



HAL
open science

Du rôle émancipatoire des césures dans la formation des ingénieurs

Christelle Didier, Patrick Simonnin

► **To cite this version:**

Christelle Didier, Patrick Simonnin. Du rôle émancipatoire des césures dans la formation des ingénieurs. *Forme d'éducation et processus d'émancipation*, May 2012, Rennes, France. halshs-00783225

HAL Id: halshs-00783225

<https://shs.hal.science/halshs-00783225>

Submitted on 31 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Christelle DIDIER*, Patrick SIMONNIN**

Enseignants-chercheurs, Département d'Éthique de l'Université Catholique de Lille.

*Docteur en Sociologie (EHESS), chercheure au LEM UMR-CNRS

** Ingénieur ESPCI, Docteur-ingénieur en Physique des Matériaux (Université Pierre et Marie Curie)

Du rôle émancipatoire des « césures » dans la formation des ingénieurs

césure, n.f : repos aménagé dans un vers après une syllabe accentuée

(Petit Larousse, 1992)

1. Contexte de l'étude

Cette communication s'inscrit dans un programme de recherche sur les valeurs des ingénieurs au croisement de la sociologie des groupes professionnels et de la sociologie des valeurs. Celle-ci s'appuie sur une enquête quantitative réalisée en collaboration avec Ingénieurs et Scientifiques de France (ex CNISF) qui vise à approfondir et actualiser les résultats de travaux passés et engager des recherches comparatives (Didier 2008 ; Talin, Didier 2011). Deux champs d'investigation viennent en complément de ce chantier. Le premier porte sur la question du sens du travail et s'appuie sur une enquête qualitative auprès d'ingénieurs travaillant dans les secteurs affichant explicitement des valeurs sociales fortes comme l'économie sociale et solidaire ou l'humanitaire. Le second porte sur la socialisation des valeurs à travers la formation initiale et interroge la façon dont les curricula en écoles d'ingénieurs contribuent à la transmission de valeurs professionnelles particulières.

Trois grandes catégories d'explication peuvent être avancées pour expliquer la particularité des attitudes des ingénieurs observées dans notre enquête. La première met en avant le recrutement des diplômés et explique les valeurs du groupe par celles de leur milieu d'origine, des familles plutôt « dotées » socialement et culturellement. La seconde considère l'ethos professionnel des ingénieurs comme le produit d'une « acculturation »¹ dans un monde du travail particulier : l'univers des grandes entreprises industrielles. Par la troisième, l'ethos des ingénieurs est vu comme résultant d'une transmission de valeurs au cours de leur formation en écoles d'ingénieurs, et en classes préparatoires pour certains. Notre programme de recherche étudie la manière dont ces trois espaces de socialisation contribuent à façonner l'univers des valeurs partagées par les ingénieurs : leur socialisation primaire dans leurs familles d'origine, la socialisation secondaire au cours de leur formation professionnelle et enfin leur socialisation professionnelle dans les milieux du travail qui les accueillent.

La présente communication porte sur la socialisation professionnelle en école d'ingénieurs, plus particulièrement sur un dispositif curriculaire, c'est-à-dire une offre conçue par les écoles d'ingénieurs à destination de leurs étudiants, constituant une « période extra-académique institutionnalisée non-disciplinaire », c'est-à-dire hors école et caractérisée par l'absence de contenu disciplinaire. Ce dispositif qui s'apparente aux stages, par sa dimension expérientielle et son cadre hors école, s'en distingue ne serait-ce que par son appellation commune de « césure », qui est un terme que l'on trouve évoquée de façon courante en écoles de commerce (c'est le *gap year* en anglais). Cependant il existe d'autres noms pour désigner d'autres dispositifs présentant un certain nombre de traits communs avec les césures².

¹ « L'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des modifications dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes » (Redfield, R., Linton, R., & Herskowitz, M.T. 1936).

² Comme l'« année jeune ingénieur » à Telecom SudParis et Telecom Bretagne, le « stage de formation humaine » à Telecom ParisTech, le « stage d'initiative personnelle » à l'ESTACA, la « rupture » à l'ISA de Lille, ou encore l'« expériment » dans le groupe ICAM.

Si certaines écoles d'ingénieurs n'offrent aucune possibilité de ce genre (selon la Conférence des Grandes Ecoles, 10% des étudiants inscrits en écoles d'ingénieurs en 2008 étaient concernés, selon la dernière enquête du BNEI 25% des élèves ingénieurs seraient désormais concernés³), dans d'autres comme l'ISA ou le groupe ICAM, la « période extra-académique non-disciplinaire » est obligatoire : elle fait partie intégrante du cursus de cinq années. Très présents dans les écoles de commerce, où leur développement ne semble pas poser de problème, ces *breaks* institutionnalisés font l'objet d'une vive controverse dans les écoles d'ingénieurs où ils sont apparus plus récemment. Tandis que les sites d'information et d'orientation destinés aux lycéens évoquent sans détour, et avec enthousiasme souvent, la possibilité pour les élèves ingénieurs de réaliser une césure, la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI), clé de voute du système de formation des ingénieurs français depuis 1934, se montre prudente suggérant même aux établissements de ne pas assurer la promotion de ces dispositifs dans le cadre de leur recrutement (CTI, 2010). Quant au Bureau National des Elèves Ingénieurs, né en 1998 à l'initiative de divers Bureaux des Elèves (« BDE »), qui fédère et représente l'ensemble des élèves ingénieurs de France, la vigilance est de mise.

2. Les termes de la controverse sur les césures en écoles d'ingénieurs

2.1 Parole d'étudiants

Selon le BNEI, l'opportunité de faire une césure constitue « un élément de marketing » sur lequel les écoles communiquent car il est susceptible d'influencer leur recrutement. S'il constate qu'une grande majorité des « césuriens » est très satisfaite de son expérience, le flou qui entoure les modalités concrètes des dispositifs cache certaines pratiques qu'il qualifie d'« iniques »⁵. C'est en particulier la question du statut (étudiant ou non) des jeunes et celle du règlement éventuel des frais de scolarité tout en étant absent de l'institution, qui semblent poser problème. Les principales raisons de satisfaction des jeunes sont « l'éclaircissement de leur projet professionnel, des attentes du marché du travail, l'amélioration de leur niveau linguistique ainsi que la découverte d'autres cultures et de façons de travailler (pour les césures à l'étranger) ». Mais suffit-il que les étudiants soient satisfaits pour que le dispositif ait du sens ? Pour le BNEI, les « années de césure » (qui touchent en 2008 entre 5% et 80 % d'une promotion selon les écoles) peuvent être utiles pour certains étudiants, mais ne doivent pas être imposée par l'école. Elles ne doivent pas non plus être « réalisées au détriment des étudiants et de la formation d'ingénieur ». A l'instar de la CTI, la BNEI souhaite que cette pratique, « bien que nécessaire dans certains cas », ne soit pas encouragée par les écoles, afin de conserver la qualité des formations (BNEI 2008)

³ Aujourd'hui.fr « la césure un avant goût de la vie active » 6 février 2012

⁵ Il convient de situer la discussion sur les césures, leur statut et les gratifications auxquels elles peuvent donner lieu, les nombreux débats animés entre autres par le réseau « génération précaire » qui ont traversé les milieux étudiants en 2005, en France. La Loi sur l'égalité des chances votée en 2006 a en effet fixé de manière nette le futur cadre pour les stages et touche donc directement les élèves ingénieurs. On peut relever trois mesures importantes : tous les stages doivent être conventionnés, la durée des stages dits « libres » ou hors cursus est limitée à 6 mois maximum cumulé, la gratification est obligatoire pour les stages de plus de 3 mois, le montant restant à être déterminé. Ainsi selon l'Article L 612-9 du code de l'éducation, « La durée du ou des stages effectués par un même stagiaire dans une même entreprise ne peut excéder six mois par année d'enseignement. Il peut être dérogé à cette règle, dans des conditions fixées par décret, au bénéfice des stagiaires qui interrompent momentanément leur formation afin d'exercer des activités visant exclusivement l'acquisition de compétences en liaison avec cette formation, ainsi que dans le cas des stages qui sont prévus dans le cadre d'un cursus pluriannuel de l'enseignement supérieur. » Selon le BNEI, si cette loi limite un certain nombre d'abus, elle pose la question des années de césures pour les élèves ingénieurs qui en profitaient pour effectuer un stage long supérieur à 6 mois.

2.2 La Conférence des Grandes Ecoles (CGE)

Dans le rapport d'activité de la Conférence des Grandes Ecoles (qui rassemble depuis 1973 des Grandes Écoles d'ingénieurs, de management et de haut enseignement reconnues par l'Etat sanctionnant au moins 5 années d'études post Bac) on peut lire que le groupe « stage » a beaucoup travaillé sur le problème de l'année de « césure » et s'interroge sur le fait que « les entreprises ont tendance à rechercher des stagiaires pour des longues périodes » (CGE, 2011). Cependant, il semble qu'au sein de la CGE, le débat ne soit pas encore tranché au sujet de ces dispositifs qualifiés « d'immersion professionnelle durant la scolarité » aux côtés des stages et périodes en entreprise des apprentis.

2.3 La Commission des Titres d'Ingénieur

La CTI, qui est chargée depuis 1934 de délivrer les habilitations à décerner diplômes d'ingénieurs aux écoles d'ingénieurs, a exprimé sa position de façon explicite dans un communiqué de presse. Constatant « une réelle dérive dans la prolifération des années de césure », son souhait est que « la pratique demeure marginale » afin d'éviter « un allongement systématique de la durée des études ». L'opposition de la CTI porte sur un type précis d'année de césure : l'exécution d'un stage conventionné en entreprise en France ou à l'étranger, les césures pour financer les études ou pour réaliser projet personnel ne posant pas de problème pour la Commission. Les raisons avancées sont que : les diplômés qui ne font pas de césure n'ont pas plus de difficulté à l'embauche, les autres atteindront le niveau de salaire de leur promotion avec un an de retard, le salaire de la césure peut ne pas être pris en compte pour la retraite s'il est trop bas, les stages existants suffisent comme opportunité de travail à l'étranger, la césure amène le diplôme d'ingénieurs à 360 crédits ECTS au lieu de 300 et enfin, la réalisation d'une année de césure sous statut d'étudiant fausse l'évaluation du nombre d'élèves en formation dans un établissement (CTI, 2010)⁶.

2.4 Quelques éléments du contexte : les écoles d'ingénieurs en France aujourd'hui

Une des caractéristiques de la formation des ingénieurs en France est qu'elle est composée d'un ensemble d'institutions appelées « grandes écoles » établies en dehors du système universitaire. Contrairement à ces dernières, les « grandes écoles » sont de petite taille. Même si de nombreux regroupements ont été opérés ces dernières années afin de se rapprocher de la norme existants dans de nombreux pays et de se constituer en partenaires de poids significatifs pour organiser des échanges d'étudiants, les écoles d'ingénieurs françaises restent caractérisées par des cultures propres, liées aussi bien à leur histoire qu'aux types de relations créées avec leur environnement académique et industriel. En 2007, il existait en France 317 écoles d'ingénieurs dont 260 reconnues par la CTI. Une autre caractéristique de la formation des ingénieurs en France est qu'elle attire à elle des lycéens doués, en particulièrement dans les matières scientifiques, mais souvent très indécis en ce qui concerne leur orientation scolaire. Ils se retrouvent dans une formation d'ingénieurs plus souvent guidés par la valeur sélective du diplôme que par sa valeur formative (Dubet 1991), à l'issue d'une série de « reports de choix », déterminée par le projet de maintenir à chaque étape du parcours de formation le plus de portes ouvertes (Cereq 2008).

⁶ Il est à noter que parmi les récent avis publiés par la CTI dans le cadre des renouvellements d'habilitation il a été question à plusieurs reprise de la gestion des césures dans la liste des points à améliorer (ESCOM avis 2011/01-01 : « rendre effective la mobilité internationale de tous les étudiants sans s'appuyer sur l'année de césure optionnelle ; ISAE 2010/01-09 « une politique déficiente en matière de stage et césure », ISEP 2011/10-02 « ne pas considérer l'année de césure comme une modalité pédagogique », ENIT 2011/04-04 « pratique contestable de l'année de césure », INP Toulouse 2011/04-02 : « mettre en conformité avec R&O le règlement des études concernant les stages et l'année de césure », ISMANS 2011/06-05 « des confusions dans les définitions et les modalités de l'année de césure et des doubles diplômés »

3. Etudes de cas exploratoires

3.1 Le cas de Centrale Lille et des autres écoles du groupe Centrale

L'Ecole Centrale de Lille est une école d'ingénieurs française, établie en 1872 sous la dénomination Institut Industriel Du Nord (IDN), héritière de l'École des Arts Industriels et des Mines de Lille fondée en 1854. Elle est membre du groupe Centrale. C'est une école de statut public dont la tutelle est le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. L'école a délivré 239 diplômes en 2011. Le cursus de trois ans après deux années de classes préparatoires comporte deux ans de tronc commun et un an dit « d'approfondissement » avec le choix d'un « génie disciplinaire » (parmi une quinzaine) et d'une « filière professionnalisante » (parmi sept). Le cursus comporte sept à dix mois de stages en entreprise répartis en trois périodes :

- un stage de « découverte de l'entreprise » de quatre à cinq semaines en première année,
- un stage d' « assistant ingénieur » d'une durée de trois mois en deuxième année et enfin,
- une « mission d'ingénieur » de trois à cinq mois, pouvant aller jusqu'à six mois en troisième année.

L'année de césure n'est pas obligatoire. Elle a concerné 30 élèves en 2005-2006 et un quota de 50 a été établi en 2011-2012, pour 250 étudiants inscrits. Définie comme une « année professionnalisante en entreprise », elle se situe entre la seconde et troisième année : « Pendant une année, l'élève intègre une entreprise avant de commencer sa dernière année de formation. Il peut ainsi découvrir pendant un an un métier et choisir la configuration de sa dernière année en fonction de ses ambitions professionnelles. » La page « Français à l'international » du site de l'école précise que lorsque l'élève part à l'étranger en année de césure ou dans un contexte de double diplôme, il reste élève de Centrale Lille et doit donc être dûment inscrit à l'École sur la totalité de la durée de son séjour. Il doit s'acquitter des frais correspondants de scolarité et de sécurité sociale et souscrire une assurance en responsabilité civile pour toute la durée du séjour à l'étranger.

Dans un article publié sur le site de *letudiant.fr*, la directrice des études Véronique Lecourtois dresse une typologie des étudiants qui candidatent : « Il y a tout d'abord ceux qui se cherchent et n'ont pas encore trouvé leur voie. Ceux qui ont un projet plus défini en tête et veulent acquérir une expérience significative dans leur domaine. Ceux, enfin, qui souhaitent profiter de cette année pour donner de leur temps sur un projet qui leur tient à cœur ». Si les césures peuvent être vue comme une occasion pour un jeune de grandir et s'autonomiser, « une telle expérience ne convient pas à tout le monde car il faut tout de même avoir une certaine maturité ». L'acceptation du projet se fait sur la base d'un dossier remis par les étudiants avant le 31 où ils expliquent leur projet et leur motivation. « Les refus se fondent la plupart du temps sur des critères académiques. Il est préférable qu'un étudiant qui doit passer des rattrapages ne parte pas »⁷. Dans une interview à *aujourd'hui.fr* (6 février 2012), celle-ci précise : « Nous refusons très peu de projets. Toute expérience est intéressante, du moment qu'elle est explicitée. Une césure doit être à l'image de chacun, et donc pas une obligation ».

Le site internet de l'Ecole Centrale de Nantes précise que l'année de césure insiste sur la dimension personnelle de la césure. Il s'agit d'offrir la possibilité de « mener à bien un projet personnel ». Située comme pour Centrale Lille entre la seconde et troisième année (sur les trois), la césure permet de réaliser en France ou à l'étranger, un projet personnel qui peut se traduire par « une expérience longue en entreprise, la contribution à une action humanitaire, etc. »

⁷ Sylvie Lecherbonnier, « réussir son année de césure », *l'étudiant.fr*, avril 2010, consulté le 31/01/2012.

Sur le site de l'école Centrale de Lyon, il est précisé que la césure située entre la seconde et la troisième année n'est pas obligatoire et que « plus de 25 % des élèves optent pour une année entière en entreprise qui permet souvent d'affirmer le projet professionnel. » Dans cette école, la césure est définie comme une « mission de longue durée en entreprise »

Sur le site d'Ecole Centrale de Marseille, il est expliqué dans le programme de 3ème année qu'« une année de césure peut être réalisée avant la 3ème année afin de mener à bien un projet personnel ou professionnel »

Sur le site de l'Ecole Centrale de Paris, il est écrit qu'« une année de césure est autorisée entre la 2ème et 3ème année ». Le Forum de l'Ecole nous offre d'autres informations. On peut en effet y lire que « lors d'une soirée de rencontres, organisée à l'École, une trentaine d'entreprises communiquent sur leurs possibilités d'accueil de stagiaires « césures » et permettent à ceux-ci d'accroître leur choix. Le stage de césure marque la 1^{re} expérience structurante en entreprise où l'élève-ingénieur peut vraiment acquérir une expérience professionnelle, souvent déterminante pour l'avenir (notamment son choix d'option/filière de 3^e année). Différents services sont offerts : trombinoscope des candidats, enquête de motivation des élèves, book entreprises. Environ 100 élèves de l'Ecole Centrale Paris partent en césure en fin de 2ème année (en croissance de 15% par an).» Ce chiffre date de 2010. En 2005, seuls 50 centraliens étaient partis en césure⁸. En 2012, le chiffre annoncé dans la plaquette *Ensemble : les entreprises et l'école centrale* est de 200 étudiants.

3.2 L'ICAM de Lille et les autres écoles du groupe ICAM

L'Institut Catholique d'Arts et Métiers de Lille est une école d'ingénieurs qui a été créée en 1898 par des industriels du Nord qui ont demandé à l'ordre des jésuites d'établir et animer le projet pédagogique. Elle fait aujourd'hui partie du groupe ICAM réparti en cinq (et bientôt six) lieux, mettant partout en œuvre le même programme d'études. C'est une école de statut privé catholique sous contrat, de statut associatif. Elle a délivré 105 diplômes en 2011. Le cursus dure 5 années après un recrutement au niveau du Baccalauréat. Les ingénieurs sortant de l'ICAM s'orientent principalement vers la gestion de projet, la recherche et développement, la logistique, la gestion de production ou le technico-commercial. Le slogan de l'école est : « l'art et la manière de faire monde ». Le projet de l'école reconnaît ouvertement l'ancrage confessionnel de la pédagogie « ignatienne » (jésuite) mise en œuvre, dont l'axe essentiel est autour de la pédagogie de la décision basée sur la relecture et le discernement. Le cursus comporte 6 mois et demi minimum de stages obligatoire répartis en trois périodes :

- un « stage opérateur » de un mois minimum, dans une entreprise industrielle de plus de 50 salariés, durant l'été qui suit la première année de cycle préparatoire
- une « première mission en entreprise » (stage technicien) d'une durée de un mois minimum, en milieu industriel, réalisé entre la dernière année du cycle préparatoire et la première année du cycle ingénieur
- un « stage ingénieur » d'une durée minimum de 18 semaines durant la 5^{ème} année d'études

L'« expériment »⁹ est une période de quatre mois, obligatoire, intercalée entre la 1^{ère} et la 2^{ème} année du cycle ingénieur, pendant laquelle l'étudiant va vivre une expérience, sans nécessaire rapport avec le contenu de ses études, qu'il aura choisie et préparée lui-même. Il est

⁸ Regards croisés, février 2006, p.5.

⁹ L'expériment est le nom d'un moment de la formation des jésuites, celui-ci étant conçu comme une alternance entre des temps de type « monastique » au noviciat et des temps d'expérience, où le novice est envoyé ailleurs pour se mettre en jeu lui-même dans une expérience devant le déplacer fortement. Le retour au noviciat étant l'occasion d'une « relecture » de cet expériment, qui permet au novice de comprendre comment il a changé.

explicitement conçu comme faisant partie intégrante du projet pédagogique global et constitue un des éléments les plus spécifiques de l'ICAM. Cette expérience peut prendre des formes très variées en fonction du désir de l'étudiant¹⁰. Ce dispositif qui existe depuis dix ans a été introduit en même temps dans les trois sites ICAM formation intégrée (Lille, Nantes et Toulouse), sous l'impulsion d'Olivier Barreau, jésuite, à son arrivée comme directeur des études de l'ICAM-Lille. Selon les mots de Jacques Enjalbert, jésuite responsable à l'ICAM-Lille du projet pédagogique de la « pédagogie de la décision » et de l'expériment, c'est l'occasion pour les étudiants « de se mettre eux-mêmes en jeu, de toucher au sens, en faisant des trucs géniaux qui les font rêver »¹¹, avec le paradoxe qu'on propose de faire une expérience de liberté alors qu'il s'agit d'un passage obligatoire dans la formation... L'enjeu est au fond de permettre à l'étudiant de « s'approprier l'obligatoire ». L'expériment repose sur quatre conditions :

- durée de 4 mois, dont 3 mois dans le même contexte
- distance culturelle et géographique (>200 km) de la famille et des camarades
- autonomie financière
- cohérence de sens du projet, autour d'un axe clairement explicité

Il est préparé de façon individuelle et collective en amont. Conçu comme un rite de passage, le départ en expériment est solennisé par une réunion de toute la promotion, ainsi qu'une célébration religieuse (non obligatoire). Au retour, il fait l'objet d'un rapport écrit et d'un séminaire de relecture en petits groupes.

4. Quelques pistes en vue d'une problématisation

Les deux cas présentés ici ont été choisis volontairement très différentes afin de mettre en évidence combien une même réalité de « période extra-académique institutionnalisée non-disciplinaire » peut prendre des formes concrètes très distinctes en termes de durée, d'obligation, de conditions de mise en place, d'évaluation... Mais il existe en France bien d'autres schémas : certaines écoles proposent des césures non forcément professionnalisantes, d'autres exigent un rapport et donnent lieu à l'attribution de crédit ECTS, d'autres encore imposent comme l'ICAM l'éloignement du cocon familial et donnent lieu à des présentations devant l'ensemble de la promotion. Notre question de recherche est donc : à quelles conditions les « périodes extra-académiques non-disciplinaires institutionnalisées » qui se développent de plus en plus dans les écoles d'ingénieurs françaises peuvent-elles être définies comme une « forme d'éducation » constituant un « processus d'émancipation » des futurs diplômés, leur permettant de « se concevoir et se construire en acteurs instituant » ?

Nos premières explorations nous conduisent à reformuler notre questionnement. Elles nous invitent à retracer la généalogie de l'émergence de ces dispositifs dans les formations d'ingénieurs, à élucider les raisons pour lesquelles les établissements ont commencé à proposer (ou imposer) de tels dispositifs à leurs étudiants et ce, à un moment plutôt qu'à un autre, afin de mieux comprendre leur sens.

- Dans quelle mesure cette émergence doit-elle être attribuée à un effet de mimétisme par rapport aux écoles de commerce, considérées comme des concurrentes dangereuses des établissements de formation d'ingénieur sur le marché du recrutement des jeunes et du placement des diplômés ?

¹⁰ Cela peut aller d'un temps de vie sur l'altiplano avec une famille indienne pour paître les lamas, à la traversée de l'Atlantique sur un voilier, en passant par une plongée à temps complet dans le monde du design parisien...

¹¹ Entretien réalisé par Patrick Simonnin le 23 février 2012.

- Dans quelle mesure leur diffusion relève-t-il d'un effet de mimétisme entre des écoles qui se surveillent les unes les autres et cherchent les moyens de se distinguer et d'attirer les meilleurs étudiants (à une époque où 90% des étudiants de classes préparatoires trouvent une place dans une école d'ingénieurs, à une époque où chaque année des places en écoles ne sont pas pourvues) ?
- Dans quelle mesure l'apparition des cédures constitue-t-elle une réponse institutionnelle de la part des écoles à l'identification d'un phénomène nouveau (lié aux étudiants ou à l'environnement des établissements) ?
- Dans quelle mesure l'invention d'une période institutionnalisée de break dans la formation académique repose-t-elle sur une intention éducative explicite ?

Une fois élucidés les conditions d'émergence des dispositifs (nous envisageons d'élargir nos études de cas à deux autres établissements : l'ISA de Lille et l'Ecole des mines de Douai, qui présentent des formes encore différentes des deux présentées ici), il s'agira de discuter leurs effets attendus et réels pour leurs bénéficiaires, au-delà de la satisfaction affichée par la plupart d'entre eux. Il s'agira aussi d'identifier les caractéristiques qui permettraient d'évaluer leur utilité sociale et leur dimension émancipatoire.

- La visée professionnalisante annoncée par certaines écoles dissimule-t-elle une inquiétude de ne pas pouvoir placer assez vite les diplômés à la sortie ? La visée d'ouverture culturelle et d'approfondissement linguistique cache-t-elle les insuffisances en langue des étudiants malgré les dispositifs existants ? La visée d'orientation constitue-t-elle elle un aveu de l'incapacité de l'ensemble du système de formation des futurs ingénieurs (CPGE comprises) à accompagner la construction pour les jeunes de leur projet professionnel ?
- Le problème principal est-il de mieux attirer ou retenir les étudiants, qui pourraient être tentés par les écoles de commerce, ou qui en ont assez des bancs de l'école, de trouver de nouveaux moyens pour permettre à des jeunes, maintenus plus longtemps que d'autres dans un milieu hyper-scolaire, de mûrir ou encore de proposer aux entreprises des profils nouveaux, de jeunes ingénieurs plus au clair avec leur projet professionnel et personnel ?

Dans quelle mesure faire le tour du monde en vélo, construire une école en Afrique ou vendre des hamburgers en Nouvelle Zélande, dans les cas de cédures non professionnalisantes, est-il susceptible de faire de l'étudiant un « meilleur » ingénieur, pour la société, pour les entreprises, pour lui-même ? Dans quelle mesure l'accompagnement à la construction des projets de vie des jeunes relève-il de la mission d'une école d'ingénieurs financée par des fonds publics (pour les écoles publiques) ? Dans quelle mesure un dispositif dont l'objectif serait uniquement de préparer les jeunes à être plus vite opérationnels dans des entreprises privées (dans le cas de long stage ne faisant pas l'objet d'une prise de recul dans le cadre de l'école) relève-t-il de la mission d'une école d'ingénieurs financée par des fonds publics ?

Références

Didier C., (2008), *Les ingénieurs et l'éthique*, Hermès, Paris

Talin K, Didier C., (2011), « Les ingénieurs et l'éthique », in Darsch Chantal, Longuet Laëtitia, 2011, *22e enquête socio-économique des Ingénieurs et Scientifiques de France*, Ingénieurs et scientifiques de France, Paris, p. 73-79.

Redfield, R., Linton, R., & Herskowitz, M.T.(1936), “Memorandum for the study of acculturation”, *American Anthropologist*, 38, 149-152.

CTI, (2010), “La CTI et les césures », Commission des Titres d'Ingénieurs, Paris

BNEI, (2008), *Résultats de l'enquête sur l'année de césure*, Bureau National des Elèves Ingénieurs, Paris

CGE, (2011), *Rapport d'activité*, Conférence des Grandes Ecoles

Cereq, (2008), *Les choix de l'orientation à l'épreuve du temps*, Net.doc, septembre 2008

Dubet F., (1991), *Les lycéens*, Seuil, Paris.