

---

## L'apprenti à l'université dans une logique de construction d'un ethos professionnel. Enquête sur des étudiants apprentis et stagiaires de masters en management du sport

*University apprentices and the development of a professional ethos. A survey of students on Masters in Sports Management courses*

Denis Bernardeau-Moreau, Philippe Campillo et Daniel Caballero-Julia

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/7750>

DOI : 10.4000/rechercheformation.7750

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2021

Pagination : 9-22

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Denis Bernardeau-Moreau, Philippe Campillo et Daniel Caballero-Julia, « L'apprenti à l'université dans une logique de construction d'un ethos professionnel. Enquête sur des étudiants apprentis et stagiaires de masters en management du sport », *Recherche et formation* [En ligne], 96 | 2021, mis en ligne le 01 janvier 2024, consulté le 25 janvier 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/7750> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.7750>

---



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

# L'apprenti à l'université dans une logique de construction d'un ethos professionnel. Enquête sur des étudiants apprentis et stagiaires de masters en management du sport

**Denis Bernardeau-Moreau**

Université de Lille

**Philippe Campillo**

Université de Lille

**Daniel Caballero-Julia**

Université de Salamanca

**RÉSUMÉ :** La professionnalisation caractérise l'une des tendances fortes des réformes envisagées ces dernières décennies dans l'enseignement supérieur. Elle s'inscrit dans un double mouvement articulant des logiques disciplinaires de formation et de recherche et des logiques professionnelles optimisant les perspectives d'emploi des étudiants. Mais qu'en est-il dans la réalité? Notre intention, dans cet article, est d'explicitier quelques formes d'élaboration de l'ethos professionnel à partir d'une analyse comparative entre deux cohortes d'étudiants, apprentis et stagiaires, de masters en management du sport.

**MOTS-CLÉS :** apprentissage, enseignement supérieur, éthique professionnelle, étudiant, insertion professionnelle

## Introduction : l'apprentissage, un élément marquant de la professionnalisation à l'université

En tant que mode spécifique d'immersion professionnelle des étudiants au cours du cursus de formation, le contrat d'apprentissage constitue, de notre point de vue, un des dispositifs marquants de la professionnalisation proposée à l'université. Pour Vanhulle *et al.* (2007), la professionnalisation dans l'enseignement supérieur s'inscrit dans un double mouvement articulant des logiques disciplinaires de formation et de recherche et des logiques professionnelles optimisant les perspectives d'emploi des étudiants. Cette professionnalisation,

recherchant la transversalité des acquis théoriques et pratiques (Rose, 2018), revêt des formes multiples. Elle se caractérise notamment par un accès aux informations disponibles sur l'environnement et les organismes susceptibles de faciliter l'accès à l'emploi, par la mise en place de modules de connaissance du monde professionnel, par la mise en place par les BAIP (bureaux d'aide à l'insertion professionnelle) d'actions de préparation à la vie professionnelle, par l'augmentation de professeurs associés et d'intervenants professionnels issus des entreprises, par l'organisation de jeux d'entreprise organisés avec les professionnels du champ ou encore par l'intégration systématique de périodes de stage et d'apprentissage dans les dispositifs de formation. La professionnalisation, synthétise Rose, « participe d'un mouvement général de socialisation professionnelle des jeunes » (2018, p. 61). Sous l'effet d'injonctions multiples à la fois européennes et nationales (la loi Séguin de 1987, le processus de Bologne en 1999, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités – dite loi LRU ou loi Pécresse – de 2007, la réforme des universités de 2009), la professionnalisation des formations universitaires a connu, ces dernières décennies, un développement très important (Maillard et Veneau, 2006 ; Agulhon, 2007 ; Gayraud *et al.*, 2011 ; Sarfati, 2014). Certes, comme l'écrivent Maillard et Veneau (2006), la création de diplômes professionnels n'est pas nouvelle puisqu'elle date des années soixante. Mais l'accélération ces dernières années du nombre de formations professionnelles, l'augmentation de la proportion du nombre d'étudiants engagés dans une formation professionnelle, l'introduction de contenus à finalité professionnalisante dans les formations académiques (le « plan réussite en licence » de 2007) en témoignent. Gachassin *et al.* (2013) soulignent la volonté du législateur d'imposer des normes adéquationnistes rapprochant les formations proposées et les emplois correspondants. Ces inflexions fortes<sup>1</sup> expliquent la multiplication des dispositifs d'alternance visant à mieux articuler les périodes de formation théorique et les périodes de formation pratique. Geay (1999, p. 109) montre que l'alternance est surtout perçue comme le moyen d'acquérir des savoirs expérientiels (Kolb, 1984 ; Pineau, 1989) et des savoirs d'action (Schôn, 1983 ; Barbier, 1996). Elle autorise ainsi le façonnage des comportements en termes d'acquisition de compétences sociales, d'intégration de normes de comportement (Lichtenberger, 1995), d'acculturation (Méhaut *et al.*, 1987), d'apprentissage de nouveaux rôles sociaux conformes aux attendus du monde professionnel (Lechaux, 1997). Pour Zaouani-Denoux, il ne fait guère de doute que l'alternance favorise le positionnement de l'apprenant dans une stratégie d'insertion et de professionnalisation, facilitant son entrée dans un processus dynamique d'autoconstruction de soi (2011).

Parmi les divers dispositifs d'alternance proposés aux étudiants, nous avons souhaité nous intéresser tout particulièrement à un mode spécifique d'immersion professionnelle au cours du cursus de formation : il s'agit du contrat d'apprentissage. Instauré par les lois

---

1 Voir les données de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) du Ministère de l'Éducation nationale. Disponibles sur : <[https://documentation.onisep.fr/index.php?lvl=publisher\\_see&id=412](https://documentation.onisep.fr/index.php?lvl=publisher_see&id=412)>.

de 1971 et 1983<sup>2</sup>, l'apprentissage constitue une des formes marquantes des dispositifs actuels d'alternance. Estimé à 200 000 dans les années quatre-vingt-dix, le nombre d'apprentis en France a plus que doublé en vingt ans. Entre 2018 et 2019, sous l'impulsion de la loi de 1987<sup>3</sup> et de celle du 5 septembre 2018<sup>4</sup> autorisant la libéralisation du marché à l'ensemble des organismes de formation, nous observons une croissance de 16%, situant aujourd'hui le nombre d'apprentis à 491 000<sup>5</sup>. Si l'apprentissage suscite un intérêt certain dans l'enseignement supérieur, il convient toutefois d'interroger son impact réel sur l'insertion professionnelle. De nombreux travaux (Kergoat, 2010; Issehnane, 2011; Kergoat et Lemistre, 2014; Cart *et al.*, 2016; Beaupère *et al.*, 2017) montrent que les effets varient selon la spécialité et le niveau du diplôme, l'offre locale de formation et les opportunités d'emploi. Très souvent, l'entrée en apprentissage est perçue comme la première étape du recrutement (Kergoat et Lemistre, 2014; Sarfati, 2015). Beaupère *et al.* (2017) montrent par ailleurs que le fait d'avoir bénéficié d'une formation en apprentissage aurait un effet positif sur le salaire qui serait en moyenne plus élevé chez les anciens apprentis (cette élévation reste toutefois modeste, Arrighi et Brochier [2005] l'estimant à + 2,9%). Cohen-Scali (2001) constate par ailleurs des attitudes stratégiques en général plus positives en matière d'évolution de carrière lorsqu'il s'agit des apprentis. Ces derniers développeraient ainsi une meilleure estime d'eux-mêmes et un plus fort sentiment de compétences (*ibid.*, p. 22). Ainsi, selon les études précédemment citées, l'apprentissage jouerait un rôle socialisateur déterminant, la qualité de la formation dépendant en partie de la dimension sociale et pédagogique de l'encadrement. D'autres études montrent en revanche un effet relativement réduit de l'apprentissage sur les plus diplômés. L'étude conduite par Issehnane (2011) à partir d'une cohorte de génération 2001 montre ainsi que l'apprentissage n'aurait pas d'incidence réelle dans l'accès à l'emploi. Si facilitation il y a, elle serait davantage due à la notoriété du diplôme ou encore à l'origine socioculturelle de l'apprenti. Couppié et Gasquet (2018) observent que si l'apprentissage facilite bien l'accès à l'emploi, ce bénéfice s'efface rapidement avec le temps, apprentis et non-apprentis obtenant les mêmes conditions d'évolution professionnelle à moyen terme. Pour Arrighi et Brochier (2005, p. 15), le gain que procure une formation en apprentissage est même inversement proportionnel au niveau de diplôme atteint. Si l'impact de la formation en apprentissage est fort pour les jeunes sans diplôme (+ 13 points selon le CEREQ, voir Giret *et al.*, 2003 et Lopez et

---

2 La loi du 16 juillet 1971 (dite loi Guichard) donne un cadre juridique à l'apprentissage en créant les centres de formations d'apprentis (CFA). La loi du 7 janvier 1983 transfère la compétence en matière d'apprentissage aux régions.

3 La loi du 23 juillet 1987 dite loi Séguin ouvre l'apprentissage à tous les diplômes et titres homologués de la voie professionnelle et technologique, du CAP à l'ingénieur. Elle consacre de ce fait l'apprentissage comme un système de formation à part entière.

4 Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

5 D'après les données de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale et le dossier de presse 2020 du ministère du Travail.

Epiphane, 2002), il semble beaucoup moins significatif pour les diplômés après trois ans d'études (+ 2 points seulement).

Comme nous pouvons le constater, l'ensemble des études citées précédemment expriment un bilan contrasté. En termes d'insertion professionnelle, notent Couppié et Gasquet (2018), l'apprentissage est devenu un mode de préparation au diplôme réputé vertueux et le nouveau parangon de la professionnalisation des formations. Mais qu'en est-il en réalité? Bénéfique pour certains auteurs, peu significatif pour d'autres, l'apprentissage est-il un dispositif susceptible de travailler en profondeur l'ethos professionnel de l'étudiant? Par ethos professionnel, il faut entendre un ordre normatif intériorisé (Weber, 1964) dans l'espace professionnel, un ensemble de principes plus ou moins systématisés qui façonne le comportement d'un individu dans le champ social et professionnel (Jorro, 2013, p. 109). L'ethos professionnel, selon Zarca (2009), est un ensemble de dispositions acquises par expérience. Lessard et Tardif (2006) l'associent à la notion d'applicabilité des savoirs universitaires. Pour Lemaître (2011), il constitue les manières d'être et de se comporter attendues par le monde professionnel. Dans les travaux de Lemaître *et al.* (2013) sur des formateurs en entreprise, les auteurs décrivent l'ethos professionnel comme des manières de «se produire» (*ibid.*, p. 83) et de légitimer les fonctions et l'utilité dans l'entreprise. À travers les résultats de notre enquête, il s'agit de voir dans quelle mesure la situation d'apprentissage peut prétendre façonner les futurs professionnels et les aider à construire leur ethos professionnel. Notre intention est d'explicitier quelques formes d'élaboration de cet ethos professionnel chez les étudiants apprentis ou stagiaires.

Notre article comprend trois parties. La première partie fait un état des travaux récents ayant porté sur l'ethos professionnel des populations estudiantines. La deuxième partie explicite les conditions méthodologiques de la réalisation de notre enquête comparative. La troisième partie restitue les résultats de notre enquête sur les formes d'élaboration de l'ethos professionnel.

## **1. Ethos professionnel des étudiants : mutation identitaire et entrée dans le métier**

Dans une étude portant sur des étudiants inscrits en deuxième année de master professionnel et publiée en 2009, Jorro établit un lien entre l'ethos professionnel et les mutations identitaires des jeunes provoquées par leur mise en situations professionnelles. À partir d'entretiens de positionnement professionnel croisés avec des questionnaires, l'auteur tente de caractériser l'ethos professionnel vécu par les stagiaires. Elle distingue ainsi trois processus : un processus d'anticipation et de projection de soi dans l'univers professionnel, un processus de construction identitaire appuyé sur la diversité des expériences vécues en stage, et un processus d'incorporation des savoirs d'action, des normes et des valeurs propres au genre professionnel visé (2009, p. 15). Soubrié (2008) rend compte des différentes

postures (ou ethos) adoptées par les lauréats des concours aux métiers de l'enseignement. Il distingue notamment l'ethos d'étudiant et l'ethos d'enseignant-stagiaire. Dans le premier cas, il s'agit pour l'étudiant de verbaliser les caractéristiques globales du métier et d'énoncer de manière générale et stéréotypée des «maximes professionnelles». L'ethos d'enseignant-stagiaire, en revanche, se caractérise par une maîtrise élevée d'un lexique spécialisé témoignant d'un certain degré de professionnalité (*ibid.*, p. 140). Le passage d'un ethos à l'autre atteste d'une entrée progressive de l'étudiant dans le métier par l'incorporation des normes caractéristiques du milieu professionnel. Réalisant une enquête quantitative à partir des fichiers administratifs et des dossiers de candidature pour une entrée dans des masters 2 en alternance dans différents établissements (IAE, universités, écoles de commerce, écoles d'ingénieurs), Sarfati (2014) analyse les conditions de la construction sociale du recrutement de jeunes étudiants inscrits en master 2 en alternance. Selon l'auteur, «la construction du jugement des recruteurs est facilitée par ces candidats évidents, parce qu'à leurs yeux, ils sont "parfaits" ou totalement "défaits"» (*ibid.*, p. 83). Tandis que les premiers possèdent le vocabulaire et maîtrisent, de par leurs expériences antérieures, les codes du métier, «les candidats "défaits" ont tant de lacunes que ni l'entreprise ni la formation ne leur sont accessibles» (*ibid.*, p. 83). Dans son étude sur les représentations socioprofessionnelles d'étudiants inscrits soit en classes préparatoires, soit dans une des cinq années du cursus vétérinaire, Dernas et Siméone (2014) montrent que les conditions de travail imposées par le marché professionnel influencent les choix et les conduites des étudiants dans la construction de leur ethos.

## 2. Méthodologie et caractéristiques de la population

Pour mieux préciser la notion d'ethos professionnel dans notre étude et identifier les étapes initiales de sa construction, nous avons pris le parti de comparer un groupe d'apprentis avec un groupe plus classique d'étudiants stagiaires servant davantage de groupe témoin. L'enquête s'appuie sur des questionnaires envoyés à des étudiants stagiaires et apprentis ayant poursuivi un même cursus diplômant dans deux universités différentes, ainsi que sur des entretiens. Le choix des deux universités s'explique par le fait que les formations en management du sport sont ouvertes en formation initiale pour l'une et à l'apprentissage pour l'autre. Nous voulions pouvoir comparer deux groupes issus de dispositifs présentant des caractéristiques proches en nombre d'étudiants, en contenus de formation et dans les dispositifs d'insertion. Les caractéristiques socioscolaires sont globalement les mêmes (cursus classique avec l'obtention d'un baccalauréat général et d'une licence STAPS pour 85% des étudiants, faible taux de redoublement, population issue à 80% des classes moyennes, très faible mobilité géographique dans la mesure où 90% des étudiants sont originaires de la région). Quant au choix de formations en management du sport (ces formations s'inscrivent dans les cursus en STAPS), il s'explique par le fait que certains auteurs y sont

enseignants et ont pu faciliter l'accès aux promotions. Le groupe des stagiaires (dénommé «Gr.Stag») est issu du master en management du sport de l'université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis (UVHC). Le groupe des apprentis (dénommé «Gr.Appr») est issu du master en management du sport de l'université de Paris-Est Marne-la-Vallée. Ce master est ouvert en apprentissage depuis une dizaine d'années. Les stagiaires comme les apprentis effectuent la même durée de formation en entreprise, soit entre dix et douze mois.

Pour constituer notre échantillon, nous avons adressé, entre septembre et décembre 2019, notre questionnaire par mail via Google Forms aux deux promotions sortantes. Nous avons procédé à trois relances successives espacées de deux semaines chacune pour accroître le taux de retour. Les relances ont été ciblées afin de constituer notre échantillon par quotas. Sur les 73 questionnaires envoyés, 43 sont revenus remplis. Les caractéristiques des deux groupes sont proches. La moyenne d'âge est de 24 ans, la répartition est de 60% d'hommes et 40% de femmes. L'échantillon est très représentatif de la population STAPS inscrite en master STAPS parcours management du sport (selon Delignières, 2017, et l'Enquête emploi diplômés STAPS 2015-2016 de la C3D GAREF, les étudiants sont âgés en moyenne de 24,5 ans, et se répartissent en 60% d'hommes et 40% de femmes issus à 80% d'une licence STAPS). Avant d'intégrer le master, nos répondants ont suivi des cursus variés (licence STAPS management du sport ou éducation et motricité majoritairement mais aussi DUT, bachelor, écoles de commerce, licence en économie et gestion – le détail est donné en annexe). Ainsi, le groupe Gr.Stag est composé de 20 répondants répartis en 8 femmes et 12 hommes. Le groupe Gr.Appr est composé de 23 répondants répartis en 10 femmes et 13 hommes.

Nous sommes partis de divers questionnaires sur l'apprentissage, notamment celui de Cohen-Scali (2001) et celui de Dernat et Siméone (2014), pour construire le nôtre. Le questionnaire envoyé aux deux groupes est identique, si ce n'est les mots «stage» et «apprentissage» qui changent selon le groupe concerné. Dans le questionnaire figurent vingt-deux questions réparties en quatre thèmes («Mieux vous connaître», «Votre représentation du stage/apprentissage», «Vos conditions d'insertion dans le stage/apprentissage», «Votre avis personnel sur le stage/apprentissage»). L'objectif de cette analyse étant d'explicitier quelques formes d'élaboration de l'ethos professionnel chez les étudiants apprentis ou stagiaires, nous leur avons demandé, conformément à la méthode du réseau d'association libre d'Abrieu (1994) et De Rosa (2003), d'associer spontanément cinq mots aux notions de professionnalisation, stage et apprentissage pour générer, à partir des réponses obtenues, une base de données avec les fréquences issues des répétitions de chaque mot (prototypie). Nous avons utilisé le logiciel MultBiplot (Vicente, 2017) et réalisé par lemmatisation une Manova Biplot. Il s'agit d'une technique statistique multivariée où plusieurs variables de réponse sont disponibles pour rechercher les différences entre plusieurs groupes (Amaro *et al.*, 2004 ; Gabriel, 1995). Ainsi, il nous a été possible de mesurer les écarts dans les réponses données par les deux groupes et d'en proposer une analyse comparative.

### 3. La construction de l'ethos professionnel : une évolution à deux vitesses

Les résultats de notre enquête soulignent des différences notables entre les stagiaires et les apprentis sur les formes d'élaboration de l'ethos professionnel. Pour Jorro, l'ethos professionnel s'énonce dans des formes langagières marquant un degré d'appropriation d'une culture professionnelle donnée (2013, p.2). En sociologie du travail, l'ethos professionnel est envisagé comme un cadre normatif de référence au sein d'un groupe professionnel. Il constitue un ensemble de dispositions acquises par l'expérience et déclaré pertinent dans l'exercice d'un métier (Zarca, 2009, p.351-352). Nous avons demandé à nos deux échantillons d'associer spontanément des mots aux notions de professionnalisation, stage et apprentissage. En effet, selon le groupe, le sens des mots n'est pas le même, les discours attachés aux mots témoignant *in fine* d'une sensibilisation beaucoup plus forte des apprentis aux enjeux de l'insertion professionnelle. La figure 1 du Manova Biplot affiche une série de mots dont la taille des caractères rend compte du nombre de fois qu'ils sont prononcés. On peut observer que pour le Gr.Stag, les mots les plus prononcés sont «stage», «expérience» et «alternance» parmi un total de huit mots cités. Pour le Gr.Appr, on trouve les mots «expérience», «insertion», «apprentissage», «stage» parmi un nombre total de mots beaucoup plus important car on en comptabilise quinze. Le questionnaire offrait la possibilité de lier des commentaires aux réponses données. Il apparaît que la professionnalisation constitue, pour les stagiaires, une opportunité indispensable pour intégrer une organisation ou une entreprise. C'est un moment de préparation, de développement et de formation. La professionnalisation est l'occasion de mettre en pratique les connaissances, de gagner en expérience et de construire du réseau pour faciliter l'insertion professionnelle. Pour les apprentis, la professionnalisation suscite plus de commentaires et des réponses plus ciblées. Elle représente une réelle opportunité d'être en contact avec la réalité du monde de l'entreprise, de gagner en expérience, de se responsabiliser dans l'intervention, d'enrichir et développer des compétences et des savoir-faire, de créer les conditions d'une insertion professionnelle réussie.

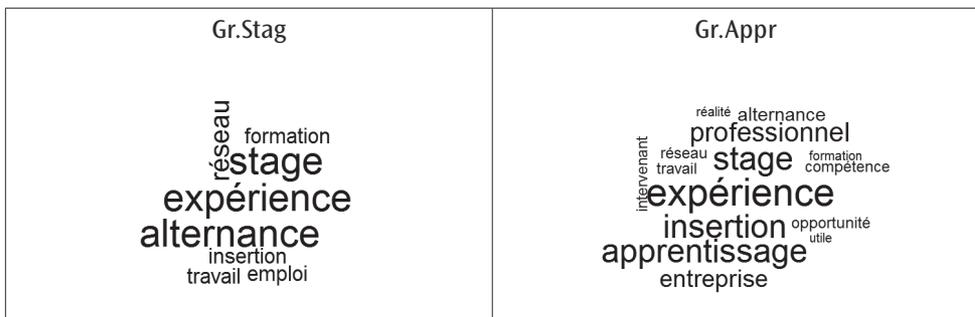


Figure 1 : Les représentations de la professionnalisation

La question relative à la représentation du stage ou de l'apprentissage montre de la même manière une perception plus riche, plus aboutie et circonstanciée de la part des apprentis. En effet, la comparaison des deux croquis de la figure 2 montre, comme pour la figure précédente, un nombre plus élevé de mots caractérisant la représentation de l'apprentissage (respectivement six pour le Gr.Stag et seize pour le Gr.Appr). Si les stagiaires perçoivent le stage comme l'occasion d'enrichir leur expérience et d'articuler les connaissances théoriques et pratiques, le discours des apprentis sur l'apprentissage est plus riche de mots et d'expressions. Ils y voient une véritable insertion dans le monde professionnel qui leur permet d'avoir plus de responsabilités, de gagner en autonomie et d'être confrontés à la réalité du terrain. Ils ont une occasion réelle de gagner en crédibilité et d'optimiser leur chance de s'insérer dans l'entreprise. Ils se sentent utiles, plus légitimes et déclarent mieux comprendre le métier.



Figure 2 : Les représentations du stage/apprentissage

En rendant compte des discours produits par les étudiants et de leurs manières de vivre et d'aborder leurs débuts dans le monde de l'entreprise, il apparaît que les situations d'apprentissage semblent contribuer davantage à façonner les futurs professionnels et à les aider à construire leur ethos professionnel. En effet, les entretiens avec le groupe des stagiaires témoignent d'une professionnalité peu développée :

Le stage permet « d'aller chercher une expérience pro » (répondant n°7) et de « découvrir le "vrai" monde professionnel » (répondant n°19). « On se fait une idée du monde pro » (répondant n°14). « Cela permet de se confronter à la réalité professionnelle » (répondant n°5).

Le statut du stagiaire est souvent dévalorisé aux yeux des premiers intéressés pour qui « le stagiaire est assisté et peu pris au sérieux » (répondant n°15). « C'est un simple exécutant » (répondant n°20).

Les entretiens avec les apprentis montrent, en revanche, des degrés plus élevés d'incorporation des normes attendues par les acteurs professionnels. Pour s'approprier ces cadres de référence, ces normes endogènes (Sarfati, 2014) propres à l'entreprise, les individus s'inscrivent dans des dispositifs d'intériorisation de techniques, de gestuelles, de vocabulaires

transmis par les maîtres, les tuteurs, voire les mentors (ces tuteurs et ces mentors sont des directeurs de magasins de sport, des directeurs de PME en charge des événements, de la communication, des directeurs territoriaux ou encore des présidents d'associations sportives). Dans notre cas, l'incorporation par l'apprenti du savoir-être professionnel prend la forme de codes, d'outils et de techniques, comme le montrent les réponses ci-après extraites du groupe des apprentis :

« En apprentissage, on passe de la théorie à la pratique et on découvre un univers inconnu avec ses codes et sa hiérarchie » (répondant n°2). « On apprend les différents codes de la vie en entreprise » (répondant n°5). « Cela donne les codes pour s'intégrer dans le monde professionnel » (répondant n°21). « Ces codes sont nécessaires pour réussir l'intégration dans le milieu professionnel et adopter les bons critères du savoir-être attendu dans le métier, où il est plus question de savoir-être que de compétence » (répondant n°11). « Il est attendu des apprentis qu'ils maîtrisent les outils » (répondant n°12). « On doit intégrer rapidement les techniques » (répondant n°23). « Il nous faut rentrer dans les spécificités du poste occupé » (répondant n°8).

Ainsi, en situation d'apprentissage, l'étudiant cherche à s'accoutumer aux systèmes de normes et de codes qui forment le cadre de référence attendu par l'organisation professionnelle. *In fine*, l'incorporation du discours par l'apprenti, l'adaptation de son comportement en fonction des croyances et des modèles établis dans le cadre de l'activité professionnelle, les efforts consentis pour intérioriser l'ensemble des valeurs définies par le potentiel employeur, constituent l'objectif à atteindre afin d'habiter le rôle du professionnel et d'optimiser les chances d'insertion dans le monde de l'entreprise. L'ethos professionnel et ses codes associés incarnent, aux yeux des futurs professionnels, les qualités attendues et conformes tant en matière d'estime de soi (comme le montre également Cohen-Scali, 2001), que d'hexis corporel.

## Conclusion : un ethos en construction qui reste à explorer

Aujourd'hui, le monde universitaire est soumis à de nombreuses contraintes. Il doit intégrer des publics très hétérogènes issus de la massification de l'accès aux études supérieures. Il doit incorporer les savoirs de la pratique tout en respectant des objectifs de formation rigoureux et articulés à la recherche (Vanhulle *et al.*, 2007, p. 9). Pour relever ces défis, l'université a multiplié les dispositifs de professionnalisation, et intégré massivement les périodes de stage et d'apprentissage dans ses dispositifs de formation. Bien que réalisée sur un nombre réduit d'étudiants en fin de cycle, notre enquête vient confirmer les résultats avancés par les études précédentes. L'analyse comparée des réponses données par le groupe des stagiaires et le groupe des apprentis atteste d'une meilleure adéquation, dans les discours des apprentis, à ce qui est attendu par le milieu professionnel. Même s'ils portent un regard critique sur les motivations réelles de leur entreprise, ils reconnaissent

massivement les vertus de l'apprentissage en entreprise et louent les avantages qu'il leur procure en termes d'assimilation de la culture professionnelle. Notre étude, nous en sommes conscients, présente toutefois des limites. La taille modeste de notre échantillon restreint la portée générale de nos conclusions. Le secteur de formation présente également des spécificités qu'il convient de prendre en compte, dans la mesure où la plupart des étudiants connaissent une socialisation précoce dans le monde du sport qu'ils ont connu très jeunes en tant que pratiquant sportif, bénévole voire animateur ou éducateur sportif. Il conviendrait d'approfondir par ailleurs notre enquête pour mieux définir les conditions de l'intégration par les étudiants des codes, techniques et gestuelles, attendus par l'entreprise. Nous nous sommes intéressés aux étudiants sortants et au regard qu'ils portent sur le stage et sur l'apprentissage à l'université, il conviendrait également de s'intéresser aux trajectoires des anciens étudiants insérés dans le monde professionnel depuis plusieurs années. Autant de pistes qu'il conviendra d'emprunter pour expliciter les effets réels, attendus et structurants de la professionnalisation par le contrat d'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

## Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). Méthodologie de recueil des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations sociales* (p. 73-102). PUF.
- Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale? *Recherche et formation*, 54, 11-27.
- Amaro, I. R., Vicente-Villardón, J. L. et Galindo-Villardón, M. P. (2004). Manova Biplot para arreglos de tratamientos con dos factores basado en modelos lineales generales multivariantes. *Inter-ciencia*, 29(1), 26-32.
- Arrighi, J.-J. et Brochier, D. (2005). 1995-2003, l'apprentissage aspiré par le haut. *Céreq Bref*, 217 (mars), 1-4.
- Barbier, J.-M. (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF.
- Beaupère, N., Collet, X. et Issehnane, S. (2017). L'alternance à l'université, quel effet propre sur l'insertion? *Formation emploi*, 138, 79-97.
- Cart, B., Léné, A. et Jacob, N. (2016). Devenir apprenti dans l'enseignement supérieur : stratégies d'insertion, diversité des parcours et des formes de transition. *Céreq Échanges*, 1 (décembre), 299-311.
- Cohen-Scali, V. (2001). Les attitudes à l'égard de l'insertion professionnelle d'apprentis de l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(2), 1-27 [en ligne]. Récupéré sur : <<http://osp.revues.org/5194>>.
- Couppié, T. et Gasquet, C. (2018). Comment l'apprentissage favorise-t-il l'insertion professionnelle des CAP-BEP? *Formation emploi*, 142, 35-56 [en ligne]. Récupéré sur : <<http://journals.openedition.org/formationemploi/5740>>.
- Delignières, D. (2017). Culture STAPS. Filles et garçons en STAPS. *Revue EPS*, 374, 35-49.
- Dernat, S. et Siméone, A. (2014). Représentations socioprofessionnelles et choix de la spécialisation : le cas de la filière vétérinaire rurale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(2) [en ligne]. Récupéré sur : <<http://ripes.revues.org/832>>.

- De Rosa, A. S. (2003). Le « réseau d'association » : Une technique pour détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 81-117). ÉRES.
- Gachassin, B., Labbé, S. et Mias, C. (2013). Les étudiants face à la professionnalisation à l'université. *Recherche et Formation*, 73, 37-56.
- Gabriel, K. R. (1995). Manova Biplots for twoway contingency tables. Dans W. Krzanowski (dir.), *Recent Advances in Descriptive Multivariate Analysis* (p. 227-268). Clarendon Press.
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G. et Soldano, C. (2011). Université, les défis de la professionnalisation [numéro thématique]. *Nef*, 46. Récupéré sur : <<http://www.cereq.fr/index.php/publications/Nef/Universite-les-defis-de-la-professionnalisation>>.
- Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance [note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, 128, 107-125.
- Giret, J.-F., Moullet, S. et Thomas, G. (2003). De l'enseignement supérieur à l'emploi : les trois premières années de la vie active de la Génération 98 [numéro thématique]. *Nef*, 1 (juin).
- Issehnane, S. (2011). Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête *Génération 2001*. *Travail et Emploi*, 125, 27-39 [en ligne]. Récupéré sur : <<http://travailemploi.revues.org/4946>>.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'ethos professionnel en formation alternée. *Travail et Apprentissages*, 3, 13-25.
- Jorro, A. (2013). Éthos professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 109-112). De Boeck Supérieur.
- Kergoat, P. (2010). Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur [numéro thématique]. *Net.Doc*, 75.
- Kergoat, P. et Lemistre, P. (2014). Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation. *Économie et Sociétés*, 48(9), 1405-1438.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall.
- Lechaux, P. (1997). L'alternance et ses acteurs. *Pour*, 154, 65-82.
- Lemaître, D. (2011). Professionnalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises. *Recherche et formation*, 66, 93-106 [en ligne]. Récupéré sur : <<http://journals.openedition.org/rechercheformation/1154>>.
- Lemaître, D., Morace, C. et Coadour, D. (2013). Ethos professionnel et professionnalisation : le cas de formateurs occasionnels en entreprise dans le cadre des transferts de technologies, *Savoirs*, 32(2), 81-95.
- Lessard, C. et Tardif, M. (2006). La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université. Dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 27-66). Les presses de l'Université Laval.
- Lichtenberger, Y. (1995). Alternance en formation et qualification professionnelle. Dans R. Poupard, Y. Lichtenberger, J. M. Luttringer et C. Merlin, *Construire la formation professionnelle en alternance* (p. 69-112). Les éditions d'organisation.
- Lopez, A. et Epiphane, D. (dir.). (2002). *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 98*. CÉREQ.
- Maillard, D. et Veneau, P. (2006). La « professionnalisation » des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux réalisations locales. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 5, 95-119.
- Méhaut, P., Monaco, A., Rose, J. et Chassey, F. de (1987). *La transition professionnelle. Les jeunes de 16 à 18 ans*. L'Harmattan.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation permanente*, 100/101, 23-30.
- Rose, J. (2018). La professionnalisation des formations supérieures : facettes multiples et effets incertains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors-série n° 6*, 59-70.

- Sarfati, F. (2014). L'alternance au risque de la sur-sélectivité. *Revue française de socio-économie*, 14(2), 71-92.
- Sarfati, F. (2015). Faut-il être compétent pour pouvoir développer ses compétences? L'exemple de la sélection à l'entrée en Master 2. *Formation emploi*, 130, 31-48.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books. [Traduction française (1994), *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Les Éditions Logiques.]
- Soubrié, T. (2008). Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaire. *Alsic*, 11(1), 121-149.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). De Boeck Supérieur.
- Vicente, J. L. (2017). *MultBiplotR: Multivariate Analysis using Biplots. R package version 0.1.0*. Récupéré sur : <<http://biplot.usal.es/multbiplot>>.
- Weber, M. (1964). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Plon.
- Zaouani-Denoux, S. (2011). La formation en alternance. Effectuation, itinéraires et construction de soi. *Savoirs*, 26, 61-83.
- Zarca, B. (2009). L'ethos professionnel des mathématiciens. *Revue française de sociologie*, 50, 351-384.

## ***Abstract***

---

### **University apprentices and the development of a professional ethos. A survey of students on Masters in Sports Management courses**

Professionalisation has been one of the main trends of proposed reforms in higher education over recent decades. It is part of a dual trend that combines subject-specific training and research approaches and professional approaches to optimise students' employment prospects. But what is the reality? Our intention in this article is to clarify some ways in which professional ethos is created, drawing on a comparative analysis of two cohorts of students, apprentices and trainees on Masters in Sports Management courses.

**KEYWORDS:** learning, higher education, professional code, student, transition from school to work

## Annexes

### Liste des interviewés du groupe Stagiaires (Gr.Stag)

	1. Êtes-vous un homme ou une femme?	2. Quel est votre âge?	4. Quel diplôme possédiez-vous avant votre entrée en Master?
1	Femme	22	Licence Pro
2	Homme	23	Bac S et licence STAPS
3	Femme	23	Licence STAPS Management du sport
4	Homme	24	Licence Économie Gestion
5	Femme	24	Licence STAPS
6	Homme	25	Licence STAPS Management du sport
7	Homme	24	Oui Licence STAPS
8	Femme	23	Licence
9	Femme	23	Licence
10	Homme	24	Licence STAPS Management du sport
11	Femme	24	Licence STAPS Management du sport
12	Homme	25	Licence STAPS Management du sport
13	Homme	24	Licence STAPS Management du sport
14	Femme	23	Licence STAPS Management du sport
15	Femme	24	Bachelor marketing
16	Homme	22	Licence AOE (Administration Économie sociale)
17	Homme	25	Licence STAPS
18	Homme	24	Master Ingénierie et ergonomie
19	Homme	24	Licence STAPS Management du sport
20	Homme	23	Licence STAPS Management du sport

### Liste des interviewés du groupe Apprentis (Gr.Appr)

	1. Êtes-vous un homme ou une femme?	2. Quel est votre âge?	4. Quel diplôme possédiez-vous avant votre entrée en Master?
1	Homme	25	DUT TC + L3 Management du sport
2	Femme	24	Licence STAPS – Management du Sport
3	Femme	24	L3 management du sport
4	Femme	23	Licence école de commerce
5	Homme	24	Licence STAPS
6	Femme	23	Bachelor Production culturelle
7	Homme	25	Licence STAPS management du Sport
8	Homme	24	Licence STAPS management des organisations sportives
9	Femme	22	DUT InfoCom et LP Management de l'événementiel
10	Homme	23	Licence 3 Management IAE
11	Homme	24	Licence STAPS
12	Femme	23	Licence STAPS Entraînement Sportif et BPJEPS Fitness
13	Homme	25	L3 MDS
14	Homme	24	Licence Management du sport
15	Homme	24	Licence MOS
16	Homme	23	Licence STAPS Entraînement Sportif
17	Homme	25	Licence
18	Femme	22	Licence Économie et gestion
19	Homme	23	Licence STAPS Management du sport
20	Femme	24	BTS communication et licence professionnelle chef de projet dans les métiers de la communication
21	Femme	23	Licence Management du sport
22	Homme	24	Bachelor 3 Management des organisations
23	Femme	23	Licence STAPS