



Open Archive TOULOUSE Archive Ouverte (OATAO)

OATAO is an open access repository that collects the work of Toulouse researchers and makes it freely available over the web where possible.

This is an author-deposited version published in : [http://oatao.univ-toulouse.fr/Eprints ID : 3787](http://oatao.univ-toulouse.fr/Eprints/3787)

To cite this version :

SANS, Pierre, DEGRANGE, Béatrice. Le processus de professionnalisation des étudiants des écoles de l'enseignement supérieur agricole. *POUR*, 2009, no. 200, p. 103-110. ISSN 0245-9442.

Any correspondence concerning this service should be sent to the repository administrator: staff-oatao@inp-toulouse.fr.

Le processus de professionnalisation des étudiants des écoles de l'enseignement supérieur agricole.

Béatrice Dégrange, Agrosup Dijon, Département d'Ingénierie sur la Professionnalisation et les Apprentissages, 21079 Dijon Cedex.

Pierre Sans, Université de Toulouse – ENVT, Département Elevage et Produits – Santé Publique Vétérinaire, 31076 Toulouse Cedex 3.

Le réseau « Egalité des Chances entre les femmes et les hommes » de l'enseignement supérieur agricole a initiée en 2005, dans un contexte de féminisation croissante de ses effectifs, une étude visant à mieux comprendre les choix d'orientation et motivation des étudiants et la construction progressive de leur identité professionnelle. On cherche en particulier à dégager des informations sur le rôle de la formation dans l'avenir des jeunes diplômés/es en s'intéressant aux différences sexuées d'aspiration et d'orientation professionnelles ainsi qu'à l'évolution de ces choix en cours de formation.

Nous reprendrons ici les résultats relatifs au processus de professionnalisation des étudiants ingénieurs et vétérinaires en accordant un intérêt particulier au repérage et à la connaissance de l'univers professionnel visé ainsi qu'au développement de connaissances et compétences permettant d'y accéder (ou d'en faciliter l'accès). Pour cela, nous nous référerons aux travaux sur la professionnalisation des élèves ingénieurs durant leur formation initiale (Chaix 2006, Wittorski 2007) afin de décrire, ce qui permet - du point de vue des étudiants - de les conduire progressivement à se définir en tant que futur ingénieur/vétérinaire.

Les étudiants accédant aux écoles d'ingénieurs et de vétérinaires dépendant du Ministère de l'Agriculture à la rentrée 2005 ont été soumis à trois enquêtes successives, respectivement en début de cursus, durant leur 2^{ème} année puis au milieu de leur 3^{ème} année afin de faire un état des lieux dynamique des représentations de leur futur métier, des conditions d'émergence de leur projet et de leur perception des inégalités professionnelles entre les hommes et les femmes¹. Bien que non constant dans le temps (nombre d'écoles participantes et taux de réponse variant selon les années), l'échantillon ne souffre pas de biais majeur, notamment en ce qui concerne le ratio hommes/femmes, par rapport à la population de départ. Les analyses ont été menées selon un protocole identique pour les deux sous-populations (ingénieurs et vétérinaires) suivant des cursus différents mais majoritairement issues d'une même base de sélection (les classes préparatoires BCPST²). Les points communs et singularités quant aux motivations et représentations des métiers en début de cursus puis à leur évolution ont ainsi pu être dégagés.

1. Evolution des domaines d'activité souhaités

Les élèves ingénieurs déclarent avoir choisi cette formation en raison de leur attrait pour les sciences du vivant (40,2% des réponses) alors que les étudiants vétérinaires mettent en avant leur vocation (39,6%). Pour chaque enquête, il a été demandé aux étudiants d'indiquer les trois secteurs d'activité dans lesquels ils souhaitent exercer à la sortie de leur école³. Une évolution est observée essentiellement entre la première et la deuxième enquête (Tableau 1).

¹ Le premier questionnaire a été administré en septembre 2005 sous forme papier à l'ensemble des étudiants de cette promotion. Il a permis de recueillir 1158 réponses pour 11 écoles d'ingénieurs et 217 pour les étudiants des quatre écoles vétérinaires. Les deux suivants ont été mis en ligne sur Internet. Le % de répondants par école est variable et représente 35 à 65% de répondants pour les écoles ingénieurs et 35 à 99% pour les étudiants des écoles vétérinaires. La 3^{ème} année correspond à la fin du cursus pour les élèves ingénieurs. Elle constitue l'avant dernière année d'étude pour les vétérinaires entrés en formation en septembre 2005.

² Biologie, Chimie, Physique et Sciences de la Terre.

³ La liste complète des domaines d'activité proposés (18 pour les ingénieurs, 17 pour les vétérinaires) est consultable dans les numéros 6 et 7/8 de « Un=Une » (voir bibliographie).

Tableau 1 : Evolution des choix (entre la 1^{ère} et la 2^{ème} enquête) des 5 domaines d'activité les plus cités.

Elèves ingénieurs (EI)					Etudiants vétérinaires (EV)				
Domaines	1 ^{ère} enquête (% points* /rang)		2 ^{ème}		Domaines	1 ^{ère}		2 ^{ème}	
Développement, aménagement, environnement, paysage	15,7	1	13,8	1	« Mixte »	27,3	1	34,3	1
Organisations internationales et humanitaires	11,9	2	5,3	9	Faune sauvage	23,5	2	24,3	3
Recherche et enseignement	10,8	3	8,6	4	Animaux de compagnie	14,8	3	10,7	2
Industries agro-alimentaires	9,2	4	10	2	Equine (spécialisée)	12,7	4	9,0	5
Productions végétales et services de la protection des végétaux	7,9	5	8,8	3	Productions animales (sauf hors sol)	10,2	5	10,7	4

* Les réponses ont été pondérées : trois points ont été attribués au premier secteur cité, deux au deuxième, trois au troisième.

Les cinq domaines d'activité préférés accaparent une part significative des suffrages totaux (55,5% pour les élèves ingénieurs [EI], 88,5% chez les étudiants vétérinaires [EV] pour la première enquête). Si on retrouve dans cette tête de classement des activités attendues car correspondant à des champs d'intervention « classiques », on peut néanmoins être surpris de la présence de domaines tels que les organisations internationales et humanitaires (pour les EI) et la faune sauvage (pour les EV). Il faut probablement y voir l'expression de valeurs chères à cette génération et /ou à cette classe d'âge (partage, aide, biodiversité...).

Loin d'être figé, ce classement évolue essentiellement durant la première moitié du cursus de formation et de façon plus marquée pour les EI que pour les EV. Cette période jouerait donc un rôle important dans la construction du projet professionnel d'une grande majorité d'étudiants. Ils y développent une meilleure connaissance de la diversité des métiers et, en partie, de leurs caractéristiques respectives. Cela permet à certains de confirmer des choix initiaux parfois formulés sur la base de simples représentations de ces activités, pour d'autres de les infléchir en direction, par exemple, de métiers mal connus ou l'image est dévalorisée (machinisme agricole et commerce pour les EI par exemple, métiers salariés en entreprise pour les EV). La question se pose donc de la façon dont les étudiants mobilisent les ressources mises à leur disposition pour construire leur projet professionnel.

2. La construction du projet professionnel des étudiants en cours de formation

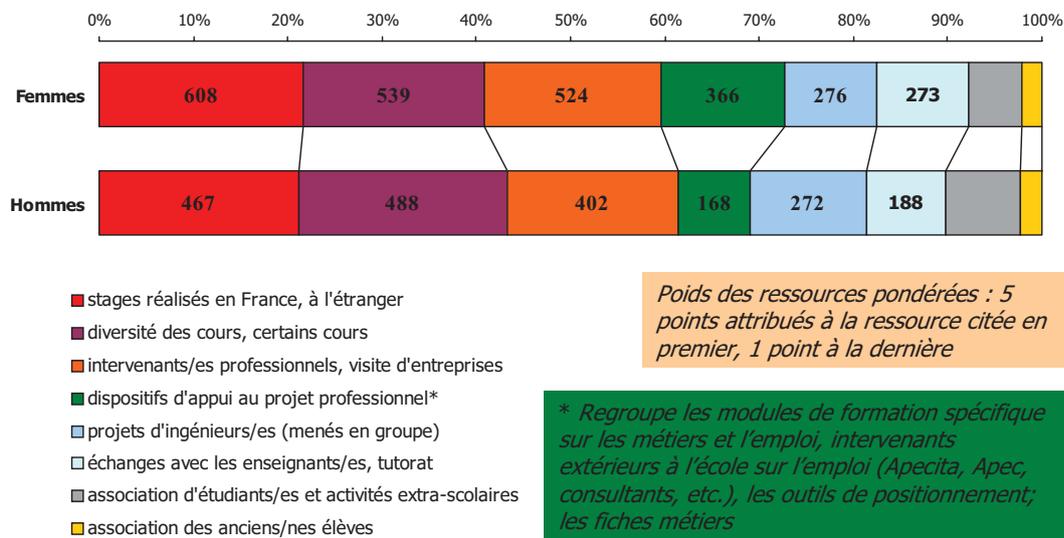
Lorsqu'ils sont invités à s'exprimer ouvertement sur ce qui est déterminant pour construire leur projet professionnel, les étudiants appréhendent diversement leur cheminement et disent utiliser une diversité de ressources pour mener leur réflexion. La mobilisation de ces dernières durant la formation est fonction de l'organisation des cursus et des dispositifs d'appui à la construction des projets professionnels proposés au sein de chaque école. Nous nous limiterons ici à une présentation des principales similitudes et différences entre les ingénieurs et les vétérinaires, sans entrer dans le détail des spécificités entre écoles d'une même spécialisation.

Pour les EI, certains étudiants mettent en avant l'idée que le projet professionnel est un aboutissement qui prend sens à partir d'un investissement dans diverses activités réalisées en partie dans le cadre de la formation et qu'ils présentent comme un continuum. D'autres étudiants insistent sur des moments-clés, jugés *a posteriori* essentiels dans leur parcours de formation et leur projet d'entrée dans la vie professionnelle. Ils font référence à des périodes charnières telles que les dates du choix de spécialisation ou les stages de première et seconde années.

Les résultats de l'enquête réalisée en troisième année de formation rendent compte de la grande diversité de ressources considérées par les EI pour construire leur projet (Figure 1). Cette répartition confirme

l'importance accordée aux stages⁴ et aux modules de formation privilégiant le lien aux professionnels (projets d'ingénieurs, intervention de professionnels...). Mais elle prend également en compte la partie plus « académique » de la formation et son organisation par les enseignants-chercheurs. Elle fait aussi référence aux dispositifs spécifiques d'appui au projet professionnel même s'ils sont plus souvent cités par les femmes et sont présentés en complément des autres activités de formation. Enfin, les activités extrascolaires et les associations d'étudiants et d'anciens élèves sont diversement mobilisées selon les écoles.

Figure 1 : la professionnalisation de la formation selon les élèves ingénieurs



Pour les EV, les ressources utilisées sont plus directement orientés vers les sources d'informations spécifiques à l'exercice de la profession de vétérinaire sans prendre en compte la partie « formation » dispensée par les écoles (Tableau 2).

Tableau 2 : Sources d'information influençant la construction du projet professionnel des EV en cours d'études.

Situations	Hommes % points*	Femmes % points	Ensemble % points
Stages (obligatoires ou libres)	57,2	72,9	64,5
Informations fournies au sein de l'ENV	21,9	5,2	11,8
Informations trouvées hors ENV	6,7	6,8	7,6
Participation à des associations d'étudiants	6,7	6,8	7,6
Discussion avec un/e enseignant/e	4,8	4,8	5,1
Autre	2,9	3,6	3,4

Comme pour les EI, les EV mettent très fortement l'accent sur l'importance des stages. La réflexion sur leur manière d'appréhender leur parcours n'a pas donné lieu à une analyse spécifique lors de l'enquête par questionnaire mais la réalisation d'entretiens réalisés sur une partie de la population de l'enquête (n=29)

⁴ Une analyse des attentes des EI concernant la réalisation du stage de fin d'études confirme les analyses d'Escourrou (2008) sur les différentes fonctions-clé du stage. Le stage de fin d'études semble condenser une diversité d'objectifs renvoyant à la formation et l'acquisition de connaissances, à l'organisation du travail, aux fonctions d'ingénieurs ainsi qu'à la dimension de l'emploi et aux dispositifs de recrutement.

montrent que les changements d'orientation au cours de cursus sont essentiellement liés à la réalisation de stages ayant ouvert d'autres perspectives professionnelles ou à la difficulté perçue d'accéder au secteur d'activité initialement choisi.

Par ailleurs, on observe une différence statistiquement significative quant aux réponses des femmes et des hommes pour les deux premières situations : les femmes citent beaucoup plus fréquemment les stages comme élément déterminant de la construction du choix. La situation inverse est observée pour les informations fournies au sein des ENV (forum des métiers, conférences...). Les discussions avec les enseignants sont mentionnées mais le lien à la formation « académique » n'est pas associé directement à la question de la professionnalisation.

3. Place des dispositifs d'accompagnement au projet professionnel et attentes des étudiants : des différences EI / EV.

Un recensement récent effectué parallèlement à notre étude a montré que les dispositifs spécifiques d'accompagnement des élèves ingénieurs recouvraient une multitude d'actions différemment articulées selon les établissements (Chassagne A., 2008). Ces dispositifs sont beaucoup plus légers dans les écoles vétérinaires et se caractérisent par l'absence de structure dédiée et leur faible formalisation dans le cursus. Ce constat peut en partie s'expliquer par la différence quant à la nature des emplois occupés (essentiellement libéraux pour les EV, salariés pour les EI) qui rendrait moins prégnante la nécessité d'un accompagnement des étudiants à la construction de leur projet professionnel. Les résultats de notre troisième enquête montrent que telle n'est pas la perception de ces derniers : 77% d'entre eux considèrent qu'il s'agit d'une mission des écoles vétérinaires et 65% d'entre eux considèrent qu'il est très insuffisant (16%) ou insuffisant (49%).

Si l'existant diffère entre EI et EV, les pistes d'amélioration des dispositifs suggérés par les étudiants ne sont pas foncièrement différentes entre les deux types d'établissements (Tableau 3).

Tableau 3 : Voies d'amélioration du dispositif d'accompagnement des étudiants.

Suggestions	Ingénieurs		Vétérinaires	
	% réponses*	rang	% réponses*	rang
Meilleure information sur les secteurs d'activités et les métiers	28,4	1	26,5	1
Plus de contact avec le monde professionnel	25,8	2	2	6
Plus d'individualisation dans l'organisation de la formation	14,6	3	13,7	4
Temps plus important consacré aux stages	8,1	4	22,5	2
Programme structuré d'accompagnement individuel	6,2	6	4,9	5
Plus forte implication des enseignants-chercheurs	5,1	7	16,7	3
Meilleure information sur les cursus disponibles	5,1	8	11,8	5
Autre	6,7	5	2	7

* : EI : n=356, EV : n=102

Les étudiants souhaitent une meilleure information sur les caractéristiques des domaines d'activité et des métiers exercés ainsi qu'une plus grande interaction avec le monde professionnel durant leur cursus. Cependant, l'expression de la volonté d'un encadrement plus actif se double d'un souhait d'une plus grande liberté dans certains choix (thèmes des stages, enseignements optionnels, parcours personnalisés...).

En conclusion :

Le suivi longitudinal d'une promotion durant son parcours de formation d'ingénieurs ou de vétérinaires nous a permis de mettre en évidence différentes facettes de la construction de leur projet professionnel. L'étude met en évidence l'importance des dispositifs spécifiques d'appui mais aussi la nécessité, revendiquée par les étudiants, d'une meilleure articulation entre ces « outils directs » de la professionnalisation et les compétences acquises grâce à la formation académique, qui contribuent indéniablement – mais de façon

moins visible - à la professionnalisation des futurs diplômés. C'est donc à une construction complexe et multipartite (personnels dédiés, enseignants-chercheurs, anciens élèves, professionnels...) qu'aspirent nos futurs diplômés, afin de faciliter leur insertion dans un monde professionnel en évolution permanente.

Bibliographie :

Marie-Laure Chaix, Les formes de socialisation professionnelle en formation, pp125-147 *in* Bernard Fraysse (coord), Professionnalisation des élèves ingénieurs, l'harmattan, col. Dynamiques d'entreprises, 2006.

Aurélie Chassagne (2008) Recensement des modalités d'accompagnement au Projet Professionnel et Personnel des étudiants/es. Présentation au rassemblement annuel du Réseau Égalité des chances entre les femmes et les hommes dans l'enseignement supérieur agricole, Angers, 20-21 novembre 2008.

Collectif Les représentations et motivations des étudiants et des étudiantes en 1^{ère} année d'école d'ingénieur/e ou vétérinaire. La lettre du réseau de la mission égalité des chances entre les femmes et les hommes dans l'enseignement supérieur agronomique, Un=Une n°6, 8p, mars 2006.

Collectif (2008) Le projet professionnel des étudiant/es à mi-parcours de leur formation d'ingénieurs/es ou de vétérinaires du ministère de l'Agriculture. La lettre du réseau de la mission égalité des chances entre les femmes et les hommes dans l'enseignement supérieur agronomique, Un=Une n°8/9, 8p, novembre 2008.

Nicole Escourrou, L'importance des stages dans l'insertion professionnelle des étudiants. Communication aux XVèmes journées du longitudinal, Lille, mai 2008.

Richard Wittorski, Professionnalisation et développement professionnel, L'harmattan, col. Action et savoirs, 2007, 190 pages.