en sociologie et d'un master professionnel en MS)*

*Coralie, autre exemple, a obtenu un DUT Techniques de commercialisation avant son entrée à l'IUP Métiers du sport. En tant que pratiquante, elle n'a pas réellement conscience de l'organisation et du fonctionnement du sport fédéral. Différents enseignements sur l'organisation du sport en France ainsi qu'un stage de quatre mois au sein d'un comité régional de handball*

permettent à Coralie de préciser, lors de sa première année à l'IUP Métiers du sport<sup>158</sup>, sa connaissance du milieu sportif fédéral.

«- Donc en licence, tu avais cette idée du foot pro un peu, agent de joueur éventuellement. A partir de quand tu as découvert qu'il y avait d'autres choses ? À partir de la licence, avec les cours ?

- Oui voilà. Comme on a vu le fonctionnement des fédé, des ligues, même des sociétés privées qui gravitent un peu autour du sport, que ce soit dans l'organisation d'événementiel ou des choses comme ça. Mon stage de licence, je l'ai fait à la ligue de Bretagne de handball. Je n'ai fait que de l'événementiel. Donc forcément c'était encore autre chose et c'était sympa. C'était quelque chose que je n'aurai pas imaginé faire. C'était un domaine que je n'avais pas envisagé avant la licence.

- L'événementiel ?

- Oui et puis mêmes les ligues. Il y a des gens qui travaillent dans je ne sais pas combien de ligues ou de districts en France. Et c'était un truc auquel je n'avais pas du tout pensé. Ne connaissant pas forcément très bien l'organisation du sport non plus.

- Tu ne connaissais pas énormément non plus cette organisation. Tu étais pratiquante quand même ?

- Je faisais du hand. Je savais qu'il y avait une fédération, une ligue de Bretagne et un comité départemental. Mais après exactement savoir combien il y a de personnes dans chacune de ces structures, je n'en avais strictement aucune idée.

- Comment c'était organisé, les gens qu'il y avait, qui y travaillaient, les bénévoles. Ça t'a amené une culture sportive ?

- Ah oui et une culture que je n'avais pas du tout. C'était l'intérêt. [...]. Je n'avais pas cette culture du sport, comment ça fonctionnait. Maintenant je sais. Quand j'écris du club à la fédé, ça se passe comme ci, comme ça. C'est plus dans l'esprit sport.» (Coralie, diplômée d'un master professionnel en MS)

Une meilleure connaissance de l'organisation et du fonctionnement du monde sportif fédéral amène Coralie à le considérer comme un milieu où elle pourrait s'insérer professionnellement. Elle élargit ainsi son espace des possibles en termes d'insertion professionnelle, et construit, à travers la formation, un regard de professionnelle sur le milieu sportif fédéral. Nous retrouvons un processus similaire chez Sébastien, diplômé d'un master en entraînement sportif, qui envisage à partir de sa deuxième année de Deug STAPS de devenir préparateur physique. Le stage de Maîtrise et la rédaction d'un rapport de stage, où il est demandé de décrire l'institution au sein de laquelle le stage est effectué, amènent Sébastien à prendre conscience de la structuration d'un club sportif amateur ou professionnel et de l'ensemble des personnes œuvrant au bon fonctionnement du club. Les

---

<sup>158</sup> Coralie intègre l'IUP Métiers du sport en licence 3.

interventions de professionnels, notamment en master 2, lui permettent également d'affiner sa connaissance du sport de haut niveau, de son organisation et de son fonctionnement.

« - Au moins on a des clés pour réussir à rentrer dans des plus petites structures.

- Des clés, des codes. Comprendre comment le milieu fonctionne ?

- C'est ça.

- Tu apprends aussi comment fonctionne le milieu...

- Sur les structures aussi... comment fonctionne la structure du haut niveau, comment fonctionnent tous les à côté. L'entraîneur et le préparateur physique, mais il y a aussi derrière tout ce qui est la présidence, le gestionnaire. Il y a un ensemble de personnes autour que l'on apprend à connaître dans les stages et aussi grâce aux intervenants. Il y a toute une structure qui est importante et c'est le plus gros du morceau. C'est toute la gestion à côté ; des déplacements donc des frais.

- Ce dont on n'a pas forcément conscience au début.

- Pas du tout conscience même. Et on commence à l'apprendre grâce au stage aussi. Je sais que dans le rapport de maîtrise il y avait une grosse partie sur l'organigramme d'un club. C'est là que tu apprends que derrière il y a plein de personnes qui gèrent plein de trucs et qui font en sorte que ça se passe bien, et que toi tu puisses exercer en tant qu'entraîneur ou préparateur physique.»

(Sébastien, diplômé d'un master professionnel en ES)

Renaud, diplômé d'un DUT Techniques de commercialisation avant son entrée à l'IUP Métiers du sport, construit également pendant sa formation STAPS une culture sportive c'est-à-dire une connaissance plus précise du sport, une connaissance qui ne se limite pas aux résultats sportifs ou à ce « qu'on montre dans les médias ». Il s'agit pour Renaud d'avoir une réflexion plus globale sur le sport en l'appréhendant sous divers points de vue.

« Il y avait Monsieur A. sur le Droit. Tout ce qui était arrêt Bosman. J'avais 15-16 ans quand ça s'est passé. Tu ne comprends pas trop pourquoi ils ont fait ça. Tu comprends qu'il y a des guéguerres entre l'Europe, la France. Il y a toute une culture que tu n'as pas. Je pense que les gens ne savent pas tout ça. Ça m'avait bien plu. J'ai toujours bien aimé l'économie, le Droit.

- Ça te permettait de mieux comprendre le fonctionnement du milieu du sport...

- ... exactement...

- ... notamment du sport de haut niveau.

- Exactement. Je me rappelle l'exception sportive, j'étais à bloc. Pour qu'il y ait une exception sportive dans le Droit. C'est vrai que c'était intéressant. Ça m'intéressait vachement.

- C'était un nouveau point de vue.

- Tu as un regard plus professionnel sur quelque chose comme le sport qui finalement intéresse une large population. Quand tu es amateur de sport, tu vois ce qu'on te montre dans les médias. Là, tu touches du doigt le problème. Donc c'était intéressant. » (Renaud, diplômé d'un DUT techniques de commercialisation, licence Métiers du sport, et master professionnel en MS).

Ce « regard plus professionnel » constitue un atout pour Renaud dans le cadre de son emploi actuel de chargé de produit au sein d'une société gérant différents sites internet, notamment dans les discussions avec son directeur.

*« - Au bout d'un an, on me file la responsabilité d'un site internet sportif. Super ! C'est là où mon côté culture sportive de la formation joue. Parce qu'un discours que j'ai eu avec mon directeur, il me dit "je te vois à ce poste parce que tu n'es pas..."... chez nous, c'est 90% de foot. Je suis quelqu'un qui a une culture de sport. Ça joue vraiment.*

*- Qui a une culture du sport, autre que le résultat sportif.*

*- Exactement. »*

Les étudiants développent également pendant leurs années de formation par le biais de différents enseignements une connaissance plus précise des pratiques sportives, de leurs modalités de pratique, et de leurs publics.

*« Sociologie et marketing pour mieux apprendre, mieux comprendre les différentes pratiques sportives. Et à partir d'une information comme "c'est plutôt les urbains qui pratiquent les sports de nature ; c'est plutôt telle catégorie sociale ; ou alors les gens qui font ça, font aussi ça". J'essayais de faire des connexions. J'essayais de définir des publics cibles, des niches. »* (Maïowen, diplômée d'un master professionnel en MS)

Maïowen mobilise non seulement un rapport pratique aux savoirs issus de la sociologie et du marketing des pratiques sportives mais également un regard « professionnel » sur ces dernières. En effet, le sport est ici considéré comme l'objet d'une activité professionnelle.

Alexandre déclare, par exemple, avoir choisi STAPS, au lieu d'une formation fédérale puis d'une formation au BEES, afin de se « former d'une manière générale et un peu scientifique » sur la préparation physique et l'entraînement. Il a conscience de l'utilité professionnelle de ces connaissances scientifiques mais également de la connaissance de différentes pratiques sportives. A travers la connaissance d'autres pratiques sportives, il s'agit non seulement de développer sa culture sportive mais également des compétences professionnelles.

*« En tennis, on travaille d'une certaine façon. Dans d'autres sports, tu n'as pas les mêmes objectifs, ni la même façon de travailler, tu n'as pas les mêmes priorités. Donc ça change un peu. Plus tu vas sur d'autres activités, plus tu vas augmenter tes compétences et être performant. Et c'est stimulant. »* (Alexandre, diplômé d'un master professionnel en ES)

Le témoignage d'Alexandre renvoie à la préparation physique mais nous pourrions trouver des exemplaires similaires concernant l'enseignement de l'EPS qui nécessite une connaissance de différentes pratiques sportives et physiques et une ouverture à de nouvelles pratiques.

Cette « culture sportive » peut également se traduire dans la connaissance des représentations et des « visions », pour reprendre le terme de Julien, de différents acteurs qui

peuvent être rencontrés dans le milieu professionnel. Il s'agit d'une certaine manière de connaître la culture sportive de différents types de personnes, leur manière de voir et d'appréhender le sport. Cette connaissance se construit notamment par le biais de certains enseignements, des interactions avec les formateurs mais également pendant les stages.

*« - On a balayé les différentes visions qu'on pouvait avoir du sport dans la société. C'est très utile après quand on rencontre des élus, des sportifs de telle ou telle activité. On se rend compte qu'il y a vraiment une évolution ; et que selon ce qu'on vit, selon sa vie, sa propre position dans la société, on a chacun une vision de l'activité sportive. En tant que pratiquant, on ne recherche pas la même chose, qu'en tant que spectateur ou organisateur.*

*- Tu trouvais que ça te donnait les différentes visions qu'on pouvait avoir de l'activité sportive, et après en discuter plus facilement avec les différents acteurs ?*

*- Oui et puis mieux comprendre un contexte... je parle maintenant de ce que j'ai pu faire en stage... quand on se retrouve sur un territoire avec différents acteurs, que ce soit des collectivités, des pratiquants ou les clubs... pour ça je trouvais que ça m'a pas mal servi.*

*- Tu sens qu'au niveau professionnel, ça peut t'expliquer.*

*- Ouais mais après il faut pouvoir prendre le recul nécessaire pour bien l'appréhender sinon c'est sûr que ça reste des cours où on te donne une vision, des théories... c'est pas forcément évident si tu as la tête dedans de te dire que ça peut avoir un intérêt. » (Julien, diplômé d'un master professionnel en MS)*

## **B. Construction d'un regard critique et traductions plurielles du terme « sport »**

En fonction de leur projet professionnel et de leur département de formation, les étudiants traduisent de manière différente le terme « sport » en relation avec le secteur d'activités professionnelles visé. Certains étudiants évoqueront le sport de haut niveau, le sport professionnel, d'autres les activités physiques, le sport-santé, ou encore la motricité, les sports de nature, etc. Nous pourrions continuer à décliner les différentes traductions professionnelles tant elles sont nombreuses. Nous analyserons ici de manière plus précise certaines d'entre elles, comme le sport de haut niveau ou l'activité physique, et le regard porté par les étudiants à partir de leurs expériences et réflexions et en tant que professionnel.

Les étudiants s'orientant vers des métiers en relation avec le sport de haut niveau ou le sport professionnel déconstruisent progressivement au contact de ces deux mondes une représentation « enchantée », idéalisée de ces deux milieux sportifs. Les stages et les interventions de professionnels exerçant dans le sport de haut niveau ou le sport professionnel participent pour

beaucoup à cette déconstruction, et à la construction d'un regard critique et « professionnel » sur ces deux milieux.

*Lucas, par exemple, travaille dans la reconversion de rugbymen professionnels et, même s'il a aspiré à un moment de sa carrière de rugbyman à devenir professionnel, appréhendent les rugbymen qui viennent le voir avec un regard de professionnel. « Là j'accompagne des gens, mais je ne suis pas "oh c'est un ancien international". Je n'ai plus dix ans, je fais la part des choses. »*

(Lucas, diplômé d'un master professionnel en MS)

Certains étudiants d'ES envisageant de travailler dans le milieu du sport de haut niveau. La confrontation au milieu est souvent synonyme de « désenchantement », comme nous le signifie Guillaume et Simon. Ils construisent un regard critique et désenchanté sur le sport de haut niveau, milieu qu'ils pouvaient idéaliser.

*Guillaume, par exemple, suite à ses formations au BEES 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> degré, intègre la formation STAPS en licence ES. Souhaitant de devenir entraîneur de basket, il réalise un stage tout au long de cette année universitaire au sein de l'équipe de France féminines cadettes en tant qu'entraîneur adjoint.*

*« - J'ai suivi un petit peu ce monde auquel je voulais appartenir. Et finalement j'ai été dégoûté. En fait, ce n'est que des tapes amicales dans le dos quand ils sont en face. Et après ils se critiquent par derrière, parce que c'est des jalousies, parce que le poste de l'autre... tous, ils cirent les pompes au DTN qui est le seul à dire amen et qui sert ses amis sans voir les compétences des uns et des autres. Et tu en arrives en fait qu'au lieu de... Moi au début naïf, je pensais vraiment que c'était une émulation qui tirait vers le haut le niveau général. Je crois que c'est peut-être encore plus pourri que le milieu professionnel privé. [...]*

*- Tu as désenchanté un peu peut-être par rapport à une image idéalisée que tu te faisais du sport de haut niveau.*

*- C'est exactement ça. Une image, voilà un idéal en disant « tous ces entraîneurs... [...]Là j'ai pris une grosse claque dans la gueule. Je me suis dit "trouves un autre projet". ». (Guillaume, diplômé d'un master professionnel en ES)*

Suite à cette expérience, Guillaume, qui souhaitait passer le concours de professeur de sport en tant que CTS afin d'intégrer un comité ou la fédération française de basket-ball en tant qu'entraîneur, se réoriente vers la préparation physique et la réathlétisation. Il reconfigure son projet professionnel en conservant les dimensions « sport de haut niveau » et « optimisation de la performance » qui pouvaient être recherchées dans le projet professionnel de devenir entraîneur.

Simon a été préparateur physique bénévole au sein d'un club professionnel de rugby ; expérience fonctionnant comme une socialisation professionnelle anticipatrice dans la mesure où le projet professionnel de Simon est de devenir préparateur physique. Cette expérience l'amène à prendre conscience des contraintes pour les joueurs.

*« Je suis en train de déchanter [...] je me rends compte que le monde professionnel en tant que tel... être joueur professionnel c'est des contraintes. Je savais que c'était des contraintes quand même, mais je n'imaginai pas autant. »*

Cette expérience au sein de ce club de rugby professionnel en difficultés financières conduit Simon à constater l'importance de l'organisation et du fonctionnement administratif et économique d'un club. Il se rend surtout compte que ces deux versants de l'organisation d'un club sont aussi importants que le versant sportif ou technique.

*« Je ne pensais pas que la partie commerciale était aussi importante [...] un club qui fonctionne bien, c'est un club qui a des bons gars en sponsoring, recherche de sponsors, commercialisation, vendre l'image du club en gros. Ça, je ne pensais pas du tout. »*

Simon appréhende le sport professionnel, le sport de compétition d'une manière plus générale, avec le regard d'un professionnel prenant en compte les différentes dimensions de la vie d'un club sportif. Cette expérience-là, il va également la vivre au sein d'un club amateur de bon niveau régional en difficultés financières.

Pour d'autres étudiants, comme Sébastien, la formation STAPS, de par ses intervenants (entraîneurs et préparateurs physique dans le sport de haut niveau) et ses stages possibles au sein de structures de haut niveau, les amène à appréhender le sport de haut niveau avec un regard différent de celui du sportif qui aurait rêvé d'accéder à ce monde. Il s'agit d'aborder ce monde avec un regard de professionnel qui se conjugue avec la mobilisation d'un rapport pratique aux savoirs, comme nous pouvons le constater dans le témoignage suivant de Sébastien. Sébastien opérationnalise des savoirs transmis en Deug, en licence ou en Maîtrise en relation avec le sport de haut niveau sur lequel il déclare porter un regard différent, celui d'un professionnel. Les interventions d'entraîneurs nationaux ou de clubs professionnels, de préparateurs physiques, la visite d'installations sportives de haut niveau et les interactions avec ses pairs permettent à Sébastien de construire un regard « décomplexé » sur le sport de haut niveau qu'il considère finalement accessible.

*« - La planification et les différentes formes d'entraînement, aérobie, anaérobie alactique... Même si on l'avait vu avant, même si on avait les connaissances, là on le mettait dans le contexte d'un sportif de haut niveau, comment on va l'entraîner du début vers la compétition qui se trouve au mois de juin. Par exemple, si c'est un nageur, etc. On va commencer par la capacité, puis la puissance. Des règles bien spécifiques à certains sportifs que ce soit en tennis, en natation, etc. En plus il y a des intervenants du haut niveau qui interviennent plus. En master 2, on avait eu le sélectionneur de l'équipe de France de hand. On avait été visiter le Stade toulousain, voir les infrastructures. Il y a eu des rencontres sympas au travers desquelles tu apprends ce qu'est le haut niveau.*

*- Tu découvres un peu ce monde-là. Tu ne le connaissais pas ?*

*- Et non.*



- Du coup, tu le découvres avec des yeux « d'enfants » ? Ou tu as un regard assez distancié ?
- Je le regarde avec un regard différent de ce que c'était avant. Là je m'en rapproche. Même avec les personnes avec qui je travaillais, c'est vrai qu'il y en avait qui étaient aux portes de l'équipe de France. Quand on discutait entre nous, c'était vachement intéressant de voir un peu qui fait quoi.
- Ce côté professionnel.
- Voilà.
- Avant c'était un monde auquel tu aurais rêvé d'accéder.
- C'est ça.
- Que tu idéalisais ?
- Hum. Oui c'est un peu ça. Alors que là on se rend compte que le haut niveau n'est pas si loin que ça en fait. On se l'imagine un peu comme des extra-terrestres qu'on approchera jamais parce que c'est une bulle. Alors que grâce à la préparation physique, je me rapprochais un peu de ça. Je trouvais ça intéressant. »

Au-delà d'un regard critique, désenchanté ou décomplexé sur le sport de haut niveau, et plus généralement sur le sport de compétition, d'autres étudiants envisagent de travailler dans le milieu éducatif ou sur des politiques de développement du sport. Ils construisent un regard critique sur les discours de sens commun véhiculé dans l'opinion publique et les médias concernant, par exemple, les vertus intrinsèques du sport, le sport socialisateur, et le sport intégrateur. Ils questionnent le sens commun concernant la problématique sportive.

*Damien, par exemple, porte un regard critique sur le football et d'une manière plus générale sur le sport intégrateur. Il constate au contraire le développement du communautarisme dans le football, sujet important dans le cadre de son emploi au sein d'un district de football. Son emploi a notamment pour objectif de développer la pratique du football au sein d'un département et de mettre en place des actions afin de lutter contre certains effets pervers comme le communautarisme ou la violence.*

*«- Il y a des concepts que j'ai appris à ce moment-là de socio pure et que j'essaye de mettre en pratique aujourd'hui dans mon boulot. Pour essayer de comprendre un peu tout ce qui se passe autour.*

*- Comme quoi ?*

*- Weber, les relations communautaires, sociétaires. Je trouve que c'est flagrant dans le milieu du foot. Le communautarisme. Déjà les équipes de foot, il y a des équipes qui ne se mélangent plus. On essaie dans mon département de développer le futsal mais c'est compliqué. Les présidents de club ne trouvent pas ça intéressant. Il y a beaucoup d'équipes de quartiers qui viennent, qui sont intéressées mais qui ne sont pas solides. Ils ne prennent pas de licences, ça ne se passe pas forcément bien avec les autres. Encore on y revient, les communautés qui ne se mélangent pas, qui s'affrontent. Pour moi, ça va être le gros problème du foot dans les années à venir.*

- *C'est un moyen de rejouer le jeu social.*

- *Ah ouais. Tout le déséquilibre qui se crée... les turcs, les marocains, les portugais... par ethnies même, c'est fou et ça ne se mélange pas. C'est difficile. En plus, c'est assez rural dans mon département. Donc tu as des clubs ruraux où il n'y a pas de populations immigrée. C'est pas évident de mélanger tout ça. »*

Laurent, quant à lui, porte un regard critique sur le sport socialisateur, par le biais d'une comparaison entre le rugby et le football. Il construit cette analyse avec un regard d'éducateur sportif sur ces deux pratiques sportives tout en convoquant des notions sociologiques transmises pendant la formation STAPS comme la notion de « code » développée notamment par Bernstein et abordée en licence 3 EM.

*« Mais parce qu'aussi le foot a d'autres valeurs. Ça, c'est ce que je me tues à dire. C'est vrai que tout le monde encense le rugby et compagnie. C'est facile d'aimer le rugby aujourd'hui et c'est clair que c'est plus difficile d'aimer le foot quand tu as que des gamins qui n'ont pas les mêmes codes que toi. C'est évident que ce n'est pas leurs parents qui vont te donner du travail. Mais par contre la notion d'éducation, elle est cent fois plus importante au foot qu'au rugby. Parce que les gamins quand ils arrivent au niveau du rugby, ils ont tous les codes d'éducation. Et c'est plus facile quand tu es un éducateur d'aller gérer quinze petits rugbymen que gérer sept petits footeux. Le rugby part avec une base forte d'éducation alors qu'au foot, tout est à faire. C'est ce qui peut être intéressant aussi. »* (Laurent, diplômé d'une licence EM, et d'un master professionnel en ES)

Dans les deux exemples présentés, il s'agit de porter un regard critique et désenchanté sur le sport, notamment sur les pratiques sportives qu'ils encadrent soit en tant qu'administratif et chargé de développement (Damien) soit en tant qu'éducateur sportif (Laurent).

Le sport peut également être conçu comme le support de la mise en place d'une politique ou d'un projet et par là même être « traduit » de différentes manières. Pour François, diplômé d'un master professionnel en MS, « *le sport, ce n'est pas que du sport de haut-niveau* » ou le sport de compétition. Il conçoit « *le sport dans l'optique action publique* », lie « *sport et insertion* », « *sport et politique de jeunesse* », envisage d'« *utiliser le sport comme développement local* » ou évoque encore le « *sport-loisir* ». Lors de son stage de master 2 professionnel, François réalise un diagnostic des politiques relatives à la jeunesse menées par un conseil général, diagnostic au sein duquel transparaît une traduction du terme sport qui est celle de « *sport-loisir* ». Par ailleurs, lors de ce stage, il participe également à l'organisation de la fête des sports de nature ; autre traduction du terme générique « sport ».

*« Master 2, j'ai fait un stage, dans un conseil général. Le but était de faire le diagnostic des politiques de jeunesse du département. Il fallait que j'évalue tout ce que faisaient les services du conseil général pour la jeunesse. Donc là je sors du sport. Ça ne me dérangeait pas parce que*

*j'étais quand même au service jeunesse et sport. J'avais toujours ce côté sport-loisir. Et la jeunesse, ça ne me gênait pas du tout. » (François)*

Les étudiants s'orientant vers la mise en place de projet dans le domaine de la santé, de l'éducation à la santé, des politiques publiques de santé emploient le terme « activité physique » en lieu et place du mot « sport ». Ils n'associent pas le sport à la santé, comme peuvent le faire certains diplômés d'autres départements de formation. Julien, diplômé d'un master professionnel en MS et qui a hésité entre ce département de formation et celui en activités physiques adaptées, nous donne sa conception de l'APA.

*« C'est plutôt le côté humain et pouvoir utiliser le sport comme un support pour aider les personnes handicapées, âgées, à s'exprimer par leur corps. » (Julien)*

Même si la référence corporelle est présente, Julien emploie le terme « le sport » et non celui d'« activité physique » comme peuvent le faire les étudiants et diplômés en APAS. Emilie, diplômée d'une licence EM et d'un master professionnel en APAS, utilise l'expression « activité physique » qu'elle envisage comme le support d'un programme de prévention de l'obésité.

*« J'ai essayé de faire un stage en éducation pour la santé dans plusieurs écoles. La première année dans des écoles primaires. Et la deuxième année, j'étais chargée de projet dans la ville de Saint-Jean, je suis rentrée dans le programme Epode, Ensemble prévenons l'obésité des enfants. Donc j'ai développé un programme de promotion de l'activité physique sur ces thématiques dans les établissements scolaires. » (Emilie, diplômée d'un master en activités physiques adaptées)*

Davina, diplômée d'un master professionnel en APAS, a réalisé un stage au sein d'un réseau de santé traitant de l'obésité des jeunes et s'intéresse à l'activité physique quotidienne de jeunes obèses en lien avec les problématiques de nutrition. Lorsqu'elle évoque un autre stage au sein d'un centre de réadaptation, elle fait référence non pas à l'activité physique mais au corps.

*« J'avais travaillé dans une clinique sur l'alcoolémie avec des personnes alcooliques qui sont en anémie vitale et qui ont une fonte musculaire due à l'alcool. J'avais travaillé aussi avec des anorexiques. Elles, il fallait les calmer parce qu'elles voulaient trop bouger pour perdre et c'était une autre approche. Et travailler sur le corps dans l'espace et retrouver aussi le corps » (Davina, diplômée d'un master en activités physiques adaptées)*

Ces références à l'activité physique et au corps s'inscrivent dans un discours militant concernant le métier de professeur d'APA qu'il s'agit de ne pas confondre avec le métier d'éducateur sportif.

*« On est APA, on n'est pas que des éducateurs sportifs. On est quelque chose de différent, on peut apporter quelque chose de différent. »*

Nous retrouvons également un discours similaire de la part de certains diplômés ou étudiants d'EM concernant la profession d'enseignant d'EPS. (Cf. le sous chapitre suivant et la dynamique socio-historique de construction de la profession EPS)

La traduction du mot « sport » s'inscrit donc dans une volonté de reconnaissance professionnelle et constitue également un moyen de se distinguer professionnellement d'autres métiers. Les étudiants construisent donc ici un rapport « professionnel » au sport, terme qui est traduit de différentes manières en fonction du secteur professionnel visé. Ce rapport au sport se caractérise également par l'élaboration d'un discours critique sur le sport impliquant une mise à distance de l'objet « sport », qu'il soit professionnel, de haut niveau, de loisirs, de pleine nature, intégrateur, socialisateur, ou renvoie au corps, l'activité physique, à la performance, au soin, etc. La construction d'un rapport « professionnel » semble être en lien avec le processus d'intellectualisation et de développement d'une disposition à la réflexivité. Il renvoie à la construction, en relation avec le monde professionnel, d'un nouveau regard sur le sport. Ce rapport professionnel au sport peut également se caractériser par la construction d'une rhétorique professionnelle, comme nous allons pouvoir le détailler avec la profession EPS ; processus s'inscrivant dans une socialisation professionnelle anticipatrice.

### **C. La construction d'une rhétorique professionnelle concernant le « sport » : l'exemple de la profession EPS**

La construction socio-historique de la discipline EPS, que nous avons rapidement évoquée dans le chapitre 8 (cf. A-1), est notamment marquée par la construction d'une rhétorique professionnelle, processus s'inscrivant dans une dynamique qu'Arnaud (op.cit.) nomme « l'orthodoxie scolaire ». La profession EPS constitue une des professions du sport ayant élaboré une rhétorique professionnelle institutionnalisée<sup>159</sup>, revendiquée et véhiculée par ses acteurs, notamment ceux participant à la formation des enseignants d'EPS et à leur recrutement par l'intermédiaire des concours. L'accession à la « profession EPS » implique pour les étudiants l'adhésion à une identité professionnelle véhiculée au sein de la formation, notamment par les enseignants d'EPS agrégés fortement impliqués dans les formations aux différents concours de recrutement. Cette adhésion peut être plus ou moins temporaire dans la mesure où Roux-Perez (2003) identifie divers profils d'enseignants d'EPS, renvoyant, comme l'a bien détaillée Bret (2008) à différentes professionnalités.

Avant l'entrée dans les études STAPS, la majorité des étudiants ont élaboré une représentation « sportive » (ou « *techniciste* ») de l'EPS en s'appuyant essentiellement sur leur vécu

---

<sup>159</sup> Dans les rapports de jury des concours, ou encore dans les programmes d'EPS du collège et du lycée.

d'élève. « *Pour moi, c'était du sport* » (Julie, enseignante d'EPS stagiaire), cette phrase résume la représentation de l'EPS qu'ont la majorité des étudiants, forts de leur vécu scolaire, en entrant en STAPS. Enseigner l'EPS implique la transmission de techniques sportives et l'amélioration des performances. Pour réussir sa carrière, l'étudiant se doit de déconstruire progressivement cette représentation « profane » pour reconstruire une représentation « motrice » de l'EPS considérant l'apprentissage de techniques sportives non comme une finalité de l'enseignement mais comme un prétexte à l'apprentissage plus global d'une motricité. Pour le dire autrement, il ne s'agit plus en effet de considérer l'EPS comme l'apprentissage de techniques sportives à des fins d'amélioration de la performance mais comme un moment participant au développement moteur de l'enfant. Cette représentation de la discipline apparaît plus en adéquation avec la rhétorique professionnelle nécessaire à l'obtention des concours de recrutement. Ainsi, le *Rapport du Jury du Concours d'Aptitudes au Professorat d'Education Physique et Sportive (CAPEPS) externe 2004* mentionne 39 fois les termes « moteur », « motrice » et « motricité » alors que le terme « sport » (ni même celui de « corps ») n'apparaît jamais sauf au travers de la notion d'APSA, par ailleurs très significative de la prise de distance de l'EPS avec le sport de compétition. Les contraintes exercées par le contenu des concours de recrutement, et relayées par certains formateurs (notamment les enseignants d'EPS agrégés et jurys au concours de recrutement), jouent donc un rôle important dans la construction de cette représentation.

Cette étape participe au moment de séparation du professionnel avec le monde profane. Ce processus de déconstruction/reconstruction peut se caractériser, chez certains étudiants, par une étape intermédiaire : la construction d'une représentation « corporelle » de l'EPS. Ces étudiants attribuent à l'EPS des finalités de santé, de « *développement corporel* », de « *connaissance du corps* »... (Valentin et Gaël, étudiants en licence 3 EM). À ce moment-là, les étudiants semblent vouloir donner une légitimité à la discipline. Ils construisent des convictions critiques à l'égard du sport de compétition et de ses dérives, et reconstruisent leur représentation de l'EPS en opposition avec la représentation « *sportive* ». Les techniques sportives ne sont plus centrales. Comme le souligne Marie (étudiante en licence 3 EM), « *le sport est un lien mais je suis vraiment focalisée sur le corps, sur l'enfant plutôt que sur le sport.* ». Bien que pouvant trouver leur fondement dans des socialisations antérieures (famille, école...), les discussions avec certains formateurs proches des thématiques du développement corporel ainsi que les contenus de certains enseignements de « *pratique des APSA* »<sup>160</sup> participent à l'élaboration de cette représentation, et plus globalement d'une rhétorique professionnelle. Par ailleurs, plus les étudiants avancent dans le cursus, plus

---

<sup>160</sup> Le « développement personnel » (enseignements de musculation, stretching, relaxation) en Licence 1, la danse et les APPN (Activités Physiques de Pleine Nature) en Licence 2.

certain enseignements scientifiques (histoire, sociologie, psycho-sociologie) placent le corps au centre de leurs analyses et moins la référence au sport est présente.

À partir du licence 3, le contenu des enseignements fait davantage référence à la motricité notamment avec les enseignements de psychologie de l'apprentissage et de didactique « scientifique ». L'étudiant commence à construire une représentation « motrice » de l'EPS caractérisée par une volonté de formalisation et de rationalisation de l'enseignement. L'étudiant se questionne moins sur les finalités de l'EPS (qu'il continue toutefois à distinguer de celles du sport de compétition) mais davantage sur les contenus d'enseignement. La réflexion évolue du « quoi transmettre et pourquoi ? » au « comment le transmettre ? ». Les apprentissages techniques reprennent ici une place importante (mais il ne s'agit plus d'un technicisme « sportif ») alors qu'ils avaient été éludés auparavant.

*Léa, enseignante stagiaire agrégée, nous explique leur place dans la transmission de valeurs. Elle prend l'exemple de la sensibilisation à la sécurité en sport de combat avec des élèves de lycée professionnel. « L'année d'après ils vont travailler à l'usine, tu vas peut-être plus faire un truc sécuritaire. Tu leur apprends à placer le bassin, à être efficace en lutte mais par le placement du bassin. Tu leur apprends à se protéger sur le plan de l'intégrité corporelle. »*

L'apprentissage de techniques sportives constitue un moyen en vue d'apprentissages moteurs plus généraux et transférables. Ce type de réflexion sur l'EPS apparaît de manière plus ou moins précoce en fonction du profil des individus. Amélie, par exemple, nous confie réfléchir sur les finalités de l'EPS depuis la fin de son année de licence 3 suite au stage d'intervention et aux discussions avec une étudiante STAPS ; c'est à partir de ce moment-là également qu'elle commence à construire un rapport « pratique » aux savoirs liés aux APSA. D'autres étudiants, comme Valentin, Julie ou Léa, engagent ce type de réflexion dès la première année c'est-à-dire à partir du moment où, comme nous l'avons détaillé précédemment, ils commencent à se considérer comme de futurs enseignants et mobiliser ce type de rapport au savoir.

*« Avant c'était du sport simplement, jouer à la balle et faire du basket. L'EPS, pour moi, c'est un moyen d'utiliser le corps. Pour moi, les APS sont les outils géniaux pour arriver à ça, pour acquérir des compétences, une motricité. Faire en sorte que le gamin lance correctement le ballon, c'est important mais je ne suis pas sur la performance, je veux que ça ait des répercussions sur la vie de tous les jours en fait. Il y a peu de temps, je me faisais la réflexion sur les sports collectifs par exemple. Arriver à voir les trajectoires, prendre des informations... J'ai des copains qui font des sports individuels et d'autres qui font des sports collectifs, ils ne conduisent pas pareil. J'ai un copain qui est à l'IUFM cette année, il est spécialiste escalade et fait beaucoup de musculation. En basket, tu le verrais jouer... il me dit : "je ne sais pas prendre des informations". Après je peux me tromper mais c'est un exemple la conduite. » (Amélie, étudiante en master 1 EM)*

L'évolution des contenus d'enseignement lors des trois années de licence participent également à la construction de ce rapport au savoir et de cette représentation de l'EPS. Le poids des enseignements de « pratique des APSA » diminue progressivement, de dix heures par semaine en licence 1 à trois heures en moyenne en licence 3 ; ces enseignements laissent la place à des cours directement liés à l'enseignement de l'EPS (construction de situations d'intervention et réflexions sur les programmes officiels de la discipline). Ces enseignements amènent donc progressivement l'étudiant à engager une réflexion sur les finalités de l'EPS mais également à construire un rapport pratique au savoir. La (ou les) année(s) de préparation aux concours de recrutement des enseignants d'EPS joue(nt) un rôle important dans le renforcement de ces deux dimensions.

*« - Quand tu es enseignant, tu intervies sur les élèves pour transformer leur corps à travers différentes pratiques artistiques, gymniques, aquatiques... donc avec les APS qui servent de support, ce n'est pas une finalité. Enseigner c'est transformer l'élève sur différents plans, sur le plan moteur, mais aussi sur le plan social, relationnel et affectif.*

*- Tout ce discours sur les APS comme support, comment tu l'as construit ?*

*- J'ai une formation. Donc qui dit formation, dit se mettre dans un moule. On a eu une formation depuis la première année de STAPS, donc même si ça ne nous transforme pas directement. Au fil des années on entend des choses qui font qu'on reproduit... en licence pareil, et surtout au CAPEPS, c'est des choses qu'on nous répète, on les prend comme des vérités mais c'est surtout qu'après en tant qu'enseignant on est évalué par ces formateurs IUFM. Ils nous observent, évaluent nos séances. Donc si on ne rentre pas dans ce moule-là, si on sort trop de ce moule, ça ne peut pas marcher. Bien sûr on nous demande d'avoir notre identité professionnelle mais on est quand même sous les contraintes des programmes qui imposent aussi leur vision de la discipline que les formateurs IUFM relaient. Et comme on a reçu cette formation, pour nous ça devient évident, moi je ne me pose plus trop de questions. Pour moi, c'est ça l'EPS. » (Julie, enseignante d'EPS stagiaire)*

A travers l'intégration d'une rhétorique, et plus spécifiquement ici d'une représentation de l'EPS, caractéristique d'un groupe professionnel, l'étudiant, tout au long de son parcours de formation, construit un rapport au sport nécessaire à l'obtention des concours. Il s'inscrit, comme a déjà pu le mettre en évidence Merton (1965) avec les étudiants futurs médecins, dans un processus de « socialisation anticipatrice » ; il s'approprie progressivement les discours, savoirs et comportements du groupe professionnel auquel il souhaite appartenir. En effet, cette rhétorique professionnelle ne se réduit pas à une manière de voir le sport ou l'EPS mais également à une conception du métier à laquelle certains étudiants comme Alexandra n'ont pu adhérer.

*« Je n'avais pas l'impression de rentrer dans le cahier des charges du concours du CAPEPS. Ce discours, ce formatage. Pour moi, c'était beaucoup de baratin théorique pour une réalité*

*professionnelle qui est tout autre. Donc j'avais du mal à intégrer pour réussir les épreuves. » « Je passais facilement le cap des écrits mais c'est sur ce satané oral 1 que je me faisais ramasser à chaque fois. J'arrivais pas à recracher la bouillie qu'on attendait. Si on n'est pas convaincu de ce qu'on raconte, ça se voit ! » (Alexandra, diplômée d'une maîtrise EM et d'un master professionnel en MS)*

Derrière la notion de rapport « professionnel » au sport peut donc également se cacher un rapport au métier comme nous venons de le détailler avec la profession EPS. Lorsque nous nous intéressons à la conception du « sport » véhiculé par un groupe professionnel ou un secteur d'activité, il semble qu'il y ait une construction d'un type de rapport au sport en lien avec le rapport au métier valorisé par le groupe professionnel ou le secteur professionnel. La notion de rapport « professionnel » au sport semble prendre alors ici tout son sens. Par ailleurs, il apparaît que le rapport pratique au savoir que nous venons de décrire soit transversal à différentes fonctions professionnelles dans la mesure où il consiste à réfléchir sur la réutilisation d'un savoir dans le cadre de l'activité professionnelle. Cependant, penser comme un professionnel ne se résume à la construction d'un rapport pratique au savoir. La mobilisation d'un rapport intellectualisé peut également constituer une des caractéristiques de la manière de penser d'un professionnel. Un professionnel peut en effet dans un premier temps convoquer certains savoirs afin de comprendre et analyser une situation professionnelle, et donc activer un rapport intellectualisé au savoir. Ces savoirs et réflexions l'aident par la suite à trouver une solution pour l'action. Pour le dire autrement, il s'agit de comprendre et analyser avant de prescrire. L'opération cognitive de prescrire renvoie à un rapport pratique au savoir. De la même manière, certains contextes, notamment professionnel, peuvent favoriser la mobilisation à la fois d'un rapport « professionnel » et d'un rapport « intellectualisé » au sport.

Le rapport pratique au savoir marqué par une démarche cognitive d'opérationnalisation semble caractéristique, de manière plus générale, d'une disposition au pragmatisme. Comme nous pourrions le détailler dans la partie suivante, cette démarche cognitive d'opérationnalisation apparaît commune à une autre disposition : une disposition stratégique où il s'agit de mettre en œuvre un comportement à partir de réflexions et de savoirs sur une situation, par exemple.





## **Partie 5 : S'insérer professionnellement**

Nous appréhenderons dans cette partie les processus socio-cognitifs sous-jacents à cette quatrième étape de la carrière étudiante. Les données recueillies nous amènent à penser que l'activation d'une disposition à la réflexivité et d'une disposition stratégique constitue un facteur favorisant l'insertion professionnelle. Ces deux dispositions se caractérisent par certaines opérations cognitives que nous retrouvons également dans les dispositions à l'intellectualisation et au pragmatisme.

Nous défendrons également la thèse selon laquelle les conceptions qu'ont les acteurs du marché du travail et des manières d'y accéder tiennent une place importante dans le processus d'insertion professionnelle. Ces conceptions renvoient à un rapport au métier, plus précisément un rapport à l'emploi, construit notamment en relation avec une socialisation professionnelle anticipatrice et une socialisation universitaire participant au développement plus ou marqué des dispositions cognitives précédentes.

### ***Chapitre 11. Disposition à la réflexivité et disposition stratégique : un atout pour s'insérer professionnellement***

Nous nous attacherons dans ce chapitre à préciser les opérations cognitives sous-jacentes aux dispositions à la réflexivité et stratégique. Nous décrirons trois types de comportements mis en œuvre par les acteurs dans une finalité d'insertion professionnelle. Dans la continuité de ce que nous avons déjà commencé à analyser lors des premières étapes de la carrière étudiante, il s'agira également de préciser les liens entre ces dispositions et les différents rapports au savoir décrits précédemment.

#### **A. Savoir utiliser ses expériences**

Lors de leur recherche d'emploi ou de stage, les étudiants réfléchissent aux expériences qui pourraient favoriser l'obtention d'un emploi ou d'un stage. Ils s'engagent alors dans un processus d'identification des compétences et connaissances, processus exprimant une certaine réflexivité. Il

s'agit pour l'étudiant ou le diplômé de mettre à distance ses expériences et de les analyser afin d'en dégager les compétences et connaissances développées et valorisables. Nous montrerons que leur valorisation se réalise en relation avec une connaissance plus ou moins précise des caractéristiques de l'emploi ou du milieu professionnel visé. Par ailleurs, les acteurs peuvent également user d'une autre stratégie consistant à faire fonctionner certaines expériences comme des « signaux » à destination des employeurs. Ces deux manières d'utiliser ses expériences renvoient à une disposition à la réflexivité et à une disposition stratégique. En effet, le jeune met à distance ses expériences, les analyse et réfléchit à la manière de les utiliser pour faciliter son insertion professionnelle.

### **1. Valoriser ses savoirs et compétences**

Les diplômés ayant une connaissance précise du métier ou du secteur d'activités professionnelles visé semblent valoriser plus aisément des compétences et des connaissances spécifiques. Alexandra, par exemple, pendant sa préparation au concours de professeur de sport, crée des relations avec des personnes exerçant ce métier et passe du temps au sein d'une direction régionale. Ces interactions avec des professionnels lui permettent de mieux connaître les spécificités du métier et les attentes des jurys du concours de recrutement. Elle se prépare ainsi au concours de recrutement et anticipe les questions susceptibles d'être posées. A partir de ses connaissances concernant les attentes du jury, elle réfléchit également aux connaissances et compétences construites lors de ses expériences qu'elle pourrait mettre en valeur lors des oraux du concours. Elle prend comme exemple une expérience amateur, au sein d'un club de tennis, dans la création et l'animation d'une commission. Lors d'un des trois oraux des épreuves d'admission, elle met en avant, dans le dossier et pendant l'oral, cette expérience afin d'exprimer sa connaissance du milieu associatif et de son fonctionnement. Le conseiller d'animation sportive (CAS), métier auquel elle postule<sup>161</sup>, exerce ses fonctions en relation avec les différents partenaires du ministère, notamment

---

<sup>161</sup> Concernant le concours du professorat de sport, les candidats peuvent postuler à un des deux métiers suivant : conseiller d'animation sportive (CAS) ou conseiller technique sportif (CTS).

Le CAS s'occupe essentiellement de la promotion des activités physiques et sportives, et de l'organisation des formations et concours dépendant du ministère. Il est généralement affecté au sein de services déconcentrés du ministère ou de ses établissements. « Dans le domaine de la promotion des activités physiques et sportives, il s'agit [pour le CAS] d'intervenir auprès des différents partenaires de l'Etat (collectivités territoriales, associations, entreprises...) afin de mettre en œuvre au plan régional et départemental les politiques définies par le ministre. »

Quant au CTS, il intervient également dans la formation mais s'occupe plus particulièrement du domaine de l'entraînement. Il exerce généralement ses fonctions auprès des établissements du ministère ou des fédérations et groupements sportifs. Dans ce domaine, « *il s'agit [pour le CTS] d'intervenir auprès d'athlètes, ou groupes de*

le milieu associatif et le milieu sportif fédéral. Cette expérience lui permet également de mettre en avant des compétences dans la gestion et l'animation d'une structure et d'un groupe de bénévoles.

*« C'était l'oral avec le gros coefficient sur les trois. Ce qui pouvait permettre de faire la différence... j'ai peut-être réussi à me vendre, à défendre le choix de monter une commission animation au sein de mon club pour essayer de créer un peu d'animation là où il n'y a que la seule pratique sportive compétitive. Le fait de rencontrer des collègues qui bossaient déjà en tant que CAS à la direction régionale me permettait un peu d'anticiper les questions. Par exemple, ce que j'avais fait, comment je pouvais le convertir dans les dossiers qui sont gérés au quotidien dans les services. Je m'étais renseignée sur la réalité du boulot par la suite. Donc ça me permettait de défendre aussi ma candidature. »*

Alexandra met à distance et analyse cette expérience amateur afin de la valoriser lors du concours. Dans la rédaction du dossier à constituer pour l'oral 2<sup>162</sup> et pendant cet oral, elle cite cette expérience et exprime les compétences et savoirs construits lors de cette dernière. Cette situation constitue un contexte analogue à celle d'un entretien d'embauche où l'employeur dispose d'un CV et d'une lettre de motivation du candidat. L'individu apparaît d'autant plus à même de « *défendre sa candidature* » ou de « *se vendre* », pour reprendre les propos de nombre de diplômés, qu'il s'inscrit dans un processus de socialisation professionnelle en intégrant le milieu professionnel visé, ou de socialisation professionnelle anticipatrice en se renseignant sur ce dernier. Il s'agit pour les individus de s'approprier les discours, savoirs et comportements du groupe professionnel auquel ils souhaitent appartenir. Alexandra, lors de son immersion au sein d'une direction régionale du MJSVA, échange avec les professeurs de sport – conseillers d'animation sportive. Par l'intermédiaire de ces interactions, elle découvre la profession et intègre la rhétorique professionnelle. Emilie, par exemple, diplômée d'un master professionnel en APAS, souhaite travailler dans la promotion de la santé par les activités physiques. Elle fait son stage de master 2 au sein d'une municipalité en tant que chargée de projet « *prévention de l'obésité par les activités physiques* ». En parallèle de son stage, elle réalise, pour une autre municipalité et de manière bénévole, un diagnostic concernant la jeunesse<sup>163</sup>. Elle travaille également à la création de projets et d'événements à destination d'une jeunesse en difficulté. Une fois son master validé, Emilie poursuit ces deux expériences et les utilise lors de ses

---

*sportifs de haut niveau des équipes de France ou espoir. Technicien reconnu de la discipline, il conçoit et met en œuvre des programmes pluriannuels de préparation des athlètes.* » (Sources : site internet du Ministère de la Santé et des Sports)

<sup>162</sup> « *Epreuve d'entretien visant à apprécier les connaissances techniques du candidat dans le domaine du sport, ses aptitudes ainsi que sa motivation. Le candidat élabore un rapport relatant son parcours, son expérience professionnelle ou associative dans le domaine du sport. A partir de la présentation de ce rapport, le jury pose les questions lui permettant d'évaluer les qualités de réflexion et d'analyse du candidat, sa connaissance des problématiques d'actualité dans le domaine du sport ainsi que sa capacité à se projeter dans l'exercice de ses fonctions de professeur de sport.* » (Site internet du Ministère de la Santé et des Sports)

<sup>163</sup> Demande politique faisant suite à plusieurs tentatives de suicide et actes de délinquances de jeunes au sein de cette ville.

participations à des colloques de professionnels en tant que communicante ou auditrice. Sa participation à plusieurs colloques lui permet d'identifier les acteurs, les réseaux de professionnels, les thématiques porteuses, et la rhétorique professionnelle spécifique au milieu. S'exprime dans cette activité de construction d'une communication, de formation continue, de réflexion un rapport intellectualisé au savoir.

*« J'avais fait quelques démarches pour publier et participer à des colloques. J'avais la chance d'avoir été prise à certains colloques et même à l'étranger. J'ai valorisé ça, et ça m'a donné plein d'idées aussi. Parce que j'ai découvert tous les réseaux qui travaillent sur l'intersectorialité. Donc ça m'a donné des mots. [...] J'étais très intéressée par les conférences des autres, et c'est un moyen de découvrir la culture et de continuer à me former, et de ne pas rester en rade après le master sur les questions qui m'intéressaient. Ça sert pour se vendre et permet de mieux connaître le réseau. » (Emilie)*

Ces différentes expériences participent d'un renforcement d'une socialisation professionnelle, et lui seront utiles afin de trouver un emploi dans la prévention à la santé. Lors de sa recherche d'emploi, Emilie valorise non seulement ses compétences dans la gestion de projet mais également ses connaissances et réflexions sur l'éducation à la santé et l'intersectorialité.

*« Quand je suis arrivée ici pour postuler, j'avais déjà une réflexion sur les problématiques rencontrées par le milieu comme comment sensibiliser les décideurs, comment faire passer les programmes de promotion santé. Toutes ces questions. Le côté multifactoriels, multidéterminants de la santé. Tu arrives déjà avec une réflexion qui t'aide pour te vendre parce que ... même l'entretien que j'ai fait cet été, ils te loupent pas là-dessus. Il faut vraiment être dans l'actualité. »*

La réflexion sur ces deux expériences professionnelles au sein de municipalité<sup>164</sup> permettent à Emilie d'élaborer des savoirs sur les manières de promouvoir un projet auprès de différents acteurs (décideurs, publics cibles, animateurs). Elle se rend compte de l'importance de la sémantique utilisée afin de faire accepter certains projets par des élus locaux.

*« Ils ont ouvert cette structure pour nous recruter, être attentif aux besoins, repérer et développer des projets qui puissent aider la jeunesse de la ville. Donc du coup, il y avait le volet santé. Mais dès que tu peux parler santé, malgré cette dynamique, cet historique, c'était "non, on ne fait pas santé". Donc il y avait un amalgame de ce qu'était la santé pour eux. Donc ça a été une guerre sur les mots, les bons mots à utiliser. Bien-être plutôt que santé. D'ailleurs, pareil, je faisais en parallèle le stage à Epode, et pareil pour arriver à implanter le programme dans les écoles. Pour arriver à mettre en place ce programme dans les écoles, j'ai dû adapter mon jargon. Il ne fallait surtout pas parler d'obésité. De surpoids oui. Mais obésité, c'est tabou. C'est coton, et tu te rends comptes de l'importance de la sémantique quand tu développes quelque chose. »*

---

<sup>164</sup> Il est intéressant de noter qu'Emilie fait valoir, lors de sa candidature au poste de chargée de mission qu'elle occupe actuellement, ces deux expériences en tant que stagiaire ou bénévole comme des expériences professionnelles.

Ce savoir construit dans un contexte professionnel, Emilie le met par la suite en pratique dans un autre contexte, celui de sa recherche d'emploi. Elle adapte les termes employés dans son curriculum vitae et sa lettre de motivation en fonction du profil de poste et des caractéristiques de l'employeur. Emilie se renseigne sur le site internet de l'employeur afin d'identifier au mieux la rhétorique professionnelle véhiculée au sein de l'institution, et valoriser ainsi de manière pertinente ses compétences et connaissances. Emilie semble mobiliser ici une disposition stratégique.

*« J'ai orienté toutes mes expériences en fonction du poste. J'ai vraiment valorisé le côté éducatif, montage de projet. J'ai repris leur jargon. J'avais pas mal travaillé sur la sémantique avant pour réussir à faire passer les projets. Donc je savais l'importance de la sémantique. Du coup, j'ai épluché leur site Internet. J'ai regardé sur quoi ils travaillaient. J'ai mis les mots "chargé de projet", "évaluation". J'ai mis vraiment tout ce qu'il fallait. Même si après, quand tu grattes un petit peu, ce n'est pas des grosses évaluations que j'ai faites. Mais il y a quand même le côté méthodologie qui ressort dans le CV. [...] Donc un CV plutôt avantageux, même si pour moi il n'y avait pas grand-chose quand j'ai eu le poste. Maintenant il est plus étoffé. A la base, j'ai quand même pas mal bluffé. Enfin bluffé... j'ai su donner de la valeur à ce que j'ai fait. Ça a pas mal joué. »*

La participation à des colloques où elle fait un retour sur ses expériences au sein des deux dispositifs mais également la réponse à une offre d'emploi constituent des moments lors desquels Emilie enclenche une réflexion sur les compétences et connaissances construites pendant ses stages et expériences bénévoles. Se retrouver face à une situation problématique, ici la difficulté à faire accepter un projet ou une recherche d'emploi, semble également favoriser l'activation d'une disposition à la réflexivité et la construction de savoirs. Comme nous l'avons déjà mis en évidence, cette disposition à la réflexivité se caractérise par des opérations cognitives communes avec un rapport intellectualisé au savoir. Emilie semble en effet avoir construit un rapport intellectualisé au savoir assez développé comme en témoigne, notamment, sa participation à des colloques, son appétence pour la réflexion, l'écriture et la lecture mais également son esprit d'ouverture à d'autres thématiques professionnelles et la volonté de poursuivre ses réflexions dans un travail de recherche.

*« J'aime bien écrire, publier »*

*« Je réfléchissais pas mal sur comment croiser les politiques de santé et d'environnement, comment décroiser les thématiques et sur les territoires. J'étais passionnée et je lisais beaucoup. Je voulais vraiment construire ma recherche là-dessus. »*

A la suite de son master professionnel, Emilie construit un projet de thèse dont le financement se concrétise au moment où elle obtient son emploi de chargé de mission dans un : Comité Départemental d'Éducation à la Santé (CODES). Suite à sa prise de poste, elle abandonne ce projet mais garde un lien avec le milieu universitaire dans le cadre de ses activités professionnelles en intervenant auprès d'étudiants de DUT. Elle retrouve un peu une activité d'enseignement qui

constituait son projet professionnel initial. L'année précédant son master 1 APAS, Emilie prépare à l'IUFM le concours de professeur d'EPS. Suite à son échec au CAPEPS et à une blessure importante au genou, elle s'inscrit en master 1 APAS. Cependant, elle n'abandonne pas complètement son projet professionnel initial. Ce projet, elle le reconfigure en conservant la dimension « enseignement ». En effet, lors de ses deux années de master, elle prépare en parallèle, par l'intermédiaire du Centre National d'Etudes à Distance (CNED) puis d'une école privée, le concours de professeur des écoles. Même si elle n'obtient pas le concours, ces trois années de préparation aux concours et ses années de formation au sein du département EM semblent avoir participé à la construction d'un rapport intellectualisé au savoir, et au développement d'une appétence pour la réflexion.

*« J'aimais bien réfléchir au côté pédagogique. Je passais un temps fou à préparer mes séances avec des bouquins, des recherches documentaires, internet. Je passais parfois une journée entière ou plus pour faire une séance. A l'époque, j'étais dans les études, tu as envie d'apprendre. »*

Savoir valoriser ses connaissances et compétences afin d'obtenir un emploi implique donc en amont l'activation d'une disposition à l'intellectualisation et d'une disposition à la réflexivité. Il s'agit en effet dans un premier temps d'être capable d'identifier ces savoirs et compétences construites lors d'expériences de formation, d'expériences professionnelles ou encore d'expériences amateurs. La mise en avant de ces savoirs et compétences lors, par exemple, de la recherche d'emploi marque la mobilisation d'une disposition au pragmatisme et d'une disposition stratégique. En relation avec une socialisation professionnelle relativement intense, les individus tendent plutôt à avancer des compétences et des connaissances spécifiques avec l'emploi ou le secteur d'activités professionnelles visé. Il semblerait cependant que les jeunes n'étant peu ou pas engagés dans un processus de socialisation professionnelle tendent plutôt à « vendre » lors de leur recherche d'emploi des savoirs et savoir-faire plus généraux mais également des traits de caractère, des savoir-être (« être volontaire », « envie d'apprendre », ...). Nous retrouvons cependant les mêmes processus amenant les individus à identifier et valoriser ces savoirs, compétences et traits de caractères.

Jules, par exemple, rejoint sa petite amie sur Paris en espérant pouvoir faire valoir son concours récemment obtenu de conseiller territorial des activités physiques et sportives (CTAPS<sup>165</sup>). Sans un réseau social développé ni expériences au sein de la fonction publique territoriale, Jules éprouve des difficultés pour obtenir un poste de CTAPS dans une collectivité territoriale. Il décide rapidement

---

<sup>165</sup> Il constitue un des concours de la filière sport de la fonction publique territoriale. C'est un poste de catégorie A (niveau cadre). A la différence des concours du ministère de l'éducation nationale, comme le CAPEPS, ou du ministère de la santé et des sports, comme le professorat de sport, l'obtention d'un concours de la fonction publique territoriale ne donne pas systématiquement droit à un poste. En effet, le lauréat candidate sur les postes ouverts par les collectivités, et se trouve en concurrence avec d'autres lauréats et d'autres fonctionnaires de la fonction publique territoriale.

d'élargir sa recherche d'emploi à des métiers en relation avec le social, l'emploi et/ou le sport, trois domaines d'activités de son ancien poste au sein d'une association et d'un groupement d'employeurs.

*« J'ai eu le concours en juin 2009. Donc je décide de monter en janvier à Paris en me disant "je vais travailler avec ce concours. Tu n'as pas le réseau mais tu as un concours. Il va t'arriver un truc !" Il fallait quand même que je trouve ma collectivité territoriale. [...] De septembre à décembre, j'avais commencé à chercher. Quand je suis arrivé en janvier, j'étais moins confiant. [...] Donc j'ai postulé à tout ce qui était Ile de France. Je n'ai jamais été retenu pour un premier entretien alors que j'ai le concours validé, et deux ans d'expérience professionnelle à 25 ans. Donc très rapidement, j'ai essayé de bifurquer. J'ai répondu à toutes les offres possibles. [...] J'ai le gros avantage d'avoir touché avec le GE [Groupement d'employeurs] à l'emploi. J'avais accompagné des gens dans l'emploi mais sur un secteur très sportif, mais tu vends ce que tu veux un peu sur un Cv. Donc j'avais ces trois secteurs : emploi, social et sport. Sachant que dans l'emploi et le social, il y a un peu plus de boulot que dans le sport. »*

Jules tient un regard réflexif sur son parcours et ses expériences professionnelles. Il identifie les connaissances, savoir-faire et savoir-être qu'il peut valoriser en fonction des différents emplois auxquels il postule. Comme le souligne Jules, *« tu vends ce que tu veux sur un Cv. »* Afin d'obtenir son emploi de chargé de développement économique au sein d'un plan local d'insertion emploi d'une ville de la région parisienne, il met en avant essentiellement deux traits de caractère ne renvoyant pas à des connaissances ou compétences spécifiques à l'emploi : sa jeunesse et son dynamisme.

*« Je fais du relationnel entreprises pour caser nos bénéficiaires PLIE. C'est des gens très peu diplômés, et il faut les placer au sein de l'entreprise. Il y a des actions de formation avec la Région. Moi, je suis du côté entreprises, des relations avec les entreprises. Et je n'y connais rien, soyons clair. [...] Je n'avais pas le jargon, pas les connaissances. Je m'étais vendu comme jeune et dynamique parce que c'est ce qu'ils voulaient. »*

Jules déclare ne connaître ni la rhétorique professionnelle, les codes linguistiques ni les connaissances spécifiques au métier et au milieu professionnel. Ces propos témoignent d'une méconnaissance du métier et du milieu professionnel au moment de sa candidature. Compte tenu d'une socialisation professionnelle anticipatrice relativement faible<sup>166</sup>, il s'agit ici pour l'individu de valoriser avant tout des traits plus généraux de sa personnalité ou de son caractère, renvoyant plutôt à des savoir-être plus généraux.

En fonction de l'intensité de la socialisation professionnelle, les individus ne semblent donc pas faire appel aux mêmes types de savoirs, savoir-faire ou savoir-être. Plus la socialisation

---

<sup>166</sup> En ayant travaillé au sein d'un groupement d'employeurs et d'une association favorisant l'insertion sociale par le sport, Jules a tout de même quelques compétences et connaissances, comme il le souligne, dans le social, l'emploi et le sport mais également la gestion de projet et le développement d'une structure. Il a en effet été chargé de développement de l'association et du groupement d'employeurs.



professionnelle apparaît intense et plus les individus paraissent en capacité de valoriser des savoirs, savoir-faire, savoir-être et des compétences plus spécifiques à l'emploi et/ou milieu professionnel visé. A l'inverse, plus la socialisation professionnelle semble peu intense, plus les jeunes convoquent et mettent en avant des savoirs, savoir-faire et savoir-être plus généraux, c'est-à-dire qui ne sont pas spécifiques à l'emploi et/ou milieu professionnel visé.

## **2. Utiliser certaines expériences comme des « signaux »**

Les jeunes valorisent également certaines de leurs expériences en les utilisant comme des « signaux » à destination de leurs employeurs potentiels. Lors de leur recherche d'emploi, nous montrerons qu'ils « signalent » certaines de leurs expériences professionnelles et/ou amateurs. Concernant les expériences universitaires, et plus généralement de formation, nous détaillerons cet aspect par la suite (cf. chapitre 11, B.) en analysant plus précisément l'utilisation qu'est faite du nom du diplôme ou de l'établissement dans la recherche d'emploi, notamment lors de la rédaction des CV.

A la différence de ce que nous venons de montrer, nous ne nous intéressons pas ici aux savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'identifient les jeunes à partir de leurs expériences. Il s'agit d'examiner la mise en scène de ces expériences, utilisées comme des signaux exprimant une légitimité, un savoir, un savoir-faire, un savoir-être, etc.

Mathilde, par exemple, diplômée d'un master professionnel en management du sport, mentionne sur son CV, lors de sa candidature à un emploi au sein d'un cabinet de conseil spécialisé dans le tourisme, la création d'un blog sur les innovations dans les activités de loisirs et de tourisme qu'elle tient à jour dans le cadre de ses activités de loisirs. Bien qu'elle soit diplômée d'un Institut d'études politiques, Mathilde nous raconte que cette expérience amateur a attiré l'attention de son employeur. Cette expérience apparaît donc valorisable au regard du candidat mais également valorisé par l'employeur dans la mesure où elle correspond à ses attentes en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Cette expérience montre que Mathilde a développé une connaissance du secteur du tourisme et des compétences dans la veille sur une thématique, la synthèse d'informations et la rédaction. Cette expérience renvoie également à une certaine curiosité, à un investissement désintéressé ; savoir-être pouvant intéresser ses employeurs.

*« Quand j'étais au chômage, donc juste après mon master 2, j'avais commencé un petit blog en me disant "je vais faire un petit peu de veille pour moi, comme ça pour voir un petit peu ce qui se passe dans le tourisme, les innovations". Ça me plaît de faire ça. De temps en temps, je postais*

*des petits articles. J'avais commencé ça en 2007 et j'avais continué. Et la seule ligne de mon CV qui a intéressé mon patron, c'est celle-là. C'est exactement ce qu'il voulait me faire faire. C'est exactement ce pour quoi il m'a recruté, pour faire de la veille. Donc il s'est pensé "si elle fait déjà de la veille par elle-même naturellement avec un blog, ça tombe bien". Ben moi, j'étais super contente parce qu'on me demandait de travailler, d'être payée pour faire quelque chose que je faisais de toute façon sur mon temps libre. »*

Même si ce type d'expériences amateurs apparaît pour Mathilde comme légitime et valorisable dans un contexte professionnel, certains diplômés ne les appréhendent pas toujours ainsi. En effet, un certain nombre d'entre eux ne mettent pas en avant ces expériences. Lucile, diplômée d'un master professionnel en APAS, ne considère pas ses expériences amateurs comme des expériences légitimes et valorisables dans un contexte professionnel. A la différence d'Emilie, elle ne les envisage pas comme des expériences professionnelles, alors que ce pourrait être le cas. Au moment du premier entretien, Lucile est professeur d'éducation physique adaptée. Elle s'est beaucoup investie, en tant que bénévole, au sein d'une association de cardiologie en apprenant aux personnes cardiaques à pratiquer une activité physique compatible avec leur handicap. Bénévole au sein d'une association, elle apprend également à nager au sein d'une association à des enfants handicapés physiques. Elle ne perçoit cependant pas ces expériences bénévoles comme « *de vraies expériences professionnelles* », car elle estime que « *ce n'est pas reconnu* ». Pour Lucile, ces expériences amateurs ne sont pas valorisables pour trouver un emploi dans la mesure où elles n'ont pas été vécues dans un contexte professionnel et ne renvoient pas à une certification. Elle nous confie cependant que ces expériences associatives « *permettent de s'insérer dans le milieu du travail* », c'est-à-dire qu'elles sont utiles dans l'exercice de l'emploi.

*« - Tu vois, c'est pas reconnu. Tu n'as pas un diplôme pour dire "je suis apte à travailler dans une association", c'est des trucs tacites mais qui te permettent de t'insérer dans le milieu du travail.*

*- C'est quoi ces trucs tacites ?*

*- Le fait d'être à l'aise, de pouvoir gérer quelque chose. Le fait qu'on t'a fait confiance sur ça et que toi du coup vu qu'on t'a donné des responsabilités tu as pu les mener à bien. Ça a pu te donner encore plus confiance en toi. De pouvoir transmettre aussi certains savoirs. En général dans les associations, on s'entraide et tout ça. Plus ça, le fait de vivre en société, en communauté, de vivre avec les autres. Peut-être de penser déjà aussi... à penser et résoudre certains conflits. Avoir vécu des situations qui peuvent se reproduire au niveau professionnel et réagir autrement parce que tu avais déjà fait l'erreur là, et tu ne la referas pas. Ou alors tu avais fait comme ça, ça avait bien marché, alors au contraire tu... Mais c'est pas des trucs reconnus et diplômés. »*

Même si Lucile est consciente des compétences, savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'elle a pu développer au sein du milieu associatif, elle n'envisage pas de les valoriser dans un contexte différent du contexte associatif. Se pose ici la problématique de la représentation qu'ont les diplômés des

attentes des employeurs et de ce qui peut paraître légitime ou valorisé par ces derniers. Les diplômés mettent en avant leurs expériences et leurs compétences en fonction de la représentation qu'ils ont de ce qui peut être reconnu par un employeur. Le témoignage d'Aurélia montre que cette représentation de ce qui est légitime et valorisable peut évoluer dans le temps. Une expérience professionnelle peut amener le jeune à « croire », pour reprendre le terme d'Aurélia et d'autres diplômés, en ses savoirs, savoir-faire et savoir-être construits. A la suite de son stage de master 2 au sein d'une direction départementale du MJSVA, Aurélia y réalise quelques vacances. Elle continue ensuite sur une expérience professionnelle chez Décathlon dans l'organisation d'un événement. Suit une année de recherche d'emploi lors de laquelle Aurélia a des difficultés à valoriser ses expériences professionnelles ou amateurs<sup>167</sup>. Même si, au moment de l'entretien, elle recherche à nouveau un emploi, son expérience professionnelle au sein d'une association accompagnant des sportifs de haut niveau lui a permis de construire un nouveau regard sur ses expériences, ses compétences et ses savoirs.

*« Maintenant je vis différemment ma recherche d'emploi parce que les compétences que j'ai, j'y crois en fait ! (sourires) Parce que j'ai vachement acquis de connaissances pendant cette période. C'est vrai que, cette période de recherche d'emploi, je ne la vis pas aussi mal que j'ai vécue la précédente. »*

Pendant sa recherche d'emploi, Aurélia valorise ses expériences associatives en fonction du secteur d'activités professionnelles au sein duquel elle postule.

*« J'ai plein de Cv, ça dépend où j'envoie. J'ai des lettres de motivations et des CV qui s'adaptent. Par exemple, j'ai fait des candidatures spontanées qui ne sont pas dans le secteur sportif, et qui sont plus dans l'événementiel. C'est des entreprises, des salles de spectacle. Donc là oui je l'ai mis [son investissement dans une association de Capoeira], c'est pas des grosses expériences mais elles sont présentes. Par contre, il y a peut-être une ou deux expériences avec le sport que je ne mets pas. Après pour tout ce qui est développement de projet, accompagnement, là je ne l'ai pas mis. Je mets plus en avant ce que j'ai fait dernièrement ou l'événement à Décathlon. »*

Aurélia utilise également certaines expériences professionnelles comme des signaux à destination des employeurs dans la mesure où elle estime qu'elles expriment des compétences, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui peuvent être valorisé par un employeur. L'extrait d'entretien suivant témoigne de l'utilisation du nom d'un ancien employeur pour envoyer un signal positif au futur employeur.

*« Après les entreprises aussi elles disent quelque chose. Tout le monde sait que Décathlon c'est pas la boîte où il faut absolument aller. Par contre, si on connaît un peu, on sait qu'il y a une*

---

<sup>167</sup> Aurélia s'est également investie dans différentes associatives sportives et culturelles, notamment au sein d'une association de Capoeira.

*bonne base, une bonne formation, et des possibilités d'évolution. Donc je me dis que ce n'est pas trop déquelasse d'avoir sur son CV une mission à Décathlon et qui en plus n'a rien à voir avec le métier de vendeur. »*

Avoir réalisé un stage dans un club professionnel de basket-ball permet à Simon d'être reconnu par les personnes du milieu professionnel visé, ici le monde du sport de compétition. Cette expérience dans le sport professionnel constitue un signal positif auprès du monde sportif qu'il soit amateur ou professionnel. En effet, pour la plupart des personnes du monde sportif, le sport professionnel représente l'excellence, l'exceptionnel, l'inaccessible, notamment pour le milieu amateur. Simon est immédiatement perçu comme légitime, et ses compétences de préparateur physique ou d'éducateur ne sont pas mises en question même s'il n'est pas titulaire d'un BEES<sup>168</sup>.

*« - J'ai mon expérience à Pau qui m'a permis d'être accepté à Valence. Ils m'ont accepté sans problèmes. Ils n'ont même pas remis en doute mes compétences ni quoi que ce soit. Quand je me suis présenté, ils m'ont dit parfait, ça nous va.*

*- C'est un plus sur le CV.*

*- Ah oui clairement. J'étais juste assistant préparateur physique pendant mon stage. J'étais par contre avec l'équipe pro et j'étais en responsabilité avec un joueur qui avait un contrat espoir mais qui jouait avec les pros. Il a depuis été drafté en NBA. »*

Cette expérience lui permet d'obtenir un emploi au sein d'un club de basket amateur mais également d'intervenir en tant que préparateur physique bénévole au sein d'un club professionnel de rugby. Simon espère que cette expérience au sein du rugby professionnel fonctionnera de la même manière que celle au sein du basket professionnel, et l'aidera à s'insérer professionnellement en tant que préparateur physique.

*« On va voir à terme le rugby ce que ça donne en terme de perspectives de carrière. Mais je pense que le fait d'avoir été dans un club comme Auch qui est en Pro D2, et qui était en Top 14. Là, je m'occupe des jeunes du centre de formation. Ça fait deux ans de suite qu'ils sont champions de France. [...] Alors j'espère que j'aurai cette légitimité là aussi, et que j'espère surtout bosser avec les pros. Comme ça, ça ajoute un plus sur mon CV. Et donc après en termes de perspectives d'emploi, ça me permet de viser plus haut. »*

Son expérience au sein d'un club professionnel fonctionne comme un signal positif, effet d'autant plus renforcé que Simon s'est également fait connaître au sein du milieu professionnel visé. En effet,

---

<sup>168</sup> Nous aurons l'occasion par la suite de revenir sur la reconnaissance des diplômes d'Etat et des diplômes universitaires au sein du monde sportif fédéral. Les clubs donnent souvent une légitimité plus grande aux diplômes d'Etat, comme le BEES, qu'aux diplômes universitaires, comme une Licence STAPS. Cependant, il est intéressant de noter que, depuis la reconnaissance des licences STAPS ES, EM, et APAS au RNCP, les jeunes titulaires d'un de ces trois diplômes ont le droit d'encadrer une activité physique et sportive contre rémunération. La licence STAPS ES donne droit aux mêmes possibilités que le BEES.

la médiatisation du stage au sein de la presse locale permet à Simon de se faire connaître mais également reconnaître dans le monde du basket-ball gersois.

*« J'ai un copain journaliste qui a fait un article sur moi et qui est paru dans La Dépêche. Tu vois les gens qui sont dans le milieu m'en ont parlé pendant longtemps. Dans mon village, au club, l'article affiché sur tous les trucs d'affichage. Ça m'a permis au niveau local dans le Gers d'avoir une reconnaissance. C'est la réussite d'un local. C'est le gars qui sort du village, mille habitants, et qui se retrouve avec les pros américains, bosser avec le préparateur physique des Spurs. En gros dans le journal, c'était ça qu'il y avait marqué. C'était que je travaillais avec un copain à Tony Parker. Ils avaient fait un raccourci très, très rapide de la situation. Donc tu vois, ça a pas mal marqué... les gens qui sont dans le milieu savaient. C'est pour ça quand je me suis présenté à Valence, tout le monde savait que j'avais fait mon stage là-bas, que... mon stage, ça m'a permis de débiter sans conditions... enfin, en tous cas, sans a priori des personnes qui m'ont employé. il n'y avait pas de mise en doute de mon travail. D'entrée, quand j'ai pris les joueurs, de suite il y a eu du respect. Ce n'était pas le petit jeune qui venait se tester. Ça, c'est le gros avantage pour moi. »*

Ces différentes expériences envoient un signal positif aux employeurs dans la mesure où elles témoignent de compétences, c'est-à-dire de savoirs, savoir-faire, savoir-être, et d'une légitimité professionnelle. A travers les exemples développés, nous pouvons constater que les diplômés utilisant le mieux ces expériences, c'est-à-dire les plus stratégiques, sont également ceux ayant le plus développé une disposition à la réflexivité. Emilie, Mathilde et Simon ont par ailleurs développé, tout au long de leur parcours de formation et de manière assez marqué, une réflexivité et un rapport intellectualisé au savoir. A la fin de son master 1 au Canada, Simon envisage, comme Emilie après son master 2, de continuer sa formation en suivant un parcours « recherche » menant vers un doctorat. Diplômée de Sciences politiques, Mathilde témoigne d'une curiosité pour différents types de savoirs. Après l'obtention de leur master professionnel, tous les trois continuent de manière différente de se tenir informé de l'actualité de leur secteur professionnel mais également de développer et formaliser des réflexions. Mathilde rédige un blog sur le tourisme, Emilie participe à des conférences sur la santé, et Simon lit et rédige des articles scientifiques sur la préparation physique.

Même si nous les avons décrites de manière distincte afin de faciliter l'analyse et la lecture, il apparaît cependant que ces deux manières d'utiliser certaines expériences ne sont pas exclusives. Certains diplômés, comme Magalie, les mobilisent ensemble dans leur recherche d'emploi. Magalie, diplômée d'un master professionnel en MS, met en avant son stage de licence au sein d'une société privée dans la délégation de service publique afin d'intégrer une association se positionnant sur ce secteur d'activités. Cette société privée constitue une des entreprises de référence dans la gestion déléguée d'équipements sportifs, notamment aquatiques. Par ailleurs, Magalie utilise non seulement

cette expérience et le nom de l'entreprise comme un signal positif mais également la traduit en savoirs et savoir-faire pouvant intéresser l'association qui envisage d'ouvrir un centre aquatique en gestion déléguée. Magalie s'est en effet renseignée sur l'association afin de construire une connaissance la plus précise possible de son futur employeur. Au sein de sa lettre de motivation, elle met en relation son expérience, ses savoirs et savoir-faire construits, avec les expériences et compétences recherchés par son futur employeur dans le cadre de l'ouverture d'un équipement aquatique.

*«- A l'issue du SLTT [Salon du Loisir, du Tourisme et des Territoires], je vais me renseigner sur leur site internet pour chercher un stage. Et j'apprends qu'ils ouvrent une piscine dans le 19ème arrondissement de Paris. J'en conclus qu'ils se lancent dans la gestion déléguée, et là j'envoie une candidature spontanée au siège de l'UCPA à Paris. Il y avait une offre de directeur de centre aquatique dans le 19ème.*

*- Tu fais une candidature spontanée orientée comment ?*

*- Sur le fait que j'ai participé l'année d'avant chez Vert marine, donc leur concurrent, à l'ouverture d'un centre aquatique et que je fais des études dans le domaine du management du sport. Et je leur propose de les assister sur l'ouverture de l'espace sportif dans le 19ème. »*

Pendant son stage et afin d'obtenir un emploi à la fin de celui-ci, Magalie utilise à nouveau ses expériences au sein de la société privée et de l'association. Elle valorise ses connaissances de l'association, notamment « d'éléments stratégiques », et son expérience chez un concurrent direct.

*« J'étais au courant d'éléments stratégiques à leur développement. Ils savaient que j'avais travaillé chez Vert marine juste avant, donc ils avaient pas vraiment intérêt à me laisser partir. Dans le cadre de mon stage de master 1, j'ai participé à des réunions stratégiques de positionnement sur le marché de la gestion déléguée. Parce que j'avais travaillé chez Vert marine et j'avais une connaissance du marché. Eux à l'époque n'avaient pas beaucoup de compétences en interne. »*

Les différentes stratégies de valorisation des expériences se lient et témoignent notamment d'une disposition à la réflexivité et d'une disposition stratégique.

En lien avec un rapport intellectualisé et un rapport pratique au savoir, Magalie active ici une disposition à la réflexivité et une disposition stratégique. La disposition à la réflexivité semble être liée avec un rapport intellectualisé au savoir dans la mesure où elle demande à l'individu d'analyser le contexte dans lequel il agit, de comprendre son fonctionnement, les enjeux et les acteurs en présence. Quant à la disposition stratégique, elle apparaît également en relation avec un rapport pratique au savoir dans la mesure où ces deux dimensions renvoient à une démarche cognitive d'opérationnalisation de savoirs en fonction d'une situation ou de comportements en fonction des savoirs construits concernant un contexte.

## **B. La mise en scène des diplômes sur le marché du travail**

Ce comportement s'inscrit dans les stratégies développées par certains étudiants afin de s'insérer professionnellement. Pour les individus souhaitant s'insérer dans le milieu associatif sportif, l'obtention de la carte professionnelle délivrée par le MJSVA grâce à leur licence STAPS peut constituer une stratégie afin de pallier à la non possession d'un diplôme d'Etat délivré par le MJSVA et valorisé par les acteurs du monde sportif. Certains diplômés, notamment ceux envisageant une insertion professionnelle en dehors du milieu sportif, masquent ou « atténuent » l'étiquette STAPS lors de la présentation de leur diplôme sur leur CV. Nous présenterons ici trois stratégies employées par ces derniers : modifier le nom du master, mettre en valeur l'institut de formation lorsqu'il renvoie une image prestigieuse, et mettre en valeur la spécialité du master.

### **1. Demander la carte professionnelle : une stratégie pour parer à l'absence du BEES**

Lors des entretiens avec les diplômés de master professionnel, trois diplômés évoquent la possession d'une carte professionnelle délivrée par le MJSVA. Deux de ces trois diplômés sont titulaires d'un master professionnel en ES et travaillent dans le milieu sportif fédéral. Comme nous avons déjà pu l'aborder rapidement, au sein de ce milieu, ce sont essentiellement les certifications du MJSVA qui sont reconnues par les acteurs. Les certifications STAPS sont peu légitimes même si elles tendent à le devenir, notamment depuis l'inscription au RNCP des licences STAPS EM ; ES et APAS. En effet la possession d'un de ces diplômes donne la possibilité au professionnel de l'intervention en sports de demander une carte professionnelle précisant ses champs d'intervention<sup>169</sup>. Cependant, comme en témoigne les propos de Simon, les acteurs du milieu sportif fédéral restent assez méfiants vis-à-vis des diplômes universitaires, diplômes témoignant aux yeux de ces acteurs d'une formation très théorique et peu pratique.

*« Les clubs déjà sont méfiants par rapport à la fac, du fait que c'est Jeunesse et Sport qui dirige ça et que la fac... fac et Jeunesse et Sport, c'est pas toujours... les gens en général, quand tu leur dis que tu as un master, ils voient que tu as fait des études, que tu es allé loin. Ça pose un certain*

---

<sup>169</sup> Notamment le type de public, les objectifs de l'intervention (initiation, optimisation de la performance, ...) et le type d'activités physiques et sportives

*cadre. Mais après quand tu arrives dans les clubs et que tu dis que tu es en bac+5, ils te disent "ouais d'accord mais concrètement tu sais faire quoi?". C'est pour ça que je mettrais en avant mon expérience et ma carte professionnelle, le fait que je sois validé par Jeunesse et Sport et le fait que j'ai déjà pratiqué...»*

Cette méfiance vis-à-vis des diplômes universitaires amène Simon à valoriser ces diplômes par l'intermédiaire d'une certification délivrée par le MJSVA. Elle se traduit également chez Sébastien qui estime que, « *concernant la formation STAPS, les diplômes ne servent à rien pour trouver un emploi car ils ne sont pas reconnus* ». Sébastien, ne possédant pas le BEES tennis, a cependant été embauché comme éducateur sportif dans un club de tennis grâce à la carte professionnelle qu'il a pu obtenir avec sa licence STAPS ES.

Ces trois diplômés nous confient avoir obtenu leur emploi notamment par l'intermédiaire de leur carte professionnelle. Sébastien et Simon travaillent comme éducateur sportif au sein d'une association sportive. Caroline, diplômée d'une licence EM et d'un master professionnel en MS, trouve un emploi au sein d'une association par l'intermédiaire de son master professionnel et de sa carte professionnelle obtenue grâce à sa licence STAPS. Elle exerce des fonctions de coordonnatrice du secteur sport de l'association mais également d'éducatrice sportive. Même si leurs expériences bénévoles et professionnelles (par exemple le stage de Simon au sein d'un club professionnel de basket-ball) ont permis à Simon et Sébastien d'être reconnus professionnellement par leurs pairs, il n'en reste pas moins que leur carte professionnelle leur donne le droit d'encadrer de manière légale une activité sportive contre rémunération. La possession de cette carte professionnelle constitue un moyen de s'insérer professionnellement dans la mesure où elle pallie à l'absence d'un Brevet d'Etat d'Educateur Sportif (BEES). Les propos de Simon témoignent d'une valorisation de sa carte professionnelle afin de justifier de ses compétences dans la préparation physique. Elle lui permet également de pallier à la non possession du BEES qu'il est en train de passer<sup>170</sup>.

*« Pour mon insertion professionnelle, en un je ne mettrais pas mon master, je mettrais... en fait, j'ai une carte de professionnel de la préparation physique. Ça m'a été donné par équivalence de mon master justement. C'est délivré par la Jeunesse et Sport. Après d'un club, je mettrais ça en avant. J'ai ma carte Jeunesse et Sport, tamponnée avec ma photo, montrant que j'ai l'autorisation de faire la prépa physique sur des sportifs de haut niveau. Je mettrais ça en avant. [...] »*

Suite aux entretiens et aux observations ethnographiques menées auprès des étudiants, enseignants et personnels administratifs de l'UFR STAPS mais également lors de la réalisation d'enquête par questionnaires au sein de l'observatoire de la vie étudiante, nous avons pu constater

---

<sup>170</sup> Simon a cependant obtenu tous ses diplômes fédéraux et prépare le brevet d'état d'éducateur sportif en basket-ball.



que certains diplômés de master professionnel continuent ou reprennent leurs études en licence. D'autres étudiants, pendant leur année de master 2 professionnel, s'inscrivent également en licence. Il s'agit souvent d'une licence ES afin de pouvoir demander par la suite la carte professionnelle. Certains étudiants mettent en place cette stratégie dans la mesure où les masters professionnels STAPS ne sont pas inscrits au RNCP et n'offrent donc pas la possibilité d'avoir d'une carte professionnelle. Dans le domaine du sport fédéral, le BEES, et plus largement les certifications du MJSVA, constituent en effet une clé d'entrée. La plupart des diplômés de master professionnel en ES interrogés sont titulaires d'un BEES qui leur a permis de trouver un emploi au sein d'un club sportif. Alexandre et Laurent sont respectivement titulaires d'un BEES tennis et football. Même si leurs réseaux professionnel et sportif et leurs expériences leur ont également permis d'accéder à leurs emplois d'éducateur sportif, il n'en reste pas moins que le BEES leur a donné la possibilité d'encadrer une pratique sportive contre rémunération.

A l'inverse, Jérôme, diplômé d'un master professionnel en ES, ne possède pas de BEES, de diplômes fédéraux, ou une carte professionnelle. Même si il a demandé cette dernière, elle ne lui a pas été accordée que ce soit en tant que préparateur physique ou en tant qu'éducateur sportif. Avant de s'orienter dans un master professionnel en ES, Jérôme a obtenu une licence en APAS. A la différence de Simon, qui se trouve dans une situation similaire<sup>171</sup>, Jérôme, durant sa carrière étudiante, ne s'est construit ni réseau, ni expériences dans le sport de haut niveau, le sport professionnel, ou la préparation physique, milieux professionnels visés. Tout au long de sa carrière étudiante, Jérôme mobilise essentiellement, à la différence de Simon ou d'autres diplômés, un rapport scolaire au savoir. Tout au long de sa carrière étudiante, il ne met pas en œuvre de stratégies concernant l'orientation et la construction de son parcours de formation, et, pour reprendre ses propos, « *se laisse vivre* ». Il n'anticipe pas ses recherches de stage ou ses choix d'orientation, et se projette peu. Jérôme fait également preuve d'une faible réflexivité tout au long de sa carrière étudiante. A la sortie du master professionnel, il éprouve d'importantes difficultés pour trouver un emploi au sein du sport fédéral ou professionnel, et réoriente au bout d'un an sa recherche d'emploi vers le secteur de la forme (coaching sportif, salles de remise en forme...). Ce n'est finalement qu'après avoir été confronté à ces difficultés d'insertion professionnelle qu'il s'engage dans un processus réflexif sur son parcours, ses expériences et commence à réfléchir à de nouveaux projets professionnels ou de formation.

---

<sup>171</sup> Simon possède une Licence EM et un master professionnel en ES.

## 2. Minimiser voire effacer l'appartenance aux « STAPS »

Afin de s'adapter aux attentes supposées de l'employeur, certains diplômés modifient, dans leur CV, le nom de leur diplôme et lui donne une dimension plus générale. Il s'agit souvent de cacher la formation STAPS et la dimension sportive de leur formation. Les diplômés anticipent sur les signaux négatifs que pourraient envoyer à leur futur employeur l'étiquette « STAPS » ou « sport ». Cette stratégie s'appuie sur leurs représentations des attentes des employeurs, plus précisément sur leur perception de la formation STAPS ou d'une formation dans le domaine du sport pouvant renvoyer à un dilettantisme, un manque de sérieux ou à une spécialisation dans le domaine sportif. Cette stratégie de réécriture du nom du diplôme a comme finalité d'envoyer des signaux positifs à l'employeur, et de montrer ses savoirs, savoir-faire ou savoir-être dans des domaines professionnels plus larges que le domaine sportif. Renaud, par exemple, diplômé d'un master professionnel en MS, est chef de produit marketing dans une société gérant des sites internet. Il s'occupe plus particulièrement d'un site internet sportif. Lors de sa candidature au sein d'une entreprise de télécommunications, Renaud mentionne avoir obtenu un master en « *management des entreprises* ». Il met en avant un intitulé plus généraliste que celui du master professionnel obtenu en ingénierie et management des organisations sportives. Il adapte le nom du master professionnel afin d' « *éviter une première barrière* ».

*« - Même si finalement toute l'expérience que j'ai acquis fait que maintenant je pourrai partir dans une boîte qui fait du web mais dans autre chose que le sport.*

*« Finalement, en ayant fait le master 2 management du sport, je vais être un peu trop catalogué sport. Par exemple, dans mon CV, je mets management des entreprises quand je vais voir une boîte qui n'est pas du tout dans le sport. Parce que c'est du management de l'entreprise, après ils n'ont pas besoin de savoir que c'est forcément dans le sport.*

*- Tu enlèves le côté sport.*

*- Je le dis à l'oral après mais je ne l'écris pas pour éviter une première barrière dans une autre boîte, comme chez Orange. »*

Cette adaptation du nom du diplôme à l'employeur et/ou à l'emploi visé se retrouve également chez Emilie, diplômée d'un master professionnel en APAS. Elle met également en scène le diplôme en valorisant une dimension plus générale de son master. Elle écrit sur son CV qu'elle est titulaire d'un master professionnel en « Promotion de la santé ». L'intitulé précis du master, « *Activité physique adaptée à la prévention et Santé publique* » est transformé afin de s'adapter aux missions de son employeur dans la promotion de la santé et l'éducation à la santé.

*« J'avais caché un peu... enfin c'est pas cacher, j'avais légèrement modifié l'intitulé de notre master. J'ai pris le nom général, Promotion de la santé !*

- Tu as mis master Promotion de la santé ?

- Voilà. Ça fait tout de suite mieux pour les personnes qui travaillent dans la promotion de la santé. »

Par ailleurs, elle ne précise pas l'institution de formation, l'UFR STAPS, et mentionne uniquement le nom de l'université. En effet, ce type de master professionnel est également délivré par des facultés de médecine. Emilie laisse ainsi une ambiguïté et n'affiche par l'étiquette « STAPS ». Il s'agit de rester le plus large possible afin de ne pas réduire son espace des possibles en termes d'insertion professionnelle. En effet, les deux intitulés de diplôme mis en avant par Renaud et Emilie masquent non seulement la dimension sportive et l'étiquette STAPS de leur formation mais également élargissent leurs possibilités d'insertion professionnelle. Ce type de comportement renvoie à la mobilisation, comme nous l'avons déjà détaillé, d'une disposition à la réflexivité et d'une disposition stratégique. L'individu analyse les attentes du milieu professionnel et met en place une stratégie afin d'atteindre un objectif.

Magalie, diplômée du même master professionnel qu'Emilie, rencontre des difficultés dans son insertion professionnelle. Contrairement à Emilie, elle n'adapte pas lors de sa recherche d'emploi l'intitulé de son master aux spécificités des employeurs et emplois visés. Elle considère par ailleurs que le diplôme est l'élément le plus important pour trouver un emploi. Elle regrette de ne pas avoir suivi une formation en santé publique au sein de la faculté de médecine. Elle estime que cette formation lui aurait permis de s'insérer plus facilement et rapidement. Magalie ne développe pas une attitude réflexive afin d'identifier ses points forts et points faibles pour ensuite adapter sa recherche d'emploi. Elle apparaît, à la différence d'Emilie, assez peu stratégique tant dans sa recherche d'emploi que dans la construction de son parcours de formation. Davina, diplômée d'un master professionnel en APAS, reprend quant à elle ses études dans un master en santé publique dispensé au sein de la faculté de médecine de l'université Paul Sabatier. Il s'agit pour Davina de se former de manière plus précise dans le domaine de la santé publique mais également d'obtenir l'étiquette « faculté de médecine » ; étiquette, de son point de vue, plus prestigieuse qu'« UFR STAPS ». A l'instar de Davina, Lucas, diplômé d'un master en MS, poursuit pendant une année ses études au sein d'un master professionnel délivré par un IAE. Il s'agit pour Lucas non seulement d'avoir la possibilité d'effectuer un nouveau stage dans le domaine de la reconversion professionnelle afin d'être embauché au sein de l'association<sup>172</sup> mais également « pour [se] décoller un peu l'étiquette STAPS ».

Une autre stratégie des diplômés réside en effet dans la mise en avant d'une formation considérée comme plus « prestigieuse ». D'autres diplômés tiennent un discours similaire vis-à-vis de

---

<sup>172</sup> Lucas est embauché à la suite de ce second stage.

l'étiquette « IAE » qui renvoie à une formation « *plus prestigieuse que STAPS* ». Même si le master professionnel en management du sport qu'ils ont suivi est co-habilité entre l'UFR STAPS et l'IAE, ils mentionnent souvent uniquement l'IAE comme établissement de formation.

*« Mais pour beaucoup d'entreprises, STAPS, ça reste une connotation négative. Du coup, IAE, ça fait mieux. C'est bête à dire mais ça faisait un petit truc en plus qui pourrait être plus valorisant pour le CV »* (Mélanie)

*« J'ai eu un raisonnement, comme beaucoup de personnes, je me suis dit "quand on marque IAE, c'est plus joli que UFR STAPS" ! »* (Cléophe)

*« - Donc Toulouse pour le rugby et la carte IAE pour détacher un peu du côté STAPS ?*

*- Pour finaliser mon cursus universitaire par une école un peu plus prestigieuse que STAPS. [...] Sur mon CV, c'est Deug 1 UFR STAPS de Caen, master 1 Management du sport à l'UFR STAPS de Caen et master 2 IMOS à l'IAE de Toulouse. »* (Caroline)

La mise en place de stratégies afin de cacher ou atténuer l'étiquette « STAPS » concerne souvent des diplômés recherchant un emploi dans un milieu professionnel qui n'est pas directement lié à l'intervention en sports ou en relation avec le sport : la santé, l'événementiel, l'emploi (insertion professionnelle/reconversion professionnelle), le social, le conseil, le tourisme, l'action publique, le développement local,... En effet, pour les diplômés cherchant un emploi dans l'intervention en sports ou dans un métier en relation avec le sport, la possession d'un diplôme STAPS peut constituer un atout. Même si, pour les métiers de l'entraînement sportif, le BEES constitue souvent le diplôme de référence, les diplômés mettent en place des stratégies afin de pallier son absence en demandant par exemple la carte professionnelle. Par contre, les diplômés d'un master en APAS souhaitant devenir professeur d'APA ou exercer un métier de l'intervention en sports vont par exemple mettre en avant leur formation STAPS.

D'autres stratégies, qui ne sont pas toujours conscientes, sont également mobilisées par les diplômés afin de favoriser leur insertion professionnelle. En effet, certains diplômés ont construit, tout au long de leur carrière étudiante et pour diverses raisons, un parcours de formation avec une spécialisation dans deux domaines différents. Nous allons voir que cette double spécialisation peut constituer un facteur favorisant l'insertion professionnelle.

### **C. Double certification et double spécialisation, le résultat...**

## 1. ... d'une adaptation aux caractéristiques du marché de l'emploi

Comme a déjà pu le mettre en évidence Bernadeau-Moreau (2009) concernant les éducateurs sportifs, les métiers de l'intervention en sports font de plus en plus appel à des savoirs « managériaux ». Il s'agit pour les futurs professionnels non seulement de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans l'intervention en sports mais également dans la gestion et l'organisation des sports. Certains étudiants ayant construit, par l'intermédiaire de différentes expériences, cette représentation des métiers de l'intervention en sports mettent en place des stratégies pendant leur formation afin de s'adapter aux caractéristiques de ces métiers.

Avant l'obtention de son master professionnel en ES, David commence sa recherche d'emploi dans le domaine du sport de haut niveau, notamment en tant que préparateur physique. Suite aux réponses négatives à ses candidatures spontanées et après avoir échangé avec certains employeurs, David décide rapidement de continuer ses études et de compléter sa formation de préparateur physique et d'entraîneur sportif avec une formation en management du sport.

*« - Avec le M2 ES, j'ai essayé de trouver du boulot, et ça n'a rien donné. Donc j'ai relancé... je suis reparti sur l'IAE marketing, management du sport.*

*- en MS ?*

*- MS. Pour avoir cette double casquette qui pourrait donc... enfin les retours qui m'ont été fait suite aux entretiens avec des équipes pros ou amateurs ou des organismes tels que Rip Curl ou Oxbow. Ils me disaient tout simplement que ce qu'ils recherchaient, c'étaient des sportifs certes mais aussi des sportifs accomplis en marketing, communication, management. Donc ça a fait tilt. Pourquoi pas essayer ce cursus qui dure cinq mois à tout casser. C'est ce que ça m'a pris, cinq mois à peu près. Pour avoir une double casquette et peut-être favoriser mon insertion dans une de ces entreprises ou dans les clubs professionnels. » (David, diplômé de deux masters professionnels en ES et en MS)*

Suite à ces refus, et comme il l'a déjà fait lorsqu'il était en licence<sup>173</sup>, David fait preuve de réflexivité et devient stratégique. Il engage une réflexion sur les secteurs professionnels visés à partir des retours de professionnels mais également en les mettant en perspective avec ses expériences. Il met ensuite rapidement en place une stratégie pour s'adapter aux caractéristiques du secteur professionnel visé.

*« Je pense que la double casquette management est demandée quand même. Si on regarde les gars qui sont au top : Novès, c'est un peu comme Onesta, c'est un manager et un entraîneur. Au*

---

<sup>173</sup> Lors de la troisième année de Licence, David se rend compte de la difficulté d'obtenir le CAPEPS, et donc de devenir enseignant d'EPS. La diminution des postes d'enseignant aux concours et les retours d'expériences d'autres étudiants l'amènent à abandonner ce projet en cours de Licence et à se réorienter vers les formations en entraînement sportif.

*niveau du Pôle, c'est un peu pareil aussi. Donc peut-être que je me plante, mais je pense que je ne me plante pas de beaucoup. Si vraiment tu veux intégrer le sport, cette double casquette est incontournable à mon avis. Donc Maîtrise STAPS, licence STAPS, ça ne donne rien. Un master 2, ça ouvre quelques portes mais avec un diplôme IAE c'est un plus. » (David)*

Le témoignage de David renvoie à un processus plus général concernant l'insertion professionnelle. Les individus adaptent leur stratégie en fonction de leur connaissance du marché de l'emploi, c'est-à-dire de ses caractéristiques, son fonctionnement et ses attentes. Cette connaissance du marché de l'emploi n'en reste pas moins une représentation construite à partir d'expériences ou d'échanges avec des professionnels, des pairs, et d'autres acteurs. Comme nous avons pu le constater avec David, certaines expériences et interactions avec des professionnels permettent de préciser cette représentation. Le témoignage de Cléophe rend également compte d'une évolution de sa représentation du marché de l'emploi. Cette représentation oriente ses choix concernant son parcours de formation. Cléophe et David construisent leur parcours de formation en fonction des caractéristiques du marché du travail, et afin de s'y adapter. Cléophe fait le choix, en deuxième année de Deug, de se spécialiser dans l'entraînement sportif. Son choix s'inscrit non seulement dans sa pratique de l'athlétisme à haut-niveau mais également dans une représentation des débouchés professionnel des différents départements de formation. A ce moment-là, elle conçoit l'insertion professionnelle après une formation en management comme très difficile et avec peu d'opportunités professionnelles.

*« Management, finalement, je me suis dit que ça allait être très très fermé, très bouché. Je n'avais pas l'impression que j'aurai trouvé quelque chose en fait. Et puis je suis allée dans le domaine de l'entraînement, je suis allée dans mon domaine.*

*- Dans ce que tu connaissais déjà, ce que tu savais faire et ce que tu avais déjà fait auparavant.*

*- Voilà. Et puis ce que je côtoie tous les jours. C'est ça qui a remporté. Finalement sur la fin, je suis retournée sur le management. »*

Une fois titulaire d'un master professionnel en ES, Cléophe s'oriente vers un second master professionnel spécialisé dans le management du sport. Elle fait ce choix afin de s'ouvrir, grâce à la double certification, de nouveaux débouchés professionnels.

*« Pour avoir un bagage en plus. Voilà, c'était l'objectif. Et ne pas être uniquement spécialisée entraînement et pouvoir faire autre chose. Et puis même en termes de CV, c'était mieux. Avec le master management, je me suis dit "au moins je pourrai postuler sur beaucoup plus de choses". »*

Nous pouvons nous rendre compte ici d'une évolution de sa représentation des débouchés professionnels ; représentation influençant ses choix de formation. En relation avec leur représentation du marché de l'emploi sportif, David et Cléophe s'adaptent aux caractéristiques de ce marché ou plus précisément mettent en place des stratégies de certification et de diversification de leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ils élargissent leur champ des possibles en termes de

débouchés professionnels. Pour d'autres étudiants, la stratégie peut être de s'assurer une autre insertion professionnelle, de prévoir un « *plan B* », pour reprendre l'expression de Caroline. Elle débute ses études par une licence MS. Elle pense que son insertion professionnelle risque d'être compliquée avec un diplôme en management du sport. Elle poursuit donc ses études en licence EM afin d'avoir la possibilité de passer le concours de professeur d'EPS.

*« - En fait, je voulais vraiment avoir cette double casquette. "Si management ça n'allait pas, au moins j'ai les diplômes pour faire autre chose".*

*- Mais si tu avais eu le CAPEPS.*

*- Peut-être que je renonçais au management. Mais comme je te disais tout à l'heure, je pense qu'à un moment de ta vie, être prof tu dois en avoir marre. Moi j'aime bien toujours avoir une échappatoire. C'est pour ça que j'avais fait les deux. »*

Cette double spécialisation devient finalement un atout lors de son insertion professionnelle. En effet, la carte professionnelle, obtenue grâce à la licence EM, lui permet d'être éducatrice sportive. Cette double certification et cette double spécialisation lui permettent de trouver un emploi au sein d'une association. Il se caractérise par des activités d'éducatrice sportive et de coordinatrice du secteur sport de l'association.

*« - D'avoir les deux cursus et ça m'a servi dans ma vie professionnelle par la suite. D'allier... actuellement grâce à ma licence éducation et motricité, et ma licence management, je peux faire le métier que je fais actuellement.*

*- Qu'est ce ça t'a apporté par rapport à ce que tu fais actuellement ?*

*- Actuellement, je suis à la fois éducatrice sportive... j'ai pu avoir ma carte jeunesse et sport grâce à ma licence STAPS éducation et motricité... et à côté je suis coordinatrice du secteur sport de l'association. »*

## **2. ... de l'évolution du projet professionnel**

Au-delà d'une stratégie consistant à s'adapter au marché de l'emploi, la double spécialisation peut par ailleurs s'inscrire dans la concrétisation d'un projet professionnel précis. Comme nous l'avons précisé précédemment, elle permet souvent, au sein des formations STAPS, de compléter une spécialisation dans l'intervention en sports<sup>174</sup> avec une spécialisation dans l'organisation et la gestion

---

<sup>174</sup> Comme peuvent y préparer les formations des départements ES, APAS ou EM.

des sports<sup>175</sup>. D'autres étudiants vont par ailleurs chercher une autre spécialisation en dehors des formations STAPS.

Par exemple, le projet professionnel de Maïowen évolue tout au long de sa carrière étudiante. En relation avec ces évolutions, elle se construit progressivement une double spécialisation au sein des formations STAPS, APAS et MS, et une double spécialisation STAPS et aménagement paysagiste. Elle souhaite dans un premier temps travailler dans le développement des sports de nature pour les personnes handicapés grâce à l'aménagement des espaces. Afin de construire des savoirs, savoir-faire et savoir-être en relation avec ce projet professionnel, Maïowen complète sa licence APAS par un master professionnel en MS. Cette double spécialisation constitue un atout lors de son stage de master 1 qu'elle réalise au sein d'une association organisant des séjours de vacances avec des personnes valides et des personnes handicapées. Cette double spécialisation exprime des savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifiques au domaine d'intervention de l'association, ici le handicap, mais également à des savoirs, savoir-faire et savoir-être plus transversaux dans l'organisation et la gestion.

*« D'habitude, ils prenaient des stagiaires sur le terrain pour accompagner des gens. Là, c'était la première fois qu'ils prenaient quelqu'un pour les bureaux. La personne qui s'en occupait avait trouvé ça génial et une expérience à reconduire avec des licences management. Du coup, il avait tout de suite vu l'intérêt du double cursus APA-management. Il avait trouvé ça génial. »*

Cette double spécialisation, couplée à des stages et expériences bénévoles en relation avec son projet professionnel, lui permet de trouver un emploi, qu'elle refuse, lors de son année de master 1. Dans le cadre de l'opération « 1000 emplois pour les STAPS »<sup>176</sup>, des emplois aidés pendant deux ans sont proposés par les fédérations sportives, comités régionaux ou départementaux. Maïowen candidate à un de ces postes. Elle obtient cet emploi de coordinatrice pour le développement des sports de nature à la fédération française de handisport, mais le refuse afin de terminer son parcours de formation.

*« - Ils avaient lancé ça au moment de la Coupe du Monde de rugby. Ils recrutaient en rugby, en hand et dans le milieu du handicap.*

*- Sauf que la nana qui avait été prise à la fédération française handisport, elle n'était pas STAPS ! Pourtant il y avait des STAPS APA qui avaient postulé. Je pense que j'avais un profil intéressant. Les gars m'avaient rappelée. J'avais envoyé ma candidature comme ça en disant « on verra bien*

---

<sup>175</sup> Comme peuvent préparer les formations du département MS.

<sup>176</sup> Opération lancée en 2005 suite à plusieurs mouvements de contestations des étudiants STAPS s'inquiétant de la diminution drastique du nombre de postes mis aux concours de recrutement des enseignants d'EPS, de l'insertion professionnelle des étudiants STAPS et de l'avenir des formations STAPS. Cette opération bénéficie essentiellement à trois fédérations sportives : la fédération française de rugby compte tenu de l'organisation par la France de la Coupe du monde de rugby en 2007, la fédération française de handball compte tenu de l'organisation des championnats du monde de handball en 2007, et la fédération française de handisport.



*si ça marche ». Ça a tellement bien marché que les gars m'ont dit « mais si, si, venez » ! Je commençais à avoir pas mal d'expériences dans les sports de nature et le handicap. Ça leur avait plu, à mon avis, parce que les autres n'avaient que le milieu médical.*

*- Tu avais une double compétence.*

*- La double compétence, je le vérifie chaque jour, c'est... à chaque fois que j'ai trouvé du travail dans le domaine STAPS, c'est parce que j'ai une double compétence. La première fois que j'ai trouvé du travail, c'est parce que j'avais la compétence APA et sports de nature, et management sportif. »*

Lors cette année de master 1 MS, elle suit en parallèle, par l'intermédiaire du CNED, une formation de paysagiste. Ce choix de s'inscrire dans un BTS agricole d'aménagement paysagiste se construit en relation avec son projet professionnel de développer les sports de nature pour les personnes handicapées à travers l'aménagement des espaces et suite à un « événement ». Lors de l'été entre sa licence APAS et son master 1 MS, Maïowen visite un parc à thème sur la mer en Bretagne où se déroulait une exposition sur un projet d'aménagement des bords de côtes pour les personnes handicapées. Séduite par ce projet, elle se renseigne et découvre l'existence d'un projet similaire en France. Elle prend donc contact avec ces professionnels qui ont une formation de paysagiste. Elle s'inscrit donc en BTS aménagement paysagiste. Cette inscription lui permet non seulement d'acquérir une spécialisation en relation avec son projet professionnel mais également de s'adapter aux spécificités du secteur d'activités professionnelles visé.

*« - J'avais découvert, au centre Océanopolis à Brest, une exposition sur un projet en Nouvelle-Zélande qui avait consisté à aménager tout le bord de côte aux personnes handicapées. C'était un cheminement pour le rendre accessible aux personnes handicapées. Et je me suis dit "c'est ça que je veux faire". Tout tournait autour de l'aménagement.*

*- Ton stage en licence APAS à Montpellier sur l'aménagement de randonnées au sein de la ville pour des personnes handicapées, ça y ressemblait un peu. Moins dans la nature...*

*- ... mais on y était déjà. En fait je ne connaissais pas le métier de paysagiste. J'ai découvert le métier de paysagiste cet été-là, à force de me renseigner. Dans le Nord de la France, il y a des architectes paysagistes qui ont fait le même projet qu'en Nouvelle-Zélande. Donc j'ai appelé les gens qui avaient fait le projet, c'était une réserve naturelle. Je leur avais demandé "quel métier il faut faire pour pouvoir faire des projets comme vous ?". Ils m'ont dit paysagiste. Et à partir de là, j'ai voulu être paysagiste. Donc à partir de mon master 1, j'ai suivi une formation en parallèle et par correspondance de paysagiste. J'ai fait un BTS agricole aménagement paysagiste. Tout mon master 1 et tout mon master 2, j'étais en double formation. J'ai mis trois ans à faire mon BTS par correspondance. »*

Lors de son année de master 2 professionnel, sans abandonner son projet professionnel initial, elle construit un nouveau projet professionnel, toujours en relation avec l'aménagement des espaces : travailler dans la conception et la commercialisation de piscines naturelles.

Cette double spécialisation management et paysagiste lui permet de trouver un emploi assez rapidement dans la mesure où elle a construit non seulement des savoirs et savoir-faire dans l'aménagement d'espaces, mais également dans la gestion, la commercialisation et l'action publique.

*« Après, j'ai trouvé du travail avec le côté commercial de STAPS et le côté technique grâce au paysage. Mais à chaque fois, ma compétence STAPS, j'ai réussi à la faire valoir en la doublant avec autre chose. Seule jamais ! Et j'ai jamais cherché non plus. Il faut voir à quel point c'est puissant ! [...] J'ai envoyé une candidature spontanée à toutes les entreprises qui étaient brevetées "Bionova", toutes les entreprises qui étaient brevetées "Biotech"... toutes les entreprises brevetées, je leur avais envoyé mon Cv en leur proposant... le contenu de ma lettre de motivations, c'était d'assurer le développement commercial de leur activité, le suivi clientèle, la conception, faire la construction. Un poste de technico-commercial. Et ça a marché.*

*- Technico-commercial, poste que tu pouvais faire valoir par ta double compétence.*

*- Voilà. En gros quelqu'un qui peut tout faire de A à Z, de la recherche de clients à la réception des travaux. Ça, merci STAPS et merci le paysage d'avoir réussi à me donner la double compétence, parce que ça a marché.*

*- Assez rapidement ?*

*- Ah oui, j'ai envoyé mes CV et une semaine après, c'était bon. »*

Cette double spécialisation tient également une place dans son évolution professionnelle au sein d'une entreprise. En effet, elle a développé, lors de son master professionnel en MS, des connaissances dans les marchés publics, et les collectivités territoriales. Elle devient rapidement au sein de la société « Mme Marchés publics », comme elle aime à se définir.

Même si l'objectif reste le même, certains étudiants viennent acquérir une spécialisation au sein d'une formation STAPS après avoir réalisé leur cursus de formation dans un autre type d'établissement de formation. Cette nouvelle spécialisation leur permet de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être spécifiques en relation avec leur projet professionnel. Mathilde, diplômée en sciences politiques, fait le choix d'un master en MS spécialisé dans le sport et le tourisme en lien avec son projet professionnel de développer le tourisme de pleine nature.

*« En fait, j'avais fait ce master pour le côté tourisme sportif. Je suis cavalière et je voulais un peu développer le tourisme équestre, travailler dans le tourisme équestre, et le tourisme de plein air en général, le tourisme de pleine nature. C'est pour cela que j'ai trouvé mon stage dans le tourisme équestre, et il se trouvait que c'était en Hongrie, chez un réceptif en Hongrie »*

Cette double spécialisation constitue un atout dans son insertion professionnelle, notamment pour obtenir l'emploi qu'elle occupe au moment de l'entretien dans un cabinet de conseil en tourisme.

Même si, lors de l'obtention de cet emploi, nous avons déjà évoqué la place importante tenue par son expérience dans la rédaction d'un blog, sa double spécialisation en sciences politiques et dans le tourisme participe au processus de recrutement.

*« Je mettais Sport, tourisme et développement local pour qu'on voit l'axe de travail que j'avais pris. [...] Et le côté Sciences Po donnait un côté un peu plus original au CV. Dans la formation, j'ai l'impression que c'est plus ça qui a marqué. »*

Nous nous sommes intéressés aux étudiants et diplômés utilisant la double certification afin de s'insérer professionnellement. Par ailleurs, nombre de diplômés STAPS sont titulaires de deux diplômes de deux départements différents au sein de l'UFR STAPS, mais n'utilisent pas cette spécificité pour leur insertion professionnelle. Pour ces derniers, cette double certification résulte souvent d'une bifurcation au sein de la carrière étudiante et ne leur est pas utile vis-à-vis des emplois ou des secteurs d'activité visés. En effet, elle s'explique souvent par une évolution de leur projet professionnel et des secteurs professionnels visés. Même si elle n'influe pas directement sur l'insertion professionnelle, cette double certification au sein de la formation STAPS revêt tout de même une importance dans la construction des dispositions. Nous avons régulièrement pu constater tout au long du manuscrit une intellectualisation un peu plus marquée des dispositions, notamment des rapports au savoir et au sport, des étudiants ayant débuté leur cursus STAPS par une licence EM (Simon, Emilie, Laurent, Lucas, etc.). Nous avons essayé de mettre en évidence dans ce chapitre les liens étroits entre disposition à l'intellectualisation et disposition à la réflexivité. Nous avons montré que cette dernière tient un rôle dans le processus d'insertion professionnelle. L'engagement des individus dans une dynamique d'intellectualisation semble donc constituer un facteur favorisant l'insertion professionnelle de ces derniers.

Par ailleurs, nous nous sommes focalisés ici sur deux stratégies amenant les étudiants à développer une double spécialisation au sein de la formation STAPS ou avec d'autres formations :

- s'adapter aux caractéristiques du marché de l'emploi,
- et accomplir un projet professionnel.

Parcours de formation et parcours professionnel apparaissent ici intimement liés. Le marché du travail influence les stratégies mises en place par certains acteurs concernant leur formation et leur insertion professionnelle. Les acteurs s'adaptent, en fonction de leur représentation et de leur connaissance du marché de l'emploi, en faisant preuve de réflexivité et de stratégie.

La recherche d'emploi, la candidature à une offre d'emploi, une situation professionnelle problématique, et bien d'autres situations, constituent donc des moments favorables à l'engagement d'une réflexion sur ses expériences, qu'elles soient professionnelles, amateurs ou de formation. L'individu devient réflexif. Il met à distance ses expériences, son parcours afin de les analyser et identifier les savoirs, savoir-faire et savoir-être construits. Par la suite, il s'agit pour le jeune d'arriver à les valoriser dans un contexte particulier, ici la recherche d'emploi, c'est à dire d'être capable de transférer et valoriser dans un autre contexte les compétences et connaissances construites dans un contexte précis. L'individu devient stratégique. Ces capacités de transfert et d'opérationnalisation nous semblent, comme nous l'avons détaillé, renvoyer respectivement à un rapport intellectualisé et à un rapport pratique au savoir. A l'instar de ces deux rapports au savoir, elles expriment plus généralement deux dispositions : une disposition à l'intellectualisation et une disposition au pragmatisme. Il semblerait que les acteurs les plus réflexifs soient également les plus stratégiques. En effet, la mise en place de stratégie ne peut découler que d'une mise à distance et d'une analyse d'une situation, d'un contexte. En contre point, comme nous avons pu le voir avec les exemples de Jérôme et Magalie, les diplômés les moins réflexifs et les moins stratégiques semblent avoir le plus de difficultés pour s'insérer professionnellement.

Un lien semble donc se dessiner non seulement entre rapport pratique au savoir et disposition stratégique mais également entre un rapport intellectualisé au savoir et une disposition à la réflexivité. Il s'agit non seulement d'opérationnaliser certains savoirs, de valoriser certaines expériences mais également, et en amont, de mettre à distance, analyser et/ou porter un regard nouveau sur une situation ou un savoir. Comme nous l'avons un peu montré avec les cas de Renaud et Emilie, cela peut également se traduire par une ouverture à d'autres débouchés professionnels. Certains diplômés arrivent même à s'émanciper des catégorisations construites par la formation. Ils n'hésitent pas à rechercher et accepter un emploi dans des secteurs d'activités qui ne constituent pas des débouchés professionnels « naturels » de leur spécialité de formation, mais qui mobilisent certains de leurs savoirs et compétences.



## **Chapitre 12. Représentations du marché de l'emploi et de son accès : de l'importance du réseau et de s'ouvrir à d'autres métiers**

On sait (Walter, 2005) qu'une représentation plus précise et exhaustive des débouchés professionnels et des processus de recrutement permet d'accroître l'espace des possibilités d'emploi, et facilite ainsi l'insertion professionnelle. Nous essaierons d'analyser ici les processus socio-cognitifs sous-jacents à la construction d'une représentation plus précise et exhaustive des débouchés professionnels, et d'une conception « positive » de deux manières d'accéder à l'emploi. Il s'agit d'une manière plus générale de lier la problématique du rapport au métier avec celle de l'insertion professionnelle.

### **A. Elargir le champ des possibles**

Nous avons déjà évoqué la place des représentations notamment dans les processus de valorisation des diplômes, expériences, savoirs, savoir-faire, savoir-être et compétences. Il s'agit ici de s'intéresser plus particulièrement à certains processus cognitifs amenant les étudiants à considérer de nouveaux emplois ou secteurs d'activités professionnels comme des débouchés professionnels potentiels, et envisager ainsi de nouvelles possibilités d'insertion professionnelle. Nous regarderons comment, durant le processus d'insertion professionnelle, peuvent évoluer leurs représentations des débouchés professionnels visés par la formation, et d'une manière plus générale leur rapport au métier.

#### **1. S'émanciper des catégorisations construites par la formation STAPS**

L'offre nationale de formation STAPS est organisée en 5 spécialisations : EM, APAS, ES, MS et ergonomie du sport. Chacune de ces spécialisations renvoie à des débouchés professionnels spécifiques et identifiés par l'institution. Cette catégorisation des débouchés professionnels visés par chaque spécialisation est véhiculée par l'institution, lors des enseignements, des actions d'information et dans les documents de présentation des formations. Cette socialisation universitaire joue un rôle dans la construction, par les étudiants, de leur représentation des débouchés

professionnels possibles après leurs études. Même si de nombreux diplômés trouvent un emploi en relation avec leur spécialisation, certains s'insèrent dans des emplois plutôt visés par une autre spécialisation. Ce type d'insertion professionnelle implique, de la part des diplômés, une certaine émancipation des catégorisations de la formation. Cette émancipation renvoie à une prise de distance, à une capacité de questionner voire même de déconstruire ces catégorisations. Ce processus, qui peut ne pas être conscient, participe à un élargissement du champ des possibles des diplômés en terme d'insertion professionnelle.

Cette émancipation se caractérise également dans la manière dont les individus se définissent en tant que professionnel. Il ne s'agit plus de se considérer uniquement comme un professionnel spécialisé dans un domaine d'activité très précis, par exemple préparateur physique en basket-ball, mais plutôt comme un professionnel d'un secteur d'activités professionnelles, par exemple « *expert dans les activités physiques et sportives* ».

*«- Tu es vraiment bien intégré dans le milieu médical. Le CREPS où il y a des personnes du milieu médical qui sont très présentes, la clinique et l'hôpital.*

*- Ouais, c'est à dire qu'à un moment donné j'utilise mon aura, et surtout je ne vais pas cloisonner comme on est cloisonné à la fac. APA heu... Je joue sur une chose : "j'ai un master 2, je suis un ingénieur dans l'activité physique". Tu as une demande, je ne connais pas tout alors je me documente et j'essaie de mettre en place des trucs et de m'adapter à ce qu'on me demande. Actuellement, j'essaie pas de me poser et de dire "je ne sais faire que de la préparation physique qu'à des sportifs de très bon niveau et encore il faut savoir quelle discipline". Je prends, je joue sur : "vous voulez quelqu'un qui est expert en activités physiques et sportives, j'ai un master 2 STAPS". Je ne dis pas que c'est entraînement sportif, préparation à la prévention ou que ce soit performance, intervention et prévention. Souvent la personne, elle n'y comprend rien et elle te dit : "Voilà vous êtes STAPS, j'ai une demande. Vous savez faire ça?". Je joue que sur ça. » (Guillaume, diplômé d'un master professionnel en ES)*

Cette manière de se définir en tant que professionnel implique, comme le sous-tendent les propos de Guillaume, une réflexion sur ses compétences, une connaissance du secteur professionnel mais également sur la manière de les mettre en avant en fonction des contextes professionnels et de l'interlocuteur. Cette émancipation des catégorisations de la formation renvoie donc à ce que nous avons déjà pu détailler précédemment concernant une capacité des individus à identifier et valoriser des savoirs, savoir-faire ou savoir-être généraux construits dans un contexte professionnel spécifique mais réutilisables dans d'autres contextes professionnels. Nous retrouvons la même dynamique dans les propos d'Olivier, diplômé d'un master professionnel en APAS, exerçant le métier de coach sportif à domicile auprès de personnes de tous niveaux sportifs et le métier de préparateur physique auprès de jeunes sportifs de haut niveau.

*« Sur le master APAS, la grande problématique, c'était adapter l'activité à l'individu, à la population. J'y suis en plein dedans que ce soit dans le coaching ou la préparation physique. »*

Guillaume exerce trois activités professionnelles convoquant des savoirs et savoir-faire développés pendant son parcours de formation. Ces trois emplois s'inscrivent par ailleurs dans des contextes professionnels différents. Il est en effet préparateur physique auprès de sportifs de haut-niveau au sein d'un CREPS et intervient plus particulièrement au niveau de la réathlétisation de ces sportifs et de la passation de tests d'effort en clinique. Il travaille également au sein d'un hôpital et dispense, à des diabétiques, des cours théoriques et pratiques sur l'activité physique. Il propose, enfin, un suivi personnalisé à des sportifs de tous niveaux, du débutant au confirmé, en tant que coach sportif. Si l'on se réfère aux débouchés professionnels visés par les formations STAPS, ses activités professionnelles de préparateur physique et de coach sportif renvoient bien à une insertion professionnelle envisagée à la suite d'une formation en ES. Cependant, son intervention auprès de diabétiques dans un milieu médical fait plutôt référence à un débouché professionnel visé par les formations en APAS. À l'inverse, Olivier, diplômé d'un master professionnel en APAS, est coach personnel et préparateur physique, métiers visés par les formations en ES.

Valoriser ses savoirs et savoir-faire au sein de contextes professionnels qui n'étaient pas envisagés par la formation semble être caractéristique d'une émancipation des catégorisations de la formation. Différentes rencontres et expériences professionnelles offrant aux diplômés des opportunités professionnelles participent à cette émancipation.

*« J'ai eu un concours de circonstances et je suis rentré au CREPS. Et au CREPS, j'ai rencontré des gens du médical qui m'ont ouvert des portes dans le médical. Tu vois la kiné du CREPS, elle m'a proposé de travailler à l'hôpital avec des diabétiques. Avec le médecin, j'ai pu avoir accès à la clinique pour faire les tests d'effort. » (Guillaume)*

*« Je fais de la préparation physique et je ne suis pas véritablement formé pour. J'ai appris à réfléchir et c'est tout. J'ai fait le master professionnel APAS parce que je connaissais quelqu'un qui allait avoir besoin de diplômés dans ce milieu. J'aurais pu faire entraînement sportif, et connaître quelqu'un qui dirige un centre de rééducation et rentrer là-dedans. » (Olivier)*

Cette émancipation résulte d'un travail cognitif d'identification et de valorisation de savoirs et savoir-faire transversaux concernant les APS et, la manière de les adapter aux caractéristiques des individus et aux finalités de la pratique physique ou sportive. Elle se construit également en relation avec un parcours au sein de différentes sphères de socialisation (universitaire, sportive, professionnelle, familiale, amicale...). Les cas d'Olivier et de Guillaume rendent compte du poids de certaines rencontres réalisées dans un contexte professionnel pour Guillaume, ou dans un contexte sportif pour Olivier. C'est par l'intermédiaire de son réseau sportif qu'Olivier crée son entreprise dans le



coaching sportif pendant son année de master 2 professionnel puis obtient par la suite quelques heures de préparation physique auprès de jeunes sportifs de haut niveau.

Cette émancipation des catégorisations de la formation peut résulter d'une socialisation familiale et s'être construite de manière précoce pendant la formation universitaire. Blandine, diplômée d'un master professionnel en APAS, vend des appareils de fitness, emploi renvoyant plutôt à une formation en MS. Ce goût pour le commerce et le management semble se construire chez Blandine dans la sphère familiale. Son père est commercial, métier vers lequel s'oriente deux des frères de Blandine. Il a également été chef d'entreprise, métier exercé par le frère aîné de Blandine. Très rapidement dans son parcours de formation, Blandine considère l'APA comme un secteur professionnel au sein duquel elle pourra exercer des activités de management et de commerce. Son choix d'une spécialisation en APA s'inscrit dans une stratégie de développer une connaissance précise du secteur professionnel afin de créer une structure regroupant des professionnels, médicaux et non médicaux, et proposant ainsi différents services en un même lieu. L'émancipation de Blandine par rapport à la formation APAS s'explique en partie par une socialisation familiale mais témoigne également de l'activation d'une disposition stratégique et à la réflexivité.

*« - Dès ma deuxième année, on peut dire, c'était soit la création d'entreprise pour être indépendante dans la santé et ouvrir quelque chose d'assez important. Soit c'était faire du commercial. Donc pour moi ça a été très rapidement orienté comme ça. C'est pour ça que maintenant ça me vexé un petit peu quand on me dit "mais pourquoi tu as fait un master". Alors que pour moi, c'était clair dès le départ que si je faisais un master, c'était vraiment dans une optique professionnelle. C'était calculé d'avance.*

*- Ton optique, c'était de faire un master APAS afin de connaître au mieux le milieu ?*

*- Voilà. Connaître le milieu de façon administrative mais aussi connaître les gens du milieu. C'est pour ça qu'on a créé l'association<sup>177</sup>. Pour moi, l'association elle a cet objectif-là numéro un, c'est de rencontrer des gens et d'investir le milieu. Donc voilà, j'ai fait le master dans cette optique là et aussi éventuellement pour voir pour les postes de cadres, tout en sachant qu'il n'y en avait pas beaucoup. Et pour la création d'entreprise, c'est plus facile de démarcher un médecin en disant qu'on est un bac+5 plutôt qu'un bac+3. C'est pour ça qu'à la fin de mon bac+5, j'avais pour objectif de passer une thèse. »*

Ce travail d'émancipation ne semble pas être contraint chez les diplômés cités précédemment. Cependant, pour certains diplômés, il semble nécessiter un « travail sur soi » (Darmon, 2003). Lucile, diplômée d'un master professionnel en APAS, travaille pour une association permettant à des enfants malades de rencontrer des sportifs de haut-niveau. Elle est chargée d'organiser ces rencontres et d'accompagner les enfants. Dans les débuts de son insertion

---

<sup>177</sup> Association des étudiants en APAS

professionnelle, Lucile a refusé cet emploi. Elle considérait qu'elle n'avait pas les compétences pour un poste renvoyant essentiellement à des compétences dans le sponsoring, l'organisation d'événements et les relations publiques.

*« J'ai passé un entretien pour l'association. Et en fait, il y avait le directeur de l'association qui m'avait proposée de faire manager. En fait, il faut faire la passerelle entre l'association et tous les clubs sportifs. Tu intervies dans les hôpitaux en faisant de l'activité physique adaptée entre guillemets, enfin c'est de l'animation, et que, sur ton 35 heures, c'est environ 6 heures. Et le reste c'est du managérial et tout. Je lui avais dit "Ouais moi je suis intéressée par ça mais que pour le terrain. Mais après tout ce qui est appeler les clubs, machins et tout, je ne sais pas faire.". Et je lui avais dit "je ne sais pas faire". Marie [sa colocataire] et d'autres amis m'ont dit que j'aurais pu me débrouiller et que j'aurais pu être susceptible de savoir le faire.*

*- Peut-être que le travail ne t'intéressait pas non plus fondamentalement ?*

*- Je pensais que ça pouvait être une bonne expérience. Par exemple, à Lyon et tout, j'étais en relation avec l'OL, l'ASVEL, tout ça. Je trouvais que c'était quand même relativement intéressant pour les enfants de rencontrer des sportifs de haut niveau. C'est toujours dans le sport mais c'est un autre aspect. Mais après tout ce qui est partenariat Champion, Super U et tout, qu'est-ce que tu veux que je leur dise. »*

Un an après ce premier entretien, Lucile est embauchée, suite à un travail sur soi, au sein de cette association sur un poste renvoyant à des compétences dans l'organisation d'événements et dans l'intervention. Elle prend en effet conscience qu'elle peut valoriser au sein de cet emploi des compétences dans la gestion de projet. Il s'agit pour Lucile de convertir son projet professionnel ou plus précisément de construire un autre rapport au métier.

## **2. Conversion du projet professionnel ou nouveau projet professionnel ? La construction d'un rapport « managérial » au métier.**

Comme nous l'avons déjà souligné, nombre d'étudiants construisent dans un premier temps un projet professionnel centré sur l'intervention en sports, ou plus généralement du « face à face » qu'il soit pédagogique ou commercial. Aux dires des formateurs interrogés, les étudiants de master professionnel se doivent de réaliser ou d'entrer dans un processus de « conversion de leur projet professionnel », pour citer un enseignant responsable d'un master professionnel. Ce processus marque une évolution du rapport au métier. Il s'agit de ne plus se focaliser uniquement sur le « face à face » pédagogique ou commercial, mais de s'orienter également vers des activités de conception, d'organisation et d'évaluation de projets, de programmes. Au-delà d'un rapport « pratique », il s'agit

pour le jeune de construire un rapport « managérial » au métier. Avant de poursuivre l'analyse de ce processus, notons qu'il concerne essentiellement les étudiants entrant en STAPS avec un projet professionnel orienté vers le « face à face » pédagogique ou commercial. En effet, comme nous avons déjà pu le préciser, certains étudiants intègrent la formation avec un projet professionnel centré sur des activités de management, et un rapport « managérial » au métier. La problématique de la conversion du projet professionnel ne se pose donc pas en ces termes pour ces derniers. Nous défendons ici la thèse selon laquelle, pour les étudiants ayant développé un rapport « pratique » au métier, la construction d'un rapport « managérial » leur permet d'élargir leur espace des possibles en termes d'insertion professionnelle. Les étudiants de master restant, par exemple, focalisés, du point de vue de leur projet professionnel, sur les métiers du « face à face pédagogique », semblent ainsi rencontrer davantage de difficultés pour trouver un emploi ou un stage en adéquation avec les débouchés professionnels visés par une formation de niveau master. Par contre, les étudiants ayant réalisé une certaine « conversion » de leur projet professionnel semblent obtenir plus aisément un emploi ou un stage dans la mesure où ils ont élargi leur espace des possibilités d'insertion professionnelle comme en témoigne le parcours de Guillaume.

*Guillaume, titulaire d'un master professionnel en ES, s'inscrit dans la formation au BEES 1<sup>er</sup> degré spécialité basket après l'obtention de son bac avec deux années de retard. Il envisage à ce moment-là de devenir entraîneur professionnel. À la suite de l'obtention de ce diplôme, il s'inscrit et valide la formation au tronc commun du BEES 2<sup>ème</sup> degré. Prenant conscience de la nécessité d'avoir une forte expérience dans le métier d'entraîneur afin de pouvoir l'exercer à temps plein, il s'inscrit en troisième année de licence ES avec la perspective, une fois la licence obtenue, de se présenter au concours de professorat de sport, et d'intégrer ainsi la fédération française de basket-ball en tant que conseiller technique départemental ou entraîneur national. Lors de son année de maîtrise, il se présente au concours de professeur de sport, organisé par le MJSVA, qu'il n'obtient pas. Cet événement se conjugue à un désenchantement du fonctionnement des fédérations sportives et du sport de haut-niveau. Il construit alors un projet dans la réathlétisation des sportifs. Il présente ce projet au directeur d'un CREPS, réalise un stage et est embauché par la suite à temps partiel dans le cadre de cette prestation. Titulaire d'un master professionnel en ES, il envisage actuellement de créer une entreprise proposant des activités sportives et de manager ainsi une équipe d'éducateurs sportifs.*

La « conversion » de son projet professionnel est marquée dans un premier temps par une reconfiguration du projet, et par la suite par le développement d'un rapport « managérial » au métier. Nous retrouvons une dynamique similaire chez Simon, éducateur sportif et préparateur physique, qui projette à moyen terme de « manager une équipe de préparateurs physiques ». Si nous reprenons le parcours de Lucile, il semble que l'obtention de son emploi au sein de l'association implique la construction d'un rapport « managérial » au métier. Lucile accepte progressivement

d'exercer des fonctions de management, pour reprendre l'acception large que nous donnons à ce terme. En effet, il ne s'agit plus, pour Lucile, d'exercer un emploi où l'intervention auprès d'enfants handicapés constitue le cœur d'activités, mais d'accepter d'exercer un emploi centré sur la conception et la réalisation de projets et d'événements. Même si elle n'abandonne pas son projet professionnel dans l'intervention en sports, elle construit un autre rapport au métier orienté sur des fonctions de management. La construction d'un rapport « managérial » au métier n'implique donc pas nécessairement la déconstruction d'un rapport « pratique » au métier à travers un processus de conversion. La construction de ce nouveau rapport au métier se caractérise par l'identification et la valorisation de certains savoirs et compétences en management.

Il s'agit pour les étudiants ou les diplômés de formations orientées vers des métiers de l'intervention et impliquant un rapport « pratique » au métier, de concevoir une nouvelle manière de s'investir au sein du secteur professionnel visé. Certains diplômés l'envisagent à la suite d'expériences difficiles de recherche d'emploi, des retours de professionnels, des stages au sein du secteur, ... Certains d'entre eux comme David, Mélanie ou Cléophe enrichissent dans cette perspective leur parcours de formation au sein d'un master professionnel en management du sport afin de s'adapter aux caractéristiques du marché de l'emploi. Tous les trois sont diplômés d'un master professionnel ou d'une maîtrise en entraînement sportif, et projettent dans un premier temps d'exercer un métier de l'intervention en sport dans l'entraînement ou la préparation physique. Par l'intermédiaire de leur formation en management du sport, ils développent un rapport « managérial » au métier qui les conduit, pour Cléophe et Mélanie<sup>178</sup>, à trouver un emploi respectivement de chargé de mission au service des sports d'une collectivité territoriale et de responsable administrative au sein d'un club d'athlétisme.

Notre attention s'est principalement portée sur les secteurs d'activités professionnelles en relation avec les activités physiques et sportives, secteurs professionnels regroupant une majorité des débouchés professionnels des diplômés STAPS. Cependant, certains diplômés s'insèrent dans des secteurs professionnels qui ne sont pas directement en relation avec les activités physiques ou sportives. Nous retrouvons cependant un processus similaire à celui que nous venons de décrire. Nicolas, par exemple, diplômé d'un master recherche et d'un master professionnel en ergonomie du sport, souhaite travailler dans la recherche et le développement de matériels sportifs. Il réalise son stage de master professionnel en tant qu'ingénieur au sein d'un service recherche et développement d'une marque de produits sportifs ; stage suivi d'un contrat à durée déterminée de 18 mois. Ce type d'emploi se caractérise par un rapport « pratique » au métier dans la mesure où il renvoie à des

---

<sup>178</sup> Au moment de l'entretien, David termine son stage au sein d'un club professionnel de handball avec comme mission principale de construire des partenariats dans le cadre d'un projet éducatif.

activités professionnelles de praticiens ; par opposition aux activités professionnels des managers s'inscrivant dans l'organisation de l'activité professionnelle au sein de la structure. A la suite de cette expérience professionnelle, il recherche un emploi d'ingénieur recherche et développement, marqué par un rapport « pratique » au métier, afin de travailler dans la conception et l'évaluation de nouveaux produits sportifs. Devant les difficultés à trouver ce type d'emploi, il élargit sa recherche à des emplois en relation avec la recherche et le développement ou l'innovation, emplois mobilisant plutôt un rapport « managérial » au métier.

*« J'ai cherché dans un premier temps sur le même type de poste. Ensuite voyant que ça ne donnait rien, j'ai élargi à des postes qui étaient en lien avec la R&D [Recherche et Développement] et l'innovation. A terme, j'aimerais bien être directeur de l'innovation ou quelque chose comme ça. Mais c'est vrai qu'à la fois avoir touché sur la conception R&D et à la fois avoir touché sur le financement. C'est deux casquettes qu'il faut pour diriger ensuite l'innovation dans une entreprise. En fait, à partir du moment où j'ai vu qu'il y avait des portes qui se fermaient, j'ai élargi les recherches et à partir de ce moment-là, en un mois et demi j'ai trouvé. »*

Nicolas construit un nouveau projet professionnel, élargit sa recherche d'emploi et donc son espace des possibles d'insertion professionnelle. L'inscription dans cette dynamique l'amène à trouver plus rapidement un emploi. Pour trouver cet emploi, il valorise non seulement des savoirs et compétences construits dans son emploi précédent en recherche et développement mais également ses connaissances en sciences humaines et sociales.

*« J'avais la connaissance. Mais j'ai surtout été pris pour le poste parce que j'avais fait beaucoup de socio et de psychologie dans mes études. Ils recherchaient un profil de personne qui avait des connaissances en SHS. J'ai été embauché parce que j'avais des connaissances en SHS et en plus parce que j'avais une expérience en R&D. [...] Il y a de l'innovation, le dispositif crédit impôt recherche que j'avais déjà travaillé. Donc j'ai mis ça en avant dans mon CV. J'ai mis en avant mes domaines de compétences avec la biomécanique, et l'ingénierie classique de mesures. Et ensuite j'avais mis les champs de sociologie, de psychologie, de statistiques que j'avais fait pas mal. Je pense que c'est ça... enfin c'est un ensemble, mon expérience à Quechua et ces champs qui ont plu. »*

Nicolas, comme peut en témoigner son parcours recherche mais également son appétence pour des savoirs abstraits, a développé un rapport intellectualisé au savoir. Afin de s'insérer professionnellement, il fait également preuve d'une réflexivité et de stratégie, à l'instar de Guillaume, Simon, Lucile ou David. Il semblerait donc que, pour les étudiants ayant développé un rapport « pratique » au métier, la construction d'un rapport « managérial » au métier soit solidaire de l'activation d'une disposition à l'intellectualisation et à la réflexivité.

De la même manière que les individus construisent différents rapports au savoir ou au sport, ils semblent également développer différents rapports au métier qu'il s'agit d'activer en fonction des

contextes professionnels. Nos données nous permettent donc d'identifier deux types de rapport au métier : un rapport « pratique » au métier renvoyant à des activités professionnelles de « praticiens » et un rapport « managérial » au métier renvoyant à des activités professionnelles de « management ».

Pour conclure ce propos, il nous semble assez difficile de parler de conversion du projet professionnel, processus exprimant la déconstruction d'un projet professionnel ou d'un rapport au métier pour en reconstruire un autre. Nous avons plutôt affaire avec la construction d'un nouveau rapport au métier, et par là même de nouveaux projets professionnels, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives professionnelles.

Élargir son espace des possibles constitue une dynamique importante dans la recherche d'emploi notamment quand le secteur du marché du travail visé est restreint et propose peu d'opportunités professionnelles. L'individu se doit également d'être capable de valoriser certains éléments de son expérience professionnelle et connaissances de son parcours de formation afin de répondre au mieux aux attentes des employeurs. Ces différents processus se réalisent en relation avec le développement d'une disposition à la réflexivité marquée par une capacité de l'acteur à questionner son parcours, ses expériences et à se projeter. Il peut ainsi remettre en question son projet professionnel afin de l'ouvrir à d'autres secteurs professionnels et construire un nouveau rapport au métier. Élargir le champ des possibles implique également une capacité à valoriser ses compétences dans d'autres domaines professionnels qui ne sont pas directement liés au sport. L'acteur s'émancipe ainsi des catégorisations de la formation en identifiant des compétences et savoirs transversaux qui pourront être valorisés au sein d'autres domaines professionnels. Ces opérations cognitives apparaissent similaires à celles sous-jacentes aux rapports intellectualisé et pratique au savoir.

## **B. Du « piston » au « réseau » : construction une conception « positive » du réseau social**

*"Dans le sport, si tu ne connais pas des personnes, c'est compliqué pour y entrer. C'est un milieu fermé. "* (Sébastien, diplômé d'un master professionnel en ES et éducateur sportif dans un association sportive de tennis).

Comme le sous-tendent les propos de Sébastien, les réseaux sociaux tiennent une place importante dans l'accès à l'emploi sportif. Nous ne nous attacherons pas ici à mettre en évidence le poids des réseaux sociaux dans l'insertion professionnelle, comme l'ont déjà mis en évidence de très nombreux

travaux (Granovetter, 1974 ; Chauvac, 2011 ; ...) et comme nous avons pu rapidement le constater dans le chapitre 6 (B-1). Nous nous intéressons ici à la dimension plus cognitive de ce processus d'insertion professionnelle par l'intermédiaire des réseaux sociaux. Nous défendons l'idée qu'il s'agit, pour les étudiants et diplômés STAPS, non seulement de prendre conscience de leur importance mais également d'accepter d'utiliser cette manière d'accéder à l'emploi. En fonction de leur socialisation universitaire et/ou familiale, il semblerait que cette prise de conscience et surtout cette acceptation de la mobilisation des réseaux sociaux pour accéder à l'emploi soit plus ou moins difficile.

### **1. Faire l'expérience des réseaux sociaux et accepter de les mobiliser**

Cette expérience des réseaux sociaux peut se réaliser dans différents contextes. La formation, par l'intermédiaire notamment des stages, des retours d'expériences des pairs, d'un projet de recherche ou d'un projet collectif, amène les étudiants à côtoyer un secteur professionnel. Lors de ces expériences, certains étudiants prennent conscience du fonctionnement du milieu professionnel. La recherche de stage peut constituer un de ces moments de prise de conscience du poids des réseaux sociaux dans la recherche d'un employeur, que ce soit pour un stage ou un emploi.

Sébastien, par exemple, prend conscience lors de son année de Maîtrise de l'importance de « *connaitre du monde* », pour reprendre les propos de diplômés, afin d'intégrer le sport de haut niveau. Sa recherche de stage mais également les stages au sein de structures de haut niveau trouvés par ses pairs renvoient Sébastien à son réseau social peu développé dans ce domaine sportif.

*« - Je commençais à me dire en maîtrise "oula, j'ai un souci. Le haut niveau, je ne le pratique pas et je ne l'ai pas pratiqué, et je n'ai pas de connaissances dans mon environnement qui aient pratiqué le haut niveau". C'est sûr que quand on a un père qui est footballeur de haut niveau, il ouvre des portes pour réussir... footballeur, tennis ou peu importe mais c'est vrai que ça ouvre des portes pour intégrer des structures de haut niveau. En maîtrise je me suis dit "je pars avec du retard par rapport aux autres".*

*- Tu t'en es rendu compte parce qu'on te le disait ?*

*- On ne me le disait pas.*

*- Tu le ressentais un peu dans les discours.*

*- C'est surtout quand les autres arrivaient à faire des stages dans des clubs pro de rugby. »*

Emilie, diplômée d'un master professionnel en APAS, se rend également compte de l'importance des réseaux sociaux. Il est intéressant de noter que pour qualifier les réseaux sociaux, elle a tendance à utiliser le terme de « piston » qui revêt une connotation négative. Comme nous le verrons par la suite avec les discours d'autres

diplômés, son parcours de formation au sein du département EM et orienté vers les concours de l'enseignement semble rendre plus difficile la construction d'une conception « positive » de la notion de réseaux sociaux.

*« - Ceux qui ont trouvé du boulot, c'est ceux qui ont été pistonnés soit par la fac, soit par des connaissances dans la région. Je vois que ceux qui ont eu des postes intéressants, ils ont été vraiment aidé.*

*- Yvan, il connaît quelqu'un ?*

*- Il connaissait. Ses parents, sa famille ont un gros réseau dans la région voire même au niveau national. Sa mère est journaliste. Même si, pour lui, il a l'impression d'avoir réussi par lui-même... Quand tu vois le réseau d'aide qu'il a, c'est pas que ça. Je pense que ça compte beaucoup. [...] Les offres d'emploi en activité physique adaptée, c'est pas l'ANPE, c'est pas l'APEC, c'est du réseau caché. Et le réseau caché, tu le découvres par piston ; parce que tu connais un tel. Pour connaître très bien le réseau quand tu es étudiant et que tu as fait un ou deux stages, c'est que tu as soit un bon maître de recherche soit tu as du réseau par connaissances. Les copines qui galèrent encore sont celles qui n'ont eu aucune aide ni de la fac ni de piston. [...] Ce n'est pas facile quand tu n'as pas la chance d'être pistonné ou d'être envoyé sur un poste d'activité physique adaptée. Les quelques postes en or en activité physique adaptée, c'est par piston. Ils ont tous été pistonnés. Ils ont eu les offres parce que les offres passent en interne. Si tu n'as pas des personnes qui bossent dedans, tu n'arrives pas à savoir qu'il y a des offres qui sortent. Et ceux qui y arrivent, ils n'ont pas forcément des profils de premier de promo. Même dans les mairies, les collectivités, je ne sais pas si c'est la région ou quoi, mais ils arrivent à se recruter par piston sur des postes où je pensais qu'il fallait passer des concours.*

*- L'importance du réseau, tu en avais conscience ?*

*- Non je l'ai découvert qu'après.*

*- Quand tu as vu les autres qui s'inséraient, et d'autres pas ?*

*- Je l'ai vu un petit peu quand je cherchais un lieu de stage. Ceux qui avaient réussi à trouver un stage payé sont ceux qui... Yvan était un des seuls à être rémunéré parce que sa mère était journaliste et a un réseau. Son grand-père connaissait bien le directeur de l'hôpital parce que son grand-père était grand prof à la Sorbonne. Il y a un gros bagage dans sa famille. Il bosse actuellement sur le lieu de son stage. Une autre était sur un poste mais son père était neurologue. Après je vois quand on recrute des fois en interne : "ah ben lui on le connaît. Il est recommandé". On est content et c'est rassurant aussi. Il faut pas perdre d'argent, pas perdre de temps. Il faut que la personne soit directement opérationnelle parce que tu as ça à faire avec ça de budget. C'est la réalité du terrain. Mais tu n'imagines pas à quel point c'est vrai.*

*- Quand tu es à la fac ?*

*- Tu es trop naïf. Tu ne connais pas le monde professionnel.»*

L'investissement dans un projet de recherche ou dans un projet collectif peut permettre à des étudiants de mieux connaître le secteur professionnel visé et découvrir son fonctionnement. Mélanie



lors de ses années de Deug, licence et master 1 réalise différents stages, mémoires de recherche dans le sport de haut-niveau. Ces expériences l'amènent à prendre conscience, comme Sébastien, de la nécessité d'avoir des connaissances au sein de ce milieu afin de pouvoir s'y insérer professionnellement. Par ailleurs, elle se rend également compte de la difficulté pour une fille d'intégrer ce milieu.

*« - J'avais fait mon mémoire de master 1 sur les entraîneurs sportifs de haut niveau. J'avais interviewé pas mal de monde au TFC [Toulouse Football Club], au Stade Toulousain. Comment ils en étaient arrivés là ? Etc. Et là ils m'ont tous regardé en disant que de toutes façons c'était vachement pistonné, et qu'en plus en étant une fille dans le haut niveau, c'était... donc là je me suis un peu remise en question, en me disant "dans quoi je me suis embarquée ?" [...] Il faut connaître du monde. Ça faisait un an que j'étais à Toulouse et je ne connaissais pas grand monde. Je n'avais pas un réseau. Et une nana dans le haut niveau... ça reste quand même un peu macho comme secteur. »*

Même si ces expériences sont vécues par l'intermédiaire de la formation, elles se situent au sein du milieu sportif, notamment du sport de haut-niveau. D'une manière plus générale, le monde amateur peut également constituer un contexte où le jeune fait l'expérience des réseaux sociaux.

*« Ça apporte un réseau relationnel. Et ça reste important dans la vie actuelle. C'est quand même un petit plus parce que dans une association tu as l'opportunité de côtoyer aussi bien... ce n'est pas péjoratif... la mère qui est femme de ménage ou le Rmiste jusqu'au médecin ou chirurgien. Un de mes joueurs, ses parents étaient tous les deux chirurgiens. Tu as un panel de connaissances et de relationnel qui sont intéressants et enrichissants. Après si tu cherches du boulot, ça peut servir. » (Romain, diplômé d'un master professionnel en MS)*

Même si le monde sportif et associatif peut constituer un moyen de faire l'expérience des réseaux sociaux, de les développer et mobiliser. Les entretiens menés avec les diplômés donnent à penser que certains sports ou niveaux de pratique sportive, notamment lorsqu'il y a des relations étroites avec le monde socio-économique, favorisent ces expériences. Jules et Magalie, diplômés d'un master professionnel en MS, évoquent le monde du rugby, comme un milieu où il est facile de développer et mobiliser ses réseaux sociaux.

*Pour Magalie, « le réseau commence là aussi », dans le milieu associatif, et « le rugby là-dessus est très fort. »*

*« Le rugby, c'est un réseau exceptionnel. Il y a un réseau monstrueux, un réseau qui s'entretient, qui se déplace sur les clubs amateurs... il y a des parcours, tout le monde se connaît. Je ne suis vraiment pas quelqu'un des réseaux et je ne l'entretiens pas et je ne suis pas bon à ça. Le réseau est très très facile. » (Jules)*

Pour certains étudiants, cette prise de conscience se réalise à la suite d'un changement de formation et de spécialisation. David, par exemple, rencontre des difficultés lors de sa première recherche

d'emploi après l'obtention de son master professionnel en ES. Suite à ces difficultés, comme nous l'avons déjà décrit précédemment (Cf. chapitre 11, C, 1), il décide de suivre un master professionnel en MS, formation et expériences qui l'amènent à prendre conscience de la place des réseaux sociaux dans l'accès à l'emploi.

*« J'en prends vraiment conscience cette année [de master management du sport] que tout est par relation. Auparavant, je me débrouillais tout seul en y allant franco. Aujourd'hui je m'aperçois que même en y allant franco, on n'a pas ce que l'on veut. On est obligé de passer par une personne lambda, et aujourd'hui c'est ouf [...] Je n'avais pas cette notion mais j'ai vraiment compris l'importance du réseau cette année. Est-ce que c'est aussi parce que je suis orienté cette année dans le sport business ? Je sais pas. [...] Maintenant, je sais que pour chercher un emploi... Fin août, je vais reprendre mon répertoire et je vais rappeler des gens un par un pour savoir si au cas où dans leur société il n'y a pas une offre ou si une information leur est arrivée aux oreilles pour la recherche d'un candidat. »*

Certains diplômés se rendent compte de la force des réseaux pendant leur recherche d'emploi ou lors de leurs premières expériences professionnelles. Thomas, même s'il obtient son premier emploi au sein d'une association sportive par l'intermédiaire de son réseau familial et sportif, prend réellement conscience du fonctionnement de l'accès à l'emploi au sein des collectivités territoriales pendant cette expérience professionnelle et lors de l'obtention d'un emploi au sein d'une communauté de communes.

*« Je l'ai compris récemment que dans les collectivités, c'était difficile à y rentrer parce qu'il y avait beaucoup du jeu des relations de connaissances [...] Je suis rentré à la communauté de communes grâce... Alors... par piston. Grâce aux dirigeants du club qui ont fait des démarches assez appuyées auprès du maire. »*

Même s'il est diplômé d'un master professionnel en MS, le parcours de Thomas et sa socialisation universitaire s'ancre plutôt au sein du département EM. En effet, il intègre le département MS lors de l'année de master 2, et après quatre années au sein du département EM et deux années de préparation au CAPEPS. Par ailleurs, il est dispensé d'assiduité pendant cette année de master professionnel dans la mesure où il obtient un emploi, à temps plein, d'agent de développement et de promotion au sein d'une association sportive dès les débuts de la formation. Malgré la connotation « management » de son emploi, Thomas est éducateur sportif pendant les deux tiers de son temps. Il continue également en parallèle de préparer le concours de professeur des écoles. Comme nous le verrons par la suite avec l'exemple de Magalie, Thomas semble prendre difficilement de la distance avec cette socialisation universitaire vécue au sein du département EM et orientée vers un accès à l'emploi par l'intermédiaire des concours.

## 2. Accepter de mobiliser et développer les réseaux sociaux

Prendre conscience de l'importance des réseaux sociaux dans l'accès à l'emploi n'implique pas systématiquement que les individus acceptent cette manière d'accéder à l'emploi, donc acceptent de développer, entretenir et mobiliser leurs réseaux sociaux. Les jeunes l'acceptant mettent en place des stratégies afin de développer, entretenir et mobiliser leurs réseaux sociaux avec une finalité d'insertion professionnelle. Ces stratégies peuvent être mises en place pendant la formation, pour les diplômés dont la prise de conscience est plus précoce.

Guillaume, dès son master 1 ES, s'investit au sein du milieu fédéral afin de se faire connaître et construire ainsi son réseau professionnel.

*« Je voulais être conseiller technique. Donc j'ai vécu dans ce milieu-là quand j'étais adjoint, au CREPS, à l'équipe de France cadette. J'ai assisté à toutes les réunions parce que je sais très bien que ça marche quand on te visualise. Donc j'ai fait pas mal de réunions à mes frais, je suis parti avec l'entraîneur sur Paris. Donc j'ai suivi un petit peu ce monde auquel je voulais appartenir. »*

Même si la découverte du fonctionnement du milieu fédéral l'amène à abandonner ce projet professionnel, il met en place, par la suite, la même stratégie afin de s'insérer dans le domaine de la réathlétisation.

Pour d'autres diplômés, comme David ou Lucas, une orientation vers des formations en MS les amène à mettre en place des stratégies pour développer leurs réseaux sociaux. Une des raisons du choix de Lucas de continuer ses études au sein d'un second master 2 professionnel à l'IAE réside dans le développement de son réseau professionnel et universitaire par l'intermédiaire du stage et de la formation.

*« Je me suis dit "avec lui [le responsable du master professionnel], ça va te faire du réseau un peu en plus.". C'est un politique en plus, il est maire adjoint de la ville de B. »*

Comme nous l'avons détaillé précédemment, David prend réellement conscience lors de son deuxième master professionnel en MS de l'importance des réseaux sociaux dans l'accès à l'emploi.

*« Plus ton réseau est large et plus tu as de chances de trouver. »*

Suite à cette prise de conscience, il met en place des stratégies afin de les développer puis les mobiliser lors de sa future recherche d'emploi. Il multiplie les contacts au sein de la formation avec ses pairs et avec des anciens étudiants. Il envisage de réaliser un second stage, lors de l'été, au sein d'une société s'occupant de l'entraînement et de l'image des sportifs, ou de sociétés organisant des événements sportifs.

*« Mon objectif, c'est d'aller chercher de l'expérience dans ce type d'organisme, une structure comme Lagardère qui est bien ficelée, qui a un pôle entraînement tennis et athlétisme, et à la fois fait du management et du marketing. Ou alors chercher aussi de l'expérience dans des*

*organismes d'événementiel tel que Havas ou SportFive qui font du marketing, du sponsoring, de l'événementiel. Aller chercher des contacts dans tous ces ... pour moi, c'est construire un réseau. Donc c'est vrai que ce diplôme IAE m'a ouvert énormément de portes. Sans m'avancer, mon réseau a été multiplié quand même par huit ou neuf. Les contacts que j'avais, c'étaient seulement des entraîneurs, aujourd'hui c'est des cadres, des chefs d'entreprise. »*

Les premières expériences professionnelles ou bénévoles vécues lors des premiers moments de l'insertion professionnelle peuvent constituer un moyen de construire progressivement ses réseaux professionnels.

François, diplômé d'un master professionnel en MS, se rend compte à l'approche de la fin de ses études et de son entrée sur le marché du travail du poids des réseaux sociaux dans l'accès à l'emploi et d'une quasi-absence de réseaux professionnels.

*«- Tu en avais conscience en master, de l'importance que pouvait avoir le réseau ? Ou tu t'en es rendu compte pendant le stage de master 2 ?*

*- Au fur et à mesure que tu sens le côté professionnel arriver, tu te dis "ça, ça va me manquer. Là je ne connais personne". »*

Il considère son emploi en contrat aidé au sein d'un Comité Départemental Olympique et Sportif (CDOS) comme un moyen de construire son réseau professionnel au sein du mouvement sportif et des collectivités territoriales.

*« Dans ce secteur, il y a quand même peu d'argent malgré tout. Ça, on l'apprend au fur et à mesure. Mais il y a surtout un réseau. La mission, c'était plus de l'événementiel. C'était pour organiser le congrès national des CROS<sup>179</sup> et des CDOS. Chaque année, il y a un congrès national qui rassemble le CNOSF<sup>180</sup>, les CROS, les CDOS et CTOS. Il y a vraiment un gros réseau là. J'ai pas réfléchi. [...] Maintenant, ils me proposent en plus de faire une autre mission super intéressante, c'est-à-dire étudier le poids économique du sport dans le département du Tarn. Ça veut dire que je vais rencontrer les Pôle emploi locaux c'est-à-dire au niveau de département et de la région. Donc je vais rencontrer encore des têtes de réseau. Donc au final...*

*- Ta « stratégie »...*

*- ... Oui. On peut dire ça.*

*- ... tu tisses un réseau dans les collectivités ou associations tête de réseau.*

*- Pour moi, le but c'est de me faire un réseau, il n'y a pas photo. Donc là déjà, je commence à avoir pas mal de monde parce qu'on bosse avec le conseil général et avec jeunesse et sport. En plus, si je touche la région, je commence à avoir un carnet d'adresse intéressant »*

---

<sup>179</sup> Comités Régionaux Olympiques et Sportifs

<sup>180</sup> Comité National Olympique et Sportif Français

La construction de ce réseau professionnel au sein des collectivités territoriales intéresse François dans la mesure où il souhaite travailler au sein de celles-ci. Il a également conscience que l'insertion dans ce milieu nécessite d'y avoir développé son réseau social.

*« S'ils rentrent dans une collectivité, même s'ils ont le concours, c'est par réseau. » (François)*

A la lecture des entretiens, les jeunes ayant suivi une formation en MS et/ou ayant côtoyé le sport de haut-niveau semblent accepter sans trop de difficultés la place des réseaux sociaux dans l'accès à l'emploi, et ainsi les développer et mobiliser afin de trouver un emploi. Cela apparaît en effet plus difficile pour certains diplômés de formations en APAS, qui ont souvent réalisé une partie de leur formation dans le département EM et préparé des concours de recrutement des enseignants. Les témoignages d'Olivier, Matthieu, Blandine et Jérôme, diplômés d'un master professionnel en APAS, rendent compte d'une conception « positive » de la notion de réseau social. Ils tendent à employer le terme de « réseau », à la différence des autres diplômés en APAS, comme Emilie, qui utilisent plutôt le mot « piston » pour qualifier les réseaux sociaux. Olivier et Matthieu ont été sportifs de haut niveau et ont mobilisé leurs réseaux sociaux pour s'insérer professionnellement. Par ailleurs, Matthieu, Blandine et Jérôme n'ont jamais suivi leur formation STAPS au sein du département EM. Olivier a quant à lui choisi cette spécialisation uniquement lors sa deuxième année de DEUG avant de s'orienter vers une licence MS, puis reprendre ses études (après trois d'interruption pour se consacrer à sa carrière de sportif de haut niveau) en master APAS.

Il semblerait donc que les diplômés ayant suivi une partie importante de leur formation au sein du département EM et ayant préparé les concours de l'enseignement aient le plus de difficultés à accepter la place des réseaux sociaux dans l'insertion professionnelle. Ils tendent également à employer des termes avec une connotation négative, comme « piston », pour évoquer les réseaux sociaux. Même s'ils ont conscience de la place tenue par les réseaux sociaux dans l'accès à l'emploi, les réseaux sociaux de certains de ces diplômés sont peu développés. Ils semblent également avoir des difficultés à les développer et mobiliser, comme nous le confie Lucile. Lucile est diplômée d'une licence EM et d'un master professionnel en APAS, et a préparé le CAPEPS pendant un an à l'IUFM.

*« Je ne connais pas grand monde. Il y a d'autres personnes qui sont déjà plus insérées, qui ont déjà un réseau de personnes connues et ils ne le voient pas de la même façon. Ils savent qui appeler, à quelle porte taper. Moi c'est vraiment au petit bonheur la chance. Je cherche toute seule quoi. A part quand toi, tu me dis "ah ben y a ça", mais sinon... peut-être que ouais, les filles qui font parties de l'association RéAPS, elles, elles sont vachement au courant j'imagine. Peut-être qu'il faudrait que je me mette plus en contact avec elles. Je ne sais pas trop en fait. Je ne sais pas trop si je dois demander ou pas, j'ai peur que ce soit mal perçu. "Ouais, aidez-moi à trouver un job", alors qu'elles ont du mal à trouver un travail. »*

D'autres diplômés refusent de mobiliser leurs réseaux sociaux et ne veulent « rien devoir à personne », pour reprendre les propos de Magalie. Magalie a le même parcours que Lucile mais tient un regard beaucoup plus critique sur les réseaux sociaux dans l'accès à l'emploi et ne souhaite pas les mobiliser. Elle explique également avoir des difficultés, comme Lucile, à mobiliser ses réseaux sociaux lorsqu'elle souhaite le faire.

*« Après je n'ai pas fait par relations parce que... d'une part parce que ça serait des personnes qui sont dans la branche et je pense que ça galère plus ou moins un peu aussi. Et je ne suis pas restée en contact avec tellement, même avec peu je dirai ! Après les autres, ils sont hors de mon cursus, déjà ils ne comprennent pas tout de suite ce que je voudrais faire, et puis après ils ont pas... enfin, en ce moment je n'ai pas de personne qui est bien placé... [...] Je crois que j'ai du mal à utiliser les connaissances pour ce genre de chose en fait, je crois.*

*- A demander.*

*- A demander. Ça me plait moyennement en fait. Donc voilà. »*

Le département EM semble socialiser les étudiants dans une conception « méritocratique », pour reprendre le terme employé par Léa Lima et Philippe Mossé (2010) concernant une des trois conventions structurante de l'emploi sportif<sup>181</sup>. Même si nous retrouvons des formateurs de ce département au sein d'autres départements de formation, l'orientation vers les concours de l'enseignement participe également à la construction de cette conception « méritocratique » de l'accès à l'emploi. En effet, même si on sait que tous les étudiants, en fonction de leur origine sociale, ne sont pas égaux devant la réussite à ces concours, l'idéal « méritocratique » constitue la pierre angulaire de l'accès à l'emploi par l'intermédiaire des concours. Il apparaît difficile par la suite pour ces jeunes de prendre de la distance vis-à-vis de cette conception de l'accès à l'emploi. Par ailleurs, il est intéressant de noter que Magalie, suite à des difficultés pour trouver un emploi dans le secteur de la santé publique, envisage de passer des concours dans la fonction publique territoriale. Magalie conserve cet idéal « méritocratique » dans sa conception de l'insertion professionnelle. Lorsque nous lui posons la question « *Qu'est ce qui facilite d'après toi une bonne insertion professionnelle ?* », alors que nombre de diplômés répondent le réseau social, Magalie considère que la formation est l'élément le plus important dans l'insertion professionnelle. Cette difficulté de Magalie à se détacher ou déconstruire cette conception de l'accès à l'emploi semble également trouver une explication dans sa socialisation familiale « enseignante », renforcée par la socialisation universitaire au sein du département EM.

*« Je sors d'un milieu qui est quand même pas mal issu de l'enseignement. Ma maman est institutrice, j'ai des grands frères qui sont enseignants. Et j'ai vécu dans un immeuble de fonction entouré d'instituteurs et d'institutrices ! »*

---

<sup>181</sup> Les deux autres conventions étant la convention de performance et la convention marchande.

D'autres étudiants, comme Simon, parviennent à prendre de la distance avec cette socialisation. En effet, comme Magalie, Simon a obtenu une licence EM et est originaire d'un milieu familial « enseignant ». Les parents de Simon sont enseignants. Son orientation vers un master professionnel en ES mais également son stage au sein d'un club professionnel de basket-ball semblent amener Simon à construire une conception « positive » de l'accès à l'emploi par l'intermédiaire des réseaux sociaux. Pour cet étudiant, le plus important pour s'insérer professionnellement, c'est de « *connaître des gens dans le milieu dans lequel tu souhaites travailler, et qui te permettent soit d'avoir des informations, soit de te proposer des choses.* »

*« Tu peux avoir beaucoup d'expérience mais si tu ne connais pas grand monde, tu auras toujours plus de chances si tu tapes à une porte d'être reçu que si tu n'avais pas d'expériences. Et d'un autre côté, si tu as un super réseau mais que tu ne sais rien faire, tu ne vas pas loin non plus. Je le mettrais à égalité en première place, en complément. C'est quelque chose... bon enfin, c'est quelque chose que tu peux pas dissocier de l'expérience professionnelle. » (Simon)*

Il fait l'expérience des réseaux sociaux lors de son stage au sein d'un club professionnel de basket-ball, et prend conscience de leur importance pour s'insérer dans ce milieu professionnel.

La recherche d'un stage, d'un emploi, le retour d'expériences de pairs, des expériences au sein du milieu associatif ou professionnel peuvent constituer des moments favorisant un turning point (Hughes, 1996) « cognitif » dans la carrière étudiante concernant leur conception de l'accès à l'emploi. Nous nous sommes ici intéressés plus spécifiquement à la conception de la place des réseaux sociaux dans l'accès à l'emploi. Ce premier moment de rupture, qui constitue une prise de conscience de la place des réseaux sociaux dans l'insertion professionnelle, nous semble suivi d'un second turning point. En effet, cette prise de conscience n'apparaît pas comme suffisante à la mobilisation par la suite des réseaux sociaux. Au-delà d'en avoir conscience, il s'agit également d'accepter de les mobiliser et de les développer. Ce turning point « cognitif » semble nécessaire, pour les individus, à la mise en place de stratégies pour développer et mobiliser leurs réseaux sociaux. Cela nécessite, pour certains étudiants, d'arriver à prendre de la distance avec une socialisation universitaire orientée vers les concours et/ou une socialisation familiale « enseignante » ou, plus généralement « fonctionnaire », marquée par un accès à l'emploi via des concours de recrutement. Cette difficulté à accepter la place des réseaux sociaux se traduit dans leur conception de cette notion à laquelle ils attribuent plutôt une connotation négative.

Au-delà des réseaux sociaux, les acteurs utilisent d'autres moyens d'accès à l'emploi. L'obtention d'un concours de recrutement constitue une manière d'accéder à l'emploi historiquement structurante de la formation STAPS, notamment avec les concours de recrutement des enseignants

d'EPS. Même si les réseaux sociaux peuvent jouer un rôle dans la réussite d'un concours de recrutement, cela ne constitue pas ici notre sujet.

### C. Accepter les règles du jeu : l'exemple des concours d'enseignants

Nous défendons ici l'idée que la réussite d'un concours nécessite également de la part des étudiants de construire une représentation « positive » du concours, ou, pour le dire différemment, d'accepter les règles du jeu. De manière similaire à ce que nous venons de décrire concernant les réseaux sociaux, il s'agit pour les étudiants, après avoir pris connaissance des épreuves composant le concours, d'accepter le contenu et les exigences de ces épreuves. Même si souvent elles ne paraissent pas pertinentes aux yeux des étudiants par rapport à leur conception du métier visé par le concours, les étudiants reçus au concours semblent avoir accepté de jouer le jeu. Ils s'inscrivent en effet dans une logique de préparation au concours et non de formation au métier.

*« Je suis quand même dans une logique de concours, c'est-à-dire studieuse, rentrer dans un cadre, dans un moule, c'est vrai que je rentre assez facilement. [...] L'IUFM, c'est une préparation à un concours, donc on est dans une logique de concours et pas dans une logique de formation. Je ne cherchais pas... je n'ai pas du tout cherché à faire de moi une bonne intervenante. [...] On n'a pas besoin d'avoir du vécu sur le terrain pour réussir un concours. Le concours, c'est une vraie parenthèse. Tu bûches, tu bûches. Si tu es sérieux et que tu rentres dans un moule parce que l'oral ça s'organise. Si tu arrives à être organisé, à avoir des connaissances suffisantes, que tu arrives à justifier... [...] Quand l'optique du concours s'est présentée, là j'étais dans l'optique du concours, et qu'il fallait bosser un concours, qu'il fallait le savoir pour le concours. C'était des connaissances à avoir. La réalité du terrain, on le verra plus tard. Si tu veux avoir la chance de voir cette réalité, il te faut d'abord avoir le concours. » (Julie, enseignante d'EPS stagiaire)*

Il s'agit donc d'accepter de se conformer aux attentes du concours mais également de mettre à distance leur représentation du métier construite à partir de leurs expériences professionnelles, des discussions, et/ou, pour le métier d'enseignant par exemple, de leur vécu d'élève.

*"Quand tu prépares ton CAPEPS, tu es loin de penser à ton boulot, tu oublies qu'un jour tu seras prof. Tu es quand même dans un monde un peu à part. Tu es dans la préparation à un concours et tu oublies qu'il y aura des élèves." (Isabelle, enseignante d'EPS certifiée)*

Marc, professeur des écoles, caractérise cette capacité à accepter les concours et à s'y adapter. En effet, après une première tentative au CAPEPS où il échoue après s'être blessé gravement au genou, Marc s'oriente vers le professorat des écoles. Ce concours donne la possibilité à Marc de réinvestir certains savoirs construits lors de sa formation STAPS et de la préparation au CAPEPS. Après avoir



pris connaissance et accepté les contraintes des concours, il met en place des stratégies afin de se préparer de la manière la plus efficace au concours du professorat des écoles. Julie et Isabelle, par exemple, sont attentives et appliquent les conseils des formateurs, et mettent en relation les connaissances dispensées avec les attentes du concours.

*« Comme j'ai toujours eu derrière l'oreille l'idée que ça serait pour un concours, j'ai toujours assez bossé pour le concours. » (Julie)*

*« Je savais que ça me servirait pour le concours même si ça me paraissait assez éloigné. » (Julie, à propos de l'histoire des loisirs)*

*« Il y a un prof qui était un peu dans le milieu du concours, et il m'a dit "tu sais, les théories de l'apprentissage moteur, ça va être le pivot central de tout ton CAPEPS". En fait, je n'avais pas trop mis l'accent dessus, et c'est là où je me suis dit il faut que je bosse à fond. C'est lui qui m'a fait avoir le déclic. » (Julie)*

Marc bénéficie de la situation professionnelle de son père, professeur des écoles et formateur IUFM, pour assister à de nombreuses heures d'enseignement en école primaire voire même parfois intervenir. Il sollicite également son père pour l'aider à préparer les épreuves et se « conformer au concours ».

*« Il m'a fallu deux ans pour me conformer au concours. Tout mon contexte a fait que je me suis formaté pour le concours, et ce qui fait que je l'ai eu. Sinon je pense que je ne l'aurai pas eu. Vu son boulot, mon père pouvait largement m'aider, m'orienter pour que je puisse avoir le concours assez rapidement. J'ai quand même eu accès à des aides que d'autres candidats n'ont pas eu. »*

Certains étudiants n'acceptent pas de se conformer aux règles d'un concours mais à celles d'un autre. Alexandra, par exemple, après un échec au CAPEPS abandonne la préparation à ce concours, considérant le décalage entre sa conception du métier et le contenu des épreuves comme trop important. Elle s'oriente rapidement vers un autre concours, celui du professorat de sport. Elle accepte le contenu des épreuves du concours qu'elle qualifie de « concrètes » c'est-à-dire en relation avec certaines de ses expériences, avec son vécu professionnel et associatif, et avec sa représentation du métier.

*« Je n'avais pas l'impression de rentrer dans le cahier des charges du concours du CAPEPS. Ce discours, ce formatage. Pour moi, c'était beaucoup de baratin théorique pour une réalité professionnelle qui est tout autre. Donc j'avais du mal à intégrer pour réussir les épreuves. En voyant l'écart et ce que je connaissais dans mon stage, et ce qui est attendu pour les épreuves, et la manière dont je voyais le boulot par la suite, je me suis dit qu'il fallait que je trouve autre chose. Du coup, j'ai poursuivi et j'ai continué à chercher d'autres perspectives parce que je pense que ce n'est pas fait pour moi. En début de maîtrise, j'ai découvert le concours de professorat. [...] Contrairement à la lassitude de bachoter la didactique et la psychologie, la pédagogie, là ça m'a*

*branché parce que j'apprenais des trucs qui me paraissaient concrets, qui me paraissaient en lien avec la vraie vie. Je pouvais le mettre en perspective avec mon club. »*

Comme Marc, elle met en place des stratégies afin d'obtenir le concours, notamment en s'insérant au sein d'une direction régionale afin d'échanger avec des professeurs de sport et de mieux comprendre le fonctionnement de l'institution.

Certains étudiants, même s'ils acceptent les règles du jeu d'un concours, ne parviennent pas à l'obtenir. C'est le cas de Katherine qui échoue trois fois à l'agrégation externe EPS et une fois au CAPEPS.

*« - Est ce que tu adhérais à ce discours et est-ce que tu arrivais à le retranscrire ? Participer au développement moteur de l'élève, etc.*

*- Si, bien sûr j'adhérais complètement. C'est pas tout mais ça fait partie du plus important. [...] Je pense que ce n'était pas un problème de connaissances parce que je les avais, mais je ne comprenais vraiment pas ce qu'ils attendaient.*

*- La logique, la manière de construire...*

*- ... c'est tout à fait ça. Quand j'allais voir M. M. en disant "mais je ne comprends pas comment j'ai eu hors-sujet, parce que quand je relis le sujet et que je relis ma copie, j'ai l'impression d'être dans le sujet". À chaque fois il était embêté parce qu'il me disait "oui on peut le comprendre comme ça mais ce n'est pas ça qu'on attend". En fait je ne comprenais pas le sujet, ce que les gens attendaient, ce que le jury attendait. Je pense qu'il m'aurait fallu plusieurs années de formation STAPS pour le comprendre. »*

Katherine, titulaire d'un DEA en sciences de l'éducation, intègre la formation en master 2 professionnel afin de passer l'agrégation externe EPS. Même si elle accepte le contenu et les exigences du concours, Katherine ne semble pas parvenir à se conformer aux attentes, à intégrer les attentes des jurys.

Pour obtenir un concours, il ne semble donc pas suffisant d'en accepter les règles du jeu, même si cela paraît nécessaire. Il s'agit également de construire un rapport au métier et une manière de penser spécifiques aux attentes des jurys du concours. Nous avons par exemple détaillé la rhétorique professionnelle autour de la discipline EPS que construisent les étudiants préparant le concours du professorat d'EPS (Cf. chapitre 10, C). Cette rhétorique professionnelle constitue un des éléments d'un rapport au métier spécifique à construire. Il s'agit également de développer un rapport au métier, une identité professionnelle différenciant le métier d'enseignant d'EPS de celui d'éducateur sportif. Il s'agit de tenir un discours légitimant la discipline et la profession EPS au sein du système scolaire et par rapport au métier d'éducateur sportif.

*« Pour légitimer la discipline. Il faut bien prouver qu'on a une importance historique. Pour moi le concours, ce n'est que ça... l'histoire au CAPEPS, c'est uniquement ça. Justement montrer la*

*différence avec le sport et pourquoi ça ne peut pas être enlevé de l'école comme ça. J'ai l'impression de répéter ce que des profs nous ont dit. » (Isabelle, professeur certifiée d'EPS)*  
*« Il y a le pôle développementaliste qui nous spécifie d'un éducateur sportif. C'est ça la différence aussi. On n'est pas là pour l'APSA en elle-même, on est là pour des ressources motrices, psychologiques, affectives. » (Julie, professeur d'EPS stagiaire)*

Cette professionnalité peut évoluer avec l'exercice du métier et être construite de manière temporaire afin d'obtenir le concours. En effet, dans ses travaux sur les enseignants d'EPS, Roux-Perez (2003) identifie différentes professionnalités<sup>182</sup>.

Au-delà d'un rapport au métier, les étudiants semblent également devoir mobiliser une manière de penser, comme peuvent le laisser penser les propos de Katherine. Il s'agit de développer et mobiliser non seulement un rapport intellectualisé au savoir, que la formation aux métiers de l'enseignement, le département EM, semble développer de manière plus importante que les autres départements de formation, mais également un rapport « pratique » et un rapport « scolaire » au savoir. Nous avons déjà pu souligner (Cf. chapitre 8, A, 2) que réussir des études dans le département EM, et le concours d'enseignant d'EPS, nécessite de construire un rapport intellectualisé au savoir. Nous avons également détaillé (cf. chapitre 9, A), avec les exemples de Christelle et Léa, de la nécessité de construire un rapport pratique au savoir. Réussir un concours, ici le CAPEPS par exemple, implique également de mobiliser un rapport scolaire au savoir, comme nous avons déjà pu le constater avec les témoignages précédents de Julie ou Isabelle.

*Pour Léa et Thomas, « le CAPEPS, c'est un concours qui demande du bachotage et très peu de réflexion personnelle ».*

*« J'ai fini 10<sup>ème</sup> au CAPEPS en appliquant des recettes. Je ne suis pas nageuse, j'ai pris 14 en natation, j'ai pris 18,5 à l'oral 1. Je ne peux pas aider quelqu'un à l'oral 1, je n'ai pas compris cette épreuve, j'ai juste appliqué bêtement des trucs. » (Léa)*

*"Pendant un an à l'IUFM, ils te briffent à faire que de l'écrit. Ils t'apprennent à faire des trucs stéréotypés. Si on te dit "EPS et santé", tu sais que tu vas sortir ça. Même nous, notre prof, il nous avait dit "ben voilà, vous avez des blocs. Vous faites des blocs d'argumentation et vous le refoutez là, là, là." C'est de la préparation de concours, bête et méchante. C'est comme médecine, tu apprends à dire "A moins B égal C" et tu répètes "A moins B égal C".» (Lucile)*

Afin d'obtenir ce type de concours, la construction et la mobilisation d'une rhétorique professionnelle et des trois rapports au savoir semblent donc constituer une condition nécessaire, au même titre que l'acceptation du contenu et des exigences du concours c'est-à-dire que la construction d'une représentation « positive » du concours.

---

<sup>182</sup> Roux-Perez (2003) identifie 5 groupes d'enseignants : les enseignants « entraîneurs », les enseignants « compétiteurs », les enseignants « éducateurs », les enseignants « acteurs institutionnels », et les enseignants « critiques ».

En effet, les étudiants n'ayant pas obtenu le concours préparé ou ayant abandonné avant de le préparer ou de le passer revendiquent souvent un discours critique concernant le contenu des épreuves. Ils les considèrent en décalage avec leur représentation du métier visé et, ce qu'ils nomment, « la réalité professionnelle ». Même si nombre des diplômés cités précédemment peuvent également tenir ce discours critique, ils arrivent cependant à le dépasser afin de se conformer aux attentes, tout du moins le temps de la préparation. Cela ne semble pas le cas des étudiants ne parvenant pas à obtenir le concours ou s'en détournant.

*"Le concours que tu passes n'a aucun rapport avec le métier que tu fais derrière. [...] deux écrits coefficientés pareil, dont un qui sert strictement à rien pour l'enseignement. [...] Donc sur l'entrée, il y a un seul écrit intéressant à bosser et à préparer. L'autre, c'est de l'histoire du sport qui ne sert en rien avec des gamins ou une classe de 30 élèves qui sont en 6ème en SEGPA. Ça ne servira jamais. "* (Thomas, Marin pompier, diplômé d'un master professionnel en éducation et motricité)

Benoit, diplômé d'un master professionnel en EM, échoue deux fois au CAPEPS. Durant ces années de préparation, il a exercé en tant qu'enseignant d'EPS contractuel, et a donc vécu une socialisation professionnelle au métier. Il tient un regard très critique sur les épreuves du CAPEPS par rapport à son expérience professionnelle d'enseignant d'EPS. A la différence de Julie, il appréhende la préparation au concours comme une formation au métier.

*« La façon d'animer, d'appréhender un groupe. On n'est pas assez formé sur ça. On te balance des trucs pour réussir un examen en fait. C'est à revoir. Je ne sais qui s'en occupe, mais le système d'évaluation est à revoir. Parce que ce n'est pas en faisant un oral "si vous aviez une classe de 26, qu'est-ce que vous proposeriez comme exercice pour travailler nanana ?" De façon orale, c'est facile. "Vas le faire maintenant, on va voir si tu t'en sors quand il y en a un qui t'insulte" »*

Par ailleurs, il ne semble pas avoir développé un rapport scolaire au savoir relativement marqué.

*« Pour les écrits, il faut des citations. Comme moi, je les lis jamais... c'était voué à l'échec de passer le concours du CAPEPS »*

Xavier, diplômé d'un master professionnel en EM, tient également un regard très critique vis-à-vis des concours. Il a vécu quatre échecs au CAPEPS, et un au concours de professeur des écoles.

*« Pour moi, le concours il n'est pas cohérent avec le métier de prof d'EPS. Ça n'a rien à voir, strictement rien à voir. L'histoire, c'est une sélection. L'écrit 2, heu, il aide, il peut aider. [...] La compétence, elle s'évalue sur le terrain pour moi. [...] Tu sais le concours, c'est aléatoire. La correction du CAPEPS est assez aléatoire. Suivant sur qui tu tombes, si c'est un prof de fac ou un prof de terrain, tu n'utilises pas les mêmes arguments. Donc voilà, ça ça m'a saoulé aussi. »*

Malgré ses échecs répétés et son regard critique, Xavier envisage tout de même son insertion professionnelle par l'intermédiaire d'un concours. Comme nous l'avons détaillé précédemment, il ne

semble pas se détacher de sa socialisation universitaire orientée vers les concours, et renforçant une socialisation familiale « fonctionnaire »<sup>183</sup>.

*« Si j'ai aucun concours cette année, je m'inscrits pour faire d'autres concours plus simples de type catégorie C. Ça me ferait chier de faire un concours pourri. Après quand tu n'as pas le choix, tu n'as pas le choix.*

*- Après hors concours, tu n'as pas de possibilités ?*

*- Je ne sais pas, je ne connais rien. Je ne sais pas quelles sont les possibilités avec nos formations. »*

Thomas, marin pompier et diplômé d'un master professionnel en éducation et motricité, semble avoir le même profil que Xavier. Il s'est toutefois rapidement détaché du CAPEPS pour passer un concours de niveau inférieur au sein de la marine. Ses parents sont enseignants et il a également suivi l'ensemble de son parcours de formation en STAPS au sein du département EM. Il se détourne cependant du CAPEPS avant même de le passer, même s'il se présente aux épreuves d'admissibilité. Une nouvelle dynamique se dégage ici. Elle concerne les étudiants envisageant une insertion professionnelle stabilisée uniquement par l'intermédiaire de l'obtention d'un concours. Leur socialisation universitaire orientée vers les concours, renforçant souvent une socialisation familiale « enseignante » ou « fonctionnaire », semble maintenir les étudiants dans ce rapport à l'accès à l'emploi. Magalie, titulaire d'une licence EM et d'un master professionnel en APAS, continue de concevoir son insertion professionnelle, notamment l'accès à une situation professionnelle stabilisée, par l'intermédiaire d'un concours. Suite à son échec au CAPEPS, elle obtient un master professionnel en APAS. Ayant des difficultés à trouver un emploi, elle envisage à nouveau de s'insérer professionnellement par l'intermédiaire d'un concours, en passant le concours de contrôleur du travail dans le cadre d'un dispositif d'aide aux jeunes. Magalie, comme Benoit ou Xavier, tient un discours très critique sur le CAPEPS auquel elle a échoué une fois, et n'adhère pas au contenu des épreuves du concours. Comme Benoit, elle aborde la préparation au concours comme une formation professionnelle.

*« Je pense qu'il y a des personnes qui ont leur concours, qui sont prof d'EPS et qui n'ont rien à faire avec des gamins [...] Le concours n'est pas adapté.*

*- Qu'est ce qui n'est pas adapté ?*

*- Rien n'est adapté ! Rien n'est adapté ! L'utilité de l'histoire de l'EPS quand on enseigne l'EPS... bon un petit peu, avoir des connaissances, etc., de là à être sélectionné à tel point sur tout ça, sur une telle quantité d'informations. Nous faire théoriser sur comment lancer un ballon, connaître tous les auteurs qui ont appris quelle façon on peut lancer un ballon, il me semble que c'est à dix*

---

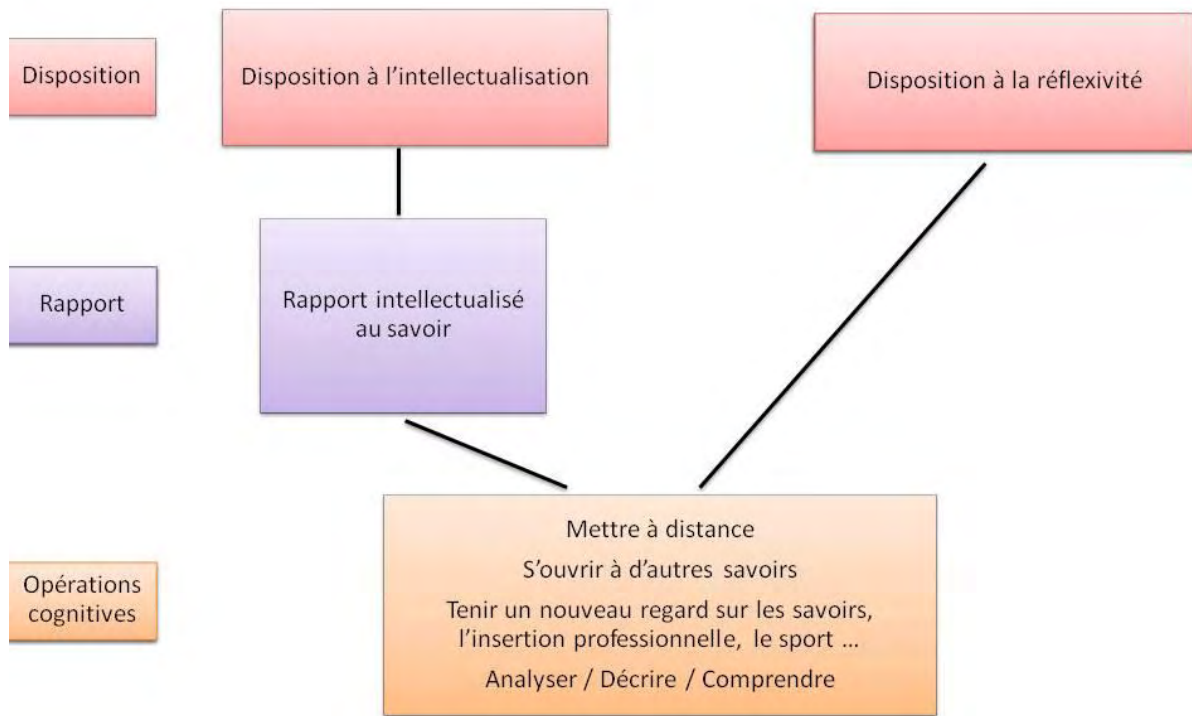
<sup>183</sup> Sa mère est employée fonctionnaire à La Poste.

*milles lieux de ce qu'on peut rencontrer avec une classe d'EPS qu'on va rencontrer en ZEP [Zone d'Education Prioritaire] par exemple. Voilà. À partir de là, je pense que rien n'est adapté. »*

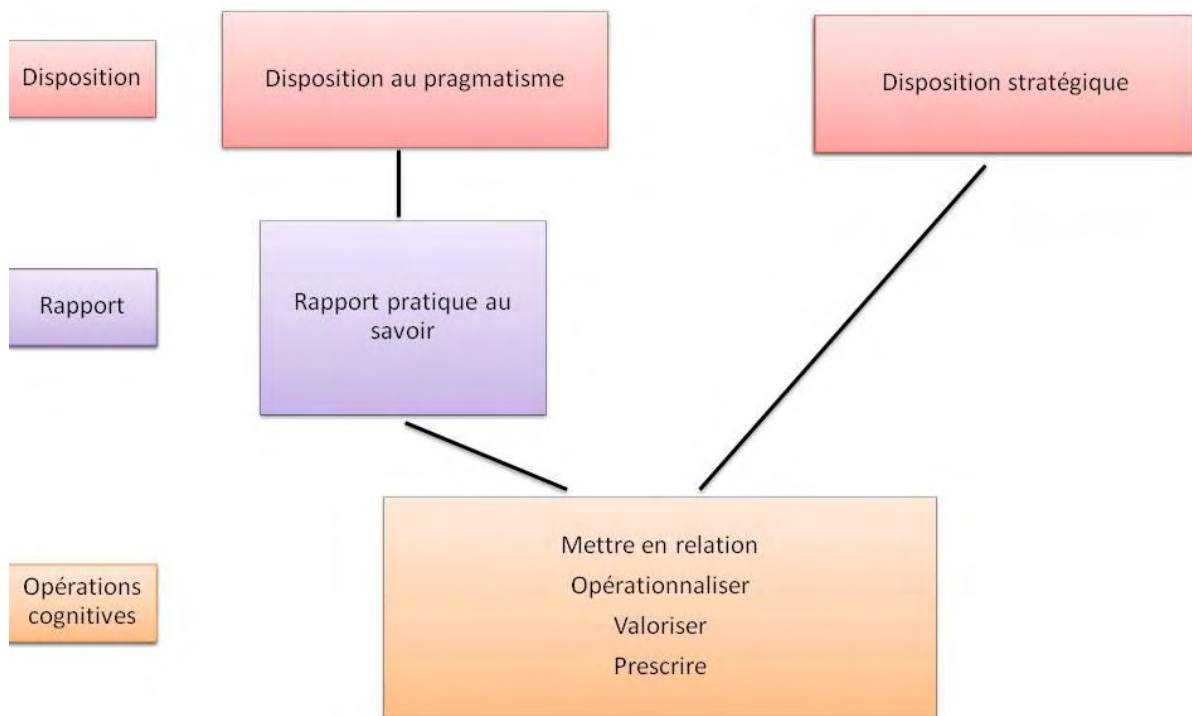
A l'instar de ce que nous avons pu décrire concernant l'évolution de la conception des réseaux sociaux, nous retrouvons un processus similaire concernant la conception des concours. Les étudiants ne réalisant pas ce turning point cognitif caractérisé par une acceptation des épreuves du concours et de leur contenu ne parviennent pas à obtenir un emploi par l'intermédiaire d'un concours. Il s'agit en effet d'accepter de jouer le jeu, d'accepter les règles du jeu de l'insertion professionnelle : les épreuves des concours, la place importante des réseaux sociaux, etc. D'une manière plus générale, s'insérer professionnellement semblent nécessiter pour certains acteurs de réaliser un turning point « cognitif » concernant leur conception des moyens d'accès à l'emploi<sup>184</sup>. Précisons que ce processus, comme nombre d'autres processus décrits dans ce travail, n'est pas nécessairement conscientisé et constitue également le résultat de différents processus de socialisation universitaires, familiaux, amicaux... Nous avons ici essayé de décrire ce turning point cognitif au niveau de la conception des moyens d'accéder à l'emploi mais il peut avoir lieu au niveau d'autres dimensions cognitives ou « subjectives », si nous reprenons le terme de Hughes. L'ouverture à de nouvelles possibilités d'insertion professionnelle (« élargir son espace des possibles »), la construction d'un nouveau rapport au métier peuvent être assimilés à des turning points « cognitifs » dans la mesure où ils relèvent de modifications dans la carrière de l'individu, modifications se réalisant à un niveau cognitif, au niveau des représentations, des rapports au monde, etc. Ces turnings points semblent favoriser l'insertion professionnelle et être en relation avec une disposition à la réflexivité et un rapport intellectualisé au savoir. Il s'agit en effet de s'ouvrir à de nouvelles possibilités d'insertion professionnelle. Il s'agit également de mettre à distance et d'analyser ses savoirs et compétences (Cf. schéma 1) afin de les valoriser au sein d'autres secteurs professionnels ; opération cognitive caractérisant une disposition stratégique et un rapport pratique au savoir (Cf. schéma 2). D'un point de vue cognitif, le processus d'insertion professionnelle nous apparaît lié non seulement avec une disposition à la réflexivité et une disposition stratégique mais également avec une disposition à l'intellectualisation et une disposition au pragmatisme.

---

<sup>184</sup> Nous avons ici détaillé deux moyens d'accéder à l'emploi, par l'intermédiaire des réseaux sociaux ou d'un concours, mais nous n'en oublions pas moins qu'il en existe d'autres.



*Schéma 1 : Description des relations entre dispositions à l'intellectualisation et à la réflexivité, et rapport intellectualisé au savoir*



*Schéma 2 : Description des relations entre dispositions au pragmatisme et stratégique, et rapport pratique au savoir*





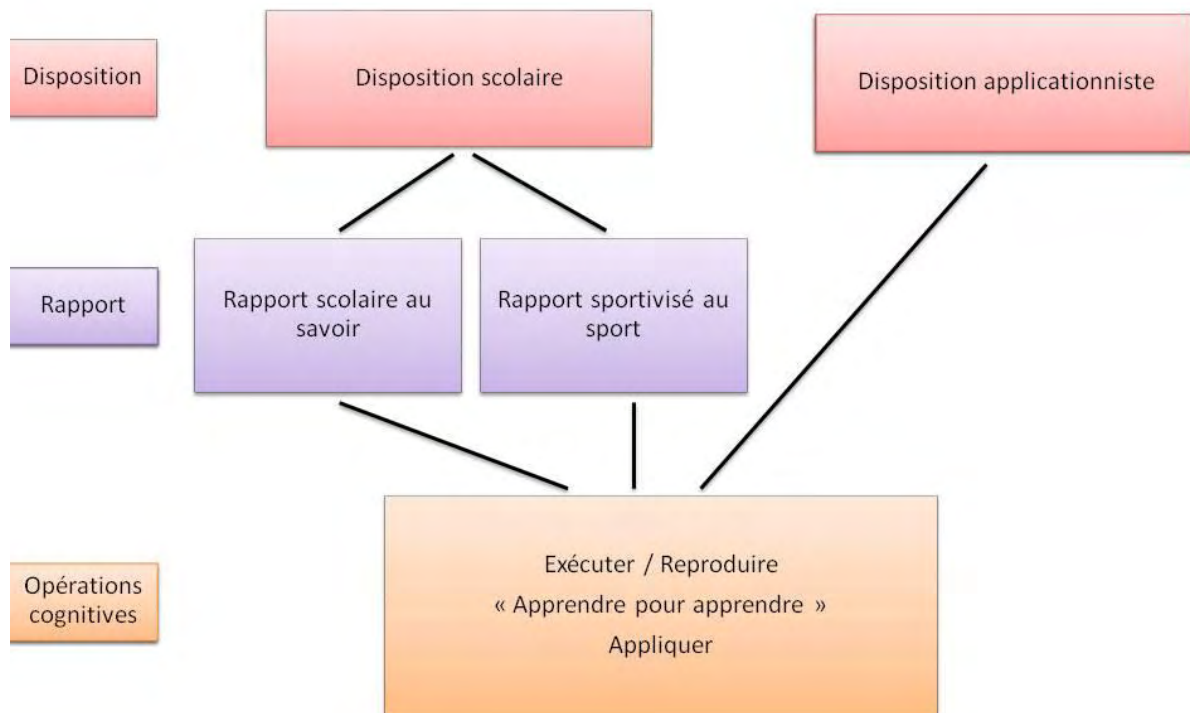
## Conclusion générale

Au terme de ce développement, nous avons précisé divers mécanismes à l'œuvre dans les processus de réussite universitaire, de formation d'un professionnel et d'insertion professionnelle des étudiants STAPS. La réussite de leur carrière implique la construction de dispositions hétérogènes (parfois contradictoires) qu'il s'agit de savoir activer au bon moment. En effet, si l'engagement dans les études STAPS est très souvent marqué par un lien étroit avec la pratique sportive et un rapport « sportivisé » au sport, la réussite des études (notamment des études universitaires longues de niveau master), nécessite de se distancier de cette pratique amateur et de construire un rapport « intellectualisé » au sport. Il s'agit pour l'étudiant d'entrer dans un processus d'intellectualisation que nous retrouvons également au niveau du rapport au savoir. En effet, même si la réussite d'études universitaires « longues » demande de mobiliser un rapport « scolaire » au savoir, elle implique surtout de la part de l'étudiant de construire et/ou développer un rapport « intellectualisé » au savoir. Par ailleurs, réussir sa carrière étudiante, c'est-à-dire ses études et son insertion professionnelle, semble nécessiter de la part de l'étudiant d'acquérir progressivement une certaine « employabilité » en entrant dans une dynamique d'« intellectualisation » et de « professionnalisation » de certaines dispositions cognitives. En effet, la formation d'un professionnel implique pour les étudiants, comme nous avons pu le montrer, de construire et/ou développer un rapport « pratique » au savoir. Cette dynamique de « professionnalisation » s'incarne également dans la construction d'un rapport « professionnel » au sport. Ces rapports au savoir et au sport semblent s'inscrire dans des dispositions plus générales et renvoyer à des opérations cognitives communes à d'autres dispositions.

### Dispositions scolaire et applicationniste

Les rapports scolaire au savoir et sportivisé au sport semblent constituer des éléments d'une disposition plus générale que nous avons qualifié de scolaire. Elle se caractérise par des opérations cognitives de type « restitution de connaissance » ou d'application. En effet, un rapport scolaire au savoir est marqué par une démarche applicationniste. Pour reprendre les propos des acteurs, il s'agit d'« apprendre pour apprendre », c'est-à-dire avec comme finalité la réussite des examens. La notion de rapport sportivisé au sport renvoie également à un processus similaire d'exécution. L'acteur se situe dans une position de sportif placé sous l'autorité d'un entraîneur qui transmet des gestes sportifs à acquérir et à reproduire afin d'améliorer ses résultats, de gagner une compétition.

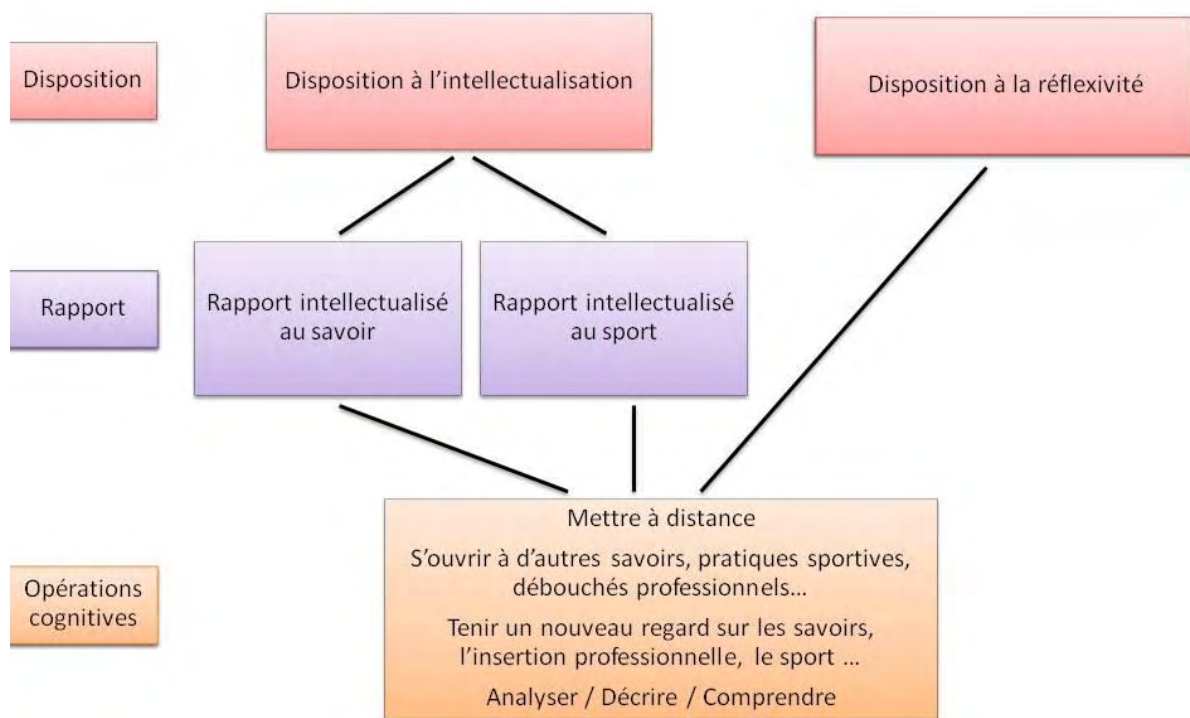
Certaines de ces opérations cognitives nous apparaissent également caractéristiques d'un autre type de disposition, une disposition applicationniste.



*Schéma 3 : Description des relations entre dispositions scolaire et applicationniste, et rapports scolaire au savoir et pratique au sport*

### **Disposition à l'intellectualisation et à la réflexivité**

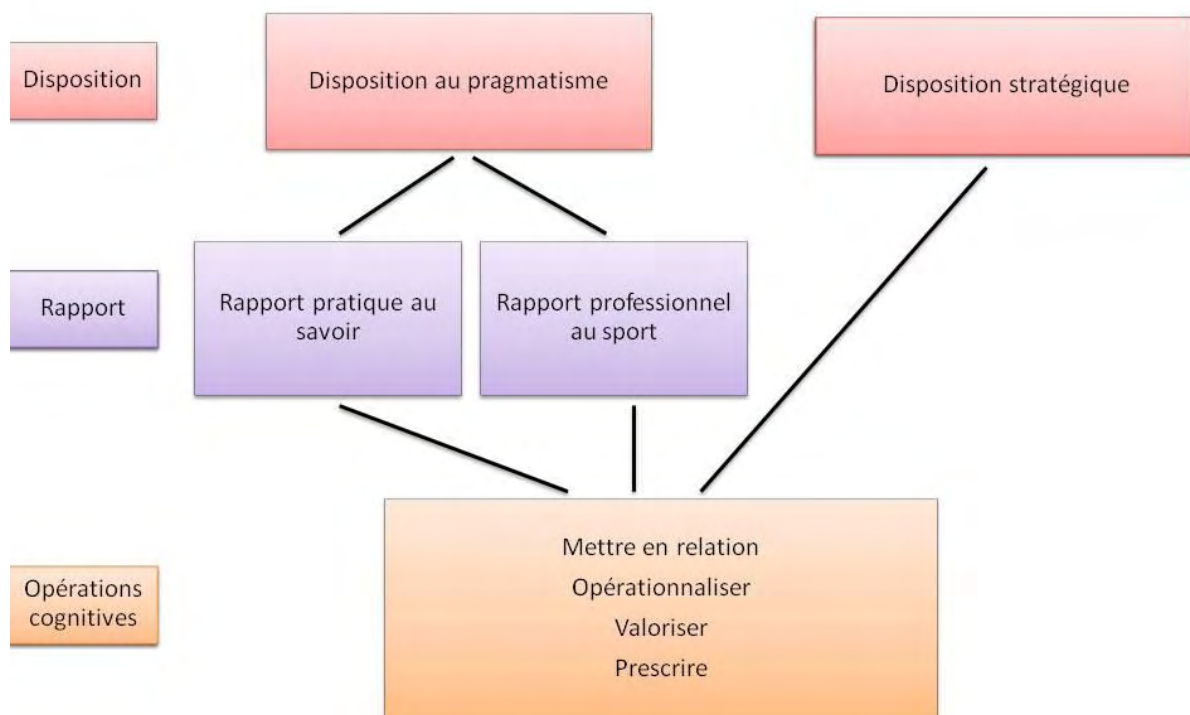
Un rapport intellectualisé au savoir se caractérise notamment par un intérêt pour de nouveaux savoirs, une capacité d'abstraction et par une volonté d'apprendre pour comprendre. De même, nous avons montré qu'un rapport intellectualisé au sport est notamment marqué par une ouverture à de nouvelles pratiques sportives, une réflexion sur la pratique sportive, et un regard distancié par rapport à cette pratique. Dans les deux cas, il s'agit pour l'étudiant de prendre de la distance par rapport aux savoirs et de s'engager dans un processus d'analyse et de compréhension, opérations cognitives caractéristiques des dispositions à l'intellectualisation et à la réflexivité.



*Schéma 4 : Description des relations entre dispositions à l'intellectualisation et à la réflexivité, et rapport intellectualisé au savoir et au sport*

### **Dispositions au pragmatisme et stratégique**

Nous avons mis en évidence que la construction de cette disposition au pragmatisme était solidaire pendant la carrière étudiante d'un processus identitaire. En effet, cela nécessite pour l'étudiant d'appréhender les savoirs et le sport en tant que professionnel ou futur professionnel. L'individu élabore un rapport professionnel au sport marqué par une conception du sport comme l'objet d'une pratique professionnelle. Il met également en relation certains savoirs avec la pratique professionnelle. L'étudiant s'inscrit dans une activité d'opérationnalisation et de prescription, opérations cognitives également caractéristiques d'une disposition stratégique.



*Schéma 5 : Description des relations entre dispositions au pragmatisme et stratégique, et rapports pratique au savoir et professionnel au sport.*

A l’instar des liens que peuvent entretenir disposition à l’intellectualisation et disposition au pragmatisme, les dispositions à la réflexivité et stratégique peuvent également être activées dans une même situation, comme nous avons pu le décrire au moment de la recherche d’emploi. En effet, la mise en place de stratégie ne peut découler que d’une mise à distance et d’une analyse du contexte. Nos analyses tendent à montrer que les acteurs les plus réflexifs sont également les plus stratégiques, et ceux ayant le moins de difficultés à trouver un emploi. Par contre, comme nous avons pu le voir avec les exemples de Jérôme et Magalie, les diplômés les moins réflexifs et les moins stratégiques semblent avoir le plus de difficultés pour s’insérer professionnellement. Même s’ils ont réussi des études universitaires longues, ils mobilisent essentiellement une disposition scolaire. Ils semblent cependant avoir développé à minima un rapport intellectualisé au savoir. Utile et nécessaire pour la réussite des études, cette disposition scolaire peut par ailleurs constituer un frein à l’insertion professionnelle. A l’inverse, certains diplômés comme Guillaume ont développé de

manière marquée une disposition à la réflexivité et une disposition stratégique qui leur permet de se projeter et de s'insérer professionnellement de manière assez rapide (avant la fin de leurs études pour certains). Cependant parmi ces étudiants, certains, comme Guillaume, semblent avoir construit a minima une disposition scolaire ; leur parcours de formation est souvent marqué par des redoublements. Ils rencontrent donc quelques difficultés pour terminer leurs études. Guillaume met deux années pour réussir son master 1 et deux autres années pour obtenir son master 2 professionnel. Il a en effet des difficultés à valider certains enseignements, notamment lorsqu'ils ne renvoient pas directement à la préparation physique ou l'entraînement sportif.

Par ailleurs, précisons que ces différents rapports au savoir et dispositions pré-existent avant l'entrée des acteurs dans l'enseignement supérieur. Ils sont développés de manière inégale en fonction, notamment, de l'origine sociale et du parcours scolaire des étudiants. Notre travail de recherche s'intéresse principalement à la socialisation universitaire et à ses effets sur les dispositions cognitives. Nous avons ainsi porté plus spécifiquement notre attention sur les dispositions à l'intellectualisation, au pragmatisme, à la réflexivité et stratégique dans la mesure où la socialisation universitaire participe à leur développement. Concernant les dispositions scolaire et applicationniste, nous les avons peu abordé dans la mesure où elles se développent essentiellement lors de la socialisation scolaire et que les études STAPS de niveau master semblent peu renforcer ou développer. Ces dispositions plurielles coexistent tout au long de la carrière étudiante mais il s'agit pour l'étudiant d'apprendre à les activer ou les mettre en veille en fonction des contextes (Lahire, 1998). Par exemple, mis en veille pendant le semestre où l'étudiant apprend à des fins de compréhension, le rapport scolaire au savoir est souvent activé pendant la période de révisions avant les examens afin d'obtenir les meilleurs résultats possibles. François, étudiant en master 1 EM, déclare apprendre « *les cours bêtement 3-4 jours avant les examens* », et précise : « *là c'était vraiment du par cœur pour tout recracher. Ce qui était avant, je lisais le cours, je regardais où le prof voulait en venir, ce que je ne comprenais pas trop j'y réfléchissais dessus* ».

### **« Turnings points cognitifs » et étapes de la carrière étudiante**

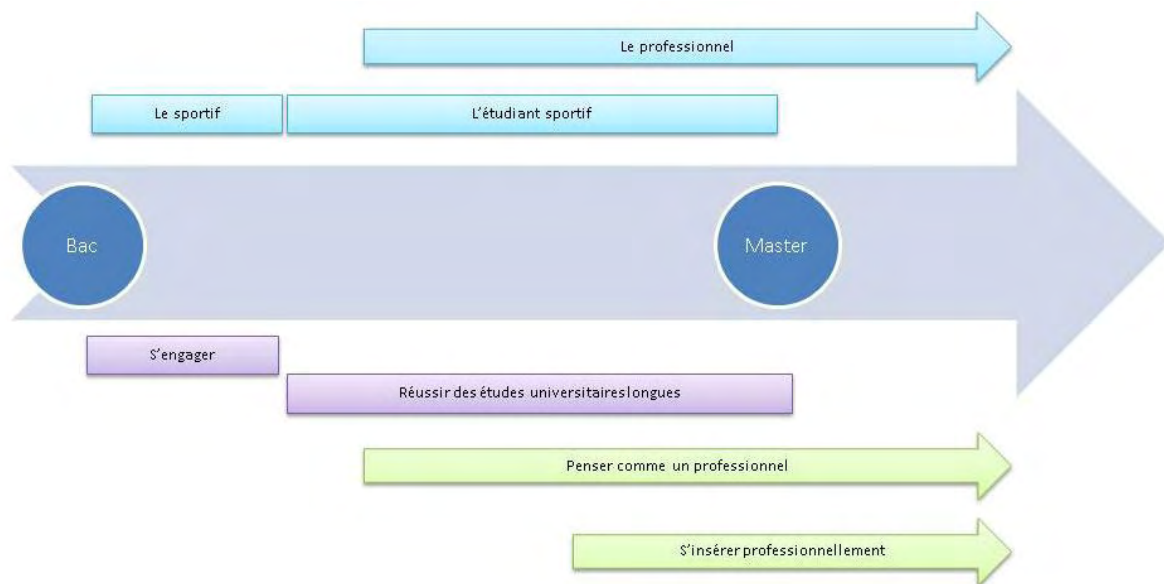
L'un des objectifs de ce travail de doctorat consistait à interroger d'un point de vue socio-cognitif les différentes étapes de la carrière étudiante. Nos analyses nous ont amené à distinguer 4 étapes de la carrière, étapes marquées par des moments de rupture ou turning point (Hughes 1996) :

- s'engager dans la carrière étudiante
- suivre et réussir des études universitaires longues
- penser comme un professionnel

- s'insérer professionnellement

Pour la majorité des acteurs, l'engagement dans la carrière étudiante s'inscrit en relation avec leur pratique sportive et/ou un projet professionnel. En effet, pour certains jeunes, les études semblent constituer un prolongement de la pratique sportive. Cependant, réussir les premières années d'études STAPS semble nécessiter d'arriver à dissocier pratique sportive et études universitaires, et de concevoir les études comme une fin. Cette évolution de la conception des études s'accompagne d'un changement identitaire. Il s'agit en effet pour l'acteur de ne plus se considérer comme un sportif étudiant mais comme un étudiant sportif. Ce turning point que nous qualifions de « cognitif » apparaît nécessaire à la poursuite de la carrière étudiante. Par ailleurs, la réussite d'études universitaires longues (de niveau master) implique de la part de l'étudiant de s'inscrire dans un processus d'intellectualisation. Tout au long de cette étape de la carrière, il développe un rapport intellectualisé au savoir et au sport mais également une disposition à la réflexivité.

La réussite des études constitue une des dimensions de la carrière étudiante. Nous nous sommes également intéressés à une autre dimension de la carrière étudiante : la formation d'un professionnel. Dans cette perspective, nous avons identifié deux étapes de la carrière étudiante : penser comme un professionnel et s'insérer professionnellement. Précisons que ces deux étapes peuvent se dérouler dans la même temporalité que les deux étapes décrites précédemment.



*Schéma 6 : Les étapes de la carrière étudiante et construction identitaire*

Penser comme un professionnel nécessite pour l'étudiant de « passer à travers le miroir », c'est-à-dire de se considérer non plus uniquement comme un étudiant mais comme un professionnel. De manière solidaire à cette dynamique identitaire, l'étudiant élabore un rapport professionnel au sport et développe un rapport pratique au savoir. Enfin, la dernière étape décrite consiste pour l'acteur à

s'insérer professionnellement. Nous avons mis en évidence, pour cette étape de la carrière, un turning point cognitif notamment au niveau du rapport au métier, et plus spécifiquement de la conception des manières d'accéder à l'emploi. Nous avons tenté de mettre en évidence certains processus cognitifs sous-jacents à l'accès à l'emploi, processus que nous pouvons sans doute retrouver en amont lors de la recherche de stage. Il s'agit en effet pour l'étudiant ou le jeune diplômé de construire une conception « positive » des manières d'accéder à l'emploi qu'il sollicite, comme nous avons pu le mettre en évidence concernant la conception des réseaux sociaux (le rapport à l'accès à l'emploi par l'intermédiaire des réseaux sociaux) et des concours. Par ailleurs, cette étape de la carrière peut être marquée par un autre turning point cognitif s'incarnant dans une dynamique d'élargissement de l'espace des possibles en termes d'insertion professionnelle.

En prolongeant les travaux d'autres chercheurs (notamment Chevalier, *op. cit.*), nous avons ainsi pu relever les effets des dispositions acquises au cours de la carrière amateur à la fois éléments perturbateurs ou facilitateurs de la carrière étudiante. Nous nous sommes intéressés ici aux étudiants STAPS. Cependant, une étude plus approfondie auprès de jeunes inscrits dans des formations fédérales ou d'État ne suivant pas de formation universitaire permettrait de comparer les différents parcours d'insertion professionnelle. Si l'on peut considérer que du fait du caractère plus académique de ces formations, la réussite dans les études STAPS induit la construction de dispositions quelque peu différentes des formations fédérales et d'État (de nature plus « pragmatique »), il nous semble toutefois que le processus d'intellectualisation que nous avons mis en évidence peut également se retrouver dans ces formations fédérales et d'État tant il est inhérent à la dynamique de construction de connaissances et de compétences qui suppose une remise en question des savoirs initiaux comme cela peut être actuellement le cas avec la mise en place des BPJEPS, DEJEPS et DESJEPS (Cf. Collinet & Bernardeau-Moreau, 2009 ; Pierre, 2009). Par ailleurs, une étude auprès de jeunes sportifs engagés dans des études universitaires sans relation avec le sport permettrait également de comparer les rapports au sport construits par ces étudiants et ceux des étudiants STAPS. Retrouvons nous ce processus d'intellectualisation du rapport au sport ? Est-il spécifique à la formation universitaire aux métiers du sport ?

Ce travail de thèse, centré sur la socialisation universitaire des professionnels ou futurs professionnels issus des STAPS, contribue modestement à la compréhension plus générale des processus cognitifs sous-jacents à la réussite universitaire, la formation d'un professionnel et l'insertion professionnelle. Même si nombre des acteurs interrogés ont construits leur parcours de



formation au sein de différents établissements universitaires, ces résultats restent tout de même contextualisés à un établissement de formation caractérisée par une offre de formation spécifique. Ce travail gagnerait donc à être prolongé au sein d'autres UFR STAPS mais également à être comparé à d'autres filières de formations universitaires afin de saisir d'une manière plus générale les processus à l'œuvre dans la formation universitaire de professionnels.

## Bibliographie

Amade-Escot, C. (dir.) (2003). *Didactique de l'Education Physique : état des recherches*. Paris, Editions Revue EPS.

Arnaud, P. (1998). Défense et illustration d'un enseignement. *Spirales*, 13-14, 43-76.

Aubel, O., Bauger, P., Faber, C., & Pichot, L. (2003). La professionnalisation des étudiants de la filière sciences sociales et management du sport de l'UFR-Staps de Strasbourg : le rôle de leurs propriétés dans l'insertion professionnelle. *Revue européenne de management du sport*, 10, 251-295.

Augustin, J-P. (2003). *Le sport et ses métiers : Nouvelles pratiques et enjeux d'une professionnalisation*. Paris, La découverte.

Augustin, J-P. (dir.), (2006). *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*. Paris, La Documentation française.

Attali, M. (2004). *Le syndicalisme des enseignants d'éducation physique, 1945-1981*. Paris, L'Harmattan.

Baluteau, F. (2002). Les usages du savoir sociologique dans un contexte de formation. Le cas des formateurs IUFM. *Education et Sociétés*, 9(1), 73-85.

Barbier, J.M. (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF, Paris.

Barbusse, B. (2006). Sociologie et management des sportifs professionnels : vers une identification de la composante managériale du métier d'entraîneur de sport collectif. Communication au 2ème congrès de l'AFS, Bordeaux.

Baszanger, I. (1981). Socialisation professionnelle et contrôle social : Le cas des étudiants en médecine futurs généralistes. *Revue Française de Sociologie*, 22, 223-245.

Bayle, E. (1999). *Management et performance des organisations à but non lucratif : le cas des fédérations sportives nationales*. Thèse de doctorat : Sciences de Gestion, Université de Limoges.

Beaud, S. (2002). *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, La Découverte.

- Becker, H.S., (1985, 1<sup>o</sup> éd. 1963). *Outsiders. Etude de la sociologie de la déviance*. Paris, A-M Métailié.
- Becker, H.S., Geer, B., Hughes, E.C., & Strauss, A.L. (1966). *Boys in white. Student culture in medical school*. New brunswick, N.J., Transaction Books.
- Bernardeau Moreau, D. (2004). *Sociologie des fédérations sportives. La professionnalisation des dirigeants bénévoles*. Paris, L'Harmattan, Logiques sociales.
- Bernardeau Moreau, D. (2009). Professionnalisation et encadrement du sport. In C. Collinet, D. Bernardeau Moreau (dir), *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Histoire et sociologie d'une profession*. Rennes, PUR.
- Bernardeau Moreau, D., Carreras, K. & Collinet, C. (2009). Les savoirs des éducateurs sportifs : diversité et professionnalité. *Sciences de la société*, 77, 80-95.
- Bertaux, D. (2010, 1<sup>ère</sup> éd. 1997). *Le récit de vie*. Paris, Armand Colin, Collection 128.
- Bret, D. (2008). L'enseignant d'EPS. animateur, technicien, ingénieurs ou concepteurs. *Recherche et Formation*, 57.
- Boncler, J. (1994). *Les organisations non marchandes privées : Analyse théorique et examen de quelques pratiques*. Thèse de doctorat : Sciences de Gestion, Université Bordeaux I.
- Bourdieu, P. (1962). Célibat et condition paysanne. *Études rurales*, 5-6, 32-135.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action*. Paris, Ed. Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris, Raisons d'agir.
- Bourdieu, P. (2002). *Le Bal des célibataires. Crise de la société paysanne en Béarn*. Paris, Seuil.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'Année sociologique*, 36, 169-207.
- Chabaud, M. (2004). *Les bacheliers technologiques et professionnels en STAPS : trajectoires scolaires et processus de socialisation universitaire*. DEA sciences du mouvement humain, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire: Un métier de classe moyenne*. Paris, MSH.

- Chalumeau, L., Gury, N. et Landrier, S. (2008). Niveau d'engagement dans une carrière amateur et début de parcours des étudiants en STAPS, *In* Cart B., Giret J.-F., Grelet Y. et Werquin P. (dir.), *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*. Relief, 24.
- Chantelat, P. (2001). *La professionnalisation des organisations sportives, nouveaux enjeux, nouveaux débats*. Paris, L'harmattan, Espaces et temps du sport.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir, éléments pour une théorie*. Paris, Ed. Economica, Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- Chauvac, N. (2011). *L'embauche, une histoire de relations ? Réseaux et dispositifs de médiation au cœur du marché de l'emploi*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse.
- Chevalier, V. (1998). Pratiques culturelles et carrières d'amateurs : le cas des parcours des cavaliers dans les clubs d'équitation. *Sociétés contemporaines*, 29, 27-41.
- Chevalier, V., & Coinaud, D. (2008). Carrières d'amateurs et cursus universitaires : le sens multiple des parcours des étudiants staps. *In* Cart, B., Giret, J.-F., Grelet, Y. & Werquin P. (Dir.), *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*. Relief, 24.
- Chevalier, V., Coinaud, D. & Grelet, Y. (2010). Les étudiants STAPS : amateurs sérieux ou étudiants dilettantes ? *In* Lima, L. et Mossé, P. (Dir.). *Le sport comme métier ? Les STAPS des études à l'emploi*. Toulouse, Octares Editions.
- Clément, J.-P., Defrance, J., & Pociello, C. (1994). *Sport et pouvoirs au XXème siècle*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Collinet, C. (2002). Le sport dans la sociologie française. *L'Année sociologique*, 52(2), 271-295.
- Collinet, C. & Bernardeau-Moreau, D. (2009). Sport, emploi, formation et savoirs : état des lieux. *In* C. Collinet, D. Bernardeau (dir), *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Histoire et sociologie d'une profession*. Rennes, PUR.
- Darmon, M. (2003). *Devenir anorexique*. Paris, La découverte.

- Deauvieu, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*, 49, 100-118.
- Demailly, L. (1985). Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques. *Revue Française de Sociologie*, 26, 96-119.
- Durand, C. (1994). *Essai d'analyse structurelle et de diagnostic des clubs sportifs professionnels*. Thèse de doctorat : Sciences de Gestion, Université de Caen.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris, PUF.
- Erllich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris, Armand Colin.
- Falcoz, M. & Walter, E. (2009). L'emploi dans le sport associatif et fédéral. Un état de la question. *STAPS*, 83, 2009/1, 43-54.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris, PUF.
- Ferreol, G. (1991). *Dictionnaire de sociologie*. Paris, Armand Colin.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: on the practice of Knowledge*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Erllich V., Frickey A. et ali (2000). *La socialisation des étudiants débutants*. Les Dossiers du Ministère de l'Education nationale, DPD, 115.
- Gal-Petitfaux, N. & Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue française de pédagogie*, 138, 51-61.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration*. Paris, PUF, Edition « Quadrige ».
- Gojard, L. (2006). *Les étudiants de l'UFRSTAPS et de l'IUFM de Toulouse : Rapport au savoir et représentation du métier d'enseignant d'EPS*. Mémoire de master 2 recherche, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Gojard, L. (2009). La formation des futurs professionnels de l'intervention en sports : apprendre à lier pragmatisme et intellectualisme. *Sciences de la société*, 77, 97-107.
- Gojard, L. & Terral, P. (2009). L'insertion professionnelle des étudiants STAPS de la filière entraînement : modification du rapport au sport et intellectualisation. In C. Collinet, D. Bernardeau-

Moreau (dir), *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Histoire et sociologie d'une profession*. Rennes, PUR.

Gojard, L. & Terral, P. (sous presse). La professionnalisation des étudiants STAPS du département Education et Motricité : l'exemple du professorat d'Education Physique et Sportive. *Science et motricité*.

Granovetter, M. (1974). *Getting a job : a study of contacts and carriers*. Chicago, University of Chicago Press.

Houzel, G. (2007). Le mille-feuille de l'enseignement supérieur. Remarques préliminaires sur la démographie étudiante, In Universités : vers quelle autonomie ? *Revue Esprit*, 12.

Hughes, E. C. (1955). The Making of a Physician. *Human Organization*, 14, 21-25.

Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Ion J. (2001). Clubs d'athlétisme et professionnalisation. Une étude de cas. In P. Chantelat (dir.), *La professionnalisation des organisations sportives, nouveaux enjeux, nouveaux débats*. Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces et temps du sport

Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires*. Paris, L'Harmattan.

Kikulis, L., Slack, T., Hining, Cr. & Zimmermann, A. (1989). A structural taxonomy of amateur sport organizations. *Journal of Sport Management*, 3, 129-150.

Klein, G. (2003). *Une affaire de discipline, l'éducation physique en France et en Europe (1970-2000)*. Paris, Éditions Revue EPS.

Koski, P. & Heikala, J. (1998). Professionalization and organizations of mixed Rationales : the case of finnish national sport organizations. *European journal for sport management*, 1, 7-29.

Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris, La Documentation Française, Les Cahiers de l'OVE, 2.

Lahire, B., (1998). *L'homme pluriel*. Paris, Nathan.

Lahire, B. (1999). De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In B. Lahire (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*. Paris, La Découverte & Syros, 121-152.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris, Nathan.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : Ecole et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Landrier, S. (2010). Quand la pratique d'une carrière amateur influence les choix et les parcours d'études des jeunes. In L. Lima et P. Mossé (dir.), *Le sport comme métier ? Les STAPS des études à l'emploi*. Toulouse, Octares Editions.

Lefresne, F. (2003). *Les jeunes et l'emploi*. Paris, La Découverte.

Le Mancq, F. (2007). Des carrières semées d'obstacles : l'exemple des cavalier-e-s de haut-niveau. *Sociétés contemporaines*, 66, 127-150.

Le Roux, N. (2002). L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution. In N. Le Roux (coord.) & J. Camy (dir.), *L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution*. AFRAPS/RUNOPES, 19-38.

Le Roux, N. (coord.) (2004). *L'emploi sportif : Etat de la connaissance des partenaires sociaux et méthodes d'analyse*. AFRAPS/RUNOPES

Le Roux, N., (2006). « L'emploi sportif en France : Situation et tendances d'évolution ». In P. Bouchet et C. Pigeassou (dir.), *Management du sport : Actualités, développements et orientations de la recherche*. Montpellier, Afraps, 113-141.

Le Roux, N. & Aguetant, N. (2006). L'emploi sportif en France et ses évolutions : quel état des lieux ? In J.-P. Augustin (dir.), *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*. Paris, La Documentation Française.

Leroux, N., Hashar-Noé, N., Le Roux, N. & Gojard, L. (2010). Rapport au travail et rapport à l'emploi des sortants de la filière STAPS. In L. Lima & P. Mossé (dir.), *Le sport comme métier ? Les STAPS des études à l'emploi*. Toulouse, Octares Editions.

Lima, L. et Mossé, P. (dir.) (2010). *Le sport comme métier ? Les STAPS des études à l'emploi*. Toulouse, Octares Editions.

Loirand, G. (2002). Le sport associatif compétitif fédéré. In N. Le Roux (coord.) & J. Camy (dir.), *L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution*. AFRAPS/RUNOPES, 67-85.

- Loirand, G. (2003). Les paradoxes de la "professionnalisation" des associations sportives. In L. Prouteau (dir.), *Les associations entre bénévolat et logique d'entreprise*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 85-103.
- Loirand, G. (2004). Professionnalisation : de quoi parle-t-on ?, In Société de Sociologie du Sport de Langue Française (éd.), *Dispositions et pratiques sportives. Débats actuels en sociologie du sport*. Paris, L'Harmattan, 217-227.
- Losego, P. (1999). La construction de la compétence professionnelle et sa mesure : le cas des futurs enseignants formés dans les IUFM. *Revue française de sociologie*, 40(1), 139-169.
- Mauger, G. (1998). Jeunesse, insertion et condition juvénile. In B. Charlot & D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris, PUF.
- Merton, R. K. & Rossi, A. (1965, 1<sup>er</sup> éd. 1953). Contributions à la théorie du groupe de référence. In *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris, Plon, 202-236.
- Millet, M. (1999). Économie des savoirs et pratique de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie. *Éducation et Sociétés*, 4, 57-74.
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Molinari-Perrier, M. (2010). L'insertion professionnelle des sortants de la filière STAPS. In L. Lima & P. Mossé (dir.), *Le sport comme métier ? Les STAPS des études à l'emploi*. Toulouse, Octares Editions.
- Perez-Roux, T. (2008). Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants. *Education-Formation*, 287, 7-19.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, 36, 131-162.
- Perrenoud, P. (2002). La place de la sociologie dans la formation des enseignants : réflexions didactiques. *Education et Sociétés*, 9(1), 87-99.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.-F. Inisan (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*. Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 11-32.
- Pierre, J. (2009). Des brevets d'Etat d'éducateur sportif aux diplômes professionnels de 1963 à nos jours. Réflexion sur les enjeux et les débats relatifs aux réformes du tronc commun. In C. Collinet, D.



Bernardeau (dir), *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945. Histoire et sociologie d'une profession*. Rennes, PUR.

Ramogino, N. & Verges, P. (dir.) (2005). *Sociologie et cognition sociale*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

Rose, J. (1998). *Les Jeunes face à l'emploi*. Paris, Desclée de Brouwer.

Roux-Perez, T. (2003). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *Recherche et Formation*, 43, 143-156.

Schön, D.A. (1983). *The reflexive practioner*. New York, Basic book.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec, Ed. Logiques, coll. "Formation des maîtres".

Ségal, E. (2007). Dépasser l'opposition entre substantialisme et relativisme dans l'analyse de la qualification et de la compétence. In JP. Durand, W. Gasparini (coord.), *Le travail à l'épreuve des paradigmes sociologiques*. Toulouse, Octarès Editions.

Segrestin, D. (1985). *Le phénomène corporatiste. Essai sur l'avenir des systèmes professionnels fermés en France*. Paris, Fayard.

Stebbins, R.A. (1992). *Amateurs, professionals and serious leisure*. Montreal and Kingston, Mcgill-queen's University Press.

Stroobant, M. (1993). *Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la formation des aptitudes*. Bruxelles, Université Bruxelles.

Stroobant, M. (1994). La visibilité des compétences. In F. Ropé & L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan.

Tchernonog, V. (2007). *Les associations en France - Poids, profils et évolutions*. Paris, Fondation Crédit Coopératif/ADES.

Terral, P. (2003). *La construction sociale des savoirs du monde sportif : sociologie des conceptions épistémiques*. Thèse de 3<sup>ème</sup> cycle en sociologie, Université Paris IV-Sorbonne.

Terral, P. (2009). Les sciences du sport et la question de la professionnalisation. Controverses autour de l'utilité des savoirs. *Sciences de la société*, 77, 109-121.

Terral, P. & Collinet, C. (2007). L'utilisation des savoirs scientifiques par les enseignants d'EPS : entre description, prescription, justification et méta-cognition. *Terrains et travaux*, 12.

Theodoraki, E.-I. & Henry, I.-P. (1994). Organisational structures and contexts in British national governing bodies of sport. *International review for sociology of sport*, 3, 243-264.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique*. Berne, Peter Lang.

Trottier, C., Laforce, L. & Cloutier, R. (1998). Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université. In B. Charlot & D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris, PUF, 309-341.

Trottier, C. & Lessart, C. (2002). La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec : étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum. *Education et Sociétés*, 9(1), 53-71.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ECF éditeur.

Vernières, M. (coord.) (1997). *L'insertion professionnelle. Analyses et Débats*. Paris, Ed. Economica.

Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone. *American journal of sociology*, 2, 137-158.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, Armand Colin.

### **Littérature grise (Rapports et Etudes)**

Beaupère, N. & Giret, J.-F. (2008). *Etudier l'insertion des étudiants. Les enjeux méthodologiques posés par le suivi de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur au niveau local, régional et national*. Notes Emploi Formation, 28, Céreq.

Bérail, L. (2007). *Le travail étudiant*. Rapport du Conseil Economique et Social.

Bertrand, O., Boudier, A. & Rousseau, M. (1993). *Les qualifications et leur adaptabilité au marché du travail*. Paris, Céreq, Document de travail n° 84.

Bertsch, J. (2006). Ne tirez pas sur les STAPS ! *Le Monde* du 11/04/2006.

Camy J. (2002). *Rapport sur la mission « professionnalisation des études en STAPS »*. Paris, Rapport pour le Ministre de l'Education Nationale.

Carif-Oref Pays de la Loire (2005). *Devenir des étudiants de l'UFR STAPS de l'Université de Nantes. Rapport d'enquête auprès des étudiants des formations Entraînement sportif et Management du sport*.

Chevalier, F. et Mansuy, A. (2009). *Une photographie du marché du travail en 2008. Résultats de l'enquête Emploi*. INSEE première n° 1272.

Chevalier, V. et al. (2007). *Carrières d'étudiants en STAPS : entre bifurcations et abandons. La part amateur dans les orientations, réorientations (et insertion professionnelle)*. Rapport pour le LEST et l'ONMAS.

Céreq (2008). « *Quand l'école est finie... : Premiers pas dans la vie active de la génération 2004* ». Marseille.

Céreq (2012). « *Quand l'école est finie... : Premiers pas dans la vie active d'une génération, enquête 2010* ». Marseille.

*Convention Collective Nationale du Sport*. 5 juillet 2005.

De Kermadec, C. (2011). *Le commerce d'articles de sport et loisir : avant la crise, un secteur en forte expansion*. INSEE Première, 1373.

Duvoux, N. (2009). *La fabrication sociale d'un individu*. Entretien avec Bernard Lahire, La Vie des idées, <http://www.laviedesidees.fr/La-fabrication-sociale-d-un.html#audio>

Faure, S. (2003). *Les étudiants débutants de la faculté d'anthropologie et de sociologie de Lyon 2*. Compte rendu d'enquête, Lyon.

Faure, S. & Garcia, M.-C. (2002). *Danses des villes et danses d'école : le hip hop. Procédures de l'inventivité quotidienne des " danses urbaines " confrontées aux modalités d'apprentissage lors de leur insertion en milieu scolaire*. GRS, Recherche faite à la demande du Ministère de la Jeunesse et des Sports.

Giret, J.-F., Moulet, S. & Thomas, G. (2002). *De l'enseignement supérieur à l'emploi : les trois premières années de vie active de la « génération 98 »*. Céreq.

Giret, J.-F., Molinari-Perrier, M. & Moulet, S. (2006). *2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail*. Céreq, Nef 21.

Lemaire, S. (2012). *Les parcours dans l'enseignement supérieur : devenir après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1995*. Paris, Note d'information 12.05.

Maetz, I. (2012). *L'insertion professionnelle des diplômés de l'université*. Note d'information 12.06.

Mansuy, A. et Nouël de la Buzonnière, C. (2011). *Le marché de l'emploi en 2009. Résultats de l'enquête Emploi*. INSEE première n° 1331.

Médecine à la côte, STAPS est passé de mode. *La Lettre de l'Étudiant* n° 832 du 18 septembre 2006.

Millet, M. & Thin, D. (2003). « Ruptures scolaires » et « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires : parcours et configurations. GRS, Recherche faite à la demande de l'Inspection Académique de Lyon/Préfecture du Rhône/Direction départementale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse du Rhône.

Ministère de l'Éducation Nationale (2001). *Les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS)*. Paris, Note d'information 01.39.

Ministère de l'Éducation Nationale (2005). *Les étudiants inscrits dans les 83 universités publiques françaises en 2004*. Paris, Note d'information 05.24.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2004). *Rapport du jury du CAPEPS externe 2004*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche (2000). Programmes des enseignements de la classe de Seconde générale et technologique. *B.O. H.S. n°6 du 31 août 2000*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche (1996). Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges. *B.O. n°29 du 18 juillet 1996*.

Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports (2007). *Les Chiffres clés du sport*. Novembre 2007.

Ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports (2007). Le paysage associatif français. *Stat-Info n°07-04*, novembre 2007.

Molinari-Perrier, M. (2007). L'insertion professionnelle des sortants de la filière STAPS. L'approche quantitative des parcours d'insertion. Rapport pour le LEST et l'ONMAS.

Osipe (2004). *L'insertion professionnelle des titulaires de maîtrises STAPS obtenues en 2000, 2001, 2002 et 2003*. SCID, Université de Montpellier 1.

Rey, B. (2005). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés*. Rapport final.

Runopes (2008). *L'intégration professionnelle des sortants de la filière STAPS*. L'approche qualitative des parcours et des situations d'intégration professionnelle. Rapport pour le LEST et l'ONMAS.

SMBG (2005). *Le Guide de la vie étudiante, édition Sud Ouest*. SMBG Édition.

Terral, P. (2007). *La construction sociale des formations STAPS : tensions et coordinations autour des savoirs à produire et à diffuser*. Rapport réalisé pour l'ONMAS.

Walter, J.L. (2005). *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur*. Rapport pour le conseil économique et social.

Werquin, P. (dir.). *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*. Relief, 24.

### **Sites internet**

<http://www.concours.mobilite-territoriale.net/forum/viewtopic.php?p=243331>

[http://www.insee.fr/fr/ffc/chifcle\\_fiche.asp?ref\\_id=NATFPS03306&tab\\_id=312](http://www.insee.fr/fr/ffc/chifcle_fiche.asp?ref_id=NATFPS03306&tab_id=312)

[http://www.insee.fr/fr/indicateur/indic\\_conj/donnees/doc\\_idconj\\_16.pdf](http://www.insee.fr/fr/indicateur/indic_conj/donnees/doc_idconj_16.pdf)

<http://www.Sante.gouv.fr/professeur-de-sport-ps-externe.html>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Principales caractéristiques des étudiants et enseignants d'EPS stagiaires interrogés entre mars et mai 2006 .....	39
Tableau 2 : Répartition des entretiens par fonction et par secteur en 2007 .....	46
Tableau 3 : Synthèse des dimensions abordées lors des entretiens avec les diplômés de Master .....	49
Tableau 4 : Répartition sexuée des diplômés 2006/2007 de master STAPS .....	51
Tableau 5 : Répartition des entretiens avec les diplômés 2006/2007 par fonction et par secteur .....	52
Tableau 6 : Répartition des effectifs des diplômés et des répondants au questionnaire en fonction des diplômés .....	57
Tableau 7 : Primo-entrants inscrits en première année et répondants à l'enquête .....	58
Tableau 8 : Types de professions occupées par les sortants STAPS de la Génération 2001 en fonction de leur niveau d'études .....	78
Tableau 9 : Secteur de l'emploi occupé par les sortants STAPS de la Génération 2001 en fonction de leur niveau d'études .....	79
Tableau 10 : Type de baccalauréat des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	94
Tableau 11 : Série du baccalauréat des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	95
Tableau 12 : Mention au baccalauréat des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	95
Tableau 13 : Type de bac+2 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	96
Tableau 14 : Type de bac+3 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	96
Tableau 15 : Type de bac+4 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	96
Tableau 16 : Positions professionnelles des sortants de STAPS .....	99
Tableau 17 : Type d'emploi des sortants de STAPS .....	99
Tableau 18 : Série de baccalauréat des répondants .....	100
Tableau 19 : Mention au baccalauréat des répondants .....	100
Tableau 20 : Durée d'accès au premier emploi des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	101

Tableau 21 : Moyens d'accès au premier emploi des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier.....	102
Tableau 22 : Contrat de travail ou statut du premier emploi des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier.....	103
Tableau 23 : Quotité de temps de travail du premier emploi des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier.....	103
Tableau 24 : Niveau d'embauche du premier emploi des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier.....	103
Tableau 25 : Diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier en emploi au 1er décembre 2010 et occupant ou non leur premier emploi .....	104
Tableau 26 : Situation au 1er décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	105
Tableau 27 : Type de contrat de travail ou de statut au 1er décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	106
Tableau 28 : Quotité du temps de travail de l'emploi au 1er décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	106
Tableau 29 : Niveau de l'emploi au 1er décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	106
Tableau 30 : Revenu mensuel net de l'emploi au 1er décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	107
Tableau 31 : Région de l'emploi au 1er décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	108
Tableau 32 : Effectif de l'employeur au 1er décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	109
Tableau 33 : Type d'employeur au 1er décembre 2010 des diplômés 2008 de master professionnel STAPS de l'université Paul Sabatier .....	109

## Liste des figures

Graphique 1 : Réussite au Licence 1 des primo-entrants en STAPS en 2010 en fonction de la mention au baccalauréat .....	122
Schéma 1 : Description des relations entre dispositions à l'intellectualisation et à la réflexivité, et rapport intellectualisé au savoir .....	246
Schéma 2 : Description des relations entre dispositions au pragmatisme et stratégique, et rapport pratique au savoir .....	247
Schéma 3 : Description des relations entre dispositions scolaire et applicationniste, et rapports scolaire au savoir et pratique au sport .....	250
Schéma 4 : Description des relations entre dispositions à l'intellectualisation et à la réflexivité, et rapport intellectualisé au savoir et au sport .....	251
Schéma 5 : Description des relations entre dispositions au pragmatisme et stratégique, et rapports pratique au savoir et professionnel au sport .....	252
Schéma 6 : Les étapes de la carrière étudiante et construction identitaire .....	254



## Annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien enquête auprès des étudiants souhaitant devenir enseignant d'EPS et des enseignants d'EPS stagiaires.....	273
Annexe 2 : Entretien avec Julie, enseignante d'EPS certifiée stagiaire.....	277
Annexe 3 : Grille d'analyse du rapport au savoir, exemple de Julie, enseignante d'EPS certifiée stagiaire .....	307
Annexe 4 : Structure de la représentation du métier d'enseignant d'EPS, exemple de Léa, enseignante agrégée d'EPS stagiaire .....	309
Annexe 5 : Guide d'entretien de l'enquête Runopes auprès de la « Génération 2001 » .....	310
Annexe 6 : Guide d'entretien de l'enquête auprès des diplômés 2006/2007 de Master .....	312
Annexe 7 : Entretien avec Emilie, diplômée 2006/2007 d'un master professionnel APA .....	316
Annexe 8 : Grille de synthèse de l'entretien avec Emilie, diplômée 2006/2007 d'un master professionnel APAS .....	342
Annexe 9 : Grille d'analyse type .....	347
Annexe 10 : Guide d'entretien avec les responsables en 2006/2007 des diplômés de Masters enquêtés.....	352
Annexe 11: Questionnaire sur devenir des diplômés de Master 2005/2006 .....	353
Annexe 12 : Questionnaire sur orientation des entrants en L1 STAPS .....	3567

**Annexe 1 : Guide d'entretien enquête auprès des étudiants souhaitant devenir enseignant d'EPS et des enseignants d'EPS stagiaires**

Mettre l'accent sur l'évolution globale et insister sur l'année de L3, les moments de changements biographiques et le récit des moments vécus.

<p>Présentation : M2 recherche. Etude dans le cadre de mon mémoire sur les étudiants STAPS. Discours anonyme, utilisation d'un autre prénom. En droit de ne pas répondre à toutes les questions.</p> <p><b>A quand remonte ton envie de devenir enseignant d'EPS ?</b> Moment(s) particulier(s), accumulation d'événements</p> <p><b>Qu'est ce qui t'a donné envie ?</b> personnes : prof d'EPS, éducateur sportif, ...      faits : bon en sport, aime le sport</p> <p><b>Comment a évolué cette envie jusqu'à aujourd'hui?</b> Renforcement, doutes, mise en veille/réactivation    à quel(s) moment(s), quelles expériences (avec des personnes en particulier, des réflexions, des faits, ...)</p> <p><b>Plus précisément, comment a évolué ton projet professionnel à la fac ?</b> Tu raccroches ces évolutions à des moments, des personnes, des réflexions ? Par exemple ?</p> <p><b>Quand tu as commencé à avoir envie de devenir enseignant d'EPS, comment tu te le représentais ?</b> Qu'est ce qui te faisait dire cela ? (expériences avec les profs d'EPS, les "on dit", discours de pers en particulier...)</p> <p><b>Comment a évolué cette représentation jusqu'à aujourd'hui? Qu'est ce qui l'a faite évoluer ?</b> Collège, lycée, STAPS.      Discours de personnes (profs, amis, étudiants, ...), stage, cours (APSA, analyse de l'enseignement, didactique, pré-professionnalisation, ...), expérience d'éducateur sportif, d'animateur. Prise de conscience des difficultés, des objectifs, des rôles, des activités. Lesquels ? A quels moments ?</p> <p><b>Comment en es-tu venu à choisir STAPS ?</b> Hésitation ou pas en Terminale, à la suite d'une expérience post-bac, ... Raconte ces moments</p> <p><b>Quel cursus comptais-tu emprunter ? Comment ça a évolué ?</b> Changements ou pas d'objectifs, hésitations, ...      A quels moments ? Pourquoi ?</p> <p><b>Avant d'entrer en STAPS, comment t'imaginais-tu la formation ?</b> <b>Quelle(s) réaction(s) as-tu eu quand tu as été confronté à la réalité de la formation? Quel(s) avis portes-tu sur la formation maintenant ?</b> <b>Quel a été ton parcours scolaire ? universitaire ? Quel parcours envisages-tu ?</b></p>	<p><u>Genèse et évolution envie de devenir enseignant d'EPS</u></p> <p><u>Genèse et évolution représentation du métier</u></p> <p><u>Formation scolaire et STAPS : choix, parcours, avis</u></p>
<p><b>Quand a débuté ta réflexion sur le sport ? Comment, sur quel(s) thèmes ?</b> Avec éducateur sportif, prof d'EPS, formateur STAPS. Un événement, un livre, ... Moments précis ?</p> <p><b>Comment a-t-elle évolué ? Qu'est ce qui l'a faite évoluer ?</b> Expérience d'éducateur sportif, discussion avec des profs d'EPS, avec des amis. Lectures, ... Moments-clés ?</p> <p><b>Et en STAPS ? (Comment a évolué ta réflexion sur le sport en STAPS ?)</b></p>	<p>→ <u>Réflexion sur le sport : (évolution)</u></p>

<p><b>En STAPS, quand a débuté ta réflexion sur les APS ? Comment, sur quel(s) thème(s) ?</b>          Quelles étaient tes réflexions ? A quels moments ? Qu'est ce qui les a amenées ? (cours, prof, discussions avec étudiants, lectures, ... révisions, expériences d'éducateur sportif)</p> <p><b>Comment ont-elles évolué ? qu'est ce qui les a faites évoluer ?</b>          Quelles réflexions ? A quels moments ? Qu'est ce qui les a amenées ? (cours (partie théorique des APSA, contenus d'enseignement dans cours d'APSA), prof, discussions avec étudiants, lectures, ... révisions, prépa des cours d'EPS (L3), leur observation (L2), prépa d'exercices pour certaines APSA (notamment L3 avec approche dida))</p> <p><b>Que t'as apporté les enseignements des APS ?</b>          Partie pratique, partie théorique (L1 et L2). Approche didactique en L3.</p> <p><b>Quelle place donnes-tu aux APS dans ta formation ?</b></p>	<p>→<u>Réflexion sur APS :</u> (évolution)</p>
<p><b>Quand a débuté ta réflexion sur les sciences ? Comment, sur quel(s) thème(s) ?</b>          A quels moments ? Qu'est ce qui a amorcé cette réflexion ? (prof, lectures, amis, ...) Quel était ton rapport aux sciences avant d'entrer en STAPS ?</p> <p><b>Plus particulièrement en STAPS.</b>          Histoire, Psychologie et sciences du comportement, Sociologie, Biologie, Analyse de l'enseignement (L2 et L3), Didactique (L3)</p> <p>Quelles étaient tes réflexions ? A quels moments ? Qu'est ce qui les a amenées ? (cours, prof, discussions avec étudiants, lectures, ... révisions, expérience d'éducateur sportif)</p> <p><b>Comment ont-elles évolué ? qu'est ce qui les a faites évoluer ?</b>          Quelles réflexions ? A quels moments ? Qu'est ce qui les a amenées ? (cours, prof, discussions avec étudiants, lectures, ... révisions, prépa des cours d'EPS (L3), leur observation (L2), expérience d'éducateur sportif)</p> <p><b>Que t'ont apporté les enseignements des sciences ?</b>          Détail selon les sciences. Exemples.</p> <p><b>Quelle place donnes-tu aux sciences dans ta formation ?</b>          Détail selon les sciences. Comment tu les classerais ? Pourquoi ?</p>	<p>→<u>Réflexion sur les sciences :</u> (évolution)</p>
<p><b>En STAPS, quand a débuté ta réflexion sur les outils ? Comment, sur quel(s) thème(s) ?</b>          Informatique, technique de documentation, langue, Techniques de Communication Ecrite, Orale, Découverte et Connaissance du Milieu Universitaire, Information sur les Milieux Professionnels, initiation à la recherche, ...</p> <p>Quelles étaient tes réflexions ? A quels moments ? Qu'est ce qui les a amenées ? (cours, professeurs, discussions avec étudiants, lectures, ... révisions)</p> <p><b>Comment ont-elles évolué ? qu'est ce qui les a faites évoluer ?</b>          Quelles réflexions ? A quels moments ? Qu'est ce qui les a amenées ? (cours, professeurs, discussions avec étudiants, lectures, renseignements ... révisions)</p> <p><b>Que t'as apporté les enseignements des outils ?</b>          Détail. Lesquels ? Par exemple ?</p> <p><b>Quelle place donnes-tu aux outils dans ta formation ?</b>          Détail. Lesquels te semblent plus importants ? inutiles ? Par exemple ?</p>	<p>→<u>Réflexion sur les outils :</u> (évolution)</p>
<p><b>Quand a débuté ta réflexion sur l'enseignement de l'EPS ? Comment, sur quel(s) thème(s) ?</b>          Quelles étaient tes réflexions ? A quels moments ? Qu'est ce qui les a amenées ? (cours de prépa et suivi de stage, stage d'observation, stage d'intervention, approche didactique des APSA, prof, discussions avec étudiants, lectures, ...révisions, expériences d'éducateur sportif)</p> <p><b>Comment ont-elles évolué ? qu'est ce qui les a faites évoluer ?</b>          Quelles réflexions ? A quels moments ? Qu'est ce qui les a amenées ? (cours (prépa et suivi</p>	<p>→<u>Réflexion sur l'enseignement de l'EPS :</u> (évolution)</p>

<p>de stage), prof, discussions avec étudiants, lectures, ... révisions, prépa des cours d'EPS (L3) → stage d'intervention, leur observation (L2) → stage d'observation, prépa d'exercices pour certaines APSA (notamment L3 avec approche didactique))</p> <p><b>Que t'as apporté les stages (observation et intervention) et les cours associés (prépa et suivi de stage) ?</b></p> <p>Détail. Par exemple. A quels moments ?</p> <p><b>Quelle place donnes-tu aux stages dans ta formation ?</b></p>	<p>Stages</p>
<p><b>Cette représentation a-t-elle fait évoluer ton regard sur les enseignements dispensés en STAPS ? ton attitude pendant les cours ? pendant tes révisions ? ta façon de réviser ?</b></p> <p>Essayer de plus faire le lien entre la théorie et la pratique ? à quels moments ?</p> <p>Revenir sur évolution des manières de réviser. (raconter)</p> <p><b>Comment l'évolution de ta représentation du métier d'enseignant d'EPS t'a orienté vers certains enseignements ?</b></p> <p><b>A-t-elle (ré)orienté tes centres d'intérêts ?</b></p> <p><b>A-t-elle modifiée ton approche de la formation ? de ses enseignements ?</b></p> <p><b>Vas-tu en cours avec la même approche qu'avant ? Quelle était celle d'avant ?</b></p> <p><b>Les apports des matières scientifiques concernant l'approche de l'EP, du métier d'enseignant d'EPS ?</b> En relation avec ton objectif de devenir enseignant d'EPS ?</p> <p><b>Penses-tu que ces cours ou certains de ces cours aident les enseignants d'EPS dans leur pratique quotidienne ?</b> Comment tu les utilises ou utiliserais ? Auxquels fais ou ferais-tu références ?</p> <p><b>Les apports de l'enseignement des APS concernant l'approche de l'EP, du métier d'enseignant d'EPS ?</b> en relation avec ton objectif de devenir enseignant d'EPS ?</p> <p><b>Penses-tu que ces cours ou certains de ces cours aident les enseignants d'EPS dans leur pratique quotidienne ?</b> Comment tu les utilises ou utiliserais ? Auxquels fais ou ferais-tu références ?</p> <p><b>Les apports des stages concernant l'approche de l'EP, du métier d'enseignant d'EPS ?</b></p> <p>En relation avec ton objectif de devenir enseignant d'EPS ?</p> <p>Comment tu les utilises ou utiliserais ?</p> <p><b>Le fait de pratiquer de nouvelle APS et d'avoir une partie théorique ont-t-ils changé ton approche de l'EP, du métier d'enseignant d'EPS? Approche faite en Licence3 ?</b></p> <p><b>Les apports de l'enseignement des outils concernant l'approche de l'EP, du métier d'enseignant d'EPS ?</b> En relation avec ton objectif de devenir enseignant d'EPS ?</p> <p><b>Penses-tu que ces cours ou certains de ces cours aident les enseignants d'EPS dans leur pratique quotidienne ?</b> Comment tu les utilises ou utiliserais ? Auxquels fais ou ferais-tu références ?</p>	<p><u>Influence représentation sur rapport aux savoirs</u></p> <p><u>Influence rapport aux savoirs sur représentat°</u></p>
<p><b>Expériences sportives passées et présentes :</b></p> <p>Pratique sportive présente, passée, influence de certaines personnes, éducateur, diplômés.</p> <p><b>Manières d'étudier : (EVOLUTION depuis lycée)</b></p> <p><b>Assiduité ?</b> si non, raisons ? (préfère Cours Magistraux, Travaux Dirigés, Travaux Pratiques) <b>Attitudes pendant les cours ?</b> (actif ou passif)</p> <p><b>Travail perso :</b> quantité, organisation (emploi du temps), régularité, lieu, seul ou à plusieurs</p> <p>Bibliothèque Universitaire (BU) : régularité fréquentation, raisons (emprunter, travail, ...). Utilises-tu des livres ?</p> <p><b>Révisions :</b> Comment ? (dernière semaine, anticipation, seul, à plusieurs, à la BU, chez toi, fiches, ...)</p>	

**La vie d'étudiant : (EVOLUTION)**

Sors-tu souvent avec des amis ? lesquels ? (les mêmes à la fac et hors de la fac ?) Questions sur sa vie étudiante hors cours (sorties culturelles, soirées, passer voir des amis pour discuter, ...)

Appart seul, colocation, ..., petit(e) ami(e) → incidence sur le travail

Tu rentres chez tes parents le week-end ? aide des parents ? Comment ? (financier, moral, ...) (emploi, diplômes des parents)

## **Annexe 2 : Entretien avec Julie, enseignante d'EPS certifiée stagiaire**

Entretien réalisé le mercredi 3 mai 2006. C'est le treizième. Elle est en 2<sup>ème</sup> année d'IUFM. Elle a eu le CAPEPS dès la 1<sup>ère</sup> année (classement : 194<sup>ème</sup>)

Elle était avec moi en cours en Licence mais je ne le savais pas avant l'entretien.

Avant de commencer, elle me pose quelques questions sur mon sujet. Je lui explique brièvement que c'est sur l'évolution de la représentation du métier et celle du rapport au savoir tout au long de la formation des étudiants.

Elle a fait son Deug à Rodez.

### **A quand remonte ton envie de devenir enseignante d'EPS ?**

Depuis que je suis en 3<sup>o</sup> au collège. C'est un peu un choix par défaut parce que je n'avais pas d'envie particulière, et c'est vrai qu'en 3<sup>o</sup>, j'aimais le sport et j'aimais l'enseignement. Le compromis que j'avais trouvé, c'était enseignant d'EPS. Progressivement ça a fait son chemin jusqu'en Terminale, et puis jusqu'en Terminale où mes profs me tarabustaient pour que je fasse une prépa, défendre la place des filles dans les filières scientifiques, et tout. Mais ça ne me plaisait pas, et c'était vraiment mon projet, quelque chose de sérieux, pas du tout une idée passagère.

Ça a donc mûri depuis la 3<sup>o</sup>.

### **Il y a des éléments qui ont fait mûrir cette envie ? Des profs ou des expériences que tu as eues ?**

Dans ma famille, il y a une culture sportive développée avec des parents qui sont dynamiques, qui m'ont donné le goût de l'effort, du sport, de la découverte, de la curiosité à travers les sports. En EPS, je réussissais bien, j'avais des professeurs qui m'ont intéressé à la pratique, et tout. Ce n'était pas forcément une discipline que j'adorais mais je réussissais, et comme je réussissais dans cette discipline ça m'a donné le goût. Il y avait les profs et les parents.

### **Et l'enseignement, d'où ça vient d'avoir envie de... ?**

Je ne sais pas. Ça ne fait pas parti de ma culture familiale. Je ne sais pas, c'est peut-être naturel.

### **Il y a eu des enseignants, des éducateurs qui t'ont marqué dont tu gardes une trace et tu te dis « ah c'est vraiment bien... » ?**

Oui il y a des profs qui m'ont marqué bien sûr, et plus des profs d'EPS bien sûr. Ça m'a marqué parce qu'on a vécu des choses intéressantes, surtout au lycée où ils étaient plus présents. On a fait les championnats de France, on a bougé un petit peu en UNSS. Et là, le sentiment qu'on a de faire parti... d'avoir le prof vraiment pour nous c'était vraiment sympa, et je ne sais pas cette relation qu'on avait... je ne connaissais pas le métier, et j'ai pas eu d'autres points de vue que le mien.

### **Il y avait cette relation un peu particulière que tu trouvais intéressante ? Avec l'élève.**

Plus dans cette discipline que dans d'autres, de part le rapport qu'il y avait par la pratique physique, par le corps, je trouve que c'est un contact plus privilégié et plus d'animation en fait qu'un enseignant avec un cours plus magistral avec une autre discipline scolaire. Cette dimension... je ne sais pas c'était une relation plus proche, plus affectueuse. Je fonctionne beaucoup à l'affectif, et je sais que c'est quelque chose qui m'a beaucoup plus touché dans cette discipline que dans d'autres.

### **En STAPS, comment a évolué cette envie ? Ça s'est vraiment renforcé ?**

Ouais. J'ai trouvé en STAPS, beaucoup beaucoup de sens à mes études, mes cours parce que je me suis largement impliquée dans ma formation. Et en s'impliquant, c'est sûr que c'était difficile mais j'ai trouvé un sens. J'ai fait mon Deug à Rodez d'abord. Ce que j'ai trouvé très bien parce que la formation était en

comité plus petit et on était plus encadré. Du coup, on se sentait suivi et ça nous donnait plus envie de continuer et de faire des efforts. Ce qui m'a plu, c'est que je donnais un sens à tout ce que j'avais pu avoir avant. Tous les cours magistraux qu'on avait sur les APSA, ils étaient mis directement en pratique, ça donnait un sens direct et je me suis vraiment pris au jeu.

**Tu voyais de suite, dès la 1<sup>o</sup> année, la liaison entre le métier et les cours qu'on te donnait ?**

Ouais. C'était clair, il y avait toujours un lien scientifique. J'ai une formation scientifique, au lycée. Je trouvais ça bien de toujours avoir des justifications scientifiques dans tous les champs. Que ce soit une formation universitaire, j'ai trouvé un très large... une ouverture culturelle énorme mais à cette époque j'étais super sensible. Peut-être maintenant, ça m'aurait un peu saoulé mais à cette époque-là c'était vraiment ce que je cherchais, des connaissances, un apport de connaissances énorme et en lien avec une réalité du terrain, ce que faisais dans les cours pratiques. Ça a répondu exactement à ça.

**C'est ça que tu attendais ou pas ?**

Oui. Je m'y attendais. De toute façon, tous les profs m'avaient déconseillé d'y aller en me disant que la filière était bouchée. Moi, quand j'y suis allée, c'était par ferme conviction, et quand j'y suis allée je savais à quoi m'attendre. Je savais que c'était difficile et je savais que ça ne serait pas que du sport. Je savais que ça serait beaucoup de cours, de connaissances à avoir et donc ça ne m'a pas du tout étonné.

**Et quand tu t'y es retrouvé et que tu as vu qu'il y avait de la psycho, de la socio, de l'histoire...**

Je ne pensais pas de l'histoire, je pensais peut-être de la physio, de la bio, tout ça, peut-être un peu de psycho. Mais je n'aurais jamais pensé autant de connaissances et surtout larges, surtout en 1<sup>o</sup> année quand on fait de la socio générale. C'est dur au début de trouver un sens. D'ailleurs, il y a beaucoup d'étudiants qui rechignent en disant « à quoi ça nous sert ? », mais je trouve que c'est quand même... avec le recul peut-être que j'ai maintenant, c'est des bases qui sont fondamentales si on veut après avancer, se spécialiser quelque part. Je sais que mes cours, je les ai pris sérieusement et jusqu'à l'année dernière au CAPEPS, mes références au CAPEPS, c'étaient des bases de cours de 1<sup>o</sup> année. C'est con mais des références que je prenais des fois, tout le temps, donc ça m'a servi tout au long de mon cursus.

**Tu as été consciencieuse dans ton cursus.**

J'ai été hyper consciencieuse. Après je ne peux pas m'en plaindre.

**Tu attachais de l'importance à tout.**

Si tu veux on m'a tellement mis la pression en allant en STAPS que je me suis vraiment prise au jeu mais à fond. J'ai beaucoup travaillé en sachant que ça serait difficile, donc en prenant les devants.

**Avant que tu rentres, on t'avait dit « c'est dur... »**

Il y avait les profs qui m'avaient mis la pression. Mes parents qui m'avaient dit « si toi, tu vas en STAPS, ce sera les soirées. », donc les représentations qu'ils avaient parce que je n'ai pas de grande sœur ni rien, donc ils ne savaient pas sur quel champ j'allais aller. La fac, ça ne leur plaisait pas trop. Donc en gros, c'était à double tranchant, soit j'y allais mais il faut que je réussisse.

**Il y a eu une certaine pression.**

Ouais.

**Au niveau du cursus à emprunter pour être prof, avant d'arriver en STAPS, tu savais comment ça se passait pour être prof ?**

Je le savais globalement, et après je crois qu'en STAPS en 1<sup>o</sup> année, à Rodez, il y avait un module Milieux pro et justement il fallait faire un dossier sur le métier qu'on voulait faire. Et justement, moi c'était sur

le métier de professeur d'EPS et du coup ça m'a fait faire des recherches sur ça.  
Je le savais globalement et après je savais plus précisément le cursus qu'il fallait faire.

### **Tu savais qu'il fallait une Licence pour y arriver et pas trop plus ?**

Je savais que c'était éducatif et mot. Après je ne savais pas tout à fait les filières. Je savais qu'il y avait éducation et motricité, que ça se faisait à Toulouse parce qu'à Rodez, il n'y avait que 2 ans. Et voilà. Je savais un petit peu pour l'agreg mais après j'ai essayé de ne pas trop perdre mon temps. Parce que en Licence, il y a eu des grosses grèves pendant 2 mois et on disait que le STAPS en colère et que les professeurs d'EPS, le recrutement était limité. Je me suis dit « il ne faut pas perdre de temps et si après la Licence, je peux y rentrer, je rentre tout de suite. C'est dangereux sinon. »

Mais je me suis renseignée dès... oui progressivement, on en discute avec des copains et tout ça, avec le dossier.

### **Dès la 1<sup>o</sup> année tu savais ce qu'il fallait faire.**

A peu près ouais. Je ne savais pas ce que ça voulait dire le contenu et tout mais je connaissais le parcours.

### **En 2<sup>o</sup> année, quand tu as commencé à mieux connaître tout, est ce que tu t'es posée des questions sur le parcours à emprunter ou pas ?**

En fait, je ne sais pas si c'est normal ou pas mais je ne me suis pas posée de questions. Parce que c'est la seule chose que je voulais faire dans cette filière STAPS. Alors je ne me suis jamais trop posée la question de savoir ce que je pouvais faire si je n'y arrivais pas ou si ça ne me plaisait plus.

A vrai dire, mes représentations n'ont pas changé du métier avec les stages qu'on faisait dans les collèges et tout au fur et à mesure. C'était vraiment ce que je voulais faire. De toute façon, tous les professeurs que j'ai eus, ils avaient un regard très positif sur leur métier, donc ça donne envie.

### **Profs que tu as eus au lycée ou en STAPS ?**

Au collège, lycée, et en STAPS. Même ceux qui m'accueillaient en stage, ils voyaient toujours le côté positif du métier. Il n'y a pas que ça bien sûr mais ça donne envie forcément. Le contexte dans lequel j'étais intervenue, c'était mon lycée, avec des élèves que je connaissais. Ce sont des choses comme ça qui font que j'avais envie et... voilà c'était quelque chose de positif.

Je ne me souviens plus de la question.

### **C'était par rapport au cursus. Si ton projet universitaire avait évolué, par exemple par rapport à l'agreg si tu t'es dit « passer l'agreg... » ?**

Bien sûr, jusqu'en Licence. En fait en Licence, ça a été le début de l'interrogation parce qu'en fait il y a le concours d'entrée. Donc c'est un peu une plaque tournante, c'est quitte ou double. Si je n'avais pas eu mon concours d'entrée à l'IUFM, j'avais eu une idée qui m'avait traversé l'esprit, c'était de faire une Licence Sciences de l'éducation pour avoir une autre ouverture. Je n'avais pas trop envie de rester en Master, je ne savais pas trop.

Moi, ce que je voulais, c'était le CAPEPS et après l'agreg, c'est-à-dire la sécurité du CAPEPS et après à partir de ça... l'agreg, je savais que c'était difficile. Même si moi, ça m'intéressait beaucoup parce que je pense que je suis quand même dans une logique de concours, c'est-à-dire studieuse, rentrer dans un cadre, dans un moule, c'est vrai que je rentre assez facilement. Mais quand même l'agreg en externe, c'est un sacré niveau et comme j'avais énormément peur de l'échec, je n'avais pas envie de me mettre en difficulté et de me mettre en échec là-dedans. Je me suis dit « on va faire le CAPEPS, et si j'ai le CAPEPS après on fera ça. »

### **Tu te l'es dit en Licence ?**

Ouais.



### **Et avec la pression des grèves...**

Ouais la pression des grèves qui ont fait que j'ai favorisé le parcours le plus direct possible. Parce que maintenant en ayant ce statut, j'ai le choix soit je reste dans le métier en professeur d'EPS, soit après je le fais en externe je passe l'agreg en externe, ce que je trouve sincèrement difficile parce qu'il n'y a que 15 postes il faut être plus que bon il faut être un peu brillant. Mon projet maintenant est de le passer plutôt en interne, rentrer dans le métier, me poser, prendre mes marques et se stabiliser un peu.

Le projet n'a pas en gros évolué, je n'ai pas pris des chemins sinueux. Je ne m'en suis pas donnée la possibilité parce que le contexte a fait que... avec les grèves et tout tu ne peux pas trop.

### **Ta représentation de l'enseignant au collège, en 3° ? Comment tu le voyais ?**

C'était du sport, de l'animation presque, pas trop de l'enseignement. C'était parmi les enseignants le métier le plus cool.

### **C'est-à-dire cool ?**

Ce que les gens disent autour, ça m'influence aussi, les adultes qui disaient que c'est donner un ballon et puis voilà. Je ne le disais pas pareil bien sûr. Je trouve que c'était un métier varié parce que tu touches à plusieurs disciplines, que c'était agréable parce que tu étais en plein air et pour moi le plein air c'est fondamental, je suis APPN à fond. C'était agréable parce que la relation qu'on a avec les élèves était différente que celle dans les autres disciplines.

Donc j'avais une représentation très positive.

### **Avec le lycée, elle est restée cette représentation ?**

Elle est restée et je ne me suis pas trop questionnée non plus sur la modalité, comment on faisait. Je ne me suis jamais trop intéressée sur l'enseignant en lui-même, je ne suis jamais allée voir des profs pour ça. Après ça a un peu changé quand je suis arrivée en STAPS, quand j'ai vu que ce n'était pas si facile que ça, qu'il y avait toute une réflexion qui se construisait en amont, qu'on n'enseignait pas le basket comme on enseigne autre chose, qu'il fallait avoir une réelle connaissance des activités et qu'il y avait beaucoup d'activités à apprendre et que c'était difficile. De la connaissance de l'activité, il y avait tout ce qui était pédagogie, la relation à l'élève. Donc c'était beaucoup plus compliqué que ce que je croyais et c'était beaucoup plus intéressant. Après je me suis rendue compte que c'était un vrai métier, qu'il fallait l'apprendre et que ce n'était pas vraiment de l'animation.

### **Tu t'en es rendu compte quand ?**

En 1° année, et surtout en 2° année quand on a fait un stage d'observation. On commence à observer, à avoir une grille d'observation avec des indicateurs précis et qu'on observe différents temps, qu'on voit qu'une séance est construite et qu'elle se construit en amont. Il y avait les théories de l'analyse de l'enseignement qui font que... il y a toute une réflexion qui a été construite autour de ça et que rien n'est pensé au hasard. Je trouve que c'était riche.

### **Et en Licence, ça a encore évolué un peu ?**

C'est resté comme ça. Je suis restée dans la même logique en sachant que c'était difficile, etc.

### **Et à l'IUFM ?**

A l'IUFM, c'est une grosse parenthèse. L'IUFM, c'est une préparation à un concours, donc on est dans une logique de concours et pas dans une logique de formation. Je ne cherchais pas... je n'ai pas du tout cherché à faire de moi une bonne intervenante. On doit faire un stage en 1° année d'IUFM, on n'est pas obligé d'intervenir mais c'est un stage qui nous fait faire un dossier pour l'oral 1. J'étais intervenue parce que c'est mieux pour connaître ses élèves et c'est intéressant. Et puis c'était le métier que je voulais faire. Mais ce n'est

pas là où je me suis dit « il faut que j'essaie de me transformer en tant qu'enseignante » parce qu'il fallait d'abord que j'ai le concours. Pour avoir il faut pas... on ne te regarde pas intervenir sur une séance. Donc le concours, c'est vraiment une formation avec écrit 1 et écrit 2, c'est vraiment théorique. Tout ce qu'on a fait en Deug, en STAPS, et en Licence. Et après les oraux où tu abordes des notions, c'est super théorique. C'est des connaissances... on a beau dire qu'il faut faire vivre ses élèves à travers l'oral, je suis désolée, si tu n'as pas vu tes élèves, tu peux très bien t'en sortir à l'oral 1 si tu parles bien, si tu justifies très bien.

### **C'est un peu décontextualisé...**

Ouais je trouve, peut-être que j'ai faux. On n'a pas besoin d'avoir du vécu sur le terrain pour réussir un concours. Le concours, c'est une vraie parenthèse. Tu bûches, tu bûches. Si tu es sérieux et que tu rentres dans un moule parce que l'oral ça s'organise. Si tu arrives à être organisé, à avoir des connaissances suffisantes, que tu arrives à justifier...

### **Pendant cette année de préparation, il n'y a pas de réelle réflexion sur le métier en lui-même ?**

Non. La pression qu'ils nous mettent pour le concours et qu'on se met, c'est normal elle y est. Mais l'objectif, c'est avoir le concours. Après quand on a le concours, tu es prof, enfin tu es stagiaire, et c'est là que tu te dis « mais dans quelle galère je suis ». C'est là où tu te rends compte que vraiment tu es dans le métier et qu'à la rentrée tu vas avoir une classe. C'est un gros choc parce que le concours c'est une vraie parenthèse. Quand tu prépares l'oral 1, tu passes ton temps sur des cahiers et tu ne vas pas regarder des élèves sur le terrain. Moi je le faisais en parallèle parce que j'allais régulièrement voir des élèves mais je n'avais pas un œil aiguisé. Je regardais, « qu'est-ce que c'est des 6° ? », ou des choses comme ça.

### **Et cette année ?**

C'est une immersion totale. C'est la théorie du grand bain au début parce que tu nages, tu patauges. Après tu t'y fais, tu t'y adaptes assez rapidement parce que le contexte fait qu'ils ne te mettent pas dans une situation trop difficile. Tu es dans un collège relativement facile. Je connaissais tous mes profs de collège, lycée, je suis dans le tarn. Donc déjà une intégration assez facile. Et c'est l'année où on passe de la théorie à la pratique. Bien sûr le mémoire professionnel fait que l'on fait un aller-retour entre la théorie et la pratique, ça nous donne une réflexion sur notre pratique. Donc c'est intéressant parce qu'on n'est pas rien que sur le terrain, on prend un recul par rapport à ça. Le mémoire professionnel est fait pour ça, je trouve que c'est bien d'ailleurs mais là c'est vraiment... franchement, on en a tellement chié l'année dernière de cours théorique que l'on n'a pas envie d'en entendre parler. Tochon et tout ça... on aimerait bien avoir des petites solutions... en enseignement c'est difficile mais avoir des billes concrètes. Ils ne répondent pas trop à nos attentes d'ailleurs.

### **Pour toi, maintenant, c'est quoi être enseignant d'EPS ? Comment tu définirais ton métier ?**

Un enseignant d'EPS, il intervient... il y a 2 aspects, l'enseignement et à l'AS. Quand il est enseignant, il intervient sur les élèves pour transformer le corps des élèves à travers différentes pratiques, artistiques, gymniques, aquatiques... donc avec les APS qui servent de support, je reste encore dans cette logique-là de transformation. Enseigner c'est transformer l'élève sur différents plans, sur le plan moteur, mais aussi sur le plan des relations avec les autres donc sur le plan social, sur le plan relationnel, sur le plan affectif aussi. C'est une intervention sur différents plans et les APS qui servent de support, ce n'est pas une finalité. Je ne suis pas spécialiste dans un domaine, je suis équitation, donc j'ai plutôt des connaissances générales, sauf dans les APPN un peu plus.

L'AS, c'est plutôt... vu que c'est sur le pôle du volontariat, les élèves sont volontaires et là ça devient plus de l'animation et de la compétition. Là on rentre plus dans la logique d'un club avec un peu plus d'entraînement...

### **Ça fait plus éducateur sportif.**

Ouais.

### **Toute cette réflexion que tu as construite par rapport à ça l'enseignant d'EP...**

Ah oui j'avais oublié quelque chose encore. Il y a quand on intervient... et en fait le métier d'enseignant, ce que je n'avais pas du tout avant, c'est qu'il y a tout un travail en amont, au sein de l'équipe EPS, au sein de l'équipe avec toutes les disciplines, le chef d'établissement... c'est un système, le système éducation nationale. Là, on le voit vraiment cette année que tu as des relations avec la CPE, ce que j'ignorais totalement qui existait même au collège, le chef d'établissement, le rôle qu'on peut avoir et qu'il peut avoir sur nous... c'est impressionnant. Même avec la municipalité pour les trucs sportifs. Ça j'avais vraiment ignoré.

### **Tout le système dans lequel est le...**

Qui prend énormément de temps mine de rien. Ça c'est super important je trouve. Parce que l'interaction ne représente pas grand-chose de ton temps de... de notre métier. Ça représente 20h dans notre emploi du temps. Ce que les gens pour raccourcir disent qu'on travaille pendant 20h mais il y a tout ce qui est en amont pour préparer au sein de l'équipe, préparer ses cours... il y a pleins de choses, c'est impressionnant.

### **Tu te rends compte que c'est plus de travail que ce que tu pensais...**

Carrément. En fait, les vacances, je les attends avec impatience à chaque fois parce que c'est du court et condensé. C'est 6-7 semaines entre chaque vacance mais c'est à fond. Encore je suis stagiaire, donc je fais vraiment qu'un mi-temps, le reste du temps, je le fais à l'IUFM parce que je suis en 2° année. Mais déjà je me rends compte que c'est super éprouvant. Il faut prendre des marques, préparer ses cours... et puis quand ça ne marche pas, psychologiquement ça travaille un peu. C'est vraiment beaucoup de temps à passer hors du terrain.

### **Tout le discours que tu me disais que les APS étaient support, etc., comment tu l'as construit ?**

J'ai une formation, donc qui dit formation dit se mettre dans un moule. Le CAPEPS, enfin la formation à l'IUFM, c'était ça, c'était les différents courants de l'EPS et quelle est la conception de l'EPS aujourd'hui. En gros, moi, je n'ai pas une position... ce n'est pas ma définition à moi, c'est une définition que j'ai emprunté et c'est celle que je trouve qui répond le mieux au métier. C'est à partir de tous les cours qu'on a eu que je me suis pensée ça. Et c'est en le vivant sur le terrain que je me rends compte que c'est à l'heure actuelle ce que je peux voir du métier.

### **C'est quelque chose qui émerge de... que la formation impose...**

Bien sûr. On est dans un moule, c'est obligé. On a eu une formation depuis le STAPS, depuis la 1° année, donc même si ça ne nous transforme pas directement. Au fil des années on entend des choses qui font qu'on reproduit... en Licence pareil, et surtout au CAPEPS, c'est des choses qu'on nous répète, rabâche, on les prend comme des vérités mais c'est surtout qu'après en tant qu'enseignant on est évalué par ces formateurs IUFM. Ils nous observent, nous évaluent sur nos séances. Donc si on ne rentre pas dans ce moule là, si on sort trop de ce moule, ça ne peut pas marcher. Donc bien sûr on nous demande d'avoir notre identité professionnelle mais on est quand même sous les contraintes des programmes qui imposent aussi leur vision de la discipline, les formateurs IUFM et comme on a reçu cette formation, pour nous ça devient évident, moi je ne me pose plus trop de questions. Pour moi, c'est ça l'EPS.

### **Là on parle de comment tu vois l'EPS en elle-même. Et au début en entrant en STAPS, comment tu la voyais ? Comment ça a évolué ? Avant d'entrer c'était plutôt du sport et de l'animation. Comment tu es passée du sport à quelque chose de moteur ?**

Au début je le voyais vraiment comme une animation c'est-à-dire où tu n'apprends pas vraiment et une discipline où tu te défoules. Le prof était là pour surveiller et animer. Après avec la formation STAPS, je me suis rendue compte qu'il y avait des contenus et qu'un enseignant doit transmettre des choses. C'est là où je me suis rendue compte que... les deux années charnières, c'était le Deug

où on commence à avoir des connaissances sur tout, et que dans chaque discipline, il y a des choses à apprendre, et qu'il y a des programmes et que les programmes donnent une ligne de conduite où il y a une progression. Voilà, c'est là où je suis passé d'une représentation d'un animateur à une représentation de l'enseignant.

Après, au-delà... la 1<sup>o</sup> représentation que j'avais au collège, c'était l'enseignant dans sa classe. Après je me suis rendu compte qu'il n'y avait pas que dans sa classe, qu'il y avait dans l'établissement et même dans le système éducatif, et puis dans la société. L'école fait partie de la société, toutes les transformations de la société qu'il y a ont une influence dans l'école, avec l'apparition de nouvelles pratiques... se dire que c'est quelque chose de vraiment en mouvement. J'ai une vision de plus en plus élargie en fait, et de plus en plus précise.

**Quand tu as choisi STAPS, ça s'est passé comment ? En Terminale, quand tu as choisi tu n'avais mis que STAPS ?**

Ouais. Carrément. En 3<sup>o</sup>, j'avais une copine qui avait un grand frère qui était en STAPS à Rodez, ça venait à peine d'ouvrir. On m'a dit, c'est STAPS, je ne savais pas ce que ça voulait mais qu'il y avait un truc qui se faisait dans le sport. Il y en a qui me disaient qu'il fallait aller en sport-étude. Après en Terminale, on a vu les conseillers d'orientation et les discussions avec les copines. Parce qu'on a été plusieurs dans mes copines à faire ce choix-là de filière, donc on s'est renseignée chacune de notre côté et il n'y avait que le STAPS. Dans mes vœux au Bac, j'ai fait 2 vœux, le STAPS à Rodez et le STAPS à Toulouse.

Parce que pour moi il était hors de question... d'ailleurs le prof de maths, je ne le remercie pas du tout parce que sur le coup il m'a découragée, il m'a dégoûtée en disant que STAPS, je courrais à ma perte, que c'était difficile et que c'était une voie bouchon en ce moment et qu'il me voyait mieux en prépa parce que j'avais de bons résultats et qu'il fallait mieux que j'aille dans une prépa scientifique. Il n'avait pas du tout conscience que mon projet c'était quelque chose de sérieux, de construit et que je ferai mon chemin, que je tenterai de faire mon chemin.

Donc voilà, je n'avais mis que 2 vœux.

**Au lycée, tu avais fait Terminale S ?**

Ouais.

**Et tu avais de bons résultats ?**

Ouais j'avais de bons résultats. Où ça me plaisait ouais.

**Tu avais combien à peu près ?**

J'ai eu [le Bac] avec mention Bien. En fait, c'était une période où j'avais la pression par rapport à ça, où j'étais à l'école un peu perfectionniste, ça a changé depuis heureusement ! Du coup, je voulais absolument réussir, la pression des parents et tout, donc j'avais de bons résultats. En réussissant, ça m'a donné du plaisir, ça m'a intéressé et du coup la filière S ça me correspondait bien parce que j'avais trouvé beaucoup d'intérêt à ce que je faisais. Mais bon, l'intérêt n'est pas venu comme ça, il est venu parce que je m'impliquais à la base. Et en STAPS c'était pareil, il fallait à la base faire des efforts pour après trouver du plaisir. Ce n'est pas trivial quoi.

En STAPS, j'ai été agréablement surprise parce que les connaissances qu'on avait en sciences, en physio, en biologie et tout, c'était dans la continuité voire dans la suite logique. C'est un sacré niveau franchement. J'avais des copines qui étaient en Médecine, comme elles rentraient plus tôt en Médecine, elle rentrait en septembre et nous en octobre, je n'étais pas du tout paumée. Je trouvais que ce qu'on faisait en STAPS, c'était du même niveau que ce qu'ils faisaient en Médecine, c'est valorisant d'un côté.

On a beau dire, la filière STAPS a la vie dure. Je l'ai vu pendant tout le cursus, « vous êtes des glandeurs... ». Même en prof d'EPS aujourd'hui... mes parents ne sont pas du tout dans l'enseignement ni rien et alors pour eux la représentation qu'ils ont c'est le prof qui ne bosse pas, ils ont 20h de cours, ils sont en vacances tout le

temps et puis voilà. C'est dur à leur faire changer leur représentation à eux. Et en STAPS c'était pareil.

### **Et en STAPS, au niveau des résultats ?**

Ça a été des bons résultats. Je m'arrachais en fait, j'étais un peu tarée. Je me mettais énormément la pression à cette époque-là, absolument réussir, il fallait que je termine en major. Ça m'a servi après mais c'est vrai que maintenant je sature. Cette année c'est un vrai break.

C'est dans mon caractère d'être perfectionniste et tout mais je sais qu'en STAPS il y avait beaucoup de monde. Ça change du lycée où tu es dans ta classe, là il y avait une promo. Même si j'étais à Rodez et qu'on était qu'une centaine, j'avais envie d'être la meilleure tout simplement. Physiquement je n'étais pas la meilleure... et je savais que ça serait dur par la suite, je voulais anticiper. J'ai passé des années dures autant qu'au CAPEPS l'année dernière. Je me rends compte avec le recul que c'était un peu barjot. Ça m'a servi. Mais j'étais asociale, j'étais dans mon coin, dans ma chambre et je bossais, je ne sais pas comment à cet âge-là, je pouvais faire ça.

### **Au lycée déjà tu étais comme ça ?**

Ouais.

### **Tu as continué comme tu faisais.**

Ouais j'ai continué comme ça. En Licence pareil sauf qu'avec les grèves, il y a eu un truc de latence. L'année du CAPEPS, l'année dernière, je pense que c'était la meilleure année pour faire ça. J'étais encore dans la logique. J'ai trouvé ça super en sortant de Licence. Vraiment d'un point de vue maturité, c'était très très dur, et j'étais dans le truc. Si j'avais fait une année de Maîtrise puis de CAPEPS, je pense que j'aurais décroché parce que je suis vraiment arrivée à un essoufflement à force de travailler, d'être tout le temps la petite bonne élève qui n'ouvre jamais sa gueule, qui prend, qui se met dans le moule sans problème. C'est dur. C'est quand même pesant.

### **Surtout à un moment où tu arrives à te décentrer, à prendre du recul par rapport à ça.**

Ouais. Avant je buvais tout ce qu'on me donnait. Je prenais pas avec le recul que d'autres étudiants avaient beaucoup plus que moi, et que j'enviais. Ils avaient la capacité à prendre beaucoup plus de recul, à analyser plus, à avoir un regard plus critique. Moi non, j'étais le nez dans le guidon et tout ce qu'on me proposait, je le bûchais. C'était bête et méchant mais d'un côté pour le CAPEPS ça va bien cette logique. On te demande d'avoir un recul, un regard critique mais il faut avoir les connaissances à la base. Les connaissances, je les avais, après ça a été plus difficile pour prendre du recul mais...

J'ai pris tout ce qu'on m'a donné dans la formation, en me disant qu'il y a du bon et du mauvais mais tout ce que je peux prendre je le prends. Je ne regrette rien du tout maintenant. Le recul, je le prendrais plus tard, j'ai du temps. Je n'ai pas pris de retard donc j'ai du temps maintenant pour le prendre.

### **Quand tu étais dans ta formation, comment tu l'abordais ? Tu prenais tout ce qu'on te disait et tu essayais de trouver de l'utilité à ce qu'on te disait ou tu ne le remplaçais pas du tout... ?**

Si, j'essayais de trouver une utilité même poussée à l'extrême dans le sens où dans ma vie quotidienne tous les mouvements, tous les actes... quand j'allais voir un match, je me remettais dans le moule de tout ce qu'on m'apprenait, dans les théories que je pouvais retrouver. J'essayais de le transférer dans ma vie quotidienne. Dans tout ce que j'essayais d'appendre dans l'année, j'ai toujours essayé de... ou de me forcer à donner du sens pour me prouver, pour justifier... je me suis dit « ce qu'ils nous enseignent maintenant, forcément il y a une logique ». Et en STAPS, en 1<sup>o</sup> année, ce qui est difficile, c'est de trouver un sens parce que tu arrives dans un truc qui est nouveau parce que l'EPS tu as une représentation qui est vague. En plus ce n'est pas que l'EPS, c'est aussi les activités physiques en général. Je me forçais à trouver un sens. Soit quand c'était des CM sur des pratiques, les retransposer lorsqu'on était sur le terrain, soit les CM en socio, des choses comme ça, essayer de lire vachement à côté, ou en bio approfondir des trucs mais... essayer de trouver un

sens, le réinvestir quelque part.

Ça s'est construit progressivement. Au début, il y avait des cours que je ne comprenais pas, je les avais étudiés mais je ne les comprenais pas forcément. 2<sup>e</sup> année de Deug, surtout les théories de l'analyse de l'enseignement, ce qui est en Licence éduc et mot, ce qui n'est pas évident, c'est difficile, super abstrait. C'est maintenant que je trouve du sens peut-être. C'est pour ça, je m'étais dit « je l'apprends maintenant, je ne comprends peut-être pas tout à fait parce que je n'ai pas assez de recul pour savoir vraiment ce que ça veut dire. ». J'avais appris les choses, et c'est maintenant en 1<sup>e</sup> année et surtout en 2<sup>e</sup> année que ça a du sens.

### **Tu arrives vraiment à le rattacher, à voir l'utilité...**

Ouais. Et c'est paradoxalement l'année où je m'investis beaucoup moins dans ma formation. C'est vrai que ça serait vraiment intéressant que je me replonge un peu dans la théorie maintenant pour faire plus facilement ces va et vient. J'ai plus envie. C'est vrai que je trouve encore plus de logique et d'intérêt. Je me dis que la formation... je ne la remets pas du tout en cause. Elle est théorique peut-être, elle ne forme pas du tout au métier d'enseignant sur le terrain. Mais si on compare avec les autres CAPES de bio et de maths, par exemple, où ils ne font pas de stage de mise en situation. Quand ils ont leur CAPES, ils voyent pour la 1<sup>e</sup> fois une classe. Nous, on est carrément en avance, c'est clair et net. On n'est pas une formation disciplinaire, on n'a pas une formation qu'en EPS. On a déjà une formation sur l'enseignement, les théories de l'enseignement tout ce qui est péda et dida, tout ce que les autres CAPES n'ont pas.

### **Il y a plus d'ouverture, psychologie, sociologie, ...**

Beaucoup plus d'ouverture que... parce que les autres formations universitaires ils font de la bio, des maths, de la physique et c'est tout. Je ne crois pas me tromper. Franchement la formation je ne la remets pas en question. C'est con mais c'est aussi parce que j'ai réussi. Si j'aurais échoué, j'aurais trouvé pour me protéger des problèmes dans la formation. La difficulté c'est que c'est une formation universitaire et que si tu ne t'impliques pas, c'est dur de trouver du sens, de se dire que ça va être utile, qu'il faut le bosser maintenant pour plus, c'est ça qui est difficile.

### **Ça tu te le disais ?**

Ouais je me le suis dit et on me l'a dit « ce que tu prépares maintenant c'est pour plus tard et que maintenant c'est facile parce que c'est que des examens et après que ce sera un concours et que la sélection se fera après. »

### **C'est qui qui te le disait ? des formateurs STAPS à Rodez ?**

En fait un des premiers cours qu'on a eu en STAPS, c'était un cours en économie ou un truc comme ça. C'était une prof et il y avait pas mal de bordel ce jour-là en cours et elle a dit « écoutez, ce cours peut-être qu'il ne vous intéresse pas. Mais dites-vous que là vous êtes 114 dans la promo, et il y en aura que 4 qui auront leur CAPEPS. Toute la ligne de devant arrivera à l'IUFM. ». J'ai compté et dans ma promo on était que 2, moi et Guillaume Escalier. A l'avoir du 1<sup>er</sup> coup, j'ai plusieurs copains qui le repassent cette année mais... quand on te dit ça en formation, c'est un prof qui a du vécu et qui est en STAPS depuis longtemps, tu te dis... moi ça me fait peur, donc je me suis dit « merde, il faut bosser maintenant ». La preuve, ça marche pas mal. (rires).

C'est vrai. Il y a des étudiants que ça n'a pas trop perturbés, ils se sont laissés porter par le courant. Moi quand elle a dit ça...

### **Grosse prise de conscience.**

Oui grosse prise de conscience, j'ai écouté. Vraiment la grosse peur. Me dire que ce que je fais maintenant c'est rien mais qu'il faut que je le fasse maintenant parce qu'après je n'aurais pas le temps. Après en Deug 2 et même en Licence, quand les profs nous disaient « c'est qu'il faut lire, 1 livre par semaine ou je ne sais pas quoi. », ils nous avaient donné une biblio. Moi, la 1<sup>e</sup> envie que j'avais c'était de dire « mais ça

nous sert à quoi ? », et puis se dire « c'est maintenant qu'on lit, que c'est pour plus tard parce que ce n'est pas quand on préparera le CAPEPS qu'on aura le temps de lire... », c'est vrai. En Licence aussi, c'est l'année où on avait le temps de lire et qu'il fallait approfondir. Au CAPEPS, tu n'as pas le temps. Ce que tu as vu, c'est de l'acquis. Tu n'as pas le temps, tu as tellement de chose à faire.

Moi j'ai écouté bête et méchant mes profs et ils avaient raison. Après c'est vrai qu'on peut me reprocher de manquer de recul, de manquer de regard critique, de manquer d'être capable de juger quelque chose, c'est vrai parce que je n'ai pas pris ce recul-là. Mais j'ai fait en sorte de ne pas perdre mon temps.

### **Tu as commencé à lire, à te documenter dès la 1<sup>o</sup> année ?**

Ouais.

### **Tu complétais tes cours ?**

Tous les cours, je les reprenais et je les réécrivais sur des fiches, et je les croisais avec... en bio j'avais le Marieb, donc avec tout le Marieb. J'avais la revue *Sport et Vie* que je lisais en parallèle le soir chez moi sur des articles différents, un peu plus éloignés mais ça m'intéressait. Je m'imposais de travailler de 16 à 21h par exemple sans arrêter. C'est énorme, je me rends compte que... si j'avais dans mon travail fini d'étudier mes leçons régulièrement, je lisais 1/2h, 1h un bouquin qui était recommandé dans la biblio par exemple et je faisais une fiche de lecture sur ça. Si j'avais 1/2h, je lisais 20 pages et je me faisais des résumés à chaque page. Donc j'avais des ouvrages, des fiches de lecture assez complétées avec des citations. Et en parallèle dès le début du STAPS, un prof nous avait demandé de faire un répertoire avec toutes les définitions, et je l'ai gardé jusqu'au CAPEPS mais vraiment un truc que j'ai complété... je l'ai refait entre temps parce qu'il était pas assez grand et c'était ma bible vraiment. Ça c'est le meilleur conseil qu'on peut donner, faire un répertoire. En fait toutes les notions que je trouvais importantes en psycho, en socio, je les mettais dans ce répertoire, sur un même thème comme l'apprentissage, les définitions du champ psychologique, du champ biologique, ..., des noms connus, des noms d'ouvrage.

En fait je reprenais mes cours, faisais des fiches, les mettais dans le répertoire et lisais. C'était dur. J'avais la rage !

### **Et ça les 3 années ?**

Surtout les 2 années de Deug parce qu'on était super encadré. Après j'avoue que quand je suis arrivé à Toulouse, c'était... j'ai nagé au début. Et j'en ai un peu plus profité en étant très sérieuse quand même.

### **Tu as nagé, pourquoi ? Le fait d'arriver dans un grand UFR ?**

Ouais. J'ai eu un petit temps d'adaptation. Des détails par exemple, l'emploi du temps quand il y a 3000 feuilles, tu ne sais plus dans quel groupe tu es. A Rodez, on avait un secrétaire qui était super, c'était un pote vraiment, on faisait les soirées ensemble, donc il était abordable. Quand tu vois à la loge, il n'est pas sociable ! Donc tu te débrouilles par tes propres moyens. Les profs, tu les vois très peu, ils ne te connaissent pas alors qu'à Rodez ils te connaissent tous, même Sabatier. C'est plein de choses qui font que tu n'es pas qu'un numéro à Rodez et que ça te donne envie de t'investir et qu'on t'attend au détour aussi. C'est vite fait... ça circule vite les infos. A Toulouse, comme tu es plus anonyme, tu te laisses plus facilement porter. Ça passe mais plus à la légère. C'est à double tranchant. J'ai passé une super année à Toulouse. C'est une fac aussi, tu ne peux pas toujours être encadré.

A Toulouse en Licence, j'avais la même méthodologie. Les CM pareil, avec beaucoup de recherches à côté. En même temps, j'ai préparé le concours d'entrée à l'IUFM, ça tombait bien parce que c'était les grèves donc on était cool, et avec mon répertoire, j'ai bossé que ça. Je crois que j'ai eu de la chance parce que le concours d'entrée à l'IUFM, il est bizarre. Je l'ai eu et je me suis dit « c'est cool et je vais saisir ma chance, je vais essayer de cartonner au CAPEPS ».

### **Après à l'IUFM ?**

J'avais gardé cette logique. Je crois que j'avais un bagage sérieux, solide. Ça m'a fait un point de départ mais moi j'ai un gros problème c'est que je n'ai pas du tout confiance en moi. Et c'était très difficile parce que j'avais l'impression d'être vraiment à la rue. Il n'y a pas de choses qui font que je peux prendre confiance en moi. On faisait des écrits blancs, j'ai pris des cartouches mais phénoménales, des choses qui te remettent vraiment en question quand en STAPS tu avais de bons résultats. Jusqu'en fin janvier, tu te prends des cartouches, c'est démoralisant en sachant que je bossais vraiment tous les cours qu'on avait, plus la méthodo, surtout la méthodo. Une dissert, c'est une méthodologie particulière. Je trouve qu'on est très bien formé pour les écrits mais pour les oraux on s'est débrouillé par nos propres moyens, c'est rien de très carré.

### **Dans les APS, tu les abordais comment à Rodez au début ?**

Je les voyais comme un entraînement au début parce que c'était moi qui étais en situation et c'était moi qu'il fallait évaluer, donc il fallait que je progresse. Je l'ai vu aussi comme une ouverture parce que j'ai fait des choses que je n'ai pas fait avant. La danse, le rugby, même les raquettes, les APPN. En gym, j'ai transformé pas mal de choses parce que finalement en EPS en gym je n'avais pas un si bon niveau. Là on a vraiment à faire un niveau convenable dans chaque discipline et en plus avoir une ouverture sur d'autres activités. Donc vraiment tout bénéf.

En 1<sup>o</sup> année, j'étais vraiment dans une logique d'entraînement et ce que je faisais c'est que dans tous les cours qu'on avait pratique, le soir à chaud ou à froid si je n'avais pas le temps, je remettais tous les exercices qu'on avait fait. Ils avaient donné ça comme conseil, d'essayer de le faire. C'est vrai que maintenant ça me fait une petite bible, ça me donne des petits exercices en plus mais toujours dans une logique « un jour je m'en resservirai. Un jour si je suis enseignante, je me resservirai de ça », donc toujours cette logique d'enseignement. En le réécrivant, ça me donnait aussi du sens, j'essayais de retrouver l'objectif de la séance, qu'est-ce qu'on avait travaillé... c'est coûteux sur le plan du temps mais...

### **Tu voyais la logique du cours.**

Ouais et l'enchaînement des cours. Et ce qui est clair avec les profs du STAPS, c'est que chaque cours avait un objectif et que je voyais une logique entre les différentes séances comme un cycle en EPS. Je ne le voyais pas avant, j'étais beaucoup moins sensible au collège-lycée. Je sais qu'en STAPS on y était beaucoup plus sensible.

1<sup>o</sup> année vraiment de l'entraînement, et 2<sup>o</sup> année en plus de l'entraînement pour soi le voir dans une logique d'enseignement pour les autres. Parce que les cours cherchaient à le faire aussi. On avait des majeures, mineures à Rodez. J'étais Majeure en natation, c'était vraiment un cycle, qu'est-ce qu'on peut faire en entraînement avec des élèves, par exemple, en UNSS, un échauffement, ... ça nous plaçait un peu plus sur le terrain.

### **C'est plus en situation d'enseignement, « moi en tant que futur prof, comment je ferai ? »**

Ouais même si on abordait pas le contenu ou la méthodo mais des bribes un peu, savoir qu'est-ce qu'on apprend d'abord à des élèves en 6<sup>o</sup> ou voir une situation qu'on n'arrive pas à faire et voir que c'est pour les lycées et quels sont les problèmes, les ressources développées. C'est un apprentissage intelligent. On était évalué sur notre pratique physique mais on avait des documents sur les différents niveaux d'apprentissage et c'est des documents que j'ai gardé pour le CAPEPS l'année dernière.

### **En Licence pareil ?**

En Licence pareil. Cette année m'a moins marqué parce que je me suis moins impliquée. J'ai fait un travail sérieux mais moins impliqué. Elle a été plus courte aussi à cause des grèves. J'avais fait volley, très bien. C'était une formation moins intense, on avait des cours une fois toutes les 2 semaines, c'était un peu décousu. J'avais majeure PEP, Pratiques d'Entretien Physique, et on avait eu 2 cours de relaxation sur tout le semestre. Ce n'est rien. Mais bon j'avais trouvé du sens. En athlé, il y avait un travail



sérieux.

Il y avait moins de pratique et c'était dommage parce qu'en le vivant quand même, c'est important de vivre les choses. Vivre les choses et après à un niveau au-dessus au CAPEPS, voir les élèves dans les situations. C'est bien de les vivre mais il faut aussi voir les élèves.

#### **A Rodez, vous aviez pas mal d'heures de cours d'APS ?**

10h à peu près. La 1<sup>o</sup> année, en tout cas le 1<sup>o</sup> semestre ça fonctionnait dans des pôles. Pôle perceptivo-moteur ça correspondait aux sport co. Pôle adaptatif, natation. Pôle neuro-musculaire, c'était relax, techniques d'étirements. Pôle cardio-pulmonaire avec plutôt athlé. Pôle coordination motrice, c'était pas à travers des APS mais à travers des situations, la corde à sauter, le jonglage. Aa chaque fois on avait 2h, 5 pôles donc ça fait 10h. Le 2<sup>o</sup> semestre, c'était à travers les APS, natation, des choses comme ça.

2<sup>o</sup> année pareil, 10h.

C'était intense. Le pôle cardio-pul...

#### **La classification faite est très axée moteur.**

Ce qui est important c'est dès qu'on est entré en STAPS, le fait de ne pas faire des sports, on était dans des pôles et l'APS a toujours été un support. On ne faisait pas de la natation, on faisait de l'adaptation au milieu aquatique à travers la natation. La définition que j'ai aujourd'hui de l'EPS, c'est à partir de là qu'elle s'est construite. Je sais qu'à Toulouse ils ne fonctionnaient pas pareil. Je ne sais pas si c'est un avantage ou pas mais moi ça m'a fait changer complètement ma représentation de l'enseignement. Il n'y a pas des sports à animer, c'est vraiment l'élève ou la personne qui s'adapte à un autre milieu. Le pôle perceptivo-moteur c'est à travers les ressources bio-informationnelles. On est parti de cette notion de ressources. Quand on avait du travail à faire, c'était quelle ressource est prioritaire dans cette activité par rapport à une autre. Pôle adaptatif, il y a des ressources bio-informationnelles au début, et après tu travailles sur des habiletés techniques donc c'est le pôle bioméca, pôle bio-énergétique quand c'est vraiment de l'entraînement, donc voir qu'il y a des ressources qui sont mobilisées à des degrés différents selon le niveau par exemple. On parlait toujours de cette notion de ressources, c'était une conception plus développementaliste que culturelle.

Après il y a le côté culturel quand on a fait des raquettes et tout au 2<sup>o</sup> semestre, les APS...

J'ai été plus sensible à ce moule-là.

#### **C'est quand même la logique du CAPEPS de tout décrire par des ressources...**

Le courant aujourd'hui, ça dépend des académies. L'académie de Nantes qui est plutôt développementaliste, je ne me souviens plus trop des cours là. Mais la conception de l'EPS aujourd'hui est une conception plus globale. Tu ne peux pas dénigrer le pôle culturel parce que ça fait parti... notamment avec les problèmes de citoyenneté, etc., marquer une identité culturelle de la France c'est important, et ouvrir les élèves pour qui l'EPS est la seule pratique physique de la semaine. Le pôle culturel est important. Mais il y a le pôle développementaliste qui nous spécifie d'un éducateur sportif. C'est ça la différence aussi. On n'est pas là pour l'APSA en elle-même, on est là pour des ressources motrices, psychologiques, affectives et tout. Le pôle social, c'est super important aussi parce qu'en EPS tu as un groupe à gérer aussi et les élèves doivent se respecter, doivent vivre ensemble, c'est pas évident. Moi je croyais... on n'est pas que sur du pôle moteur, c'est clair et net. Le fait de rentrer par des ressources, ça permet de voir ça, qu'un débutant est plutôt centré sur des ressources affectives d'abord. Ça tu ne peux pas le dénigrer.

#### **Ça tu l'as vu quand que le débutant est plus sur les ressources affectives ?**

En le vivant. Par les pratiques sportives. Quand tu es en gym, quand tu as peur de faire un ATR, tu te dis... et en le verbalisant parce que cet exposé était là pour ça. En natation au début, il y avait une part de ... il fallait essayer de le matérialiser, et les ressources affectives étaient importantes, par exemple le changement des pieds en bas, etc. Et tu le vois qu'avec l'entraînement les ressources affectives diminuent, c'est plutôt des ressources bio-énergétiques, bio-mécaniques sur les placements.

On nous l'a verbalisé, on nous a mis l'accent dessus et j'y étais sensible.

### **Il y avait déjà toute cette réflexion-là dans le STAPS à Rodez ?**

Ouais. En fait la grosse transformation, c'est au 1<sup>er</sup> semestre. Quand tu rentres dans ça, ça te change toutes tes représentations. Tu ne fais pas de la natation... si, tu le fais en pratique, tu es dans un bassin, tu nages mais tu fais de l'adaptation au milieu aquatique. Les dossiers qu'on devait faire sur ça, c'était des dossiers sur des pôles. En cardio-pul, on faisait de l'entraînement mais en lien avec les filières énergétiques et c'est dans le pôle plus bio-méca, plus bio-énergétique.

Après en 2<sup>e</sup> année, là où on abordait aussi la pratique pour soi mais aussi les élèves. C'est là qu'on voyait les débutants... on a d'abord travaillé en natation les ressources bio-informationnelles c'est-à-dire prendre des repères dans l'eau. Et après, la natation c'est plus bio-énergétique, c'est de l'entraînement. C'était verbalisé tout ça, même si ce n'était pas explicité à chaque fois, on le voyait comme ça.

### **Vous aviez vraiment un lien qui se faisait entre le cours qui se faisait et la partie théorique.**

Ouais.

### **C'était les mêmes profs qui vous faisaient les cours de pratique et les CM ?**

Ouais. Donc forcément il y avait un lien. Souvent, on avait le CM et de suite après on allait sur le terrain. Tu as le cours qui est frais, tu ne l'as pas intégré c'est claire et net mais il y a des anecdotes sur le terrain, la prof qui te dit « ce que j'ai dit dans le CM il y a une heure, c'est là. ». Tu entends ou pas, mais si tu entends, c'est mieux pour toi.

Après si tu n'étudies pas tes cours tu as vite oublié aussi. Je trouve qu'à Rodez pour ça, c'était concret, et c'est ça qui a donné du sens à mes études. J'ai envisagé l'EPS sous un autre angle qu'il y avait pleins de facteurs qui entraient en jeu, que le métier était compliqué mais riche aussi.

### **Tu peux travailler sur plusieurs pôles...**

Ouais il n'y a pas que le côté visible.

Et puis un truc qui était bien, c'est qu'à Rodez, tu entends beaucoup de noms d'auteurs et quand tu arrives à Toulouse, tu les as devant toi. Quand tu as Klein devant toi... c'est con mais c'est important, c'est impressionnant.

### **Vous en aviez déjà entendu parler de Klein ?**

Ouais, Klein, il a donné une définition de l'EPS. Klein, Clément, on les voyait en cours, des citations. Tu mets un visage sur un nom et tu te dis qu'il n'a pas écrit que des livres, et qu'il a enseigné et qu'il enseigne à des étudiants. C'est un détail mais pour moi c'est important.

### **Les sciences, comment tu les abordais au début ?**

Au début, je les ai trouvées très éloignées de l'utilité que l'on pouvait en avoir immédiatement parce qu'en histoire on abordait l'Antiquité. En bio c'était vraiment pointu mais pas directement exploitable. Quand tu étudies le système urinaire, je suis désolé mais... En socio, sur la notion de groupes, de sociabilité, etc., c'était intéressant mais éloigné. Moi je l'avais vu vraiment comme une ouverture culturelle, ça te donnait une mine d'informations, un regard nouveau que tu as sur toutes les choses de la vie.

### **Par exemple ?**

En socio... tu regardes le journal télévisé, par exemple dans les cités, les phénomènes de groupe... la notion de groupe que tu as étudié en socio. La sociabilité... la socialisation familiale... que tu as plusieurs modes de socialisation, tu as la famille mais aussi le groupe d'amis notamment à l'adolescence. Moi, j'avais 18-19 ans en 2<sup>e</sup>, je sortais à peine de l'adolescence et c'est proche, c'est des choses que tu viens de vivre. Après en psycho, on avait un truc qui m'avait bien marqué, c'était en Licence sur les troubles du

comportement alimentaire, sur l'anorexie qu'ils avaient vu comme un fait social...

### **En socio...**

Oui en socio. Alors que c'est souvent un truc que tu rattaches à la bio, et là on le rattachait au social. Et moi, j'ai été anorexique en Terminale et tout, pour moi, ça me parlait énormément. Ça m'a mis vraiment des mots, dire que c'est plus un fait social, c'était son point de vue à elle.

Après en histoire, voir l'évolution de la conception de l'EPS à travers la santé et voir les différents... le sport, les JO, etc., aux infos ils en parlent souvent, je ne sais pas tu fais un lien au quotidien.

### **Par exemple, l'histoire, les JO, etc., ça permet quoi ? De voir l'envers du décor ?**

De voir que ce qui se fait aujourd'hui ça a une explication dans le passé. Que les JO modernes ont commencé comme ça, que c'est important de savoir que c'est Pierre de Coubertin qui a réalisé les JO modernes parce que souvent dans des documentaires on en parle et c'est bien de se dire « ah oui mais ça je l'ai vu. » Que aujourd'hui il y a tant de pratiques alors qu'avant c'était limité. C'est bien.

Après en socio, c'était plus difficile en socio de trouver un sens à part la notion de groupe, de sociabilité, de socialisation, il n'y a que ça qui m'a marqué d'ailleurs.

### **L'échec scolaire non ?**

Ah si. Ça pour le CAPEPS, oui oui énorme. Tous les travaux qu'il y a eu sur l'échec scolaire. D'ailleurs j'avais pas mal lu sur ça. On l'avait beaucoup utilisé pour le CAPEPS, et on le voit quotidiennement, je le vois sur le terrain maintenant pas tout le temps mais... c'est une notion très importante. Ça c'est parlant, c'est une notion très générale l'échec scolaire.

### **C'est concret, tu peux le rattacher directement à ton métier ?**

Ah ouais.

### **C'est quoi. Tout ce qui était Lahire... ?**

Lahire, Duru-Bellat, Menga... *Les Héritiers*, Bourdieu, Boudon aussi. Au CAPEPS, c'est ... sur le terrain tu le sais, tu te dis qu'un élève en échec scolaire il n'y a pas forcément que... il y a du milieu familial, l'effet établissement, l'effet prof, il y a le fait de la pression de la famille et de rester dans un milieu proche de celui dans lequel sont ses parents, il ne cherche pas à s'élever dans l'échelle sociale.

### **Dans un 1° temps, tu le raccrochais pour le concours ?**

En 2° année, j'étais dans la logique de l'enseignement parce que c'est ça que je voulais faire. Mais à partir de la Licence, quand l'optique du concours s'est présentée, là j'étais dans l'optique du concours, et on m'avait bien dit... j'avais des relations avec des filles et des copains qui étaient dans une année supérieure qui étaient en train de préparer le CAPEPS... et qu'il fallait bosser un concours, qu'il fallait le savoir pour le concours. C'était des connaissances à avoir. La réalité du terrain, on le verra plus tard. Si tu veux avoir la chance de voir cette réalité, il te faut d'abord avoir le concours.

### **Qu'est ce qu'on t'avait dit qui était important pour le concours, de bosser pour le concours ?**

Les écrits. Ça c'est depuis le Deug. Mme Monteil, c'est un peu ma maîtresse à penser, elle m'avait suivi pas mal pour le CAPEPS. Elle nous avait dit « le CAPEPS, c'est d'abord des écrits ». C'est elle qui nous avait dit le répertoire, et que les écrits c'est une méthode d'abord et des connaissances qui s'y greffent après. Moi les connaissances, j'avais fait le choix de les avoir dès le début parce qu'on m'avait dit « une année de CAPEPS, c'est très court et des connaissances tu n'as pas trop le temps d'en avoir ». On a des CM pour apporter des connaissances mais il faut déjà en avoir, et la méthode ça met du temps à mûrir. La méthode, la travailler, on savait que les écrits, ce n'était pas une restitution de connaissances et qu'il fallait les organiser, les hiérarchiser, les argumenter. J'étais partie dans cette logique-là. Mais dès le début à travers le répertoire, je

savais qu'il fallait avoir des connaissances.

**Jusqu'en Licence, tu étais vraiment dans amasser des connaissances...**

Oui boire...

**Et après les organiser vraiment...**

En Licence on a commencé quand on a fait les intros en Tech de com.

**Dans ces connaissances-là, c'était quoi les connaissances qui étaient utiles pour le CAPEPS ?**

Du Deug, de la Licence ?

**Tu sais en Licence quand on t'a dit de vraiment se focaliser sur le concours, c'était quoi les connaissances utiles pour avoir ce concours ?**

La difficulté... le concours c'est les écrits et les oraux.

**Tu avais conscience de quoi à ce moment-là ?**

J'étais bien paumée. Je savais que les écrits c'était connaissances et methodo. Je me suis organisée à l'écrit 1 pour mener les 2 de front, jamais en laisser un. Notre formation a fait que l'on ne pouvait pas laisser l'un pour l'autre parce que les écrits blancs c'étaient toutes les 2-3 semaines.

Pour l'écrit 2, en plus il fallait avoir des connaissances de terrain, donner des exemples, et ça c'est difficile car on te demande comme si tu avais de l'expérience et tu n'en as pas.

Lire beaucoup à droite, à gauche dans les revues professionnelles comme Revue EPS.

Après pour les oraux, j'ai pataugé parce que tu commences à saturer. Les profs sont beaucoup moins disponibles, tu ne les vois pas parce qu'il y en a certains qui sont jury au CAPEPS, donc à partir d'Avril, ils n'ont plus le droit de donner des cours parce que c'est comme si ils influençaient leurs étudiants parce qu'il y a des réunions qui se font à Vichy. A partir de mi-avril, tu es laissé pour compte. Tu as des simulations, tu es évalué sur ce que tu as fait et tu n'as pas eu vraiment de contenus.

(*hésitations*) il y avait une façon d'organiser son discours et dans les contenus, être percutent et toujours justifier. On nous avait dit que tout se valait si on justifiait. Sur les oraux c'est plus difficile à verbaliser parce que c'était tellement en urgence.

**En auto-formation.**

Je l'ai vécu comme ça mais avec d'autres étudiants. On utilisait les connaissances des autres, les spé athlé donnaient des billes, etc., on mutualisait les connaissances.

Et en fil rouge, tout au long de l'année, la pratique physique. Il y a pas mal de pratiques sur lesquelles on est évalué à Vichy et ça demande un sacré niveau mine de rien. Pour ne pas se blesser, ce que les profs nous avaient conseillé, de s'entraîner dès le début de l'année pour une continuité dans la progression. Il y en a qui s'entraînent quand ils savent qu'ils sont admissibles et ils s'entraînent à la toque et ils se blessent, arrivent crevés. En danse contemporaine par exemple, il te faut construire un truc, si tu ne l'as pas intégré. En gym tu as un enchaînement avec quelque chose de très construit de très structuré avec la musique calée nickel. En natation, je n'étais pas nageuse mais je m'y suis mis, j'ai fait une super perf mais j'avais nagé pendant un an à fond.

C'est vraiment une réorganisation de son temps de vie.

Tout ce qu'on m'a dit était vrai. J'avais attention à tout ce qu'on m'avait dit.

**Est-ce qu'en Licence tu voyais déjà que ce qui allait être utile pour le CAPEPS c'était l'histoire, un peu la socio, la didactique... ?**

L'histoire ouais. Après je ne le savais pas complètement. Quand j'ai débarqué pour le CAPEPS, c'est où on nous a expliqué les différentes épreuves, qu'en écrit 1 ça serait l'histoire et qu'en écrit 2 ça serait plutôt

péda et dida. Moi je ne le savais pas.

### **Quand tu es arrivée à l'IUFM, tu ne le savais pas ?**

Non, ce n'est qu'au début de l'année.

Tu es un peu dans le flou mine de rien, le concours tu l'apprends sur le tas. Parce que moi je ne m'étais pas suffisamment renseigné aussi, parce que si j'avais voulu, on m'aurait bien expliqué.

Je sais qu'en Licence 3, en Tech de com, ils nous avaient plus mis l'accent sur ça, ils nous avaient dit qu'en écrit 1, d'ailleurs le devoir qu'on a eu l'intro c'était en écrit 1, ça serait de l'histoire. Par contre, on ne savait pas le programme mais on savait que ça serait de l'histoire. A partir de là, on a des connaissances depuis le Deug et... Ce qui est important, c'est qu'il ne faut pas tout attendre de la formation. Parce que même à l'IUFM, je disais que la formation était bien mais elle est bien si on se donne les moyens de la rendre bien. Parce qu'on a les cours, c'est intense mais si tu ne fais rien à côté, si tu ne t'investis pas, c'est rien, tu as fait les ... la formation c'est les 1/10° de ton travail. Donc dans tous les cas c'est une formation qui peut être bien si tu t'en donnes les moyens. Ça c'est super important, et je pense que c'est le plus important.

### **C'est des pistes qu'ils te donnent et que tu dois travailler.**

Il faut les exploiter à fond.

Il y a beaucoup d'étudiants qui râlent après la formation, mais avant de râler il faut se donner les moyens de la rendre bien. Et je pense que ça vaut le coup. Si on se donne les moyens, il y a des choses super à en tirer. Il y a des choses très critiquables mais il faut voir aussi les bons côtés.

Je sais qu'en Licence, ils nous avaient donné des pistes, pareil. Si on avait attendu qu'après la Licence pour commencer à bosser tout, ça aurait été insuffisant. Et si tu participes aux cours, aux CM, il y a des choses qui se disent, même si ce n'est jamais très très explicite mais ça contribue à la formation.

### **En Licence, il y a des cours un peu qui t'ont marqué ?**

La Note de recherche.

### **Pourquoi ?**

Parce que ça donnait un petit aspect... on s'orientait un peu plus dans la recherche, c'était sympa. C'est un peu gratifiant aussi je trouvais. La possibilité de travailler sur un thème qui nous plaisait et pas nous restreindre dans un carcan. J'avais vraiment travaillé sur un thème qui me plaisait. J'étais avec un copain, Thomas Noyer, il est spécialiste de BMX. On avait travaillé sur ça en sociologie avec Mme Mennesson. On s'était éclaté. Très enrichissant parce qu'on s'était pris au jeu. C'était un peu le truc original qui change des autres années.

### **Ça t'a apporté quelque chose ?**

Ça m'a apporté quelque chose d'un point de vue méthodologique, d'un point de vue de l'ouverture aussi. Ça te fait aller voir des gens, le BMX c'était pas mon truc, donc c'était super. Dans la méthodo... et dans la confiance en soi aussi, soutenir quelque chose à l'oral. C'est quelque chose que l'on ne fait pas trop, on a plutôt des écrits. Je savais très bien qu'à Vichy pour le CAPEPS, c'était des oraux, donc c'était important. Je m'étais mise dans cette logique là déjà. Et en plus, c'était vraiment mon point faible l'oral. Ça c'était sympa et c'est tout. Après le reste c'était pareil. Je ne sais pas si tu as des idées ?

### **TCE on en a parlé un peu...**

Il y avait informatique, j'ai trouvé bidon à mourir. Parce que déjà, j'étais pas bonne et je partais du point de vue que je n'étais pas bonne et voilà. J'avais un prof qui ne m'avait pas du tout donné envie, j'avais Richard, trop nul. Il nous donnait le programme et il fallait faire notre truc dans l'heure et demi. C'est quelque chose que je n'aurais jamais pu réinvestir en EPS alors que je sais qu'Excel tu peux travailler en EPS avec. Pour

renter des notes, c'est trop pratique en plus mais moi je ne peux pas parce que je n'ai rien gardé.

### **On a les stats...**

Ah oui stats. Ouais. J'ai eu du mal à trouver du sens, je savais que c'est quelque chose qui ne me servirait pas pour mon concours.

En fait, donner du sens à mes études comme je disais, que c'était super enrichissant d'un point de vue culturel et tout, c'est vrai. Mais comme j'ai toujours eu derrière l'oreille l'idée que ça serait pour un concours, j'ai toujours assez bossé pour le concours. Cette année, je me suis rendue compte que maintenant je pourrais l'avoir cette ouverture culturelle, en profiter pour aller à des conférences, même en STAPS je sais que j'avais envie de reprendre des CM parce que c'est ouvert à tout le monde, je n'ai plus envie. Parce que je n'ai plus cette carotte du concours. Donc toujours je me suis dit que j'aimais les études parce que ça donnait une ouverture culturelle mais quand même derrière il y avait ce concours qui était là et qu'il fallait avoir.

Par exemple en Licence, les stats, je savais que je ne m'en servirai jamais dans des écrits ni des oraux, ça se voyait. J'ai eu une bonne note mais si j'allais choper une cartouche ça n'allait pas remettre en cause mon cursus au CAPEPS.

### **Il y avait tout un tronc commun en sciences, par exemple, histoire des loisirs, histoire politique...**

Très enrichissant. Je savais que ça me servirait pour le concours même si ça me paraissait assez éloigné. C'était tronc commun, c'était commun à toutes les filières, et je l'ai pris dans la logique du concours et que ça me servirait, donc j'ai bossé.

### **Ça te servirait dans quoi ? La compréhension du contexte historique ?**

Oui. C'est Klein qui nous avait expliqué que... en fait, il nous avait expliqué que... c'était un peu compliquait, je trouvais que c'était un peu compliqué mais maintenant je trouve que c'est trivial. Il nous avait expliqué que l'EPS fait partie de l'école, du système éducatif et de la société. Donc de le voir sous cet angle, ça te fait agrandir ton champ d'étude, L'EPS ce n'est pas que dans ta classe. Et ça te dit qu'au CAPEPS ça va te servir. Il nous l'avait dit qu'en écrit 1, par exemple, toutes tes justifications... tu justifies que l'EPS elle est comme ça maintenant, pourquoi ? Parce que dans le système éducatif il y a eu telle réformes et dans la société en général il y a eu ça. Et tout le tronc commun qu'on a eu en histoire par exemple politique, c'est directement lié. Les loisirs, c'est un phénomène de société. Je savais que ce n'était pas le fondamental mais que c'était un élément de contexte important. Mais dans la logique du concours

### **Tu avais toujours cette idée...**

Ouais. Je ne me le suis jamais avouée parce que c'est toujours dur de dire à fond dans le concours, si tu échoues tu es mal barrée mais c'est ce que j'avais envie.

### **La psychologie par exemple, psycho de l'apprentissage...**

Ça c'était super important parce qu'en 2<sup>e</sup> année de Deug, on avait déjà commencé les théories de l'apprentissage moteur. En psycho, en Licence avec Thon, on a refait l'apprentissage, théorie de Adams et Schmidt. En fait, à la fin de l'année, je bossais mes cours mais sans grande conviction, j'étais à un Raid UNSS, j'avais participé pour l'organisation. Et il y a un prof qui était un peu dans le milieu du concours, et il m'a dit « tu sais, les théories de l'apprentissage moteur, ça va être le pivot central de tout ton CAPEPS. ». En fait, je n'avais pas trop mis l'accent dessus, et c'est là où je me suis dit il faut que je bosse à fond. C'est lui qui m'a fait avoir le déclic. Et c'est vrai que la psycho de l'apprentissage, c'est quelque chose que tu retrouves au CAPEPS mais en permanence, même aux oraux et vraiment aux oraux. Aux oraux, tu te dis des fois que tout ce que tu as appris en écrit, tu ne peux pas l'oublier mais tu le mets à part mais là psycho de l'apprentissage...

### **C'est quoi qui était central ? Pratique aléatoire, bloquée, prise d'infos ?**

Prise d'infos... maintenant c'est dans une approche plutôt de la théorie dynamique, apprentissage

moteur avec tous les travaux de Delignières et tout. Maintenant l'EPS, c'est ça, c'est l'action située, c'est les courants de maintenant. Bien sûr quand tu es en EPS, un enseignant d'EPS, il n'agit pas en fonction d'un seul modèle théorique d'apprentissage moteur et c'est plutôt une pratique qui est au carrefour de plusieurs conceptions, courants. La théorie de Schmidt, le contrôle moteur, ça y est en EPS encore aujourd'hui, quand tu es aux oraux à Vichy, il faut que tu le justifies et ça c'est un élément de référence. Théorie de la perception directe... approche dynamique... même l'apprentissage social, c'est des choses en EPS que tu fais énormément quand les élèves se regardent les uns les autres, quand tu les fais observer, quand ils observent une vidéo. Se dire que ça c'est le pivot central, maintenant dans ma pratique aussi aujourd'hui, qu'un élève il n'y a pas qu'un seul moyen pour le faire apprendre. Il y a la répétition, behaviorisme... que selon les sports, sports ce sont des habiletés ouvertes, tu ne peux pas faire les mêmes méthodes qu'en gym où c'est des habiletés fermées et où tu vas plus faire sur la répétition. Tu vois des choses qui sont largement utilisables pour le concours et aujourd'hui aussi. Ça c'est super intéressant. Pour moi, c'est le truc qui m'a le plus marqué depuis le Deug 2 qu'on a commencé à faire ça et jusqu'à maintenant. Si j'avais à reprendre des études, un DEA ou des choses comme ça, si je pouvais faire dans ce champ là, je m'éclaterai.

### **La psycho-socio par exemple ?**

C'est quoi déjà ?

### **Identité, représentation du corps...**

Ouais, très intéressant parce que c'est des choses nouvelles et j'étais super curieuse. Et je savais que ça me servirait pour le concours.

### **Pourquoi ? Qu'est ce que tu y voyais d'intéressant ?**

Je ne savais pas le programme du concours du tout. Je savais écrit 1 histoire mais sans connaître les périodes, écrit 2 plutôt péda et dida. Péda et dida, c'est au carrefour... tous les champs intervenaient, psycho, socio et tout. L'identité, ça se voyait que tu peux justifier des choses par rapport à la notion d'identité, par rapport à la place du corps, à des cultures, si tu intervies dans des publics différents, la relation aux autres... je pensais qu'il y avait un lien et je m'étais prise au jeu.

Les cours étaient sympas, c'est des notions qui sont intéressantes parce que c'était nouveau, il y avait des profs assez charismatiques, Mme Mennesson j'aimais beaucoup, je comprenais.

C'était quand même dans la logique du concours.

### **La sociologie, on en a parlé un peu avec tout ce qui était carrière...**

Ah oui la notion de carrière

### **Les interactions, je ne sais pas si tu t'en rappelles ?**

Les interactions ouais, j'avais trouvé ça difficile, et la notion de système aussi. J'avais trouvé ça difficile parce que c'est Clément qui avait fait le cours.

### **Sociologie des organisations...**

J'avais trouvé ça très nul, je n'avais pas trouvé de sens à ça, et d'ailleurs après pour le CAPEPS je ne m'en suis pas resservi du tout. C'était beaucoup trop éloigné. Je n'avais pas aimé. Je pense que je savais que directement je ne retrouverai pas une utilisation pour le concours. J'avais trouvé compliqué, ça avait été fait par Clément et c'était le bordel.

### **Il y avait tout ce qui était socialisation...**

Très enrichissant. Qu'est ce qu'il y avait encore ?

En bio sur l'alimentation qu'on a presque zappé parce que c'était en période de grève et du coup ça n'a pas été au programme. Mais moi quand même, j'étais à tous les CM à chaque fois, c'était... comment elle

s'appelle ? Harant. J'étais super sensible. Là ce n'était pas par rapport au concours parce que je savais très bien que ça n'interviendrait pas directement pour le concours. Mais comme j'ai eu un passé d'anorexique, et l'alimentation c'était quelque chose de super important pour moi.

### **Ça te parlait.**

Oui ça me parlait et j'avais vachement de connaissances, j'étais calée là-dedans. Ça avait organisé ma vie pendant 3 ans au lycée.

Après il y avait sur...

### **L'histoire de l'éducation...**

Là c'était pas mal de reprises de ce que j'avais fait en Deug à Rodez. En Deug à Rodez, c'était sur le cours qu'on appelait Milieux pro. Il y a l'histoire du système éducatif, les sciences de l'éduc. Des cours très bien faits par les profs de Rodez, et que j'ai largement réutilisés en Licence, qui ont été complétés par les travaux de Lahire. Je trouvais très enrichissant parce que c'était dans le module éduc et mot, donc je savais que c'était pour le CAPEPS. Ça débouchait sur préparer des intros, des choses concrètes et là en gros si je ne m'y mettais pas maintenant, ce ne serait pas après que je rattraperais le retard. Donc je me suis investie.

De toute façon, à chaque nouvelle matière, je ne savais pas trop à quoi m'attendre, je savais que c'était important mais qu'il fallait que je fasse un effort moi en priorité pour trouver du sens, du plaisir. Je savais que si je ne faisais pas cet effort là, je savais que ça n'allait pas tomber du ciel. Mes parents m'ont toujours dit qu'il fallait faire des efforts pour y arriver, avec leur phrase « aides toi et le ciel t'aidera » (*rires*), mais à force de le dire tu t'y fais.

Les matières qui me tombaient dessus, comme les sciences de l'éducation, en soi ce n'est pas super intéressant de bosser sur l'échec scolaire mais si tu t'y mets et que tu te donnes les moyens, tu te dis que c'est intéressant et que c'est concret.

### **La didactique par exemple ? Tu avais quel regard ?**

Le gros qu'on a eu avec Fernandez ? Très compliqué, ça ne m'a pas du tout parlé au début. Ça m'a parlé au CAPEPS. Difficile, très usant parce qu'il faisait 3h à chaque fois le vendredi. Compliqué parce qu'en Deug on avait déjà commencé à voir ces notions là, je les avais bu mais je n'avais pas pris de recul ni rien. J'avais étudié mais je ne comprenais pas vraiment quand même. En étant honnête, je savais restituer les connaissances mais je ne savais pas les exploiter. J'avais pas du tout de recul. Donc en Licence, ça s'est enrichi, c'était super compliqué. Je sais qu'après pour le CAPEPS, ça a commencé à s'éclaircir et maintenant ça s'éclaircit encore mieux.

Je savais que si je voulais faire ce concours là, c'était un passage obligé. Même les TD c'était dur. Je peux te dire que sur le moment, je l'étudiais à contre cœur parce que je ne trouvais aucun intérêt, aucun sens. Je savais que ça serait pour plus tard mais dans l'instant...

### **Comme l'analyse de l'enseignement aussi ?**

Même principe.

### **Est-ce qu'il y a des cours que tu remplaçais pour toi, comme tu avais fait pour la nutrition, ou pour une compréhension du monde ?**

En 1° et 2° année, c'était assez flagrant dans les pratiques quotidiennes. Style, j'allais voir un match de volley, parce que je suis vachement l'équipe d'Albi, et je remplaçais tout par rapport aux théories de l'information, aux systèmes de traitement de l'information. Je sais qu'en volley, en tant que public, j'essayais de voir les choix, les décisions. Je trouve que c'était quelque chose que tu pouvais réutiliser, c'était sympa. Donc j'avais un regard plus éclairé, moins neutre que ce que j'avais avant. C'était bien.

J'ai pratiqué et je pratique toujours l'équitation. En STAPS, on n'en faisait pas mais il y avait beaucoup de principes moteurs qui faisaient que j'essayais de les appliquer dans ma pratique. Par exemple, l'échauffement



du cheval, j'avais une pratique de l'échauffement en club mais... je faisais une détente de mon cheval qui était très stéréotypée parce qu'on me l'avait enseignée comme ça mais je ne savais pas pourquoi. Je savais qu'il fallait que ce soit progressif. Par exemple, tu commences toujours par du pas puis tu trottes puis progressif. C'est des choses que j'utilisais. Par exemple, avec les articulations, je savais qu'en natation, un nageur qui est débutant il va mobiliser que les articulations proximales et l'apprentissage se fait du proximal au distal. Je savais qu'un bon nageur de haut niveau savait mobiliser... En équitation, dans ma tenue à cheval, j'essayais de voir quel était la différence entre un cavalier débutant, pour quoi il est comme ça [elle me montre, courbé vers l'avant], pourquoi il ne se redresse pas, parce qu'il arrive pas à jouer avec les différentes articulations, son équilibre.

Tu vois c'était quelque chose que je réutilisais dans ma pratique.

Après les CM, à part pour pavaner quand tu as des discussions avec des potes mais bon...

Système cardiaque, c'était intéressant mais c'est à court terme parce que c'est des connaissances qui étaient... je ne les avais pas intégrées, je les avais intégrées pour les examens. C'était tellement dense que je ne pouvais pas tout retenir. Après parce que ça fait bien dans une discussion ou quand tu regardes une émission spécialisée à la télé ça te fait sens. C'était plutôt à court terme car je ne m'en souviens pas maintenant. Mais ça m'intéressait car ma culture scientifique avec mon Bac.

### **Il y avait des enseignements que tu trouvais totalement inutiles ?**

Quand j'étais dans le vif du sujet, j'essayais de me convaincre que rien n'était inutile. Parce que à aller faire quelque chose, autant prendre, essayer de retirer le positif.

Franchement hormis stats et informatique, directement ou indirectement il y a tout qui me sert.

C'est comme en 4° quand j'ai fait du latin, mes parents m'ont dit « tu le fais ça ne te servira peut-être pas mais des fois ça pourra te servir plus tard à un moment donné », c'est vrai que ça ne m'a jamais servi parce qu'on ne parle pas latin, des fois pour écrire des mots ou trouver des racines ça sert.

En fait toutes les matières en STAPS ou à l'IUFM, même si tous les jours je ne les réutilise pas, je sais qu'à des moments, ça m'aide.

L'histoire... si je vois un reportage à la télé sur un truc différent, par exemple le Front populaire, ils en parlaient ce matin. Je sais que c'est quelque chose que j'ai appris et que si je veux j'ai des cours et que si je veux m'y replonger dedans j'ai tout le contexte social, qu'est ce qui s'est passé en sport à ce moment là.

Tous les jours, quand tu vois une avancée en sciences, en bio on avait des cours poussés, je sais que tu n'es pas largué. Si on te parle du clonage, c'est des choses que même si on ne l'a pas abordé en cours, on le comprend très bien parce qu'on sait ce qu'est une cellule.

Non vraiment tout me sert.

### **Il y avait des cours que tu replaçais dans une optique d'examen seulement ? Comme tout ce qui était cardio-vasculaire...**

Ouais. Quand tu étudies le système urinaire, tu l'étudies pour l'examen. C'était tellement intense et du par cœur, je l'étudiais et je savais très bien que je l'oublierai. C'était intéressant mais super complexe et comme il y avait beaucoup de choses à apprendre, c'était dans l'urgence et je n'avais pas assez de recul pour réutiliser ces connaissances là. Elles étaient apprises et oubliées. C'était même pas appris, c'était en cours d'apprentissage et oublié. En bio, système cardiaque, tous les systèmes qu'on a étudié, sauf la bioméca ça me ressort. Parce qu'en EPS tu vois par rapport au placement, pourquoi tu dois être bras tendu comme ça, parce que tu forces plus... voilà, en escalade, pourquoi tu travailles bras tendus parce que tu es mieux placé par rapport au centre de gravité, tu vois c'est de la bioméca.

Après il y a des cours que je n'ai jamais réutilisés et que c'était surtout pour l'examen, surtout en bio. Parce que c'était tellement précis que je savais dans tous les cas que je ne pouvais pas le réutiliser pour le concours.

### **On va parler des stages. Celui de 2° année, qu'est ce que ça t'a apporté ?**

Nous, c'était un stage d'observation avec vraiment... on devait observer un prof toute une semaine,

et à la fin de la semaine intervenir sur une séance. L'observation se faisait avec des grilles d'observation précises sur des thèmes qu'on avait travaillé comme les feed-backs, la gestion des élèves difficiles. C'est un travail du stage qu'on avait en amont, en TD, apprendre à trouver des outils pour observer de façon utile. On va observer le temps de pratique, le temps d'attente, la formulation des consignes. A chaque cours on choisissait une grille et le dossier se construisait aussi à travers ça. Après il y avait toute une analyse du système éducatif, de l'établissement. Ce 1<sup>o</sup> stage, c'est un des moments qui m'a permis de voir le métier d'enseignant dans sa globalité. Pas seulement sur le terrain mais voir aussi au sein de l'établissement. Et commencer à voir l'organisation d'un cycle, que l'EPS fonctionnait en cycle, comment on organisait un cycle, que ce n'est pas facile et que tu es tributaire des installations, et que l'EPS se fait de façon contextualisée, tu feras différemment selon le type de public et d'installation, que l'enseignement ce n'est pas fait comme des recettes toutes faites, c'est une adaptation en permanence. Donc stage d'observation, une première approche.

### **Une précision de ce métier ?**

Ouais une précision. Changer les représentations... qu'on est un enseignant mais pas un animateur, c'est une vision plus globale... que c'est un gestionnaire aussi parce que si il est coordonnateur, il faut gérer son équipe, porte-parole au sein des conseils de classe ou des conseils d'administration par exemple, gérer par rapport aux municipalités. Donc le prof d'EPS, je voyais que ce n'était pas le gars qui était seulement devant ses élèves.

C'est vraiment une première réalité et la possibilité d'intervenir. C'est bien mais tu te rends compte que ce n'est pas facile, ça ne s'improvise pas.

Après le stage en Licence, c'était le cycle entier. J'étais toujours dans un collège, à Albi, avec le même prof. J'avais pris un cycle de Seconde en basket-ball. C'était un stage d'observation. J'ai trouvé très difficile de préparer les leçons. Il y a des décalages entre ce que tu prévois et ce qu'ils font. Que la gestion des contenus non seulement est important mais de ta classe aussi et c'est cela qui est difficile. Quand tu dois être très bon technicien, et que tu ne sais pas motiver ta troupe, expliquer, justifier, ce n'est pas évident. J'avais 18-19 ans et j'avais des Secondes qui avaient 15-16 ans, et la différence d'âge était petite. Ce n'était pas évident parce que j'étais encore dans leur truc, faire attention à la distance. Tu vois des petits trucs qui font que tu es confronté au métier, tu intervies du début jusqu'à la fin d'une séance et qu'en gros tu te démerdes. Tu as toujours le prof à côté de toi mais...

Donc bien mais difficile. C'est là que je me suis rendu compte de la réalité du métier. A partir de ce moment-là, je n'ai jamais après de surprises, je savais ce qui allait m'attendre. Même depuis je n'ai jamais eu de fausses joies et de déceptions.

Après il y a celui de l'IUFM, je l'ai fait parce que mon conseiller péda m'a dit « tu sais pour le concours il te faut connaître tes élèves et pour connaître tes élèves, il faut que tu intervies. C'est toi qui les ressentiras d'une telle façon. », lui ça l'arrangeait aussi parce qu'il voulait me voir intervenir. Alors j'ai intervenu, ça a été coûteux, parce qu'en plus de préparer les écrits pour le concours, il fallait que je prépare mes leçons une fois par semaine. Quand tu es débutant ça prend du temps et puis c'est fatigant, et puis c'est un déplacement à chaque fois.

### **Tu revenais à Albi à chaque fois ?**

Le stage que je faisais c'était à Gaillac.

Pour les stages, on a beau dire que ce n'est pas suffisant pour rentrer dans le métier d'enseignant mais c'est déjà beaucoup. Si on le fait sérieusement, on a quand même de quoi voir le métier. On a la possibilité de voir plusieurs établissements, j'avais fait le choix de garder le même établissement par commodité parce que j'avais les projets. On peut voir plusieurs publics, j'étais intervenu en collège, en lycée. On peut voir au fur et à mesure de la progression dans la formation, on peut voir d'abord général puis particulier, les problèmes liés à l'interaction et tout.

### **Comment tu faisais pour préparer tes séances ?**

C'était la galère. On avait eu des cours en Deug et en Licence sur l'analyse de l'enseignement et les travaux qui montrent les différents stades, la planification, les différents temps d'une leçon. En Deug 2, tu observes le prof donc tu reproduis. Toi, tu as aussi vécu des choses quand tu étais lycéens ou collégiens, tu reproduis ce que tu as fait.

Une prof nous avait dit à Rodez « on enseigne comme on a été enseigné. », elle avait dit ça au détour d'un truc et je l'avais toujours gardé derrière l'oreille et c'est vrai. Ce que les autres ont fait, tu le reproduis même si ce n'était pas forcément bien mais tu fais.

Tu sais comment une séance d'EPS est faite globalement après il y a des retours qui font que tu améliores des trucs ou pas.

### **Et pour construire des exercices, comment tu faisais ?**

Les bouquins et puis les relations avec les autres. Par exemple, en Licence j'ai fait un cycle de basket, je ne suis pas du tout spé, je ne connaissais même pas les règles. J'ai cherché sur des bouquins pour préparer des choses, après j'en parlais avec mon conseiller péda qui me recevait... c'est un pote, il est sympa... il me recevait le dimanche, on en discutait mais je venais avec quelque chose de fait. Et après j'en parlais avec des copines qui étaient spé ou des copains qui étaient spé.

### **Tu parlais des exercices que tu avais prévus ou que tu avais fait...**

Même si je sais que le club et l'EPS c'est différent mais il y a des exercices que tu peux reprendre. Parler de leur vécu en club, savoir comment tu dis, comment tu formules. Surtout en spots co, ce qui est difficile, c'est la gestion des groupes, quels groupes tu fais, les équipes et tout. Pour savoir leur point de vue un peu et puis voilà.

Il y a plusieurs influences mais la part de mon conseiller péda était la plus importante, et puis il avait un vécu avec ces élèves là et en tant que prof d'EPS ce n'est pas comme dans un club.

### **Pour construire un exercice, tu prenais un bouquin, tu avais déjà défini les thèmes sur lesquels tu voulais travailler ?**

J'avais défini le projet de cycle, qu'est ce que je pouvais travailler, qu'est ce que je pouvais attendre de ces élèves à la fin d'un cycle, comment était une évaluation diagnostique, et à partir de là proposer un projet de cycle. Donc le conseiller péda m'avait vachement aidé même si le contenu n'était pas avec des termes STAPS, CAPEPS et tout parce que les termes évoluent. Moi je le retranscrivais avec ce que j'avais compris, et après le mettre dans le moule de la formation. Je proposais un projet de cycle avec une logique et à partir de là, je proposais des exercices. Les exercices, je les chopais dans les bouquins, je les proposais à mon conseiller péda et lui demandait si c'était réalisable ou pas, pour voir comment il fallait que je m'y prenne pour le présenter parce que je n'avais jamais vécu cet exercice.

### **L'exercice, tu le prenais tel quel ou tu l'adaptais un peu ?**

A vrai dire, je le prenais tel quel parce que je n'avais pas suffisamment de recul et de connaissances sur l'activité pour proposer et critiquer. Donc l'exercice je le proposais tel quel à mon conseiller péda qui lui était à même de me dire « non mais là il faut que tu fasses ça, ça, ça. Change ça et ça parce que ce n'est pas possible sinon à ce niveau là. ». Donc lui me proposait des régulations, sinon je le mettais en place. Il m'avait dit « si ça foire c'est pas grave, c'est pas des élèves de ZEP qui vont te courir après. C'est pas très très grave, tu es là pour te tromper aussi ». Donc déjà quand on te met dans une relation de confiance ça aide, et à la limite si je me trompe dans cet exercices, ce n'est pas grave je le reprends en l'aménageant pour la séance suivante. J'ai eu droit à faire des erreurs dans une ambiance décontractée mais sérieuse donc à partir de là tu as envie de faire des expériences, d'essayer.

J'aime pas me mettre en difficulté, échouer, j'aimerais tout réussir dès le début, ce qui est très frustrant dans l'enseignement d'ailleurs... mais c'est difficile de se faire observer, que le conseiller péda porte un regard

critique.

### **A l'IUFM, ça s'est passé pareil ?**

J'ai fait un stage au collège à Gaillac mais c'était un copain mon conseiller péda, donc un gars que je connaissais aussi. Pareil, lui dans une logique de confiance, des fois j'avais pas envie pas envie de faire la séance parce que je ne l'avais pas bien préparé, mais il me disait « c'est pas grave, on la fait, on fait un retour après, un bilan en mettant en avant ce qui est bien et pas bien. ». S'il y avait vraiment un souci, il intervenait de temps en temps. C'était quand même pas très carré, il intervenait ponctuellement pour me rassurer aussi des fois. Donc moi je l'ai vécu comme de la formation. Même si c'était une période où je préparais le CAPEPS, ça m'a dit quelques billes pour plus tard.

### **Quand tu préparais tes leçons, tu fonctionnais comme en Licence ?**

Ouais je fonctionnais comme en Licence. Il m'avait donné son projet de cycle et à part de là j'ai fait à ma façon, j'ai refait des schémas... avec des 6°...

J'ai eu le même fonctionnement, je cherchais des choses en amont, je me renseignais sur l'activité, j'essayais de proposer quelque chose à mon conseiller péda, il le modifiait, il me disait « vas-y tentes, on verra après... ». Et puis des fois j'avais vraiment besoin de contenus parce que en gym j'étais pas spé non plus, alors je lui demandais de m'expliquer ça, ça. Je venais à la pêche aux données.

### **Et cette année ?**

C'est différent. J'ai un conseiller péda qui me suit toute l'année, il a été malade donc il a été remplacé au pied levé. J'ai vraiment ma classe en responsabilité, je n'ai pas tout le temps quelqu'un derrière moi, mais des fois il vient mon conseiller et c'est un peu lourd de se faire observer, je le vis difficilement de me faire juger.

A la rentrée, tu débarques, tu ne sais même pas comment prendre tes élèves en main parce que tu ne l'as pas trop travaillé, tu ne sais pas trop comment le faire. A l'IUFM, ils te font des cours mais les cours arrivent 2 mois après ! Le 1° contact, on te dit que c'est super important mais on ne te donne pas les moyens de comment faire. En gros, tu te démerdes. Autant les stages que tu as fait, c'était un dégrossissement et il y avait toujours quelqu'un à l'appui. Là tu as ta classe et tu es prof. Et les élèves il te faut leur montrer que tu es leur prof et que tu n'es pas un stagiaire qui vient une semaine. Donc être crédible depuis le début, être sûr de soir.

On nous a présenté cette année comme une année de formation, donc essayer de tout prendre, d'apprendre ce qu'on peut parce que la formation on en aura pas beaucoup après. Mais après c'est vrai que cette année je ne porterai pas un jugement positif. J'ai un parcours assez calme, studieuse mais cette année ils m'ont dégoûté de ma formation.

(Elle me raconte les problèmes qu'elle ressent et elle le vit mal, elle se vide un peu ! Elle vit très mal cette 2° année de formation à l'IUFM par rapport aux formateurs IUFM et leur attitude envers les stagiaires et envers elle.)

### **Sur le terrain maintenant, quand tu enseignes ou prépares tes leçons, est ce que tu sens qu'il y a des enseignements qui te sont utiles pour ton métier ?**

Oui il y a des cours indéniablement... les cours sur les APSA parce que mine de rien tu apprends...

### **Tout ce que tu avais écrit...**

Oui le travail que j'avais fait en plus et les tous les CM, ça nous donne des connaissances sur l'activité. Tu ne peux pas passer à côté, tu es enseignant d'EPS. La difficulté, c'est que tu dois connaître et être capable de maîtriser un certain nombre d'APS. C'est super dur sur le terrain.

Des connaissances sur l'analyse de l'enseignement et tout, mais moins directement. Mais tu t'en sers parce que... sur les formes de groupement, comprendre pourquoi quelque chose ne marche pas... tu sais dans une leçon, tu as une phase pré-active, interactive et post-active. Dans ton bilan, dans la phase post-active,

comprendre les choses qui ne marchent pas, tu peux le rattacher à des connaissances que tu avais sur l'analyse de l'enseignement ou autre chose.

Après je dirais que la plupart des cours en bio ou bioméca, ça sert, mais pas énormément. Ça te sert mais pour justifier quelque chose... par exemple, dans ta progression, quand tu fais un projet de cycle, tu sais qu'à un niveau 1 et en fonction des connaissances que tu as eues, les ressources, etc., le niveau 1 il faudra que tu te travailles d'abord sur résoudre les problèmes affectifs d'abord. Par exemple, au rugby, je ne savais pas grand-chose mais je sais qu'un des problèmes majeurs ce serait de résoudre les problèmes affectifs. Ça c'est des connaissances que j'ai eu de façon générale.

Je pense que les connaissances sur les APSA, c'est prioritaire. Après tu as tout qui s'y greffe.

### **Et tout ce qui est psychologie, sociologie ?**

*(hésitations et réflexions)* Je pense que ça sert mais très indirectement. Tout ce qui est théorique, les notions phares avec les auteurs et tout, tu ne t'en sers pas. Mais ça peut t'éclairer ou t'aider à comprendre les choses. La notion de groupe, par exemple... je dirais que ça part d'abord de connaissances du terrain auxquelles tu greffes après des justifications théoriques. Mais disons que ce n'est pas des connaissances théoriques qui m'ont amené à voir des choses sur le terrain. C'est plutôt du terrain qui remonterait dans la théorie et la théorie me permettrait d'évoluer par exemple. Parce qu'en me renseignant sur le thème par rapport aux cours que j'ai eu, ça pourrait m'éclairer des choses mais je partirais vraiment du terrain.

### **Il y a des trucs qui se passent sur le terrain, il y a des connaissances qui te permettraient de comprendre pourquoi ça se passe comme ça, et ensuite de réguler.**

Voilà. Ça part du terrain et les connaissances théorique permettent de prendre conscience et de modifier, changer tes pratiques.

A la rentrée en septembre, je ne me suis pas dit « les théories de l'apprentissage moteur disent ça, ça, ça, donc je vais faire ça ». Ça dépend de l'activité déjà, tu commences et après ce que tu vis sur le terrain, tu le rattaches à ce que les théories disent.

Tu sais, par exemple, qu'en gym c'est une habileté fermée et que par définition (*réflexions*)... c'est une habileté fermée donc il va falloir qu'il y ait une place très importante à la répétition. Je le sais et sur le terrain je vois ce que ça fait, et je me dis que par rapport à la pratique si mes élèves veulent progresser, il va falloir que je les fasse répéter plus souvent. Donc là je me dis « ça n'a pas marché là, donc il va falloir que je le reprenne ce truc mais pas de la même façon. ».

### **Quand tu étais en STAPS, en 1° année, quel classement ferais-tu dans les sciences de ta préférée à la moins préférée ?**

Bio, psycho... de toute façon il n'y avait que bio, psycho, socio.

### **Et histoire.**

Ouais mais histoire c'est dans la socio. Bio, psycho, histoire et socio.

Socio, je trouvais que c'était compliqué et moins directement utilisable.

### **En 2° année ?**

Pareil.

### **Et en 3° année ?**

Pareil.

### **Ouais bio en 1°, et...**

Psycho parce qu'il y avait toutes les théories de l'apprentissage moteur qui m'ont fait tilt un peu.

En fait à partir de fin 3° année et CAPEPS, c'était bio et psycho ensemble.

### **A l'IUFM aussi ?**

Oui en sachant qu'après on n'a pas forcément fait bio, psycho, etc., on a fait écrit 1 et écrit 2, sachant que écrit 1 c'est histoire et écrit 2 ça regroupe un peu tous les champs.

### **Tu avais une affinité pour des connaissances plus psychologiques ?**

Ouais psycho plutôt, parce que histoire ce n'était pas ma tasse de thé.  
Ouais c'était des connaissances scientifiques et plus de terrain qui se rapprochent des connaissances scientifiques.

### **Et après au niveau de l'utilité pour le concours, comment tu les classerais les sciences ?**

Le même classement. En fait les matières que j'aime, ce sont les matières qui m'ont été le plus utiles pour moi comme je t'avais dit si je trouve un intérêt, je travaille la matière, ça me donne du plaisir et j'aime la matière. Toutes les matières que j'aime, ce sont les matières qui ont été le plus utiles.

### **La bio pour le concours ?**

Ce n'était pas utile pour le concours cette matière mais utile pour ma vie à moi. Les autres matières que j'ai aimé c'était pour le concours mais la bio c'était un peu pour le concours mais surtout pour ma vie.

### **Dans toute la formation, en prenant tous les cours d'APSA, les stages, les outils, qu'est ce que tu mettrais en 1° ?**

Ce n'est pas évident...

### **Tes 2-3 préférées ?**

*(réflexions)*

Franchement ce serait les pratiques d'APSA et les TD d'APSA. Vu que je suis d'une culture assez sportive, ça me parlait plus et une ouverture avec des pratiques, et je pouvais les mettre en lien avec des connaissances qu'on avait avec les TD. Et pour ma pratique enseignante, c'est fondamental.

En même temps, les sciences j'aime bien.

C'est sympa toutes les pratiques qu'on a pu faire. Il y en a pas mal qui payaient pour ça. On avait accès à des pratiques éclairées, on ne faisait pas ça que pour faire du sport. Je trouve que c'était super. Surtout ce va et vient immédiat entre théorie et pratique. Je trouve que c'était le meilleur moyen de progresser quelque part de lier les 2, comprendre et réussir.

### **En comprenant, vous pouvez apprendre tout seul ?**

Oui et ça te guide vers une pratique autonome. C'est ces connaissances qui m'ont permis de transférer dans d'autres champs, comme l'équitation, pour une pratique autonome après. C'est le but de l'éducation, de rendre autonome.

C'est ça, tu fais les choses, tu comprends les processus, les résultats, et après ça te permet de faire les choses tout seul.

### **Tu me disais que tu es d'une famille assez sportive, et toi qu'est ce que tu as fait comme sport ?**

Je n'ai fait que de l'équitation. J'ai fait de la gym toute petite mais j'avais 5 et 6 ans. J'ai arrêté parce que dans le club, ils m'ont poussé vers la compétition, j'étais dans l'âge un peu charnière, tu es super souple et tout, et moi je rentrais en CP et en CP je n'arrivais pas à concilier les 2. Ma mère a dit « Ola tu vas faire autre chose et pas de compétition ». Je ne sais pas pourquoi, je me suis tournée vers l'équitation alors que je n'avais aucune copine qui faisait de l'équitation ni aucun membre de ma famille qui connaissait ça. Je suis devenu accro à ce sport là, j'ai adoré cette relation avec l'animal et ça m'a créé un réseau de sociabilité super bien, que j'ai toujours d'ailleurs. Après avec le lycée, en UNSS, j'ai pratiqué la course d'orientation, j'ai

découvert, j'ai aimé. J'étais avec une copine qui est en STAPS aussi, Nathalie Andrieu, on était en équipe ensemble, on a fait les championnats de France. C'est des trucs qui te marquent et qui est cool. J'ai continué après, et par extension, je suis rentrée dans une logique de plein air. Je me suis à l'escalade, je suis à fond dans l'escalade, kayak un peu, course d'orientation beaucoup.

**Tu fais de la course d'orientation maintenant ?**

Ouais plus avec les élèves et en AS.

**Personnellement sinon après l'UNSS, c'était ponctuellement ?**

Ouais ponctuellement.

Donc la CO, et culture sportive c'était assez limitée parce que j'ai toujours mis mes études avant le reste. Et j'ai trouvé le cursus STAPS, très difficile, peut-être parce que je m'y suis vraiment mise à fond. Je n'ai pas des facilités et tout dans le milieu scolaire, je ne suis pas une élève brillante, donc il fallait vraiment que je bosse pour y arriver et ça me prenait un temps fou. Donc j'avais le temps de faire du cheval et un peu de truc à côté mais...

Après pour le CAPEPS l'année dernière, je m'y suis à fond en natation, en brasse et j'ai pris beaucoup de plaisir à ça, et j'ai même atteint un bon niveau. J'aurais pu continuer parce que ça me plaisait pas mal. Du volley, j'en avais fait une année en club et j'en ai refait l'année dernière pour le CAPEPS. C'est le seul sport co que j'aime. Et la danse contemporaine, j'ai découvert un grand intérêt. J'avais un balai dans le cul comme la prof me disait, et j'ai eu plein de déclics, et ça me plaît énormément. D'ailleurs, j'aimerais bien trouver un petit... pas un groupe...

**Une petite compagnie**

Ouais.

Et de mes parents, il y a rien en fait, ils ont une culture sportive mais... mon père faisait beaucoup de rugby, il fait du golf maintenant. Ma mère fait... ils sont dynamiques, ils m'ont toujours incité à avoir une pratique sportive mais eux n'avaient pas une pratique intense. Ma mère fait de la gym en club, elle est super dynamique et tout mais elle n'a pas... elle m'a transmis le goût mais pas d'une pratique particulière.

**C'est eux qui t'ont amenée à faire du sport ?**

Oui. Ils ont toujours fait en sorte que je fasse quelque chose.

**Quand tu étais en STAPS, est ce que tu as moins pratiqué l'équitation que ce que tu faisais avant ?**

En 1° année, je l'ai arrêtée parce que je me suis dit « je vais faire 10h de sport par semaine », et le week-end je croyais que je n'aurais plus envie de faire autre chose. La 1° année, j'ai arrêté puis ça m'a vite énormément manqué. Donc en 2° année, j'en ai refait et puis finalement j'arrivais à concilier les 2 car avec l'entraînement ton corps s'habitue.

Après en Licence j'ai continué, l'année dernière j'ai arrêté pour le concours, je n'avais vraiment pas le temps. J'avais à peine le temps de dormir ! Cette année, j'ai arrêté mais je garde toujours un lien car j'encadre des randonnées équestres. Mais j'ai arrêté ma pratique à moi car cette année, il faut mettre un peu d'argent de côté et ça coûte super cher, c'est énorme. Mes parents me l'ont payé, ils ne se sont jamais plaint, je ne sais pas comment ils ont fait mais moi je ne peux pas.

Le monitorat d'équitation, je voulais le passer à un moment. En Licence, j'avais Bazin au module du rapport de stage. Bazin m'avait foutu les boules parce qu'elle avait un parler super franc et violent, presque agressif. Moi j'étais assez timide et elle nous avait dit « L'EPS ça va mal, un conseil diversifiez-vous, passez des BE, des choses comme ça. ». Moi je ne suis que spé équitation, je pouvais passer le BE qu'en ça mais c'est difficile en équitation parce qu'il faut s'immerger 8 mois dans le milieu et c'est impossible de faire autre chose en parallèle. J'ai des copines qui ont passé le BEESAN en natation, elles ont pu faire leur Licence, leur Master mais en équitation ce n'est pas possible. Je me suis dit « c'est l'un ou l'autre ».

### **Tes parents, ils font quoi comme métier ?**

Mon père est artisan plombier et ma mère est secrétaire comptable. Je ne suis pas du tout issu d'un milieu aisé. Mes parents sont largement bosseurs. Mon père est parti de rien, a construit son truc et maintenant ça va bien mais bon plombier c'est pas facile. Donc ils ont transmis le goût de l'effort, on n'a rien sans rien. Ça m'a suivi tout le temps, d'ailleurs c'est quelque chose qui m'aura aidé. Je sais qu'en faisant des efforts ils y sont arrivés, on n'a pas un style de vie énorme mais ils m'ont toujours payé le cheval, mon père fait du golf à la toque, ma mère sa salle de gym ça coûte assez cher, ils font des voyages régulièrement, ils ont un rythme de vie qui est très convenable. Je sais qu'ils se le sont construits et en voyant mes parents je me dis qu'en faisant des efforts ça marche. J'aurais vu mes parents qui triment pour ne rien avoir, j'aurais eu un regard plus critique.

Ils m'ont toujours laissé les possibilités. Pour le CAPEPS, il m'avait dit si tu ne l'as pas c'est pas grave, tu le repasseras. Ils ne m'ont jamais mis le couteau sous la gorge en me disant « si tu échoues cette fois, c'est fini. »

### **Et eux, par rapport à tes études, ils avaient quoi comme attitude ?**

Ils étaient très contents. Ma mère, elle a fait un Bac+2. Et mon père il n'a même pas le Bac, il ne sait pas ce que je fais, enfin il ne comprend pas parce qu'il ne partage tellement pas mon milieu que... il disait que je faisais des études en STAF. Il ne savait même pas que c'était STAPS. Ils sont très fiers parce qu'ils ont toujours su que je me donnais à fond. Ils ne m'ont jamais influencé dans mes choix parce qu'ils savaient que je ne faisais pas ça par caprices, ils m'ont toujours suivie, encouragée, financièrement et moralement. En partant de là, je n'ai jamais pu rouler sur l'or, j'ai été étudiante avec mes galères et tout, il a fallu que je bosse à côté. Ils ont toujours été à côté de moi pour me suivre. Ma mère a toujours plus partagé parce qu'elle comprenait plus. Mon père s'il avait fallu que je lui explique, ça m'aurait pris un temps énorme ! Ma mère l'année dernière est venue m'accompagner à Vichy pour les oraux. Là j'avais besoin d'elle, c'est difficile les oraux. Il me fallait quelqu'un de confiance qui puisse m'épauler. C'était aussi un moyen pour moi de lui faire partager les 4 années d'étude d'avant, ce que je vivais. Elle a vu l'ambiance, ce qu'ils attendaient après 4 ans de formation, elle a assisté à des oraux. C'était une bonne expérience, et je pense que c'était un bon moyen pour conclure. Je lui en parlais mais comme je ne suis pas trop bavarde avec mes parents, là elle l'a vu.

### **Donc vraiment un soutien.**

Oui un soutien mais pas envahissant du tout. Je le vois avec le recul. Avant je trouvais qu'ils étaient presque à s'en foutre parce qu'ils ne me posaient pas de questions dessus. Mais ils ont toujours été là, j'avais toujours des échos dans les conversations qui me disaient qu'ils étaient là mais être étouffant. Je me suis assumée, même financièrement je n'ai jamais rien demandé.

### **Tu étais autonome financièrement ?**

Ouais je bossais à côté sauf l'année du CAPEPS parce que je n'avais pas le temps. Mais j'ai bossé pour me faire de la tune parce que j'avais besoin d'être indépendante financièrement.

Je ne les ai jamais entendu dire « il va falloir que tu bosses Laure », ils savaient que je bossais. Il n'y a que cette année où comme je ne suis pas impliquée dans la formation, je glande un peu et j'avais envie de souffler un peu aussi. C'est la première année où ma mère me dit « il va falloir que tu fasses ton mémoire » (*rires*). Je l'ai fait en 2 semaines.

### **Tu as des frères ou des sœurs ?**

J'ai une petite sœur qui a 18-19 ans. Elle est entrée dans un IUT par alternance dans le commerce, communication, gestion des entreprises et finances, un mois sur Albi et un mois au Crédit Agricole de Rieumes. Le mois où elle est sur Toulouse, elle est dans mon appart. On prend des chemins totalement différents. Elle est dans le commerce, la vente, les arnaqueurs quoi ! (*rires*). Moi c'est l'éducation, l'enseignement, ce n'est vraiment pas pareil. On n'est pas du tout pareil. Ça peut être positif car c'est



enrichissant. Mais c'est difficile aussi de se faire comprendre car pour elle je suis une glandeuse qui est toujours en vacances !

Ça fait que 5-6 mois qu'elle y est mais déjà... « tu vis en communauté avec tes gens du Crédit Agricole mais il faut que tu redescendes sur terre, ce n'est pas comme ça la réalité ! ». Elle est contente, ils ont des repas d'entreprise, je lui fais « tu sais que c'est une grosse stratégie de manipulation pour te faire avoir un sentiment d'appartenance à un groupe, une identité professionnelle et te donner envie de t'investir quelque part. C'est stratégique, ce n'est pas parce qu'ils t'aiment bien ! »

#### **Ça sert les cours de...**

Voilà, c'est con mais ça sert tout le temps. Je ne me souviens pas des termes exacts.

#### **C'est des choses qui restent et qui permettent d'avoir un œil un peu plus critique.**

Je crois que la fac, c'est fait pour ça. Ça te rend moins con par rapport au monde qui t'entoure dans tous les domaines.

Tu vois ce que j'ai dit à ma sœur, je ne me souviens pas exactement des termes mais c'est lié avec les cours que j'ai eu. Je n'aurais jamais pu le savoir si je n'étais jamais allée en cours.

#### **Tu as vécu toute seule à Rodez, à l'appart ?**

Tout le temps toute seule, je n'ai jamais fait de colloc rien. En fait tout le Deug, j'ai été super individualiste parce que j'étais çà fond dans mon truc. Après en Licence, un peu plus cool mais j'ai toujours été seule car plutôt individualiste. Pour le CAPEPS, pareil, seule parce que j'étais dans un concours et j'avais besoin. Cette année, je partage l'appart un peu avec ma sœur et puis bon je pense que l'année prochaine, je vais faire une bonne colloc parce qu'on va partir à Paris et j'ai besoin aussi de vivre autre chose. Par contre, j'ai toujours l'habitude de vivre en groupe en rando ou autre, mais dans la vie quotidienne...

#### **Est-ce que tu trouves que ça a eu une incidence positive ou négative sur le travail ?**

Positive largement parce que j'avais mon rythme à moi, et je n'étais pas influencée par les envies de sortir des autres. Je ne me donnais pas d'envies inutiles.

Après le négatif, c'est que j'ai tendance à trop rester centrée sur moi alors qu'on a tant de choses à apprendre des autres. Au CAPEPS, on a tellement peu de temps pour apprendre que si tu mutualises pas les connaissances, tu perds du temps. Ça a été dur pour moi d'apprendre à faire confiance aux autres en fait. Je le fais un peu plus maintenant parce qu'on sait très bien que quand tu es enseignant d'EPS tu as besoin des connaissances des autres, et je le fais plus maintenant par souci d'économie. Parce que je travaillais seule mais ce n'était vraiment pas économique comme fonctionnement. Parce que j'étais toujours aussi dans une logique de compétition, et en compétition c'est toi.

#### **Comme tu me disais, tu as toujours voulu être major...**

Au Deug j'ai majoré, en Licence non mais j'ai fini dans les premiers, j'ai toujours eu avec des mentions. En Licence je n'avais pas visé l'excellence mais en Deug oui. Mais bon ça m'a servi pour le concours.

#### **Pourquoi en Licence... ?**

Parce qu'il a fallu un peu de temps pour s'adapter, on était un peu lâché dans la nature et puis je voulais voir autre chose aussi, et en Deug je m'étais mis tellement la bourre que en Licence j'ai un peu relâché la pression, l'esprit de compétition mais pas d'excellence. J'étais 3°. Et puis envie de vivre parce que je n'avais pas découvert la vie pendant 2 ans.

#### **Quand tu travaillais c'était toute seule ?**

La plupart du temps. Moins pour le CAPEPS l'année dernière, par nécessité on se voyait un peu plus en groupe. Depuis le Deug et la Licence, tout le temps seul.

### **Chez toi...**

Chez moi ou à la BU souvent pour varier. Chez moi le soir et la journée à la BU. Le contexte à Rodez faisait que c'était plus accessible la BU, elle était juste au dessus de la salle des CM. Tu sortais des CM... tandis qu'ici la BU... c'est con mais ça joue énormément, s'il faut prévoir le moment d'aller à la BU... à Rodez, tu avais 1/2h tu y allais. Pour les révisions de temps en temps en groupe mais avec des gens en qui j'avais confiance mais c'était ponctuel. Il me fallait vraiment mon temps à moi pour intégrer les leçons. J'apprenais par cœur avant de prendre du recul ou de comprendre les choses. Avec le par cœur, ça commençait à mûrir avec le temps. Je rentrais chez moi, et j'apprenais bête et méchant. Si je comprenais globalement la chose, je l'apprenais par cœur et après je trouvais la logique. Même en socio, en psycho, parce que ça me donnait des routines pour mes dissert, mes intros, parce qu'il y a des citations qu'il te faut avoir pour les accroches d'intro, des noms des ouvrages ça donne du poids dans les dissert. Tout par cœur. Mais après avec le temps, je me le suis reformulée mais il y a des choses, je les relis, je les sais toujours.

### **Ta vie étudiante depuis Rodez ?**

A Rodez, j'avais une vie étudiante qui était très limitée pourtant on était une petite communauté et on se connaissait tous, c'était convivial même avec les profs, on faisait des soirées mais moi je n'en ai pas profité. En 1° et 2° année, j'étais dans mes cours, je sortais mais pas trop, comme dans un concours, comme si j'étais en Médecine.

### **Tu sortais de temps en temps ?**

Oui avec des copains qui me tiraient un petit peu. J'étais super studieuse. En fait je n'ai pas fait grand-chose en sorties, quelques bars, un peu boîte mais je n'étais pas une bringueuse du tout. Je n'ai pas découvert la vie étudiant en passant des extrêmes où tu es chez tes parents et découvrir les joies et les excès de la vie étudiante. Pas du tout.

Après en Licence beaucoup plus avec le contexte des grèves. C'est con mais ça a joué vraiment dans mon année. Pendant 2 mois j'ai glandé, j'ai fait les grèves et j'en ai profité. J'ai plus pris goût à des soirées, à partager des trucs avec des potes, des week-ends. Vivre une autre vie que la vie de la fac.

L'année du CAPEPS, j'avais un réseau de copain et de copines qui était super soudé. J'avais un pote Mickaël Dejean qui est le président de l'asso STAPS, il faisait les sorties et les soirées STAPS. Même si j'avais le concours, j'avais besoin de décompresser, donc vie étudiante. J'avais mes voisins de résidence qui étaient des super potes avec qui je passais du temps à décompresser. En fait mes moments de temps libre, c'était avec des potes. Des week-end jamais, surtout pas de week-end sportif pour ne pas se blesser, pas de ski ni rien. Après j'ai eu une grande ouverture culturelle sur les spectacles de danse. J'avais rencontré des gens qui m'ont fait partager d'autres trucs, le cirque de rue ou des trucs comme ça, avec les arts de rue, le hip-hop et tout, entre Licence et CAPEPS. Le BMX avec la Note de recherche. Plein de trucs qui m'ont fait voir d'autres choses. Cette année, c'est une année qui est bien parce que c'est une transition très douce entre une vie professionnelle et une vie étudiante. On n'est plus étudiant totalement mais on n'est pas à fond dans notre métier. On est dans notre métier en début de semaine et on redevient étudiant. C'est important au début sinon ça fait un trop gros choc. Je faisais des soirées avec des potes, des trucs d'intégration où tu reconstruis ton identité de classe avec ta petite promo, c'était cool. Un petit peu une vie étudiante dans la journée avec sorties escalade, une vie étudiante plus quotidienne. Avant la vie étudiante quand j'en avais c'était plutôt le soir.

### **Chez des amis...**

Chez des amis. C'était des apéros, une fois de temps en temps pour marquer le coup des grosses cuites mais des trucs phénoménaux. Après sinon c'était apéro, on finit en boîte mais pas trop tard, tranquille. Sinon vraiment apprécier les soirées en potes parce qu'à partir de la fin du Deug, il y a pas mal de copains qui sont partis à Montpellier, Limoges et tout, après en Licence qui se sont dispersés parce que le concours

d'entrée à l'IUFM il y en a qui l'ont eu à Toulouse et d'autres autre part. Donc les soirées c'était le moyen aussi de se retrouver, donc on passait des soirées tranquilles, repas, resto ou des choses comme ça, et si on avait la pêche on sortait.

**C'était plus calme.**

Plus calme ouais. En Deug quand on sortait c'était le gros lâchage, comme des gosses. Sorignet, il y avait un cours en Deug qui nous avait dit que les réseaux de sociabilité diminuent avec l'âge, et qu'il y a un choc... quand tu es étudiant, tu vois du monde, donc c'est vachement développé, mais après le 1° choc c'est quand tu rentres dans la vie professionnelle et après le 2° choc c'est quand tu pars à la retraite. C'est pour ça que les personnes âgées se sentent seule parce qu'elles voient personne. Quand tu es dans le milieu du travail, c'est différent, je le vois. Quand tu n'es plus au travail, tu rentres chez toi et c'est fini. D'ailleurs, j'appréhende pour l'année prochaine. C'est pour ça que la 2° année ça fait une transition.

**Je te remercie.**

**Annexe 3 : Grille d'analyse du rapport au savoir, exemple de Julie, enseignante d'EPS certifiée stagiaire**

Inintéressant	Culture générale, pour soi	Examen, CAPEPS	Métier
<p><b>Informatique</b> (L3) : nul, mal enseigné et n'y arrive pas même si Excel pourrait être utile pour les notes</p> <p><b>Stats</b> (L3) : ne trouve pas de sens par rapport au CAPEPS.</p> <p><b>Socio des organisations</b> (C., L3) → pas de sens ni d'utilité pour le CAPEPS.</p>	<p><b>Sciences</b> (L1, L2) : <b>histoire</b> (Antiquité), <b>bio</b> (très pointu), <b>socio</b> (groupes, sociabilité, socialisation) → ouverture culturelle, compréhension de phénomènes sociaux, de soi (sortie adolescence au moment des cours, actuellement transition entre vie étudiante et vie professionnelle).</p> <p><b>Socio, carrière d'anorexique</b> (L3) → rattache à son expérience personnelle.</p> <p><b>Histoire, JO</b> → comprendre construction, explication dans le passé.</p> <p><b>Note de recherche</b> (L3) → ouverture, enrichissant personnellement (démarches, passer à l'oral → confiance en soi, utile pour le CAPEPS)</p> <p><b>Bio, alimentation</b> (L3) → rattache à son expérience personnelle (anorexie → alimentation au centre).</p> <p><b>L1, L2</b> → réinvestissement des cours quand elle va voir des matchs de volley (<b>théories de l'information</b>) et dans sa pratique personnelle (<b>logique d'un échauffement, théorie du développement moteur</b>)</p> <p><b>Les cours</b> apportent des notions dans beaucoup de sujets et permettent de mieux les comprendre (ex : Front Populaire, bio et cellule pour le clonage)</p>	<p><b>TCE</b> (L3) → CAPEPS : début d'organisation des connaissances.</p> <p><b>Quasiment tous les cours sont remplacés dans une utilité pour le CAPEPS.</b></p> <p><b>Histoire</b> (L3 TC) → pour CAPEPS, compréhension du contexte historique (à relier avec discours de Klein : EPS fait partie du système éducatif qui fait parti de la société) et enrichissant.</p> <p><b>Théories de l'apprentissage</b> (L2, L3) → très important pour CAPEPS (à relier avec le discours d'un prof) et pour métier (≠ manières de faire apprendre à un élève)</p> <p><b>Psycho-socio, identité</b> → utile pour CAPEPS et intéressant car nouveau, et peut justifier des actions d'inst (discours professionnel de justification des actions d'inst intégré).</p> <p><b>Histoire de l'éducation</b> (L3 EM) : quelques reprises de Rodez → pour CAPEPS.</p> <p><b>Didactique</b> (L3, F.), analyse de l'enseignement (L3) : complexe, pas de sens mais travaille pour CAPEPS. (trouve du sens en IUFM 1 et surtout en IUFM 2)</p> <p><b>Bio, les systèmes</b> (cardiaque, urinaire) → pour exams</p>	<p><b>CM APSA suivis d'un cours de pratique des APSA</b> (Deug) → lien entre le métier et les cours, toujours un lien scientifique (→ donne du sens aux études)</p> <p><b>APSA</b> (L2) → contenus d'enseignement selon les classes.</p> <p><b>Classement des APSA par pôles et analyse des APSA</b> (1° semestre L1) → modification représentation des APS, ressources, APS comme supports, construction d'un discours de justification.</p> <p><b>Socio, échec scolaire</b> (IUFM 1) → constat sur le terrain (IUFM 2), mieux comprendre les situations, plusieurs facteurs, pour CAPEPS.</p> <p><b>Bioméca</b> → utile en EPS pour justifier et comprendre.</p> <p><b>Analyse de l'enseignement</b> → comprendre une situation a posteriori.</p>

Informatique, stats, socio des organisations

sciences

CAPEPS : quasiment tous les cours exams : bio

Cf. dessous « cours utiles pour le métier. »

Essaie de donner du sens à tous les cours soit en les reliant au métier, soit en les plaçant dans une logique d'ouverture culturelle. En fait, elle ne se l'est jamais avoué pendant sa formation mais elle plaçait tous les cours dans la logique du concours aussi (ça pourrait être utile pour le concours)

Pour trouver du sens, il faut s'impliquer et s'investir.

« *Directement ou indirectement, il y a tout qui me sert* », « *j'essayais de convaincre que rien n'était inutile* »

Classement des sciences préférées en L1, L2, L3 : bio → psycho → histoire → socio

Classement des sciences préférées en IUFM 1 : bio/psycho → histoire → socio

Cours préférés de la formation: **APSA** (théorie et pratique, le lien fait → **transfert dans sa pratique perso et ailleurs, utile pour métier, découverte de nouvelles APSA**)

**Cours utiles pour CAPEPS: psycho → histoire → socio**

La bio, c'est pour soi surtout, un peu pour le concours.

**Cours utiles pour le métier : APSA** (théorie et pratique → connaissances sur l'APSA ) pour construction des séances → **analyse de l'enseignement** pour comprendre une situation (après le cours) / **socio, psycho** (utile mais très indirectement) pour comprendre, éclairer des problèmes de la situation d'enseignement et permettre d'évoluer par la suite → **bioméca** pour justifier

Formation STAPS : logique d'accumulation des connaissances (discours de prof de Rodez, « *Le CAPEPS, c'est d'abord des écrits* »), essaie de trouver une utilité à tout (même si elle ne la voit pas maintenant, elle apprend et la trouvera plus tard). Essaie de transférer dans la vie quotidienne. Certains cours, elle y trouve du sens en IUFM 1 et surtout en IUFM 2 (analyse de l'enseignement, les sciences de l'éducation en L3)

L1 : travailler maintenant pour plus tard (discours de profs à Rodez) → *projection dans le futur dès le L1, pression du CAPEPS*

L2 : logique de futur enseignant

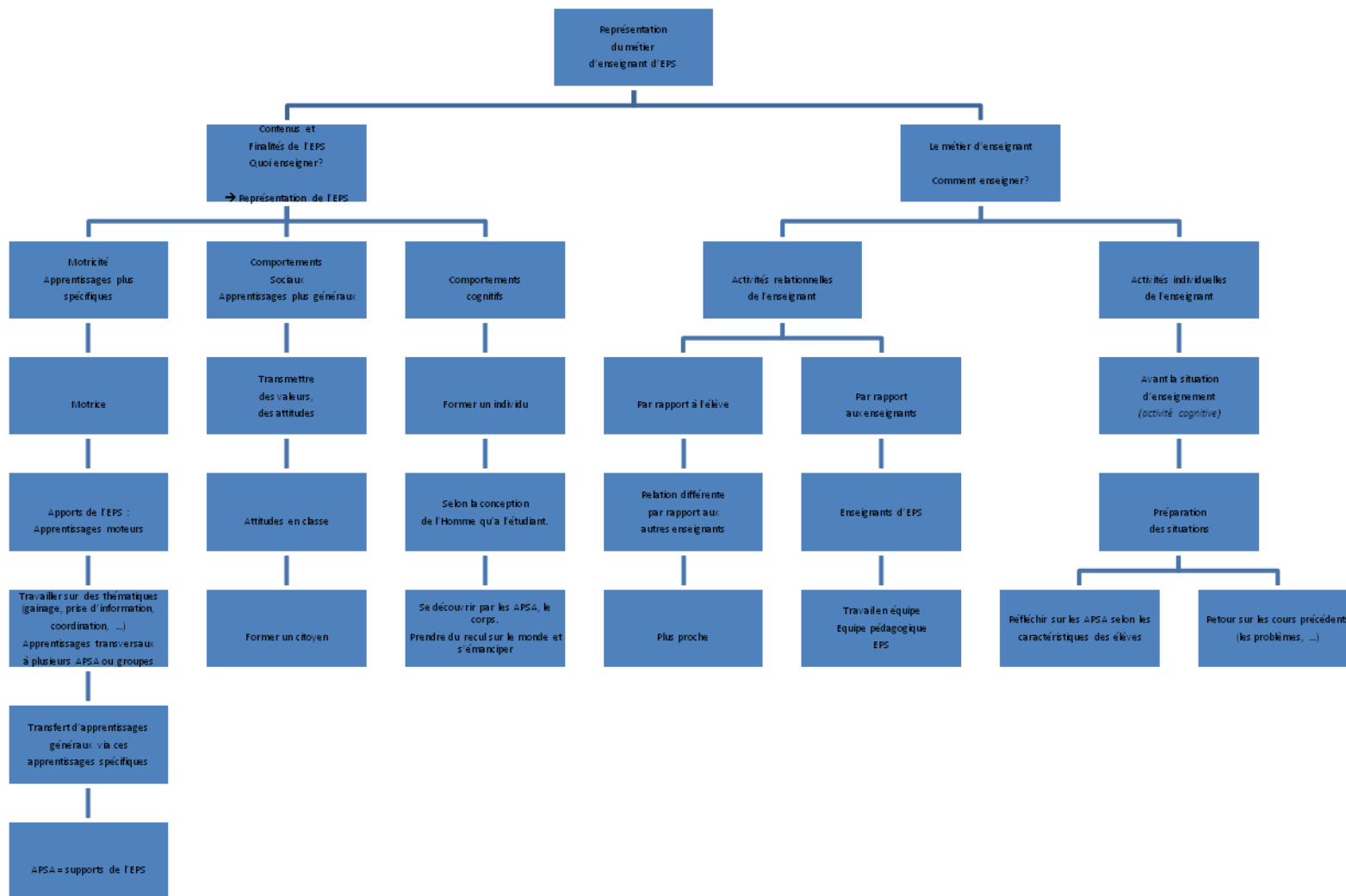
L3 : logique du concours, accumuler des connaissances

IUFM 1 : logique de concours et pas de formation.

APS : L1 : entraînement pour soi, découverte mais note tous les cours et essaie de retrouver l'objectif, la logique des cours entre eux (conseils de profs, utile pour plus tard) → logique de performance et logique d'enseignement      L2 : logique d'entraînement pour soi et logique d'enseignement (cours faits dans cette logique, contenus d'enseignements selon les classes)      L3 : moins marquant car cours plus éparés et moins de pratique.

**Annexe 4 : Structure de la représentation du métier d'enseignant d'EPS, exemple de Léa, enseignante agrégée d'EPS stagiaire**

Léa : Représentation « motrice » des contenus et finalités de l'EPS



## **Annexe 5 : Guide d'entretien de l'enquête Runopes auprès de la « Génération 2001 »**

### **Introduction**

Je vous remercie d'avoir accepté de nous rencontrer.

Suite à l'enquête génération 2001 du CEREQ, à laquelle vous aviez répondu en 2004. Le CEREQ et le Runopes ont décidé de mener une enquête plus qualitative sur le devenir des personnes qui ont répondu à l'enquête et qui sortaient d'une filière STAPS.

### **Amorce**

*(il s'agit le plus possible de susciter un récit)*

Nous souhaiterions ainsi que vous nous racontiez votre parcours depuis votre sortie de l'université en 2001.

Racontez nous ce qui a été important depuis la sortie de votre formation X ?

Qu'est-ce qui a compté pour vous ?

### **Relances**

Il s'agit de relancer le récit à partir des thèmes suivants. Les questions sont sans doute à adapter en fonction des profils que l'on recevra.

### Thème 1 : votre parcours professionnel de la sortie des études à aujourd'hui

#### Le chômage ou l'inactivité

Qu'avez-vous fait pendant la période de mois 200x...à mois 200x... ?

Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?

Qu'est-ce qui vous a aidé au cours de cette période ?

Qu'avez-vous ressenti ?

#### La recherche d'emploi

Comment vous vous y êtes pris pour rechercher un emploi ?

Est-ce que vous vous prépariez à un entretien d'embauche et comment ? Les techniques (l'entretien le cv...)

Est-ce que c'est important pour obtenir un travail dans le secteur où vous recherchez (ou iez) du travail ?

Dans quelle région souhaitez-vous travailler ? et pourquoi ?

Dans cette région, était-il facile ou non de trouver un emploi correspondant à ce que vous cherchiez ?

#### Interprétation du fonctionnement du marché du travail

Quelle était la situation du marché du travail à la sortie de vos études ?

Etait-il difficile de trouver un emploi ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui facilite le fait de trouver un emploi pour les jeunes sortant de la formation ?

#### Description des différents emplois occupés

Contrat, durée, structure employeuse, poste, mission....

### Thème 2 Les activités professionnelles actuelles et futures

Racontez-moi en quoi consiste votre travail actuellement ?

Structure employeuse, contrat, depuis quand, poste, mission...

Qu'est-ce qui vous plaît dans votre travail actuel ?

Qu'est-ce qui vous déplaît dans ce travail ?

Les conditions de travail sont-elles satisfaisantes ?

Comment se passent les relations au travail ?

#### Projet

Que souhaitiez-vous faire à la sortie de vos études ?

Comment est né ce projet ? Ce projet a-t-il évolué et pourquoi ?

Comment définiriez-vous votre travail actuel dans votre parcours ?

Que pensez-vous de cette activité au regard de la formation initiale suivie ?

Satisfaction par rapport au salaire ?

Quelles sont vos perspectives professionnelles actuelles?

(dans l'organisme, ailleurs, dans une autre fonction, un autre secteur...)

### Thème 3 : rapports aux études et leur utilité pour sa professionnalisation

#### Les études

Comment vos études se sont-elles passées ?  
Pourquoi le choix d'entrer en STAPS et de la filière choisie ?  
Résultats ? (moyenne obtenue)  
Importance des études dans votre parcours ?  
Qu'est-ce qui a joué un rôle dans votre parcours ?  
Et si vous deviez recommencer vos études ?

#### Les stages

Et les stages, vous en aviez fait plusieurs ?  
Lesquels ont joué un rôle important dans votre parcours ? et pourquoi ?

L'implication ou l'expérience d'encadrement ou de travail étudiant dans des structures associatives ou autres, bénévoles ou non ...

L'importance de sa pratique sportive dans son parcours ?  
Faites-vous partie d'une association sportive, depuis quand, quelle fonction ?  
Rôle dans le parcours depuis sa sortie d'étude ?

Les autres qualifications : (la question des bi-qualifications)

#### Reprise d'étude

Pourquoi avoir repris des études ?  
Dans quelle perspective ?  
Rôle dans le parcours ?

#### Les concours

Avez-vous passé des concours ? Lesquels ? Pourquoi ?  
Et ensuite ?

### Thème 4 : la vie personnelle et familiale

Rôle des parents dans le processus, (profession et diplômes des parents),  
des frères, des sœurs  
Logement ?  
Aide financière  
Maladie, problèmes de santé pendant cette période  
Situation familiale : célibataire, marié, enfant... ?  
Travail du conjoint  
Quelles perspectives ?  
Loisirs (le hors travail)

### Thème 5 : Comment la personne définit son parcours ?

Quels ont été vos atouts dans votre parcours depuis la sortie en 2001 ?  
Qu'est-ce qui a été difficile et pourquoi ?  
Qu'est-ce qui facilite, selon vous le fait de trouver un travail qui corresponde à ce que l'on recherche ?  
Si vous deviez résumer votre parcours  
Et depuis votre sortie, si pouviez refaire le parcours, comment vous y prendriez-vous ?

Remerciements



**Annexe 6 : Guide d'entretien de l'enquête auprès des diplômés 2006/2007 de Master**

Version du guide d'entretien au moment de commencer la majorité des entretiens. Une première version avait été testée auprès d'une diplômée.

<p>Formation STAPS puis filière STAPS (projet professionnel, conseils, hésitations...) Si bifurcation, raisons, éléments déclencheurs, comment ça s'est passé ? Représentation de la formation STAPS avant d'y entrer (enseignements, débouchés pro...). Désenchantement ? Représentation de la filière (enseignements, débouchés pro...)</p>	<p><b>Les choix de formation</b></p>	<p><b>FORMATION STAPS</b></p>
<p>3 enseignements à retenir, les plus importants. 3 enseignements utiles. Cours préférés. Détestés. (évolution, raisons, Licence/Master,...) Cours intéressants. Inintéressants. (Licence/Master, évolution, raisons (se comprendre, comprendre le monde social, sportif...),...) Cours utiles. Inutiles. (Licence/Master, Raisons (exercice du métier, accès à l'emploi, pratique sportive perso ou d'encadrement...))</p>	<p><b>Les cours</b></p>	
<p>Manière de les aborder (pendant formation/aujourd'hui). Apports pour exercice de votre emploi (stage, actuel...), accès à l'emploi ? (exemples) <span style="float:right">Partie</span> pratique/théorique. <span style="float:right">Comparaisons avec formations</span> fédérales ou d'Etat. Pratiquer de nouvelle APS et avoir une partie théorique ont-ils changé votre approche du sport (pratique, encadrement, haut-niveau, spectacle) ? Approche faite en Licence3 ? Influence sur projet pro ? Représentation du métier ? Représentation du sport ?</p>	<p><b>Les APS</b></p> <p><b>Les « sciences » : Histoire / Psychologie / Sociologie / Sciences de la Vie / Didactique / Analyse de l'enseignement / Marketing / Gestion / Droit</b></p> <p><b>Les outils : Techniques de Communication Orale, Ecrite / Informatique, Multimédia / Techniques de documentation / Statistiques / Langues / Enseignements de professionnalisation</b></p>	
<p>Les plus marquants. Les plus importants pour réussite études (approche des enseignements, manières d'étudier...) pour professionnalisation (accès et exercice emploi, Représentation du métier, projet professionnel)</p>	<p><b>Les formateurs</b></p>	
<p>Description des stages (poste, moment, durée, missions...). Obtention (personnes, candidatures spontanées...), choix (projet pro, réseaux, relation théorie/pratique...). Quels apports (détailler expériences, savoirs, réseaux...) ?</p>	<p><b>STAGES (Staps/ hors Staps)</b></p>	

<p>Quels apprentissages (compétences, lien th/pratique, fonctionnement structure, accès à l'emploi, Représentation du métier...)?</p> <p>Influence dans intérêts pour certains enseignements.</p> <p>Place accordé aux stages dans parcours de formation et dans insertion professionnelle.</p> <p>Influence sur pratique sportive (ou encadrement)?</p>		
<p>Lesquelles ? (Fédérations, BEES, BAFA...) Apports (détailler expériences, savoirs, réseaux). Evolution Représentation du métier, monde du travail sportif, projet professionnel.... Relation avec emplois anciens et actuel Aide pour Insertion professionnelle ? Comparaison avec STAPS.</p>	<b>AUTRES FORMATIONS</b>	
<p>Sortie des études. Construction (éléments, personnes, stages, expériences, savoirs (état du marché du travail...)) et évolution (jusqu'à maintenant). Projet pro et Représentation de l'accès et exercice du métier, du marché du travail...</p> <p>Entrée dans les études. Construction et évolution. Projet pro et Représentation de l'accès et exercice du métier, du marché du travail...</p> <p>Place du Projet professionnel dans insertion professionnelle ? dans parcours de formation ?</p> <p>Place de la pratique sportive et investissement sportif/associatif</p>		<b>PROJET PROFESSIONNEL ET REPRESENTATIONS ASSOCIEES</b>
<p>Description du parcours (anticipation, concours, emplois, missions, structure, contrat, difficultés, facilités, contraintes (régionales, familiales)...) Sur quels emplois avez-vous postulé et n'avez-vous pas été pris ? D'après vous, comment cela se fait-il que vous n'avez pas été recruté ?</p> <p>Plaît/Déplaît dans les différents emplois occupés (conditions de travail, relations humaines, missions, salaire...)</p> <p>Éléments utilisés pour accéder au métier et exercice du métier? (personnes, savoirs, expériences,...) (Faire raconter des anecdotes) Atouts/freins pour accéder à l'emploi.</p> <p>Choix orientation vers ces emplois (personnes, discours, moment...)</p> <p>Représentation de ces métiers avant d'y entrer.</p> <p>Construction</p> <p>Relation avec le sport, formation STAPS et expériences diverses (Qu'est-ce que tes expériences sportives (pratiquant/encadrant) t'ont apporté dans l'exercice de ces emplois ? Formation STAPS ? Autres formations ? Autres expériences ?)</p> <p>Influence sur pratique sportive (ou encadrement) ?</p>		<b>PARCOURS PROFESSIONNEL</b>
<p>Description (missions, structure, contrat...)</p> <p>Plaît/Déplaît (conditions de travail, relations humaines,</p>	<b>ACTIVITE PROFESSIONNELLE</b>	

missions, salaire...) Envie d'évolution professionnelle ? (Comment s'est-elle construite ?...) Eléments utilisés pour exercice du métier? (savoirs, expériences...) (Faire raconter des séquences professionnelles en détail) Atouts/freins pour l'exercice professionnel Choix orientation vers emploi actuel (personnes, discours, moment...) Représentation métier avant d'y entrer. Relation avec le sport, formation STAPS et expériences diverses	<b>ACTUELLE ET FUTURE</b>	
Lesquels ? Saisonnier ou pendant année universitaire ? Apports pour insertion professionnelle (accès et exercice du métier)? (réseau, compétences pro, connaissances du monde du travail, attentes employeurs...) Apports perso (présentation de soi, connaissance de soi...)	<b>LE TRAVAIL PENDANT LES ETUDES (EVOLUTION)</b>	
Compétitive (niveau, intensité, place, rêve du Haut Niveau...) Non compétitive (intensité, modalité, objectifs, depuis quand ?...) Evolution investissement sportif depuis entrée STAPS (pratiquant, encadrant, intensité, changement de club...) Apport de cet investissement sportif dans Insertion professionnelle ? (réseau, compétences, présentation de soi...) Dans obtention diplôme ? Regard sur le sport (évolution attitude quand regarde un match/un spectacle, désenchantement du sport de haut niveau, dopage, sport pro/spectacle, sport amateur, prise de conscience...) Eléments déclencheurs, suscitant une réflexion.	<b>PRATIQUE et INVESTISSEMENT SPORTIFS (EVOLUTION)</b>	<b>Parcours sportif et investissement associatif</b>
Culturel, politique, festif, syndical (durée, fonction, missions...) Apport de ces expériences dans Insertion professionnelle (présentation de soi, réseau, compétences professionnelles (encadrement, organisation de manifestations...)) ?	<b>INVESTISSEMENT ASSOCIATIF NON SPORTIF</b>	
Cinéma, lectures, théâtre, musique, musée, bricolage.... Le hors-travail. En dehors de votre travail ou de vos études, que faites-vous ?	<b>LOISIRS NON SPORTIFS (EVOLUTION)</b>	

<p>Parents (Profession, niveau scolaire, Rôle dans études et Insertion professionnelle...)</p> <p>Frères, sœurs (Rôle dans études et Insertion professionnelle, professions/études, âge, niveau scolaire)</p> <p>Situation sociale (célibataire/en couple/marié, projets familiaux (enfant, maison...), professions du conjoint...)</p> <p>Evénements (blessure, maladie, accident, mise en couple, rencontres...)</p>		<p><b>VIE PERSONNELLE</b>  <b>(à préciser tout au long de l'entretien)</b></p>
--	--	--

## **Annexe 7: Entretien avec Emilie, diplômée 2006/2007 d'un master professionnel APA**

Master professionnel APA, chargée de mission Pôle des compétences, Codes, Digne les bains.

Entretien réalisé chez elle à Digne, sur le balcon de 13h30 à 16h45 en septembre 2010.

Son copain était présent, et il m'a posé des questions sur ce que je faisais, la thèse et semblait être familier avec cette technique d'enquête par entretien et l'utilisation d'un enregistreur. Il me demande si je l'ai.

On a discuté un peu avant dans la cuisine, bu le thé et mangé quelques gâteaux. Ils terminaient de manger quand je suis arrivé.

Il y avait des vélos dans la cage d'escalier et Emilie envisage de partir au Chili pendant un an, en vélo et en kayak. Son copain semble sportif, tranquille. Il réparait un vélo pendant l'entretien.

Discussion en aparté et notes après entretien :

Emilie me confiait que certains faisaient des choix d'études en fonction du métier et de la situation qu'il pouvait y avoir après, et non pas faire des choix d'études en fonction de ce qui plaît. Je lui dis que je ne le voyais pas trop chez les étudiants STAPS et qu'ils ne seraient pas en STAPS si c'était le cas ! Emilie a une amie qui a fait une école d'ingénieur, et elle constate le décalage entre elle, les étudiants de STAPS, et les étudiants qui sont en école d'ingénieurs. A la fin de ses études, son amie trouve un premier emploi, et Emilie est contente pour elle. Mais Emilie sent que son amie est déçue. Son amie lui dit qu'elle a un salaire de seulement 1500€ par mois. Emilie, qui venait d'avoir son poste au Codes, trouvait ça un peu étonnant par rapport à un étudiant STAPS qui est prêt à avoir un salaire de 800€ pour vivre et pour faire le métier qui lui plaît.

On discute également du rapport à l'argent des étudiants STAPS et des étudiants issus d'une école d'ingénieurs ou de commerce. Ce rapport à l'argent ne ressort pas trop chez les étudiants STAPS. Ils sont prêts à faire des sacrifices.

Elle a eu l'impression qu'à Toulouse les enseignants étaient plus proches qu'à Lyon où ils étaient 1000 en première année. (c'est sans doute dû au fait qu'elle a fait ses premières années à Lyon)

### **Donc tu étais rentrée pour être prof d'EPS.**

C'est ça ! En fait, j'ai fait mon secondaire en section sportive, avec un emploi du temps adapté pour faire une pratique de compétition et d'entraînement en kayak. C'est vrai que j'avais toujours rêvé d'être prof. Donc je me suis dit « allier les deux, ça peut être pas mal ». Donc je suis entrée en STAPS pour faire la voie Education et Motricité et préparer le CAPEPS.

### **C'était où le kayak ?**

A Oyonnax. Donc je suis rentrée à Lyon en STAPS et j'ai enchaîné jusqu'à la maîtrise. J'ai fait la maîtrise Education et Motricité, et l'IUFM en parallèle pour préparer le CAPEPS. J'ai passé les écrits et je me suis cassée le genou avant les oraux.

### **Tu as eu les écrits ?**

Non heureusement ! Ceci dit, je suis passée à pas grand-chose ! Ça a quand même soulagé ma déception de ne pas pouvoir les faire. Du coup, j'en ai pris pour 6 mois de rééducation en centre hospitalier, et interdiction de faire des sports avec rotation du genou pendant un à deux ans. Donc j'ai vu la conjoncture, la difficulté du concours. J'ai sérieusement réfléchi à tout ça.

### **Tu es rentrée en STAPS en 2001 ?**

Oui 2001.

### **Donc en Maîtrise, c'était le moment où ça avait baissé.**

C'est l'année où ça a baissé. On est passé à moitié moins. Je crois 200 postes direct, un truc comme ça.

### **C'est passé de 1300 à 800.**

Non c'était encore pire.

**Ah non c'était 400. C'était la deuxième fois.**

Je crois même que c'est 200.

**Non c'est jamais descendu à 200.**

Ah c'est professeur des écoles, je confonds avec le concours de prof des écoles parce que j'ai passé celui-là après.

Du coup, j'ai bien compris que ça serait difficile de continuer dans cette voie. Et en centre de rééduc', j'ai découvert la réadaptation, la réappropriation de la motricité. Et c'est vrai que j'ai découvert le côté santé et ça m'a plu. Du coup, je n'ai pas cherché midi à quatorze heures, je suis partie faire un Master APA, et j'ai changé. Les options de Lyon me plaisaient moins que celles de Toulouse, donc je suis partie en Midi-Pyrénées. Donc j'ai enchaîné Master 1 et Master 2 à Toulouse.

**Tu t'étais renseigné sur les différents Master APA qu'il pouvait y avoir en France ?**

Oui mais...

**Montpellier ? Qu'est ce qui t'a fait choisir Toulouse ?**

Au niveau des contenus, je crois que dans la maquette il y avait une option « ouverture à la promotion santé-éducation ». C'était pas forcément bien formulé dans les autres Masters. Je m'étais renseignée sur d'autres, à Nice et à Marseille. Mais à l'époque, il n'y avait pas le Master 2. Il fallait rechanger encore de fac. Sinon il y avait celui de Dijon qui était pas mal. Mais le côté contexte environnemental m'a moins plu ! J'étais moins motivée et je me suis plutôt orientée sur Toulouse et je n'ai pas trop été déçu. C'était vraiment bien.

Parallèlement... parce que je suis assez méfiante au niveau débouchés aussi bien avec les concours qu'avec la fac. Donc du coup j'ai fait parallèlement, parce que je voulais quand même faire enseignante, j'ai préparé le concours de prof des écoles. Donc en Master 1, j'ai fait en parallèle une école pour préparer... la première année avec le CNED et la deuxième année avec une école.

**Quand tu étais sur Toulouse ?**

Voilà. Donc je l'ai préparé deux fois le concours de prof des écoles. Mais faire les deux en même temps, c'était un peu dur, donc j'ai... à chaque fois, je suis passée à pas grand-chose mais j'ai toujours raté.

**Lors de ton Master 1 et Master 2 APA, tu préparais le concours ?**

En parallèle. Finalement, ce que j'ai le moins bossé, c'est-à-dire l'université, c'est ce que j'ai réussi. C'était plus facile à réussir aussi que le concours.

**Que tu tentais en Midi-Pyrénées ?**

Ouais. 13 000 candidats pour 200 recrutements. Et puis j'ai compris que ce n'était pas pour moi les concours. Donc du coup j'ai arrêté. Et voilà, j'ai... ce qui m'a permis d'arriver à faire les deux, c'est que j'ai essayé d'orienter mes stages, pour la préparation du concours prof des écoles et du Master, sur un même domaine. Donc le volet éducatif, pédagogique. Je n'ai pas pris l'option réadaptation comme tous ceux du Master. J'étais un peu la bête inconnue. J'ai essayé de faire un stage en éducation pour la santé dans plusieurs écoles. La première année dans des écoles primaires. Et la deuxième année, j'étais chargée de projet dans la ville de Saint-Jean, je suis rentrée dans le programme Epode, Ensemble prévenons l'obésité des enfants. Donc j'ai développé un programme de promotion de l'activité physique sur ces thématiques dans les établissements scolaires. Ce qui m'a permis de développer des compétences dans le champ de la promotion santé et après d'arriver à avoir une expérience qui me permette de postuler sur des postes comme celui que j'ai trouvé.

**Tu étais plus orientée organisation, gestion de projet, création d'un projet et mise en place, que de faire faire de l'activité physique à des enfants.**

Ouais, le volet plus éducatif, pédagogique. Et c'est vrai pas trop... peut-être aussi parce que... le double projet que je menais en parallèle ne me permettait pas de me disperser de trop. Et aussi parce que les compétences que j'avais se tournaient plutôt sur l'analyse pédagogique. Parce que j'ai fait Education et Motricité avant, parce que j'ai préparé le concours de prof des écoles. Donc c'était vraiment pointu au niveau didactique et tout ça. Du coup j'avais moins le volet... j'ai pas fait la Licence APA. Je n'avais pas les mêmes compétences à la base. J'ai choisi ce qui était le plus facile pour moi et ce qui me permettait de jouer sur deux plans parce que je ne savais pas...

**Tu avais les compétences pédagogiques en ayant préparé les concours.**

Oui et c'est vrai que parallèlement j'ai beaucoup travaillé pour financer mes études. Avant d'arriver à la fac, j'ai passé le BAFA pour être animatrice puis directrice adjointe de centre aéré. Après j'ai travaillé à l'usine. Après j'ai trouvé, en Licence et Master, des emplois plus intéressants dans le cadre de mairies. J'ai été recrutée pour préparer les chantiers jeunes citoyens. C'était en Midi-Pyrénées. Ça s'inscrivait dans le cadre de la politique de développement durable. C'était en pleine réflexion parce que ça commençait. Comment on peut sensibiliser, faire évoluer le comportement des citoyens, des usagers ? Donc j'ai travaillé là-dessus sur plusieurs thématiques. J'ai fait travailler des jeunes qui étaient rémunérés un peu, symboliquement. Certains étaient en réinsertion. J'avais une partie terrain et je les aidais à travailler sur comment aménager le territoire en remettant propre et sécurisé des sentiers communaux. Et avec une partie théorique, donc je devais les sensibiliser sur une thématique du développement durable. D'année en année, ça a évolué. La première année, j'ai travaillé sur gestion de l'eau, gestion des déchets. La deuxième année, sur gestion des énergies. La troisième année, j'ai eu une compétence en plus, donc on m'a demandé de choisir carrément les thématiques et de réfléchir à l'évolution du plan environnemental, développement durable. Là j'ai essayé de relier ce que je faisais à la fac sur le côté santé et le volet environnemental. Donc j'ai choisi la thématique sédentarité pour travailler à la fois sur l'activité physique et amener cette compétence là dans les villes. Ça a été super dur. J'ai réussi à l'amener, à le faire voter, sauf qu'au moment de mettre en œuvre le projet j'ai trouvé du boulot donc je suis passée ici à Digne. Donc du coup j'ai passé le relais et j'ai mis sur le plan des copines, Magali qui a peut-être dû t'en parler et une autre copine. Elles ont repris le projet à ma place et je ne sais pas ce qu'il en est maintenant.

Parallèlement, je travaillais aussi dans la structure Espace jeune, la structure municipale de la ville, où j'encadrais et je travaillais sur l'organisation événementielle de toute l'année auprès des jeunes.

**Tu bossais pour la ville toute l'année.**

Voilà. Des horaires un peu libres. Et sur les projets développement durable, plus juin, juillet, août. C'était très dynamique dans cette ville, parce qu'à Labège il y a plein de sous. Il y a l'Innopole à côté. C'était une super expérience pour développer des projets à partir de diagnostic de besoins des jeunes qui étaient sur le territoire de Labège.

**Ça t'a fait une grosse expérience professionnelle.**

Ah oui.

**C'était presque un stage.**

Ça aurait pu être un stage.

**C'est un peu comme ce que tu faisais dans le stage mais c'était axé développement durable.**

Ouais c'est vrai que ça aurait pu être un stage sur la thématique sur comment impulser une politique volontariste santé dans une ville. Comment amener cette compétence là à une ville, comment les sensibiliser. J'ai travaillé là-dessus toute l'année. La structure a ouvert en réponse au mal-être des jeunes. Il y a eu des tentatives de suicide, des actes de délinquance. Donc du coup, ils ont ouvert cette structure pour nous, animateurs, recruter, être attentif aux besoins, repérer et développer des projets qui puissent aider la jeunesse de la ville. Donc du coup, il y avait le volet santé. Mais dès que tu peux parler santé, malgré cette dynamique, cet historique, c'était « non, on ne fait pas santé ». Donc il y avait un amalgame de ce qu'était la santé pour eux.

**Ils ne mettaient pas la même chose.**

Donc ça a été une guerre sur les mots, les bons mots à utiliser.

**Plutôt sédentarité que santé.**

(rires) c'est exactement ça. Bien-être plutôt que santé. D'ailleurs, pareil, je faisais en parallèle le stage à Epode, et pareil pour arriver à implanter le programme dans les écoles. Pour arriver à mettre en place ce programme dans les écoles, j'ai dû adapter mon jargon. Il ne fallait surtout pas parler d'obésité. De surpoids oui mais obésité, c'est tabou. C'est coton, et tu te rends comptes de l'importance de la sémantique quand tu développes quelque chose.

**Il faut faire attention aux mots que tu utilises et avec qui.**

Oui, oui. Ça a été de belles expériences qui m'ont armée pour arriver à faire sans trop mal le métier que je fais depuis deux ans et demi. Parce que sinon avec que les compétences et les enseignements de la fac, ça aurait été vraiment... déjà, je pense que je n'aurai pas su me vendre.

**Ici, tu as été recrutée sur entretien ?**

Ouais.

J'ai fait aussi quelques remplacements enseignement en activité physique.

J'étais sur trois villes en fait. Saint-Jean pour obésité, Labège pour développement durable, et pour Ramonville et Pouvoirville j'ai fait de l'aide individualisée pour tous les élèves porteurs de troubles du comportement ou en échec scolaire. Je m'en occupais deux fois par semaine.

**Du soutien scolaire.**

Du soutien scolaire mais parfois ce n'était pas forcément les devoirs parce qu'il y a d'autres choses qui faisaient blocage. Donc c'était très intéressant d'adapter la pédagogie à ce type de public. Donc c'est vrai que je suis plutôt enseignement.

**Donc tu as toujours eu des expériences professionnelles en relation avec... sauf au début... et encore, tu as fait de l'animation.**

J'ai fait centre de loisirs, colonies et j'ai fait trois ans d'affilés dans un centre aéré. Et à la fin ils m'ont recrutée comme directrice adjointe. Donc du coup, j'ai goûté au côté managérial.

**Organisation.**

Organisation, gestion de l'équipe, formation. C'était intéressant.

**Ça t'a plu quand tu as découvert ça ?**

Ouais. C'est vrai que j'aime bien former, enseigner. C'est vraiment... développer ses qualités d'enseignant, de pédagogie, et les adapter à différents publics. Quand tu passes du tout jeune à l'étudiant ou à l'adulte, c'est vraiment... on croit que les adultes sont les plus faciles, mais en fait pas forcément ! Par contre, mon regret, c'est que je n'ai pas profité du Master APA pour développer mes compétences en réadaptation. J'ai découvert personnellement ce côté quand j'ai fait 6 mois de rééduc' en centre hospitalier. Mais pas dans le cadre de mon Master. Un petit peu quand j'ai travaillé en Master 1 sur la réadaptation du genou. C'est en rapport avec mon genou qui venait juste d'être opéré. Donc j'étais très sensibilisée. Ça a été, on fait le deuil du genou, on s'en occupe et on fera le mémoire dessus. Et après, hop on se remet au boulot, on cherche du boulot, on développe des compétences à ce niveau-là ! En gros, voilà mon parcours !

**C'est bien conçu !**

Je ne me suis pas emmerdée ! (rires)

**En même temps, ça fait partie de ta formation. Tu as appris.**

Surtout, ce qui est hallucinant... je le découvre maintenant. On ne se rend pas compte de la richesse de toutes ces petites expériences qu'on a à côté comme ça. C'est vraiment une grande richesse. Et je ne suis pas la seule je pense, on est assez désespéré quand on arrive à la fin du Master, quand on a fini notre Master, notre stage. On est un peu stressé. On se sent un peu nul, pas reconnu.

**Le diplôme sert à rien.**

Ouais, on a un peu le sentiment un peu noir et tout ça. Et finalement, avec le recul... parce que mes collègues qui n'ont pas trouvé de boulot et qui sont à Carrouf ou ailleurs, ils sont peut-être encore là-dedans.

**Finalement, on va arriver au poste ici parce qu'il y a une relation avec tout ça.**

Ah oui, oui.

**Tu as répondu à une offre d'emploi ? Comment tu l'as su ?**

Par offre d'emploi. Je suis allée sur le site internet. J'avais repéré un site d'offre d'emploi en santé publique et je les scrutais assez souvent. Je n'avais pas forcément de réponses à ce que j'envoyais. Et là, j'ai envoyé un peu désespérée à deux offres d'emploi. Pour ce poste, chargé du pôle des compétences, et un autre poste de directrice d'études à l'espace jeune-santé à Salon de Provence. En fait j'ai envoyé le jour même. Et le jour



même, les deux m'ont répondu et donné un entretien. Sauf qu'il fallait choisir parce que les deux tombaient le même jour ! (rires) Et quasiment à la même heure, et pas possibilité de changer, donc obligé de choisir. Donc j'ai choisi celui qui avait la plus jolie voix au téléphone ! (rires) Qui avait l'air le plus sympa. Et je suis venue ici. Ça a été la loterie ! Je ne connaissais ni le réseau Cres-Codes, absolument pas ce qu'était ce poste, pôle des compétences. Et puis directrice d'études, pour moi, ça me parlait pas du tout. Je sortais d'un espace jeune mais bon.

#### **Tu imaginais comment ce travail avant l'entretien ?**

Je pense que j'allais faire des interventions d'éducation pour la santé. Je pensais que j'allais faire partie d'une équipe et qu'on allait se répartir le travail. Ben non, c'est moi qui fait tout.

#### **Qui conçoit et qui intervient aussi.**

Enfin j'interviens à un autre niveau en fait. J'interviens pour tester les outils et former ceux qui vont sur le terrain. Je ne m'attendais pas à passer directement à ce niveau-là. Quand je me suis retrouvée dans le bureau avec ma collègue qui m'a formé en accéléré pendant une semaine parce qu'elle partait. Quand elle m'a laissé le bébé avec le cahier des charges, ah d'accord ! Je ne le voyais pas du tout comme ça.

#### **Sur le Cv, tu avais mis en avant tes différentes expériences ?**

Oui, oui. J'avais caché un peu... enfin c'est pas cacher, j'avais légèrement modifié l'intitulé de notre Master. J'ai pris le nom général, Promotion santé !

#### **Tu as mis Master Promotion santé.**

Voilà. Ça va fait tout de suite mieux pour les personnes qui travaillent dans la promotion santé. Et après j'ai orienté toutes mes expériences, j'ai vraiment valorisé le côté éducatif, montage de projet. J'ai repris leur jargon. J'avais pas mal travaillé sur la sémantique avant pour réussir à faire passer les projets. Donc je savais l'importance de la sémantique. Du coup, j'ai épluché leur site Internet. J'ai regardé sur quoi ils travaillaient. J'ai mis les mots « chargé de projet », « évaluation ». J'ai mis vraiment tout ce qu'il fallait. Même si après, quand tu grattes un petit peu, ce n'est pas des grosses évaluations que j'ai faites. Mais il y a quand même le côté méthodo qui ressort dans le Cv.

Avant de trouver ce boulot, j'avais fait quelques démarches pour publier et participer à des colloques. J'avais la chance d'avoir été prise à certains colloques et même à l'étranger. J'ai valorisé ça, et ça m'a donné plein d'idées aussi. Parce que j'ai découvert tous les réseaux qui travaillent sur l'intersectorialité. Donc ça m'a donné des mots. Donc un Cv plutôt avantageux, même si pour moi il n'y avait pas grand-chose quand j'ai eu le poste. Maintenant il est plus étoffé. A la base, j'ai quand même pas mal bluffé. Enfin bluffé, j'ai su donner de la valeur à ce que j'ai fait. Ça a pas mal joué.

Quand tu arrives ici, il fait beau, c'est l'été, les montagnes, tu te dis « il te le faut, c'est pour toi » !

#### **Tu es arrivée à quelle période ici ?**

Début juin. C'est magnifique.

#### **En 2007 à la sortie des études ?**

Non en 2008. Parce que vu que je faisais les deux en même temps, le concours et le Master, j'ai pas pu terminer mon mémoire pour juin. Donc je l'ai passé en septembre. Donc du coup, ça a décalé toute la suite. Après j'ai pas trouvé de boulot tout de suite. Et je l'ai eu un peu noir en fait. Parce que tout le monde te dit « c'était bien ton travail de Master 2, de mémoire ». On te le photocopie à gogo, et finalement on envoie les étudiants bosser à ta place dessus, alors que tu commençais peut-être à avoir 8 heures. Donc ça a été un peu... je l'ai sévère contre la fac et mon lieu de stage qui en a bien profité pour derrière pas grand-chose.

Du coup, je suis partie sac au dos sur le dos au Chili pendant un mois et demi. Après je suis revenue. J'ai rattaché l'espace jeune, la suite des projets. Et en cherchant et faisant quelques colloques. Jusqu'à l'entretien. J'ai la réponse, la dernière semaine de juin et il fallait que j'attaque début juillet. Ça s'est fait en une semaine. J'ai lâché la mairie. J'ai fait l'état des lieux le samedi matin à Toulouse pour l'état des lieux le samedi soir ici, pour attaquer le lundi. Ça a été très vite, je n'ai pas eu le temps de réfléchir. Après je me suis retrouvée à toute seule, à connaître personne. Je suis passée de Toulouse, ville dynamique, à Digne les bains, ville thermale avec pas les mêmes fréquentations.

Et voilà. Ah non, j'ai oublié un truc. Vu que je ne savais pas si j'allais trouver du boulot et que j'étais intéressée par le côté recherche, j'ai fait un... j'ai envoyé des pics pour travailler sur le lien développement durable et

promotion santé. Du fait du mémoire que je faisais et la thématique obésité. Je voulais relier politique de santé et politique environnementale. Je voulais continuer là-dedans. Ma maître de mémoire n'avait pas les moyens de me prendre.

### **Géno ?**

Mme Mauriège. Du coup, j'ai abandonné avec Toulouse. Et je suis allée à l'université de Montpellier qui a fait passer mon projet au centre de recherche Epidore et lutte contre le cancer. Ils m'ont contacté et étaient intéressés de travailler avec moi. Je suis allée les rencontrer. J'ai vu le professeur Sancho Garrier qui dirige le laboratoire de recherche et elle m'a proposé de monter le dossier pour avoir des financements de Ligue contre le cancer. Elle voulait que je travaille sur l'évaluation d'impact des 20 ans d'expériences du centre de recherche contre le cancer. Mais je ne croyais pas assez en moi. Je pensais pas que j'aurai des réponses favorables. Donc je me suis engagée au Codes, et j'ai eu la réponse favorable courant septembre, après deux mois et demi sur le poste. Après ça a été trop galère pour moi de faire les démarches pour aller en école doctorale, en étant pas sur place. Je ne pouvais pas rentrer à l'école doctorale de médecine même si j'étais suivie par un médecin. Donc il fallait faire plein de démarches. A l'époque, ça me paraissait insurmontable de comprendre comment ça marchait, sans aides et en étant à temps plein sur un poste nouveau qu'il fallait gérer à mort. Et ça me faisait mal de dire à mon employeur « je vous lâche » alors que c'est un gros poste. Donc ça a été super dur et en même temps j'étais hyper désolée de lâcher le professeur Sancho Garnier qui m'avait laissée ma chance alors que je sortais de nulle part ! Donc ça a été un choix qui s'est fait par la fatigue et l'incapacité à gérer ces petites problématiques là. Donc du coup, j'ai fermé ce volet là.

### **Tu as gardé contact avec elle.**

J'ai gardé un peu le contact mais on l'a perdu un peu. Parce que je pense qu'ils n'ont pas trop apprécié que je les lâche.

### **Ça se comprend.**

C'est vrai qu'à l'époque, tout le monde me disait « tu ne vas pas lâcher un CDI, super bien payé ».

### **Ils te proposaient un contrat sur trois ans.**

Ouais sur trois ans avec éventuellement des enseignements à la fac pour faire un revenu complémentaire au financement de la Ligue nationale contre le cancer. Je ne savais pas le salaire que j'aurais mais c'est vrai que j'étais passionnée par cette réflexion, le côté recherche. Ça me plaisait quand même pas mal de rentrer au centre recherche. Après je me sentais un peu faible sur le côté évaluation. Donc la fatigue et la peur, et le fait que je ne savais encore ce qu'était mon poste au pôle des compétences. Et puis quand tu te fais chier pendant... on avait pas grand-chose au niveau financier pendant toutes tes études, pendant 5-6 ans et tu arrives à un poste qui multiplie par trois ton niveau de vie. Tu as envie aussi de te poser un peu. Donc ça a été un concours de circonstances. Je ne sais pas si j'ai fait les bons choix.

### **Tu as fait un choix.**

J'ai fait un choix qui a été fait super vite, comme toujours d'ailleurs.

### **Tu as eu des opportunités quand même.**

Finalement, j'ai eu quand même des opportunités sans m'en rendre compte vraiment. J'ai quand même... mais c'est moi, je stresse pas mal aussi. Je me mets la pression. J'ai eu quand même des opportunités intéressantes sans y avoir vraiment cru avec le recul.

### **Oui mais tu as mis toutes les chances de ton côté pour arriver à faire...**

... sans m'en rendre compte oui. J'ai toujours voulu faire que ce que j'aime ! (rires) Finalement tout se recoupait un peu.

### **A Salon de Provence, c'était quoi le type de poste ?**

Ce fameux poste de directrice d'études. On m'a dit que c'était un bon poste mais je l'ai su qu'après. Du coup, je ne sais pas si c'est un observatoire pour recueillir des données sur l'état de santé.

### **Ici, c'est quoi l'intitulé ?**

Chargée de mission Pôle de compétences. Tout ce qui est Pôle de compétences, c'est décidé en région et au

niveau national. Moi, je suis relais de l'INPES en fait au niveau du département 04. Je dois le mettre en œuvre, me démerder pour que ce soit fait avant la fin de l'année. Sinon après pour les financements, c'est autre chose. Ce poste-là est super intéressant. Au-delà de la charge de travail qui rend les choses parfois un peu difficile et un peu frustrante.

### **Il y a beaucoup de travail.**

Déjà, c'est un très gros poste qui est estimé sur un 35 heures. Mais en fait, on faisait déjà plus. Et d'année en année, il augmente à budget constant. C'est assez dur. Par contre, ce qui rattrape un peu, c'est qu'il est super riche. Il y a le volet compétences pédagogiques et enseignement parce qu'il y a tout un axe formation. Je conçois et met en œuvre toutes les formations sur les thématiques méthodologie de projet, évaluation, publication, démarche qualité.

### **Tu fais ça pour qui ? Je ne sais pas trop comment ça fonctionne.**

Pour tous les professionnels.

Le Pôle de compétences en fait, son objectif est de développer les ressources et les compétences en promotion de la santé sur un bassin d'acteur, sur un territoire donné. Offrir une offre de service en santé publique. Donc il y a l'axe Formation. Elles peuvent durer deux ou cinq jours sur ces thèmes. Pour 2011, j'ai prévu de travailler dans le département avec des partenaires d'autres champs, environnement. Pour essayer de croiser nos méthodologies de projet et essayer de faire des formations en intersectorialité. Donc du croisement méthodologique. J'arrive à travailler toujours sur ce que j'aime !

### **Tu formes en fait des intervenants qui vont monter des projets auprès de collectivités, d'asso...**

... tout type de milieu. Asso, secteur publique, privé, entreprises, établissements scolaires, hôpital, élus, décideurs. C'est ouvert à tous les champs ; et c'est parfois ce qui est un petit peu dur.

### **Ce sont des publics complètement différents. Tu peux avoir un instit en face comme un élu comme...**

... comme une infirmière scolaire, des gens qui viennent d'une mairie, d'un CG [Conseil Général]. Il faut faire avec et partir de là où ils en sont pour amener une méthodologie transversale et thématique. C'est pas facile d'aider des personnes qui travaillent à la fois sur le monde scolaire ou Alzheimer. Donc ça demande une autre réflexion et une autre connaissance du tissu d'acteurs qui soient susceptibles de travailler en partenariat dans le cadre du projet. Des fois, c'est un peu dur. Du coup, tu touches à tous les déterminants de la santé : environnement naturel, social ou tout ce qui est lié au comportement individuel. Donc c'est assez dur et parfois c'est un peu stressant d'arriver à gérer tout ça.

### **Et se faire comprendre de tout le monde.**

Ouais, ouais.

### **De trouver quelque chose de commun pour des personnes qui ont un vocabulaire complètement différent ou des centres d'intérêt différents.**

C'est assez compliqué tout en restant dans la logique promotion santé. Parce que c'est vite fait de déraiper un peu.

Après l'axe Formation, il y a l'axe Accompagnement méthodologique. Donc conseils méthodo. Donc c'est pareil, c'est au niveau individuel, je suis des porteurs de projet sur la durée, depuis l'étape où ils en sont, que ce soit la rédaction, l'évaluation ou la publication.

### **Du coup tes expériences à la mairie de Labège et à Saint-Jean t'ont aidée au départ.**

**Oui.** Et puis après c'est quand même encore difficile. Je suis arrivée à comprendre rapidement sans montrer que je ne sais pas. C'est vraiment... ça fait deux ans et demi, et on va dire que je suis plus à l'aise parce que maintenant je sais que j'apprends des choses... il faut que j'accepte l'incertitude et de découvrir et apprendre à mesure, et de ne plus être uniquement dans la conception et « tu vas savoir quoi dire, quoi faire tout de suite ». C'est une autre façon de se gérer.

Accepter de découvrir ce que les autres peuvent te dire et leur proposer en même temps quelque chose. Et accepter que tu ne sais pas tout ! Et que même si tu ne sais pas tout, tu peux aider. Même si tu en sais moins sur le domaine que la personne qui vient te voir. Ça, au niveau pédagogique, ce n'est pas évident non plus. J'ai découvert la différence entre enseignement, formation et conseils méthodo. C'est très complémentaire.

### **La méthodo, il y a une relation directe et chacun s'apporte.**

Ouais et c'est une autre façon d'analyser. Et c'est pas ce que j'ai trouvé le plus facile parce qu'on n'est pas habitué ni formé à ça. Le conseil méthodo, c'est ce pour quoi on est le moins formé je pense. Après on a une partie Communication-publication. Je suis assez à l'aise avec l'écriture. J'ai eu pas mal d'écrits. Les concours étaient basés sur l'écrit. Après j'ai fait quelques publications donc ça aide un petit peu à comprendre ça. Donc la formation écriture, publication, ça va. Les accompagnements écriture, ça va aussi. Organiser un colloque chaque année. Je dois réfléchir à une thématique qui intéresse le département dans la santé publique. La première année, c'était sur « la stratégie de recours à la peur en promotion de la santé : pour ou contre ? » Est-ce que c'est efficace sur le plan pédagogique. La deuxième année, j'ai travaillé sur « promotion santé et développement durable : quels liens ? » Là c'était la finalisation de mon parcours, c'était parfait. Et cette année, j'essaie de faire connaître le secteur Activités Physiques Adaptées. Donc j'ai choisi une thématique là-dessus et je travaille avec l'université d'Aix-Marseille et les responsables du Master BESAP. La thématique, c'est « Sport et santé : promouvoir la santé à tous les âges de la vie par une activité physique adaptée ». Là je fais venir plein d'étudiants pour qu'ils se valorisent un peu et qu'ils voient la place des activités physiques à tous les niveaux de prévention. Donc ça, c'est la partie Communication. Après il y a la partie Intervention et promotion de la santé dans les établissements supérieurs. Donc là j'enseigne à l'IFSI, à l'IUT sur les thématiques de méthodologie de projet et évaluation. Récemment, j'ai été sollicitée sur l'éducation thérapeutique ; je n'ai pas trop été formée dessus mais je n'ai pas le choix. Donc là peut-être que j'arriverai à faire plus le lien avec le Master APA.

### **A l'IUT, tu intervies en tant que formatrice ?**

Ouais dans les unités d'enseignement.

### **Il y a une convention avec l'IUT ?**

Ouais. Alors jusqu'à présent, ce n'était pas moi. C'était une de mes collègues. Je ne sais pas si cette année ça se refera, mais l'IFSI ça fait deux ans et demi que j'interviens et encadre aussi les groupes d'étudiants qui viennent faire leur stage de santé publique chez nous.

### **C'est quoi l'IFSI ?**

L'Institut de Formation en Soins Infirmiers. Je crois, je suis nulle avec les sigles ! En plus le monde de la santé, c'est que ça.

Après il y a le volet démarche qualité ; c'est un peu ma bête noire, c'est vraiment un souci parce qu'être dans une démarche qualité quand il faut marcher au rendement, et en faire toujours davantage, ce n'est pas forcément logique. Mais on est engagé dans une démarche qualité au niveau national. J'ai travaillé sur la démarche qualité sur différents axes. La première année, sur l'axe formation. La deuxième année, sur l'axe fonctionnement de l'institution. Et cette année, on travaille sur l'accompagnement méthodo. On travaille sur la création d'outils, est ce qu'on a tous les outils pour bien suivre, qu'est ce qu'un accompagnement méthodologique. Là, on a fait deux groupes de travail avec tous les chargés de Pôle de compétences de toute la région PACA. On se retrouve pour travailler là-dessus.

Ah, il y a les échanges de pratiques. C'est ma bête noire aussi. Alors les ateliers pédagogiques, ça va. Je dois organiser une fois par trimestre un atelier de découverte et d'analyse d'outils pédagogiques. Donc tous les outils qu'on a et qu'on détecte, qui existe sur différentes thématiques de santé. Et bien je dois en choisir 4 par an et les analyser, et faire une présentation avec les acteurs intéressés par la thématique et l'outil.

### **Par exemple ?**

Ça peut être tout type d'outils : des jeux de plateau comme un kit sur l'alimentation.

### **Comment utiliser ça ?**

Qu'est ce que c'est que cet outil, comment il marche, ses côtés pédagogiques, ses limites, ses points forts, pour quel public, est-ce qu'il a des références validés, est-ce qu'il passe bien. J'essaie de temps en temps pour aller sur le terrain pour le tester et avoir une crédibilité quand je le présente. C'est pas toujours évident, des fois je fais comme si je savais !

Après ça peut être des outils comme former des personnes relais sur une thématique comme par exemple le dépistage du cancer. J'en ai un jeudi prochain où je dois présenter et faire travailler sur le dépistage du cancer.

Après ça peut-être des powerpoint, des jeux de plateau, des expo, des forums.

Après le dernier truc dans le cadre du Pôle, c'est les échanges de pratiques professionnelles. J'ai 6 demi-

journées par an ou trois journées entières à organiser sur une thématique de santé et réfléchir à une problématique avec les gens intéressés. Ce n'est pas forcément évident parce que je ne suis pas spécialisée sur tout et je ne le serai jamais ! Il faut quand même arriver à me démerder pour m'auto-former ou soit à faire venir des gens bénévolement. Parce qu'on a pas de financements, juste 2000€ pour le colloque. J'organise un atelier Alzheimer, et j'ai réussi à faire venir quelqu'un qui a créé un guide Alzheimer et un neurologue qui viennent gratuitement.

#### **L'échange de pratiques, ça peut rentrer dans le cadre du Colloque ?**

Non pas du tout.

#### **C'est sur la même ligne de financement.**

J'ai un financement par axe avec une case honoraires intervenants. Et cette case est de 0€ pour tous les axes sauf un petit budget de 1500€ pour formation. Tu choisis une formation et tu as éclaté ton budget. Et le colloque, j'ai 2500€ pour tout gérer. C'est un casse-tête chinois pour arriver à construire un programme cohérent et validable au niveau budgétaire. Voilà pourquoi je me bousille la santé depuis deux ans et demi sur ce poste, stressée, mal au dos. Je te cacherais pas que j'ai failli démissionner plusieurs fois.

#### **Trop de charges de travail.**

Oui et des incohérences. Manque de circulation de l'information. Normalement les directeurs de tous les comités sont chargés et sensés intervenir sur certains points. Sauf qu'elle ne le fait. Elle devrait intervenir avec moi sur les formations et co-animer, mais elle ne le fait pas et en est incapable. Elle me laisse tomber en ne venant pas au dernier moment. Elle me laisse toute seule pour les gérer depuis le début, j'ai aucun soutien et c'est un peu lourd. On nous demande de faire des heures sup' tout le temps mais quand on voit le décompte qu'on a fait d'heures, elle nous dit « il faudra faire moins là ». C'est impossible ! Donc à certains moments, tu craques un peu.

#### **Tu fais un peu de veille ? Tu recherches un peu ?**

Je t'avouerai que jusqu'à présent non, j'étais trop crevée et j'arrivais pas à le faire. Et puis j'aime bien mon département, j'ai envie de le découvrir un peu plus. J'ai pour projet d'avoir trois ans d'ancienneté dans une boîte pour demander un an de congés sabbatiques et partir faire un petit voyage d'un an à vélo sur le continent de l'Amérique latine.

#### **D'où les vélos dans le couloir !**

Voilà ! Donc du coup, c'est pour ça que j'hésite aussi à tout planter.

Après j'ai eu un gros souci cet été. C'était super dur. Quand tu travailles sur un colloque... tu dois essayer de connaître tout le réseau d'acteurs qui travaillent sur la thématique au moins de ton département. Sinon tu ne vas pas le monter tout seul ton colloque. Et moi cette année, la directrice s'est chargée, elle n'a pas voulu me le déléguer, d'accompagner le développement de la thématique sport-santé dans le cadre dignois. Et elle ne m'a mis aucunement en relation avec tous les partenaires, alors que c'est primordial. Elle a même oublié de parler des compétences développées alors que c'est sa boîte. Alors plein d'incohérences comme ça ont fait qu'à un moment donné, j'ai pris du retard. Les autres choses qui arrivaient. Il fallait faire un colloque en peu de temps, et ça m'a poussé à bout. J'étais à bout, je n'y arrivais et elle me demande « avant que je parte en vacances, est ce que vous pouvez me donner le programme et vous valider tout ça ». Un truc impossible. Et puis elle me reprochait de ne pas avoir été à des grosses réunions importantes, alors qu'elle ne m'en a pas parlé. Elle n'a pas pensé à me demander si j'étais là, si j'avais la disponibilité. Plein d'incohérences comme ça qui ont fait qui rendent le travail encore plus difficile que ça. Du coup, cet été, j'ai eu une grosse crise d'angoisse, j'ai eu une énorme douleur au ventre, j'ai vomi. Un gros rappel à l'ordre au niveau santé. J'ai été arrêtée par le médecin qui m'a déconseillée de reprendre cette activité.

#### **Ça te stressait trop ?**

Les conditions de travail, quand je prends le temps de les analyser, c'est hallucinant. Depuis le début, la tâche est énorme, et c'est normal que je sois en difficulté. Mais depuis le début elle me dit « mais vous allez y arriver, mais c'est parce que vous êtes de nature trop stressée ». Tu es manipulée. Depuis le début on te dit qu'il faut que tu aies un peu plus de bouteille. Maintenant que j'ai la bouteille et que je fais tout pour anticiper et être au taquet, et que j'ai de très bons résultats, c'est encore difficile. Donc là, j'ai pris conscience que ce n'est pas que de ma faute. Mais je me suis laissée bouffer jusqu'à présent. Cet été, ça a été le déclic et j'ai

recherché autre chose. J'ai failli décrocher un poste similaire mais avec une dimension régionale en Lot et Garonne. Finalement, ça ne s'est pas fait parce que je n'étais pas motivée. Je n'étais pas prête à partir comme ça.

### **Tu n'es pas prête pour rebouger ?**

Non, non pas tout de suite. Et puis partir sur un échec, c'est pas bon non plus. Enfin, ce n'est pas un échec, une situation ambiguë. Surtout que c'est une histoire de personne.

Donc pour l'instant je tiens le coup en me préservant un peu, en y mettant peut-être le moins possible...

### **... prendre un peu de recul.**

Ouais. Je baisse mon exigence de qualité, c'est sûr, obligé. Sinon je n'ai plus de vie à côté. Et puis j'accepte d'arriver à l'échec, et de dire un jour « non, je ne suis pas prête, je ne le mets pas en place » D'arriver à ce recul, mais jusqu'à présent, je n'y arrivais pas.

Je discerne mieux ce qu'elle peut me demander ou pas. C'est plus facile pour moi de dire « non » maintenant qu'au départ quand tu es tout nouveau, tout jeune. Tu arrives de la fac, tu es trop content et tu veux tout faire !

Quand tu n'as pas de boulot, c'est dur ! Et quand tu en as trop, c'est dur ! Il faut trouver le juste milieu.

### **Au niveau salaire, ça suit ?**

Ben oui. Je gagne à peu près 1750€ nets.

### **Tu es cadre ?**

Je ne sais pas. Je n'y connais rien en tout ça. Je sais qu'à un moment donné mes collègues ont parlé de ça. Mais beaucoup d'autres chargé de projet sont niveau cadre. Mais je n'ai pas cherché forcément à me renseigner ou à négocier. Je ne sais pas si c'est avantageux ou pas. Mon salaire me va bien. Il y a marqué « chargé de projet ». Et cadre, il y a un truc qui me chagrine, c'est qu'il ne faut pas compter ses heures. Avec un boulot comme ça, c'est du feu !

### **Tes heures supp' sont payées ?**

Elles sont pas payées mais tu peux les rattraper quand tu arrives à poser des vacances ! Tu en chies à te dégager une semaine sauf au mois d'Août que tu peux prendre facilement entièrement. Pendant l'année, c'est assez dur de se dégager une semaine. On y arrive mais c'est pareil, il faut prendre sur soi. Maintenant j'arrive à mieux le faire curieusement.

Voilà pour la vie au Codes, réseau Codes.

### **Les conférences auxquelles tu avais participé, comment ça s'est passé ? Comment ça se fait que tu ais envoyé des communications ? C'est quoi comme type de conférences ?**

La première que j'ai faite, c'était pour le projet Epode. Il y avait des étudiants en école, l'ESC, qui m'ont contacté pour... ils faisaient leur stage à Epode mais dans un autre but que le mien. C'était organiser un événementiel. Donc ils m'ont contactée et organisé une conférence sur les résultats Epode depuis 2 ans que c'était en place ou 5 ans. Voilà c'était la première.

Après j'avais répondu à un appel à communication. Je ne sais plus comment je l'ai trouvé. Je cherchais un peu tout à l'époque, à la fois tout et rien. Pour un colloque international sur les territoires en action pour la santé de tous. Le titre m'avait plu et du coup j'avais envoyé l'expérience que j'avais sur Epode. L'espace jeune, j'avais envoyé à Nancy. Donc c'était en Belgique à Mons. J'ai reçu comme quoi c'était favorable pour intervenir dans une plénière, dans un groupe de travail dont le but était de définir des préconisations pour les territoires et d'établir un livre de recommandations. Je l'ai su quand j'étais au Chili, donc j'ai pas répondu. En fait, ils m'ont recontacté encore après pour me dire qu'ils comptaient vraiment sur moi dans le programme. Finalement pendant une semaine, je me suis remise dans un powerpoint, j'ai pris les billets et j'y suis allée.

### **Tu as présenté ton expérience.**

Mon expérience et j'ai répondu aux questions. J'ai servi d'appui pour l'atelier de réflexion.

### **Pour le financement ?**

Ils m'ont payé la moitié du transport et l'hébergement. Sur place, j'ai payé la restauration sauf le midi qui était pris en charge. En échange de tout ça, ils m'ont demandé de participer à l'évaluation des sessions affichées.

Après j'avais été sollicitée à Nancy par le CNFPT. Je n'y suis pas allée parce que j'avais été embauchée ici. Je ne pensais pas qu'ils m'auraient lâchée deux jours ici pour que j'aille à Nancy.

Après dans le cadre de mon travail, je suis allée à Toulouse à un colloque sur l'intersectorialité en juin. J'ai retrouvé la place du Capitole ! (rires) ça m'a rappelé un peu l'époque, les souvenirs qui reviennent, Toulouse by night ! (rires)

J'en ai fait d'autres sur différents thème. Cet été, j'ai été sélectionnée pour intervenir à la 20<sup>ème</sup> conférence mondiale en santé publique, et le thème était équité, santé et développement durable. Donc j'avais la possibilité de présenter le projet autour du colloque que j'ai monté. Ma directrice m'a tellement gavé, elle me faisait des reproches. Donc du coup, j'ai refusé d'y aller.

### **C'était ici ?**

En juillet en Suisse, à Genève. J'avais réussi à négocier gratuitement l'inscription qui était de 1700€, et les transports et l'hébergement. Finalement je n'y suis pas allée. Mais c'est bien parce que ça te sort la tête du sac.

### **C'est assez original et intéressant de faire des conférences en sortant des études.**

En fait, j'étais passionnée à l'époque. Maintenant je lis beaucoup moins en dehors de mon temps de travail parce que je me protège aussi. Mais j'étais vraiment passionnée par les questions de santé, d'éducation à la santé. J'étais très intéressée par les conférences des autres, et c'est un moyen de découvrir la culture et de continuer à me former, et de ne pas rester en rade après le Master sur les questions qui m'intéressaient. Ça sert pour se vendre et permet de mieux connaître le réseau.

### **Et de rencontrer des gens aussi.**

Oui c'était vraiment dans cet objectif là. C'est vrai que j'aime bien écrire, publier. C'était intéressant de savoir qu'un de tes trucs était publié dans des petites revues de colloque. Et j'aime encore faire ça. Ça finalise un projet, je trouve, quand tu vas jusqu'à l'étape valorisation, communication.

### **C'était un moyen aussi de mettre un terme à des projets et d'avoir pu les mener du début à la fin.**

Ouais. Et puis tu entends dans les colloques des communications intéressantes qui t'apportent et ça t'enrichit énormément. Le premier que j'ai fait, ça a été le déclic. Ça m'a énormément enrichie la semaine à Mons. Je me suis dit « il faut que j'en fasse d'autres ». Tu développes des idées de projets. Tu vois ce qui se fait dans tous types de territoire.

### **Concrètement, ça t'a donné des idées pour quoi ?**

En fait, je travaillais sur l'intersectorialité. Je trouvais ça idiot de fonctionner de façon hypercloisonnée dans le secteur administratif. J'essayais d'amener une problématique santé dans un département environnement et inverse amener de l'environnement sur des questions de santé. C'était tellement pertinent et une évidence pour moi que sur les thématiques de santé il y a toujours un volet environnement. La santé, c'est multifactoriel. Je trouvais ça tellement dommage, du coup je réfléchissais pas mal sur comment croiser les politiques de santé et d'environnement, comment décroisonner les choses et sur les territoires. Ce colloque, c'était vraiment pour essayer de trouver des réponses à ça. Je voulais vraiment construire ma recherche là-dessus. Donc j'ai fait ce qu'il fallait.

### **Ça t'avait aidé pour construire ton projet de recherche.**

Ouais ça m'a pas mal aidé. Et je pense qu'ils aiment bien aussi... d'ailleurs ils me l'ont dit après ceux qui m'ont recruté... ce que j'ai fait à côté, les efforts que j'ai fait pour aller communiquer, publier, se vendre. Pour eux, c'est vraiment quelque chose de perfectionniste et d'aller jusqu'au bout des choses. Ça les intéresse pas mal. Ils sont beaucoup là-dedans aussi dans le réseau Cres-Codes.

### **Et puis c'est une partie de ton travail actuel organiser des conférences, faire des communications.**

Oui. Mais quand tu sors de la fac, que tu n'as pas de boulot et tu restes tout seul, c'est pas évident. Il ne faut pas rester à la rame. Il faut continuer à se renseigner, continuer à fréquenter des professionnels même si tu n'es pas payé. C'est un budget que j'ai pris sur moi, même si je me suis faite financer pas mal de déplacements. J'attendais un retour sur investissement, et pour moi c'était la suite à donner.

### **C'est un moyen aussi pour toi de commencer à t'insérer.**

Oui et savoir où postuler.

### **Construire ton réseau.**

Ouais.

### **Tu finis le Master, tu es toujours sur le projet Epode et à la mairie de Labège, est ce que tu vois les postes sur lesquels tu peux candidater ?**

C'est le flou artistique, le trou noir. Tu vas à l'ANPE, ils n'arrivent pas à te mettre dans leurs références pour pouvoir éventuellement t'envoyer des offres. Du coup, tu ressorts de l'ANPE et tu te dis « on va se démerder sans eux ! » Après, tu te dis « mais il existe la même chose mais en cadre », donc tu vas voir à l'APEC. Pareil, les seuls corps de métiers qu'ils connaissent au niveau santé, c'est kiné, médecin, infirmière, machin. Donc je me suis faite ma propre enquête pour savoir qui travaille en promotion santé. Parce que tu ne connais rien. Réadaptation, tu vois un peu. Tu cibles tous les établissements hospitaliers.

### **Tu as été sensibilisé pendant la formation là-dessus.**

Voilà, donc tu vois à peu près où tu peux postuler. Mais tu sais très bien qu'en Midi-Pyrénées ou ailleurs, quand il y a une offre de prof d'activité physique, il y a 80 CV. N'ayant pas fait la Licence APA, n'ayant aucun stage dans ce domaine, je passe après toute la clique, donc du coup je laisse tomber.

### **Pour te renseigner, tu as vu ce qui existait pendant les colloques, les gens qui y bossaient.**

J'ai découvert les différents réseaux, qu'il y avait des postes de chargé de projets. Et j'ai encore réfléchi sur les questions de santé. Quand je suis arrivée ici pour postuler, j'avais déjà une réflexion sur les problématiques rencontrées par le milieu comme comment sensibiliser les décideurs, comment faire passer les programmes de promotion santé. Toutes ces questions. Le côté multifactoriels, multidéterminants de la santé. Tu arrives déjà avec une réflexion qui t'aide pour te vendre parce que ... même l'entretien que j'ai fait cet été, ils te loupent pas là-dessus. Il faut vraiment être dans l'actualité. Ils m'ont posée une question vache. Heureusement que je suis dans le milieu, sinon tu ne le sais pas. Est-ce que vous pensez que stratégiquement le réseau doit se penser sur des questions d'éducation thérapeutique du patient. Question hyper polémique et qui évolue au jour le jour et pour laquelle l'engagement n'est pas le même en fonction des régions. Ils t'attendent sur certains grands écueils. C'est vrai que de faire des colloques comme ça, tu arrives à avoir des idées et te donner les mots qui font que le domaine ne t'est pas complètement étranger. Sans même le savoir. C'est après que tu t'en rends compte !

### **Une fois le Master terminé, tu ne savais pas trop vers quoi aller.**

Ben non.

### **Tu avais envie quand même de bosser dans tout ce qui est projet, mise en place d'un projet d'une politique de santé.**

Peut-être avant mais je ne savais exactement ce que c'était. Maintenant je sais ce que c'est que de bosser pour une politique de santé publique, il y a des postes pour ça. Le poste de coordinatrice atelier de santé-ville, c'est un poste qui est créé pour aider une ville à faire un diagnostic des besoins de santé d'une population, d'un territoire donné, pour créer un plan local de santé publique qui soit en relation avec les orientations générales du plan régional ou national. C'est très politique. Je me suis rendue compte que ce n'est pas forcément un poste qui me plairait.

Je préfère évoluer du côté de la réflexion pédagogique, des outils d'enseignement. Dans ce volet là, plutôt que du côté s'arracher les cheveux entre décideurs, avec beaucoup de choses qui ne se jouent pas à la réflexion ou à la compétence mais avec des histoires de personne. C'est le genre de chose qui m'énerve, j'aime pas ; c'est pas scientifique pour moi ! J'aime bien la rigueur, la pertinence. C'est pas pour moi.

Dès qu'il y a des enjeux personnels, des histoires de personnes et de sous, j'aime pas. Si j'avais cette idée-là, c'est que je connaissais mal.

### **Tu pensais que tu avais des espoirs de te faire embaucher au niveau de Saint-Jean ou de Labège ?**

J'avais des espoirs avec Saint-Jean. Je leur ai filé un coup de main, à la suite de mon stage, pour organiser une journée sport-santé des séniors. J'avais présenté le projet à ma soutenance. Plusieurs personnes sont venues à ma soutenance dont le directeur de l'Office municipal des sports qui avait vraiment été séduit par le projet et ce que je proposais derrière. Il était intéressé de réfléchir à comment me dégager huit heures



d'intervention pour commencer, à la fois pour monter des projets et pour intervenir concrètement auprès de personnes âgées avec des programmes d'activités physiques adaptés. Donc il y avait un peu les deux. C'était une petite ébauche mais qui m'est passée sous le nez parce que c'est plus facile de prendre des étudiants sur des stages avec ton mémoire que de dégager des financements.

#### **Ils ont continué avec les profs de la fac ?**

Ouais ils ont continué là-dessus.

#### **Mauriège et autres ?**

Mauriège m'a dit qu'elle allait respecter ce que je faisais et essayer de me trouver des heures à Saint-Jean. Apparemment il y a une autre prof qui était à ma soutenance, et elle a envoyé directement des étudiants avec mon mémoire. De toute façon, ils avaient tous mon mémoire. Je n'avais pas réfléchi. Le but, c'était de faire le meilleur mémoire et de mettre toutes mes idées pour qu'on trouve que c'est bien et qu'on m'embauche ! Ben non, il faut pas faire ça ! (sourires) Je me suis retrouvée dépouillée, donc du coup je l'avais sévère. Après à la mairie de Labège, ils me proposaient éventuellement le poste de directrice de l'espace jeunes mais il fallait... ils ne pouvaient pas m'embaucher avec le Master parce qu'il avait un diplôme de la filière professionnelle des animateurs. Il fallait passer un concours, donc j'ai laissé tomber.

#### **Il te fallait repasser un concours à niveau Bac+5 ?**

Je ne me suis pas renseignée. Et puis ça me gonflait aussi parce que... pendant un an, tu mets en place avec un psy des ateliers, un dispositif pour mieux détecter le mal-être des jeunes. Quand tu discutes avec les élus qui dirigent le truc, ils te disent « on ne fait pas la santé ». Au bout d'un moment, j'en ai eu marre aussi, « si je pouvais trouver autre chose, ça serait pas mal ! ». Si je n'avais pas trouvé autre chose, j'aurai fait.

#### **Finalement le poste ici est tombé...**

... je pense maintenant, j'arrive à.... Je vois les annonces auxquelles j'ai répondu cet été, j'ai des réponses pour au moins des entretiens. Comme à l'observatoire régional de la santé de Rhône-Alpes. Ils avaient un projet. Ils ne m'ont pas pris en premier choix parce qu'ils cherchaient un doctorant. J'avais répondu à l'appel d'offre en sachant que je n'avais pas le profil. Mais la thématique m'intéressait, c'était sur la santé environnementale. Vu que je suis branchée là-dessus, j'ai quand même répondu et ils m'ont renvoyé comme quoi ils ne m'avaient pas prise pour ce poste là après avoir réfléchi parce qu'ils recherchaient quelqu'un qui étaient vraiment spécialisé et qui était un doctorant.

#### **Ils cherchaient quelqu'un qui fasse une recherche pendant 3 ans.**

Voilà c'est ça. Du coup, ils ont gardé mon Cv pour d'autres postes parce que je les intéressais. Sinon le poste de délégué départemental en santé publique en Aquitaine était pas mal. Mais après je pense qu'il me manquait des armes pour y aller, notamment au niveau managérial, établissement de budget, gestion financière.

#### **Tout le côté financier, tu n'y touches pas ?**

J'y touche un peu mais j'avoue que ça ne me plaît pas du tout. Il y a des trucs, ça ne me gêne pas qu'elle ne m'en parle pas ! (rires) Peut-être que c'est un défaut. Parce que si je voudrais prétendre à des postes un peu plus... mais moi, ça me va bien le côté réflexion, création, formation. Le côté gestion administrative, non pour le moment ! Je n'ai pas envie de m'emmerder ni avec les politiques, ni avec les sous.

#### **Après ça dépend si tu veux être à la tête d'une structure ou d'une direction, c'est nécessaire. Sinon ce n'est peut-être pas nécessaire.**

Je pense que j'ai déjà fait un gros pas en loupant des échelons à un moment donnée. Je suis passée directement à un poste avec beaucoup de responsabilités.

#### **Tu es passée très rapidement sur un poste où...**

... un poste où ils demandaient 3 à 5 ans d'expérience. J'ai mijoté mon... c'est peut-être là où je suis... où j'ai bleuffé !

#### **Tu as deux ans d'expérience...**

J'ai été assez flou sur les dates, assez flou sur les types de contrat. J'ai mis chargé de projet partout ! Donc

j'avais un Cv qui montrait que j'avais 3 à 5 ans d'expérience mais c'est pas vrai. Je suis passée à un poste pour lequel je n'avais d'expérience.

### **Tu avais de l'expérience mais pas à temps plein.**

Voilà. J'ai su le vendre. J'en chie déjà pas mal et ça me suffit déjà. J'ai pas envie de m'en remettre encore une couche dans une période où c'est hyper difficile au niveau financier, recherche de subventions. Avec le changement d'organisation territorial, avec les ARS qui se mettent en place.

### **Les ARS ?**

Avant il y avait les GRSP, les Groupements Régionaux de Santé Publique. Ils regroupaient tous les établissements régionaux en santé publique. Maintenant tout est train de changer avec la loi Hôpital, Santé, Patient, Territoire. La fameuse loi. Ça change toute la réorganisation du territoire. Donc il y a un gros creux avec la mise en place de ces grosses ARS.

### **Ça régionalise tout.**

C'était déjà régionalisé mais encore plus. Et puis il y a des fusions de secteurs. Là c'est décloisonné mais ils recloisonnent dans une autre sens. On va voir ce que ça donne. Donc c'est hyper galère au niveau finances. Je ne me vois pas gérer ça !

Que j'arrive à mes 30 ans saine et sauve. Je préfère faire de la musique et du sport en sortant du boulot que de m'arracher les cheveux jusqu'à 10 heures le soir.

### **Tu aurais envie d'évoluer un peu vers quoi ?**

J'aimerais travailler dans l'enseignement supérieur et travailler sur l'évolution des contenus d'enseignement. Vraiment travailler sur la pédagogie. Ce qui me plaît le plus, c'est ce que je fais avec l'université. Aller dans la recherche. C'est vrai que j'ai quand même ce petit regret de ne pas avoir travaillé avec Epidore à Montpellier. Je n'y ai pas cru jusqu'à présent, et peut-être que je me suis tournée trop vers une spécialisation sur l'évaluation. Peut-être que plus tard, je trouverais mieux le secteur dans lequel je voudrai m'investir et développer mes compétences dans un domaine. Là je découvre un peu tout, et ça me permet de me construire une bonne polyvalence. On verra plus tard. Plus tu as d'idées et de connaissances dans des terrains différents, plus après tu peux croiser. Tu as une richesse pour faire des croisements, des liens, de la réflexion.

### **Tu as une vision beaucoup plus globale.**

Je pense que c'est très bien pour te spécialiser dans un sujet et travailler à la fac ou en relation avec la fac sur des projets un peu plus recherche. Donc ouais plus tard, ça serait une sorte d'aboutissement. Après ça peut changer !

### **Et partir vers le côté développement durable ? Environnement ?**

J'y mets un petit peu les pieds.

### **Est-ce que ça te dirait de faire ce que tu fais mais dans un autre secteur ?**

Ouais je pense que ça serait possible en plus. Avec le colloque que j'ai réussi à développer ici sur la thématique, j'ai rencontré tous les acteurs du secteur et dans d'autres champs que celui de la santé. J'ai découvert le secteur de l'éducation à l'environnement, de l'éducation au développement durable, à l'environnement urbain. Ils ont des pédagogies vraiment originales, parfois similaires et parfois complémentaires.

J'ai réussi à obtenir le droit de faire évoluer certaines formations dans le département. J'ai réussi à obtenir le droit de reconstruire de nouvelles formations en méthodologie de projet et gestion de projet, mais dans différents secteurs. J'ai travaillé avec la chargée de projet du centre permanent d'initiation pour l'environnement. On va essayer de réfléchir et comprendre les articulations et les liens à différents niveaux, en promotion santé et développement durable ; au niveau politique, au niveau lois, au niveau opérationnel (terrain et outils). Donc on va construire une formation ensemble sur méthodologie de projet croisée. Je ne sais pas où je m'embarque ! Je suis un peu folle !

### **Je pense qu'intellectuellement, c'est stimulant.**

C'est stimulant et en plus dans ce qui m'intéresse ! Mais je me dis « quelle galère ! Dans quoi je m'embarque ? Est-ce que je vais y arriver ? Est-ce que je ne vais pas foutre en l'air un des axes du pôle ? Est-ce que ça va

marcher ou pas ? Est-ce que la formation va correspondre à un besoin du territoire ? »

**Quand même.**

Environnement, oui.

**Il suffit de regarder autour de soi !**

Oui mais est ce que ça va séduire « méthodologie de projet croisée » ? Est-ce que ça existe ? Est-ce que c'est possible de produire un truc comme ça ? J'en sais rien du tout ! Est-ce que je ne vais pas me faire bouffer le champ par les prescripteurs ? Je prends des risques et je ne sais pas où je vais, et je suis toute seule à assumer. Je me dis « mais je suis trop con, je devrais faire la même chose d'année en année »

**Parce que tu as envie d'être toujours dans cette ébullition, de découvrir. Du coup, ça t'oblige à te replonger dans une thématique, dans un nouveau secteur, savoir comment tout fonctionne.**

Et puis on est vraiment dans l'interdisciplinarité. Finalement, je suis restée sur cette idée du premier colloque que j'ai fait à la fin de mes études à Mons. Je suis restée marquée ! C'est une évidence pour moi l'intersectorialité. Je travaille à décloisonner avec des mairies des projets énormes, sédentarité et lutter pour le développement durable et la gestion des énergies. Il n'y a qu'un pas à faire et pourquoi ça ne marche pas ! Donc je me suis intéressée au côté politique. Maintenant je m'intéresse au côté méthodologique. Parce que si les politiques sont d'accord, qu'est ce qu'on a au niveau méthodologies et outils pour y arriver.

**Etre prêt si à un moment donné...**

.. Voilà ! Nous on sait faire !

Du coup, ça me motive là ! (rires) on verra.

**C'est très intéressant et il y a une certaine continuité.**

J'ai jamais lâché.

**Ça te suit depuis tes stages.**

Depuis mes stages, et c'est vrai que la thématique santé et environnement, ça a toujours été prégnant en moi depuis que je suis toute jeune.

**Ça date de ?**

De longtemps. Ma famille est assez sportive, avec une bonne hygiène, sensibilisée déjà un peu là-dessus. Après environnement, c'est que j'ai grandi presque à la ferme.

**Où ?**

Du côté du Jura à Oyonnax. Donc j'étais tous les week-ends à la ferme avec le reste de la famille, à grandir sans surveillance dans les bois, dans les arbres. Forcément j'ai cette sensibilité là. Quand tu passes de grande ville en grande ville pour faire tes études, tu es en manque. Lyon, j'ai pas aimé. Des bâtiment partout, le béton, la pollution. Tu veux faire un footing, tu te prends des gaz d'échappement. Même quand tu vas dans les parcs, ça pue. J'ai arrêté de courir à Lyon. Donc ces choses là sont primordiales à préserver.

**C'est pour ça qu'ici tu n'es pas dépaysé.**

Ben non, finalement ! L'environnement est trop énorme. [elle m'explique l'endroit où il y a des chemins de rando avec terres noires, des fossiles partout] J'ai passé mon temps dans la forêt. Je suis allée faire tous les sommets autour. Remonter les cours d'eau à moitié à sec. Découvrir les fossiles, les terres noires, croiser des biches partout. C'est magique ici. Des parois d'escalade à 5 minutes. Tu finis ton boulot, tu peux grimper. Tu peux faire des départs de sommets depuis ici. [elle me donne des exemples de randonnées]. Tu as les premières stations de ski et les premiers sommets partout. Ski de rando, tu n'as pas besoin de te lever trop tôt. Ce qui manque un peu, c'est le kayak. Les rivières sont à sec mais j'y vais à la fonte des neiges. L'idéal serait de trouver un club de kayak pas loin mais ils s'entraînent sur des galets. C'est une super région mais mal desservie au niveau train. Tu te sens un peu loin. Il faut avoir la voiture pour ne pas se sentir trop isolé. Des fois quand j'interviens dans tout le département, j'arrive à des endroits comme Castellane, les pauvres ! Toulouse me manque moins qu'avant. Quand je suis allée à Toulouse, je me suis dit « c'est pas mal quand même ! » Chez Tonton, la place Saint-Pierre ! La fête de la musique, c'est autre chose qu'ici. Les gros festivals, le Rio Loco.

### **Vous sortiez pas mal ?**

Ah la bande de bringueur qu'on était.

### **Tu étais avec Bérénice...**

... Bérénice et tout ça, on sortait pas mal. Mais ceux avec qui je sortais pas mal, c'était Olivier, Yannick, Laure Cilici, Agnès Baudouin et Sophie. On rentrait à vélo du centre pas forcément en bon état. Des fois on rentrait à 7h, et à 8h on était sur les bancs de la fac. C'était bien sympa.

Après avoir connu Lyon, Toulouse c'était les avantages de la grande ville sans les inconvénients. Parce que tu es très vite dans la campagne, les petits villages. Lyon, c'est sale. Je me suis entraînée en kayak pendant un an à Lyon. J'ai failli me faire agresser deux fois et heureusement que j'avais la pagaie. Mais s'entraîner sur le Rhône c'était dégueulasse. Tu t'entraînes avec la pollution.

### **Tu faisais du kayak en ligne ?**

Je faisais du slalom. On avait mis des portes sous les ponts où ça accélère un peu mais du coup il n'y a plus le plaisir de l'environnement naturel. C'était ça qui me branchait en fait. Le rapport à l'environnement naturel. Kayak urbain, ça ne m'a pas trop plu.

### **Du coup, tu as arrêté le kayak après ta première année de STAPS.**

J'ai eu du mal à continuer le kayak en entraînement quand j'ai commencé S.

### **En Première ?**

En Première, j'ai arrêté un peu la compét et l'entraînement parce que je n'y arrivais plus. Je n'arrivais pas à faire.

### **Le sport-études, c'était au collège.**

Collège et lycée. Mais au collège, tu avais l'emploi du temps aménagé. Donc tu avais trois après-midi par semaine de dégagées pour faire de l'entraînement. Au lycée, il fallait le faire à 17h30 après tes cours. L'hiver, t'entraîner la nuit, casser la glace, tu étais gelé tout le temps. Et la charge de travail.

### **Donc en Première, tu as laissé tomber le côté compétition.**

J'ai laissé tomber le côté compétition et je m'entraînais pour le plaisir. Après je faisais les compétitions universitaires. C'était l'objectif de faire les championnats de France en équipe. Mais ça a commencé à me gonfler de passer tous les week-ends en compét alors que j'aime bien les copains. J'aimais bien aussi aller à la ferme tous les week-ends. C'était trop. Je faisais aussi de la gym et de l'escalade.

### **En plus ?**

Ouais, je n'ai jamais réussi à ne faire qu'un truc. Je faisais aussi entraînement gym et escalade.

### **Pour reprendre ton parcours.**

A dominante kayak au collège.

### **Tu l'as commencé très tôt le kayak ?**

Non je l'ai commencé en retard à 12 ans. J'ai entendu ça pendant toute ma période d'entraînement ! J'ai commencé à me démotiver parce que mon oncle était entraîneur et à l'origine du club (qui a un niveau national maintenant). Il a divorcé de ma tante. J'ai subi un peu les effets du divorce. On ne s'est reparlé qu'après quand il était au Pôle France à Toulouse. Donc après j'allais m'entraîner sur les bassins de l'équipe de France à Toulouse. Après au lycée, à partir de la Première... Sinon au collège, j'arrivais à faire kayak, escalade avec mon père qui était grimpeur. Le vendredi soir, je m'entraînais une fois par semaine aux agrées. Le collège, c'est la période où j'ai le plus fait d'entraînement.

### **Tu avais trois activités. C'était chargé !**

Je suis d'une famille de sportive. La musique c'était après.

Au lycée, ce n'était plus jouable. Donc quand j'ai arrêté le kayak, j'ai repris l'escalade en club. J'ai fait quelques compét d'escalade comme ça. Il y avait moins de rendement, c'était plus cool. J'en faisais une de temps en temps.

**Alors que le kayak, vous partiez tous les week-ends.**

C'était presque tous les week-ends, et il y avait des entraînements tout le temps. Quand tu rates, ça râle. On te dit que tu ne t'investis pas assez. Ça m'a saoulé, et l'escalade c'est plus cool. Et je me suis retrouvée première de l'Ain, troisième régionale. J'ai fait une sélection pour les France, je n'y suis pas allée. Et on ne m'en a pas voulu. C'était pas la même ambiance. Le club d'Oyonnax en kayak, ils ont fait trois médailles olympiques, donc il y avait une image, un certain niveau d'exigences.

L'escalade, c'était cool. J'y allais pour mettre du mou dans la corde et sauter. J'ai fait peur à des entraîneurs. Une fois par semaine, ça me suffisait.

**Quand tu es arrivée à Toulouse, tu as retrouvé ton oncle ?**

A Lyon, j'étais en option kayak, et j'étais avec son grand copain Lamarsel. J'avais des nouvelles par lui. Et parallèlement, il me faisait transmettre des messages comme quoi il était content que j'ai repris. « Tu m'a dégoûtée, t'es content, fff », je lui en voulais ! Après je l'ai recroisé quand je m'entraînais toute seule en loisir à Toulouse. Je regardais le niveau d'eau et quand il m'intéressait, j'allais faire quelques descentes. J'ai croisé les anciens de mon club qui s'entraînent en équipe de France. J'étais allée le voir.

**A l'île du Ramier ?**

Oui. J'allais y courir aussi de temps en temps.

**Ici, tu fais du sport à côté ? Tu pars pas mal en rando.**

Oui en rando. Et je fais à peu près 10 heures de danse par semaine. Je suis inscrite aussi au club alpin.

**Danse de salon, contemporaine ?**

Je fais un peu de tout. Danse salsa, orientale, etc.

**Ça permet de se vider après le boulot.**

Voilà. Et je fais du kayak quand je pars en vacances. Maintenant, c'est mon mode de voyage. La dernière fois, on est parti en kayak. On a acheté un kayak démontable. On a pris le ferry en Corse jusqu'à Ajaccio. Et on a remonté la côte. Comme tu voyages à vélo, tu voyages à kayak. Tu peux mettre ton équipement bivouac pour dormir là où tu peux t'arrêter.

Après j'espère qu'on va retourner au Chili. Quand on est allé au Chili, on a découvert la Terre de feu. Et on aimerait aller à la Cordillère de Darwin qui n'a jamais été explorée. Et c'est vraiment hypnotisant. On s'est rendu compte que ce n'était accessible qu'en kayak.

**Donc tu veux y retourner. Tu y étais allée un mois et demi.**

Oui mais à pied.

**Tu y étais parti en été ?**

L'hiver en France et l'été au Chili.

Depuis que j'arrive à dire « non » au niveau du boulot et que j'arrive à respecter mes horaires de travail, je me gave au niveau sport et musique.

**Tu t'es mise à la musique ?**

Je fais des cours. J'en rêvais mais mes parents n'étaient pas trop branchés piano. Donc je n'ai jamais pu en faire. Maintenant je fais du piano, je fais partie d'un groupe de musique, je chante.

**Tu fais plein d'autres choses en dehors du travail.**

C'est de la récupération active. Tu récupères ta fatigue mentale. Par contre, je ne lis plus. Je ne veux plus lire quand je sors du boulot. J'en ai marre de lire.

**Tu lis beaucoup au boulot ?**

Je suis toujours en train de lire des articles.

**Tu n'arrives même plus à lire autre chose ?**

Si, les routards des autres pays ! Quelques BD, quelques ouvrages d'aventuriers qui ont fait le tour du monde

ou des voyages.

Huit heures dans un bureau assise... c'est un boulot de sédentaire quand même.

### **Tu t'imaginais justement ?**

Non ! Jamais je me suis vue derrière un bureau ! Jamais ! Je me voyais plutôt active. Donc c'est très sédentaire même si j'ai l'impression de ne jamais avoir le temps de me reposer. C'est plutôt de la masturbation intellectuelle tout le temps. Il faut réfléchir vite, il faut lire vite. C'est pas la même dépense.

### **Synthétiser.**

Synthétiser, faire des rapports très vite.

### **Tout ce qui est prépa concours, fac, peut-être plus prépa concours, ça t'a apporté énormément sans doute ?**

Ce que ça m'a apporté, c'est d'arriver à suivre un rythme de travail. Faire à la fois la fac, la prépa et les boulots que j'avais à côté.

### **Tu ne t'arrêtais pas !**

Je me suis jamais posée en fait. J'ai découvert ce qu'était les vacances maintenant. Je bossais la semaine la fac, le week-end, les vacances scolaires et les soirées le concours.

### **Et les stages ?**

Je les faisais en semaine ou des fois en vacances.

### **Quand tu avais un moment de libre, tu y bossais dessus ?**

Ouais, je rentrais je bossais ou j'amenais mes bouquins pour bosser dans une salle à la fac mes concours. Je branlais jamais !

C'est vrai que ce rythme là, je m'en sers pour arriver à gérer un poste où on pourrait être deux dessus.

Et bosser sur différentes thématiques aussi. C'est une gymnastique aussi d'arriver à passer d'une thématique à l'autre. D'avoir en tête ton planning d'un an à l'avance, des questions que tu te poses un an à l'avance. Etre dans le présent, dans le futur, dans le passé. Si je n'avais pas été organisée, j'aurais pétié un plomb !

Du coup, j'arrivais à gérer mes plannings de révisions un an à l'avance. Professeur des écoles, c'est monstrueux comme travail parce qu'il te faut reprendre toutes les matières que tu n'as pas aimé pendant l'école. Histoire, Géo, Histoire du système éducatif.

Maintenant, j'en fais beaucoup mais c'est pour me faire plaisir. La musique, le chant et le sport, ce n'est pas pour préparer un concours maintenant. Mais c'est vrai que je n'arrive pas à me poser. Des fois j'arrive à faire la sieste quand je suis complètement crevée. Je pense que je vais vieillir avec ce rythme ! Il faut en profiter. Après ce n'est pas dit que je ne démissionne pas un jour et que je galère à retrouver du boulot.

### **Tu as une expérience qui est valorisable.**

Après ça dépend ce que je fais derrière. Si je pars, j'arrête tout et fais un congé sabbatique, ce n'est pas forcément bien vu par les employeurs.

### **Ça peut toujours s'argumenter.**

Ça peut s'argumenter. Mais est ce que tu as envie de reprendre. Et c'est qu'est ce que je suis capable de faire après une telle coupure. Donc on vit au jour le jour !

Je ne sais pas si tu le vis. Mais autant je pouvais bosser énormément à la fac, la prépa concours et tout, mais je n'arrivais pas à me mettre dans des états de fatigue nerveuse et mentale comme je peux me mettre au boulot. J'arrive à une fatigue intellectuelle.

### **Il y a du stress derrière en plus de la relation avec les autres, du temps.**

Je ne sais pas. Une prépa concours, c'est du stress un minimum mais c'est pas pareil. Je ne fais pas plus d'heures qu'avant mais j'arrive à un épuisement intellectuel.

### **Il te faut faire vite, assimiler vite.**

Oui et peut-être le peu de temps de travail. En tout cas, maintenant, c'est arriver à me préserver la santé le plus possible et me dégager des temps de repos, de vacances. Parce que je suis arrivée à un épuisement tel que j'avais des signes du corps.

**Tu as entendu ces signes.**

Oui et puis te sortir l'idée que tu es sur-puissant, sur-femme, que chacun a des limites et qu'il faut aussi les voir.

**En parlant de l'université, tu as gardé contact avec la fac ?**

Ouais j'ai gardé contact. J'ai revu Génolini une fois ou deux sur une journée de l'INPES. Mauriège aussi.

**Comme ils ont basculé complètement sur le côté santé au niveau du labo, ça peut être intéressant pour toi, pour plus tard, de bosser avec eux.**

Ouais moi j'aimerais bosser avec l'université. Aider les étudiants. Aider à développer les contenus d'enseignement pour que ce soit vraiment adapté à ce qu'on leur demande sur le terrain dans le champ de la santé. Ça me paraît vraiment primordial. Et ça m'intéresserait. Développer ce double regard santé et environnement. Ça me semble vraiment pertinent.

**Ils organisent à l'UFR une après-midi où des anciens qui travaillent actuellement viennent témoigner.**

Ça nous a manqué ça.

**Il y a des professionnels qui intervenaient ?**

Il y avait quelques professionnels mais on les avait une fois ponctuellement. Je pense qu'ils ne connaissaient pas assez la filière pour faire le lien avec leur pratique et ton futur métier.

**Quand tu es rentrée en Master APA, tu avais quoi comme idée ? Tu voyais comme secteurs d'activités potentielles ? Comme métiers ? Comme débouchés ? Comme projet ?**

Justement je croyais que c'était très noir ! Mon projet était d'étudier la réadaptation de la marche, de la motricité après une opération du membre inférieur. Etudier la marche et réfléchir quels seraient les meilleurs programmes de réadaptation. Quand tu te fais opérer du genou, c'est hallucinant, tu es obligé de réapprendre à marcher. Quand tu fais trois jours dans le fauteuil roulant. Tu ne sais plus contracter. J'ai mis trois semaines et demi à un mois pour savoir refaire une contraction qui te permettent de soulever ton talon ! Punaise, c'est monstrueux ce qui se passe au niveau de... c'est vrai que ma matière préférée, c'était la neuro-physio et tout ce qui était connexion nerveuse. J'adorais ça. Au départ, je voulais faire ça après mon Master.

**Tu étais partie pour faire le Master et continuer en doctorat.**

Continuer en doctorat avec Do sur la marche. Après je ne sais pas, c'est peut-être le doute dans mes compétences, dans ma capacité à réussir et en débouchés. J'ai pas osé m'embarquer là-dedans. Et puis c'était aussi « si je n'arrive à faire de la recherche, je ferai de l'enseignement si c'est trop dur ». Et prof, j'adorais ça. D'où cette idée d'arriver à passer le concours de prof des écoles et de réorienter tout ce que je pouvais faire au niveau Master APA côté éducation pour la santé. J'ai eu peur d'avoir des projets comme ça, j'ai toujours été très stressée ! Je doutais vraiment de la filière APA. Je suis partie de Lyon, je faisais Educ et Mot, et ils me disaient « tu as bien fait de ne pas faire APA, il n'y a pas de débouchés ». Je suis partie de Lyon avec ça comme discours.

**Tu es quand même entrée en APA avec l'idée que derrière il n'y aurait pas grand-chose.**

Je suis rentrée avec cette idée. Mais je savais que j'avais les portes de secours enseignement ou éventuellement la recherche et l'enseignement à la fac sur la thématique de réadaptation du genou. Après pour moi, c'était bouché.

**Tu es allée dans la filière mais tu ne pensais vraiment pas y travailler dedans.**

Je n'y croyais pas. Parce que quand tu n'as pas fait la Licence et que tu arrives en Master, tu n'as pas fait tous les stages et au niveau compétences et outils d'évaluation... Je me voyais mal... on nous dit qu'on peut suivre tout type de patients. Alors qu'on n'a pas tous les moyens d'évaluer l'état de santé et d'adapter l'activité physique. Je trouvais que c'était limite parce que je m'en sentais pas la capacité. Je pensais que c'était bouché et c'est vrai. Ceux qui ont trouvé du boulot, c'est ceux qui ont été pistonnés soit par la fac, soit par des connaissances en Midi-Pyrénées. Quand tu arrives à Midi-Pyrénées et que tu n'as ni famille ni rien, donc tu ne cherches pas. Je vois que ceux qui ont eu des postes intéressants, ils ont été vraiment aidés.

### **Yannick, il connaît quelqu'un ?**

Il connaissait. Ses parents, sa famille ont un gros réseau en Midi-Pyrénées voire même au niveau national. Sa mère est journaliste. Même si pour lui, il a l'impression d'avoir réussi par lui-même. Quand tu vois le réseau d'aide qu'il a, c'est pas que ça. Je pense que ça compte beaucoup.

Et aussi, ceux qui avaient les bons enseignants chercheurs en maîtres de stage ou bien vu.

### **Tu penses que ça joue ?**

Ah oui. La preuve, je vois certaines filles qui ont eu des postes payés au niveau cadre et hyper intéressant au niveau de l'activité physique adaptée, les offres d'emplois ont été envoyées par Génolini ou Curnier. Ils ont fait suivre qu'aux étudiants qu'ils encadraient. Ils n'ont pas fait suivre au mérite. J'ai quand même fini dans les deux premières du Master, même première à la fin. Malgré ça, je n'ai pas eu les opportunités des offres d'emploi. L'information et le piston passent pas... je ne sais pas ce qu'il faut faire ! Ça ne suffit pas d'être major de promo !

Les offres d'emploi en activité physique adaptée, c'est pas l'ANPE, c'est pas l'APEC, c'est du réseau caché. Et le réseau caché, tu le découvres par piston ; parce que tu connais un tel. Pour connaître très bien le réseau quand tu es étudiant et que tu as fait un ou deux stages, c'est que tu as soit un bon maître de recherche soit tu as du réseau par connaissances.

Les copines qui galèrent encore sont celles qui n'ont eu aucune aide ni de la fac ni de piston.

### **Magalie par exemple.**

Oui en effet. Elle a été bien lâchée. Blandine aussi. Davina, un peu plus aidée mais quand même bien seule. Sans parler d'Agnès Bedouin, elle commence... je suis contente pour elle parce que ça fait trois ans qu'elle en chie après la fac. Elle avait rien, elle faisait les pommes, les vendanges, des heures d'abdos-fessiers par-ci, par-là, quelques maisons de retraite mais en étant payée au lance pierre. Elle a réussi à trouver un mi-temps psychomotricienne parce qu'elle a la force d'être bien vue et bien connue, et que son travail soit apprécié. Elle a réussi à choper ce poste-là. Elle a un autre mi-temps en activité physique adaptée en centre d'obèses en Midi-Pyrénées. Mais elle a mis trois ans. Elle te dira ce qu'elle en pense du Master et des profs qui dirigent le Master. Elles les a là !

Sophie aussi elle galère encore. Je crois qu'elle a un mi-temps à Décathlon ou un truc comme ça. Elle s'est plantée au niveau de la création d'entreprise. On lui a fait croire que c'était possible de réussir facilement sans se former. Résultat, elle s'est ramassée, ça n'a pas été viable. Là elle fait ce qu'elle peut pour trouver autre chose.

Olivier, il y arrive parce qu'il a toujours fait du foot à côté. Il a racheté une franchise. Quand bien même, ce n'est pas viable encore.

Ce n'est pas facile quand tu n'as pas la chance d'être pistonné ou d'être envoyé sur un poste d'activité physique adaptée. Les quelques postes en or en activité physique adaptée, c'est par piston. Je n'y crois pas. Ils ont tous été pistonnés. Laure, Goderic.

### **Ils ont su à un moment donné...**

... ils ont eu les offres parce que les offres passent en interne. Si tu n'as pas des personnes qui bossent dedans, tu n'arrives pas à savoir qu'il y a des offres qui sortent. Et ceux qui y arrivent, ils n'ont pas forcément des profils de premier de promo.

Dans les mairies, les collectivités, je ne sais pas si c'est la région ou quoi, mais ils arrivent à se recruter par piston sur des postes où je pensais qu'il fallait passer des concours. Ça marche quand même par...

### **Ce n'est pas qu'ici.**

Ah oui.

### **Tu n'es pas sur des postes qui sont sur des concours mais ils te recrutent en tant que contractuel dans un premier temps pour après passer les concours.**

C'est ça ouais. Tu rentres pas comme ça. Surtout si tu n'es pas connu, pas recommandé. Même si tu as bien réussi tes études et fait de très bons stages, c'est pas évident.

### **L'importance du réseau, tu en avais conscience ?**

Non je l'ai découvert qu'après.



**Quand tu as vu les autres qui s'inséraient, d'autres pas.**

Je l'ai vu un petit peu quand je cherchais un lieu de stage. Ceux qui avaient réussi à trouver un stage payé sont ceux qui... Yannick était un des seuls à être rémunéré parce que sa mère était journaliste et a un réseau. Son grand-père connaissait bien le directeur de l'hôpital parce que son grand-père était grand prof à la Sorbonne. Il y a un gros bagage dans sa famille. Il bosse actuellement sur le lieu de son stage.

Une autre était sur un poste mais son père était neurologue.

C'est vrai et même dans les politiques de santé. Pourquoi on attribue les subventions à un projet ou un autre ? Des fois ça marche dans un endroit et pas dans un autre contexte. Des fois, ça se joue à des affaires de personnes. C'est du piston ça ! C'est con mais ça marche comme ça, c'est hallucinant !

Après je vois quand on recrute des fois en interne : « ah ben lui on le connaît. Il est recommandé ». On est content et c'est rassurant aussi. Il faut pas perdre d'argent, pas perdre de temps. Il faut que la personne soit directement opérationnelle parce que tu as ça à faire avec ça de budget. C'est la réalité du terrain. Mais tu n'imagines pas à quel point c'est vrai.

**Quand tu es à la fac ?**

Tu es trop naïf. Tu ne connais pas le monde professionnel.

**Tu penses que ton diplôme va être la porte d'entrée.**

Ouais avec ton super Master. Tu parles, on est 1000 qui se ressemblent. En plus, ce n'est pas connu.

**Pour terminer.**

Ouais je ne sais pas si j'ai répondu à toutes tes questions !

**Ouais très bien. Au niveau de STAPS, quels étaient tes cours préférés en Licence à Lyon ?**

Biochimie de l'activité physique, biologie de l'activité physique, neurophysio, anatomie. Tout ce qui était matière un peu plus scientifique et en rapport au corps.

**Qu'est qui te plaisait ?**

On analysait en profondeur. On avait une connaissance fine du corps. Des contenus plus dans les sciences... un peu sciences humaines, même si j'ai bien aimé la psychologie. C'était plus sur le volet les disciplines scientifiques. J'ai toujours été intéressée par les sciences comme la bio. J'avais hésité aussi avec la fac de bio. Mais le côté sport m'intéressait pas mal.

J'aurais rêvé de me spécialiser en neurophysiologie. Après ce n'est pas évident, c'est plus médecine que STAPS.

Biochimie, les adaptations physiologiques, le milieu cellulaire, intracellulaire. Tout ce qui est fonctionnement du corps, comment ça se passe dans le cerveau. Avoir une connaissance fine du fonctionnement nerveux, des connexions nerveuses. C'est super intéressant parce qu'on ne sait rien sur le cerveau, on découvre. Après en Master, les adaptations physiologiques liées à l'effort. C'était hyper intéressant.

**Toujours le côté très bio.**

Pas forcément concret pour le terrain, pour intervenir sur le terrain mais hyper intéressant au niveau curiosité. C'est peut-être aussi cette curiosité qui m'a donné envie d'aller en recherche. Après avoir travaillé sur le terrain en essayant de voir comment changer les comportements en termes d'obésité. J'aurais rêvé de voir comment l'activité physique peut avoir des effets sur les paramètres qui déclenchent le cancer. Une étude sur les effets de l'activité physique.

**Et que tu n'aimais pas ?**

Les cours de Génolini. Ses enseignements n'étaient pas structurés, c'est insupportable. Ça partait dans tous les sens, côté politique, etc. Il nous embrouillait et c'était pas clair. En plus c'était pas un sujet qui me bottait à la base. Mais quand c'est bien présenté, que la personne est compétente et qu'elle a une capacité à transcrire, j'arrive à peu près à m'intéresser à tout, à ne pas trop détester certaines matières, à ne pas faire un blocage comme je pouvais le faire au collège et au lycée.

**Tu avais des blocages au collège et lycée ?**

Je détestais l'histoire-géo et le français. Alors que maintenant j'adore l'écriture et savoir un peu l'anthropologie des choses. J'étais capable de faire un bon blocage.

Les langues aussi. Maintenant avec les voyages, j'ai découvert que les langues c'étaient bien. Au niveau de la culture c'est hyper intéressant.

Et à la fac, tout ce qui était chiant comme les lois, le politique.

Les cours de Curnier aussi. Les thématiques pouvaient être intéressantes : arthrologie, rhumato. Mais pour lui faire un cours, c'était prendre ses schémas de recherche. Les copier-coller sur un power-point et en discuter comme ça, ce n'était pas construit. C'était balancé à l'arrache. Tu sentais que le gars était à fond dans sa recherche et qu'il ne sait pas enseigner. Ça ne donnait pas envie d'aller plus loin et du coup ça ne servait pas à grand-chose ! C'était brouillon, ça ne pouvait pas devenir concret, ça ne pouvait pas se transformer en connaissances parce qu'il ne faisait pas l'effort de transformer un savoir scientifique. Il y a l'effort de didactisation pour transformer en connaissances à apprendre pour des étudiants. Autant Mauriège, elle le faisait et d'autres profs come Harant.

Garnier c'était comme Curnier et Géno. Je ne voyais pas l'intérêt de leurs cours du coup. Ça restait flou. Je crois que ça l'était pour eux aussi au niveau de certaines réalités du terrain. Les chercheurs avec qui je travaille, ils ne connaissent pas vraiment le terrain, les réalités comment ça fonctionne au niveau méthodologique, au niveau politique. Pour autant, ce sont des cours qui devraient être bien chiadés parce que c'est ce qui nous sert pour monter des projets et comprendre comment ça marche. Mais à cette époque-là, j'aimais pas. Ça restait des choses imbuables.

### **Maintenant, tu arriverais à y voir...**

... ouais plus intéressant.

### **Il y a des choses au quotidien ou quand tu mènes des projets, qui te sont utiles un peu.**

Les titres de chapitre d'enseignement de Génolini. Sur les politiques de santé, les enjeux. Mais après ce n'était pas assez... même si je reprenais ses cours, je n'aurais pas la réponse aux questions de terrain, du contexte actuel.

Je trouvais qu'il y avait des gros manques au niveau des contenus d'enseignement. Après c'est peut-être de ma faute parce que j'ai fait le choix de ne pas aller en réadaptation parce que tous les contenus étaient réadaptation. A Marseille et à Nice, ils ont vraiment un Master « Promotion santé », ce n'est pas forcément pour l'activité physique adaptée. Il y a une notion de polyvalence. C'est plus des vrais chargés de projet qui sont formés. Du coup, mes collègues des départements interviennent dans les contenus d'enseignement, travaillent dans les universités. Les étudiants ont vraiment tous les outils, sont formés au champ de la promotion santé, les réseaux principaux, la méthodologie. Ces étudiants là font énormément concurrence à des gens qui pourraient avoir les compétences mais qui sont trop thématiques et finalement faibles en méthodologie.

J'ai encadré un Master « Promotion santé », et avec les stages qu'ils font et les cours, ils ont plus de chances d'avoir un poste comme le mien, que nous avec le faible apport méthodologique qu'on a.

En Midi-Pyrénées, il n'y a pas de Master « Promotion santé ».

### **En médecine, non. C'est « santé publique ».**

C'est pas pareil.

### **Tout ce qui est histoire, psycho, socio ?**

Ce n'est pas ce qui m'a le plus branché l'histoire mais je trouve ça hyper indispensable quand tu travailles sur une thématique ou un champ, de connaître l'histoire de ton champ. Ça t'apporte des clés de compréhension pour l'avenir, pour des prises de décisions, c'est impératif.

Psycho, plus, parce que tu trouves des réponses, des éléments de compréhension par rapport à la pédagogie. Comprendre comment tu apprends, qu'est ce qui peut faire obstacle à l'apprentissage, comment tu fonctionnes. Et l'adapter à l'âge que tu as. C'est indispensable.

### **Il y a des enseignements que tu sens qui t'ont été utiles.**

Ce qui me sert énormément, c'est mon parcours Educ et Mot finalement ! Je pensais qu'il me servirait à rien parce que c'est plutôt un échec parce que je n'ai pas eu le concours. Mais si, tout ce qu'on a fait... la filière STAPS pour être prof d'EPS c'est la seule filière qui prépare aux concours de l'enseignement où tu as des cours de psycho. Socio, psycho, sciences humaines. Tous les autres profs chimie, etc. Ils ne savent pas ce qu'est un élève qui apprend. Nous on sait quand même un minimum. On l'a étudié. Ce qui me sert dans ma pratique et ce qui m'a servi au niveau opérationnel, c'est la pédagogie que j'ai apprise, tous les stages que j'ai fait en tant

qu'enseignante. L'analyse didactique que j'ai faite, pédagogique. Les analyses d'outils. Ce n'est pas spécifique à Promotion santé mais c'est transversal. Savoir analyser un outil ; tu prends des critères, des indicateurs, ce sont des démarches. Ce sont des choses transversales, méthodologie transversale, de la rigueur. Ça sert vraiment. Les compétences en écrit que tu développes.

### **Capacité de travail aussi ?**

Capacité de travail parce que c'est lourd Educ et Mot, c'est autre chose qu'APA au niveau charge de travail. Tu as énormément d'écrit, c'est beaucoup de lectures aussi. C'est un domaine très large aussi à étudier. Le niveau de dissertation en Educ et Mot est très exigeant, un niveau de problématisation de ton écrit qui est plus élevé encore que ce qu'on te demande au concours de prof des écoles. Pourtant, c'est pour être prof de sport. Tu as un niveau d'écrit et de réflexion.

### **Les épreuves, ce n'est que de la problématisation.**

Et à un niveau, ça va haut, ça va loin. Du coup, ça sert sur des métiers comme ça, des postes où on est sur l'écrit, la synthèse, la réflexion, c'est primordial d'avoir ces compétences.

### **Quand tu as un thème large...**

... comment tu réduis ton thème et qu'est ce qui est plus pertinent. Comment tu le réduis, comment tu le synthétises. Réfléchir rapidement, et dans un grand domaine, et comment vite trouver les clés pour monter un colloque ou une formation sur un domaine. Ça, c'est vrai que c'est une bonne école Educ et Mot. Même s'il y a peu de débouchés derrière.

### **Ça structure une manière de réfléchir.**

Une rigueur, une capacité de travail, de réfléchir. De prendre un sujet large ou de confronter des sujets. Souvent tu avais les écrits d'histoire avec mixité et école. Tu bidouilles dans tous les sens pour trouver l'ouverture, l'axe de réflexion le plus intéressant. Pour les postes à responsabilités et réflexion, c'est hyper intéressant d'avoir ce genre d'expérience.

Après le côté pédagogique. On est bien formé en Education et Motricité pour enseigner.

### **Du coup pour t'adapter au public que tu as en face.**

Ouais carrément. On est peut-être mieux armé que des profs de lettres, de physique-chimie ou maths qui sont vraiment à fond sur leur discipline.

C'est une bonne formation mais avec peu de débouchés.

### **Tu as des apports...**

Tu peux faire de l'enseignement, de la formation. Tu as quand même des bases pour ne pas partir dans n'importe quelle direction. Sur un poste comme le mien où tu n'as pas d'expérience et qu'on n'a pas le temps de te former ou d'être derrière toi, c'est à toi de ne pas paniquer et te dire « je ne sais pas faire mais je sais qu'est ce qui me manque pour y arriver et où je vais trouver l'aide ou la connaissance pour arriver à résoudre la problématique qu'on me demande de mettre en place ». C'est important cette capacité de recherche documentaire. Ce sont des compétences en Educ et Mot que tu développes pas mal aussi. Savoir trouver rapidement ce sur quoi il faut que tu bosses et pas te disperser.

Finalement d'avoir fait ça avant et pas que le Master APA, ça m'a permis de ... avec seulement le Master APA, tu n'arrives pas à décrocher un poste comme ça je pense. Ou alors il faut avoir fait ses stages depuis le début.

### **Tu as quand même orienté tes stages et tes investissements extérieurs à la fac dans un sens qui se rapprochait de...**

... mais ce n'est pas forcément évident. Les seuls enseignements que tu as, c'est sur l'activité physique adaptée. L'éducation pour la santé, tu as quelques définitions, c'était très faible. Comme en méthodologie de projet. Et tu n'es pas forcément encouragé dans ce domaine là. J'étais à la limite d'être dans les thématiques du Master.

### **Tu avais eu des remarques dessus ?**

Ouais il fallait que j'arrive à trouver du lien. Je suis allée sur l'activité physique mais c'était aux portes de ce qu'ils pouvaient encadrer. Il fallait que je me démerde pour voir comment je pouvais remplir le cadre théorique parce que je n'avais aucun enseignement du Master.

**Et le sport ? Tu ne m'as pas du tout parlé des activités sportives de STAPS.**

Ah ben qu'est ce que j'ai fait ?

**Est-ce que ça te plaisait ? Quand je te pose la question...**

... je pense vachement à la théorie.

**Tu ne me parles pas du tout...**

... en fait je t'ai parlé de ce qui me plaît... ouais peut-être que j'aime plus les matières théoriques.

**Tu avais encadré des activités sportives ?**

J'avais encadré les stages. J'ai été animatrice et directrice du Cap aventures. C'était que l'activité physique. Ça me plaisait. Je préférais faire ça que les perles, les colliers. Sinon j'ai encadré les étudiants qui faisaient les stages kayak en Ardèche. Après j'ai beaucoup aimé la gym. La pratique et la théorie sur les activités physiques je trouvais que c'était... Je détestais par exemple la natation au collège, je trouvais ça nul de faire des longueurs, je ne savais pas nager le crawl, le dos j'allais en diagonale. Et j'ai eu de bons profs à Lyon parce que je m'étais dit « la théorie et la pratique, waouw ! ». J'avais énormément progressé en habiletés motrices que je ne pensais pas être capable de développer. Pareil en gym, je faisais de la gym pour le loisir en club. On avait pas forcément de bons entraîneurs, et il y a des trucs qui restaient des mystères. Et quand on fait un peu de l'analyse, de la biomécanique, de la théorie de l'activité physique, comment ça marche, l'énergie, comment il faut se mettre, comment il faut se gainer et tout. Après je te sortais des difficultés aux barres asymétriques. Je n'avais pas peur.

**Dans ta pratique, tu arrivais à le réutiliser.**

Voilà. Il fallait réfléchir à la théorie et comment l'intégrer au niveau du corps. Et ça marchait. J'arrivais à faire un saut périlleux arrière, chandelle. J'étais même arrivée à faire un soleil alors que pour moi c'était en force, mais non ! Génial.

Je pense que si j'avais continué le kayak et que j'aurais été motivée, j'aurais progressé énormément en kayak parce que j'étais une bourrine ! Je me défonçais, je gérais mal mon effort donc du coup je passais mal. Je pense qu'avec la théorie, j'aurais pu passer un niveau au-dessus. Ça m'a apporté beaucoup de choses.

**Tu l'as raccroché à ta pratique sportive.**

Sauf que j'ai arrêté la compét'. C'est dommage !

**Après, quand tu voulais être prof d'EPS, est ce qu'il y avait des cours que tu rattachais à ton futur métier ?**

Ah ben bien sûr. Pour l'enseignement. C'était précieux tout ce qu'on a appris. J'ai encadré pendant un an la préparation de ceux qui prenaient l'option natation au Bac. Pendant un an, c'était de A à Z, je les avais dans le cadre de l'UNSS. C'était hyper intéressant de voir les progrès qu'ils faisaient. Et en plus encadrer la natation ! Je m'étais achetée un bouquin, j'avais repris tous les cours. Il m'avait vraiment motivé le prof, il était bon. Il entraînait l'équipe de France féminine cadettes. J'avais construit des bons enseignements qui permettaient de faire évoluer la technique de nage, l'endurance, la capacité cardio-respiratoire. C'était intéressant de travailler sur ces plans là. Après en bahut, c'était un peu limite. C'est peut-être ce qui a fait aussi que je n'ai pas eu trop de mal à faire mon deuil. Quand tu arrives avec une classe et que tu dois faire athlétisme, le matin à 8 heures, en plein air, qui fait froid, que ça gèle l'hiver et que tu as une classe de 35 SMS, 34 filles et un garçon ! C'est limite au niveau plaisir d'enseignement !

**C'était ton stage en Licence ?**

C'était mon deuxième. Mon premier, c'était en primaire avec des CM2 et des CP. Les petits, c'est pas ce que je préfère, je préfère les plus grands. Mais les lycéens... les Terminale S, ça allait mieux. Les classes de L, les motiver c'était... Sans plus ! Après ce qui m'intéresse, c'était le défi pédagogique, « comment essayer de donner du plaisir à ces jeunes là ? » En athlétisme, je suis arrivée en fin de cycle, donc c'est dur en deux séances de leur donner le goût. Par contre, en acrosport, j'étais assez contente. Le côté un peu spectacle, se faire plaisir. Ce n'était pas accès spécifiquement sur la note. C'était plutôt avoir quelque chose d'harmonieux et les faire travailler ensemble. Du coup, j'avais été assez surprise des résultats. Après ce que j'ai détesté, c'est le collège. En plus, c'était à l'autre bout de la ville, c'est la première fois que je

prenais le métro, tu as une heure de transport en commun le matin. Tu arrives, tu es limite moins à l'aise que les collégiens qui ont le cartable et qui te disent « bonjour tu es dans quelle classe ? » ! Ça m'a marqué ça. Il y avait une classe sport-études qui était sympa. Ils avaient des capacités motrices, c'était plaisant. Ce qui était dur, c'était la voix. Je n'arrivais pas à couvrir, à poser ma voix. Du coup, ça gâchait le plaisir que j'avais parce que j'avais une extinction de voix à chaque fois.

#### **Tu as eu des expériences mitigées.**

Du positif et du négatif dans chaque. Après j'aimais bien ce rôle d'enseignante, le côté pédagogique, y réfléchir. Je passais un temps fou à préparer mes séances.

#### **Tu les préparais avec de bouquins...**

... ouais des bouquins, recherches documentaires, internet. Je passais parfois une journée entière ou plus pour faire une séance.

#### **Tu le faisais par plaisir ou en te disant « pour le CAPEPS... »**

Par plaisir et je pense que ça prépare aussi au CAPEPS. Et puis je ne sais pas faire les choses à moitié. Ça m'énerve ! Des fois, il faut savoir à ne pas être trop perfectionniste pour ne pas non plus passer ta vie là-dessus. À l'époque, j'étais dans les études, tu as envie d'apprendre, ça ne te gêne pas. C'était de bonnes expériences, j'étais hyper contente. Quelque part ça manque aussi. Par contre, je sais que je n'aurais pas pu faire que ça. Je me serais peut-être ennuyée à un moment donné. Et puis l'Education nationale... on les accompagne sur certains projets. Ce milieu m'énerve. Ils sont étroits d'esprit.

#### **Tu t'en es rendu compte pendant les stages ?**

Déjà pendant les stages. Quand tu es prof d'EPS, tu es un peu la cinquième roue du carrosse. Je n'aurais pas dû faire mon stage dans le lycée où j'étais à l'époque. J'étais un peu perturbatrice quand j'étais lycéenne. Quand je me suis retrouvée avec les mêmes profs qui me mettaient des avertissements, ils me tiraient un peu la gueule.

#### **Tu l'as fait à Oyonnax.**

Ouais. Après tu ne parles pas trop avec eux, il y a pas trop de réflexion au niveau pédagogie alors qu'il y a plein de trucs à réfléchir. En plus c'est complémentaire, tu découvres les gamins d'une façon globale. Eux, ils ont l'étiquette sur une thématique. Mais non ça ne les intéresse pas. Ils sont dans leur domaine.

J'essaie de développer un collectif départemental sur la santé des jeunes scolarisés. Je vais dans des établissements scolaires, et travailler avec ces profs là.... J'ai eu une ou deux expériences où je les ai formés à l'éducation à la santé. Certains te prennent de haut, d'autres te manquent de respect. Pendant que j'étais en train de les renseigner sur quelque chose, j'en ai repéré certains qui travaillaient avec des bouquins que j'avais étudié quand j'étais à la fac. Donc à un moment, je voyais qu'ils n'écoutaient rien et que c'étaient à leur tour de présenter le travail qu'ils ont fait. Ils commencent à me parler de n'importe quoi, dire n'importe quoi pour faire les intéressants et montrer qu'ils en avaient rien à foutre. Je dis « je pense que vous n'avez pas trop compris la question ou pas forcément porté intérêt au travail mais peut-être vous pourriez nous faire un petit exposé sur le... », j'ai cité le titre et l'auteur du livre qu'il lisait parce que je l'ai étudié quand je préparais le CAPEPS. C'était un truc sur l'athlétisme. Et là pam ! Du coup, ça a fait rire les autres profs. C'était affreux d'enseigner aux profs, je veux plus !

#### **Quand tu étais en Master, tu avais quoi comme regard sur les enseignements ? Tu étais en tant qu'étudiante ?**

J'étais passionnée par tous les enseignements. J'ai commencé à bien écouter à l'école sur les bancs de la fac. Je faisais n'importe quoi au collège et au lycée.

#### **Tu bossais les cours à côté ? Tu n'attendais pas la dernière semaine de révisions ?**

Je bossais oui. Et vraiment ça m'intéressait donc je faisais peut-être plus que ce qu'il fallait, je faisais des bonnes synthèses. Les formuler de manière à ce que ça me serve aussi. J'ai vraiment pris plaisir à la fac à apprendre.

#### **D'un point de vue personnel ?**

Personnel et je savais que ça me servirait pour le métier. Ce que je trouvais intéressant, c'est qu'autant c'est

difficile de faire les liens entre les matières quand tu es en enseignement secondaire, autant quand tu arrives à la fac... même s'il n'y a pas cet effort là qui est fait entre les profs pour le montrer mais je trouve que tout se recoupe. Et ça te développe ta capacité d'analyse énormément. Faire des relations, c'est un champ de pensées qui se développe.

**Tu as le même objet sport que tu vois à travers différentes disciplines.**

Ouais. La fac de sport, on n'a pas à se plaindre, on a de bons... je ne sais pas toi.

**Si, quasiment tout me plaisait. Si c'était à refaire, je referais la même chose, je ne sais pas toi ?**

Je pense que... soit j'irais en bio et faire le côté environnement. Soit je continuerais et creuserais plus les matières que j'aime comme la neurophysio. Peut-être que j'essaierai de recouper médecine après. Parce que c'est ce qui me manque là. On a beaucoup de choses intéressantes sur certaines thématiques complémentaires mais à un moment donné tu ne passes pas assez de temps. Tu passes à autre chose trop vite. Dans certaines matières scientifiques, ça me manque de ne pas aller plus en détail.

**Merci beaucoup.**

De rien.

**Annexe 8 : Grille de synthèse de l'entretien avec Emilie, diplômée 2006/2007 d'un master professionnel APAS**

**Emilie Demont, Esther, Master pro APA, Provence Alpes Côte d'Azur**

Entretien réalisé en septembre 2010

**Autres diplômes obtenus :** Licence EM (Lyon, 2004), Maîtrise EM (Lyon, 2005)

**Activité professionnelle :** chargée de mission Pôle des compétences, Codes, Dignes les bains, depuis 2 ans et demi  
Relais de l'INPES au niveau du département 04 / Axe formation (conception et animation sur méthodologie de projet, évaluation, publication, démarche qualité) / Axe accompagnement méthodo / Axe communication (organisation d'un colloque) / Axe intervention et promotion de la santé dans les établissements de l'enseignement supérieur (IFSI, IUT) sur la méthodologie de projet et évaluation / Axe démarche qualité

27 ans (1983). En couple, sans enfant., vie maritale

**Père :** Grimpeur

Famille sportive. Enfance dans le Jura à Oyonnax et WE à la ferme → proximité avec la nature, sensibilité

**TRAJECTOIRE RECAPITULATIVE PAR ENTRETIEN**

Esther –Femme– 27 ans – Master pro – APA – Chargée de mission Pôle des compétences (Codes)

Dates	Etudes	Cours (savoirs) préférés	Jobs, Emplois	Projet professionnel	Activités sportives	Evénements connexes (accident, mariage, enfants..)
	Collège (horaires aménagés)				Section sportive (kayak) 3 fois par	

					semaine	
	Première S				Kayak : Diminution des entrainements et des compétitions (privilège réussite scolaire, entrainement à 17h30) → pratique non compétitive (plaisir) Escalade avec son père (grimpeur), compétitions ponctuelles (niveau régional)	
	Terminale S		Animation en centre de loisirs Emploi à l'usine	Prof d'EPS		Petite hésitation entre STAPS et SVT
2001-2002	Deug 1, Lyon	APS (lien entre théorie et pratique, réflexion sur théorie pour progresser en pratique)	Animation en centre de loisirs Emploi à l'usine		Kayak universitaire (compétition, faire les France)	
2002-2003	Deug 2 EM, Lyon		Animation en centre de loisirs Emploi à l'usine Stage en primaire (EPS)			
2003-2004	Licence EM, Lyon	Biochime de l'AP Biologie de l'AP Neurophysiologie Anatomie	Directrice adjointe de centre de loisirs Stage en lycée (suivi des options natation, UNSS + classe de Première (déplaisant) et Terminale S (plaisant))			
2004-2005	Maîtrise EM, Lyon		Emploi sur préparation de			Blessure avant les



	+ IUFM EPS CAPEPS (n'a pas les écrits)		chantiers jeunes citoyens (Midi-Py) (gestion de l'eau et des déchets) Stage en collège (déplaisant sauf classe où élève en section sportive)			oraux du CAPEPS (genou) → 6 mois de rééducation
2005-2006	Master 1 APA, Toulouse + CRPE (préparation avec le CNED)	Adaptations physiologiques liées à l'effort	Stage en école primaire sur l'éducation à la santé Emploi sur préparation de chantiers jeunes citoyens (Midi-Py) (gestion des énergies)	Prof des écoles Travailler dans la réadaptation, réappropriation de la motricité, dans la santé	Kayak en loisir Course à pied (ponctuel)	
2006-2007	Master 2 pro APA, Toulouse (septembre) + CRPE (préparation dans une école privée)		- Stage en tant que chargée de projet ville de Saint-Jean (programme Epode, prévention obésité) → promotion de l'AP dans établissements scolaires - Emploi sur préparation de chantiers jeunes (sédentarité et AP) - Travail sur organisation événementielle de l'Espace jeunes (ville de Labège) suite à un diagnostic (tout au long de l'année) - Aide individualisée auprès d'élèves porteurs de troubles du comportement (2 fois hebdo, Ramonville et			

			Pouvoirville)			
			Recherche d'emploi + 8h hebdo			
						Voyage d'un mois et demi au Chili
			- Travail sur organisation événementielle de l'Espace jeunes (ville de Labège) - Colloques (valorisation du travail)			
Depuis Juillet 2008			Emploi au Codes au pôle des compétences		Randonnées VTT, pédestre, kayak(pendant les vacances, mode de voyage), escalade Inscrite au club alpin Danse (10h hebdo)	

Baisse des postes au CAPEPS (2004 et 2005) + prise de conscience de la difficulté du concours → réflexion sur projet pro, projet de formation → prof des écoles et travailler dans réadaptation, réappropriation de la motricité (blessure au genou et séjour de rééducation)

Quand elle choisit APA, discours négatif concernant les débouchés professionnels (à Lyon, discours sur l'APA négatif « il n'y a pas de débouchés ») → choix d'APA avec comme projet de secours l'enseignement ou la recherche et l'enseignement à la fac.

Emilie a beaucoup travaillé pendant ses études soit en tant qu'animatrice, employée d'une usine, directrice adjointe d'un centre de loisir, chargée de projet dans des municipalités (thématiques de l'environnement, de l'obésité/sédentarité, jeunesse...), aide pour des enfants en difficulté scolaire ou avec des

troubles du comportement → avec progression dans les études, orientation progressive vers des activités professionnelles liées à la santé et surtout à la gestion de projet (état des lieux, conception, organisation, mise en œuvre...)

A partir du M2, consciente de l'importance du réseau (« piston », « réseau caché ») pour trouver un bon stage (rémunéré) puis un emploi dans le domaine de l'APA, dans des hôpitaux, cliniques, centres... → elle cite plusieurs exemples → elle n'a pas ce réseau, donc elle a adopté d'autres stratégies de recherche d'emploi : valorisation maximale de ses expériences et compétences dans les Cv, entretiens / précaution sur le vocabulaire employé en fonction de ses interlocuteurs, recruteurs / modification du titre du diplôme sur le Cv

Parcours EM : construction de compétences professionnelles : analyser/synthétiser (problématiser, indicateurs, critères...), rédiger, lire, rigueur, pédagogie (connaissances en psycho, socio / expériences pro), rapidité de réflexion (analyse, synthèse pour cibler une thématique, un axe de réflexion pertinent)  
→ compétences d'un chargé de mission, d'études, d'un responsable (poste où responsabilités et réflexion)

**Profil intellectuel/intellectualisant** : « *j'aimais bien ce rôle d'enseignante, le côté pédagogique, y réfléchir. Je passais un temps fou à préparer mes séances.* »  
Lier théorie et pratique pour mieux comprendre les mécanismes du mouvement et améliorer ses performances. Comprendre les mécanismes de l'apprentissage. Lire, analyser, synthétiser, rédiger. Envie d'apprendre, d'innover, de réfléchir sur de nouvelles thématiques. Approfondir des sujets, des thématiques

Hypothèse : Le côté savoirs, enseignements est plus abordé par les diplômés d'EM ou ayant fait EM dans leur parcours → rapport au savoir différent compte tenu sans doute également du projet professionnel de départ de devenir enseignant. → intellectualisation plus importante (à des degrés différents en fonction des individus), intellectualisation demandée par les concours (réflexion sur..., analyser, faire des liens entre les savoirs (th ou pratique ou pro), synthétiser..)

## Annexe 9 : Grille d'analyse type

Prénom fictif, âge, région
Situation prof actuelle (depuis quelle date, type de contrat, salaire)
Diplômes (le diplôme 2007 et les autres)
Rapport aux études (STAPS et autres) Rapport aux savoirs (théorique, pratique) Conception des études (utilitariste ou en termes de développement personnel) Lien entre études et travail actuel (surqualifié, sous-qualifié) Rôle des études vis-à-vis de l'insertion professionnelle
Dernier emploi (fonction, organisme, depuis quand, type de contrat, salaire)
Rapport au travail, la plus ou moins grande satisfaction ressentie vis-à-vis: - du travail effectué, - de la reconnaissance par les autres du travail accompli et des compétences détenues, - et des formes de rétribution
Rapport à l'emploi : - caractère plus ou moins stable de celui-ci (stable ou précaire, emploi d'attente...) - la possibilité ou non pour la personne de planifier son avenir - projet professionnel actuel (continuité ou non, rupture, reconversion...)
Parcours résumé depuis 2007 : - durée entre 2007 et insertion prof, nb d'emplois total, type d'emploi, durée - évaluation de son parcours d'insertion. (court ou long, simple ou difficile, normal ou atypique..)
Période de Chômage Evaluation de cette période
Rapport au projet prof initial ou de fin d'études Décalage ou non avec l'emploi actuel
Stratégie de recherche d'emploi et d'avancement (Nombre de CV, Réseaux, lieux...) Durée entre la sortie des études et le premier emploi ( qd intégration professionnelle)
Profil sportif Sports : types, modalités de pratique, intensité, régularité (rapport au corps) Diplômes (fédéraux, d'Etat) Engagement associatif (durée, type d'engagement (entraîneur, bénévole, dirigeant), investissement...) Rapport à l'insertion
Caractérisation du profil sportif (très sportif, sportif, peu sportif, pas sportif) à 3 moments de la carrière (entrée en STAPS, sortie des études STAPS, moment de l'enquête) - <i>préparation ou possession d'un diplôme de JS,</i> - <i>section sportive ou option dans le secondaire,</i> - <i>pratique sportive dans une structure formelle,</i> - <i>nb d'heures de pratique, niveau de pratique, nb d'années de pratique</i> - <i>expérience bénévole ou rémunéré dans pratique sportive</i>
Eléments de vie (utiles à la compréhension de la trajectoire)
Dimension régionale (si utile à la compréhension de sa trajectoire)
Type d'intégration (assurée, incertaine, laborieuse, disqualifiante, ou autre...)
Pratique sportive amateur / choix des études et investissement dans métier d'étudiant (début carrière étudiante) - gestion des 2 carrières (conciliation / séparation, dissociation "passion" et monde univ) - construction des projets (professionnel et de formation) - sport comme objet d'études
Dissociation entre pratique sportive et études - moment - difficultés -...
Savoirs, rapport au savoir / pratique sportive amateur (début carrière étudiante) - sens donné aux savoirs (types de savoirs, moment dans la carrière...) - rapports aux savoirs construits (pratique, intellectualisé...) - finalités (amélioration pratique perso, réflexion sur intervention en tant qu'éduc ou anim...)

---

**Rapport scolaire au savoir (indicateurs)**

- Avoir la meilleure note aux examens
- moment où il est mobilisé (Deug, concours, Master... pendant révisions...)
- types de savoirs

**Rapport intellectualisé au savoir (indicateurs)**

- réflexion sur théorie des APSA
- "théorisation" de ses expériences (via le stage et la nécessité d'encadrer, pratiques d'encadrement...)
- réflexion sur SHS
- intérêt pour les travaux de recherche
- moments où il est mobilisé
- place des interactions avec les formateurs, d'autres étudiants STAPS

**Rapport pratique au savoir (indicateurs)**

- lien théorie/pratique, savoirs/pratique professionnelle, personnelle, bénévole
- type de savoirs convoqués et en relation avec quel(s) cadre(s), quelle(s) expérience(s) (pro, perso, pratique sportive...)
- moments où il est mobilisé (année de formation, pendant un cours, stage, rapport de stage...)
- place des interactions avec les formateurs, d'autres étudiants STAPS

**Types de formateurs cités/marquants**

- Qui? Quand? Statut (prag, MCF, PU, expé, non expé)?
- Professionnalisants/académiciens

**Projet professionnel à l'entrée en STAPS (1)**

- existence ou pas / type de projet (intervention, gestion, recherche...)
- définition
- processus de construction

**Projet professionnel pendant STAPS (2)**

- évolution ou pas / type de projet (intervention, gestion, recherche...)
- définition des différents projets
- processus de construction de ces projets

**Projet professionnel fin études STAPS (3)**

- évolution ou pas / type de projet (intervention, gestion, recherche...)
- définition des différents projets
- processus de construction de ces projets

**Projet professionnel pendant insert<sup>o</sup> pro (4)**

- évolution ou pas / type de projet (intervention, gestion, recherche...)
- définition des différents projets
- processus de construction de ces projets

**Projet professionnel actuel (5)**

- évolution ou pas / type de projet (intervention, gestion, recherche...)
- définition des différents projets
- processus de construction de ces projets

**Stages effectués pendant cursus de formation**

- année
- activités
- secteur d'activité (éducation, tourisme, santé, politique publique...)
- employeurs (fonction publique, asso, privé / sport, hors sport)
- accès (réseaux, candidatures spontanées... / difficile, facile...)

**Evolutions de la pratique sportive**

- temps de pratique
- modalité de pratique
- type de pratique
- pratique personnelle/éducateur, entraîneur (bénévole/rémunéré)/dirigeant, encadrant

**Finalités de la pratique sportive**

- compétitive
- développement personnel / entretien physique
- se dépasser
- ...

**Regard sur la pratique sportive, spectacle sportif, SHN**

- prise de distance/ouverture à d'autres disciplines sportives
  - spectateur/expert
  - regard désenchanté sur le SHN
  - vocabulaire utilisé pour évoquer la pratique sportive
-

**Concours :**

- type de concours tentés
- réussite ou échec? (raisons, détails...)
- conséquences si échec (réorientation/réajustement sur un autre concours/stratégie détournée/...)

**Représentation du métier (ou du secteur d'activité) à l'entrée en STAPS**

- de l'exercice du métier
- de l'accès au métier (diplôme, réseau, candidature spontanée, concours...)
- construction

**Représentation du métier (ou du secteur d'activité) pendant STAPS**

- de l'exercice du métier
- de l'accès au métier (diplôme, réseau, candidature spontanée, concours...)
- construction / évolution

**Représentation du métier (ou du secteur d'activité) fin des études STAPS**

- de l'exercice du métier
- de l'accès au métier (diplôme, réseau, candidature spontanée, concours...)
- construction / évolution

**Représentation du métier (ou du secteur d'activité) pendant insertion professionnelle**

- de l'exercice du métier
- de l'accès au métier (diplôme, réseau, candidature spontanée, concours...)
- construction / évolution

**Représentation des débouchés professionnels (STAPS et/ou filière) à l'entrée en STAPS**

- métiers
- secteurs
- construction

**Représentation des débouchés professionnels (STAPS et/ou filière) pendant STAPS**

- métiers
- secteurs
- construction / évolution

**Représentation des débouchés professionnels (STAPS et/ou filière) fin des études STAPS**

- métiers
- secteurs
- construction / évolution

**Représentation des débouchés professionnels (STAPS et/ou filière) pendant insertion professionnelle**

- métiers
- secteurs
- construction / évolution

**Expériences dans l'animation (sp, socioéducative...)**

- auprès de quel public?
- dans quel cadre ? (bénévole/rémunéré, associatif/structure privée...)
- quand? Durée?
- quel impact sur R°, réseau, orientation, projet pro...?

**Expériences dans l'éducation (sp, socioéducative...)**

- auprès de quel public?
- dans quel cadre ? (bénévole/rémunéré, associatif/structure privée...)
- quand? Durée?
- quel impact sur R°, réseau, orientation, projet pro...?

**Expériences dans l'encadrement (sp, socioéducative, culturel...)**

- dans quel domaine? Quelles activités (communication, événementiel, gestion administrative...)?
- dans quel cadre ? (bénévole/rémunéré, associatif/structure privée...)
- quand? Durée?
- quel impact sur R°, réseau, orientation, projet pro...?

**Socialisation professionnelle**

- rhétorique professionnelle? (EPS différent sport, APA différent EPS, individualisé vs collectif, ...)
- savoir-être
- savoirs (organisationnels, culture commune...)
- construction / évolution ( stages, discours de pro, de formateur, exp pro, exp amateur...)

**Pluralité des employeurs**

- oui/non
- types d'employeurs
- adéquation avec secteur pro visé après la formation

**Pluralité des pratiques professionnelles**

- oui/non
- types de pratiques professionnelles ((intervention / gestion, management / ingénierie)
- adéquation avec pratique pro visé après la formation

**Pluralité des domaines d'intervention**

- oui/non
- types de domaines d'intervention (éducation, formation / optimisation de la perf / handicap, santé (APA) / remise en forme / gestion administrative, agent de développement / marketing, comm, événementiel / commerce / ...)
- adéquation avec domaine d'intervention visé après la formation

**Rapport au travail**

- positif/négatif
- éléments positifs
- éléments négatifs

**Rapport à l'emploi**

- positif/négatif
- éléments positifs
- éléments négatifs

**Déclassement (niveau de f°/niveau d'emploi)**

- oui/non
- type de déclassement

**Désajustement (spécialité de la f°/secteur de l'emploi)**

- oui/non
- type de désajustement

**Conception de la notion de réseau**

- piston / relations / connaissances /réseau
- mobilisation ou non
- conception positive / négative "ne rien devoir"

**Réseaux mobilisés**

- pour accès au stage (oui/non, type de réseaux)
- pour accès à l'emploi (oui/non, type de réseaux)
- pour réussite des études STAPS / choix des formations...
- pour réussite des concours

**Valorisation des exp et compétences construites au sein des sphères univ**

- enseignements
- stages
- investissement dans la vie institutionnelle

**Valorisation des exp et compétences construites au sein des sphères pro**

- stages
- emplois
- bénévolat

**Valorisation des exp et compétences construites au sein des sphères de loisirs**

- milieu sportif
- activités perso (blog...)
- milieu associatif (musique...)

**Présentation des diplômes**

- STAPS ou non
- IAE
- adaptation du nom en fonction de l'employeur

**Loisirs non sportifs**

- oui/non? Lequels (lecture, blog, couture, théâtre, cinéma,...)?
- depuis quand?
- modalités d'investissement (perso, dans une structure...)

**Projet de formation à l'entrée en STAPS (1)**

- existence ou pas
- définition
- processus de construction

**Projet de formation pendant STAPS (2)**

- évolution ou pas
- définition des différents projets
- processus de construction de ces projets

**Projet de formation actuel (3)**

- en études actuellement ou pas
- projet de reprise d'études ou pas
- définition des différents projets
- processus de construction de ces projets

**Choix des études STAPS**

- projet pro / de formation ou non
- lien avec pratique sportive d'amateur

**Choix de la filière de formation (EM, APA, MS, ES)**

- dès L2 ou entrée en STAPS
  - raisons du choix
  - Lien avec profil sportif
-



***Annexe 10 : Guide d'entretien avec les responsables en 2006/2007 des diplômés de Masters  
enquêtés***

Rapidement, comment s'est construit le Master dont vous êtes responsable ? Quels étaient les objectifs de ce Master ? Quels sont-ils actuellement ? Quelles compétences, connaissances sont transmises dans la formation ?

Intérêt de la formation Master par rapport à la Licence par exemple ? Différences, apports ?

Quels profils d'étudiant recrutez-vous ? Quels sont les critères de recrutement ?

Quels sont les étudiants qui ne parviennent pas à intégrer le Master Pro ?

Quels sont (le)les profil(s) d'étudiants qui réussissent en Master Pro ? Pourquoi ces étudiants réussissent-ils ?

Les voyez-vous évoluer entre leur entrée en Master 2 et leur sortie ?

Quels sont ceux qui ont la meilleure insertion professionnelle ?

Quels sont les étudiants qui ont des difficultés lors du M2 ? lors de l'insertion professionnelle ?

Quels sont les cœurs d'emplois visés ?

Quelle est l'insertion professionnelle de ces étudiants ?

Question sur les partenariats formels ou informels établis avec des entreprises, des institutions, des associations, des clubs...

Quelle est la place des professionnels dans la formation ?

J'aimerais faire de l'observation pendant certains enseignements, quels enseignements me conseilleriez-vous à observer ? Quels enseignements vous semblent les plus importants, les plus emblématiques de cette année de Master 2 d'un point de vue du contenu de formation ? de l'interaction avec le formateur (enseignant ou professionnel) ?

Annexe 11 : Questionnaire sur devenir des diplômés de Master 2005/2006



Enquête sur le devenir des diplômés de Master 2 Pro 2006

Vous pouvez retrouver l'électronique de ce questionnaire en vous connectant sur le site internet ci-dessous.

<http://www.ups-tlse.fr/enqm2p06>

N° identifiant Internet :

**A. VOS ANNEES UNIVERSITAIRES**

Diplômes	Spécialité / intitulé des diplômes obtenus	Etablissement et numéro du département (ou pays si étranger)	Année d'obtention
<b>BAC + 2</b> : <input type="checkbox"/> DEUG (L2) <input type="checkbox"/> BTS <input type="checkbox"/> DUT <input type="checkbox"/> Autre :	-	<input type="checkbox"/> UPS <input type="checkbox"/> Autre : _____	_____
<b>BAC + 3</b> : <input type="checkbox"/> Licence pro <input type="checkbox"/> Licence (L3) <input type="checkbox"/> Autre :	-	<input type="checkbox"/> UPS <input type="checkbox"/> Autre : _____	_____
<b>BAC + 4</b> : <input type="checkbox"/> Maîtrise (M1) <input type="checkbox"/> IUP <input type="checkbox"/> Autre :	-	<input type="checkbox"/> UPS <input type="checkbox"/> Autre : _____	_____
<b>Autre diplôme 1</b> : <input type="checkbox"/> Master 2 Pro (GCSO) <input type="checkbox"/> Master 2 Roch (GSA) <input type="checkbox"/> Ecole d'ingénierie <input type="checkbox"/> Ecole de commerce <input type="checkbox"/> Autre (DESS, DCS, DCCP, ...)	-	<input type="checkbox"/> UPS <input type="checkbox"/> Autre : _____	_____
<b>Autre diplôme 2</b> : <input type="checkbox"/> Master 2 Pro (GCSO) <input type="checkbox"/> Master 2 Roch (GSA) <input type="checkbox"/> Ecole d'ingénierie <input type="checkbox"/> Ecole de commerce <input type="checkbox"/> Autre (DESS, DCS, DCCP, ...)	-	<input type="checkbox"/> UPS <input type="checkbox"/> Autre : _____	_____

En quel mois avez-vous soutenu votre mémoire de stage de Master 2 ?

Mai  Juin  Juillet  Août  Septembre  Autre (préciser) : \_\_\_\_\_

**Situation professionnelle des parents lors de l'obtention du Master Pro**

<b>Père</b>	<input type="checkbox"/> Agriculteurs exploitants	<input type="checkbox"/> Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	<input type="checkbox"/> Cadres et professions intellectuelles
	<input type="checkbox"/> Professions intermédiaires	<input type="checkbox"/> Employés	<input type="checkbox"/> Ouvriers
		<input type="checkbox"/> Inactif	<input type="checkbox"/> Autre
<b>Mère</b>	<input type="checkbox"/> Agriculteurs exploitants	<input type="checkbox"/> Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	<input type="checkbox"/> Cadres et professions intellectuelles
	<input type="checkbox"/> Professions intermédiaires	<input type="checkbox"/> Employés	<input type="checkbox"/> Ouvriers
		<input type="checkbox"/> Inactif	<input type="checkbox"/> Autre

Avez-vous obtenu un diplôme en anglais dans votre cursus de formation ?

TOEFL  TOEIC  Autre (préciser) : \_\_\_\_\_  NON

Avez-vous suivi des enseignements pour :

La rédaction de CV  OUI  NON  
 La rédaction de lettre de motivation  OUI  NON  
 Préparer un entretien  OUI  NON

Combien de stages avez-vous effectué pendant votre cursus universitaire ?

	Stage de fin d'études	Autre stage	Autre stage
<b>Diplôme préparé</b>	Master Pro		
<b>Durée en mois</b>	_____ mois	_____ mois	_____ mois
<b>Intitulé</b>			
<b>Principales missions</b>			
<b>Nom de l'entreprise</b>	Nom : _____	Nom : _____	Nom : _____
<b>Code postal et ville</b>	Pays si étranger : _____	Pays si étranger : _____	Pays si étranger : _____
<b>Domaine de la structure d'accueil</b>	<input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/> Associatif <input type="checkbox"/> Privé <input type="checkbox"/> Libéral	<input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/> Associatif <input type="checkbox"/> Privé <input type="checkbox"/> Libéral	<input type="checkbox"/> Public <input type="checkbox"/> Associatif <input type="checkbox"/> Privé <input type="checkbox"/> Libéral
<b>Comment avez-vous trouvé ce stage ?</b>	<input type="checkbox"/> Relations personnelles <input type="checkbox"/> Arraîné d'entreprises <input type="checkbox"/> Candidature spontanée <input type="checkbox"/> Par la formation <input type="checkbox"/> Autre : _____	<input type="checkbox"/> Relations personnelles <input type="checkbox"/> Arraîné d'entreprises <input type="checkbox"/> Candidature spontanée <input type="checkbox"/> Par la formation <input type="checkbox"/> Autre : _____	<input type="checkbox"/> Relations personnelles <input type="checkbox"/> Arraîné d'entreprises <input type="checkbox"/> Candidature spontanée <input type="checkbox"/> Par la formation <input type="checkbox"/> Autre : _____
<b>Rémunération / gratification</b>	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON Montant total : _____ €	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON Montant total : _____ €	<input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON Montant total : _____ €

Avez-vous travaillé pendant vos études (hors stages alternatifs et emplois saisonniers) ?  OUI  NON

Si OUI, pendant quelles années d'études ?  Licence 1  DUT 1  Licence 2  DUT 2  Licence 3  Licence pro  
 Master 1  Master 2  Autre (préciser) : \_\_\_\_\_

Dans quels secteurs d'activités ? \_\_\_\_\_

Quelle était la raison principale de cet emploi ?

Avoir des ressources financières supplémentaires  Créer un réseau  
 Acquérir des compétences  Être indépendant et subvenir à vos propres besoins  Autre (préciser) : \_\_\_\_\_

Avez-vous déjà occupé un emploi (hors petit boulot) depuis l'obtention de votre Master ?

OUI (aller en B)  NON (aller en C)

## B. VOTRE PARCOURS PROFESSIONNEL

Vous avez commencé à rechercher un emploi ?

- Pendant l'année de votre M2 Pro    
  Après la soutenance    
  Après l'obtention de votre diplôme

Quelle a été la durée de recherche de votre 1<sup>er</sup> emploi?    \_\_ mois

VOTRE 1 <sup>er</sup> EMPLOI (voir votre dossier)	VOTRE EMPLOI ACTUEL (voir votre dossier)
Date de début (mois/année) :    __/__/__	Date de début (mois/année) :    __/__/__
Date de fin (mois/année) :    __/__/__	
Quel était l'intitulé de votre poste ?	Quel est l'intitulé de votre poste ?
Dans quels domaines s'inscrivent les missions de votre emploi? (Cf. Liste 1 au bas de la page) :	Dans quels domaines s'inscrivent les missions de votre emploi? (Cf. Liste 1 au bas de la page) :
Quelles étaient vos principales missions (3 maximum) ?	Quelles sont vos principales missions (3 maximum) ?
1) .....	1) .....
2) .....	2) .....
3) .....	3) .....
Catégorie socio-professionnelle (Cf. Liste 2 au dos de la lettre) :    __	Catégorie socio-professionnelle (Cf. Liste 2 au dos de la lettre) :    __
Travaillez-vous à : <input type="checkbox"/> Temps plein <input type="checkbox"/> Temps partiel (préciser) :    __%	Travaillez-vous à : <input type="checkbox"/> Temps plein <input type="checkbox"/> Temps partiel (préciser) :    __%
Quelle était la nature de votre contrat de travail ?	Quelle est la nature de votre contrat de travail ?
<input type="checkbox"/> Fonctionnaire <input type="checkbox"/> CDI <input type="checkbox"/> ATER <input type="checkbox"/> Intérim <input type="checkbox"/> CDD de plus de 6 mois <input type="checkbox"/> CDD de 6 mois ou moins <input type="checkbox"/> Contrat de professionnalisation <input type="checkbox"/> Libéral <input type="checkbox"/> CNE <input type="checkbox"/> Volontariat international <input type="checkbox"/> Autre (préciser) : .....	<input type="checkbox"/> Fonctionnaire <input type="checkbox"/> CDI <input type="checkbox"/> ATER <input type="checkbox"/> Intérim <input type="checkbox"/> Libéral <input type="checkbox"/> CDD de plus de 6 mois <input type="checkbox"/> CDD de 6 mois ou moins <input type="checkbox"/> Contrat de professionnalisation <input type="checkbox"/> Libéral <input type="checkbox"/> CNE <input type="checkbox"/> Volontariat international <input type="checkbox"/> Autre (préciser) : .....
Quel était votre salaire net mensuel (hors primes et 13 <sup>e</sup> mois) ?    €	Quel est votre salaire net mensuel (hors primes et 13 <sup>e</sup> mois) ?    €
Quel était le montant annuel de vos primes et/ou 13 <sup>e</sup> mois ?    €	Quel est le montant annuel de vos primes et/ou 13 <sup>e</sup> mois ?    €
Modalités d'accès à l'emploi (plusieurs réponses possibles) :	Modalités d'accès à l'emploi (plusieurs réponses possibles) :
<input type="checkbox"/> Réponse à une offre d'emploi <input type="checkbox"/> Intérim <input type="checkbox"/> Stagiaire <input type="checkbox"/> Travail étudiant <input type="checkbox"/> Candidatures spontanées <input type="checkbox"/> ANPE/APEC <input type="checkbox"/> Concours <input type="checkbox"/> Réseau professionnel <input type="checkbox"/> Réseau personnel <input type="checkbox"/> Forum/Salons <input type="checkbox"/> Création de votre entreprise <input type="checkbox"/> Dépôt de CV sur Internet <input type="checkbox"/> Réseau d'anciens étudiants <input type="checkbox"/> Autre (préciser) : .....	<input type="checkbox"/> Réponse à une offre d'emploi <input type="checkbox"/> Intérim <input type="checkbox"/> Stagiaire <input type="checkbox"/> Travail étudiant <input type="checkbox"/> Candidatures spontanées <input type="checkbox"/> ANPE/APEC <input type="checkbox"/> Concours <input type="checkbox"/> Réseau professionnel <input type="checkbox"/> Réseau personnel <input type="checkbox"/> Forum/Salons <input type="checkbox"/> Création de votre entreprise <input type="checkbox"/> Dépôt de CV sur Internet <input type="checkbox"/> Réseau d'anciens étudiants <input type="checkbox"/> Autre (préciser) : .....
Quel était le nom de votre entreprise ou administration ?	Quel est le nom de votre entreprise ou administration ?
Secteur d'activité de l'entreprise (Cf. Liste 1 au dos de la lettre) :    __	Secteur d'activité de l'entreprise (Cf. Liste 1 au dos de la lettre) :    __
<input type="checkbox"/> Autre (préciser) : .....	<input type="checkbox"/> Autre (préciser) : .....
Où était situé le site sur lequel vous travailliez ? (code postal et ville)	Où est situé le site sur lequel vous travailliez ? (code postal et ville)
____/____/____	____/____/____
Pays si étranger : .....	Pays si étranger : .....
Effectif de l'entreprise ou administration :	Effectif de l'entreprise ou administration :
<input type="checkbox"/> Pas de salariés <input type="checkbox"/> 1-2 <input type="checkbox"/> 3 à 9 <input type="checkbox"/> 10 à 49 <input type="checkbox"/> 50 à 199 <input type="checkbox"/> 200 à 499 <input type="checkbox"/> 500 et plus	<input type="checkbox"/> Pas de salariés <input type="checkbox"/> 1-2 <input type="checkbox"/> 3 à 9 <input type="checkbox"/> 10 à 49 <input type="checkbox"/> 50 à 199 <input type="checkbox"/> 200 à 499 <input type="checkbox"/> 500 et plus
Quelle était la raison, le cas échéant, de la fin de votre emploi ?	
<input type="checkbox"/> Fin de contrat <input type="checkbox"/> Départ volontaire (Raisons) : ..... <input type="checkbox"/> Licenciement individuel <input type="checkbox"/> Licenciement collectif ou économique <input type="checkbox"/> Autre (préciser) : .....	

### LISTE 1 - DOMAINES

<b>A-Recrutement et développement</b> <b>D-Enseignement</b> Commerce, recherche-commercial, vente : C1-Technico-commercial    C2-Import, export    C3-Vente Gestion comptable et financière D1-Audit, Conseil, Contrôle de gestion    D2-Finance, Trésorerie    D3-Comptabilité Gestion administrative (documentation) E1-Juridique, Fiscalité    E2-Gestion administrative (secrétariat, organisation administrative) Enseignement, autres axes enseignement : F1-Enseignement    F2-Soins aux personnes Recherche humaine G1-Formation    G2-Recrutement, gestion de personnel	<b>Direction</b> D1-Direction générale    D2-Adjoint de direction    D3-Directeur d'unité <b>Informations - Communication</b> E1-Communication en entreprise    E2-Communication/Communication - média <b>INFORMATIQUE</b> I1-Informatique de gestion    I2-Informatique industrielle et technique    I3-Systèmes réseaux /4-Évaluation, Maintenance <b>FABRICATION, CONTRÔLE, MAINTENANCE, SECURITE</b> K1-Fabrication    K2-Méthodes contrôle qualité    K3-Maintenance K4-Assemblage technique, Hygiène et sécurité <b>TRANSPORT, LOGISTIQUE</b> L1-Transport    L2-Logistique    L3-Atelier, Approvisionnement, Distribution, Exploitation
---	--

Dans votre emploi actuel, êtes-vous satisfait :	Tout à fait	Plutôt	Peu	Pas du tout
De la nature des tâches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du degré de responsabilité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du degré d'autonomie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du type de contrat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du montant de salaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De la stabilité de l'emploi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De votre temps de travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De l'ambiance au travail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Votre emploi actuel		OUI	NON
Correspond à votre (ou vos) spécialité(s) de votre diplôme de Master		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correspond à votre niveau de formation		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correspond à une formation de niveau inférieur à votre diplôme de Master		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correspond à un des diplômes obtenus pendant la poursuite d'étude		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Correspond à votre projet professionnel de fin d'études		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A nécessité une formation supplémentaire		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nécessiterait une formation supplémentaire		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nécessiterait un meilleur niveau en anglais		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nécessiterait de meilleures connaissances en informatique		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nécessiterait une ou des compétence(s) plus approfondies dans la spécialité de votre Master		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### C. POURSUITE D'ETUDES (SÉRIER LA SUITE UNiquement LES ANNÉES POUR CONCOURS)

Avez-vous poursuivi ou repris vos études depuis l'obtention de votre Master ?

OUI (compléter le tableau ci-dessous)       NON (aller en D)

	En 2006/2007	En 2007/2008	En 2008/2009
<b>Formation suivie</b>	<input type="checkbox"/> Master 2 Pro <input type="checkbox"/> Master 2 Recherche <input type="checkbox"/> Ecole de commerce <input type="checkbox"/> Doctorat <input type="checkbox"/> Préparation à l'agrégation <input type="checkbox"/> Autre : .....	<input type="checkbox"/> Master 2 Pro <input type="checkbox"/> Master 2 Recherche <input type="checkbox"/> Ecole de commerce <input type="checkbox"/> Doctorat <input type="checkbox"/> Préparation à l'agrégation <input type="checkbox"/> Autre : .....	<input type="checkbox"/> Master 2 Pro <input type="checkbox"/> Master 2 Recherche <input type="checkbox"/> Ecole de commerce <input type="checkbox"/> Doctorat <input type="checkbox"/> Préparation à l'agrégation <input type="checkbox"/> Autre : .....
<b>Intitulé exact de la formation</b>			
<b>Etablissement</b>	<input type="checkbox"/> UPS <input type="checkbox"/> Autre : .....	<input type="checkbox"/> UPS <input type="checkbox"/> Autre : .....	<input type="checkbox"/> UPS <input type="checkbox"/> Autre : .....
<b>Ville Département</b>	.....	.....	.....
<b>Nature de la poursuite d'études</b>	<input type="checkbox"/> Formation initiale (sans études) <input type="checkbox"/> Stagiaire de la formation continue <input type="checkbox"/> Formation en alternance (sans contrat de travail) <input type="checkbox"/> Année spéciale	<input type="checkbox"/> Formation initiale (sans études) <input type="checkbox"/> Stagiaire de la formation continue <input type="checkbox"/> Formation en alternance (sans contrat de travail) <input type="checkbox"/> Année spéciale	<input type="checkbox"/> Formation initiale (sans études) <input type="checkbox"/> Stagiaire de la formation continue <input type="checkbox"/> Formation en alternance (sans contrat de travail) <input type="checkbox"/> Année spéciale
<b>Résultat de la formation</b>	<input type="checkbox"/> Diplôme obtenu <input type="checkbox"/> Redoublement <input type="checkbox"/> Abandon ou exclusion <input type="checkbox"/> Passage en année supérieure	<input type="checkbox"/> Diplôme obtenu <input type="checkbox"/> Redoublement <input type="checkbox"/> Abandon ou exclusion <input type="checkbox"/> Passage en année supérieure	<input type="checkbox"/> Diplôme obtenu <input type="checkbox"/> Redoublement <input type="checkbox"/> Abandon ou exclusion <input type="checkbox"/> Passage en année supérieure

Quelles ont été vos motivations quant à votre poursuite d'études ?

- Acquérir une spécialisation, dans le cadre de mon projet professionnel       Acquérir une compétence supplémentaire  
 Volonté de se « re-orienter »       Dans l'attente de trouver un emploi       Difficulté à trouver du travail  
 Autre raison (préciser) : .....

### D. PARCOURS SYNTHÉTIQUE (PLANNING DES MOIS POUR LES CONCOURS LE OU LES CDD ET CDDP/CDI/ETC.)

Année	2006		2007				2008				2009	
	Juill Août Sept	Oct Nov Déc	Janv Février Mars	Avril Mai Juin	Juill Août Sept	Oct Nov Déc	Janv Février Mars	Avril Mai Juin	Juill Août Sept	Oct Nov Déc	Janv Février Mars	
Etudes												
Préparation de concours												
Stages												
CDD (privé ou public)												
CDI												
Fonctionnaire												
Emploi libéral												
Intérim												
Emploi aide												
Chômage												
Année sabbatique												
Congé parental												

Combien de fois vous êtes-vous présenté à un ou des concours de la fonction publique ? (préciser à l'examen)      --

Quel(s) concours ?      - .....

Depuis l'obtention de votre Master Pro, pendant combien de mois avez-vous été en emploi ?      -- mois

Depuis l'obtention de votre Master Pro, pendant combien de mois avez-vous été au chômage ?      -- mois

Depuis l'obtention de votre Master Pro, combien d'emplois différents avez-vous occupé ? (sans tenir compte)      --

## E. VOTRE SITUATION AU 1<sup>ER</sup> MAI 2009

- Emploi (aller en G)  
 Emploi et poursuite d'études (aller en G)  
 Emploi et recherche d'un nouvel emploi (aller en F)
- Poursuite d'études (aller en G)  
 Sans emploi et en recherche d'emploi (aller en F)  
 Sans emploi et n'en recherchant pas (aller en G)

## F. SI VOUS ETES A LA RECHERCHE D'UN EMPLOI AU 1<sup>ER</sup> MAI 2009

Pour quelle(s) raison(s) ?  Sans emploi  Salsere  Situation géographique  Conditions de travail  Responsabilités  
 Changer de secteur d'activité ou de métier  Autre (préciser) : .....

Vous cherchez un emploi :

Dans le domaine de spécialité de votre diplôme  Hors du domaine de spécialité de votre diplôme  Les deux

Quand avez-vous commencé à rechercher un emploi ? (au : 01/2009) \_\_\_ / \_\_\_

Depuis le début de votre recherche d'emploi, combien de CV/lettres de motivation avez-vous envoyés ? \_\_\_

Depuis le début de votre recherche d'emploi, combien d'entretiens avez-vous passés ? \_\_\_

Vos recherches d'emploi se limitent géographiquement à : (une seule réponse)

Votre département de résidence  Votre région ou ses départements limitrophes  La France entière  L'Union Européenne  Pays hors Union Européenne

Quelles difficultés rencontrez-vous dans votre recherche d'emploi (plusieurs réponses possibles) ?

- Difficulté à trouver des offres d'emploi  Mobilité géographique difficile  Méconnaissance des débouchés possibles pour ma formation  
 Mauvaise maîtrise des techniques de recherche d'emploi  Manque d'expérience professionnelle  Difficulté à mettre en valeur mon expérience  
 Formation mal ou peu reconnue par les employeurs  Formation inadaptée au marché de l'emploi  Autre (préciser) : .....

Avez-vous sollicité des organismes d'aides à l'emploi (ANPE, APEC, ...) ?  OUI  NON

Si OUI, quels sont ces organismes :

ANPE  APEC  AFU  CREJUCIDI  Mission locale  Comité de bassin d'emploi  Autre (préciser) : .....

## G. VOS REMARQUES

Avez-vous sollicité le SCUIO pendant votre formation (aide à l'orientation, information sur les débouchés professionnels) ?  OUI  NON

Quel témoignage pourriez-vous apporter à un jeune souhaitant s'orienter vers un Master professionnel de même spécialité ?

.....  
.....  
.....

## H. VOS COORDONNEES ACTUELLES

*(Les informations concernant vos coordonnées serviront uniquement à l'Université Paul Sabatier qui pourra ainsi mettre à jour l'annuaire des anciens étudiants et vous tenir informé des résultats de cette enquête.)*

Acceptez-vous de paraître dans un annuaire d'anciens diplômés ?  OUI  NON

Acceptez-vous d'être contacté(e) par votre Master professionnel pour témoigner auprès des étudiants ?  OUI  NON

NOM Prénom : \_\_\_\_\_ NOM MARITAL : \_\_\_\_\_  
Adresse : \_\_\_\_\_ Code postal : \_\_\_\_\_  
Commune : \_\_\_\_\_  
Tél. mobile : \_\_\_\_\_ Tél. fixe : \_\_\_\_\_  
Adresse électronique personnelle (email) : \_\_\_\_\_ @ \_\_\_\_\_  
Adresse électronique professionnelle (email) : \_\_\_\_\_ @ \_\_\_\_\_

Votre adresse électronique (Email) va permettre à l'Université Paul Sabatier de vous contacter et de vous envoyer les résultats de cette enquête.

Dans le cas de déménagement futur, merci de nous communiquer les coordonnées d'un contact fixe (par exemple l'adresse de vos parents), nous permettant de maintenir le lien avec vous.

NOM Prénom : \_\_\_\_\_ Code postal : \_\_\_\_\_  
Adresse : \_\_\_\_\_ Commune : \_\_\_\_\_  
Téléphone : \_\_\_\_\_

*Le droit d'accès prévu par l'article 34 de la loi du 6 janvier 1978, Loi Informatique et Liberté, relative à l'Informatique, aux fichiers et aux libertés, s'exerce auprès de la direction générale de l'enseignement supérieur du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Bureau de l'orientation et de l'insertion professionnelle, et auprès des présidents d'université et des directeurs des établissements publics d'enseignement supérieur concernés.*



25. Pour effectuer votre choix d'orientation, quels sont les moyens d'information qui vous ont semblé les plus utiles ?  
(3 réponses maximum)

1. Journées portes ouvertes  
 2. Centre d'Information et d'Orientation (CIO)  
 3. SCUIO  
 4. Internet site de l'université  
 5. Internet site spécialisé       6. Internet forum  
 7. Journaux, magazines       8. Infosup  
 9. Autre       10. Aucun

26. Si 'Autre', précisez :

27. Avez-vous participé au salon Infosup ?

1. OUI     2. NON (Allez à la question 30)

28. Les informations que vous avez pu recevoir à Infosup vous ont-elles aidé dans votre choix d'orientation ?

1. OUI     2. NON

29. Les informations que vous avez pu recevoir à Infosup étaient-elles ?

1. Pas du tout satisfaisantes     2. Plutôt pas satisfaisantes  
 3. Plutôt satisfaisantes     4. Tout à fait satisfaisantes

30. Avant de choisir votre orientation, vous vous êtes informé sur : (5 réponses maximum)

1. Les matières enseignées  
 2. Les débouchés professionnels  
 3. L'organisation pédagogique (cours magistraux, travaux dirigés)  
 4. L'organisation des études en Licence (choix des modules...)  
 5. Contrôle des connaissances/examens  
 6. Résultats aux examens/taux de réussite  
 7. Poursuites d'études       8. Autre

31. Si 'Autre', précisez :

32. Avez-vous déposé un dossier pour entrer dans une filière sélective ?

1. OUI     2. NON (Allez à la question 34)

33. Si vous êtes accepté(e) dans la filière sélective, qu'allez-vous faire ?

1. Abandonner les études à l'UPS pour intégrer la filière sélective  
 2. Maintenir votre inscription et tenter les 2 cursus  
 3. Maintenir votre inscription à l'UPS et abandonner la filière sélective  
 4. Vous ne savez pas encore

34. En l'absence de sélection à l'entrée, auriez-vous souhaité poursuivre des études ailleurs qu'à l'Université ?

1. OUI     2. NON

35. Votre inscription à l'Université était-elle votre premier vœu sur le site Post-bac ?

1. OUI (Allez à la question 36)     2. NON

35b. Votre inscription à l'Université faisait-elle partie de vos 3 premiers vœux sur le site Post-bac ?

1. OUI     2. NON

36. Votre choix d'orientation est un choix :

1. De dernière minute     2. En cours de terminale  
 3. De longue date

37. Choisissez trois raisons principales (au maximum) qui vous ont conduit(e) à vous inscrire dans la filière actuelle :

1. Projet professionnel  
 2. Larges débouchés professionnels  
 3. Contenu des enseignements attrayant  
 4. Réputation de facilité  
 5. Choix par défaut  
 6. Proximité géographique  
 7. Coût peu élevé des études  
 8. Excellence de la recherche scientifique à l'Université  
 9. Qualité de la pédagogie  
 10. Dans l'attente de passer un concours ou d'intégrer un autre cursus

**VOTRE PROJET PROFESSIONNEL :**

38. Avez-vous un projet professionnel ?

1. OUI     2. NON

39. Quel est ce projet professionnel ?

40. Envisagez-vous de passer des concours durant votre cursus universitaire ?

1. OUI     2. NON

41. Si oui, quel(s) concours ?

42. Pensez-vous compléter votre formation universitaire dans un autre établissement ? (Ex : Ecole d'ingénieur)

1. OUI     2. NON

43. Si oui, à quel niveau pensez-vous intégrer cet établissement ?

1. Bac + 1       2. Bac + 2       3. Bac + 3  
 4. Bac + 4       5. Je ne sais pas encore

44. Quel niveau d'études envisagez-vous atteindre ?

1. Licence     2. Master     3. Doctorat  
 4. Je ne sais pas encore

## Résumé

Ce travail de thèse s'inscrit dans la lignée des travaux de Lahire (1997) et Millet (1999, 2003) sur les manières d'étudier et les rapports au savoir des étudiants, mais également de ceux de Chevalier (2008, 2010) sur les étudiants STAPS et les relations entre carrière amateur et carrière étudiante. Nous nous inscrivons également dans une sociologie attentive à l'impact des idées (analysées en tant que dispositions cognitives) sur les comportements sociaux. A partir d'enquêtes par questionnaires, d'entretiens auprès de plus de 90 étudiants et diplômés STAPS et d'observations ethnographiques réalisées au sein d'une université, l'objet de cette recherche est d'interroger les processus cognitifs sous-jacents à la carrière étudiante, plus particulièrement à la réussite d'études universitaires de niveau Master, à la formation d'un professionnel et à l'insertion professionnelle. Il apparaît que la réussite de la carrière nécessite de franchir différentes étapes marquées par des « turning points » (Hughes, 1996) « cognitifs », et de construire des dispositions cognitives hétérogènes (parfois contradictoires) qu'il s'agit de savoir activer au bon moment. Par ailleurs, réussir sa carrière étudiante, c'est-à-dire non seulement ses études mais également son insertion professionnelle, semble nécessiter de la part de l'étudiant d'entrer dans une dynamique d'« intellectualisation » et de « professionnalisation » de certaines dispositions cognitives, notamment des rapports au savoir, au sport et au métier.

*Mots clés : dispositions cognitives, carrière étudiante, rapport au savoir, rapport au sport, rapport au métier, formation, insertion professionnelle*

---

## Summary

This work of thesis is in line with the work of Lahire (1997) and Millet (1999, 2003) on the manners to study and relationships to knowledge of the students, but also those of Chevalier (2008, 2010) on the STAPS students and the relations between amateur career and student career. We also join a sociology attentive to the impact of the ideas (analyzed as cognitive dispositions) on social behavior. From results of questionnaire surveys, interviews with more than 90 STAPS students and graduates and from observations realized within a university, the subject of this research is to question the underlying cognitive processes in the student career, especially to the success of university master's level, the training of a professional and to the occupational integration. It seems that a successful career requires crossing different stages marked by "cognitive" turning points" (Hughes, 1996), and build cognitive dispositions heterogeneous (sometimes contradictory) that the question is to activate right time. Moreover, a successful student career, ie not only his studies but also his occupational integration, seems to require from the student to enter into a dynamic of "intellectualization" and "professionalization" of certain cognitive dispositions, including reports to knowledge, sport and profession.

*Key words: cognitive disposition, student carrier, relationship to knowledge, relationship to sport, relationship to profession, training, occupational integration*