Work placements and professional transition in higher education. Psychosocial approach of the veterinary curriculum

Sylvain Dernat, Arnaud Siméone

▶ **To cite this version:**

Sylvain Dernat, Arnaud Siméone. Work placements and professional transition in higher education. Psychosocial approach of the veterinary curriculum. Questions Vives, recherches en éducation , 2015, 24, 10.4000/questionsvives.1753 . halshs-01562397

HAL Id: halshs-01562397
https://shs.hal.science/halshs-01562397

Submitted on 14 Jul 2017

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.

Questions vives

Questions Vives
Recherches en éducation

N° 24 | 2015
Accompagnement des transitions professionnelles et dispositifs réflexifs en formation initiale et continue

Stages et transition professionnelle dans l'enseignement supérieur. Une approche psychosociale du cursus vétérinaire

Work placements and professional transition in higher education. Psychosocial approach of the veterinary curriculum

Sylvain Dernat et Arnaud Siméone

revues.org

Éditeur
Université Aix-Marseille (AMU)

Édition électronique
URL : http://questionsvives.revues.org/1753
DOI : 10.4000/questionsvives.1753
ISSN : 1775-433X

Édition imprimée
Date de publication : 15 décembre 2015
ISBN : 978-2-912643-48-3
ISSN : 1635-4079

Référence électronique
Sylvain Dernat et Arnaud Siméone, « Stages et transition professionnelle dans l'enseignement supérieur. Une approche psychosociale du cursus vétérinaire », *Questions Vives* [En ligne], N° 24 | 2015, mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 30 septembre 2016. URL : http://questionsvives.revues.org/1753 ; DOI : 10.4000/questionsvives.1753

Ce document a été généré automatiquement le 30 septembre 2016.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Stages et transition professionnelle dans l'enseignement supérieur. Une approche psychosociale du cursus vétérinaire

Work placements and professional transition in higher education. Psychosocial approach of the veterinary curriculum

Sylvain Dernat et Arnaud Siméone

Introduction

1 Les évolutions des systèmes éducatifs à travers l'Europe ces vingt dernières années sont de plus en plus associées à des exigences quant à l'accompagnement des choix de formation et de carrière des élèves puis des étudiants (Tikkanen, Bledowski & Felczak, 2015). En particulier, les trajectoires des apprenants semblent influencées par l'organisation de leur scolarité. Au cœur de ces injonctions à l'accompagnement des transitions scolaires et professionnelles dans les cursus, la place du stage et plus largement de l'expérience en milieu professionnel, devient alors prépondérante (Agulhon, 2007 ; Glaymann & Grima, 2010). Le stage apparaît ainsi comme une solution qui permet d'accompagner les choix de carrière des étudiants et leur intégration dans le monde professionnel en les confrontant aux contextes réels de travail (Vincens, 2001 ; Mazalon, Gagnon & Roy, 2014).

2 C'est notamment le cas dans l'enseignement vétérinaire où, confronté à une baisse sensible du nombre de praticiens dans les milieux ruraux, les pouvoirs publics ont pris l'initiative de renforcer, depuis les dix dernières années, le nombre de stages en lien avec la pratique des animaux de production. L'objectif de ces confrontations aux terrains professionnels était de créer des vocations (Le Bail, Lebourdais, Repiquet & Viau, 2010). C'est cette approche que nous allons essayer d'analyser dans cet article, en nous

intéressant à la perception que les étudiants ont de ces stages et de leur impact sur leur choix d'orientation professionnelle.

3 Pour ce faire, nous nous sommes focalisés sur l'évolution des représentations socio-professionnelles des étudiants vis à vis de leurs métiers au cours du cursus. Cette approche, à la fois dynamique et compréhensive, est directement issue du constructivisme social. Elle devrait favoriser la compréhension de la période de transition que représente le passage du monde de la formation initiale au monde du travail.

1. Contexte

1.1. La profession vétérinaire en milieu rural : un problème de vocation ?

4 Le nombre de praticiens vétérinaires en zone rurale ne cesse de décliner en France et ce phénomène est porteur d'enjeux majeurs en termes de santé et de politiques publiques (sanitaires, économiques, sociales). Trouver des remplaçants temporaires en pratique rurale, c'est-à-dire auprès des animaux de production, est de plus en plus difficile et il devient quasiment impossible de transmettre une clientèle dans certaines régions. Néanmoins, cette baisse des praticiens est inégalement répartie sur le territoire national. Certaines régions sont plus durement touchées, notamment celles où l'élevage n'est pas majoritaire (Le Bail *et al*, 2010).

5 L'une des causes identifiées de la baisse de l'activité vétérinaire rurale trouve son origine dans l'enseignement vétérinaire lui-même : une certaine désaffection des étudiants et des jeunes diplômés semble exister vis-à-vis de la filière des « animaux de production » (Le Bail *et al*, 2010). Les néo-praticiens ne s'installent plus durablement en filière rurale et ce malgré des dispositifs incitatifs (exonération de taxe professionnelle...). L'origine plus urbaine et la féminisation massive de ce public, 516 femmes sur 725 nouveaux inscrits (71,1 %) à l'Ordre vétérinaire en 2013 (Conseil Supérieur de l'Ordre Vétérinaire [CSOV], 2013), sont souvent mis au crédit de ce refus de s'orienter vers une filière réputée physique et dont les conditions de vie apparaissent plus difficiles qu'en ville. Ainsi, le nombre de nouveaux inscrits sortant des écoles vétérinaires et déclarant une compétence sur les animaux de production a diminué au profit d'un exercice vétérinaire qui tend à devenir exclusif et orienté vers les animaux de compagnie.

6 Pourtant, l'importance de ces critères semble devoir être relativisée. La population des étudiants vétérinaires, loin d'être homogène, est traversée par de multiples facteurs d'influence (Surdez, 2009 ; Sans, Mounier, Bénet & Lijour, 2011 ; Kinnison & May, 2013 ; Dernat & Siméone, 2014 ; Hashizume, Woloschuk & Hecker, 2015). Par exemple, bien que les vocations des jeunes diplômés pour les animaux de rente subissent un solde négatif avec 61 praticiens perdus en 2013 (CSOV, 2013) et que la proportion d'hommes reste plus forte dans le choix de cette filière, le ratio entrants/sortants pour cette période est positif chez les femmes (+37 contre -61 pour les hommes). Une des conséquences de ce phénomène est le vieillissement des vétérinaires ruraux, essentiellement masculins dans cette pratique.

7 Un autre critère identifié d'orientation des jeunes diplômés est d'ordre géographique. La démographie vétérinaire reste dynamique sur la quasi-totalité du territoire national. Cependant, la géolocalisation des vétérinaires en fonction de leur compétence principale

n'est pas également répartie et suit logiquement, d'une part, les zones à forte densité de population pour les animaux de compagnie et d'autre part, les bassins d'élevage pour les animaux de production (notamment ruminants) et les équidés (CSOV, 2012). Toutefois, il faut noter que certaines régions rurales traditionnellement en déflation de praticiens retrouvent du dynamisme par l'installation de praticiens féminins exerçant auprès des animaux de compagnie.

8 Un double questionnement, professionnel et spatial, des choix d'orientation des étudiants au sein du cursus vétérinaire, semble donc pouvoir être posé.

1.2. Cursus vétérinaire et choix de filière professionnelle : étude de cas sur le campus vétérinaire de Lyon

9 L'enseignement vétérinaire est une formation professionnalisante qui amène directement à l'exercice d'un métier. Il s'organise en France autour de quatre grandes écoles (Alfort, Lyon, Nantes et Toulouse), accessibles après un concours national[1]. Les études vétérinaires durent cinq années. Deux années et demie sont consacrées presque essentiellement à des apprentissages théoriques. Le temps restant est passé au sein des cliniques de chaque établissement afin d'apprendre la pratique professionnelle avec des cours magistraux en appui. Le cursus est aussi ponctué de nombreux stages répartis sur l'ensemble du cursus pour faire découvrir les différentes pratiques professionnelles possibles aux étudiants. Il y a donc, dans cette configuration pédagogique, une nette coupure entre le début du cursus avec des étudiants assez éloignés de la pratique et la fin du cursus, où les étudiants sont plus au fait des activités vétérinaires et proches de l'entrée dans la vie professionnelle. La cinquième année d'enseignement est dite d'approfondissement. Les étudiants choisissent en fin de quatrième année la filière vers laquelle ils souhaitent se spécialiser dans l'avenir et qu'ils approfondiront spécifiquement pendant un an. Ils peuvent ainsi choisir parmi les trois principales activités cliniques offertes dans chaque école (animaux de compagnie ou canine, animaux de production ou rurale et équine)[2].

10 Notre terrain de recherche est l'une des Écoles Nationales Vétérinaires (ENV) françaises, celle de Lyon, qui regroupe environ 600 étudiants sur les cinq années d'enseignement. Le choix de ce terrain n'est pas anodin, puisqu'au-delà d'une organisation commune du cursus avec les autres écoles vétérinaires, la mise en place des stages et des activités cliniques est sensiblement différente entre établissements. Par exemple sur Lyon, les filières de spécialisation de 5e année peuvent également être choisies seules ou en mixte (c'est-à-dire en mixant deux activités, comme par exemple canine et rurale).

11 La répartition des stages sur Lyon est la suivante :

1 ère année		
2 semaines	Février	En élevage ruminants
1 semaine	Avril	En élevage mono-gastriques
2e année		
2 semaines minimum	Juillet-août	Libre (clinique vétérinaire ou HSA[3])
2 semaines	Février	En clinique vétérinaire mixte rurale ou rurale pure

3e année		
2 semaines minimum	Juillet-août	HSA
2 semaines	Février	En clinique vétérinaire (spécialisation libre)
4e année		
2 semaines minimum	Juillet-août	Libre (clinique vétérinaire ou HSA)
4 semaines	Février-mars	Libre (clinique vétérinaire ou HSA, mais 2 semaines minimum en clinique vétérinaire)
2 semaines	dans l'année	En clinique vétérinaire rurale pure

Tableau 1 : Organisation des stages entre la 1ere année et la 4e année du cursus vétérinaire de VetAgro Sup à Lyon.

12 Au cours de la 5e année, l'étudiant effectuera des stages dans le cadre de la filière d'approfondissement choisie. En rurale, la quasi-totalité des stages s'effectuera chez des praticiens donc en dehors du campus vétérinaire. En canine, au contraire, la majorité du temps sera passé au sein des cliniques du campus.

2. Théorie

2.1. L'enseignement vétérinaire comme une transition

13 Loin d'être homogène, le parcours des étudiants vers la profession de vétérinaire semble être sujet à de nombreuses évolutions temporelles et à des influences multi-paramétriques. En conséquence, ce parcours sera ici envisagé comme une transition, c'est-à-dire un processus qui articule des facteurs de différents types et différents niveaux et qui se développe dans la durée. En pratique, cela signifie que les trajectoires professionnelles des étudiants vétérinaires peuvent évoluer dans le temps, étant liées à la fois aux contextes socio-économiques et culturels mais aussi aux stratégies singulières des étudiants, intégrant représentations, valeurs, rôles et modes d'implication professionnelle (Perez-Roux, 2011). Ainsi, l'ensemble des parcours n'est pas déterminé par une structure univoque et cohérente, mais plutôt par les divers choix et décisions d'acteurs qui construisent leur propre réalité du monde qui les entoure. Même si les héritages mis en évidence par Bourdieu et Passeron (1964) participent encore aux trajectoires des étudiants, ceux-ci s'inscrivent dans des sociétés qui évoluent et où les valeurs changent (besoin d'épanouissement dans le travail, recherche de sens...). Dans le cas des étudiants vétérinaires, la prise en compte de ce processus pourrait permettre de comprendre pourquoi des étudiants, avec un profil sociologique très homogène, propre au recrutement des Grandes Écoles (Fontanini, 2011), finissent par choisir, ou non, la filière rurale.

14 Or, à l'image d'autres formations, l'analyse du cursus vétérinaire en terme de transition se heurte souvent à des écueils importants (Bidart & Longo, 2007 ; Longo, 2011) empêchant une véritable approche du questionnement des étudiants : sur-interprétation de certains facteurs socio-démographiques (origine urbaine...), prise en compte réduite du processus temporel (limitée aux points d'entrée et de sortie du cursus), survalorisation de la pratique vétérinaire au détriment d'autres temporalités biographiques importantes

aujourd'hui (avoir des enfants, consommer, voyager...). De notre point de vue, comme les étudiants vétérinaires doivent tout au long de leur cursus développer des projections d'eux-mêmes dans le futur tout en liant ces représentations avec leur histoire et en les ancrant ici et maintenant dans un lien aux apprentissages proposés, une analyse compréhensive des choix d'orientation des étudiants devrait amener à une démarche à la fois multifactorielle, longitudinale et socialement intégrée.

15 Dupuy et Le Blanc (2001) ont souligné le caractère hétérogène de ces situations de transition : celles-ci supposent moments de déstabilisation et de relative stabilité, continuité et rupture, changement et résistance au changement. Pris dans cette dynamique, les étudiants, en tant qu'individus sociaux, développent des stratégies de régulation et d'adaptation pour affronter les déséquilibres liés aux changements, internes ou externes, auxquels ils doivent alors faire face. Ces réponses élaborées par les étudiants sont assez largement d'ordre représentationnel (Baubion-Broye & Hajjar, 1998). C'est donc en analysant leurs représentations sociales qu'il devrait être possible d'accéder au processus qui intervient dans cette « adaptation socio-cognitive des individus aux réalités quotidiennes et aux caractéristiques de leur environnement social et idéologique » (Abric, 1994, p. 29). L'objectif de l'étude présentée ici est d'essayer de comprendre les choix de carrière des étudiants vétérinaires pendant cette période de transition que constitue l'enseignement vétérinaire, d'une part en décrivant les représentations sociales des étudiants et d'autre part en analysant comment le dispositif pédagogique les influence notamment au travers des stages.

2.2. Le projet représentationnel au cœur des stages

16 Afin de comprendre comment les étudiants vétérinaires se représentent leur futur métier au cours du processus d'apprentissage et au travers des expériences de stages, cette étude se fonde sur la construction et l'impact d'une représentation sociale spécifique observée chez les apprenants : la représentation socio-professionnelle (Bataille, 2000). Celle-ci est considérée comme une étape intermédiaire entre la représentation sociale d'une profession dans la population générale et la représentation professionnelle des praticiens (Piaser & Bataille, 2011). Elle se forme de manière privilégiée dans les moments d'expérimentation de terrain, tel que les stages (Fraysse, 1998). Les représentations socio-professionnelles assurent les mêmes fonctions que les représentations sociales, appliquées cependant à un contexte spécifique : elles offrent une grille de lecture commune de la réalité aux agents concernés (fonction cognitive), orientent leurs pratiques pour savoir comment se comporter (fonction orientation des conduites), permettent de justifier leurs actions passées ou futures (fonction justificatrice) et enfin contribuent à élaborer une identité professionnelle (fonction identitaire) (Abric, 1994). Elles sont donc essentielles pour comprendre l'élaboration du choix d'orientation des étudiants. Ce passage entre les représentations ne peut alors être compris sans les références sociales et les cadres institutionnels auxquels elles sont rattachées (Piaser & Ratinaud, 2010). C'est ainsi que plusieurs chercheurs en psychologie sociale et de l'éducation ont montré la pertinence de l'approche des représentations sociales pour comprendre les transitions école-travail et expliquer comment la représentation d'une profession peut être influencée par la formation pédagogique qui prépare les étudiants à se joindre à elle (Ratinaud & Lac, 2011 ; Masdonati & Zittoun, 2012).

17 Cependant, comme Rouquette (1994) l'a souligné, une analyse synchronique seule des représentations ne peut pas expliquer une différenciation diachronique : les représentations à un instant *t* sont en lien avec l'état ou le statut du sujet. Dans le cas des étudiants vétérinaires, l'analyse de leur représentation socio-professionnelle prend sens dans le processus long de leur apprentissage et de leur orientation. Il semble donc important de prendre en compte cette dynamique temporelle, débutant dans le passé de l'étudiant, continuant lors de sa scolarité, mais aussi se projetant dans un avenir possible. Dans cet ordre d'idée, Bauer et Gaskell (1999 ; 2008) ont proposé d'étendre le modèle du regard ternaire de Moscovici (1984) – Alter, Sujet et Objet – en y intégrant une dimension temporelle. C'est le projet représentationnel : les représentations prennent leur sens dans un projet commun des sujets liés à l'objet de la représentation et ceci dans le temps. Dans ce cadre, le projet de l'individu s'inscrit donc à la fois dans son passé (individuel ou social) mais également dans son futur et les projets qu'il élabore pour l'avenir. Pour eux, il est une construction mutuelle où le projet est un médiateur. La représentation est alors décrite comme une fonction : *f* (sujet, objet, projet). De plus, comme l'a noté Foster (2003), le projet est un vecteur intéressant pour comprendre l'utilisation différente des connaissances et de leurs interactions. En effet, les projets des divers groupes sociaux leur donnent des stratégies pratiques pour vivre et interagir avec les autres (Howarth, Foster et Dorrer, 2004) et approcher de la même réalité – c'est-à-dire le même objet de représentation – tout en construisant des représentations différentes et parfois opposées (Glăveanu & Tanggaard, 2014). Cette approche pourrait ainsi permettre de comprendre pourquoi les étudiants formulent des choix d'orientation différents et pourquoi les stages agissent de manière différente sur eux.

3. Méthode

3.1. Échantillon

18 Soixante-douze étudiants de classes préparatoires de Lyon et Saint-Étienne et de l'ENV de Lyon (VetAgro Sup) ont participé à cette étude. Ils ont été interrogés entre janvier et juin 2013. Le tableau 2 présente le profil de ces étudiants.

Tableau 2 : Profil des étudiants ayant répondus aux entretiens (n=72).

		CP	1re année	2e année	3e année	4e année	5e année	Total
Nombre d'étudiants		9	15	12	16	11	9	72
Genre	Femmes	6	9	7	15	9	8	54
	Hommes	3	6	5	1	2	1	18
Age moyen		19,4	21,3	22,5	22,7	23,8	24,2	22,3
Milieu d'origine	Rural	5	4	6	7	3	5	30
	Péri-urbain	4	9	4	7	4	4	32
	Urbain	0	2	2	2	4	0	10
Concours d'accès aux ENV obtenu	A	5	9	7	13	10	8	52

	B	4	2	1	2	0	1	10
	C	0	3	4	1	1	0	9
	D	0	1	0	0	0	0	1
Filière souhaitée	Canine	2	4	2	7	3	3	21
	Rurale	4	7	6	7	4	2	30
	Équine	2	1	2	2	2	3	12
	Autres	1	3	2	0	2	1	9

3.2. Matériel et procédure

19 L'entretien est l'une des principales méthodes d'étude des représentations sociales. Cet outil peut permettre d'en faire émerger les dynamiques et de créer une interaction autour des thèmes recherchés sans que des contraintes, autres que celles liées à l'objet de représentation, n'interviennent. (Negura, 2006). Il utilise la dimension de dialogicité dans laquelle se construisent les représentations puisque le discours des interviewés s'élabore dans la communication (Markova, 2003). Cette approche correspond à un des objectifs de l'étude présentée ici : mettre au jour un projet représentationnel des étudiants à un moment *t* plutôt qu'une représentation fixe et évoluant par étape. Les données issues des entretiens ne seront pas considérées comme des invariants mais comme des éléments construits dans un contexte et un moment particulier (Haas & Masson, 2006). En d'autres termes, le discours des étudiants est le projet représentationnel à l'instant de l'entretien. Ce caractère de construction dans l'instant implique un double objectif de l'entretien : comprendre la subjectivité de l'émetteur (l'étudiant ici) par rapport à la signification qu'il donne aux éléments et d'autre part, apporter une objectivité à cette signification en comprenant son insertion dans une dimension sociale. Pour cela, il semble utile de recourir, aux approches biographiques, particulièrement au récit de vie. Pour Bertaux (1997, p. 6) : « le récit de vie résulte d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif, au cours duquel un chercheur (...) demande à une personne ci-après dénommée "sujet", de lui raconter tout ou une partie de son expérience vécue ». Le récit de vie met au jour les logiques d'acteurs qui révèlent les rapports sociaux qui en sont à l'origine. Ce type de récit favorise un traitement des discours des répondants engagés dans le même type d'activités historiquement et spatialement comparables (Demazière & Dubar, 2004). C'est donc un outil intéressant pour approcher les représentations sociales des étudiants au regard de leurs choix de carrière vers la pratique professionnelle.

20 Toutefois, l'objectif spécifique des entretiens était de mieux comprendre l'évolution du projet représentationnel des étudiants vétérinaires, en fonction de leur place dans le cursus et leurs différentes expériences. La procédure du récit de vie a donc été adaptée pour y répondre. En pratique, les étudiants ont réalisé un récit se déroulant potentiellement de leur enfance à leur projection future en tant que vétérinaire. À la suite d'une première question large *(J'aimerais que vous me racontiez ce qui vous a amené au cours de votre existence à entrer en école vétérinaire),* ils ont eu à décrire leurs parcours de vie, et en particulier leurs choix et leurs interrogations au cours de leur cursus de formation, tout en étant amenés à une réflexivité sur leurs discours. L'étudiant choisissait donc le moment de départ de son récit. Par la suite, des relances pouvaient être réalisées, soit

pour amener l'étudiant à mieux expliciter les différentes étapes de son parcours et notamment le lien entre ses représentations et des expériences concrètes (Torterat, 2011), soit pour recentrer l'étudiant sur certains aspects du parcours susceptibles de faire émerger des alternatives de choix : parcours et perception du cursus vétérinaire, spécialisation souhaitée, représentation du territoire rural. L'enchaînement et l'ordre de celles-ci n'étaient toutefois pas rigide et se faisait en fonction du discours produits par les étudiants. Certains thèmes étaient en effet évoqués à partir d'autres thèmes.

21 Les entretiens ont été positionnés à des moments clés du curriculum : avant le concours d'entrée aux écoles vétérinaires pour les classes préparatoires, avant les stages en élevages en 1re année, avant le premier stage en clinique rurale en 2e année, avant l'entrée en clinique en 3e année, avant le choix de spécialisation en 4e année, avant la sortie du cursus vétérinaire en 5e année.

22 L'environnement de passation des entretiens était calme et se situait dans un lieu familier mais neutre[4]. Chaque entretien s'est déroulé de manière individuelle. Chacun d'entre eux a débuté par la présentation du projet de recherche, puis des conditions de réalisation, de recueil des données et l'obtention du consentement éclairé de l'étudiant.

23 Chaque entretien s'est déroulé de manière individuelle sur environ une heure. Ils ont tous été enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Au total 77h30 d'entretien ont été ainsi enregistrées.

4. Résultats

4.1. Méthode d'analyse

24 La méthode d'analyse reprend les propositions de Negura (2006) qui met en avant l'analyse du discours pour développer une approche compréhensive des représentations. Pour ce faire, nous aurons ici recours à i) une analyse thématique qui permet une reformulation du contenu du corpus via le repérage des idées significatives et leur catégorisation et ii) une analyse par schématisation adaptée des travaux de Piermattéo et Guimelli (2012) et Chaxel, Fiorelli, et Moity-Maïzi (2014).

25 Dans un premier temps, on sélectionne dans le discours en lien avec l'objet de représentation étudié les énoncés se caractérisant par leur nature irréductible. Ces éléments sont alors classés dans des catégories thématiques formalisables. En suivant les recommandations de Caublot et Blicharski (2014), une grille d'analyse thématique a été ainsi créée à partir de 14 retranscriptions d'entretiens (soit environ 20 % du corpus). Quatre axes d'analyse présents dans plus du tiers des entretiens ont pu ainsi être dégagés : l'origine de l'entrée dans le cursus vétérinaire, l'évolution de la représentation du métier dans le cursus, le rôle des stages dans la transition, l'impact du mode de vie anticipé.

26 Dans un second temps, plusieurs codages ont été construits à l'aide du logiciel NVivo pour chacun des axes (De La Rupelle & Mouricou, 2009). Les différents extraits du récit ont alors été identifiés dans le corpus entier puis codés. Cela a permis, par exemple, d'affiner l'axe du mode de vie anticipé en différenciant les éléments relevant de celui qui est perçu comme possible avec celui qui est souhaité.

27 Cependant, une analyse thématique seule ne saurait permettre de comprendre les représentations socio-professionnelles des étudiants et leur inscription dans un projet.

Ceci ne peut se faire sans la prise en compte des réalités symboliques et sociales dans lesquelles elles s'inscrivent et évoluent. Il apparaît donc nécessaire de prendre en compte leur ancrage sociologique et les dynamiques identitaires en jeu (Doise, 1992). Pour cela, le repérage des variations de l'expression des représentations selon les caractéristiques des étudiants qui les produisent semble indispensable. Piermattéo et Guimelli (2012) proposent ainsi d'identifier la part commune du discours partagée par certains individus, c'est-à-dire l'interdiscursivité de ce discours. En effet, pour transmettre oralement leur représentation, les individus vont opérer une activité de schématisation. C'est ce schéma de leur représentation qui leur servira de guide de communication en faisant des liens entre les différents éléments et niveaux de la représentation. Ces liens logiques (par exemple de causalité) sont issus à la fois de la manière d'ordonner le contenu de la représentation par l'individu mais également de son contexte d'expression. En mettant au jour les liens communs que l'on peut identifier dans le discours *via* les schémas utilisés, on identifie les similarités existantes entre étudiants (et entre groupes d'étudiants) et l'ancrage social des représentations. L'apport de cette méthode est notamment important pour comprendre les prescriptions normatives sur ce qu'il est possible d'exprimer (Billiez & Millet, 2001 ; Marti, 2008 cités par Piermattéo & Guimelli, 2012), c'est-à-dire l'identité en jeu chez de futurs professionnels en transition. Ainsi, en adaptant l'approche de Chaxel et al. (2014) au contexte de l'étude, les tableaux globaux de l'analyse thématique produits ont été exploités pour réaliser des représentations graphiques de la trajectoire des étudiants et comparer leurs récits. La méthode d'analyse des entretiens, utilisée ici, se propose donc de croiser analyse thématique et identification des schématisations des représentations socio-professionnelles des étudiants vétérinaires.

4.2. Vétérinaire, une vocation mais pas seulement

28 Se pencher sur l'origine du choix d'être vétérinaire chez les étudiants révèle sans surprise que cette profession est en partie une histoire de vocation. La majorité d'entre eux (54 sur 72 répondants, soit 75 %) met ainsi en avant un attrait qui a émergé dans l'enfance. La possession d'animaux domestiques ou la fréquentation de fermes familiales sont souvent évoquées, ainsi que la pratique de l'équitation. Néanmoins, une partie des étudiants parle également d'une vocation plus tardive. Celle-ci provient en général d'une attirance globale pour les professions de santé, qui entraîne de nombreuses hésitations : les médecines humaine et vétérinaire étant alors jugées également attractives. La proximité avec les animaux, le refus de soigner des êtres humains et la longueur des études en médecine humaine sont alors, *in fine*, des éléments déterminants de la bascule en faveur de la médecine vétérinaire.

29 Pourtant, la vocation vétérinaire n'est pas l'affaire de tous : une proportion non négligeable d'étudiants (18 sur 72 ; 25 %) n'en ressent aucune. Pour presque la moitié d'entre eux (8 sur 18 ; 44,4 %), ce choix s'est fait sur le tard, souvent en fin de lycée, par élimination d'autres filières d'excellence qu'ils jugent moins attirantes. L'autre moitié (10 sur 18 ; 55,5 %) est composée d'élèves dont le choix est souvent dicté par de bons résultats scolaires en biologie. Inscrits en classe préparatoire Biologie, Chimie, Physique et Sciences de la Terre (BCPST), ceux-ci obtiennent un classement qui leur ouvre les portes de nombreuses Grandes Écoles et optent pour les ENV soit en raison du prestige qui leur est associé, soit par défaut, en raison d'un échec à l'examen d'entrée dans les Écoles

Normales Supérieures. Ils ne connaissent alors la profession que de manière très marginale.

30 Ces faits mettent en exergue un élément important lié à l'entrée en ENV : chez la majorité des étudiants de début de cursus, leur représentation socio-professionnelle ne se distingue que peu ou pas de la représentation sociale de la profession à laquelle ils seront formés. Il en résulte une absence de connaissance des différentes filières et des débouchés professionnels qui existent après les ENV. De nombreux étudiants les découvrent en entrant dans les écoles. La meilleure illustration de cela est la croyance persistante en une possibilité de carrière aisée dans la filière faune sauvage (chez 10,3 % d'étudiants de la population étudiée en 1re année) comme l'illustre cet extrait d'entretien :

> Donc la vocation à devenir vétérinaire, car je crois que je peux parler de vocation dans mon cas, cela remonte à sept huit ans quand je me suis rendu compte de ce qui m'entourait et j'ai vraiment découvert une passion et un grand intérêt pour les animaux. Et je pense que la faune sauvage m'est venu à partir du moment où j'ai visité le zoo de la Palmyre et après le zoo de Beauval. La Palmyre c'est un grand truc qui a longtemps était le premier en France jusqu'à ce que Beauval le détrône. Systématiquement quand je retourne au zoo de Beauval, qui a près de cinq milles animaux, ça me donne toujours envie de travailler avec des animaux exotiques. Puis j'ai fait pas mal de voyages également en Égypte, dans les îles, aux États-Unis dans le grand ouest et des films et reportages qui m'ont toujours intéressés sur les animaux que l'on peut trouver en Afrique-du-Sud la savane tout ça. Donc je pense que ces visites aux zoos, c'est vraiment ça qui m'a poussé à m'orienter vers la faune sauvage. Je n'ai jamais voulu faire autre chose que vétérinaire *(Étudiant, 1ere année).*

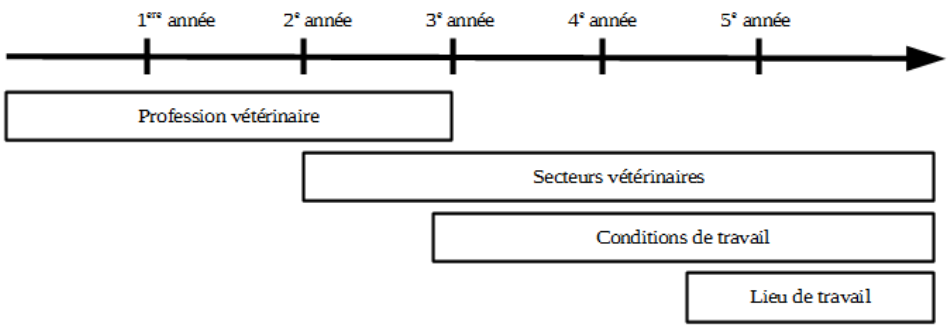
31 Il est possible de dresser le même constat pour les conditions de travail et le niveau de rémunération. La vocation ou le choix restreint d'une formation d'excellence réduit ainsi la volonté de mieux s'informer sur la profession vétérinaire avant d'intégrer le cursus. Seuls les étudiants proches des praticiens se renseignent un peu sur celle-ci.

4.3. Un processus de transition vers la profession

32 L'analyse du discours sur le métier de vétérinaire qui est tenu par les étudiants tout au long des entretiens a permis de mettre en évidence un phénomène temporel important lié à la place dans le cursus, schématisé dans la figure 1. Ainsi, en classes préparatoires et jusqu'en fin de 3e année pour certains étudiants, le discours généraliste sur la profession vétérinaire est majoritaire. Les étudiants parlent essentiellement du vétérinaire dans son rôle sociétal idéalisé, notamment dans le soin aux animaux. Ce discours n'est pas du tout ancré dans une expérience, ni dans des savoirs acquis et maîtrisés. Ce n'est qu'en 2e année que les étudiants commencent à évoquer fortement les différentes pratiques vétérinaires existantes. Par contre, cette thématique de la multiplicité des secteurs possibles va ensuite structurer jusqu'à la sortie du cursus le processus de construction de la représentation socio-professionnelle. En effet, à partir de la 3e année, les étudiants commencent également à évoquer de manière prégnante les conditions de travail lorsqu'ils parlent de leur future profession et en particulier des différences à ce niveau entre les secteurs de pratiques vétérinaires. Leur argumentation se base alors sur les premières expériences de stages mais également sur la pratique clinique au sein du campus vétérinaire. Avec l'approche de la fin du cursus, apparaît enfin une dernière thématique qui deviendra tout aussi fondamentale : il s'agit de l'anticipation du lieu de travail souhaité par les étudiants pour exercer leur métier. Cet élément devient de plus en plus récurrent au fil du temps et les étudiants associent les éléments vus en stages avec

les possibles territoires d'installation anticipés. La représentation intègre alors moins le côté idéalisé de la profession au profit d'éléments plus pragmatiques. Plus les étudiants avancent dans le curriculum, plus ils sont concernés par leur carrière et leur lieu futur d'exercice.

Figure 1 : Schématisation des thèmes principaux (>15 % de l'entretien) évoqués par les étudiants vétérinaires relativement à leur place dans le cursus (n=72).

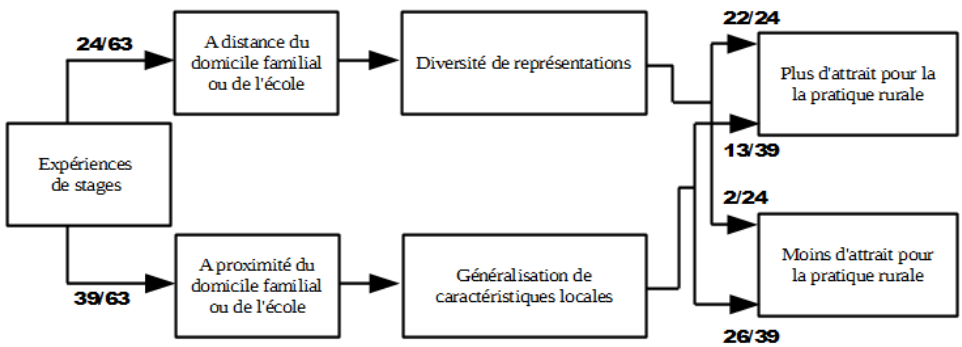


33 L'analyse des discours des étudiants ne permet donc pas de dégager de moment(s) clés de changement, mais révèle plutôt un processus évolutif, où des éléments de natures diverses (secteur d'activité, conditions de travail, territoire d'exercice professionnel et de vie...) s'articulent au fur et à mesure pour former une représentation.

4.4. Le stage, un élément important dans les choix de spécialisation

34 Dans le curriculum les stages sont un élément important qui influence les choix de carrière. Ils sont identifiés comme tel par la totalité des étudiants interrogés. Toutefois, pour une majorité d'entre eux (39 sur 63 ; 61,9%)[5], ces stages sont effectués à proximité du domicile familial, ou de l'école vétérinaire. Comme l'illustre la figure 2, leurs représentations de l'activité vétérinaire sont donc fondées sur des spécificités de contextes expérimentés de manière redondante.

Figure 2 : Schématisation de l'influence des stages sur les représentations de l'activité vétérinaire rurale en fonction de leurs localisations (*n*=63).



35 Ce phénomène est surtout marqué en pratique rurale où le contexte local influence une pratique qui s'effectue en quasi-totalité en dehors de la clinique. Par exemple, les étudiants originaires de Franche-Comté, résument souvent l'exercice de la rurale comme une pratique dans une région laitière, où le suivi de production et le conseil ont une place

importante, avec une AOP (Appellation d'Origine Protégée) qui donne des opportunités économiques importantes aux éleveurs. Ils font donc appel à l'expérience qu'ils ont eue dans leur enfance, puis en stages, dans leur région d'origine. Cette représentation diffère de celle d'étudiants originaires de bassins allaitants moins favorisés, où la pratique rurale est alors décrite comme liée essentiellement à l'obstétrique, avec des difficultés économiques importantes. En fonction de l'ancrage de la représentation, il se manifeste alors plus (13 sur 39, 33,4 %) ou moins (26 sur 39, 66,6 %) d'attrait pour la pratique rurale à partir de ce critère. Ce phénomène est souvent le résultat de la difficulté pour les étudiants à trouver un logement à proximité des cliniques, en dehors de facilités qu'offrent la résidence familiale ou l'habitation étudiante.

36 A l'inverse, les étudiants qui effectuent leurs stages sur des lieux variés sur l'ensemble du territoire national (24 sur 63, 38,1 %), ont une représentation de la pratique en milieu rural qui semble moins déterminée par des contextes locaux et/ou familiaux. Leur représentation est alors moins monolithique et ils manifestent globalement un attrait supérieur à la pratique rurale (22 sur 24, 91,6 %) sur ce critère.

4.5. Se représenter son futur mode de vie, un élément tardif

37 Si le lieu de travail est un élément important pour les étudiants, celui-ci n'est pris en compte que tardivement dans le cursus. Son appréhension se construit progressivement sur la base d'expériences de stages successives pouvant influer sur le projet représentationnel de l'étudiant. Comprendre la représentation que l'ensemble des étudiants ont du mode de vie au sein des territoires ruraux pourrait permettre de mieux saisir l'influence de celle-ci sur le choix de filières professionnelles. La dernière partie de l'entretien a donc été consacrée à cette thématique, en ajoutant une relance si l'étudiant ne l'avait pas évoqué spontanément.

38 L'analyse des entretiens a montré qu'une majorité des étudiants interrogés (54 sur 72 ; 75,0 %) avait une représentation limitée du mode de vie en zone rurale. La figure 3 présente les éléments dégagés dans ce sens. Ainsi, pour ces étudiants, l'idée d'isolement et de distance vis-à-vis des zones urbaines est fortement rattachée à ce type de territoire. Cette idée d'isolement est alors associée à celles polarisées négativement de la nécessité de forts déplacements et d'une plus grande mobilité (familiale notamment : études des enfants, vacances...).

> Moi je suis plutôt citadin et pas trop... Enfin, je me sens mieux en ville parce qu'il y a des choses à faire, il y a des cinémas, il y a des endroits pour sortir alors qu'à la campagne, c'est bien il y a le grand air, il y a personne pour t'emmerder mais moi ce n'est pas le mode de vie que j'aime. La campagne française, ben j'aime bien quand on part en vacances, on quitte un peu la ville, il y a des résidences sympa au bord de la mer, mais y vivre toute l'année non car j'aime voir du monde, j'aime sortir et j'ai besoin d'être dans un milieu urbain pour m'épanouir. J'aime beaucoup aller au cinéma, si je pouvais j'irai au cinéma toute la semaine, à la campagne je serai malheureux car je ne pourrais pas y aller. S'il faut faire soixante kilomètres pour trouver la ville la plus proche cela ne m'intéresse pas. Donc ça c'est des choses que l'on ne peut pas faire quand on habite à la campagne (Un étudiant, 3e année).

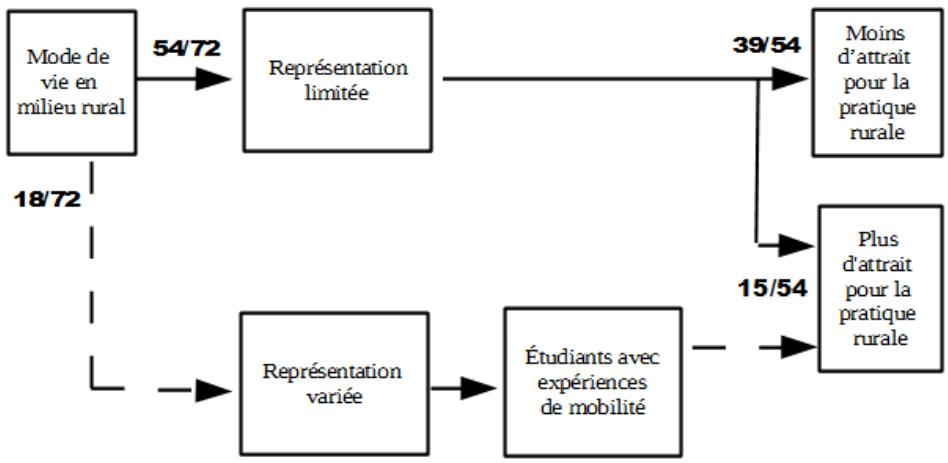
39 Pour une majorité de ces étudiants (39 sur 54, 72,2 %), essentiellement d'origine urbaine ou péri-urbaine, cette perception du territoire d'exercice et de vie génère explicitement moins d'attrait de la pratique rurale. A l'inverse, pour d'autres étudiants (15 sur 54, 27,7 %

), généralement issus du milieu rural, cette représentation correspond à ce qu'ils recherchent : un mode de vie à l'écart des zones urbaines.

> Moi je suis d'à côté de Gap dans les Hautes-Alpes, j'ai toujours vécu là-bas. Ça fait 4000 habitants. Je pense que c'est rural, même si cela commence à se développer, en plus moi je ne suis pas dans le centre, je suis vraiment à la périphérie. Quand je regarde le dehors de chez moi, il y a des fermes. Pour moi, j'ai vécu dans un milieu rural. A Dignes j'étais logé en ville, là par contre j'étais en centre-ville, ce n'est pas très grand. À côté de Gap, je m'y sens hyper bien, c'est trois cent jours de soleil par an, il y a une qualité de vie qui est vraiment différente des grandes métropoles et moi j'ai un peu du mal. Je suis vraiment très content quand je rentre chez moi, les gens sont moins stressés. Même quand je suis ici avec des gens qui connaissent, ils disent : tu as vraiment de la chance d'être là-bas, les gens sont posés, il fait beau, il y a pas les bouchons comme ici, enfin voilà. C'est ça pour moi la qualité de vie (Étudiante, classe préparatoire).

40 Enfin, l'analyse thématique permet de dégager un dernier profil d'étudiants (18 sur 72, 25,0 %), exprimant des représentations plus variées et nuancées à l'égard du mode de vie en milieu rural. Ce dernier n'est pas considéré comme une entité homogène, mais comme pouvant avoir une attractivité très différente, selon par exemple sa plus ou moins grande proximité d'une zone urbaine ou la densité plus ou moins importante de son réseau de circulation. Ces étudiants expriment donc un certain attrait pour la pratique rurale en lien avec le mode de vie qui pourrait lui être associé, ce dernier étant perçu comme offrant un large éventail de possibilités. Ce sous-groupe d'étudiants n'a pas d'origine urbaine ou rurale marquée. Par contre, ils se caractérisent majoritairement par une expérience préalable de la mobilité.

Figure 3 : Schématisation du processus d'influence de la représentation du mode de vie en milieu rural sur les choix de carrière des étudiants vis-à-vis de la pratique rurale (n=72).

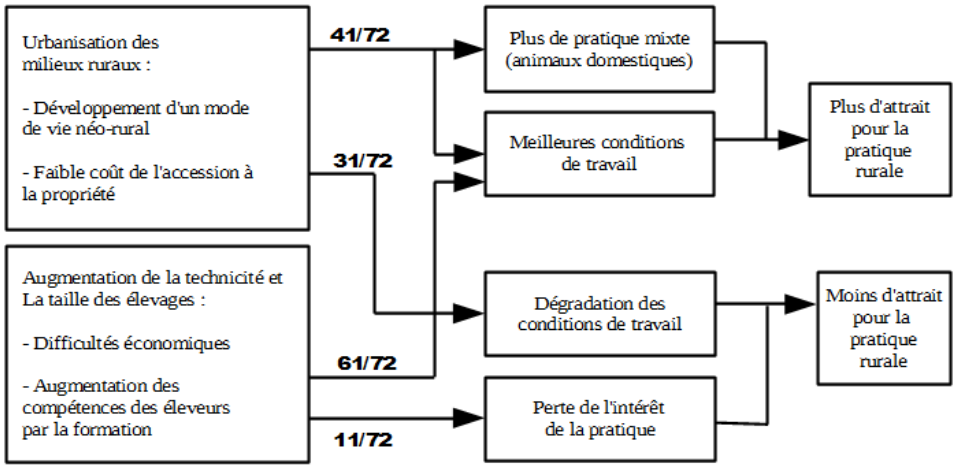


41 Les résultats de l'analyse thématique semblent montrer que les étudiants ayant les représentations les plus riches et nuancées du mode de vie en milieu rural sont ceux qui ont évoqué des expériences de mobilité dans le récit de leur parcours biographique. Ce terme désigne des étudiants ayant eu, au cours de leur enfance et leur scolarité, la nécessité de se déplacer plusieurs fois de leurs villes ou régions d'origine pour des raisons familiales (déménagements professionnels ou volontaires des parents, changements de pays...) et/ou scolaires (stages dans le cursus vétérinaire...). Ces expériences semblent leur donner la capacité à appréhender les territoires comme un ensemble hétérogène, pouvant recouvrir des situations très différentes. Ce phénomène peut aussi être présent

chez des étudiants qui n'ont effectué ces expériences de mobilité qu'entre des zones urbaines. A l'inverse, la majorité des étudiants qui ont une représentation réductrice du territoire rural, fondée en particulier sur la notion d'isolement, n'ont pas, ou peu eu d'expériences de mobilité ; que ce soit familialement ou dans leur scolarité vétérinaire. De fait, ils ont généralement réalisé leurs stages à proximité du domicile familial.

42 Nous avons voulu prolonger cette analyse thématique, dans une approche diachronique, en étudiant si l'anticipation du futur des territoires ruraux pouvait influencer les choix de carrières. Les résultats de cette analyse sont disponibles dans la figure 4.

Figure 4 : Schématisation du processus de causalité de l'anticipation du développement des territoires ruraux sur les choix de carrières des étudiants vis-à-vis de la pratique rurale (n=72).



43 Deux types d'opinions majoritaires ont été émis par l'ensemble des étudiants : cela marque une représentation partagée par l'ensemble du groupe interrogé. La première opinion concerne une vision de l'urbanisation des milieux ruraux dans le futur, que les étudiants associent au développement d'un mode de vie « néo-rural » (les citadins qui choisissent de s'installer à la campagne pour retrouver un mode de vie plus sain) mais également à une accessibilité à la propriété plus facile qu'en zone urbaine.

> Je pense que l'on va tout de même dans le sens inverse avec des gens qui ont des résidences secondaires dans les territoires ruraux donc il y a peut-être une évolution vers la hausse des territoires ruraux. Ben disons, faut voir, ce que l'on pense mais il y a un genre de reconquête... Un étalement des villes sur les territoires ruraux. Après les paysans ils ne trouvent pas cela comme positif qu'il y ait plein de maisons qui s'installent. Moi je pense comme tout le monde, j'aimerais bien que l'on me cède un terrain en rural pour y mettre ma maison donc ce serait positif. Après c'est vrai que, moi qui habite en campagne, quand je vois que ça se développe un maximum, je me dis dans dix ans ce sera la ville... Vers chez moi, ça arrête pas, il y a beaucoup de parisiens qui ont petit appartement à Paris et avec l'argent ils peuvent avoir une villa chez nous, donc il y a de plus en plus de quartiers résidentiels qui se développent, donc comme ça rapporte, je pense que l'on est dans cette optique là... Après il y a peut-être le côté positif pour les vétos. Soit on grignote sur ces territoires, donc forcément on va mettre des grosses villas et il faudra des routes pour y aller (Étudiante, 1re année).

44 La seconde concerne les élevages et met en avant une augmentation de la technicité de ceux-ci. Les étudiants justifient cette opinion par les difficultés actuelles et anticipées du secteur qui nécessitent d'acquérir des outils toujours plus pointus et d'améliorer les méthodes, la productivité, mais également les conditions de travail (par exemple, grâce à

l'évolution et la diffusion des robots de traite). Ils associent aussi cette progression à une augmentation des compétences des éleveurs. Mieux formés, ceux-ci posséderaient alors une meilleure connaissance des animaux et de leurs pathologies.

45 La présence de ces opinions a pour les étudiants des conséquences différentes selon leurs stratégies singulières. Pour certains, elle est un argument supplémentaire en faveur de l'orientation en pratique rurale : celle-ci sera à l'avenir plus diversifiée (les urbains amènent leurs animaux de compagnie) et avec de meilleures conditions de travail (voies de communication rénovées, élevages mieux entretenus). A l'inverse, pour d'autres, elle développe une série d'arguments clairement défavorables à cette orientation : dégradation des conditions de travail par l'urbanisation et l'industrialisation des élevages, perte d'intérêt de la pratique face à des professionnels mieux formés à même de remettre en cause le vétérinaire.

5. Discussion

5.1. Processus de transition et évolution des représentations.

46 On observe dans le cursus vétérinaire, trois dynamiques de transition déjà identifiées par Masdonati et Zittoun (2012) : 1) *les remaniements identitaires*, qui correspondent aux modifications de l'identité vétérinaire, concomitantes aux évolutions de sa représentation et de son intégration au groupe professionnel, 2) *l'acquisition de compétences*, qui s'effectue par l'enseignement et les stages, 3) *la construction de sens*, qui se réalise progressivement par l'inscription de l'exercice professionnel dans un environnement singulier. Au sein de ces dynamiques, bien plus qu'un outil de découverte, le stage semble être un élément susceptible d'influer sur les choix des étudiants. À certaines conditions, il peut contribuer à développer une représentation plus diversifiée du métier de vétérinaire rural et de son territoire d'exercice, ainsi qu'à fournir un cadre réflexif pour le projet du futur vétérinaire.

47 De fait, le vécu et les conséquences du stage semblent impactés par au moins deux niveaux de variables : d'une part, par le parcours biographique des étudiants et l'ancrage de leurs représentations avant et pendant le cursus vétérinaire ; d'autre part, par l'organisation pédagogique des stages. Toutefois, si le stage a un effet important, celui-ci intègre aussi l'acculturation vécue au sein des ENV : suivi des enseignements (acquisitions de connaissances théoriques et techniques mises en perspectives des stages) et relations avec les enseignants et les pairs, formant ainsi un véritable lieu de construction des représentations socio-professionnelles.

48 Cet effet des stages sur les étudiants n'est pas nécessairement le même pour tous et au même moment, les représentations devenant sujettes à des transformations (déstabilisation, continuité, rupture...) dans le cadre du projet représentationnel. Le stage peut générer alors des tensions entre idéel, fonctionnel et vécu (Albero, 2010).

49 Les résultats de cette étude montrent que l'expérience dans les zones rurales (dans la vie personnelle ou à travers des stages) peut améliorer la motivation à s'installer dans le secteur rural en questionnant les connaissances académiques ou personnelles, ainsi que les projections sur les possibilités concrètes d'installation. Cependant, cet effet peut être conditionné par les caractéristiques de ces territoires d'expérience. Par exemple, s'ils sont trop semblables, ils peuvent induire une généralisation des caractéristiques locales.

Ainsi, dans un même cursus, les projets représentationnels des étudiants peuvent évoluer différemment au fil des stages et entraîner des positionnements vis-à-vis de la filière rurale parfois opposés malgré une base qui semble commune. Dans le même ordre d'idée, la multiplication d'expériences de mobilité dans le parcours biographique, précédant l'entrée en école vétérinaire ou au cours des stages, ôte certains freins au choix de la filière rurale. En particulier, elles sont associées à une représentation plus nuancée et diversifiée du territoire rural, même si les étudiants suivent ensuite un parcours similaire d'enseignement vétérinaire.

50 Par ailleurs, il semble que les étudiants de début de cursus aient une représentation de la profession focalisée essentiellement sur le soin. Cela peut provenir en partie de la méconnaissance du métier de vétérinaire qui prévaut à l'entrée dans les écoles, mais aussi du guidage effectué par les praticiens qui accueillent les stagiaires, quasi exclusivement centré sur l'exécution des gestes techniques au détriment de l'environnement de travail (Mazalon, Gagnon, & Roy, 2014). Cette représentation est loin d'être en phase avec la réalité de l'exercice professionnel : les vétérinaires intègrent une dimension globale de la santé, en particulier dans le secteur rural où les questions de la santé publique ont une importance fondamentale. Les élèves en début de cursus, concentrés sur une approche technique et micro-locale de la pratique vétérinaire, ont alors des difficultés à situer la place de leur profession sur un territoire et plus largement au sein de la société. Ces résultats tendent à soutenir l'hypothèse de l'existence d'une distance socio-spatiale (au sens de Depeau & Ramadier, 2011) entre les étudiants et leurs potentiels territoires d'exercice, qui différerait selon leurs expériences et leurs connaissances de l'environnement de travail, c'est-à-dire de leur capital spatial (Lussault & Stock, 2010). Cette distance tendrait à se réduire au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus. Plus l'élève s'approche de la sortie de l'école vétérinaire, plus il se sent concerné par son lieu d'installation et l'impact de celui-ci sur sa carrière ou sa vie personnelle, plus il acquiert de connaissances et de compétences à ce sujet. Il augmente ainsi son capital spatial. De fait, l'étudiant qui va entrer sur le marché du travail a besoin - en plus d'un salaire et de la sécurité de son emploi -, d'« un effet de cohérence entre les caractéristiques de son travail et celles qu'il perçoit dans le travail qu'il accomplit » (Morin, 2008, p. 24). Cependant, pour les élèves vétérinaires, cette réflexion plus globale semble arriver tardivement et devient alors fortement dépendante des possibilités d'expériences plus réduites offertes à un stade avancé du cursus. Ce phénomène entraîne de manière circulaire une forme de généralisation (l'étudiant fait de nouveau des stages généralisant des caractéristiques locales).

51 L'ensemble de ces résultats suggèrent que l'enseignement vétérinaire est susceptible de promouvoir une spécialisation durable dans le secteur rural, à condition toutefois de contourner les biais représentationnel qu'il génère : généralisation et focalisation. L'étudiant qui se focalise sur le soin et la technique dans son parcours d'apprentissage ne s'intéresse que tardivement au facteur d'environnement du métier, notamment à son territoire d'activité. C'est ce qui l'amène *in fine* à généraliser les caractéristiques locales de lieux d'expériences souvent perçus comme redondants. La création d'outils pédagogiques d'accompagnement qui favoriseraient la confrontation des représentations des étudiants à la réalité de la pratique vétérinaire pourrait permettre de limiter la survenue ou l'impact de ces biais et serait donc une solution intéressante à développer.

5.2. La prise en compte des stages dans une démarche globale d'accompagnement des transitions.

52 Les résultats obtenus soulignent clairement que l'acquisition de compétences méta-réflexives[6], telles que définies par Zittoun et Perret-Clermont (2001) ne peut se faire dans l'urgence de la fin du cursus. Celles-ci pourraient contribuer de manière non négligeable, d'une part à la re-signification des stages, et d'autre part, au changement de regard sur les territoires d'activité. La mise en place d'un espace de transition protégé pour les étudiants, ainsi que de ressources informationnelles pourrait donc s'avérer nécessaires. Reste à déterminer comment l'enseignement vétérinaire peut créer un tel espace de transition. Les résultats de cette étude suggèrent la possibilité de deux orientations pédagogiques, qui permettent de s'appuyer sur les stages, tout en réduisant les manifestations des biais de focalisation et de généralisation : 1) un renforcement de l'ingénierie pédagogique autour du parcours de l'étudiant et 2) un meilleur accompagnement de celui-ci par les encadrants.

53 Tout d'abord, le cursus vétérinaire se devrait d'initier les étudiants aux facteurs de la profession autres que l'acte vétérinaire lui-même et que les étudiants n'investissent qu'en fin de scolarité. La prise en compte du facteur spatial serait un élément essentiel de cette approche. Elle amènerait un changement important dans les pratiques d'encadrement de stages et pourrait favoriser l'anticipation par les étudiants de leur choix de carrière et de leurs conséquences. Le capital spatial des étudiants apparaît donc comme un socle de connaissances et de compétences indispensables pour former des vétérinaires capables de se saisir des problématiques de leurs possibles territoires d'installation. La capacité à appréhender l'évolution de l'élevage, du monde agricole, des territoires ruraux, des pratiques vétérinaires qui en découlent, doit permettre aux jeunes ou futurs praticiens de mieux situer leur profession au sein de leur projet représentationnel. Pour reprendre la conception de la transformation des représentations d'Abric (1994), ce dispositif n'a pas pour but de générer un choc représentationnel mais se situe plutôt dans une modification dans un temps long : il souhaite amener les étudiants à regarder collectivement cette dimension de leur future profession. Pour ce faire, en premier lieu, il semble essentiel de renforcer la communication bien en amont des classes préparatoires. Les forums des métiers et autres événements à destination des lycéens sont des dispositifs que la profession devrait investir davantage. Des formes de sensibilisation auprès des étudiants de classes préparatoires ou la participation à des portes ouvertes dans les ENV sont aussi des actions à renforcer. Dans le même ordre d'idées, la généralisation d'entretiens de recrutement à l'ensemble des concours d'accès peut être une bonne initiative. Cela permettrait d'identifier certains étudiants dont la décision de s'orienter vers les ENV n'est peut-être pas prise avec toute la clarté et l'information nécessaires. Ces candidats pourraient alors s'orienter vers des filières plus appropriées à leurs attentes professionnelles, ou vers d'autres cursus non cliniques.

54 Ensuite, la valorisation de disciplines de SHS et de gestion, quasi inexistantes dans le cursus, pourrait être aussi un levier d'action intéressant, en permettant de renforcer une adaptation des étudiants aux contextes professionnels. Ainsi, des cours de communication, de management, de gestion, de psychologie des clients, tels qu'ils sont conduits dans certaines écoles d'ingénieurs, pourraient réduire les incertitudes et craintes des étudiants, inhérentes à l'entrée dans le monde professionnel et spécialement

en filière rurale (par exemple, de nombreux étudiants évoquent de fortes appréhensions vis-à-vis d'éventuelles difficultés dans les relations aux éleveurs).

55 Enfin, il semble utile de réfléchir à la conception d'outils pédagogiques participatifs, utilisés préalablement au stage et favorisant la prise en compte du facteur spatial par les étudiants. Cela pourrait permettre que ce facteur soit par la suite réinterrogé de manière récurrente, non pas comme un seul objet, mais comme un élément interagissant avec les autres dimensions de la profession, comme par exemple le soin ou la technicité. Concrètement, on pourrait mettre en place des restitutions de stages collectives qui mettent en contact les étudiants avec d'autres situations que la leur ou qui leurs proposent des récits (récits de soi, récits collectifs) qui leur apporteraient indirectement des connaissances sur des territoires de pratiques inconnus. Ce type de dispositif contribuerait à augmenter leur capital spatial. Ces nouveaux cadres partagées collectivement orienteraient aussi les étudiants vers un « ailleurs» (Masdonati, 2007 ; Masdonati & Zittoun 2012) et les aideraient à inscrire les transitions et les transformations qu'ils vivent dans leur histoire personnelle ou transgénérationnelle (Zittoun & Perret-Clermont 2001). L'acquisition d'un capital spatial se devrait ainsi d'être mise en avant comme un élément d'apprentissage à part entière, qui peut être évalué au même titre que les éléments cliniques.

56 Par ailleurs, le dispositif de formation devrait aussi permettre aux étudiants de trouver un espace de médiation (Zittoun & Perret-Clermont, 2001) vers un après cursus vétérinaire. De fait, au-delà de la transmission de contenus, c'est-à-dire de connaissances et de compétences à acquérir, le rôle des enseignants et des tuteurs peut être de jouer un rôle de passerelle vers le monde professionnel, en particulier en permettant aux étudiants de prendre du recul sur ce qu'ils ont vécu et observé en stage. Cuconato et Walther (2015) soulignent que les trajectoires étudiantes s'inscrivent dans des processus de négociation où les enseignants peuvent favoriser une distanciation de l'étudiant face à son projet. Ils peuvent alors les aider à identifier et à utiliser les ressources nécessaires à leurs transitions école-travail (Masdonati et Zittoun, 2012). La définition même de l'accompagnement de Paul (2012, p.14) se retrouve ici, à savoir « *Se joindre à quelqu'un/ pour aller où il va/en même temps que lui* ». Comme le souligne l'auteur, il s'agirait pour l'enseignant moins de mettre en mouvement l'étudiant que de s'accorder à son mouvement. Il peut donc être profitable de faire comprendre aux enseignants comment ils peuvent aider les étudiants et de leur faire comprendre également la perception qu'ils ont eux-mêmes de ces possibilités d'aide (Cuconato, Bois-Reymond & Lunabba, 2015). Michel (2013) associe ainsi l'accompagnement que doivent porter les enseignants comme la création d'un espace de transition. Une véritable posture doit alors être adoptée pour permettre l'accueil, l'écoute et la réception des paroles et des actes de l'étudiant. Ainsi, dans le cas présenté ici, la représentation socio-professionnelle ne peut pas être un élément déconnecté des autres dimensions de la vie de l'étudiant, mais un processus intégré dans le projet représentationnel de son futur métier et de sa vie personnelle autour de celui-ci. Autrement dit, l'enseignement vétérinaire doit reconnaître le processus de la transition et l'investir en lui consacrant du temps dans le cursus. Des lieux et des moments au cours de la formation (par exemple un café vétérinaire sur le métier chaque mois, des rendez-vous de conseil en orientation) peuvent permettre aux étudiants d'imaginer des sois possibles, de faire indirectement des essais, de se confronter aux différentes carrières vétérinaires. Ils peuvent également offrir la confiance qui permet à l'étudiant en transition de jouer avec des avenirs possibles et des hypothèses, présents et

futurs – avant de les réajuster à la réalité (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). Par ailleurs, le professionnel de terrain, le vétérinaire praticien, doit lui aussi se mobiliser pour accompagner les étudiants et leur permettre d'enrichir leur représentation du métier et du territoire d'exercice, afin qu'ils puissent effectuer leur choix d'orientation en toute conscience. Pour rejoindre les propos de Charbonneau, Samson et Rousseau (2014), il doit donc y avoir un échange fort et construit entre enseignant et praticien, car leur relation influence la réflexivité du stagiaire sur son expérience. Il y a donc une véritable pédagogie active (Paul, 2012) qui rend l'étudiant acteur de son parcours qui est à formaliser.

Conclusion

57 Les stages, ne sont pas simplement des interfaces avec la réalité du terrain professionnel mais un ensemble de périodes ancrées dans la biographie de l'étudiant permettant de l'accompagner efficacement dans sa transition vers le monde professionnel. Pour reprendre Dupuy et Le Blanc (2001, p. 74) : « Aborder les transitions comme des espaces-temps de coconstruction du changement individuel et social, c'est considérer que, sous conditions, des changements collectifs et individuels sont toujours potentiellement envisageables ». Ainsi, le projet représentationnel de l'étudiant s'inscrit pleinement dans une trajectoire qui change et évolue au fur et à mesure des expériences et de la transformation concomitante des représentations. Ces représentations jouent un rôle majeur de filtre sur le monde, de justifications des choix et de vecteur d'identité (Abric, 1994). Leur compréhension permet de mettre au jour les stratégies des étudiants dans leurs trajectoires socio-professionnelles (Perez-Roux, 2011), mais également les difficultés et biais rencontrés. Point d'appui pour la formation, la dimension représentationnelle des transitions professionnelles devient ainsi un objet d'étude et d'investissement important pour accompagner les futurs praticiens (Masdonati & Zittoun, 2012). En conséquence, l'ingénierie pédagogique peut être considérée comme un levier d'action permettant de lever les biais représentationnels générés dans les parcours. Pour reprendre l'expression d'une étudiante, la formation doit permettre « d'ouvrir les yeux sur toutes les dimensions du métier », c'est-à-dire, d'enrichir et de conscientiser les représentations. Ainsi, c'est la posture même d'accompagnement que les enseignants et professionnels de terrain qui est questionnées. Ceux-ci ne doivent pas être de simples relais de connaissances « surplombant » et « normatif » (Vulbeau, 2012) mais s'engager dans la construction de dispositifs permettant la co-construction du parcours des étudiants.

58 Nous pensons que les résultats de cette étude portant sur la formation des vétérinaires pourraient également être transposés dans d'autres contextes de formation, attachés à des professions concernées par des phénomènes de désertification (médecins, infirmières, enseignants...) ou de pénurie d'emplois (formations au sein de bassins d'emplois fragiles). Même si ces contextes ont leurs propres spécificités, une partie du traitement des difficultés auxquelles ils sont confrontés pourrait passer par l'accompagnement pédagogique des transitions socio-professionnelles, notamment au niveau représentationnel.

Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication ; des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans C. Garnier & M.L Rouquette (Eds.), *Représentations sociales et éducation* (pp 165-189). Montréal : Editions Nouvelles.

Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Conseil Supérieur de l'Ordre Vétérinaire (2013). *Rapport Annuel*, 10-15.

Conseil Supérieur de l'Ordre Vétérinaire (2012). *Rapport Annuel*, 10-17.

Cuconato, M., du Bois-Reymond, M., et Lunabba, H. (2015). Between gate-keeping and support: teachers' perception of their role in transition. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *28*(3), 311-328. doi:10.1080/09518398.2014.987854

De La Rupelle, G., & Mouricou, P. (2009). Donner du sens à ses données qualitatives en Systèmes d'Information : deux démarches d'analyse possibles à l'aide du logiciel NVivo 8. Dans 14ème Colloque AIM : *Pratique des SI au service des entreprises ? Réalités et perspectives*, Marrakech, Maroc.

Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.

Depeau, S., & Ramadier, T. (2011). L'espace en représentation ou comment comprendre la dimension sociale du rapport des individus à l'environnement. *Pratiques psychologiques*, *17*(1), 65-79.

Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, *45*(405), 189-195.

Foster, J.L. (2003). Beyond otherness: Controllability and location in mental health service clients' representations of mental health problems. *Journal of health psychology*, *8*(5), 632-644.

Fraysse, B. (1998). Professionnalisation et représentation socioprofessionnelle. *Recherche et formation*, *29*, 127-142.

Glăveanu, V.P., & Tanggaard, L. (2014). Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity. *New Ideas in Psychology*, 34, 12-21.

Howarth, C., Foster, J., & Dorrer, N. (2004). Exploring the potential of the theory of social representations in community-based health research—and vice versa?. *Journal of Health Psychology* , *9*(2), 229-243.

Kinnison, T., & May, S.A. (2013). Veterinary career ambitions correlate with gender and past experience, with current experience influencing curricular perspectives. *Veterinary Record*, *172* (12), 313–313.

Lussault, M., & Stock, M. (2010). "Doing with space": towards a pragmatics of space, *Social Geography*, *5*(1), 11-19.

Markova, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind*, Cambridge : Cambridge University Press.

Morin, E.M. (2008). Un sens au travail ? *Objectif prévention*, *31*(2), 10-14.

Michel, M. (2013). De l'éducation à l'accompagnement, quelles questions pour le travail social ? *Vie sociale*, *4*, 177-190. doi : 10.3917/vsoc.134.0177

Moscovici S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, *110*(3), 13-20.

Perret-Clermont, A.N., & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation permanente. Revue Suisse pour la Formation Continue*, *1*, 12-15.

Piaser, A., & Bataille, M. (2011). Of Contextualized Use of "Social" and "Professional". Dans M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (Eds.). *Education, Professionalization and Social representations: On the transformation of social knowledge* (pp 44-54). New-York: Routledge.

Piaser, A., & Ratinaud P. (2010). Pensée sociale, pensée professionnelle: une approche singulière en Sciences de l'Éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *23*, 7-14.

Rouquette, M.L. (1994). *Sur la connaissance des masses*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Ratinaud, P., & Lac, M. (2011). Understanding professionalization as a representational process. Dans M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (Eds.). *Education, Professionalization and Social representations: On the transformation of social knowledge* (pp 55-67). New-York: Routledge.

Sans, P., Mounier, L., Bénet, J.J., & Lijour, B. (2011). The motivations and practice-area interests of first-year French veterinary students (2005–2008). *Journal of veterinary medical education*, *38*(2), 199-207.

Surdez, M. (2009). Les bouleversements de la profession vétérinaire. Lorsque la recherche d'une nouvelle légitimité sociale coïncide avec l'arrivée des femmes. *Review of Agricultural and Environmental Studies-Revue d'Etudes en Agriculture et Environnement*, *90*(4), 473-498.

Tikkanen, J., Bledowski, P., & Felczak, J. (2015). Education systems as transition spaces. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *28*(3), 297-310. doi:10.1080/09518398.2014.987853

Torterat, F., (2011). Le récit biographique en formation : un discours professionnel valorisant les parcours. *Lidil*, *43*, 75-88.

Zittoun, T., & Perret-Clermont, A.N. (2001). *Contributions à une psychologie de la transition*. Communication présentée dans le cadre du Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), Aarau, Suisse, 1-11.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.

Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche et Formation*, *54*, 11-27.

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier & F. Henri, (Eds.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Paris : Presses Universitaires de France.

Bauer, M.W., & Gaskell, G. (1999). Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the theory of social behavior*, *29*(2), 163-186.

Bauer, M.W., & Gaskell, G. (2008). Social representations theory: A progressive research program for social psychology. *Journal for the theory of social behavior*, *38*(4), 335-353.

Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (éd.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 17-43). Ramonville Saint-Agne : Érès.

Bertaux, D. (1997). *Le Récit de vie.* Paris : Éditions Armand Colin.

Bidart, C., & Longo, M.E. (2007). Bifurcations biographiques et évolutions des rapports au travail. Dans J-F Giret *et al.* (Eds.), *Ruptures et irréversibilité dans les trajectoires. Comment sécuriser les parcours professionnels ?* (pp. 27-38). Collection Relief. Échanges du CEREQ, *22*.

Caublot, M., & Blicharski, T. (2014). Étude des représentations sociales toulousaines relatives à la qualité de l'accueil extrafamilial de la toute petite enfance, *Psychologie Française*. [En ligne] doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2014.11.003

Charbonneau, J., Samson, G., & Rousseau, N. (2014). Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi. *Éducation et francophonie*, *42*(1), 95-112.

Chaxel, S., Fiorelli, C., & Moity-Maïzi, P. (2014). Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action, L'approche biographique, *Interrogations*, 17, [En ligne], http://www.revue-interrogations.org/Les-recits-de-vie-outils-pour-la (Consulté le 23 novembre 2015).

Cuconato, M., et Walther, A. (2015). 'Doing transitions' in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *28*(3), 283-296. doi:10.1080/09518398.2014.987851

Dernat, S. & Siméone, A. (2014). Représentations socio-professionnelles et choix de spécialisation : le cas de la filière vétérinaire rurale. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, 30*(2), 1-23.

Dupuy, R., & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, (2), 61-79.

Fontanini, C. (2011). Qu'est-ce qui fait courir les filles vers la classe préparatoire scientifique Biologie, Chimie, Physique et Sciences de la Terre (BCPST) ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, *8*(15). doi:10.4000/questionsvives.805

Glaymann, D., & Grima, F. (2010). Faire face à un déclassement social : le cas des jeunes diplômés précaires prisonniers des stages, *Management et Avenir, 6*(36), 206-225.

Haas, V., & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 71*, 77-88.

Hashizume, C.T., Woloschuk, W., & Hecker, K.G. (2015). Changes in Veterinary Students' Attitudes Toward the Rural Environment and Rural Veterinary Practice: A Longitudinal Cohort Study. *Journal of veterinary medical education*, 1-8

Le Bail, P., Le Bourdais, G., Repiquet, D. & Viau, C. (2010). *Rapport sur la profession vétérinaire et l'exercice en milieu rural* (Publication n° 1886). Paris : Ministère français chargé de l'agriculture.

Longo, M.E. (2011). *Transitions des jeunes vers la vie adulte : processus d'insertion et rapports à la vie professionnelle. Perspectives pour les programmes d'action*, Rapport d'étude, INJEP, Paris, septembre.

Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail: Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Bern : Peter Lang, Collection Exploration, vol. 137.

Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], *41*(2). doi:10.4000/osp.3776

Mazalon, É., Gagnon, C., & Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail: Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale. *Éducation et francophonie*, *42*(1), 113-135.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales, *SociologieS* [En ligne] http://sociologies.revues.org/993

Perez-Roux, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : Éditions EP.S.

Piermattéo, A., & Guimelli, C. (2012). Expression de la zone muette des représentations sociales en situation d'entretien et structure discursive : une étude exploratoire, *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2/94, 223-247.

Vincens, J. (2001). Définir l'expérience professionnelle, *Travail et Emploi*, *85*(1), 11-34.

Vulbeau, A. (2012). Contrepoint - L'accompagnement, référent inévitable. *Informations sociales, 169* (1), 55-55.

NOTES

1. Quatre voies d'accès sont possibles : après deux ans de classes préparatoires Biologie, Chimie, Physique et Sciences de la Terre ou BCPST (concours A), après deux ans de licence en biologie (concours B), après un DUT ou un BTS dans un domaine connexe et un an de classe préparatoire (concours C) et enfin sur dossier (concours D). Il faut noter également que les quatre écoles ont toutes un territoire de recrutement géographique correspondant à la position de l'école sur le territoire national (Le Bail et al., 2010).

2. Les étudiants peuvent également s'engager dans des filières plus minoritaires comme recherche/industrie ou inspection vétérinaire.

3. HSA : Hors Soins aux Animaux, correspond à des stages effectués en dehors de l'activité de soins aux animaux et des cliniques vétérinaires. Ces stages peuvent de dérouler dans l'industrie, la recherche, les laboratoires départementaux...

4. Une salle de cours de leur établissement pour les étudiants de classes préparatoires, un bureau mis à disposition sur le campus pour les étudiants vétérinaires de VetAgro Sup.

5. Les étudiants pris en compte sur cet aspect sont au nombre 63. En effet, les neuf étudiants de classes préparatoires interrogés n'avaient pas effectué de stage, puisque ceux-ci commencent à l'entrée dans le cursus vétérinaire.

6. Zittoun et Perret-Clermont parlent notamment, pour les apprenants, du travail de re-signification des apprentissages et de redéfinition de soi.

RÉSUMÉS

À l'image de nombreuses autres formations de l'enseignement supérieur, la politique menée dans l'enseignement vétérinaire met en avant les stages comme un outil majeur de découverte du monde professionnel pour les étudiants. Au travers d'une étude qualitative par entretiens (*n*=72), cet article montre comment les stages peuvent contribuer à faire évoluer leur projet

représentationnel et à les aider dans leur transition professionnelle. Toutefois, nos résultats montrent que ces stages peuvent parfois également générer des biais dans les représentations qui empêchent les étudiants d'établir des stratégies d'orientation parfaitement éclairées. L'ingénierie de formation peut être alors envisagée comme un outil qui favorise la mise en place d'un accompagnement pédagogique tout au long du cursus par des approches participatives et la création d'un véritable espace de médiation de la transition école-travail.

Like many other higher education programs, the policy in veterinary education highlights the work placement as a major tool for discovering the professional world for students. Through a qualitative study based on interviews (n=72), this article shows how the work placements contribute to change their representational project and help them in their professional transition. However, our results show that these work placements also generate bias in representations that prevent students to establish well-informed career strategies. Training engineering may be a tool that promotes the establishment of an educational support throughout the curriculum. Participatory approaches and the creation of an area to mediate the school to work transition could be used.

INDEX

Mots-clés : stages, représentations sociales, accompagnement
Keywords : work placements, social representations, counseling

AUTEURS

SYLVAIN DERNAT

Doctorant, laboratoire Métafort (UMR 1273, INRA, VetAgro-Sup, Irstea, AgroParisTech)

ARNAUD SIMÉONE

Maître de conférences, Université Lumière Lyon 2, laboratoire GRePS (EA 4163)