HAL open science

Choix de carrière dans l'enseignement vétérinaire et attractivité des territoires ruraux.

Sylvain Dernat

To cite this version:

Sylvain Dernat. Choix de carrière dans l'enseignement vétérinaire et attractivité des territoires ruraux. : Le facteur spatial dans les représentations socio-professionnelles des étudiants.. Education. Université Blaise Pascal (Clermont Ferrand 2), 2016. Français. NNT : . tel-02801800

HAL Id: tel-02801800

https://hal.inrae.fr/tel-02801800

Submitted on 5 Jun 2020

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université Blaise Pascal – Clermont-Ferrand 2
École doctorale : lettres, sciences humaines et sociales.

Unité mixte de recherche Métafort & associé à l'Equipe d'accueil GRePS

THÈSE

pour obtenir le grade de Docteur

Disciplines : géographie sociale et sciences de l'éducation.

par

Sylvain DERNAT

Présentée et soutenue publiquement le 4 avril 2016 à Clermont-Ferrand

CHOIX DE CARRIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT VÉTÉRINAIRE ET ATTRACTIVITÉ DES TERRITOIRES RURAUX.

LE FACTEUR SPATIAL DANS LES REPRÉSENTATIONS SOCIO-PROFESSIONNELLES DES ÉTUDIANTS.

MANUSCRIT

Sous la direction de Sylvie Lardon, directrice de recherche en géographie
et Arnaud Siméone, maître de conférences en sciences de l'éducation.

Membres du Jury, par ordre alphabétique : Mesdames et Messieurs

Jérôme Eneau, PU, Université de Rennes 2, examinateur.

Nikos Kalampalikis, PU, Université Lumière de Lyon, examinateur.

Sylvie Lardon, DR, INRA et PU associée AgroParisTech Clermont-Ferrand, encadrante.

Michel Lussault, PU, École normale supérieure de Lyon, examinateur.

Christine Mias, PU, Université Jean Jaurès de Toulouse, rapporteur.

Thierry Ramadier, DR, CNRS Strasbourg, rapporteur.

Arnaud Siméone, MCF, Université Lumière de Lyon, encadrant.

RESUME et ABSTRACT

Résumé : Cette thèse vise à comprendre et à apporter des solutions à la problématique de la baisse du nombre de praticiens ruraux qui touche les vétérinaires en France depuis une trentaine d'années. La population des étudiants vétérinaires est au centre de cette recherche afin d'analyser ce qui les conduit ou non à choisir la pratique rurale. En dépassant les critères socio-démographiques (féminisation, origine urbaine…), le travail se focalise sur les représentations sociales que les étudiants construisent de leur métier et de son environnement spatial tout au long du cursus de formation vétérinaire. Pour cela, l'approche méthodologique utilise des évocations hiérarchisées (n=116), une enquête à grande échelle (n=1508), et une méthodologie originale : des entretiens avec cartes mentales (n=72). Les résultats montrent que les étudiants font évoluer leurs représentations tout au long du parcours mais que de nombreux biais existent. Ceux-ci proviennent en partie du cursus d'enseignement. Ces biais génèrent alors des freins à l'installation en milieu rural qu'il faut surmonter. La seconde partie de la thèse traite donc de la construction et du test d'un dispositif pédagogique sur un échantillon d'étudiants (n=24) dans le cursus vétérinaire, le « *jeu de territoire* ». Celui-ci permet aux étudiants de mieux appréhender la diversité de la vie de vétérinaire en milieu rural et offre alors une première clé actionnable pour favoriser l'installation en pratique rurale. L'ensemble des résultats produits montrent ainsi que le cursus doit être mobilisé comme une transition, notamment psychosociale, vers le monde professionnel, permettant l'acquisition de nouveaux savoirs en lien avec le territoire d'activité, et dépassant le cadre académique traditionnel.

Mots-clés : représentations sociales, projet représentationnel, distance socio-spatiale, triangulation méthodologique, jeu de territoire.

Title: Career choice in veterinary education and attractiveness of rural territories. Space factor in socio-professional students representations.

Abstract: This thesis aims to understand and provide solutions to the problem of the declining number of rural practitioners that has been affecting veterinarians in France for thirty years. The population of veterinary students is the focus of this research to analyze what led them or not to choose rural practice. To overcome socio-demographic criteria (feminization, urban origin ...), this work focuses on social representations that students build about their future work and its space environment during the curriculum. In this way, a methodological triangulation uses hierarchical evocations (n = 116), a large-scale survey (n = 1508), and an original methodology: interviews with mental maps (n = 72). The results show that students' representations evolve throughout the course but many biases exist. These come in part from the teaching curriculum. These biases generate barriers to rural facility which may be overcome. The second part of the thesis therefore deals with the construction and the test of a pedagogical tool on a sample of students (n = 24) in the veterinary curriculum, the "*territory game*". It allows students to better understand the diversity of veterinary rural life and then offers a first operable key to encourage the installation in rural practice. All of these results show that the curriculum must be mobilized as a psychosocial transition, towards the professional world and must allow the acquisition of new knowledge related to the activity territories, beyond the traditional academic setting.

Keywords: social representations, representational project, socio-spatial distance, methodological triangulation, territory game.

Ce travail de thèse a bénéficié d'un financement conjoint du département science et action pour le développement (SAD) de l'Institut national de la recherche agronomique (INRA) et du pôle de compétences ESTIVE du ministère français de l'Agriculture.

Il a également bénéficié du soutien du programme de recherche vétérinaires et territoires ruraux attractifs (VeTerrA) soutenu par l'Union européenne - FEDER, le FNADT et la Région Auvergne.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout d'abord, Christine Mias, Jérôme Eneau, Nikos Kalampalikis, Michel Lussault et Thierry Ramadier de me faire l'honneur d'être membres de mon jury de thèse et d'avoir accepté d'évaluer ce travail.

Je remercie très sincèrement et chaleureusement mes deux directeurs de thèse, Sylvie Lardon et Arnaud Siméone, ainsi que mon co-encadrant au sein du campus vétérinaire de Lyon, Denis Grancher, pour leur aide, leur compréhension et leur disponibilité de l'idée à l'achèvement de cette thèse. Ces quelques mots valent preuve de ma grande reconnaissance envers eux.

Cette thèse doit beaucoup à la disponibilité, et à l'aide précieuse apportée par mes amis, François Johany et Kévin Joly, qu’ils en soient remerciés.

Je remercie aussi Pierre Ratinaud pour sa contribution à la réflexion théorique de cette thèse et ses apports sur les traitements statistiques.

Merci également à tous les enseignants et personnels des écoles vétérinaires et classes préparatoires, qui ont largement contribué au recueil des données.

Ce doctorat aura été un parcours parsemé de rencontres enrichissantes, et je ne saurai citer tous ceux qui ont, de près ou de loin, contribué à leur manière à cette thèse. Merci donc à tous ceux qui se reconnaîtront dans cette description.

Enfin, ce travail ne serait rien sans ceux pour qui cette thèse a été réalisée. Merci donc à tous les étudiants vétérinaires pour leur gentillesse, leurs sourires, leur disponibilité et leur accueil tout au long de cette recherche.

SOMMAIRE

INTRODUCTION **5**

PARTIE 1 : TERRAIN ET OBJET D'ÉTUDE **9**

CHAPITRE 1 : LA CRISE DE LA FILIERE RURALE 10
CHAPITRE 2 : CURSUS VETERINAIRE ET CHOIX DE CARRIERE DES ETUDIANTS 20
CHAPITRE 3 : LE TERRITOIRE RURAL, NOUVELLE CLE DE QUESTIONNEMENT 35
SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE 43

PARTIE 2 : COMPRENDRE LES CHOIX DE CARRIÈRE **44**

CHAPITRE 4 : LES REPRESENTATIONS SOCIALES COMME CADRE THEORIQUE. 45
CHAPITRE 5 : PROBLEMATISATION ET HYPOTHESES 72
CHAPITRE 6 : TRIANGULATION METHODOLOGIQUE 76
CHAPITRE 7 : DESCRIPTION ET ANALYSE DES RESULTATS 96
SYNTHESE DE LA PARTIE 2 162

PARTIE 3 : AGIR SUR LES CHOIX DE CARRIÈRE **164**

CHAPITRE 8 : CONFLIT SOCIO-COGNITIF ET JEU DE TERRITOIRE, APPROCHES THEORIQUES 167
CHAPITRE 9 : PROBLEMATISATION ET HYPOTHESES 182
CHAPITRE 10 : INGENIERIE PEDAGOGIQUE ET OUTILS DE MESURE DU JEU DE TERRITOIRE 187
CHAPITRE 11 : DESCRIPTION ET ANALYSE DES RESULTATS 215
SYNTHESE DE LA PARTIE 3 246

PARTIE 4 : DISCUSSION GÉNÉRALE **249**

CHAPITRE 12 : RETOUR SUR LA DEMARCHE DE RECHERCHE 250
CHAPITRE 13 : ÉLEMENTS DE DISCUSSION 256
SYNTHESE DE LA PARTIE 4 271

CONCLUSION **272**

BIBLIOGRAPHIE **275**

TABLE DES MATIERES **296**

INDEX DES ILLUSTRATIONS **299**

INDEX DES TABLEAUX **301**

INTRODUCTION

Les mois précédents ce travail de thèse ont été marqués par un vif débat dans la presse française, pour le moins original, mais au combien significatif du thème de la recherche qui sera développé dans ce manuscrit. Mme Françoise Tenenbaum, adjointe au maire de la ville de Dijon, déclarait ainsi en fin d'année 2011 :

> *« J'ai réfléchi à la problématique dans laquelle nous sommes, notamment en Bourgogne où il y a des déserts médicaux, et je me suis rendue compte qu'il y avait des vrais médecins dans les territoires, ce sont les vétérinaires, qui peuvent intervenir en urgence.* […] *Je pense qu'il y a un champ de travail, mais il faudrait définir une passerelle de formation et cadrer la mission de ces vétérinaires. Surtout, ce ne serait pas à la place du médecin mais en l'attendant »* (Article anonyme, Le Monde du 15 novembre 2011).

La réaction des professionnels, tant médecins que vétérinaires, ne se fit pas attendre et des deux côtés la proposition fut jugée fantaisiste, voire dangereuse. Les deux arguments majeurs, alors développés, concernaient l'absence de formation des vétérinaires en médecine humaine, et surtout le manque de vétérinaires autant que de médecins dans les territoires ruraux.

En effet, aujourd'hui en France, l'installation des professionnels du secteur sanitaire en milieu rural est une problématique sociétale d'envergure : il y a de moins en moins de nouveaux praticiens et leur renouvellement générationnel ne s'effectue plus (Sénat, 2012). De fait, une grande partie de la population française a déjà entendu parler de la désertification rurale, ou pire l'a subie. Il y aurait deux millions d'habitants sur le territoire métropolitain exposés à cette pénurie de services sanitaires (Ministère de la Santé, 2014). Perte d'attractivité du milieu rural, difficultés d'exercice, évolution socio-démographique des professions sanitaires seraient les facteurs explicatifs de ce phénomène. La résolution de cette situation est devenue l'un des objectifs prioritaires affiché par le Ministère de la Santé, qui a lancé en 2012 un « *Pacte Territoire Santé* », renouvelé en 2015, à destination des médecins pour lutter contre les déserts médicaux, notamment ruraux.

Le même volontariat au sujet des praticiens soignants les animaux de production n'est pas constaté du côté du ministère de l'Agriculture, tutelle de la profession vétérinaire. Pourtant, le nombre de vétérinaires ne cesse également de diminuer en milieu rural depuis une trentaine d'années. Bien que ce phénomène engendre certaines tensions dans les territoires (Guéné, 2008), il reste largement moins médiatisé que pour la médecine humaine.

Deux caractéristiques particulières de l'activité vétérinaire pourraient expliquer, au moins en partie, cette absence de visibilité.

Premièrement, les vétérinaires forment une population dont l'effectif est réduit. En effet, seuls 17 429 vétérinaires sont recensés en France (Guérin, 2013), alors que presque 200 000 médecins en activité régulière sont dénombrés (Conseil Nationale de l'Ordre des Médecins [CNOM], 2015). Le problème du manque de vétérinaires en milieu rural semble donc *« une goutte d'eau »* comparé à celui de la pénurie des médecins et peut sembler moins impérieux à résoudre.

Deuxièmement, en France, les actes médicaux humains dépendent d'un système étatique de prise en charge des frais de santé, financé par la population au travers des cotisations sociales : la sécurité sociale. Les professionnels que sont les médecins s'insèrent donc en tant que prestataires d'un service de soins garanti par l'État. Cette organisation différencie fortement l'activité d'un médecin de celle d'un vétérinaire, qui est rémunérée par un paiement généralement à l'acte, directement du propriétaire de l'animal au praticien. Même si certaines formes d'assurances privées ou de nouvelles tarifications se développent et que la prophylaxie[1] est financée par des subsides publics, le rôle de l'État est donc minimal et ne garantit pas réellement l'offre de soin. Par exemple, aucune obligation de distance minimale d'un individu (ou d'un animal) à un vétérinaire n'existe en France, alors que c'est une donnée majeure prise en compte pour l'organisation du système de santé humaine. Ces deux particularités – plus faible effectif, rôle moindre des financements et de l'action publique dans le système de soin vétérinaire - pourraient expliquer cette moins grande couverture médiatique du phénomène.

Pourtant, ce phénomène de désertification rurale lié à cette population est bien présent et porteur d'enjeux majeurs pour l'avenir. Différents rapports récents du Ministère de l'Agriculture soulignent ainsi l'existence (Guéné, 2008 ; Vallat et Vanelle, 2009 ; Repiquet, Le Bail, Lebourdais, et Viau, 2010) :

- d'un enjeu sanitaire. En effet, les différentes épizooties et zoonoses récentes (fièvre catarrhale ovine en 2006-2008, virus A(H1N1) en 2009-2010, virus de Schmallenberg en 2011-2012) ont montré l'importance majeure pour les pouvoirs publics de maintenir un maillage sanitaire fiable sur l'ensemble du territoire. À ce titre, les vétérinaires en milieux ruraux jouent un rôle clé par leur intervention au sein des élevages. Ils garantissent le suivi des animaux, assurent le dépistage des maladies et alertent sur les cas suspects. Ils sont donc le premier maillon de la veille sanitaire ;

- d'un enjeu économique. Les vétérinaires ruraux sont en prise directe avec les problématiques économiques et les difficultés des élevages. Face à des éleveurs confrontés à la baisse des cours de leurs productions (renforcée par la fin des subventions de la politique agricole commune (PAC) en 2015), et par conséquent de leurs revenus, les vétérinaires participent au maintien de l'activité agricole en garantissant un rôle de proximité comme par exemple dans les activités de gestion de production, de médecine des troupeaux, ou encore de reproduction. Ils sont donc indispensables au maintien des productions agricoles sur le territoire national ;

- d'un enjeu de lien social. À l'image des autres professions de santé, les vétérinaires

1 Ensemble des moyens destinés à prévenir l'apparition, la propagation ou l'aggravation des maladies.

sont des acteurs importants dans la vie sociale des territoires ruraux. Ils jouent le rôle de lien avec des populations qui peuvent être parfois très isolées. Quand les autres professionnels sont absents, le vétérinaire rural est parfois le dernier lien social pour des populations déjà fragilisées par la désertification rurale.

Pour bien comprendre la complexité de ces enjeux, il est nécessaire au préalable d'intégrer que le vétérinaire exerce un métier complètement distinct selon sa patientèle. En ville, le praticien exerce sur les animaux de compagnie (la pratique est dite « *canine* »), pour soigner et sauver les compagnons de tous les jours, alors qu'il exerce en milieu rural sur les animaux de rente dans une logique de production (la pratique est dite « *rurale* »). Les actes, ainsi que les relations avec les « *patients* » et leurs propriétaires changent alors radicalement : des chats et des chiens vers des vaches, des vaccins et des castrations vers des vêlages, des maîtres néophytes et généralement ignorants des traitements à des éleveurs professionnels au fait des pratiques de soins. Le métier de vétérinaire est pluriel, et être praticien rural n'est pas être praticien urbain.

Comprendre les choix de carrière des vétérinaires doit donc se faire à l'aune des spécificités de cette profession. La littérature scientifique montre que le vétérinaire reste un métier peu connu et largement fantasmé par le grand public (Langford, 2009 ; Michon-Chassaing, 2013). C'est ainsi que les jeunes bacheliers s'orientent dans le cycle sélectif des classes préparatoires afin d'obtenir une hypothétique entrée en école vétérinaire, sans connaître véritablement la profession pour laquelle ils postulent (Sans, Bénet, Mounier, et Lijour, 2011).

C'est à partir de ces éléments concernant la problématique de la baisse du nombre de vétérinaires en pratique rurale que ce travail de recherche a été construit, autour de quatre grandes parties.

La première partie reprend le contexte général de cette recherche en décrivant la pratique rurale et le problème lié de désertification des territoires. Elle fait le lien entre cette situation et les choix de carrière effectués par les étudiants au cours de leur cursus de formation vétérinaire. Ces choix sont mis en parallèle des caractéristiques socio-démographiques de la population étudiante et des praticiens, utilisées actuellement comme principales variables explicatives de la faible insertion de nouveaux vétérinaires en pratique rurale. Les propositions d'action prises au sein de l'enseignement vétérinaire sont ensuite présentées. Leurs portées limitées font alors apparaître la nécessité de proposer une autre approche que socio-démographique des choix de carrière des étudiants. La clé de compréhension mobilisée dans cette thèse est évoquée : la prise en compte du facteur spatial par les étudiants dans leur choix d'orientation, et plus précisément de leur appréhension du territoire rural. La recherche s'oriente alors vers une approche psychosociale des choix de carrière. Elle vise deux objectifs : heuristique, à travers la compréhension des parcours des étudiants, et pragmatique, par une proposition de dispositif pédagogique visant à accompagner les étudiants dans leurs choix de carrière au regard de la pratique rurale. Ces deux objectifs structurent la suite de la thèse sous la forme de deux parties distinctes, « *comprendre* » et « *agir* ».

La deuxième partie de ce document tente d'atteindre le premier objectif de cette

thèse : comprendre les choix d'orientation des étudiants vis-à-vis de la pratique rurale au regard du facteur spatial. Pour cela, elle s'appuie principalement sur la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961). Cette théorie est d'abord présentée à partir de ses éléments généraux, puis plus spécifiquement au travers des concepts de représentation socio-professionnelle et de représentation socio-spatiale, en référence aux représentations que les étudiants ont de la profession de vétérinaire rural et du territoire rural. Ensuite, ces deux types de représentations sont étudiés de manière systématique, à l'aide d'une démarche méthodologique alliant méthodes quantitatives et qualitatives. Les résultats de cette première partie sont mis en discussion pour analyser ce qui fonde les choix de carrière des étudiants vis-à-vis de la filière rurale.

La troisième partie essaie de remplir le deuxième objectif de cette thèse, à savoir, agir en proposant une approche pédagogique susceptible d'impliquer les étudiants dans leurs parcours de formation, et les accompagner dans leurs choix de carrière : le Jeu de territoire (Lardon, 2013). La conception et l'expérimentation d'un dispositif pédagogique découlant des principes de cette approche permettent d'en observer les effets sur les représentations des élèves vétérinaires participants, et de les discuter au regard des possibilités de transposition de ce dispositif dans le cursus vétérinaire.

La quatrième et dernière partie propose une discussion générale reprenant l'ensemble des résultats obtenus dans les parties précédentes, et leurs limites, pour les analyser au regard de la faible installation de jeunes vétérinaires en zones rurales.

Une conclusion finale termine le propos en mettant en exergue les différents apports de ce travail de recherche.

Cette thèse a donc pour objectifs, d'une part de comprendre les liens existant entre les choix de carrière des futurs vétérinaires et leurs représentations de leur future profession et des territoires ruraux, et d'autre part d'essayer de fournir des clés pédagogiques potentiellement actionnables pour favoriser une installation pérenne de praticiens ruraux.

PARTIE 1 : TERRAIN ET OBJET D'ÉTUDE

Cette thèse investit la problématique de la baisse de la pratique rurale dans la profession vétérinaire. Pour bien comprendre celle-ci, il faut la remettre au cœur d'une activité répartie en quatre grandes filières regroupant les vétérinaires selon les espèces traitées.

La filière majoritaire concerne le soin aux animaux de compagnie (chiens, chats mais aussi aujourd'hui NAC) étant plus communément appelée « *canine* » (61,38 % des praticiens, Conseil Supérieur de l'Ordre vétérinaire [CSOV], 2013). Elle est ainsi dédiée aux presque 63 millions d'animaux de compagnie, dont 7,26 millions de chiens et 12,68 millions de chats (FACCO, 2014).

La filière « *rurale* », qui intéresse cette recherche, regroupe les praticiens exerçant sur les animaux de production (26,6 % des praticiens). On recense ainsi en France en 2014 : 19,1 millions de bovins, 13,4 millions de porcs, 7,2 millions d'ovins et 1,3 millions de caprins (Agreste, 2014). Elle sera détaillée par la suite.

La filière « *équine* » comprend, elle, les vétérinaires qui soignent les quelques 900 000 équidés présents en France (chevaux, ânes, mulets, 7,6 % des praticiens).

Enfin, les autres praticiens font partie d'un ensemble d'autres filières très minoritaires qui peuvent être cliniques (comme les vétérinaires en faune sauvage travaillant dans les zoos ou les réserves naturelles, les vétérinaires des sapeurs-pompiers ou encore les vétérinaires militaires) ou non-cliniques (ces filières regroupent 4,42 % des praticiens : inspection sanitaire, recherche, industrie - agroalimentaire ou pharmaceutique -, enseignement, consulting).

Comprendre le contexte de la crise de la pratique vétérinaire rurale est donc, avant tout, comprendre une pratique spécifique au sein d'une profession riche et variée.

Il est toutefois nécessaire d'attirer l'attention du lecteur sur le fait qu'il est difficile de recueillir des données descriptives sur l'ensemble de la population vétérinaire au moment de cette recherche. En effet, jusqu'à l'année 2012, il n'y a pas eu de collecte de données annuelle informatisée fiable par le CSOV. Certaines données ont ainsi été produites, mais sans former un ensemble cohérent et facilement consultable pour évaluer l'évolution de la démographie et de la structure de la profession.

Toutefois, les données à partir de la fin de l'année 2013 font partie d'un nouveau système de recueil informatisé, mis en place pour alimenter un « *Observatoire de la profession vétérinaire* » qui assurera dans l'avenir cette tâche de production de données sur la population vétérinaire française.

Chapitre 1 : La crise de la filière rurale

Avec la définition de la profession vétérinaire, il est immédiatement possible de mettre en évidence un lien marqué avec la pratique rurale. En effet, le dictionnaire de Littré en 1863 revient sur l'origine du terme « *vétérinaire* » en le caractérisant par ce « *qui concerne les bestiaux* ». Il s'appuie sur la base étymologique latine : *veterinarius* provenant de *veterinum* (bête de somme), contracté de *veheterinus* (propre à porter les fardeaux), et de *vehere* (porter). Par la suite, dans une acception plus moderne, le terme « *vétérinaire* » qualifie ce qui a rapport aux soins des animaux. Pour Froget (2006), la définition du métier de vétérinaire se situe aujourd'hui entre la médecine humaine et l'agriculture, dans le cadre élargi des relations entre l'homme et l'animal. Cette conception l'amène au-delà de sa fonction initiale - garantir les besoins nutritionnels de l'homme - en soignant également les animaux de compagnie. Cette variation de la définition de la profession vétérinaire, de son origine antique à aujourd'hui, marque ainsi son évolution au cœur de la société.

1.1. La pratique rurale, des origines à nos jours.

Le vétérinaire a été et il est toujours aujourd'hui, au service des populations et des animaux qu'elles élèvent. Néanmoins, les besoins de ces populations changent avec le temps (besoins agricoles et alimentaires) et les vétérinaires modifient leurs pratiques pour y répondre. Une approche historique de la profession met ainsi en valeur les différents rôles joués par celle-ci, notamment dans sa pratique rurale.

1.1.1. Approche historique d'une profession.

Le soin des animaux malades ou blessés prend son origine dès le début de la domestication pour l'élevage. Cependant, c'est surtout dans les civilisations antiques grecques et romaines que la médecine des animaux, et donc la pratique vétérinaire, trouve son origine (Bodson, 1984). Elle va alors être mise en avant d'une part pour servir la guerre (soins aux chevaux de bataille, nommés hippiatrie), d'autre part pour soigner le bétail. Les romains seront ainsi les premiers à désigner la pratique sur les animaux de rente par l'expression de *Medicina veterinaria*, œuvre du *medicus veterinarius*, première appellation du médecin vétérinaire (Hubscher, 1999). Le Moyen Âge verra pourtant peu à peu tomber cette pratique en désuétude, si ce n'est dans la civilisation Arabe qui permettra de préserver et d'enrichir les connaissances. En Occident, le renouveau va intervenir au XVIIe siècle. Il s'agit alors de préserver et d'améliorer l'espèce chevaline (la pratique vétérinaire était souvent l'apanage des écuyers, surtout au service des cours royales), mais également de protéger les animaux de rente des nombreuses épidémies dont ils étaient victimes à

l'époque. Amoreux (1810, p. 63) écrivait ainsi « *il semble que le soin des chevaux a précédé celui des autres animaux ; quoique l'agriculture ait dû réclamer de bonne heure le soin des bœufs...* ». De ce fait, à cette époque, le savoir vétérinaire se structure essentiellement autour du soin du cheval. Les animaux de rente restent l'apanage d'autres individus (bergers, châtreurs, guérisseurs). Les soins aux animaux sont socialement codés, et cela entraîne une médecine à deux vitesses (Hubscher, 1999). Il n'y a alors pas de profession structurée, ni de savoir communément accepté.

Les XVIIe et XVIIIe siècles voient le retour en Occident de la médecine vétérinaire, portée par les écuyers, dans un contexte d'épizooties meurtrières qui dévastent les élevages et causent des problèmes d'alimentation des populations. C'est avec le XVIIIe siècle qu'apparaît l'enseignement vétérinaire. Après de multiples tentatives infructueuses dans plusieurs pays d'Europe (France, Allemagne, Hollande) pour créer des écoles, c'est en France que le contrôleur des finances Henri Léonard Bertin, face aux nombreux enjeux sanitaires, aide son ami Claude Bourgelat à créer le premier établissement d'enseignement. Celui-ci est censé répondre aux besoins de professionnalisation et d'unifier un savoir à la fois fait de préjugés et d'approximations, diffusé dans une multitude d'ouvrages de niveaux plus ou moins égaux (Hubscher, 1999). C'est donc à Lyon, en 1761, que la première école vétérinaire est créée. Très vite, d'autres établissements vont s'ouvrir en France (à Alfort en 1765, puis à Toulouse en 1825). Dans cet élan, Bourgelat reçoit de nombreux élèves (surtout enfants de maréchaux-ferrants ou de guérisseurs), qui viennent de toute l'Europe. Ces élèves vont par la suite, sur le modèle français et de manière rapide, doter leurs pays d'écoles permettant la diffusion de l'enseignement vétérinaire : Copenhague (1773), Dresde (1774), Vienne (1777), Hanovre (1778), Budapest (1786), Berlin et Munich (1790), Londres et Milan (1791), Madrid (1793), Bologne (1802)…

La pratique vétérinaire renaît en France et dans les autres royaumes européens, où l'on redécouvre l'héritage des Arabes. Les sciences vétérinaires vont alors connaître un développement considérable et une diffusion en Europe puis dans le reste du monde. Elles vont être à la base de nombreuses découvertes en biologie, notamment humaine, grâce à l'anatomie comparée ou la physiologie (par exemple, les travaux de Galtier sur la rage qui vont inspirer Pasteur en 1882). Les liens avec la médecine humaine vont être nombreux au XIXe siècle, particulièrement avec Claude Bernard dont de nombreux disciples étaient vétérinaires (Hubscher, 1999). Au XXe siècle, les sciences vétérinaires vont se mettre au service d'une agriculture toujours plus productive. C'est l'avènement et l'expansion du métier de vétérinaire rural. Les vétérinaires vont participer massivement à la vie des élevages pour prévenir les maladies, soigner les urgences, apporter une expertise. Des recherches très spécifiques vont fournir des moyens aux praticiens pour contribuer à l'augmentation de la productivité des élevages (sélection, insémination, nutrition, prophylaxie...). Le vétérinaire est un notable rural, aux côtés des médecins, notaires, instituteurs... La fin du XXe siècle va pourtant voir cette situation changer, avec un retournement des pratiques (Hubscher, 1999). En effet, de plus en plus de praticiens se tournent vers la médecine en zone urbaine, qui suit l'émergence de la possession d'animaux de compagnie. Le statut du vétérinaire rural perd peu à peu de son prestige, et la profession se trouve de plus en plus confrontée aux problèmes de la société moderne (par exemple, le

changement des attentes des clients). Le praticien rural évolue alors vers de nouvelles pratiques.

1.1.2. Le praticien rural aujourd'hui.

Le terme « *rurale* » qualifie, de nos jours, une activé qui s'exerce sur les animaux de rente (c'est-à-dire qui sont détenus pour la production d'aliments, de laine, peau, fourrure ou à des fins agricoles) : bovins, ovins, caprins, porcs, volailles, lapins… Elle s'effectue donc dans des territoires liés à cette activité.

Comme cela se voit dans la carte présentée dans la figure 1, la répartition des vétérinaires ruraux sur le territoire français suit naturellement les zones de production animale (Guérin, 2013).

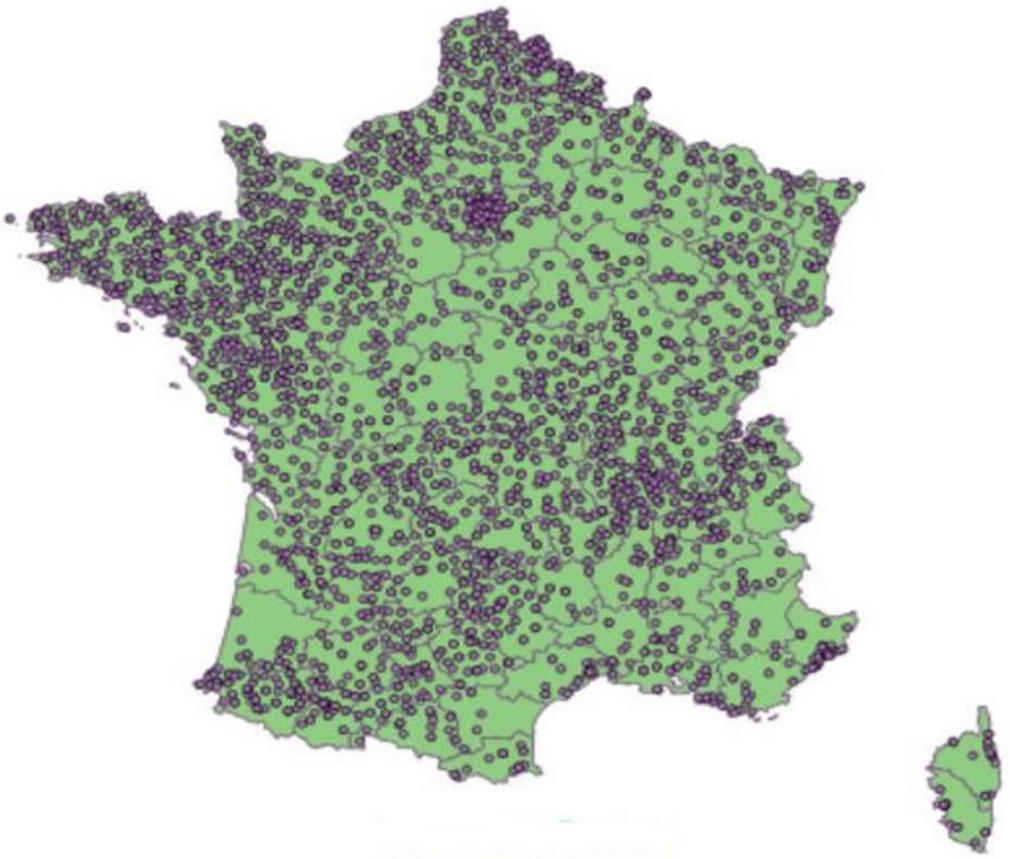


Figure 1 : Carte de la répartition des vétérinaires ruraux en France en 2013 (d'après Guérin, 2013)

Des vétérinaires ruraux sont aussi présents dans des territoires proches des zones urbaines, voire même de métropoles comme Paris et Lyon. Les zones moins denses s'expliquent par la faiblesse historique de l'élevage dans certaines régions, comme le sud-est, zone majoritairement maraîchère, le bordelais viticole, ou les zones de grandes cultures du centre.

C'est par cette variété géographique que le vétérinaire rural exerce des activités plus

diversifiées que le praticien en canine. En effet, les diverses régions offrent des systèmes d'élevage différents : bovins allaitants, bovins laitiers, production de porcs, élevage extensif de petits ruminants… Les éleveurs ont alors besoin de services et de compétences variées que l'on peut synthétiser en trois grands domaines.

Tout d'abord, et comme le décrit encore aujourd'hui le conseil supérieur de l'Ordre vétérinaire dans sa présentation de la profession (CSOV, 2014b), les praticiens ruraux restent les médecins, voire chirurgiens, des animaux d'élevage, à qui ils délivrent également des médicaments. Ils prennent en charge les vêlages, les fractures, les urgences... C'est la partie de leur activité la plus connue et la plus commune avec les autres pratiques vétérinaires, même si les types d'actes sont différents. Elle nécessite alors des gardes pour assurer ces tâches à tout moment au service des éleveurs (astreintes la nuit et le week-end).

Le vétérinaire rural accompagne aussi les éleveurs. La majeure partie de son activité concerne ainsi la prophylaxie, le conseil technique et sanitaire. Dans ce sens, il assure un suivi des élevages à la fois pour anticiper les problèmes de santé des animaux, mais également pour améliorer les conditions de production, le bien-être animal et le travail de l'éleveur. Ce type d'action est plus ou moins programmé dans les visites où le vétérinaire est amené à fournir une expertise dans des domaines très diversifiés : conception des bâtiments, exploitation des prairies, nutrition et alimentation, programmes de reproduction et de sélection, économie de l'exploitation...

Enfin, les vétérinaires ruraux exercent, pour la quasi-totalité d'entre eux, des mandats sanitaires. Ces mandats sont exercés au nom de et pour les pouvoirs publics. Pour cela, ils sont amenés à surveiller ou à suivre les grandes maladies contagieuses ayant un impact économique ou susceptible d'être transmises à l'homme. Ils doivent effectuer des tests ou des prélèvements en grandes séries au sein des élevages, mais également assurer une activité administrative nécessaire à la traçabilité de ces résultats. Cette activité d'hygiène publique peut également être complétée par certaines missions de contrôle des denrées (par exemple, l'inspection des abattoirs), confiées à titre contractuel, et par une veille sur les produits pharmaceutiques administrés qui pourraient se retrouver dans l'alimentation humaine.

Cette diversité d'activités est renforcée par des besoins supplémentaires du public du milieu rural. Ainsi, les vétérinaires ruraux sont aussi amenés à soigner des animaux domestiques situés sur leur zone d'exercice, ou encore des chevaux. Cette diversité dans la clientèle est qualifiée de pratique mixte et dépend du pourcentage d'activité pour chaque type d'espèce animale. Par exemple, un vétérinaire pourra avoir une pratique mixte à dominante rurale s'il a dans sa patientèle 80 % d'animaux de rente et 20 % d'animaux de compagnie. La pratique mixte peut se réaliser également en complément de l'équine ou encore s'inscrire dans une triple activité : rurale, équine et canine. Outre les connaissances spécifiques aux élevages, le vétérinaire doit donc disposer des connaissances et des techniques propres à d'autres espèces.

1.2. La crise de la pratique rurale.

Pourtant, même avec un quart de l'effectif des praticiens (26,6 %, CSOV, 2013), la France manque de vétérinaires ruraux et les perspectives d'évolution sont très négatives. Depuis une trentaine d'années, leur nombre diminue sensiblement. Pourtant, la profession vétérinaire est dynamique et les effectifs augmentent dans les deux autres pratiques cliniques (canine et équine). Cette baisse est donc d'autant plus inquiétante qu'elle ne concerne que l'activité rurale. Ainsi, le rapport Attali (2008) soulignait que le nombre de vétérinaires en France est très nettement inférieur à la moyenne européenne, alors que le cheptel du pays est le deuxième dans l'Union européenne. Selon ce rapport, il manquait ainsi 2000 à 4000 vétérinaires en France, principalement en rurale.

Deux conséquences de ce manque de professionnels illustrent assez simplement sa dimension critique (Repiquet *et al.*, 2010). D'une part, il est extrêmement difficile de trouver aujourd'hui, quelle que soit la période de l'année, des remplaçants en clientèle rurale. D'autre part, il est quasiment impossible de céder ce type de clientèle. Les conditions de cette activité deviennent dès lors, de plus en plus difficiles.

1.2.1. Une baisse continue du nombre de praticiens.

Les différents rapports sur la profession qui se sont succédés ces dernières années (Guéné, 2008 ; Vallat et Vanelle, 2009 ; Repiquet *et al.*, 2010) mettent en avant ce phénomène de baisse de praticiens ruraux, alertant sur son caractère critique. En 2013, 108 vétérinaires ont démarré une activité rurale, alors que 169 arrêtaient celle-ci (CSOV, 2013). Cette perte de 61 praticiens suit la dégradation observée sur l'ensemble des années précédentes (par exemple, -22 praticiens en 2012). En parallèle, le nombre de praticiens toutes spécialités confondues était en augmentation de 217 individus (+ 184 en pratique canine et + 75 en pratique équine). Ces chiffres corroborent la tendance observée à la sortie du cursus vétérinaire entre 2005 et 2008. Sur les mêmes promotions des quatre écoles françaises, il apparaît une diminution du nombre d'étudiants souhaitant s'investir dans d'autres domaines que le carnivore domestique (Langford, 2010). Ce domaine devient la tendance majoritaire lourde. Ainsi, à la sortie des écoles, en 1987, 32,7 % des jeunes qui allaient vers l'exercice clinique s'orientaient en rurale. Ils n'étaient plus que 23,9 % en 1997, 17 % en 2010 et 14,8 % en 2013.

Simultanément, à la faible entrée de nouveaux praticiens, le changement d'activité en cours de carrière est un autre critère à prendre en compte (Repiquet *et al*, 2010). De fait, parallèlement à la faible installation en pratique rurale, il est couramment observé que de plus en plus de vétérinaires initialement ruraux modifient leur activité en cours de carrière. La place de la pratique mixte devient chez eux grandissante, avec des répartitions d'exercices qui tendent à favoriser les animaux domestiques. Pourtant, ce phénomène reste difficile à quantifier, car malgré une déclaration d'activité mixte, les taux déclarés ne sont en général pas représentatifs de la pratique réelle. De nombreux professionnels n'effectuent plus ou presque plus d'activité rurale alors qu'ils sont encore répertoriés comme tels. Ce

phénomène s'observe dans les zones de polyculture-élevage, où les praticiens abandonnent l'activité rurale à cause de l'espacement des élevages au profit d'une activité canine nécessitant des déplacements moindres. L'âge moyen des praticiens ruraux devient par conséquent, très élevé dans ces zones. La région Rhône-Alpes a ainsi une population vétérinaire jeune, avec 56,5 % des praticiens diplômés depuis 1990, provenant d'un dynamisme à la fois démographique et économique favorable à l'activité vétérinaire. Cependant, ce dynamisme bénéficie massivement à l'activité des animaux domestiques avec un solde positif de +12 %, alors que l'activité en rurale enregistre un solde négatif de -20 %. Des départements comme la Drôme atteignent dans ce cas des moyennes d'âge proches de 60 ans pour les praticiens ruraux (Repiquet e*t al.*, 2010). À cause de ces évolutions structurales entre régions, les distances parcourues par les praticiens ruraux sont en augmentation ces dernières années, comme le montre la figure 2.

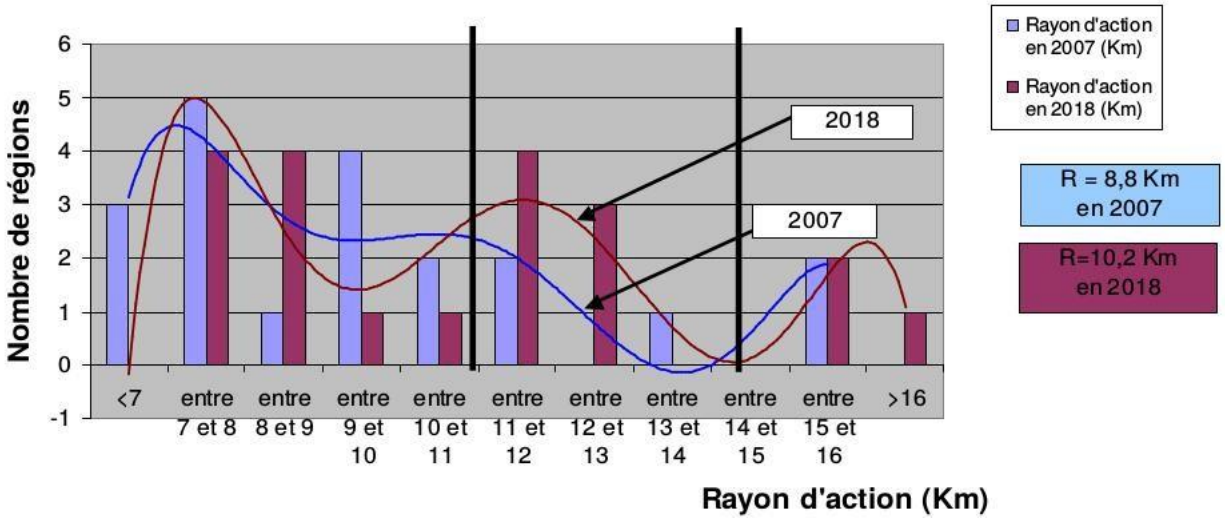


Figure 2 : Évolution du rayon moyen d'action des vétérinaires ruraux entre 2007 et 2018 selon les régions (d'après Repiquet *et al.*, 2010)

À l'horizon 2018, le rayon d'action du praticien rural sera passé de 8,5 km à 10,2 km. Le nombre de régions, où le rayon d'action moyen est supérieur à 11 km, va augmenter fortement. Alors que seulement cinq régions étaient concernées en 2007, ce chiffre passera à dix (Repiquet *et al*, 2010). Les plus touchées par l'augmentation des rayons moyens d'action sont également celles dont les populations de vétérinaires vont subir les baisses les plus importantes. Un effet circulaire va donc entraîner une perte encore plus grande de praticiens : dans des régions déjà fragilisées, les vétérinaires restants, voyant leurs distances d'interventions augmenter, auront une tendance plus forte à vouloir arrêter la pratique rurale.

Le rapport Repiquet *et al.* (2010) montre, sur la même projection de 2018, les possibles évolutions des effectifs des vétérinaires ruraux et mixtes-ruraux, reprises dans la figure 3.

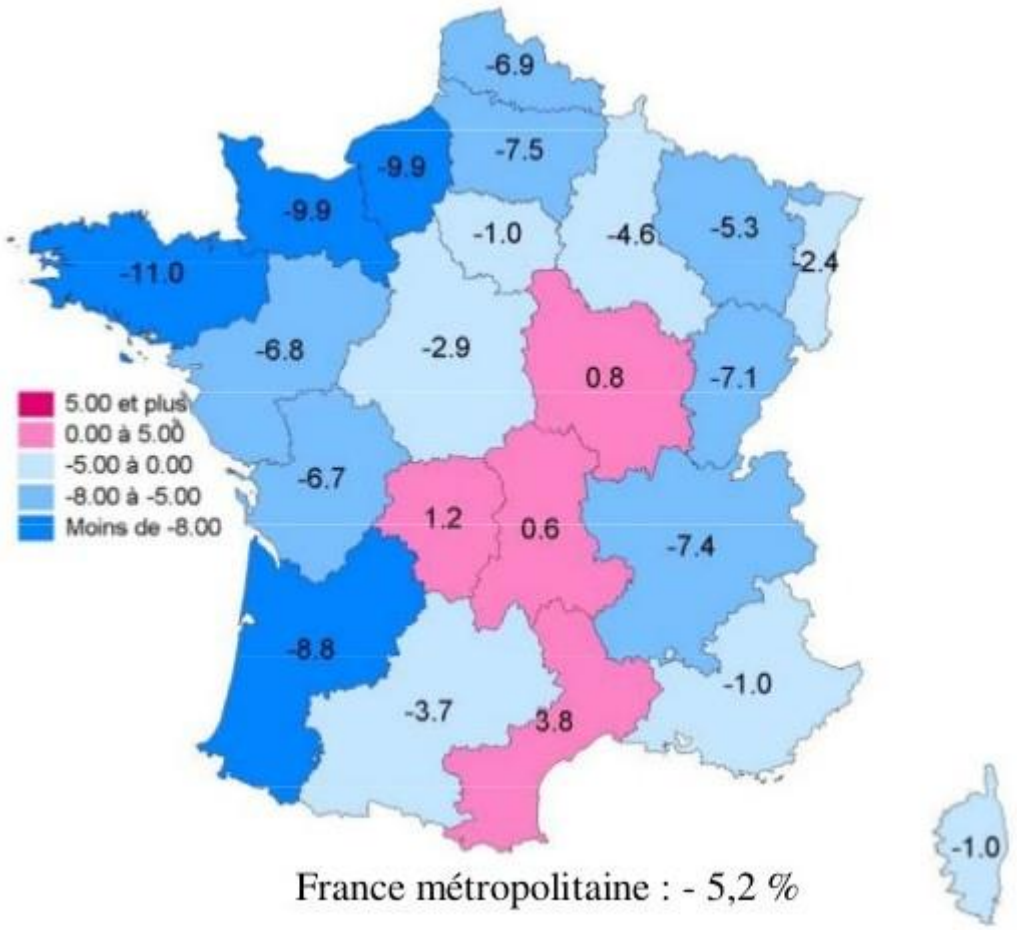


Figure 3 : Variation des effectifs vétérinaires ruraux-mixtes à l'horizon 2018 (en %) (d'après Repiquet *et al.*, 2010)

Les régions situées dans le bassin allaitant (Auvergne, Limousin, Bourgogne) vont voir leurs populations de praticiens se stabiliser, et la région Languedoc-Roussillon va voir la sienne augmenter. Les autres régions vont toutes subir des diminutions d'effectifs plus ou moins importantes, dont certaines régions majeures de production laitières ou de porcs (Franche-Comté, Normandie, Bretagne).

Des inégalités territoriales apparaissent donc, du fait du vieillissement et de la structuration des vétérinaires en place et de la faible entrée de nouveaux praticiens ruraux. Elles contribuent à un phénomène de désertification inégal en France.

1.2.2. Une accentuation des inégalités spatiales dans le futur.

Une compréhension plus fine de cette problématique de perte de praticiens ruraux est développée par les auteurs du rapport Repiquet *et al.* (2010) à travers une analyse de l'évolution démographique de la population globale et des productions animales en France. Les données disponibles sur les vingt années étudiées (1990-2007) montrent une répartition en cinq groupes des régions françaises, définie selon l'évolution de la démographie et des productions animales. Une typologie des régions est proposée dans la figure 4.

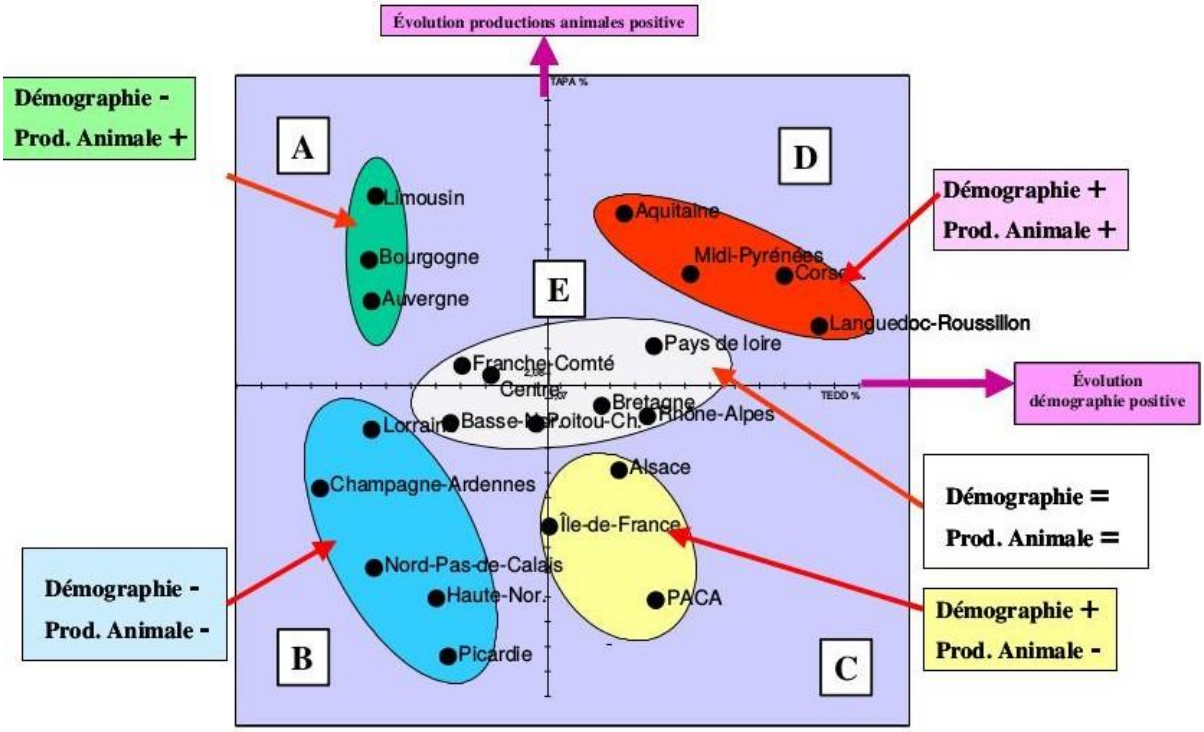


Figure 4 : Typologie des régions selon leur évolution démographique relative et l'évolution relative de leur production animale en valeur (d'après Repiquet *et al.*, 2010).

Un certain nombre de régions conserve un rapport stable entre leur démographie humaine et leur production animale. Elles sont situées dans le grand ouest et autour des Alpes (groupe E). En dehors de ces situations, tous les cas de figure s'observent : des évolutions positives (Sud-Ouest ou Corse, groupe D), des diminutions conjointes (Nord et Nord-Est, groupe B), ou encore des évolutions opposées, avec soit une augmentation de la population et une diminution de la production animale (Île de France, Alsace, PACA, groupe C), soit la situation inverse (centre de la France, Bourgogne, Auvergne, Limousin, groupe A).

À partir de cette analyse et en croisant ces données avec celles des projections de population de praticiens à l'horizon 2018, Repiquet *et al.* (2010) montrent que la désertification vétérinaire rurale est sensiblement différente entre les régions et que les projections dans le futur doivent en tenir compte. Ils en dressent ainsi un panorama détaillé repris partiellement ici (p. 10) :

> *« Ainsi, le bassin allaitant et les zones d'agriculture spécialisée ont et devraient garder une couverture vétérinaire satisfaisante. Le bassin allaitant (secteur A) qui regroupe 20 % des vétérinaires ruraux pour 6 % de la population et 10 % de la production animale, a une bonne couverture vétérinaire qui, avec une croissance démographique inférieure à la moyenne nationale et un faible dynamisme des productions animales, devrait se maintenir. Dans les zones d'agriculture spécialisée (secteur E), le rapport entre la population, les productions et la présence vétérinaire est équilibré. L'évolution du nombre des vétérinaires restera proportionnée à celle des productions animales. Le poids démographique et économique de ce secteur est important : il comprend 32 %*

de la population française métropolitaine et 44 % des productions animales. Il emploie près de la moitié des vétérinaires exerçant une activité rurale. À l'inverse, trois secteurs connaissent - et risquent de connaître à l'avenir – un déficit marqué de vétérinaires ruraux. Dans les zones à dominante de grandes cultures (secteur B) où la population et les productions représentent près de 20 % de l'ensemble national, la présence vétérinaire se situe en dessous de 15 %. Son évolution est inférieure à celle de la population et des productions animales. Les zones « rurbaines » (secteur D), et urbaines (secteur C) sont caractérisées par une forte croissance démographique essentiellement urbaine, concurrente de l'activité agricole. Dans ces deux secteurs l'importance de la population permet en effet aux vétérinaires de développer leur activité hors de l'élevage et les compétences risquent de se raréfier face aux productions bovines. L'activité rurale devenant marginale, la compétence et la motivation décroissent rapidement. Le fait que le secteur D conserve une forte croissance de sa production animale ne le met pas à l'abri de ce risque, cette production restant d'un faible volume dans des régions qui ne sont pas des zones d'élevage. »

La désertification vétérinaire rurale ne peut donc pas être considérée globalement. Certaines zones qui dans l'imaginaire collectif pourraient apparaître comme des déserts potentiels (Auvergne, Limousin par exemple) seraient protégées. À l'inverse, des régions qui sembleraient plus attractives (Languedoc-Roussillon, PACA par exemple) seraient en danger, en particulier à proximité de zones urbaines qui draineraient un nombre important de vétérinaires canins.

Toutefois, malgré les données recueillies par Repiquet *et al.* (2010) ou plus récemment par Guérin (2013), il n'existe pas encore, à ce jour, de cartes précises délimitant les zones en situation de désertification rurale. Elles restent difficiles à caractériser précisément, car ce phénomène dépend de facteurs dont la signification peut changer localement.

1.2.3. De l'effet limité des mesures incitatives, à l'orientation vers les choix de carrière.

Pour lutter contre ces inégalités spatiales dans la désertification vétérinaire qui touche les territoires ruraux, aucune politique nationale d'aide à l'installation de praticiens ruraux n'est affichée pour le moment par le ministère de l'Agriculture.

Néanmoins, les vétérinaires peuvent bénéficier de politiques nationales non explicitement créées pour eux : politiques d'aménagement du territoire (par exemple, les zones de revitalisation rurale), politiques d'accueil et d'attractivité qui visent à l'installation de jeunes dans les zones rurales ou encore politiques de développement économique (par exemple, les résidences d'entrepreneurs ou les aides aux micro-entreprises).

Cependant, aucune de ces politiques ne semble avoir d'effet marqué sur l'installation des vétérinaires en pratique rurale selon les différents rapports déjà évoqués. Face à cela, plusieurs départements ont mis en place des dispositifs de prise en charge des actions sanitaires et payent des prestations aux vétérinaires (par exemple, la Haute-Garonne ou la

Gironde) et nombre d'entre eux, surtout ceux d'élevage, donnent également des subventions aux groupements de défense sanitaire du bétail et participent à des plans sanitaires favorables à l'activité des vétérinaires ruraux (Repiquet *et al.*, 2010).

Néanmoins, ces actions restent très centrées sur les missions sanitaires du vétérinaire, et même si elles maintiennent et financent certains praticiens en place, elles ne favorisent pas l'arrivée de nouveaux vétérinaires. Les instances vétérinaires se sont aussi intéressées aux dispositions prises par les collectivités locales en faveur de l'installation de médecins, comme par exemple le financement de bourses de stages pour les internes, le soutien à l'implantation de maisons pluridisciplinaires, la prise en charge de l'installation ou du loyer professionnel de praticiens étrangers.

Ainsi, plusieurs dispositifs incitatifs ont été mis en place (par exemple, dans le Cantal, l'Allier ou les Alpes-Maritimes), mais aucun ne semble avoir eu d'effets probants (il en est de même pour les médecins). Repiquet *et al.* (2010) remarquent ainsi que les départements qui ont pris des mesures de lutte contre la désertification les ont jugées inefficaces et les ont abandonnées. Ces dispositifs, souvent lourds à mettre en place et coûteux au niveau local, ne fonctionnent que pour un ou deux praticiens, qui ne s'installent d'ailleurs pas forcément de manière pérenne.

Compte tenu de ces dispositifs incitatifs peu efficaces, les différents rapports (Guéné, 2008 ; Vallat et Vanelle, 2009 ; Repiquet *et al.*, 2010) se sont focalisés sur ce qui semble être pour eux comme l'élément majeur du problème de baisse de praticiens ruraux, à savoir les choix de carrière opérés pendant le cursus de formation. En effet, plus que les changements d'activité en cours de pratique, ce sont surtout ces choix de carrière initiaux qui paraissent primordiaux pour lutter contre le phénomène de désertification vétérinaire rurale. De la sorte, pour favoriser un retour de vétérinaires auprès des animaux de production, il semble qu'il faudrait agir au sein du parcours de formation, en particulier en expliquant ces choix. Ce sont ces éléments qui vont ainsi être présentés dans le chapitre suivant.

Chapitre 2 : Cursus vétérinaire et choix de carrière des étudiants

« Toujours imbus des principes d'honnêteté qu'ils auront puisé et dont ils auront vu des exemples dans les Écoles, ils ne s'en écarteront jamais » (Règlements des écoles, 1777).

Cet extrait du serment des vétérinaires, toujours d'actualité, et plus communément appelé Serment de Bourgelat, montre la volonté historique d'instaurer un lien fort entre la pratique professionnelle et l'enseignement vétérinaire. C'est donc par la mise en valeur des éléments explicatifs des choix de carrière formulés dans le cursus, qu'il serait possible de comprendre ce qui contribue à la baisse de l'insertion de praticiens ruraux.

2.1. Organisation de l'enseignement vétérinaire.

Aujourd'hui, sur le territoire national, les quatre établissements habilités à assurer la formation des vétérinaires sont les héritiers des écoles originelles : l'École nationale vétérinaire d'Alfort, l'École nationale vétérinaire de Toulouse, l'École nationale vétérinaire, agroalimentaire et de l'alimentation Nantes Atlantique (Oniris) et l'Institut d'enseignement supérieur et de recherche en alimentation, santé animale, sciences agronomiques et de l'environnement (VetAgro-Sup) sur son campus vétérinaire de Lyon.

Ces établissements sont tous placés sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture, et de sa Direction générale à l'enseignement et à la recherche (DGER). Ils ont le statut des grandes écoles, et délivrent un diplôme sanctionnant cinq années de formation théorique et clinique. Le diplôme permet de pratiquer la profession de vétérinaire en France et en Europe (reconnaissance de l'Association européenne des établissements d'enseignement vétérinaire). Dans sa totalité, le cursus vétérinaire classique est composé, en 2014-2015, de sept années post-bac : deux ans avant le concours national d'entrée, quatre ans de formation initiale, un an d'approfondissement.

2.1.1. Une filière sélective.

Les concours d'entrée en écoles vétérinaires françaises sont réputés pour être parmi les plus difficiles de l'enseignement supérieur. Les étudiants ont la possibilité de passer par quatre voies d'accès pour accéder à la formation initiale. Chaque étudiant est limité à deux inscriptions pour l'ensemble des concours, dont une par année au maximum. Le nombre de places ouvertes, et leur répartition par concours sont fixés chaque année par le Ministère de l'Agriculture.

En 2014, 548 places étaient ouvertes dans les quatre écoles vétérinaires (SCAV, 2014) :

− Concours A (444 places, dont 436 places en option « générale » et 8 places en option « technologie-biologie », avec un taux de réussite de 23 %). Il est ouvert aux élèves des classes préparatoires B.C.P.S.T. (biologie, chimie, physique, sciences de la terre) et T.B. (technologie - biologie), offrant la possibilité d'accéder, après deux années de préparation, à l'une des grandes écoles des sciences du vivant, dont les quatre écoles vétérinaires.

− Concours B (44 places). Il est accessible aux étudiants titulaires d'une deuxième année de licence de biologie et aux étudiants inscrits en 3e année de licence à caractère scientifique dans les domaines liés aux sciences de la vie. Certaines facultés prodiguent ainsi des cours spécifiques de préparation à ce concours pendant les cursus de licence.

− Concours C (56 places). Il est proposé à des élèves titulaires d'un D.U.T. (diplôme universitaire de technologie) en génie biologique ou d'un B.T.S.A. (brevet technicien supérieur agricole). Ici, le cycle de préparation est d'une année scolaire. Une classe préparatoire à l'enseignement supérieur long est ouverte dans certains lycées d'enseignement général et technologique. À ce titre, les étudiants réalisent donc une année supplémentaire de formation.

− Concours D (4 places). Il est réservé aux titulaires d'un doctorat en médecine, pharmacie ou sciences odonto-stomatologiques, ou de diplômes à caractère scientifique et conférant le grade de master. Ces étudiants rentrent également en 1re année du cursus. Ce concours est en voie d'extinction.

2.1.2. Un cursus menant à une spécialisation professionnelle.

Après la réussite au concours, les étudiants suivent un tronc commun de huit semestres, formés d'enseignements théoriques, de travaux dirigés et pratiques et d'une formation clinique. Les enseignants-chercheurs des différentes écoles vétérinaires doivent transmettre dans leurs enseignements un ensemble de connaissances qui permettent de répondre aux exigences fixées dans le référentiel de formation, défini avec les représentants de la profession. Il est établi par le ministère de l'Agriculture (DGER) après échanges avec les enseignants et les vétérinaires libéraux. Il décrit explicitement les connaissances et aptitudes indispensables en termes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être que doit posséder un diplômé sortant d'une école vétérinaire pour intervenir de manière autonome.

La liste des disciplines enseignées est fixée par avance et ne laisse que peu de place aux enseignements hors médecine et biologie : anatomie, physiologie, biochimie, histologie, pharmacologie et toxicologie, biologie cellulaire et moléculaire, génétique, zoologie, virologie, bactériologie, parasitologie, maladies contagieuses et zoonoses, anatomie pathologique, imagerie médicale, éthologie – bien-être et comportement, pathologie médicale, chirurgie, pathologie de la reproduction, anesthésiologie, thérapeutique, qualité des produits animaux, alimentation. Il n'y a ainsi que quelques cours généraux (notamment l'anglais ou l'informatique), ou associés à la pratique rurale

(zootechnie et productions animales), qui présentent des éléments ne relevant pas de la médecine ou de la biologie.

L'organisation pédagogique globale des enseignements, et les moyens mis en œuvre, sont laissés à l'appréciation de chaque école. Il n'y a donc pas formellement une harmonisation globale des enseignements et des pratiques de transmission, mais juste un référentiel cadre. Cependant, les différents établissements ont adopté une architecture du cursus de formation assez semblable, même si elle peut différer à la marge (particulièrement sur les activités hors cours magistraux : TP, stages, cliniques).

L'un des éléments essentiels à retenir concernant l'enseignement vétérinaire est qu'il ne couvre pas l'ensemble des espèces animales, mais les principales rencontrées dans la pratique : chiens, chats, chevaux, animaux de rente (porcins, lapins, bovins, caprins et ovins) et quelques nouveaux animaux de compagnie (NAC : furets, reptiles...). En sortant de l'école, le vétérinaire ne sait donc pas soigner l'ensemble des animaux, mais uniquement ceux rencontrés de manière fréquente. Par contre, comme en médecine humaine, il dispose de confrères « *référents* » spécialisés dans certaines espèces, pathologies ou pratiques.

La première partie du cursus est majoritairement constituée d'un apprentissage théorique, pendant lequel les étudiants suivent des cours magistraux et des travaux dirigés ou pratiques pour acquérir l'ensemble des connaissances générales nécessaires à l'activité vétérinaire. La première année aborde les bases de ces connaissances (par exemple l'anatomie). La deuxième année approfondit les enseignements donnés en première année. Elle apporte également des modules d'enseignements spécialisés (comme la dermatologie) et des aspects de médecine et chirurgie vétérinaire (par exemple pathologie infectieuse ou chirurgie générale). Enfin, la troisième année termine la formation théorique des étudiants, en offrant notamment des modules par espèces d'animaux (carnivores domestiques, animaux de rente, équidés). Comme à l'université, les cours magistraux ne sont pas obligatoires. L'évaluation se fait par unité d'enseignement, par des examens de fin de semestre, complétés par des rattrapages en septembre. Le redoublement est rare.

Ces trois premières années sont également ponctuées par six stages, qui couvrent différents éléments de découverte du monde vétérinaire, notamment en activité rurale. Le tableau 1 présente la répartition de ces stages, ainsi que leur lieu de réalisation. En première année, les étudiants découvrent, chez des éleveurs, une exploitation laitière puis un élevage de monogastriques (volailles, lapins ou porcs). Entre la première et la deuxième année, en été, les étudiants doivent effectuer un stage libre en clinique ou hors-clinique (services vétérinaires, laboratoires, etc.). En deuxième année, les étudiants font un stage dans une clinique à majorité rurale puis, entre la deuxième et la troisième année, à nouveau un stage libre.

Le second semestre de troisième année marque ensuite pour les étudiants l'entrée dans des cliniques directement intégrées aux établissements. Elles permettent de les former au contact des clients, tout en étant encadrés par des enseignants. Pendant ce semestre, ils sont alors soumis à des rotations cliniques dans les différents services du centre hospitalier, avec également des gardes pendant les week-ends.

Tableau 1 : Répartition des stages dans le cursus vétérinaire du campus vétérinaire de VetAgro Sup à Lyon pour l'année 2014-2015

1ère 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[2])
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

La quatrième année se centre essentiellement sur certains cours magistraux et sur l'activité clinique sous forme de rotations. Les étudiants effectuent celles-ci par groupe de sept ou huit étudiants. Chaque rotation hebdomadaire correspond à une spécialité (chirurgie par exemple) effectuée au sein d'un service de l'école vétérinaire de rattachement. L'activité clinique peut s'effectuer de nuit selon la rotation.

L'ensemble des enseignements sur ces quatre années valide le diplôme d'études fondamentales vétérinaires (DEFV). L'obtention de ce diplôme est par ailleurs obligatoire pour accéder à l'année suivante, qui permet de terminer le cursus.

Cette 5e année, dite d'approfondissement, est centrée sur un secteur professionnel spécifique, que l'étudiant choisit en fin de quatrième année, en tenant compte des places disponibles dans son établissement et de ses résultats. Ces secteurs peuvent être cliniques (rurale, canine ou équine) ou non clinique (santé publique vétérinaire ou industrie/recherche). Dans les écoles de Lyon et Alfort, il est aussi possible de suivre un cursus mixte associant deux domaines professionnels : canine/rurale, canine/équine, rurale/équine.

La dernière année du cursus s'organise donc différemment selon les choix de filières. Les étudiants entrant en filière canine effectuent, pour la majorité d'entre eux, celle-ci dans de nouvelles rotations au sein des cliniques de leur établissement. Les étudiants ayant choisi les filières équine, ou rurale, effectuent aussi quelques rotations cliniques dans l'école vétérinaire, mais passent surtout la plus grande partie de leur année en stages chez des

2 HSA : signifie Hors Soin aux Animaux. Cette appellation correspond aux stages effectués en dehors d'une clinique vétérinaire (équine, canine ou rurale). Ils peuvent prendre la forme de stages en entreprises spécialisées (médicaments vétérinaires par exemple), en directions vétérinaires départementales ou dans des laboratoires de recherche.

praticiens. Les étudiants ayant choisi des filières mixtes avec la canine alternent quant à eux stages et rotations cliniques. Cette cinquième année donne également lieu à la rédaction d'une thèse vétérinaire (pouvant être commencée dès la troisième année). Cette thèse donne lieu à l'attribution du doctorat vétérinaire, qui permet alors la pratique de l'exercice libéral de l'activité après inscription à l'Ordre des vétérinaires.

La cinquième année marque donc, après le choix effectué en fin de quatrième année, le type de spécialisation souhaité par les étudiants (qui dépend également du nombre de places offert par chaque établissement selon les filières). Il y aurait ainsi un fort intérêt à intervenir au cours du cursus pour favoriser une orientation vers la pratique rurale, en s'intéressant aux choix formulés par les étudiants. Toutefois, il faut noter que l'année d'approfondissement n'oblige pas les étudiants à poursuivre dans la filière ensuite. Ainsi, certains étudiants renoncent à la pratique choisie après la sortie de l'école vétérinaire, notamment en rurale. Les choix pour l'année d'approfondissement sont ainsi des indicateurs pertinents mais ne peuvent pas être considérés comme des déterminants.

2.2. Les caractéristiques des étudiants comme variables explicatives.

Pour expliquer le problème de baisse du nombre de praticiens ruraux via le cursus vétérinaire, les différents rapports (Guéné, 2008 ; Repiquet *et al.*, 2010) mettent l'accent sur les choix de carrière formulés par les étudiants pendant le cursus vétérinaire. Ils s'appuient alors sur les variables socio-démographiques des étudiants qui entrent ou entreront dans la profession à la fin de leur cursus pour expliciter ces choix. La population des jeunes vétérinaires sortie des écoles se serait ainsi transformée depuis une trentaine d'années et son profil actuel ne correspondrait plus à celui des praticiens ruraux. Ainsi, la convergence des facteurs, présentés ci-dessous, pourrait ainsi contribuer à détourner les nouveaux vétérinaires des zones rurales.

2.2.1. La féminisation massive de la formation et de la profession.

La première variable concerne le sexe des nouveaux vétérinaires. C'est une variable souvent interrogée, que ce soit dans la presse spécialisée -comme *la Dépêche Vétérinaire* - (Lafon, 2011) ou les rapports sur la profession (Repiquet *et al.*, 2010). Globalement, les femmes y sont *apriori* considérées comme étant moins enclines à pratiquer une activité rurale, permettant moins d'horaires flexibles favorables à la maternité ou à l'éducation des enfants. Or, comme le montre la figure 5, la profession s'est largement féminisée au cours des trente dernières années. Ce changement majeur s'opérant depuis 30 ans (Sans *et al.*, 2011), serait donc moins favorable au choix de la pratique rurale.

Des 140 femmes vétérinaires praticiennes en 1972, la proportion a peu à peu évolué pour rattraper celle des hommes à la fin des années 1990 puis la dépasser ensuite. Aujourd'hui, la proportion est ainsi de 60 à 70 % de femmes. Sur des projections à 2022, cette féminisation devrait se stabiliser (CSOV, 2013).

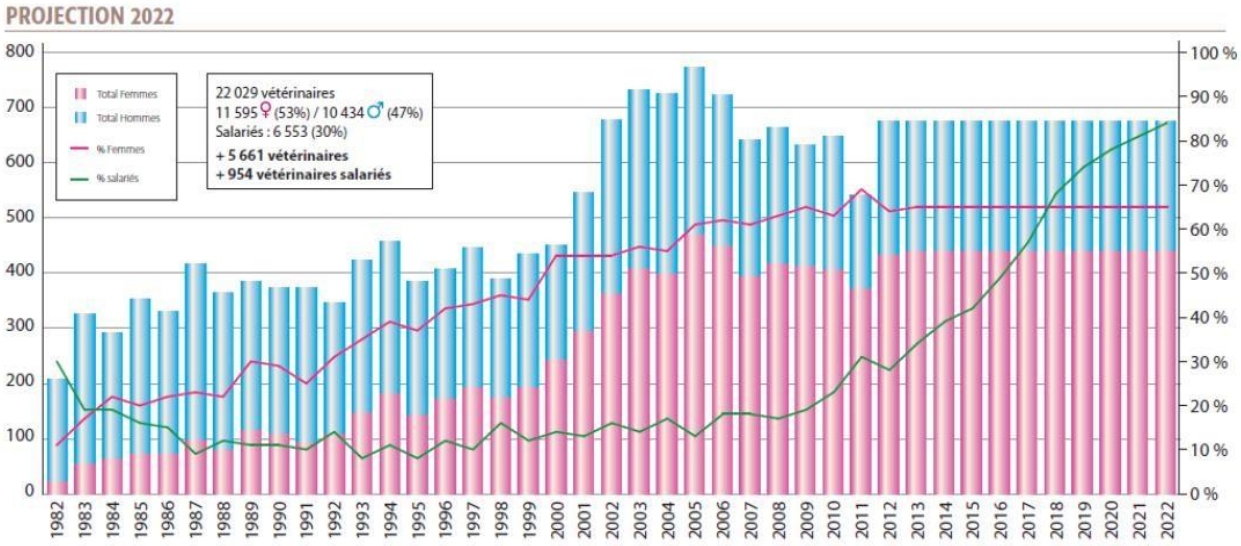


Figure 5 : Évolution de la population vétérinaire de 1982 à 2022 selon le sexe et le taux de salariat (d'après CSOC, 2013)

Cette féminisation progressive du nombre de praticiennes s'est évidemment observée de manière concomitante dans la formation. Ainsi, en 1970, 14,9 % des étudiants étaient des femmes. En 1987, le pourcentage des femmes admises dans les écoles variait entre 32,6 % pour Nantes et 36,7 % pour Alfort. En 1997, ce même pourcentage variait entre 58,1 % pour Nantes et Alfort et 60,2 % pour Lyon. En 2001, 69 % des admis étaient des filles sur les quatre écoles (Langford, 2010). Aujourd'hui, ces chiffres restent stables et oscillent entre 70 et 80 % selon les promotions. Par exemple, en 2010-2011, en première année, le taux de féminisation au campus vétérinaire de VetAgroSup à Lyon était de 84 %, avec 99 filles pour 19 garçons (données internes de l'école). Ce n'est pas une exception française, le même phénomène étant observé dans l'ensemble des pays industrialisés (Kinnison et May, 2013). Une même tendance s'observe globalement dans l'enseignement supérieur, avec une féminisation accrue des filières d'excellences, et surtout dans les sciences de la vie (biologie, agronomie, etc.) (Fontanini, 2011).

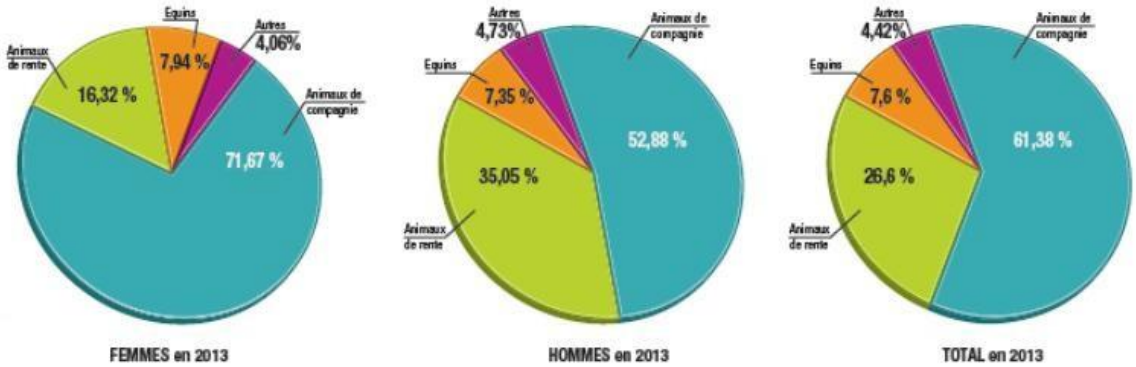


Figure 6 : Répartition de l'activité vétérinaire en fonction de la spécialisation et du sexe en 2013 (d'après CSOV, 2013).

Cette féminisation massive du cursus et de la profession vétérinaire serait corrélée avec la baisse du nombre de praticiens ruraux qui s'observe depuis 40 ans. Présentés dans

la figure 6, les chiffres récents de la profession montrent que dans les 26,6 % de vétérinaires déclarants pratiquer une activité rurale en 2013, un net déséquilibre hommes / femmes existe (CSOV, 2013). Ainsi, quand 35,05 % des hommes travaillent en activité rurale, seulement 16,32 % des femmes déclarent cette activité. La population de praticiens restant stables selon les sexes pour la pratique équine et les autres activités vétérinaires, ce déséquilibre se fait chez les femmes au profit de la pratique canine. Là où 52,88 % des hommes travaillent avec les animaux de compagnie, la proportion passe à 71,67 % pour les femmes.

Dans cette logique, la raréfaction des praticiens ruraux pourrait alors s'accentuer à l'avenir du fait de la pyramide des âges de la profession illustrée en figure 7. Il apparaît un net déséquilibre générationnel. Là où les praticiens installés depuis longtemps sont en général des hommes, les nouveaux entrants sont en très grande majorité de jeunes praticiennes. A terme, il y aura donc un retournement du haut de cette pyramide

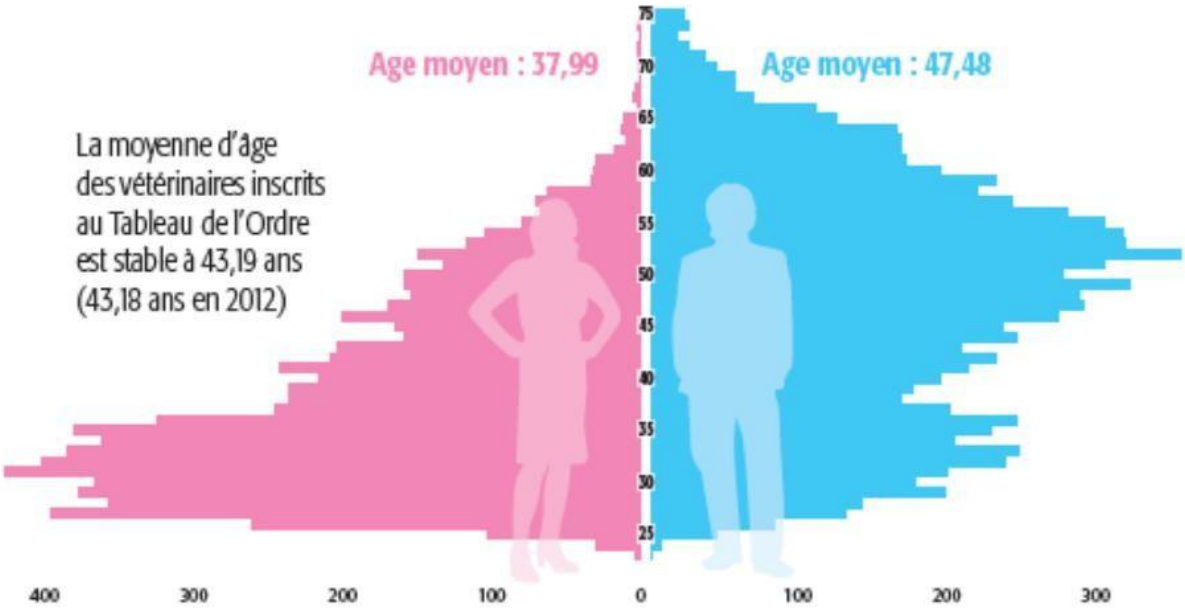


Figure 7 : Pyramide des âges de la profession vétérinaire en 2013 (d'après CSOV, 2013)

Ainsi, avec l'augmentation des besoins en canine, provenant de la croissance du nombre d'animaux de compagnie, la féminisation pourrait conduire à une augmentation du choix de cette activité. La féminisation est aussi associée à un changement des modes d'activité. Le salariat a ainsi fortement progressé au cours des trente dernières années, notamment parce que les femmes sont plus concernées par celui-ci que les hommes, même si chez ces derniers, il augmente également de manière prononcée depuis 10 ans.

De fait, la répartition des formes d'activité en 2013 montre une nette coupure entre hommes et femmes, avec plus de la moitié des femmes qui sont salariées, alors que chez les hommes, c'est l'activité libérale qui prévaut. Là encore l'activité rurale étant une activité à majorité libérale (91 % des vétérinaires ruraux en exercice en 2010, CSOV 2010), une forte féminisation risque de limiter le nombre de praticiens. Toutefois, l'Ordre vétérinaire note qu'il devrait y avoir à terme, un fléchissement du salariat et un retour plus fort vers l'association, de par le vieillissement de la population féminine (CSOV, 2013). Le salariat

et le collaborateur libéral[3] sont souvent agrégés au début de carrière, ce qui pourrait être le cas pour la plupart des femmes récemment recrutées.

2.2.2. Origines géographiques et sociales des nouveaux praticiens.

En complément de l'analyse de la féminisation de la profession, d'autres critères sont mis en avant pour expliquer la désaffection de la pratique rurale au regard de variables socio-démographiques.

Le premier de ces critères indique ainsi que les étudiants sortants des écoles vétérinaires sont majoritairement issus des milieux urbains ou périurbains. Cette proximité avec la ville rendrait ainsi, pour les jeunes vétérinaires, la pratique rurale moins attractive. Dans une étude de 2010 (Langford, 2010) sur les quatre écoles françaises, 71 % des étudiants interrogés déclarent ainsi avoir vécu en zones urbanisées (36 % en urbain et 35 % en périurbain) pendant leur enfance, contre seulement 29 % en milieu rural. La prise en compte de la taille des agglomérations de résidence montre que les étudiants sont plus nombreux à mesure que la taille de la ville augmente : 67 % des étudiants ont grandi dans une ville de plus de 50 000 habitants (dont 23 % en région parisienne). L'origine plus urbaine des étudiants aurait ainsi tendance à réduire l'attractivité de la filière rurale, de laquelle ils seraient plus éloignés (Langford, 2010 ; Sans *et al*., 2011).

Dans le même ordre d'idées, l'origine socioprofessionnelle des parents est aussi significative. Il y a une trentaine d'années, la majeure partie des étudiants était issue de familles d'agriculteurs, voire de vétérinaires. Aujourd'hui, ces catégories ont quasiment disparu. Sur l'école de Lyon, en 2010-2011, seuls quatre étudiants sont issus de parents agriculteurs et deux de parents vétérinaires sur les 118 étudiants de première année (données internes à l'établissement). Ainsi, la majorité des parents font partie des catégories socioprofessionnelles supérieures (professions libérales de santé, professions de l'enseignement, ingénieurs...). Près de 80 % des étudiants ont au moins un parent cadre et 65 %, deux parents cadres. Les étudiants viennent donc majoritairement d'un milieu social relativement aisé, le père ayant le plus souvent un poste élevé (ingénieur, cadre) ou étant son propre patron, et la mère assurant un deuxième revenu renforçant le confort financier de la famille. Cette tendance est confirmée nationalement sur l'ensemble des écoles vétérinaires (Sans *et al.*, 2011). Là encore, un éloignement du milieu rural et de la pratique liée, par l'origine sociale des étudiants, conduirait à un affaiblissement de son attractivité.

3 Il s'agit d'un nouveau statut juridique (social et fiscal) qui permet à un vétérinaire d'exercer sous statut libéral dans une clinique et donc ne relevant pas du droit du travail (salarié) mais de dispositions spécifiques. Ce statut existe depuis 2006. Jusqu'alors, les vétérinaires non-salariés étaient sous statut libéral uniquement : « *propriétaires* » ou associés de l'entreprise. Ce statut est donc une alternative au statut de vétérinaire salarié pour les jeunes débutants dans la profession.

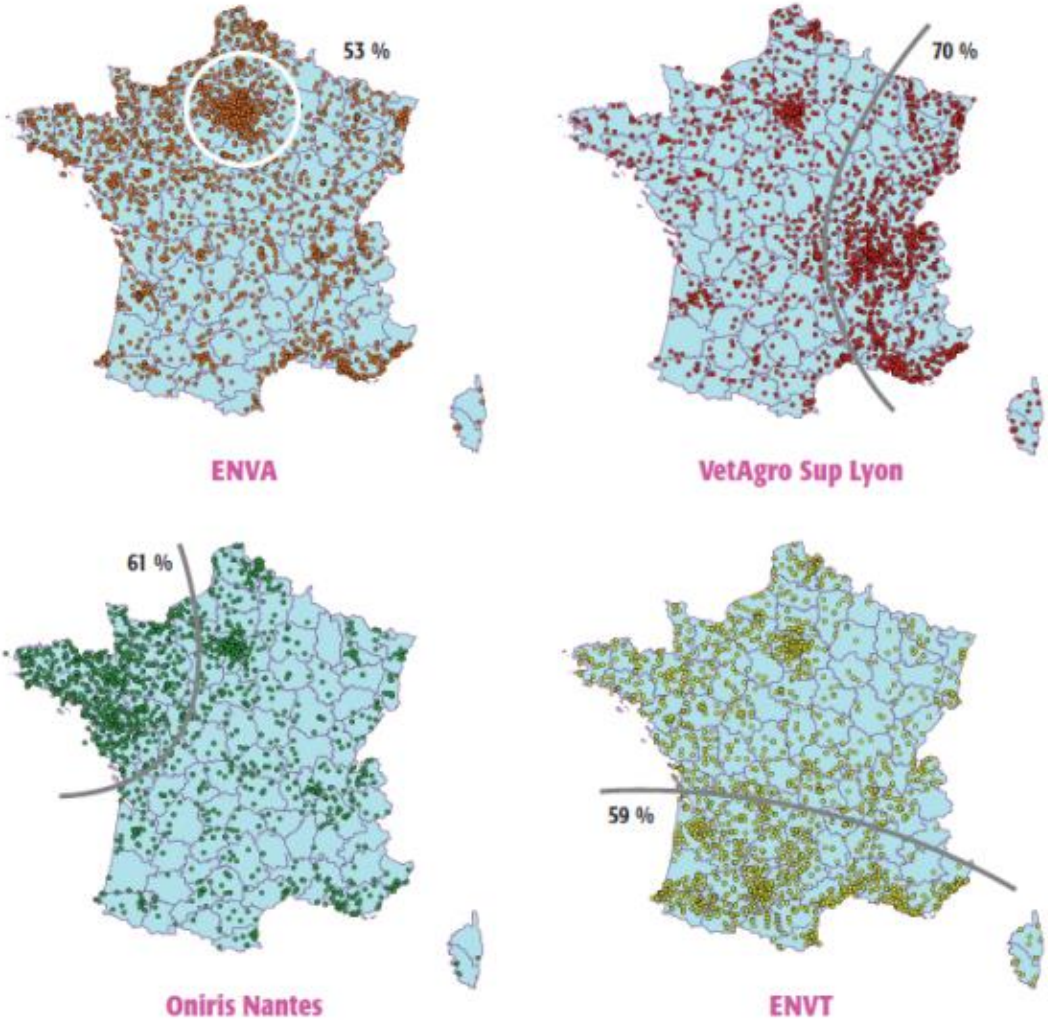


Figure 8 : Lieux d'installation des vétérinaires inscrits à l'ordre en 2014 en fonction de l'école vétérinaire française d'origine (CSOV, 2014a)

Un dernier élément important à prendre en compte est socio-géographique. Il concerne à la fois la relation forte entre l'installation des jeunes vétérinaires et leur école d'origine, mais également l'afflux de praticiens étrangers. Ainsi, la figure 8 montre la forte tendance des jeunes praticiens à s'installer à proximité de leurs établissements de formation après l'obtention du diplôme. Pour chaque école vétérinaire, il existe un véritable tropisme lié à l'école d'origine puisque plus de 50% des étudiants s'installent à proximité de celle-ci. Chaque école couvre alors une zone de la métropole pour le recrutement mais également pour l'insertion professionnelle. À l'inverse, les régions rurales éloignées de ces établissements, déjà en déficit de praticiens, attirent moins les nouveaux vétérinaires. C'est le cas par exemple de la Lorraine, où ce sont des praticiens ayant suivis un cursus à l'étranger qui s'y installent majoritairement (Repiquet *et al*., 2010). Comme le montre la figure 9, les étudiants formés en Belgique (français ou non) s'installent ainsi majoritairement (48%) dans le nord-est de la France, alors qu'il n'y a pas de tendance forte pour les autres pays de formation, si ce n'est en région parisienne. L'école de Liège joue ainsi le rôle d'une « *cinquième* » école française.

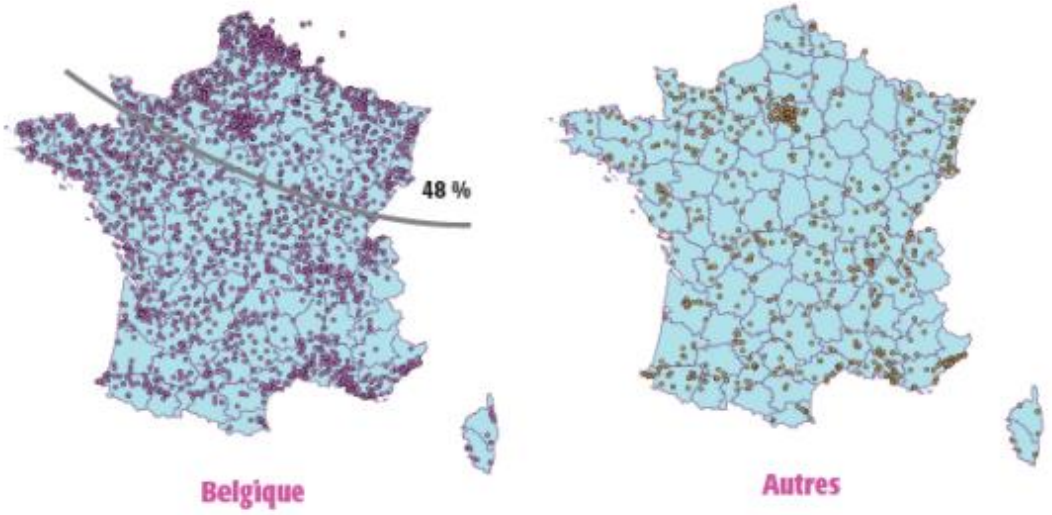


Figure 9 : Lieux d'installation des vétérinaires inscrits à l'ordre en 2014 en fonction de l'école vétérinaire étrangère d'origine (CSOV, 2014a).

Toutefois, ceux-ci ne s'installent pas non plus en pratique rurale. En réalité, l'augmentation du nombre de professionnels (français ou non) formés dans les écoles étrangères et observée depuis les années 2000 a simplement contribué à accroître l'offre vétérinaire urbaine. Les nouveaux entrants se sont installés mécaniquement en ville là où les places se sont libérées ou dans des zones où l'offre urbaine a augmenté (CSOV, 2013).

2.3. Une formation en chantier pour favoriser la pratique rurale ?

À partir du début des années 2000, et jusqu'à nos jours, le cursus vétérinaire va subir une série de remaniements importants dans la perspective de cette analyse socio-démographique. Ces changements sont issus d'une série de recommandations provenant d'une accumulation de rapports depuis près de 15 ans.

2.3.1. Le recrutement comme réponse majeure à la baisse de praticiens ruraux.

C'est à partir du début des années 2000, avec la publication du rapport Risse (2001), que les premières réformes sont discutées. Des objectifs multiples sont mis en avant pour adapter le cursus à la société. L'élément majeur est d'essayer de solutionner le problème du déficit d'orientation vers la filière rurale, tout en s'intéressant à une formation qui favorise, via un financement public, l'installation libérale de vétérinaires canins.

C'est en 2003 qu'une première réforme importante est adoptée à partir de ce rapport. Appliquée en 2005, elle redéfinit complètement l'accès aux écoles vétérinaires en créant les quatre concours actuels, remplaçant ainsi les anciennes voies d'accès[4]. Le cursus est

4 C'est également par cette réforme qu'il est prévu qu'un étudiant ne peut faire acte de candidature plus

réduit à trois années de tronc commun. Le concours C devient un élément central pour favoriser l'installation de praticiens ruraux. En permettant notamment l'accès d'étudiants issus de filières de BTS agricole[5], la réforme vise à attirer un public plus susceptible de s'orienter vers la pratique rurale : de jeunes étudiants, majoritairement masculins, déjà liés au monde de l'élevage par leur formation.

Néanmoins, l'application de cette réforme sera problématique avec la mise en place de directives européennes sur le nombre d'années minimales du cursus, les classes préparatoires n'étant pas reconnues comme telles. Par ailleurs, la réduction de quatre à trois années de tronc commun en école vétérinaire a demandé de réduire considérablement les enseignements. Certaines pratiques pédagogiques sont devenues difficiles, particulièrement la rurale. Un nouvel arrêté en 2007, appliqué en 2008, modifie alors le cursus pour maintenir à nouveau la durée des études en école vétérinaire à cinq années avec deux années de classes préparatoires. Le cursus devient alors celui connu actuellement comptant sept années.

Un nouveau rapport établi par le sénateur Guéné en 2008 va venir proposer de nouvelles modifications du cursus. En effet, depuis le rapport Risse (2001), les efforts n'ont pas permis d'endiguer la baisse des vétérinaires ruraux. Il propose une série de mesures dont l'augmentation du *numerus clausus* d'accès aux écoles vétérinaires pour faire face à la venue de diplômés étrangers et favoriser l'installation de praticiens ruraux. Il offre également d'augmenter les frais de scolarité en créant parallèlement un système de bourse pour les étudiants s'engageant en rurale pour, d'une part réduire la contribution de l'État dans la formation des praticiens libéraux canins, et d'autre part augmenter l'attractivité de la filière rurale. Il propose aussi de favoriser le tutorat par les praticiens ruraux. Ces éléments seront renforcés par le rapport Attali de 2008, qui pointe le faible nombre de vétérinaires ruraux en France au regard du cheptel présent, comparativement aux autres états européens. Ces deux rapports critiquent le mode d'accès par les classes préparatoires jugé élitiste et peu favorable à une mixité des profils, permettant un accès d'étudiants variés plus susceptibles d'aller en filière rurale.

Un nouveau rapport est alors établi par Vallat et Vanelle en 2009, à la demande du Ministère de l'Agriculture. Celui-ci prend un peu le contre-pied des précédents en constatant que les classes préparatoires du concours A, voie d'accès largement majoritaire, garantissent un niveau d'excellence et de mixité sociale satisfaisant. Elles doivent être conservées voire favorisées, mais en les rendant moins sélectives et plus professionnalisantes. En parallèle, le rapport s'interroge également sur la pertinence des concours B et C pour faire varier le recrutement d'étudiants et l'utilité du concours D. Ce rapport est particulièrement orienté vers la pratique rurale et propose une série de mesures favorisant l'insertion de nouveaux étudiants dans cette filière : la mise en place d'entretiens à l'entrée du concours C pour cibler les étudiants, un soutien financier concernant les stages, le financement des études aux étudiants s'engageant à s'installer dans une zone déficitaire, le tutorat par des professionnels, le renforcement d'un dialogue entre étudiants, éleveurs et

de deux fois à tous les concours d'admission aux écoles vétérinaires confondus, et qu'il ne peut faire acte de candidature la même année à deux voies d'accès de ces concours.

5 Pour rappel, le concours C permet également l'accès d'étudiants issus de DUT Génie Biologique.

vétérinaires ruraux par l'organisation de colloques ou de conférences dans les écoles, ou encore un apport financier au cliniques orientées sur les animaux de production dans les écoles.

L'année 2010 qui suit ce rapport va être marquée par deux fusions d'écoles vétérinaires avec des ENITA (École nationale d'ingénieurs des travaux agricoles) : celle de Nantes (avec l'école locale d'ingénieur) et celle de Lyon (avec l'école d'ingénieur de Clermont-Ferrand). Ces fusions ont pour but affiché d'augmenter la qualité des formations et de la recherche des établissements tout en réduisant les coûts, mais sans volonté de renforcer la filière rurale qui aurait pu pourtant en bénéficier. Parallèlement, des débats mouvementés, au Sénat et au ministère de l'Agriculture, sont engagés sur la création d'un nouveau pôle d'enseignement vétérinaire à Metz. Celui-ci prend tour à tour la forme d'une délocalisation totale de l'école vétérinaire d'Alfort, d'une délocalisation partielle des services concernant les animaux de rente de cette même école, de la création d'un pôle commun aux quatre écoles vétérinaires pour la formation en animaux de rente ou enfin, la création simple d'une autre école vétérinaire dans une région rurale en manque de praticiens. Ces discussions font alors se croiser les besoins de formation de nouveaux vétérinaires, notamment ruraux, avec des besoins plus locaux et politisés d'installation de services publics dans une zone subissant le départ des effectifs militaires. Un rapport du ministère (Le Bail, Le Jan, Dumont, et Marchal, 2010) va alors trancher sur l'intérêt faible de la proposition et faire abandonner définitivement le projet en 2012.

2.3.2. Une logique pédagogique brouillée par de multiples objectifs.

Les suites du rapport Vallat et Vanelle (2009), la publication du rapport Repiquet (2011), mais également le contexte de nouvelles directives européennes sur l'enseignement supérieur, ont poussé à la création, par le ministre de l'Agriculture, d'un Comité à haut niveau du cursus vétérinaire. Celui-ci avait pour but de réfléchir à un plan de modernisation et de rénovation de la formation initiale vétérinaire en France. Ce comité a ainsi formulé 26 mesures à appliquer entre 2011 et 2015, reprenant pour la plupart les conclusions du rapport Vallat et Vanelle (2009). Une suite de réformes importantes dans le cursus vétérinaire, va alors être mise en place. Toutefois, celles-ci perdent l'objectif, clairement affiché des précédents rapports, de renforcer l'attrait de la pratique rurale. De nouvelles orientations sont proposées, plus axées sur la gouvernance de l'enseignement, les nouveaux débouchés qu'offrent l'industrie ou la recherche, ainsi que l'ouverture vers l'Europe et l'international. Quatre grandes catégories de mesures se dégagent alors :

- Inscrire l'enseignement vétérinaire français dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

- Moderniser et adapter le contenu de l'enseignement pour l'ouvrir à de nouvelles perspectives professionnelles.

- Ouvrir davantage les écoles vétérinaires à la diversité des recrutements à l'international.

- Rénover la gouvernance de l'enseignement vétérinaire.

Néanmoins, parmi les 26 recommandations proposées par le Haut comité, sept recommandations sont explicitement tournées vers l'activité rurale (ou y contribuent) : la mise en place de tutorats externes pour accompagner les étudiants (proposition n° 7), l'amélioration du contenu et de la pédagogie liée à l'enseignement de pathologie des animaux de production (n° 9), l'introduction d'une formation clinique plus précoce notamment en rurale (n° 12), l'introduction de stages longs notamment en rurale (n° 13), la mise en place d'un accompagnement dans les lycées agricoles pour favoriser l'insertion d'étudiants issus de BTS agricole (n° 21), la diversification de parcours par des mobilités entre les quatre écoles (n° 22) et l'harmonisation entre ces écoles des différents contenus (n° 24). Cependant, ces recommandations, devant être réalisées entre 2012 et 2014, sont insérées dans un calendrier où la mise en place et l'évaluation ne sont pas déterminées. À ce jour, les propositions pédagogiques restent encore en cours de réalisation, sans véritable coordination inter-écoles affichée. Les éléments liés au recrutement national sont eux bien mis en place. Ici encore, la logique du recrutement semble préférée pour valoriser la pratique rurale.

Ainsi, en 2013, le *numerus clausus* d'accès aux écoles vétérinaires est augmenté de 80 places (60 pour le concours A et 20 pour le concours C), après plusieurs années de baisse. Les objectifs affichés sont de lutter contre l'arrivée en France de vétérinaires formés à l'étranger, notamment en Belgique, et de former davantage d'étudiants issus du milieu rural par le concours C. Cette mesure est critiquée par les écoles vétérinaires devant accueillir de nouveaux étudiants à budget constant. Enfin, à partir de 2015, une nouvelle voie d'accès aux écoles vétérinaires est créée par le concours E. Elle est accessible aux étudiants admis en première année d'une École normale supérieure et ayant été classés l'année précédente au concours A. L'objectif affiché ici est de faciliter les doubles cursus entre vétérinaire et recherche. Il y a 6 places offertes pour cette voie, 3 pour l'école Alfort et 3 pour VetAgro Sup. Le concours B sera lui aussi réformé en 2016.

Arrignon (2015) souligne ainsi que le ministère de l'Agriculture semble montrer moins d'intérêt pour la problématique de la filière rurale, et réorienter ses investissements sur des problèmes d'internationalisation, de recherche et de liens aux entreprises. Le coût du cursus vétérinaire, souligné dès le rapport Risse (2001), pourrait être à l'origine de ces remaniements des objectifs. L'enseignement vétérinaire coûterait cher et devrait faire face aux restrictions budgétaires. La stratégie affichée irait donc vers d'autres orientations que la problématique de la désertification rurale, plus favorables à l'insertion d'étudiants.

L'enseignement vétérinaire paraît donc hésiter aujourd'hui sur les actions réelles et l'investissement à mener pour accompagner l'orientation des jeunes vétérinaires vers la rurale.

2.3.3. Une méconnaissance des critères de choix des étudiants.

Pourtant, au regard de ces réformes, c'est la lecture même du problème de l'orientation en filière rurale, centrée sur une approche socio-démographique, qui semble poser problème. Elle se traduit en effet par une orientation quasi exclusive sur le recrutement des

étudiants à l'entrée des écoles vétérinaires, et méconnaît d'autres éléments plus propres à leur parcours et leurs choix.

Les tendances de la profession en 2012 et 2013 explicitent une partie du problème (CSOV, 2013). Celles-ci marquent un retour marginal des vétérinaires dans certaines régions rurales réputées en difficulté depuis de nombreuses années. Cela s'explique par des installations en canine dans des villes petites ou moyennes, notamment par de jeunes praticiennes (CSOV, 2013). Ces retours inégaux sur l'ensemble de la métropole montrent ainsi que certaines régions rurales peuvent malgré tout être attractives pour des étudiants issus du milieu urbain. L'Ordre des vétérinaires évoque comme explication la présence de cliniques offrant des conditions de travail plus favorables aux souhaits des jeunes professionnels (flexibilité, grandes structures permettant moins de gardes).

Ces éléments rejoignent alors une tendance de fond dans la pratique du métier de vétérinaire : la fin de l'exercice individuel. Alors que l'installation en cabinet individuel était le schéma traditionnel et historique de la profession, ce mode de fonctionnement recule au profit d'une installation sous forme d'association à plusieurs praticiens, c'est-à-dire plus collective et partagée (CSOV, 2013). L'activité individuelle ne représente plus aujourd'hui que 18,7 % des vétérinaires, alors qu'elle était presque la norme unique, il y a une trentaine d'années. Ce changement concerne l'ensemble des pratiques et s'inscrit dans un mouvement visant à la fois à minimiser les risques financiers (prendre une clientèle sans aide coûte cher et devient quasi-impossible pour des jeunes), mais également à favoriser un exercice professionnel moins contraint et favorable à la vie personnelle (réduction des gardes et astreintes). Cet élément est alors propice à la pratique rurale, plus concernée par ces regroupements.

Cette tendance au repeuplement de régions rurales jugées sinistrées se retrouve de manière similaire chez les jeunes médecins (CNOM, 2015) avec de nouvelles installations en zone rurale, mais inégalement réparties. Certaines régions restent boudées par les praticiens (Picardie ou le Centre), alors que les Pays-de-la-Loire enregistrent une forte installation en zones rurales. Ce ne serait donc pas l'origine urbaine ou les catégories socio-professionnelles supérieures d'origine seules qui expliqueraient les choix d'orientation de pratique en zone rurale.

Les statistiques récentes de la profession nuancent également une lecture par sexe du choix d'orientation et d'installation. Si, en 2013, il y a toujours plus d'étudiants que d'étudiantes choisissant en proportion l'activité rurale (celle-ci est choisie par 25 % d'étudiants contre 11 % d'étudiantes), le volume net de nouveaux praticiens ruraux est cependant plus favorable aux femmes avec un solde de + 37 contre - 98 pour les hommes en 2013 (CSOV, 2013). De plus, l'analyse de la baisse des praticiens centrée sur la féminisation reste discutable. En effet, les travaux réalisés par Surdez (2009) ou Paulet (2011) pour comprendre l'impact de la féminisation de la profession vétérinaire, montrent que le lien entre celle-ci et le déclin de la rurale est loin d'être établi. Ce déclin tient plus, selon les auteurs, à la recomposition de la profession : émergence de la pratique sur les animaux de compagnie depuis trente ans, redéfinition du statut des différentes spécialisations, attentes des praticiens pour leur vie personnelle. Les hommes adoptent alors

les mêmes réticences à l'égard de la pratique rurale que les femmes.

Cette remise en cause d'une lecture socio-démographique questionne un deuxième aspect, celui du critère vocationnel. Les travaux de Surdez (2009) et de Sans *et al.* (2011) montrent que lorsque les étudiants entrent à l'école vétérinaire, le facteur d'influence majeur pour eux est la « *vocation* » (70 %), largement devant le deuxième critère de l'expérience antérieure (42 %) (Sans *et al.*, 2011). Cette vocation apparaît relativement ancienne, puisque 16 % des étudiants estiment l'avoir depuis au moins l'âge de 8 ans et 81 % depuis au moins l'âge de 12 ans. Les filles, majoritaires, sont plus précoces avec une ancienneté moyenne de vocation à 9,1 ans, alors qu'elle se déclare en moyenne chez les garçons à 14,4 ans. Comme motivation, l'amour des animaux est largement mis en avant. Pour une bonne proportion d'étudiants, cela se traduit aussi par la pratique de l'équitation. Dans la perspective de la pratique rurale, 80 % des étudiants expliquent que la possession d'animaux de compagnie a également eu un impact sur leur choix de profession, alors que seul 20 % voit un lien dans les contacts avec des animaux de rente (Sans *et al.*, 2011). Les étudiants choisiraient une pratique canine en lien avec un vécu biographique de l'enfance lié à la possession d'animaux de compagnie plus commune que celle d'animaux de rente (Surdez, 2009).

L'ensemble de ces éléments explique en partie la faiblesse d'une politique axée sur le recrutement et sa traduction dans les chiffres de la profession. Ainsi, par exemple, la volonté d'augmentation de place au concours C n'a que peu d'effets. Les étudiants issus de ce concours, c'est-à-dire provenant en partie d'une filière agricole avant l'entrée en école vétérinaire, ne représentent qu'un pourcentage minime à choisir une orientation vers la pratique en milieu rural (CSOV, 2012). Malgré leurs parcours initiaux, ils choisissent également en majorité la filière des animaux domestiques. L'augmentation des effectifs du concours C n'influencerait pas les choix de carrière vers la pratique rurale, car ce n'est pas nécessairement ce que les étudiants issus de ces filières recherchent en entrant en école vétérinaire (Vallat et Vanelle, 2009). Il en va de même de l'augmentation globale du *numerus clausus*. Même si celle-ci peut répondre aux besoins d'installation de nouveaux vétérinaires, rien ne prouve que parmi les étudiants supplémentaires, une partie d'entre eux voudra s'installer en rurale. En résumé, si les facteurs socio-démographiques (sexe des étudiants, CSP des parents, origine géographique) peuvent potentiellement contribuer à expliquer la faible proportion d'étudiants choisissant la filière de spécialisation rurale et/ou une installation en zone rurale, il est aussi clair qu'ils ne permettent pas de rendre compte de toute la complexité du phénomène de baisse des praticiens ruraux. Par ailleurs, il est difficilement envisageable d'intervenir sur le mouvement de féminisation de la profession, ainsi que sur l'évolution de l'origine urbaine ou sociale des étudiants. Ces tendances devraient rester stables pendant encore de nombreuses années (CSOV, 2013). Évoquer ces facteurs comme principales causes explicatives du phénomène de recul du choix de la filière rurale ne permet pas vraiment d'espérer un renversement de la tendance de baisse de praticiens ruraux et rentre en conflit avec certaines tendances récentes. Il serait plus efficace de rechercher d'autres catégories de facteurs explicatifs permettant de mieux expliquer les choix des individus. C'est le propos du chapitre suivant.

Chapitre 3 : Le territoire rural, nouvelle clé de questionnement

Ce travail de recherche s'ancre donc dans la thématique de la baisse du nombre de vétérinaires en filière rurale en questionnant les choix de carrière des étudiants. À ce titre, les facteurs explicatifs qui ont été dégagés jusqu'à maintenant (variables socio-démographiques) semblent être trop limités pour expliquer à eux seuls la baisse du nombre de praticiens. De même, les dispositifs d'interventions mis en place, que ce soit par des incitations économiques ou des actions sur le recrutement dans le cursus vétérinaire, ne favorisent apparemment pas une installation de nouveaux praticiens. Ce travail de recherche se propose de dégager d'autres variables potentiellement explicatives des choix de carrière, par une approche psychosociale.

3.1. Le territoire rural, une variable explicative possible.

Pour expliquer les choix de carrière des étudiants, il ne semble pas pertinent de déconnecter les filières d'activités vétérinaires, et spécialement en zone rurale, des territoires où elles se pratiquent. Le métier de vétérinaire laitier en Normandie n'est pas identique à celui de vétérinaire allaitant en Saône-et-Loire ou encore à celui de vétérinaire spécialisé dans les porcs en Bretagne. Les territoires conditionnent les pratiques, mais également les modes de vie de ceux-ci. Il est donc normal que les choix de carrière intègrent ce raisonnement.

3.1.1. Choisir le territoire rural, une problématique en émergence.

Ce facteur spatial du lieu d'installation n'est malgré tout pris en compte en France qu'à un niveau secondaire de la réflexion sur les choix de carrière (après les caractéristiques socio-démographiques), alors que la répartition des praticiens est et sera marquée par certaines disparités spatiales.

Pourtant, plusieurs études anglo-saxonnes analysant le même problème de recul des praticiens ruraux ont pris en compte l'attractivité du territoire d'activité dans les choix de carrière. Ainsi, Kinnison et May (2013) dans une recherche sur une cohorte de 261 étudiants d'écoles vétérinaires britanniques, ont montré que les étudiants originaires de milieux urbains (métropole, banlieue, ville moyenne) avaient tendance à vouloir s'y installer en pratique canine, alors que les étudiants issus de milieux ruraux (petites villes, villages isolés) avaient des choix plus partagés entre les différentes pratiques. Ces choix provenaient d'aspirations à des modes de vie sensiblement différents de ceux vécus jusqu'alors par les

étudiants, ne reflétant pas qu'une détermination du milieu d'origine. Wang, Hennessy et Park (2015) se sont intéressés aux critères d'installation des praticiens américains en fonction des territoires. Ils montrent un net rejet de la pratique rurale, spécifiquement dans des zones plus isolées, et ce quelles que soient les caractéristiques socio-démographiques des praticiens. Plus récemment, Hashizume, Woloschuk et Hecker (2015) remarquent un manque d'études concernant les attitudes des étudiants vétérinaires à l'égard des territoires ruraux. Dans leur travail exploratoire portant sur 86 étudiants canadiens, les auteurs concluent qu'une attitude moins positive envers la vie et le travail en milieu rural pourrait conduire les étudiants à exclure la pratique rurale de leur choix de carrière. Ils notent aussi que la multiplication des stages dans cette filière ne peut, seule, permettre d'en accroître l'intérêt. Ils en concluent qu'il faudrait s'intéresser au rôle joué par les caractéristiques des territoires à proprement parler.

Les résultats de ces différentes études rejoignent plus largement ceux de Rerat (2014), obtenus sur des étudiants diplômés d'université issus d'une région rurale suisse. Cet auteur montre ainsi que d'autres facteurs, extérieurs au marché du travail et aux caractéristiques des emplois, dont certains liés aux territoires d'activité, influencent les choix professionnels : la position dans le cycle de vie, l'histoire des migrations familiales, et aussi la région même dans laquelle est localisé l'emploi. De plus, les expériences axées sur le lieu, telles que l'appartenance ou l'aversion à celui-ci, peuvent être internalisés et codés dans des sois possibles, influençant la manière de se voir dans l'avenir. Comme le montre Prince (2014), pour les jeunes, la vision de soi-même dans l'avenir est inextricablement liée à l'espace. Il est un contributeur actif à la fois dans le développement actuel des perspectives d'avenir mais également dans le positionnement face à différents futurs possibles.

Il y aurait donc un intérêt à s'intéresser aux territoires d'activité des vétérinaires ruraux pour comprendre comment les étudiants les appréhendent. Ainsi, Laferté, Renahy et Diallo (2012, p. 4) notent que, dans la population française aujourd'hui :

> *« les représentations misérabilistes perdurent, présentant toujours la campagne comme une zone politiquement déviante du point de vue de la culture légitime. […] même si les territoires ruraux sont depuis longtemps intégrés dans le processus de nationalisation de la société et ne forment pas des sociétés à l'écart des innovations sociales majeures de leur temps. »*

Il est possible d'imaginer que de telles représentations puissent perdurer aussi chez les étudiants vétérinaires.

Pour aller plus loin, Baker (2002) montre que les éléments poussant les individus à s'installer ou à partir d'un lieu, sont une illustration de facteurs susceptibles d'être attirants pour certains, tout en étant des repoussoirs pour d'autres (proximité de service, localisation urbaine…). Les choix d'installation dans un lieu sont donc assez complexes, dépassent souvent les critères esthétiques ou professionnels, et peuvent trouver leurs sources dans le projet de vie des individus (Kestens, Theriault et Des Rosiers, 2007) : recherche de l'accession à la propriété, périodes de la vie, localisation dans l'espace (prestige associé, distance aux lieux attractifs et aux relations familiales ou amicales). Les transitions des jeunes urbains ou ruraux vers différents lieux sont ainsi reliées par des processus au niveau

macro qui créent les environnements structurels et culturels que les jeunes gens de différentes origines spatiales négocient pour s'orienter (Farrugia, 2014). Comme le montre Epstein (2013), il serait ainsi possible de lier ces comportements des individus quant à leurs choix de lieux de vie à des modes de vie rejoignant les idéaux types synthétisés par Kaufmann (2000) : « *citadin* », « *rural* ou *villageois* », « *rurbain* » ou « *métropolitain* ». Par exemple, un étudiant pourra très bien conditionner ses choix de spécialisation au souhait de vivre dans un lieu qu'il imagine idéal pour lui : favorable à l'accès aux services des zones urbaines, mais en périphérie dans un endroit jugé calme. Le choix des étudiants de s'installer dans des territoires spécifiques liés à l'activité du vétérinaire dépendrait donc de dispositions psychologiques intériorisées. C'est au travers de leur manière de se représenter les territoires ruraux que les étudiants se projettent ou non au sein de ceux-ci. Cet élément replace alors ces choix au sein d'une proposition explicative mettant en avant leurs propres modes d'appréhension du monde, dans lequel ils élaborent leurs projets de vie.

3.1.2. Une orientation psychosociale.

Ce travail de thèse fait donc le choix de questionner la dimension spatiale des choix de carrière au travers d'une orientation psychosociale afin de comprendre comment les étudiants, d'origines et de caractéristiques variées (féminisation, origine urbaine, CSP+…) appréhendent le territoire dans lequel ils peuvent exercer en tant que vétérinaire rural. Il s'agit ici de s'intéresser aux critères socio-démographiques, mais en les dépassant et en les ancrant dans les fondements des choix réalisés par les étudiants dans le cursus vétérinaire.

La volonté de cette recherche est d'éviter ainsi les traditionnels « *écueils* » de lecture des parcours vers le monde professionnel (Bidard et Longo, 2007 ; Longo, 2011) qui se retrouvent dans l'analyse actuelle de l'enseignement vétérinaire : surinterprétation de certains facteurs socio-démographiques (origine urbaine…), prise en compte réduite du processus temporel (réduction 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 fait, comme le rappellent Laferté, Rehany et Diallo (2012, p. 5) :

> *« les mécanismes sociaux (liés aux territoires ruraux) ne sont pas de vastes mouvements désincarnés, ils sont produits et éprouvés dans l'expérience de chacun, dans les relations et appartenances (professionnelles, familiales, affinitaires), modes de vies, aspirations ».*

Ainsi, l'appartenance à un territoire rural ou la distance à celui-ci, la valorisation de son propre territoire d'origine, et au contraire la dévalorisation de territoires voisins sont ainsi des éléments pouvant expliquer les différents comportements et représentations des individus (Halfacree, 1993, 1995 ; Rijnks et Strijker, 2013).

Toutefois, l'approche du choix de carrière des étudiants vétérinaires ne se limite pas à aborder la relation au territoire rural sous une forme classique de la psychologie individu / environnement. Le caractère social du lien au territoire, et l'inscription des

étudiants dans les influences de leurs différents groupes sociaux d'appartenance incitent plutôt à étudier non pas ce qui fait sens individuellement pour chacun d'eux, mais plutôt ce qui est commun et partagé entre eux.

Pour cela, le choix est d'adopter l'orientation entreprise par Moscovici (1984) au travers du regard ternaire. Pour lui, la société affecte de manière constante les actions et pensées d'un individu, il faut donc la prendre en compte dans tous les cas. Le regard ternaire, repris dans la figure 10, inclut donc trois variables : le sujet (Ego), l'objet et le sujet social (Alter).

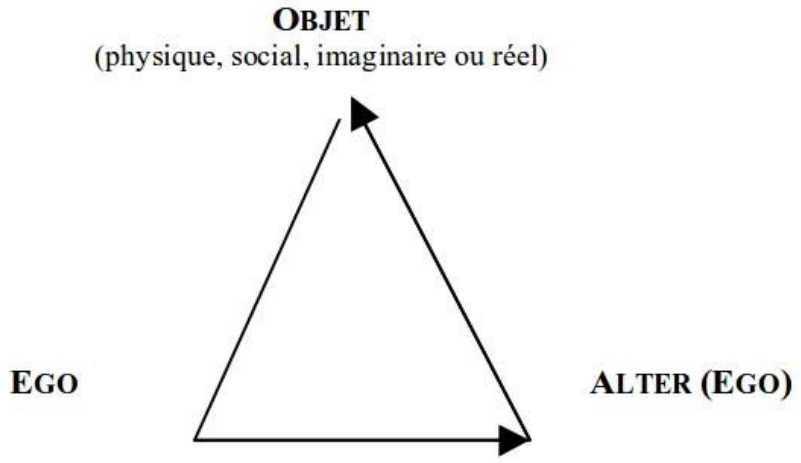


Figure 10 : Le regard ternaire psychosocial (d'après Moscovici, 1984)

Moscovici (1984) définit cette notion de la manière suivante :

> *« Le regard psychosocial […] se traduit par une lecture ternaire des faits et des relations. Sa particularité est de substituer à la relation à deux termes du sujet et de l'objet, héritée de la philosophie classique, une relation à trois termes : Sujet individuel – Sujet social – Objet. Pour m'exprimer d'une manière différente, Ego – Alter – Objet, différencié s'entend. ».*

L'individu ne regarde donc pas un objet, comme le territoire rural par exemple, directement, mais plutôt au travers de son statut social, c'est-à-dire au travers de ses différentes appartenances à des groupes sociaux. L'apport majeur de ce regard ternaire réside donc dans la possibilité de dépasser la césure individu / société, c'est-à-dire entre ce qui relève du psychologique ou du social chez l'individu. Elle permet également de dépasser la partition sujet / objet en redonnant à l'objet une certaine forme de dynamique sociale (Bonardi, 2006). Dans le cadre de phénomènes complexes, comme les choix professionnels, ce regard permet de saisir la manière dont les individus s'adaptent socialement et cognitivement à leur quotidien et aux caractéristiques sociales de l'environnement (Abric, 1994). Pour répondre au questionnement des choix de carrières des étudiants, cette thèse s'inscrit donc dans une perspective qui permettra d'approcher l'élaboration de ces choix en étroite relation avec les contextes sociaux, temporels et spatiaux dans lesquels ils sont insérés.

3.2. Comprendre et agir sur les choix de carrière.

Ce caractère contextualisé entraîne une limitation de la généralisation des résultats produits. Ainsi, pour surmonter les critiques classiques, qui pourraient être formulées à ce titre, relativement à l'établissement de relations entre pensées des acteurs, pratiques dans le domaine professionnel, et dispositif pédagogique (Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005), l'objectif du questionnement posé est double.

3.2.1. Un objectif heuristique et pragmatique.

Le premier objectif s'intéresse à la compréhension des choix de carrière des étudiants. Il est heuristique et devrait permettre la création de connaissances susceptibles d'enrichir la compréhension du phénomène étudié (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009). Le deuxième objectif correspond à la production d'un dispositif pédagogique permettant d'accompagner ces choix. Il est quant à lui pragmatique et confronte la recherche à la réalité du terrain d'étude (Lefeuvre, Garcia et Namolovan, 2009). Cette recherche repose ainsi sur une démarche scientifique, utilisant un support théorique et des méthodologies éprouvées, mais également une volonté de confronter les savoirs produits à la situation réelle des choix d'orientation des étudiants.

Comme le souligne Bru (2002, p.13) :

> *« Soyons clairs, il ne s'agit pas d'affirmer que tout se vaut et d'adopter une attitude relativiste, mais de reconnaître qu'existent des spécificités liées aux différentes insertions professionnelles et institutionnelles qui font que tous les savoirs ne sont pas superposables et qu'ils prennent sens et valeur en fonction de leur contexte de production, d'appropriation ou de traduction adaptatrice ».*

La proposition de cette thèse s'inspire également ici des travaux de Rouquette (1995, p.3) à propos de la pensée sociale en contexte :

> *« Il s'ensuit ce truisme que lorsqu'on rencontre deux quasi-concepts différents de la « même » réalité, il ne s'agit pas de la « même » réalité. La chasse des chasseurs n'est pas celle des écologistes ; la corrida des opposants est une boucherie, là où d'autres voient la mise en scène d'un drame métaphysique ; dans les années cinquante, la psychanalyse des communistes n'était pas celle des catholiques, etc. Il ne pourrait s'agir de chasse, de corrida ou de psychanalyse « en soi » que sous le regard idéal absolu, qui est une fiction épistémologique commode : celle de la « vérité » sociale et historique indépendante de toute position socio-historique ».*

C'est en essayant de confronter, à la réalité du cursus, les connaissances produites sur la compréhension des choix de carrière que cette recherche vise à en éclairer la pertinence. Un tel objectif, heuristique et pragmatique, aura donc pour conséquence l'adoption d'une posture de recherche spécifique permettant sa réalisation.

3.2.2. Une posture de recherche entre écocentrisme et holocentrisme.

Pour expliciter une telle posture, il est souhaitable de reprendre la proposition synthétique de Bawden (1997) sur la construction du savoir scientifique. L'auteur replace ainsi le chercheur dans sa nécessité de se situer au sein de contextes spécifiques à son objet étude, contextes qui s'insèrent eux-mêmes dans la complexité du monde. Il identifie deux axes de positionnement. Dans le premier, l'auteur souligne que le chercheur peut :

- soit préférer traiter de petits morceaux du monde qui l'entoure et fractionner ce monde en questions, expériences ou problèmes particuliers. Dans cette approche, qualifiée de réductionnisme, chaque morceau de ce monde peut être compris et contribue à la compréhension de l'ensemble ;

- soit essayer de comprendre le monde dans la plus grande globalité possible, avec toutes les interactions que cela implique. Dans cette approche, qualifiée d'holisme, le tout n'est pas considéré comme la somme des parties.

Le second axe de réflexion concerne le caractère, universel ou non, qui est donné à la connaissance produite. Soit le chercheur tend vers l'objectivité, et celle-ci est considérée comme valable en tout temps et en tous lieux. Soit le chercheur tend vers le contextualisme ou le relativisme, et la connaissance produite, ainsi que son interprétation, dépendent du moment et de l'espace où elle a été élaborée. À partir de ces axes, Bawden (1997) met en évidence quatre conceptions de la recherche différentes, en fonction du positionnement du chercheur sur ces axes. Ces quatre conceptions sont schématisées dans la figure 11.

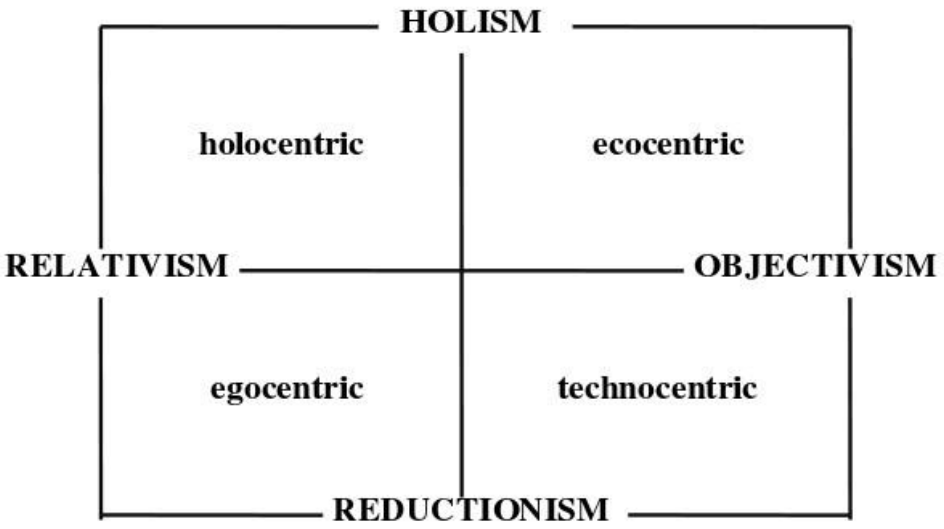


Figure 11 : les différents cadrans de recherche (d'aprés Bawden, 1997)

De ces quatre conceptions naissent quatre postures de recherche dont l'auteur se propose alors de décrire les principales caractéristiques.

Il met de côté la conception égocentrique, réduite et relativiste, qui n'est pas crédible selon lui. Découper le monde en fractions et indiquer que celles-ci dépendent seulement du contexte ne permet pas d'approcher le monde qui nous entoure.

À la vision réductionniste, l'auteur associe plutôt la conception technocentrique, qui relève d'une recherche qui tend également vers le positivisme. Elle se fonde sur l'objectivité, c'est-à-dire sur l'élaboration de connaissances objectives et objectivables. Ici, il s'agit de produire des références et des standards. Le savoir produit se veut prescriptif. Les changements sont dits « *de premier ordre* » : résoudre une problématique consiste à revoir les routines, les règles ou à réajuster les normes. Cette optique est celle de la plupart des sciences dites « *exactes* ». Chaque problème est découpé, évalué, analysé : c'est la charge de la preuve qui assure la fiabilité de la connaissance.

Toujours dans cette optique de vérification et de charge de la preuve, l'auteur met en évidence une approche plus holiste qu'il qualifie d'écocentrique. Ici, le fonctionnement du monde est illustré au travers de ses cycles, ses équilibres et ses dynamiques (Hubert, 2002). Le chercheur détermine des ensembles qui permettent de comprendre le monde en fonctionnement, à l'aide par exemple des notions d'écosystèmes ou de groupes sociaux. Il cherche la cohérence entre les différents éléments présents et questionne donc les interactions identifiées qui lient les éléments. Il n'y a plus de vérité d'éléments simples et définis, mais des connaissances plus ou moins abouties d'éléments complexes. La prise en compte du monde comme un ensemble met alors la charge de la preuve au niveau des interactions. Il s'agit de « *changements de deuxième ordre* » : la recherche ne va pas uniquement aboutir sur des changements de règles mais va, éventuellement, remettre en cause les principes qui sont à l'origine de ces règles.

Enfin, la dernière approche est qualifiée d'holocentrique. Elle est à la charnière entre holisme et relativisme. La compréhension du monde se veut dans toute sa complexité, tout en s'attachant à montrer que la connaissance y est dépendante du temps et de l'espace d'analyse. Cette approche s'intéresse à ce que les individus souhaitent, comment ils perçoivent le monde et se le représentent, et non pas si ces éléments sont objectivables. La recherche ici se centre presque uniquement sur les individus et entre les groupes sociaux, leur contenu, leur force et leur nombre. La prise en compte variée de leurs points de vue est alors nécessaire. Le chercheur doit tenir compte des différences entre ces systèmes de pensée, notamment avec le sien qui s'appuie sur des connaissances de type techno ou écocentrique. C'est par la médiation entre ces systèmes de pensée qu'il peut agir sur le monde. Il n'y a pas une vérité comme dans l'approche technocentrique mais plusieurs. Comme dans le champ écocentrique, c'est plutôt sur la cohérence de l'ensemble que se base la recherche plutôt que sur l'aspect vérifiable de la connaissance.

Dans cette thèse, comprendre ce qui pousse les étudiants à s'orienter ou non vers le milieu rural correspond déjà à une forme de réductionnisme du problème de désertification médical vétérinaire. En effet, une importance est donnée à la pensée des étudiants. Toutefois, l'analyse ne se focalise pas ici simplement sur cet élément, mais le place dans un ensemble de relations et d'interactions d'un groupe social complexe, les étudiants vétérinaires, et son insertion dans des cadres plus larges. L'enseignement vétérinaire n'est donc pas vu comme un domaine protégé, déconnecté des autres. Le questionnement proposé ne se veut ainsi clairement pas technocentré. Il est plutôt à la croisée entre les approches éco et holocentrée.

Pour reprendre Hubert (2002), le passage dans le cadran de la position écocentrée vers la position holocentrée, entraîne dans cette recherche la nécessité d'une plus grande réflexivité sur les savoirs des acteurs étudiés, ainsi qu'une plus grande prise en compte de la durée des processus temporels en cause. Ce deuxième élément est fondamental. Le cadran holocentré permet de se focaliser sur les formes de connaissances des individus, leurs concepts et leurs activités sur le long terme. L'action du chercheur ne se veut pas prescriptive, ou encore sous forme d'échanges et de restitution. Les enjeux de la recherche se centrent ici sur la construction de cadres de raisonnement et de processus d'apprentissage en interaction avec les individus. L'objectif n'est pas de savoir comment transférer de nouvelles connaissances, mais comment ces connaissances doivent s'intégrer dans des ensembles complexes d'acteurs sociaux auxquels le chercheur appartient également par son action. Il n'y a pas que des changements de routines et de règles, tels que la démarche écocentrée l'aborde, mais une remise en cause des principes sous-tendus de ces routines, donc, des systèmes de valeurs. Dans la présente recherche, il s'agit ainsi d'interroger au travers du développement d'un dispositif pédagogique, si le cursus vétérinaire peut, dans sa forme actuelle, permettre d'accompagner de manière optimale les étudiants dans leurs choix de carrière et spécifiquement vis-à-vis de la filière rurale.

La position de chercheur utilisée ici vise donc à transformer le monde qui l'entoure en prenant en compte de manière directe les acteurs que sont les étudiants vétérinaires pour favoriser une perspective de long terme. Pour reprendre Piaget (1969, p.47) à propos de ce processus de transformation :

> *« Les connaissances dérivent de l'action, non pas dans le sens de simples réponses associatives, mais en un sens beaucoup plus profond qui est celui de l'assimilation du réel aux coordinations nécessaires et générales de l'action. Connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer, pour saisir les mécanismes de cette transformation en liaison avec les actions transformatrices elles-mêmes. ».*

En adoptant ce positionnement, les objectifs principaux de la recherche sont donc :

1. D'une part de « *comprendre* » au sein de l'enseignement vétérinaire comment les étudiants construisent leurs choix de carrière, au travers notamment de leur appréhension psychosociale des territoires ruraux.
2. D'autre part d'« *agir* » au sein de l'enseignement vétérinaire, pour accompagner pédagogiquement ces choix de carrière.

Synthèse de la première partie

Cette première partie vise à dresser le contexte du questionnement de cette thèse à savoir la baisse du nombre de vétérinaires ruraux.

Le chapitre 1, montre qu'au sein de la profession vétérinaire, l'activité rurale, c'est-à-dire à destination des animaux de production, subit une crise des vocations depuis une trentaine d'années. La population de praticiens vieillit et sa répartition sur le territoire est fortement variable. Les projections pour l'avenir montrent, de plus, une accentuation de cette tendance, et aucune politique publique d'aide à l'installation ne semble réellement fonctionner. L'accent est alors mis, par les différents rapports établis à ce sujet, sur la formation initiale, pour expliquer la baisse des praticiens.

Dans cette optique, le chapitre 2 présente l'organisation globale du cursus, son mode de recrutement sélectif et le lien possible entre spécialisation en école vétérinaire et choix de carrière. La variable explicative traditionnellement mise en avant est alors analysée, à savoir l'évolution des caractéristiques socio-démographiques des étudiants. La féminisation massive, l'origine urbaine et les catégories socio-professionnelles supérieures ou encore l'installation à proximité du domicile familial seraient ainsi les sources de la baisse du nombre de praticiens ruraux. Dans ce cadre, le chapitre présente alors une série de rapports, conduisant à des réformes au sein du cursus. La majorité de ces réformes se concentrent ainsi sur les critères socio-démographiques, en orientant les actions vers le recrutement des étudiants par l'augmentation du *numerus clausus* ou le changement des modalités d'accès aux écoles vétérinaires. Toutefois, leurs effets potentiels semblent limités : les facteurs sociodémographiques ne semblent pas à même d'expliquer toute la complexité des choix de carrière, en omettant que ces derniers soient construits et non subis par les étudiants, mais aussi en accordant une faible part à leur accompagnement pédagogique.

Ce travail de recherche propose alors, dans le chapitre 3, une autre clé de compréhension, en émergence dans les travaux scientifiques, c'est-à-dire la prise en compte des territoires ruraux. Ceux-ci ont en effet la capacité à expliquer les modes de vie que les étudiants projettent dans leurs choix de carrière, au-delà de leurs caractéristiques socio-démographiques. Le territoire rural est appréhendé ici à travers une lecture psychosociale. C'est la manière dont les étudiants appréhendent les territoires ruraux au cours de leur cursus qui est utilisée pour comprendre leurs orientations professionnelles futures. Deux objectifs à ce questionnement sont alors fixés : comprendre les choix de carrière au travers de cette nouvelle clé d'entrée du territoire rural, pour pouvoir ensuite, agir dans le cursus, en proposant un dispositif pédagogique. Pour cela, la recherche place le chercheur dans une posture mariant écocentrisme et holocentrisme, à savoir développement de connaissances et expérimentation dans le monde réel.

PARTIE 2 : COMPRENDRE LES CHOIX DE CARRIÈRE

L'analyse psychosociale des choix de carrière des étudiants vétérinaires au regard du territoire rural amène à questionner la construction de leurs représentations sociales (Moscovici, 1961) pendant le cursus.

Une représentation sociale est une connaissance de « *sens commun* ». Elle est construite et échangée socialement et peut être formée par des informations, savoirs ou modèles de pensée, visant plusieurs fonctions spécifiques pour un groupe d'individus, mais également pour l'individu au sein de celui-ci. Elle peut couvrir un objet concret (par exemple, une autoroute) comme un objet abstrait (par exemple, l'insécurité). Jodelet (1997, p. 365) en donne une définition assez exhaustive et communément acceptée :

> *« Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques sur le plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres. »*

En France, la mise en place du champ de recherche des représentations sociales s'est effectuée à partir de l'apport fondamental de Serge Moscovici (1961) en se fondant sur des bases théoriques fortes, empruntées à la fois à la psychologie et à la sociologie. L'intérêt de ce champ d'analyse original va être alors de montrer le rôle que la représentation sociale occupe dans la société moderne ; à la fois dans l'interface avec la réalité qu'elle joue chez les individus et les conséquences sur les communications interpersonnelles qui en découlent, mais également sur l'influence des représentations dans les actions, les choix ou encore l'appréhension de la nouveauté.

La théorie des représentations sociales représente donc une approche pertinente pour comprendre les choix de carrière des étudiants vétérinaires dans une optique psychosociale. Elle offre le moyen de mettre au jour leurs représentations du territoire et du vétérinaire rural, ainsi que les interactions mutuelles de ces représentations dans le processus d'orientation.

Chapitre 4 : Les représentations sociales comme cadre théorique.

Dans la littérature actuelle, plusieurs écoles de pensée fournissent des cadres d'analyse différents aux représentations sociales. Le propos vise ici, après une présentation des éléments généraux de la théorie, de mettre en évidence les apports de chaque école de pensée. Ensuite, des concepts plus spécifiques concernant cette recherche – représentations socio-professionnelles, représentations socio-spatiales, approche systémique – seront également analysés.

4.1. Origines de la théorie.

Le concept de représentation est utilisé depuis longtemps dans les sciences humaines et sociales, entre autres par la philosophie. Plusieurs auteurs ont ainsi influencé la base de l'analyse posée par Moscovici (1961) sur les représentations sociales dans son ouvrage princeps concernant l'apparition et la diffusion de la psychanalyse. Même si elle a pu être abordée au début du 20e siècle par Simmel ou Weber, l'apparition de la notion de représentation est surtout attribuée à Durkheim (1898). Le terme de « *représentation* » est utilisé par cet auteur pour désigner « *une vaste classe de formes mentales (sciences, religions, mythes, espace, temps), d'opinions et de savoirs sans distinction* » (cité par Moscovici, 1989, p. 64). Pour Durkheim, il existe une distinction entre, des représentations individuelles, propres aux individus, et des représentations collectives propres à un groupe social et reflétant leurs idées, valeurs ou croyances. Ici, c'est la notion de stabilité qui va être déterminante, car si l'individu est facilement sensible aux changements qui l'entourent, il est beaucoup plus difficile de modifier ce qui marque la société dans son ensemble. Les représentations collectives vont alors être dominantes, car elles correspondent à la manière dont la société va penser les éléments qui la composent. La société apparaît donc pour l'auteur plus complexe que la somme simple des individus.

Par la suite, Piaget (1926) va essayer de comprendre les déterminants psychiques et sociologiques à l'origine des représentations et de leurs changements dans le temps. Il va ainsi établir un lien avec les travaux de Durkheim (1898) en reconnaissant le poids des représentations collectives sur les représentations individuelles chez l'enfant.

Lévy-Bruhl (1922) va s'inspirer aussi pour l'anthropologie de la notion durkheimienne de représentation collective afin de montrer que le « *mystique* » est un cadre collectif de perception dans les peuples primitifs. Pour lui, si les représentations viennent de la société, l'explication des représentations mystiques se puise dans l'univers social. La perception humaine varie alors selon le milieu (physique et / ou social) qui la régit : cela

peut alors expliquer, pour l'auteur, que l'on trouve étranges certains comportements des peuples primitifs. Cela ne veut pas dire que ceux-ci sont irrationnels ou moins rationnels, mais que leur rapport au monde est différent.

Moscovici (1961) reprendra à son compte ces différents éléments tout en refusant une vision déterministe et statique, et en proposant une vision plus interactionniste. À son avis, les représentations sont « *à la fois, générées et acquises. [...] Ce qui compte, c'est [...] une vie sociale en train de se faire* » (Moscovici, 1989, p. 82). Il redéfinit le concept de représentation collective et fait apparaître le terme de « *sociale* ». Cette représentation sociale désigne « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (Jodelet, 1989, p. 36). Cette réalité commune est également désignée sous les termes de « *savoir de sens commun* », « *savoir naïf* » ou encore « *naturel* ».

4.2. Éléments fondamentaux.

Le concept de représentation sociale est donc construit sur une littérature théorique et empirique préexistante conséquente. Néanmoins, le concept de représentation sociale répond à un certain nombre d'éléments de base qui permettent de la différencier d'autres constructions théoriques. Ainsi, tout objet ne peut donner lieu à une représentation sociale : il y a un certain nombre de caractéristiques précises et certaines conditions d'émergence spécifiques aux individus et aux groupes sociaux qui sont à identifier pour pouvoir le définir comme tel (Mariotti, 2003).

4.2.1. Caractéristiques.

Rateau et Lo Monaco (2013) soulignent quatre caractéristiques fondamentales des représentations sociales :

- Elles sont organisées, il y a une structure aux représentations. Les éléments que contiennent les représentations ne sont pas une suite sans arrangement cognitif : ils sont liés entre eux. Ces liens sont alors le reflet du partage d'une vision commune qui peut se traduire de diverses manières : équivalence, réciprocité, antagonisme ou contradiction. Certaines opinions formant une représentation sont ainsi similaires mais opposées à d'autres. C'est ce maillage qui forme la représentation.

- Elles sont partagées entre les individus d'un groupe social. La représentation partagée est cependant relative à l'aspect plus ou moins homogène du groupe et à la position de ses membres vis-à-vis de l'objet. Ainsi, ce qui fait sens pour l'ensemble du groupe est souvent partiel et se limite à certains éléments marginaux de la représentation.

- Elles dépendent des échanges entre membres du groupe social mais également avec l'extérieur. Ces échanges permettent de porter à la connaissance du groupe de nouveaux éléments d'information sur l'objet de la représentation. Ils sont alors le moyen de confronter ces informations avec celles existantes, pour créer le consensus sur certains éléments et conférer une validité sociale pour le groupe.

- Elles sont utiles au groupe pour appréhender la réalité à laquelle ses membres sont confrontés. Elles permettent aussi de développer les interactions sociales avec les autres groupes et de comprendre leur réalité.

4.2.2. Conditions nécessaires.

Moscovici (1976) a indiqué trois conditions nécessaires pour que des représentations soient construites par des groupes :

- La dispersion de l'information : lorsqu'un objet nouveau apparaît, les groupes captent l'information dans les mondes scientifiques et médiatiques, mais celle-ci étant trop éclatée, ils n'arrivent pas à en créer un sens à partager au sein du groupe.

- La focalisation des groupes : lorsqu'un nouvel objet émerge, les groupes s'orientent en fonction de leurs propres enjeux et n'ont alors pas une vision globale de l'objet, vision qui va être changeante entres les différents groupes.

- La pression à l'inférence : lorsqu'un nouvel objet apparaît et que le groupe ne possède pas assez d'informations sur celui-ci, il va redéfinir ses propres informations limitées, pour pouvoir fournir un point de vue possible.

À ces trois conditions initiales, se sont ensuite ajoutées cinq autres conditions apportées par d'autres chercheurs que reprennent notamment Moliner, Rateau, et Cohen-Scali (2002).

- Les caractéristiques de l'objet : c'est un objet qui est polymorphe (il a différentes formes dans la société) et qui est important pour les groupes qui veulent le maîtriser.

- Les caractéristiques du groupe : la représentation sociale étant produite collectivement, au sein d'un groupe, les membres doivent donc communiquer entre eux.

- Les enjeux de la représentation : la représentation doit être une source d'enjeux qui est liée, soit à l'identité du groupe (maintien ou défense de l'identité sociale ou professionnelle), soit à sa cohésion sociale (la représentation sociale doit maintenir une vision collective entre les membres du groupe lorsque sa propre structure est remise en cause).

- La dynamique sociale : la représentation est un enjeu pour un groupe mais aussi pour d'autres groupes, et devient alors le centre de confrontations et d'oppositions.

- L'absence d'orthodoxie : pour qu'il y ait l'élaboration d'une représentation sociale, il faut qu'il n'y ait pas d'instances qui assurent la normalisation et le contrôle des informations de celle-ci. C'est la différence avec la pensée des sectes où le discours est formaté et où il n'y a donc pas de représentation sociale.

4.2.3. Fonctions des représentations sociales.

Quatre grandes fonctions sont attribuées aux représentations (Abric, 2003) :

- Une fonction cognitive : elles agissent comme une grille de lecture qui permet au

groupe de comprendre et d'interpréter le monde qui l'entoure, qu'il soit physique ou social. Ainsi, les individus pour pouvoir être ensemble et échanger de manière optimale ou résoudre des problèmes, transforment la réalité avec leurs langages propres.

- Une fonction orientation des conduites, comportements ou pratiques : les expériences vécues par le groupe sont transmises (même si tous les membres ne les ont pas vécues). Elles sont alors capitalisées et permettent de mieux appréhender les situations nouvelles auxquelles le groupe peut être exposé. Elles permettent également de dire ce qui est licite et tolérable dans un environnement donné et d'orienter le comportement de chacun en filtrant les informations selon ce qu'attend le groupe.

- Une fonction justificatrice : les individus utilisent les représentations pour justifier leurs agissements passés ou futurs.

- Une fonction identitaire : les représentations sociales permettent de créer une définition de ce qui fonde l'identité du groupe. En cela, elles le protègent et favorisent sa cohésion. Ainsi, les groupes se comparent entre eux et vont se donner une image positive spécifique, en surévaluant des caractéristiques de leurs identités. Ce processus identitaire va influencer le processus de socialisation des individus. Dans ce sens, elles favorisent la création ou le maintien d'une distance sociale entre les groupes.

4.3. Modèles théoriques.

Au-delà des éléments précédents qui font consensus, la théorie des représentations sociales a eu, au cours de son histoire, de multiples développements qui ont amené les auteurs à approcher ce concept de manière différente. Les trois orientations principales sont reprisent ici (Rateau et Lo Monaco, 2013 ; Moliner et Guimelli, 2015). Elles permettront de saisir certains développements théoriques fondamentaux pour comprendre les représentations.

4.3.1. Modèle sociogénétique.

Ce modèle est issu des premiers travaux de Moscovici (1961) et s'intéresse surtout au processus de construction et de développement des représentations sociales. En reprenant les trois éléments favorisant l'émergence des représentations – dispersion de l'information, pression à l'inférence et focalisation – l'auteur va montrer comment se créent de nouvelles représentations à la suite de situations originales, de phénomènes inconnus ou d'événements inhabituels. Ce sera ainsi le cas dans son étude sur la psychanalyse. Pour expliciter cela, il va mettre en avant trois concepts fondamentaux, qui seront ensuite au centre de la théorie des représentations sociales : l'objectivation, l'ancrage et la polyphasie cognitive qui seront mobilisés ensuite dans une perspective dialogique.

4.3.1.1. L'ancrage.

Les différents éléments de contenus qui forment une représentation sociale peuvent

trouver un sens par l'analyse de relations « *symboliques* » qu'il existe entre acteurs sociaux. C'est la notion d'ancrage (Doise, 1992) : une représentation sociale est toujours imbriquée dans des aspects plus généraux, propres à un champ social. Cet ancrage peut alors prendre plusieurs formes. On retrouve cela, dans la conception que les individus ont des positions ou catégories sociales (par exemple, entre hommes et femmes) et par extension, le lien qui existe entre représentations sociales et appartenances à une catégorie sociale.

Dans le cas de l'ancrage, il y a un « *système* » et un « *méta-système* », qui peut être « *la croyance dans un monde juste* » ou « *l'égalitarisme* » qui influencent alors les représentations sociales. La notion d'ancrage renvoie à l'enracinement social de la représentation. Afin d'illustrer ce propos, on peut prendre la manière dont les chercheurs communiquent auprès du grand public. Ainsi, lorsqu'ils essaient de faire comprendre un phénomène, ces chercheurs utilisent souvent des théories scientifiques, économiques ou politiques qui agissent alors directement sur les individus. En effet, le public interprète, comprend et adapte les théories proposées en fonction de l'angle sous lequel il les aborde (angle religieux, politique, philosophique...) qui est propre à sa culture et ses valeurs. Il ancre ainsi le propos du chercheur.

De manière récente, l'exemple de la question des expérimentations possibles sur des embryons humains, est éclairant. L'angle d'analyse pour comprendre cette question de société n'est pas identique selon les personnes. Certaines lui donnent un sens religieux ou idéologique (la religion à laquelle je crois l'interdit, un embryon est un être humain, on ne peut donc le manipuler), d'autres un sens scientifique (cela fera progresser la médecine) et d'autres encore un sens éthique ou philosophique (quand peut-on considérer un embryon comme étant humain ?). En plus de permettre d'exprimer les rapports sociaux, la représentation par l'ancrage va également les créer. Ainsi, les représentations fournissent des grilles de lecture communes aux membres d'une même société. Les représentations vont agir comme médiateur entre les membres d'un groupe, et entre le groupe et la société. L'ancrage va donc donner des cadres dans lesquels l'individu va se situer. Il permet alors de donner des conclusions rapides sur un problème particulier. Cependant, le processus d'ancrage étant un processus de construction qui se base sur un contenu déjà existant, il peut modifier les autres représentations en faisant déplacer leurs contenus et leurs limites. Doise (1992) distingue alors trois niveaux d'ancrage dans l'étude des représentations :

- L'ancrage psychologique, qui se situe au niveau individuel ou interindividuel.

- L'ancrage sociologique, où l'on recherche la comparaison entre les groupes selon leur place dans la structure sociale.

- L'ancrage psychosociologique, qui est à la croisée des précédents, là où les individus se positionnent en fonction des rapports sociaux et de leur place dans le champ social.

4.3.1.2. L'objectivation.

L'objectivation est l'opération qui rend, chez le sujet, les éléments abstraits concrets et donc matérialise ces éléments nouveaux issus de son environnement ou de son champ social (Moscovici, 1976). Par exemple, les notions scientifiques sont souvent dissoutes afin

de mieux appréhender leurs contours (Jodelet, 1997). Dans le langage courant, l'appendicite est devenue l'opération chirurgicale qui consiste à enlever l'appendice, alors qu'il s'agit en fait de l'inflammation de celui-ci.

L'objectivation d'un objet va se dérouler en trois phases (Jodelet, 1997) :

- Une sélection constructive. L'individu trie les informations en fonction de critères culturels (ancrage) et normatifs (système de valeurs). Ces informations sont alors séparées de la théorie, l'individu se les approprie puis les réintègre comme des éléments de son propre mode de pensée pour les maîtriser.

- Une schématisation structurante. Il se forme ainsi un « *noyau figuratif* » : l'individu va se construire une image structurée du concept qui va correspondre à ses propres valeurs sociales et à sa culture.

- Une naturalisation. Le modèle structurant imaginé par l'individu devient concret, car il permet d'ordonner tous les éléments qu'il a dû assimiler, qui deviennent alors signifiants pour lui. On passe de quelque chose d'abstrait et lointain à une évidence acquise. La naturalisation est la phase la plus importante du processus, car dans la société, les relations entre groupes vont se faire grâce à elle. Ce modèle de reconstruction de la réalité permet de comprendre l'origine des représentations sociales chez les individus.

4.3.1.3. Polyphasie cognitive et approche dialogique.

La polyphasie cognitive est un élément présent dès les premiers travaux de Moscovici (1976). Il correspond à l'état de conscience polymorphe (langage utilisé, manière de penser) dans lequel se trouverait le sujet social lors de ses interactions (Kalampalikis et Haas, 2008). Il a été élaboré pour comprendre la transformation du savoir et notamment comment l'apprentissage de nouvelles connaissances doit être considéré au regard des relations aux contextes spécifiques de production (Markova, 2003 ; Jovchelovitch, 2007). Il y a autant de relations entre les individus et les connaissances, que de relations entre ces individus et le monde qui les entoure. La représentation sociale est ainsi partagée par des schémas de pensée, liés aux relations tissées avec les autres. Les individus jouent de nombreux rôles dans la vie sociale au quotidien, et cette matrice d'identité reflète la diversité des états et intentions à chaque moment (Kalampalikis et Moscovici, 2005). Les discours et les représentations exprimées varient en fonction de l'état et du rôle qui est joué au moment de l'interaction. Par exemple, un discours porté sur l'éducation pourra dépendre de l'interlocuteur : un proche, un enseignant, un élu… Kalamplalikis et Haas (2008) parlent d'une langue polysémique des représentations sociales, la société étant polysémique. La représentation sociale dépend du contexte de l'échange.

Dans cette perspective, les processus d'ancrage et d'objectivation vont être mis en avant pour expliciter ce caractère dialogique de la production des représentations : c'est dans les interactions que se créent les représentations en tant que langage spécifique du groupe (Markovà, 2003). Markovà et Orfali (2005) mettent en avant que le dialogisme est une capacité de l'esprit humain. Il permet à l'individu de construire et d'échanger à propos des réalités sociales par ses rapports aux autres (*alter*). Dans cette perspective, on ne doit pas s'intéresser aux entités individuelles, mais aux relations qui sont en jeu. Jovchelovitch

et Orfali (2005, p. 51) montre comment la dialogicité permet de comprendre la construction des savoirs :

> *« la genèse des représentations montre qu'elles sont organisées en triades dialogiques ego/alter/objet articulées à des constructions entre personnes, relations ego/alter et au monde. En saisissant cette genèse dialogique, on peut consolider les fonctions expressives et dialogiques des représentations qui, conjuguées à sa fonction épistémique, sont partie intégrante du processus de construction des savoirs ».*

4.3.2. Modèle structuraliste.

Le modèle structuraliste va proposer, sous l'impulsion d'Abric (1993, 2001), une approche conceptuelle de l'organisation des représentations sociales notamment dans leur dimension sociocognitive. Il permet ainsi de mieux comprendre le lien entre l'individu et son environnement social. Il est connu également sous le nom de la théorie du noyau central, ou parfois du courant de l'école d'Aix-en-Provence. Il s'appuie sur le processus d'objectivation, mais également sur celui de la perception sociale de Asch (1946).

4.3.2.1. Le noyau central.

Comme le montre la figure 12, la représentation sociale se construit autour d'un noyau central, qui la stabilise et l'unifie, pour assurer sa cohérence dans le temps. En effet, il est l'élément de la représentation qui résiste le plus aux changements. Lorsqu'une représentation voit un changement au sein de son noyau central, c'est qu'il y a en fait création d'une nouvelle représentation.

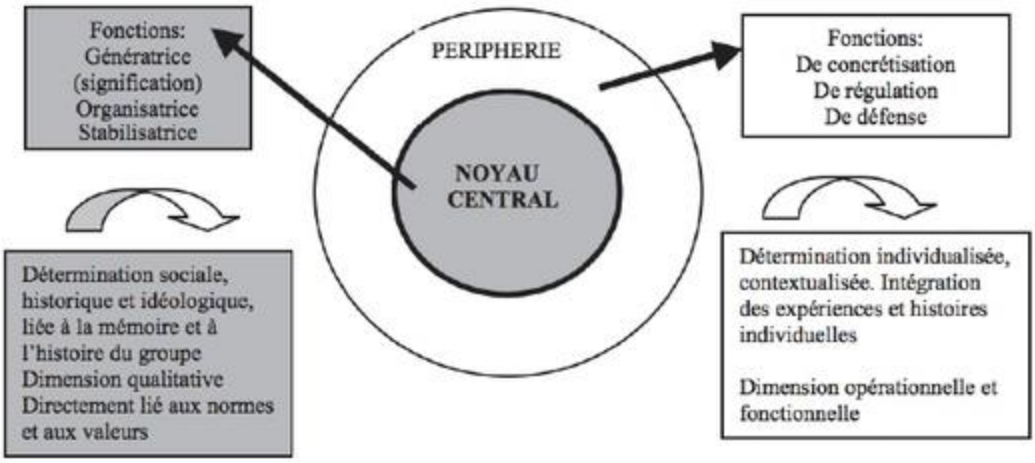


Figure 12 : Schéma illustratif de l'approche du noyau central (d'après Fontaine et Hamon, 2010).

Ainsi, pour que l'on considère deux représentations sociales différemment, il faut considérer un contenu différent de leur noyau central ; sinon elles sont identiques (Abric, 1984). Le noyau est donc la base commune de la représentation, celle qui est collectivement

partagée, et qui définit donc la même manière de « *voir les choses* » dans le groupe. Il ne dépend pas ainsi du contexte à un instant *t*, mais présente plutôt un aspect « *transituationnel* », c'est-à-dire qu'il est un invariant entre les contextes (Lo Monaco, Lheureux et Halimi-Falkowicz, 2008). Le noyau assure alors deux fonctions (Abric, 2001) : « *génératrice* » en assurant la constitution, le sens et la valeur, et « *organisatrice* » en définissant les liens entre les éléments de la représentation. À partir du noyau, on peut alors déterminer deux types de représentation (Flament, 1987) : « *autonome* », où ce qui l'organise se situe au niveau de l'objet de la représentation, ou « *non autonome* », où le noyau se situe hors de la représentation dans un autre objet auquel elle se rattache. Bonardi, Larrue et Roussiau (2000) illustrent ce phénomène à travers l'exemple de la représentation de la politique chez des enfants et des adolescents. Pour un certain nombre d'individus, la politique est un élément de représentation à part entière, donc autonome, dont le noyau central constitue et organise leur représentation de celui-ci. Par contre, pour d'autres groupes, notamment adultes, la représentation de la politique est liée à leur représentation de ce qu'est pour eux « *la droite* » et « *la gauche* », la représentation est alors considérée comme non-autonome.

4.3.2.2. Les éléments périphériques.

Ces éléments permettent les échanges avec le réel. Ils sont la partie « *mouvante* » de la représentation. Le noyau central leur donne la hiérarchie : plus ils sont proches de celui-ci, plus ils sont importants pour sa signification ; plus ils en sont éloignés, plus ils jouent un rôle d'explicitation (Abric, 2001). Ainsi, les éléments périphériques assurent quatre fonctions :

- « *concrétisation* », ils rendent la représentation concrète face à la réalité. Ils marquent les détails et créent « *une ambiance* » autour du contexte. (Ehrlich, 1985).

- « *régulation* » : ils permettent l'adaptation de la représentation à des situations ou des éléments nouveaux, en attribuant à ces éléments des statuts de priorité dans la représentation (plus ou moins majeurs).

- « *défense* » : ils sont « *le pare-choc* » de la représentation (Flament, 1987) en protégeant le noyau central des changements : pour changer la représentation, ce sont ces éléments qui se modifieront en premier.

- « *prescriptive* » : ils sont la partie opérationnelle, ils donnent ce qui est la norme ou non et permettent de ne pas analyser constamment les situations (Flament, 2003).

4.3.2.3. La zone muette.

Par ailleurs, il existe une zone muette de la représentation (Abric, 2001). Certains éléments du noyau ne seraient pas exprimables par les individus, car donnant une mauvaise image d'eux ou laissant apparaître des valeurs de leur groupe d'appartenance non divulguables. Certains, répondant à une enquête, peuvent ainsi cacher des éléments exposant des opinions qui sont peu appropriées selon eux sur l'objet d'étude, et les mettant potentiellement en danger. Il faut donc noter la difficulté de faire émerger cette zone muette du fait qu'elle n'est pas verbalisée.

4.3.3. Modèle sociodynamique.

Il semble également intéressant de s'attarder sur une conception des représentations sociales sensiblement différente du principe du noyau central précédent. Il s'agit de la conception de l'école de Genève initiée par Doise (1985). Ici, la représentation permet d'appréhender la place d'un individu dans le groupe avec lequel il échange, en s'appuyant sur le principe d'ancrage. Le discours tenu par l'individu exprime la place qu'il a dans le groupe. La création de la représentation sociale intervient lorsqu'un objet porteur d'enjeux est au centre de prises de position différentes qui se rencontrent et s'étendent à d'autres groupes. On parle alors de principes organisateurs de prises de position (Doise et Palmonari, 1986). L'individu construit des opinions ou des idées par des échanges avec ses pairs. Leurs points de vue sont une certaine manière de concevoir la réalité. Cette proposition conceptuelle est relativement proche ici des notions d'*habitus* et de *champ social* qui ont pu être développées par Bourdieu (1979).

4.3.3.1. Constitution des principes organisateurs.

L'étude se porte ici sur les structures psychosociales à l'œuvre dans les variations interindividuelles d'opinions : il s'agit de différentes prises de position que des individus vont utiliser sur les objets sociaux. Pour Doise (1993), ces marqueurs sociaux se retrouvent dans des mots ou des images, utilisés quotidiennement. Pour illustrer cela, il est possible d'utiliser la représentation du genre lors de la naissance d'un enfant (Duveen et Loyd, 1990). Pour l'enfant, la couleur n'a que peu d'importance. Mais pour les parents, bleu et rose, renvoient à l'appartenance sexuelle et aussi à leur représentation sociale du genre.

Deux dimensions permettent alors la compréhension des représentations sociales :

- Les objets de représentation agissent autour de trois niveaux de rapports humains (Doise, 1982) : rapport entre individus, c'est-à-dire intra-individuel ; entre individus et groupes donc inter-individuel ; et enfin entre groupes de manière positionnelle ou idéologique.

- L'émergence des représentations sociales, qui provient des relations existantes entre les niveaux précités (Roussiau et Bonardi, 2001).

4.3.3.2. Contenu et conséquences des principes organisateurs.

Cinq principes organisateurs sont alors mis en avant (Doise, 1990 ; Doise, Clémence, et Lorenzi-Cioldi, 1992). Deux principes sont issus de la théorie du champ (Bourdieu, 1979) : opposition et hiérarchisation. Les trois autres procèdent de la dichotomie, de l'adaptation / assimilation et du syncrétisme. Piaser (1999) en donne les définitions suivantes :

- principe d'opposition : les agents sont en opposition pour obtenir la propriété la plus importante des différents capitaux ;

- principe de hiérarchisation : il existe des agents dominants et des agents dominés, sur la base du volume de capitaux qui sont possédés et qui s'organisent en fonction de ce

paramètre ;

- principe de dichotomie : une distinction est opérée entre les individus dans la société en fonction de certaines normes. Certains agents ou groupes se retrouvent en marge et en minorité. La recherche de visibilité de ces minorités devient alors l'une des conditions de leur existence et de leur influence ;

- principe d'adaptation et d'assimilation : les nouvelles informations ou expériences sont intégrées directement dans des schémas préexistants du groupe ;

4.4. Dimensions systémique et temporelle des représentations.

A la suite des premiers travaux de Moscovici (1961), la majorité des recherches se sont intéressées aux représentations sociales de manière indépendante, certains auteurs se sont cependant attelés à mettre en évidence les relations pouvant exister entre celles-ci.

Pianelli, Abric et Saad (2010) observent ainsi que puisque les représentations ont notamment pour fonction d'intégrer et d'appréhender facilement de nouveaux savoirs dans un cadre réflexif préexistant. Il est important de comprendre comment de nouveaux objets de représentations vont s'élaborer et s'articuler avec des représentations préexistantes.

4.4.1. Relations entre représentations.

Depuis la mise en évidence du mécanisme d'ancrage des représentations par Moscovici (1976) et son approfondissement par Doise (1992), il est clair que la construction d'une représentation nécessite son interprétation au travers de ressources préexistantes : ressources formées notamment par les autres représentations sociales du groupe avec lesquelles la nouvelle représentation va se lier plus ou moins naturellement. Di Giacomo (1980) va ainsi mettre en évidence dans une grève étudiante, l'existence de deux univers représentationnels distincts entre deux groupes sociaux différents. À sa suite, Flament (1987) distingue des représentations autonomes, où la cohérence est à l'intérieur même de l'objet, et d'autres non-autonomes où la cohérence se fait à l'extérieur de la représentation, dans d'autres objets avec des liens plus ou moins marqués. Breakwell (1993) établit que l'existence du processus d'ancrage dans les groupes sociaux marque l'existence d'un réseau de représentations : les représentations peuvent dépendre de l'extérieur de leur propre objet. Dans cette perspective, Brandin, Choulot et Gaffié (1998), vont montrer qu'un message contre normatif sur des éléments périphériques d'une représentation peut modifier celle-ci mais également modifier une autre représentation du même champ social : c'est ce que les auteurs appellent la « *transformation par diffusion* ». Ces auteurs indiquent ainsi que, « *lorsque deux représentations sociales sont liées, la modification de l'une peut entraîner une transformation de la seconde* » (1998, p. 117). Cette transformation intervient à la fois sur les éléments centraux et sur les éléments périphériques. Rouquette (1994) va par la suite confirmer cette idée par la mise en avant de trois caractéristiques des représentations qui justifient leur organisation en réseau et leurs influences mutuelles :

1) elles ne sont pas construites indépendamment des autres représentations ;

2) leurs frontières ne sont pas claires et se lient avec celles d'autres représentations (il y a des champs sémantiques réciproques) ;

3) elles sont historicisées, c'est-à-dire qu'elles se placent dans un processus de développement au fur et à mesure du temps.

Les travaux qui vont suivre sur les liens entre représentations, vont alors mettre en évidence une typologie de relations qui vont se fonder en grande partie sur l'approche structurale des représentations, déjà évoquée (Pianelli, Abric et Saad, 2010) :

- La relation de « *réciprocité* », où les objets de représentation sont en relation d'influence réciproque, mais pas de dépendance. Les noyaux centraux des deux représentations gardent leurs autonomies (éléments spécifiques).

- La relation dite d'« *antonymie* », qui correspond à des représentations dont les objets sont antonymes, c'est-à-dire qu'ils reposent sur des thèmes communs sur lesquels sont construites ces représentations. Les représentations restent autonomes, car les noyaux centraux comportent des éléments spécifiques.

- La relation dite d'« *emboîtement* », qui repose sur une hiérarchie entre les objets de représentation. Il y a dépendance entre les objets : l'un dépend de l'autre. Les représentations font référence aux mêmes valeurs et il n'y a pas d'autonomie de la représentation inférieure : elle ne dépend pas de son propre objet, mais de celui de l'objet supérieur (par exemple, la pré-représentation de la banque avec celle de l'argent). Pour Abric (2001) l'emboîtement repose ainsi sur trois propriétés :

> *« l'objet de niveau « inférieur » comprend l'objet de niveau «supérieur » dans son noyau central (...); cet élément « supérieur » repris dans la représentation emboîtée prend un statut d'élément central normatif, c'est-à-dire qu'il est exprimé de manière évaluative (...); l'élément nouveau qui apparaît dans le noyau central de l'objet «emboîté » de niveau inférieur est de nature fonctionnelle »* (p. 99).

Milland (2001) reprend cette relation spécifique en l'explicitant comme une étape transitoire dans le développement d'une nouvelle représentation. Ce serait par cette relation qu'une nouvelle représentation s'autonomise, en s'appuyant sur d'autres représentations du milieu social. Ainsi, si les représentations ont pour fonction de permettre d'appréhender de nouvelles connaissances, elles doivent également permettre la structuration de nouvelles représentations. La grande importance du processus d'ancrage est ici soulignée. Il semble donc fondamental de comprendre les représentations existantes et leurs relations, pour saisir la genèse de nouvelles représentations. Mannoni (2012, p. 75) illustre la relation d'emboîtement comme des poupées russes où « *certaines représentations, moins englobantes, s'incluraient dans des représentations plus englobantes* ».

Flament et Rouquette (2003) proposent quant à eux une typologie de coordinations entre les représentations :

- La disjonction, où les représentations sont disjointes, si et seulement si leurs noyaux n'ont aucun élément commun.

- La conjonction, si les représentations ont au moins un élément central commun.

- L'inclusion, lorsque tous les éléments centraux d'une représentation A s'intègrent dans le noyau central d'une représentation B (A est incluse dans B).

- La réciprocité, si l'objet de chaque représentation figure dans le noyau central des autres.

Pour ces auteurs, ces liens entre représentations sociales ouvrent alors deux dimensions de recherche possibles (Flament et Rouquette, 2003) :

- Soit les représentations étudiées ne forment en réalité qu'une seule et même représentation. Les thèmes communs révèlent en fait un « *effet de champ* », c'est-à-dire qu'il existe un « *principe premier* » ou une « *idée-force* » (Moscovici et Vignaux, 1994), qui active des éléments périphériques différents d'une même représentation sans perturber les éléments centraux.

- Soit plusieurs représentations sont distinctes les unes des autres mais coordonnées entre elles. Ainsi, de nombreux auteurs vont s'intéresser à cette approche en lui attribuant néanmoins plusieurs acceptions : Bonardi, De Piccoli, Larrue et Soubiale (1994) parleront de champ représentationnel, De Rosa (1995) de constellation de représentations, Garnier (1999) et Milland (2001) s'accorderont sur le terme de système de représentations, tandis que Valence et Roussiau (2009) parlent de « *réseau* ». À ce jour, il n'existe toujours pas de consensus sur les termes désignant les relations entre représentations, les termes réseau et système étant les plus usités.

4.4.2. Une architecture de la pensée sociale.

Plus récemment, les travaux sur l'approche systémique des représentations se sont beaucoup développés permettant un véritable foisonnement théorique (Pianelli, Abric, et Saad, 2010 ; Wachelke et Contarello, 2011 ; Camargo et Wachelke, 2010 ; Valence, 2012 ; Roussiau et Valence, 2013 ; Valence et Roussiau, 2009, 2012, 2014). Pour ces auteurs, les systèmes représentationnels sont des entités à part entière. Elles ont un caractère dynamique qui les différencie d'un simple rapprochement entre représentations. Ces systèmes sont alors d'autant plus importants que les objets de représentation présentent une proximité cognitive pour les individus (Valence et Roussiau, 2009).

La plupart de ces auteurs s'intéressent, d'une part, aux relations entre représentations et, d'autre part, à une architecture de la pensée sociale où elles s'inscrivent, telle qu'initiée par Rouquette (1973). Cette architecture articule les attitudes et opinions, les représentations sociales et l'idéologie selon une hiérarchie du plus stable et abstrait vers le plus variable et concret : les éléments étant les plus partagés par l'ensemble du groupe (ou des groupes) donnant la construction du sens et structurant les éléments situés en dessous dans la hiérarchie. Ainsi, les représentations qui structurent les attitudes et opinions des individus, sont elles-mêmes structurées par l'idéologie. Pour Mannoni (2012, p. 62), l'idéologie ne peut donc être constituée que par « *un système (réseau) de représentations en interconnexion* ». Ainsi pour Valence (2010, p. 152), « *il y a donc des objets qui tiennent*

ensemble, qui sont liés dans des mêmes réseaux de sens parce qu'ils rendent compatibles un ensemble de croyances, d'attitudes, de prises de position et finalement de représentations sociales ».

Comme le soulignent Camargo et Wachelke (2010), cette forme d'architecture privilégie également une vue sociologique : ce ne sont pas les attitudes qui donnent du sens aux représentations sociales, mais l'inverse. Les représentations permettent de comprendre la cohérence de certaines attitudes face à un objet spécifique. L'ensemble de cette articulation et l'influence en cascade des différents niveaux de la hiérarchie sur les niveaux inférieurs a ainsi été appelé « *effet domino* » (Wolter, Gurrieri et Sorribas, 2009). Les différentes relations entre représentations sont alors situées dans le même niveau de la hiérarchie et leur dépendance, autonomie ou imbrication se structurent à un niveau supérieur, idéologique. Les représentations reliées à des thématiques communes vont pouvoir maintenir des relations entre elles et se regrouper en système. Ce système pourra aussi être compris au travers de l'identification de ces thèmes communs (Markova, 1999 ; Camargo et Wachelke, 2010).

Il existe alors deux possibilités d'étude des systèmes représentationnels. La première, « *horizontale* », met en évidence les éléments communs, partagés entre les différentes représentations. Les auteurs privilégient cette optique dans une dimension temporelle pour identifier la genèse des représentations en fonction des autres. La seconde « *verticale* » vise à mettre à jour les thématiques supérieures aux représentations, mais reste encore, à l'heure actuelle, peu approchée (Wachelke et Contarello, 2011).

Roussiau et Valence (2012, p. 377), considèrent ainsi

> *« que des représentations existent et fonctionnent en réseaux au sein de la pensée sociale en formant des systèmes de représentations. L'intérêt de cette approche est qu'elle permet de mener une étude opérationnelle, en des termes substantialisés, dans laquelle il devient possible de formaliser les processus idéologiques, qui œuvrent au regroupement des représentations via l'analyse des relations que celles-ci entretiennent entre elles* ».

Ces éléments justifient donc d'adopter une vision théorique globalisante et holiste. Il faut regarder les représentations en termes de réseaux et d'interdépendances plutôt que dans la compréhension des significations de chacune de manière individuelle (Valence et Roussiau, 2013).

4.4.3. Une extension vers le projet représentationnel.

A propos du processus de construction des représentations, Rateau et Lo Monaco (2013, p. 5) soulignent également qu'« *il serait toutefois erroné de penser que cette élaboration du maintenant, de l'immédiat, se constitue isolément du passé. En effet, les représentations sociales actuelles sont toujours redevables d'un « avant » dans lequel elles puisent des significations et qui se trouve lui-même transformé au regard des enjeux contemporains suscités par l'objet* ».

Rouquette (1994) a largement abordé ce caractère fondamentalement historique des représentations sociales. Ainsi, il souligne que les représentations sont insérées dans l'histoire des individus et des groupes sociaux, mais qu'elles ont également leur propre histoire : genèse, développement, transformation, déclin… Il faut donc aborder celles-ci par la prise en compte d'un état donné à un moment donné, et non pas comme un caractère immuable. Pour Rouquette (1997, p. 90) : « *[elle est] à la fois le résultat et le moment d'une histoire ; qu'elle renvoie d'un côté à sa genèse et de l'autre à son propre dépassement, et qu'elle n'est pas pleinement intelligible si on l'abstrait de cette dialectique* ». Ainsi, une seule analyse synchronique des représentations ne peut pas expliquer une différenciation diachronique : les représentations à un instant *t* sont en lien avec l'état ou le statut de sujet à un moment donné. Bauer et Gaskell (1999) proposent donc d'étendre le modèle du regard ternaire de Moscovici (1984, l'intervention de l'*Alter* dans la construction du sens entre le sujet et l'objet) dans le temps. Ils appellent cela 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. Il serait une construction mutuelle du sujet où le projet est un médiateur. La représentation est décrite comme une fonction : f (sujet, objet, projet) sous le nom de modèle du « *Toblerone* » (rapport à la forme proposée de la modélisation par les auteurs avec celle du chocolat suisse). Comme le montre la figure 13 ci-dessous, le projet de l'individu s'inscrit à la fois dans son passé (individuel et social) mais également dans son futur et les projets qu'il élabore pour l'avenir.

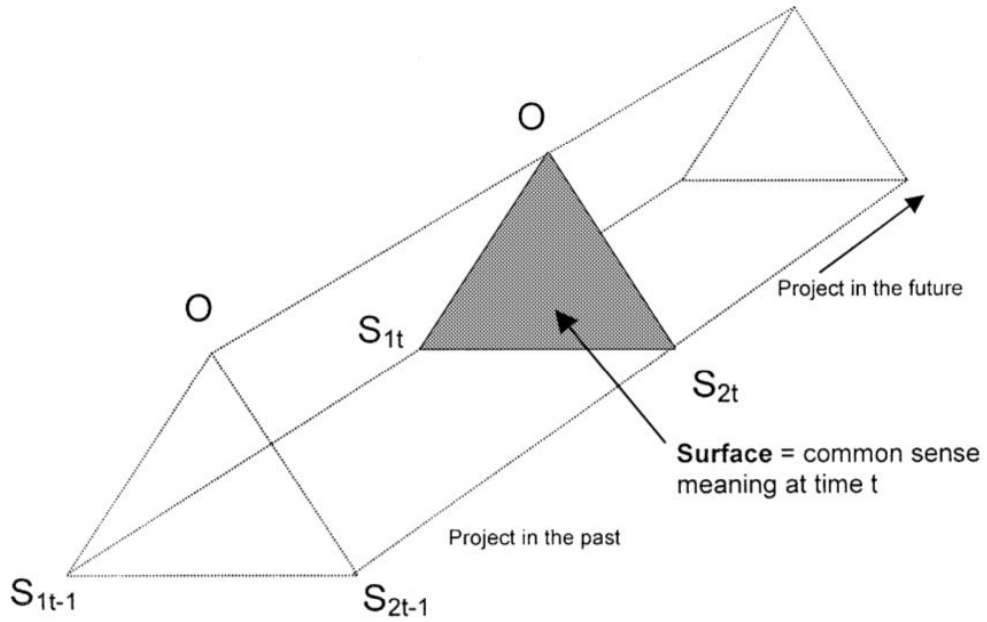


Figure 13 : le projet représentationnel (d'après Bauer et Gaskell, 1999).

Comme le souligne Foster (2003), le projet est un moyen intéressant de comprendre l'utilisation différente des connaissances des individus et de leurs interactions. En effet, les projets des différents groupes sociaux leur donnent des stratégies pratiques pour vivre et interagir avec les autres et approcher de la même réalité (le même objet de représentation) tout en construisant des représentations différentes, et parfois opposées (Howarth, Foster et Dorrer, 2004 ; Glaveanu et Tanggaard 2014). Ainsi définies sous forme de projet, les

représentations sociales peuvent servir de guide quant à la compréhension et à la maîtrise de l'environnement quotidien.

4.5. Les représentations professionnelles et socio-professionnelles.

Au sein de la théorie des représentations sociales, a émergé depuis une vingtaine d'années, l'analyse d'une représentation spécifique, la représentation professionnelle (Piaser, 1999). Celle-ci concerne les publics professionnels et leurs interactions dans la société. En effet, ce type de public génère un contenu particulier qui dépasse le champ des représentations sociales classiques et pour lequel un contenu théorique dédié est nécessaire ; et ce, que ce soit pour comprendre le contenu de ces représentations, leurs échanges, leurs organisations ou encore les prises de positions qu'elles génèrent (Piaser, 1999).

4.5.1. La représentation professionnelle.

Durkheim (1898) a montré comment la société repose sur la division du travail. Elle en est à la fois le gage de sa cohésion, mais également l'origine de ses rapports de pouvoir (par la séparation qu'elle occasionne en groupes, rôles, statuts...). La solidarité organique que l'auteur propose pour expliquer la société moderne provient d'un lien de dépendance des individus envers les autres, en fonction de leur profession, même si ceux-ci ne se confondent pas. Ces deux critères antagonistes (complémentarité et différenciation des individus) s'actualisent alors dans les représentations sociales par la justification de certains comportements au sein des groupes professionnels (Rateau et Lo Monaco, 2013).

Pour Piaser (1999), ces représentations, qu'il qualifie de professionnelles, sont une catégorie spécifique de représentation sociale. Elles répondent aux mêmes critères que cités précédemment, mais ne concernent que des groupes liés à un métier ou à une fonction professionnelle et aux objets se rapportant à ces groupes dans leur activité (Piaser et Bataille, 2011). De la même manière, elles sont formées d'un ensemble d'éléments organisés : cognitions, habitudes, croyances, permettant d'appréhender la réalité et définir et réguler les pratiques.

Il existe un relatif consensus sur la manière de définir cette catégorie de représentations :

> *« Ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ »* (Bataille, Blin, Mias et Piaser, 1997, p. 63).

Les individus qui sont « *sujets* » de la représentation professionnelle sont perçus comme des professionnels. Les fondements de ces représentations permettent aux membres de ces groupes de se reconnaître entre eux, mais également de se différencier du reste de la

population ou d'autres groupes professionnels. Ils partagent des pratiques et des références qui fondent une culture commune. L'identité du groupe est surtout fondée sur cette possibilité de se ressembler ou de se différencier. Le contexte de la représentation se fait ainsi dans l'activité et les interactions entre les professionnels à la fois au niveau des lieux et des moments où celles-ci se pratiquent (Bataille *et al*, 1997). Ce cadre d'activité nécessite un niveau d'autonomie suffisant pour le groupe vis-à-vis de l'extérieur, afin que cela légitime sa propre activité.

4.5.1.1. Fonctions des représentations professionnelles.

Les mêmes fonctions se retrouvent dans les représentations professionnelles et les représentations sociales, appliquées néanmoins à un contexte spécifique. Elles sont alors définies par Piaser (1999) comme suit :

- Fonction cognitive : il s'agit de cognitions qui sont produites par un groupe professionnel, et qui se modifient en fonction des évolutions qui peuvent avoir lieu dans le contexte professionnel et dans les pratiques qu'il entraîne.

- Fonction orientation des conduites, comportements ou pratiques : les représentations professionnelles orientent les actions des agents du milieu professionnel, car elles permettent au groupe d'adopter un comportement dans n'importe quelle situation à laquelle il est confronté : habituelle, nouvelle, incertitude, etc.

- Fonction justificatrice : les représentations professionnelles agissent comme un facilitateur de la communication pour les membres du groupe. Ainsi, ils s'en servent pour expliquer, justifier voire valider les opinions qu'ils peuvent émettre ou les actions qu'ils ont pu mener.

- Fonction identitaire : il s'agit de la fonction la plus marquante et émergente dans les différents discours des groupes professionnels. Ainsi, la représentation professionnelle agit, à la fois pour les agents et le groupe pour construire une identité commune, mais également pour créer un sentiment d'appartenance dans le groupe tout en se plaçant face aux autres. Enfin, la représentation va agir pour stabiliser l'identité des professionnels contre les éléments qui tentent de la modifier de l'extérieur.

4.5.1.2. Principes organisateurs de prises de positions professionnelles et formation.

Au niveau professionnel, les représentations vont être les instances qui vont organiser les prises de position des praticiens. Elles se constituent ainsi comme des manières d'argumenter, qui sont triées et articulées par les échanges et les interactions. Cette organisation repose notamment sur une des parties du système qui se fonde sur les idéologies professionnelles (Ratinaud, 2003). Ces idéologies s'appuient entre autres sur l'entretien de mythes plus ou moins anciens selon les professions. La fonction d'identification est clairement mise en avant et favorise la protection par les professionnels des éléments qui fondent l'idée de leur travail. En comprenant donc, comment des individus jugent leur métier et leur pratique, et mettent en avant ce qui est important, il est possible de comprendre les principes organisateurs des prises de position. Les représentations

professionnelles, qui sont étudiées dans le cadre de contextes sociaux précis, favorisent la compréhension de la manière dont les individus forgent leur identité au travers des interactions avec leurs pairs.

4.5.2. Les représentations socio-professionnelles comme processus de construction.

Plusieurs termes et définitions existent pour caractériser les représentations qui se situent au moment de l'apprentissage et à la formation vers une profession. Ainsi, elles sont décrites en premier lieu par Fraysse (1998) comme les représentations socio-professionnelles ; puis Bataille (2000) y attache le principe de représentations pré-professionnelles (car elles les précèdent).

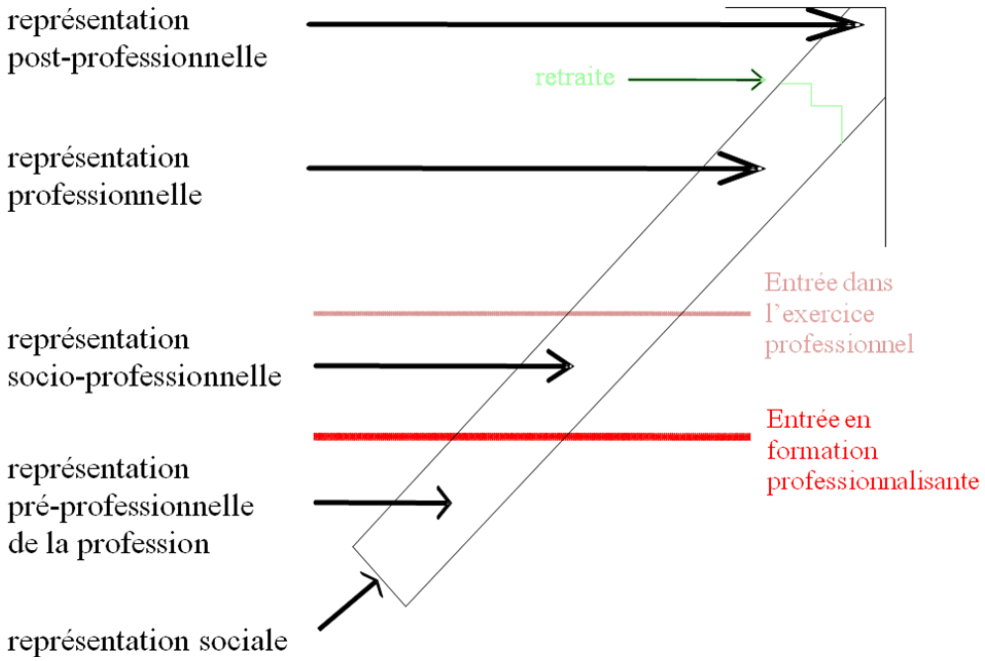


Figure 14 : Évolution des représentations au cours d'une carrière professionnelle (Bataille, 2000).

En effet, on ne peut plus parler de représentations qui seraient seulement sociales, car elles prennent à la profession à laquelle elles se rapportent des éléments théoriques et techniques appris. Toutefois, elles ne peuvent être qualifiées encore de professionnelles, car elles ne sont pas constituées de suffisamment d'éléments issus de l'expérience qui forment l'identité et la mémoire commune du groupe professionnel de référence (Piaser et Bataille, 2011). Fraysse (1998, p. 137) définit alors les représentations socio-professionnelles comme suit :

> *« Les représentations socioprofessionnelles seront donc définies spécifiquement à un contexte de formation professionnalisante, comme un ensemble organisé d'informations comportant des schèmes qui expriment des*

savoirs théoriques et d'action, constituant par là un double engagement se référant à un double idéal : professionnel et de métier. Elles se situent dans un processus dynamique d'interactions sociales qui précèdent l'action professionnelle, et elles expriment les reconstructions que le sujet effectue à partir d'éléments connus au cours de la formation. Ainsi elles sont, pour nous, distinctes, et des représentations sociales, et des représentations professionnelles. »

Cette représentation évolue donc entre sociale et professionnelle, c'est-à-dire à la fois, à partir d'un savoir de sens commun et dans un processus de professionnalisation. Les individus passent ainsi, grâce à ce processus, du statut d'élève ou d'étudiant, à celui de professionnel (Lac, 2003). Dans ce cadre, l'ancrage et l'objectivation fonctionnent de manière partielle sur les éléments de confrontation (pratiques, normes...), la professionnalité des individus n'étant pas complète.

La figure 14 ci-dessus permet de mettre en relation ce passage entre les différentes étapes d'une carrière et l'évolution des représentations : sociale, pré-professionnelle avant l'entrée en formation, socioprofessionnelle en formation, professionnelle pendant la carrière et post-professionnelle. Au cours de ce processus, l'ancrage et l'objectivation fonctionnent de manière partielle sur les éléments de confrontation (pratiques, normes...), la professionnalité des individus n'étant pas complète.

Dans la continuité, la figure 15 suivante présente les processus en cours, à la fois dans la pensée sociale et dans la pensée professionnelle. La représentation socio-professionnelle étant intégrée pleinement dans un processus d'évolution, il semble fondamental de s'intéresser à leur caractère temporel pour comprendre leur place dans le parcours professionnel (Bergmo-Prvulovic, 2013).

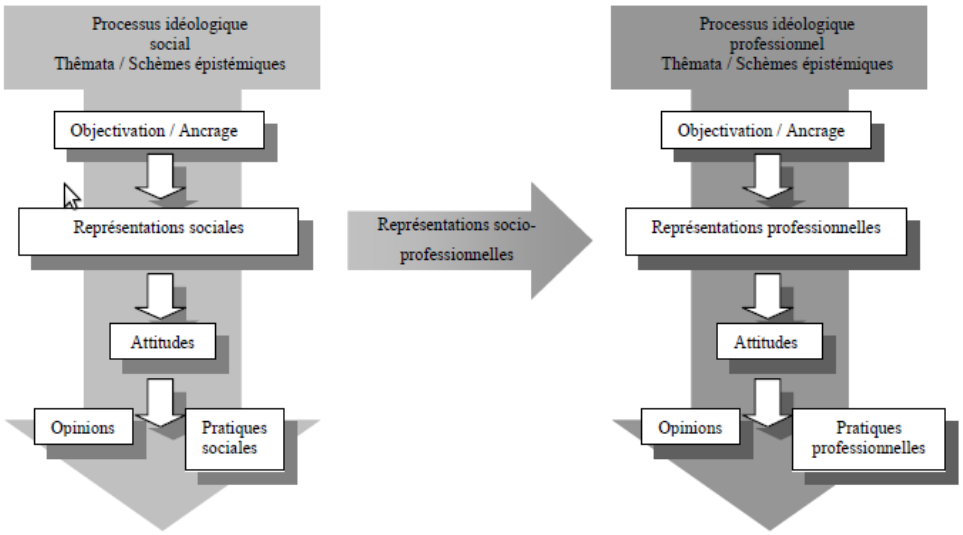


Figure 15 : Processus de passage entre la représentation sociale et la représentation professionnelle par la représentation socioprofessionnelle (Ratinaud, 2003).

Cette figure met en évidence le passage entre les deux types de représentations, via la représentation socioprofessionnelle. Elle souligne que, ces processus et ce passage

spécifique entre représentations, ne peuvent être compris sans les références et cadres sociaux et institutionnels auxquels ils sont rattachés (Piaser et Ratinaud, 2010).

Ce cheminement rejoint l'hypothèse de porosité des limites des représentations (Bataille, 2010) comme l'illustre la figure 16.

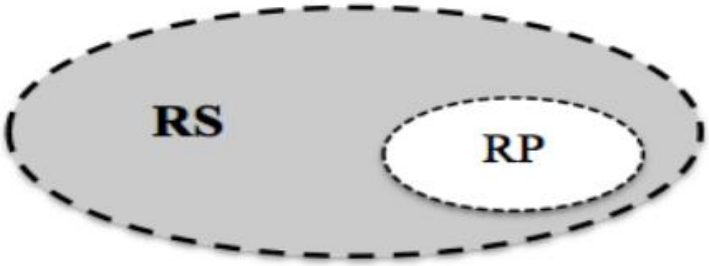


Figure 16 : Illustration de l'hypothèse de porosité des limites des représentations sociales (RS) et professionnelles (RP) (d'après Piaser et Bataille, 2011)

Il existerait des relations et des dépendances entre les différents types de représentations sociales et professionnelles. Les secondes étant un sous-ensemble spécifique des premières, elles ont toujours un caractère moins englobant. Bataille (2010, p.168) l'illustre en indiquant que :

> *« la présence d'un ensemble inclus dans l'autre constitue une manière d'illustrer le fait que les représentations professionnelles forment une catégorie particulière des représentations sociales, les secondes présentant systématiquement un caractère plus englobant que les premières. L'absence de traits pleins dans le schéma exprime délibérément l'idée que les limites ne sont jamais définies de façon stricte, ni entre les deux ensembles de représentations, ni entre les représentations sociales et leur « au-delà » : c'est en partie sur cette caractéristique de porosité des limites que nous portons notre attention ».*

De plus, le sujet est confronté dans le processus de la représentation socio-professionnelle à la polyphasie cognitive (Moscovici, 1976). Chaque individu pourra au fil du temps, ou au même moment selon les contextes, avoir des rôles sociaux différents (par exemple, élève, étudiant, professionnel, fils, ami...), et ainsi incorporer divers schèmes d'action correspondants aux rôles qu'il va organiser et qui seront utilisés selon les situations (Fraysse, 1998). Le parcours d'un étudiant peut être ainsi décrit en mettant en parallèle le concept de la représentation socio-professionnelle et la proposition de processus de socialisation professionnelle décrite par Hugues (1958, cité par Dubar, 2000). L'étudiant se projette vers sa future profession et le parcours pour y arriver (de manière plus ou moins claire) à partir d'une représentation sociale, mais également en jouant des rôles sociaux différents qui viennent influencer cette représentation. Lorsqu'il intègre et suit la formation correspondante, il construit une représentation socioprofessionnelle. Rentrer dans la culture professionnelle le met en contradiction avec la culture de l'extérieur, de sens commun. L'étudiant a des difficultés à adhérer à tous les éléments proposés, mais a besoin d'être reconnu par la profession. Une dualité s'installe peu à peu (avec la représentation socioprofessionnelle) entre son modèle originel et idéal de la profession, et le modèle pratique créant ainsi une base pour sa future identité professionnelle. Le diplôme final

validant la formation permet d'affirmer une professionnalité, qui va confronter la représentation professionnelle constituée à l'expérience du réel. Il ajuste la conception de soi en adaptant ses propres capacités (physiques, mentales, personnelles) à l'identité à laquelle il a adhéré.

4.6. Les représentations socio-spatiales.

La deuxième représentation sociale spécifique nécessaire à cette recherche est socio-spatiale. Jodelet (2015, p. 162) la définit comme présentant :

> *« ... les mêmes caractères que les représentations cognitives de l'espace, notamment un aspect structurel basé sur la sélection de repères significatifs et un aspect mémoriel. Mais le choix des repères, la formation de la structure, les éléments mémorisés obéissent à une logique autre : sociale, idéologique, affective. Comme les représentations sociales, ce ne sont pas les connaissances inférées d'une expérience directe et d'informations disponibles dans l'environnement, ce sont des connaissances dérivées de systèmes de croyances et de valeurs, de modèles culturels d'usage et de perception ».*

4.6.1. Genèse du concept.

L'étude de la représentation de l'espace peut s'effectuer selon trois optiques : physicaliste, intra-individuelle et sociale (Jodelet, 1982). Ces approches coïncident avec les trois conceptions théoriques de la relation individu / environnement présentes en psychologie, ainsi que dans les autres disciplines qui s'y intéressent (par exemple, la géographie ou l'architecture), à savoir les modèles déterministe, cognitiviste et transactionnel.

Le premier courant, physicaliste, prend particulièrement en compte l'impact des composants physiques de l'environnement sur la représentation mentale de celui-ci. Lynch (1960) souligne ainsi que tout objet de l'environnement peut provoquer une image mentale, laquelle peut être analysée selon trois composantes : identité, structure et signification. L'image de l'espace urbain se construit à partir de souvenirs d'expériences passées, et sert à interpréter l'information et à guider l'action. Sa principale fonction consiste, en fait, à favoriser l'adaptation et l'orientation de l'individu dans l'espace. Pour Lynch, l'espace joue également un rôle social, il peut communiquer et peut être un dépôt de symboles et d'images collectives. Cependant, cet auteur ne centre son attention que sur les effets des objets physiques dans l'élaboration des images mentales chez les individus, et laisse de côté la signification sociale et les aspects historiques de l'espace. Lynch propose ainsi une approche de l'image de la ville fonctionnaliste et opératoire.

La deuxième approche regroupe les recherches qui conçoivent la représentation de l'espace comme un processus intra-individuel de traitement de l'information. Cette approche s'attache à décrire l'incidence du développement et du fonctionnement cognitif sur les représentations spatiales (Jodelet, 1982). Dans ce courant de recherche, les relations de l'individu avec son environnement sont médiatisées par la notion de représentation.

Cette notion est un des concepts-clé de la psychologie cognitive et constitue le cadre de référence dominant dans les recherches sur les représentations de l'espace. Le concept de carte mentale va être utilisé par Tolman (1948) afin de proposer que la construction mentale des représentations spatiales sous forme cartographique, guide les mouvements des individus dans leurs environnements quotidiens. Plus largement, pour les auteurs de ce courant, le terme carte cognitive désigne principalement un processus fait de transformations psychologiques, où l'individu va codifier, stocker, rappeler et décoder des éléments sur des lieux de son environnement quotidien (Kitchin, 1994). L'analyse des processus ou des produits de la représentation spatiale, au niveau intra-individuel, vise ainsi la compréhension du phénomène d'un point de vue strictement cognitif, en relation avec son aspect fonctionnel, c'est-à-dire, comme un appareil psychologique qui se trouve à la base des stratégies comportementales. Les propriétés signifiantes de l'espace représenté, ainsi que le contexte socio-culturel ou la position du sujet dans la structure sociale sont négligés, afin de mettre l'accent sur la façon dont un individu isolé construit ses représentations mentales. Comme l'espace est considéré comme un élément explicatif dans ce processus, il est fait appel uniquement à ses propriétés physiques pour comparer l'image à l'espace réel.

Enfin, la troisième approche, celle du courant social est la plus récente. Elle situe la représentation de l'espace dans un processus plus complexe, et la considère comme une construction active du sujet qui se trouve médiatisé par les significations conférées à l'espace, les buts du sujet et les règles sociales en usage dans cet espace (Jodelet, 1982). Ainsi, à partir du travail initial de Milgram et Jodelet (1976), les représentations de l'espace ont été étudiés depuis quarante ans au-delà des approches traditionnelles: physicaliste ou cognitives. En géographie, durant les années 1970, cette perspective va ainsi donner naissance à l'école de pensée de la « *géographie des représentations* » élaboré sous la direction de Bailly (1985). Les auteurs ont mis en évidence la nécessité de prendre en compte la construction de représentations de l'espace des individus pour comprendre la réalité géographique. En particulier, ils ont souligné la nécessité d'aborder l'influence sociale propre des individus dans la façon de représenter l'espace (Bailly et Debarbieux, 1991). Moles et Rohmer (1998) parlent ainsi de l'espace comme une métaphore du système social et de la nécessité d'adopter une approche qui va au-delà de la géographie et la psychologie. Ce sont les individus qui donnent une signification à leur environnement, qui lisent dans l'espace des expériences de leur propre histoire personnelle, ainsi que des événements de leur histoire collective. Une relation étroite semble exister entre l'homme et son environnement, en fonction de laquelle tout espace est construit ou aménagé, selon les normes et valeurs sociales partagées par les concepteurs et les occupants. Certaines réflexions critiques portées par l'approche sociale sur les représentations spatiales vont à l'encontre de la façon dont les deux approches précédentes ont abordé l'espace, car elle montre que la grande variabilité des représentations individuelles remet en cause le déterminisme physique. L'espace urbain n'est pas un simple arrangement d'éléments physiques, les activités qui se développent dans cet espace sont composées « *(...) de comportements sociaux, de pratiques collectives élaborées en fonction de normes, d'objectifs et évalués selon leur conformité aux prescriptions sociales d'usage de*

l'environnement » (Jodelet, 2015, p. 99). Les représentations ne sont pas le simple produit d'un traitement mécanique d'informations. Elles sont socialement construites par un sujet social, en fonction de ses buts et des significations du milieu. Les représentations socio-spatiales sont un sous-ensemble des représentations sociales, dont elles empruntent le mode de construction, la structuration et les fonctions. Néanmoins, elles ont des caractéristiques propres liées à leurs relations à l'espace (Jodelet, 2015).

4.6.2. Construction des représentations socio-spatiales.

Ce courant social considère donc la représentation spatiale du point de vue psychosocial et intègre la dimension socioculturelle à la relation individu / environnement (Ramadier, 2010). L'espace devenu socio-physique est considéré comme un produit matériel et symbolique de l'action humaine. Ramadier (2010) explicite cela en montrant que ce sont les relations entre la structure des relations à l'espace (espace physique) et la structure des relations sociales (espace social) qui déterminent les pratiques et les représentations socio-spatiales, et donc l'espace social comme l'espace physique. Il faut alors comprendre la relation existant entre pratiques et représentations de l'espace chez les individus selon les lieux et les positions sociales comme le schématise la figure 17. C'est dans la divergence entre les pratiques et les représentations socio-spatiales que l'on trouve un indicateur de la position socio-spatiale de l'individu dans la structure des relations entre espace social et physique.

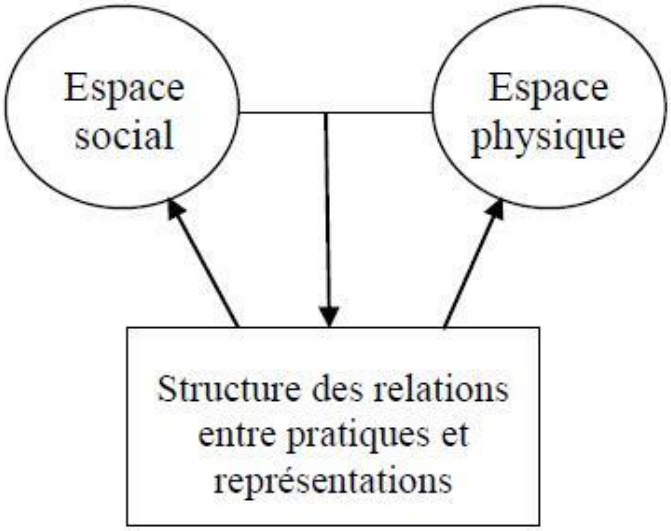


Figure 17 : Rapport à l'espace physique et social (d'après Ramadier, 2010)

Ramadier (2010) montre d'ailleurs que c'est cette dimension sociologique qui joue un rôle prépondérant, par les significations attribuées à l'espace chez les individus, qui norme leurs connaissances. En s'appuyant sur les travaux de Prohansky (1976), Ittelson (1978) et Reuchlin (1986), il montre que la perception de l'environnement aujourd'hui est entendue au-delà de certains aspects de la cognition (perception, modes de pensée, image), mais

repose aussi sur des valeurs affectives, d'évaluation et de significations, que les individus ont et donnent à l'environnement. Pour lui « *seule l'introduction de l'expérience que les individus d'un groupe ont de l'espace géographique, et cela par rapport à l'expérience des individus des autres groupes, permet d'inclure l'effet indirect de l'espace géographique dans la construction des significations environnementales* » (Ramadier 2010, p.19). Pour l'auteur, il faut se sortir de la conception interactionniste classique telle qu'on la rencontre en psychologie ou géographie (individu-objet) ou en sociologie (groupe-objet). La notion de transaction, reprise dans la figure 18, implique la prise en compte de la dimension sociale de deux manières : « *l'environnement devient socio-physique, l'individu sujet social*. » (Jodelet, 1982, p. 149).

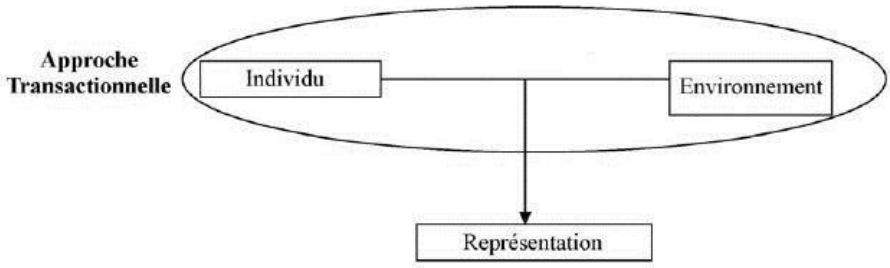


Figure 18 : L'approche transactionnelle (adapté de Ramadier, 2010)

Une des premières recherches qui a abordé l'image de la ville sous l'angle de la théorie des représentations sociales est celle sur les représentations socio-spatiales de Paris, élaborée par Milgram et Jodelet (1976). Elle reste l'étude fondatrice de ce champ de recherche. L'image de cette ville apparaît comme une construction active, à partir des dimensions physiques, sociales et personnelles, où les pratiques sociales jouent un rôle important. La représentation socio-spatiale de Paris reflète l'histoire, les rapports sociaux et les préjugés ou stigmates associés aux différentes parties de la ville (Milgram et Jodelet, 1976 ; Jodelet, 1982). Dans cette optique, l'espace comme un objet de représentation sociale implique la connaissance des caractéristiques essentielles du territoire analysé, ainsi que des personnes ou sujets sociaux qui construisent cette représentation, en fonction de leur interrelation (leur forme professionnelle, le statut juridique de rapport à l'espace en question...). Ces représentations diffèrent en ce qui concerne :

1. Les différentes positions dans la structure sociale (statut socio-économique).

2. Les lieux de résidence (situés dans le centre ou dans les quartiers périphériques).

3. Les modèles de valeur (dans ce cas, liés aux différences entre les sexes).

Ces trois éléments cadrent la construction des représentations des individus.

Milgram (1984) a analysé également par la suite la représentation de New York. Cet auteur énonce trois critères qui permettent de considérer les représentations de cette ville comme des représentations sociales :

- la représentation cognitive de la ville est sociale, puisqu'elle est la forme d'expression de la communauté qui la créée, le produit de l'activité sociale de plusieurs

générations ;

- l'origine sociale est visible à travers les éléments communs à de nombreux sujets repérables par tous ;

- la signification sociale des éléments de l'espace fait partie intégrante de la construction de la représentation.

Les représentations ne reflètent pas seulement ce qui existe dans l'environnement urbain, mais aussi et surtout, ce qui est valorisé par la communauté. La connaissance de l'espace ne découle pas seulement de l'expérience personnelle, mais aussi d'attitudes, de croyances et de valorisations socialement partagées, constitutives de la culture du groupe.

Dans une étude sur les voyages interurbains, Abric et Morin (1990) montrent que les représentations sociales de soi, de l'espace et du temps, ainsi que les voyages eux-mêmes, sont déterminants dans l'analyse des prises de décisions et de l'expérience vécue. Leurs résultats illustrent un aspect important de la théorie des représentations sociales : il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu. Comme le caractère social des représentations peut être appliqué aux images que le sujet possède de son environnement, la représentation socio-spatiale va alors avoir des fonctions particulières : affecter les connaissances pratiques, servir les intérêts et les valeurs des individus et des groupes dans l'espace. Les dimensions physiques des lieux sont alors moins prégnantes que la qualité du milieu social (symbolique ou esthétique).

Dans une étude sur la ville de Vichy, Haas (2004) montre comment l'utilisation de la notion de mémoire collective, développée par Halbwachs au début du 20e siècle, permet de reconstruire l'expérience passée de la ville à partir d'un récit dans le présent. Des lieux, des zones, peuvent être passés sous silence, voire oubliés, par un phénomène de sélection collective de ce qui est signifiant dans l'espace et socialement acceptable (par exemple, les quartiers relatifs au régime de Vichy ne sont plus mis en avant, au profit des éléments napoléoniens). L'environnement social structure et façonne donc l'expérience subjective et la mémoire de l'espace.

Une étude sur la ville de Mexico (De Alba, 2002, 2012) montre que la relation entre les représentations sociales de l'espace et les pratiques, doit être considérée comme dialectique et évolue avec le temps. Dans le cas d'un territoire, la pratique sociale fait référence à l'utilisation antérieure qu'en ont fait les individus et les groupes. De Alba (2012) utilise le terme « e*xpérience* » au lieu de « *pratique* » pour désigner l'ensemble des comportements et des usages de l'espace. Leurs définitions viennent alors des significations apportées par les sujets sociaux qui l'occupent. L'expérience accumulée quotidiennement constitue la racine des connaissances et de la biographie du sujet. Elle est le principal point pour sa localisation dans le monde (physique et social) et son interprétation. Au cours de son existence, cette expérience spatiale va être intégrée dans le système de représentation du sujet. Ici, les représentations sociales, comme les déterminants socioculturels, sont traitées en fonction du lieu (spatial) et du moment (temporalité) où se situe l'individu. Pour De Alba (2012), chaque citoyen a une construction sociale des représentations de la ville de Mexico via plusieurs sources (autres représentations sociales, information spécialisée, médias, etc.), constitutive de sa biographie personnelle.

Bour (2013) va aborder cette appropriation par les individus du territoire qu'ils occupent, à travers la notion d'ancrage « psycho-territorial ». Pour elle, les représentations socio-spatiales partagées d'un territoire, vont émerger de l'attachement et de l'appartenance que les individus ressentent sur le territoire où ils vivent. Cet attachement se manifestera notamment dans les interactions effectuées par les individus au travers de celui-ci, en référence au système d'échanges qui se créé dans le fait d'« habiter ». Cet ancrage a alors trois composantes :

1.) un sentiment affectif ;

2.) un sentiment d'attachement et d'appartenance ;

3.) une disposition cognitive.

Ces composantes se renforcent dans la constante appropriation du territoire social par l'interconnaissance avec les autres habitants et la maîtrise des « *us et coutumes* » favorisant une intégration socio-territorialisée.

L'espace est donc un objet d'étude pour le champ des représentations sociales. Il a donné lieu à des réflexions sur un large éventail de sujets : la mémoire sociale ancrée dans l'espace (Haas, 2004, Haas *et al*., 2011), les expériences urbaines de résidents des grandes régions métropolitaines, entre d'une part un passé traditionnel et historique et d'autre part, la modernité (De Alba, 2002, 2012 ; De Alba et Dargentas, 2015) ; la mobilité urbaine (Abric et Morin, 1990 ; Ramadier, 2010 ; Depeau et Ramadier, 2011a, 2011b) ou encore les imaginaires sociaux qui émergent dans la parole et les cartes des territoires à différentes échelles géographiques (Arruda, 2014).

4.6.3. Distances socio-spatiale et cognitive.

Dans cette approche des représentations socio-spatiales, ce sont les relations qui sont génératrices des pratiques et représentations (l'objet est le produit de la relation) : cette situation socio-spatiale est indépendante à la base des intentions et de la volonté des individus. Il faut s'appuyer sur l'histoire environnementale de la personne pour comprendre son rapport à l'espace géographique, mais aussi tenir compte de l'histoire sociale de cet espace. Les représentations se construisent dans la relation entre les dispositions individuelles intériorisées et les codes socialement construits qui sont présents dans l'espace géographique en question.

Ramadier (2010) pose ainsi l'existence d'une possible distance socio-spatiale, « *elle-même socialement construite, au sein du système individu/milieu* » (p. 8). La distance géographique va alors elle aussi jouer un rôle « *comme un processus nourri d'expériences directes et indirectes produites à travers les actes de communication, d'échanges, de prise de position, d'engagement et de production de sens qui ne sont que rarement conscients et intentionnels*. » (Depeau et Ramadier, 2011b, p. 68). La construction sociale de cette distance se mesure en fonction de la structure des significations intériorisées par les individus. Ramadier (2010) reprend Lussault pour expliciter sa notion de distance : « *il n'y a pas une distance sociale et une distance spatiale qui seraient différentes, mais des*

régimes particuliers de manifestation de la séparation qui doivent être étudiés de concert » (Lussault, 2007, p. 54).

La posture transactionnelle permet d'envisager la représentation dans un champ plus complexe de relations que dans de simples postures des individus, des groupes ou de leurs localisations. L'espace géographique est, dans cette posture, doublement une construction sociale : dans sa matérialité (codes, formes, etc.) puis, par intériorisation, c'est-à-dire par représentation de cet objet déjà social. C'est dans cette phase que les deux processus d'objectivation (Jodelet, 1989) et d'ancrage (Doise, 1992) donnent un contenu différent à la représentation. Les individus approchent l'espace, selon des catégories socio-spatiales et selon les pratiques et expériences qu'ils peuvent avoir dans celui-ci.

Dans la figure 19, Ramadier (2010) montre qu'outre les distances physiques (entre deux lieux de l'espace géographique), et les distances sociales (entre deux groupes de l'espace social), il y a une distance socio-spatiale, spécifique au groupe et au lieu. Pour un individu, sa relation à l'environnement en termes de représentations construites et de pratiques, sera le produit de sa transaction entre sa position socio-spatiale et l'espace géographique en question.

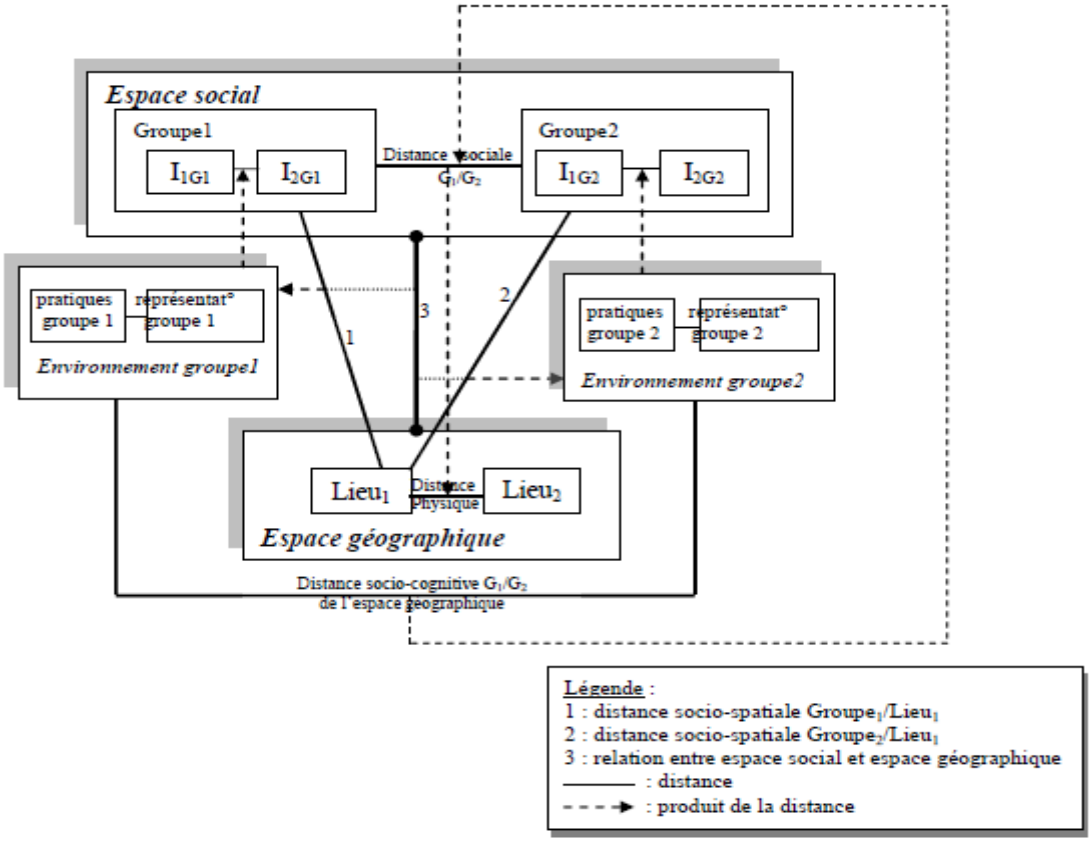


Figure 19 : Modélisation de la notion de distance socio-spatiale (d'après Ramadier 2010)

Ramadier (2010) met en avant un autre type de relation : la distance socio-cognitive. Celle-ci peut être définie comme la différence entre les pratiques et représentations de deux groupes, elles-mêmes issues de leurs différences de distances socio-spatiales. Par exemple,

les différences de pratiques éducatives dans l'espace urbain accentuent la distance sociale (identité / trajectoires) entre les parents et les étudiants, de même que l'impact de la distance sociale sur l'espace géographique qui accentue les ségrégations spatiales (Chamborédon et Lemaire, 1970).

Pour Ramadier (2010), le rapport à l'espace se fait dans le cadre d'un double processus d'intériorisation/extériorisation comme le montre la figure 20. Le premier processus, qui n'est pas sans rappeler l'objectivation (Jodelet, 1989), consiste à ce que l'individu procède à un encodage socio-cognitif du milieu. Il crée une représentation sociale de l'espace à partir du milieu qui l'entoure et qui est donc structurant.

Dans le second processus, l'individu encode le milieu, c'est-à-dire qu'il se sert de son intériorité, c'est-à-dire des représentations qu'il possède pour agir sur le milieu et adopter certaines pratiques dans celui-ci. De la distance existante entre l'espace construit et les représentations de l'individu va alors exister une distance socio-spatiale permettant d'expliquer les représentations et pratiques au sein du milieu.

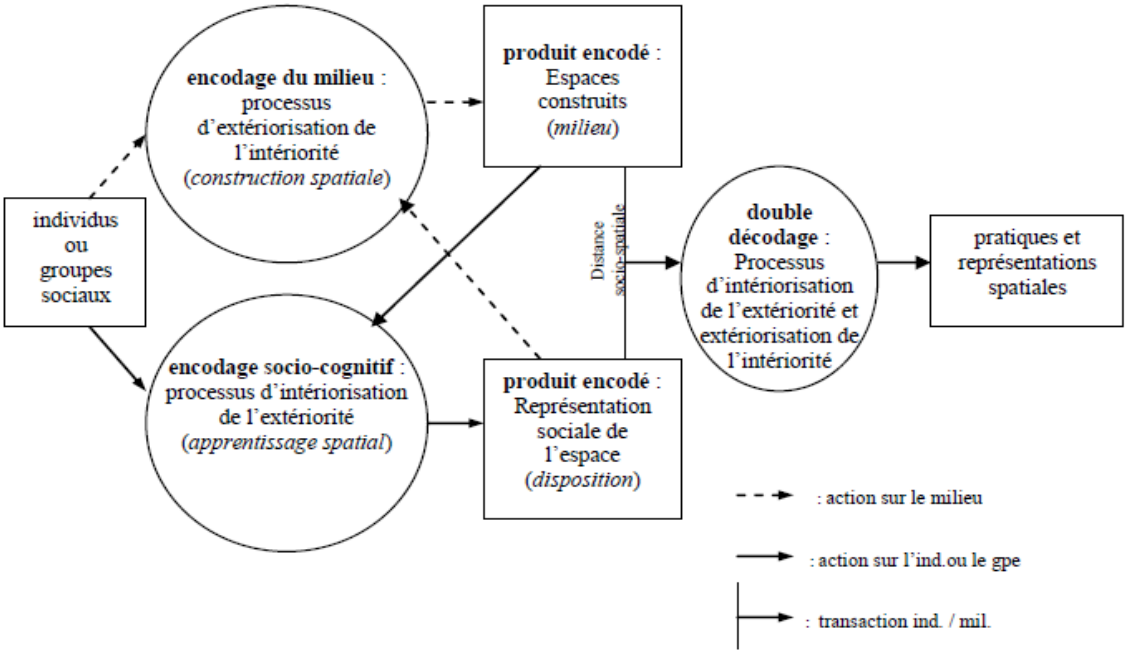


Figure 20 : Processus de double encodage des représentations socio-spatiales (d'après Ramadier, 2010)

Il y a donc chez l'individu un effort cognitif et affectif moindre (une appropriation plus rapide) lorsque la projection sur l'espace géographique de ses significations est proche de son produit social dans cet espace. Ce gain cognitif est important puisqu'il favorise alors une augmentation quantitative et une diversité qualitative des pratiques (Ramadier et Moser, 1998) et par conséquent pour certains individus l'appropriation est moins facile selon la distance socio-spatiale. Pour Ramadier (2010), il n'y a pas un « *sens de l'orientation* » inné des individus, mais plutôt un capital qui évolue. Un individu qui participe au processus de construction de l'espace, par le biais du groupe social auquel il appartient, réduit sa distance socio-spatiale.

Chapitre 5 : Problématisation et hypothèses

La théorie des représentations sociales fournit plusieurs concepts théoriques qui permettent d'approcher les choix d'orientation des étudiants vétérinaires au regard de la pratique en milieu rural. Ces différents concepts vont être mis en cohérence ici afin d'interroger le terrain d'étude.

Le premier élément concerne la possible existence, dans la société française, d'une représentation professionnelle du vétérinaire, détenue par les praticiens et d'une représentation sociale de ce même métier, détenue par le « *grand public* ». Dans les deux cas, ces représentations répondent bien aux fonctions communes d'une représentation sociale : filtre sur la société, justification de choix et de comportements, cohérence de groupe. Entre celles-ci, il existerait également une représentation socio-professionnelle chez les étudiants vétérinaires, à l'égard de leur métier. Ainsi, entre leur entrée dans le cursus (et ce dès la classe préparatoire) - où ils possèdent une représentation plus « *sociale* » ou pré-professionnelle - et leur sortie des écoles vétérinaires en fin de 5e année - où ils atteignent une représentation plus « *professionnelle* » -, il y aurait bien un processus de transformation produit par la professionnalisation que génère le cursus vétérinaire.

Au sein de ce cursus, la représentation socio-professionnelle ne serait pas indépendante du réseau de représentations de l'étudiant. Elle peut être ainsi influencée par d'autres représentations portant sur des objets en connexion avec son futur métier : de l'animal, de l'argent, de la médecine. Les limites entre celles-ci ne sont jamais marquées de façon stricte. De plus, les étudiants doivent adapter le niveau de technicité de leur langage à propos de leur profession en fonction de leurs interlocuteurs : enseignants, praticiens, famille, amis. Il y a alors une polyphasie cognitive : la polysémie du discours influence la manière dont les représentions cohabitent. Ces éléments interagissent et s'influencent mutuellement au cœur d'un réseau de représentations.

Compte tenu du terrain d'étude, la recherche se focalise ici sur un élément spécifique au sein de ce réseau : la représentation des territoires ruraux. Cette représentation, qui est socio-spatiale, s'articulerait avec la représentation socio-professionnelle sur toute la durée du cursus. Il n'y aurait ainsi pas de frontière claire entre les deux représentations. Elles partageraient des champs sémantiques réciproques : le vétérinaire est lié à son territoire d'exercice. Celui-ci en conditionne la pratique.

Le deuxième élément à mettre en évidence dans cette recherche est que le lien entre les deux types de représentations pourrait dépendre de la distance socio-spatiale de l'étudiant aux territoires ruraux. Celle-ci influencerait le processus d'objectivation et d'ancrage de la représentation et son contenu, sa structuration et son développement. En effet, il est postulé ici que l'espace géographique ne peut être qu'une construction sociale, dépendante des dispositions culturelles des individus qui décodent et encodent cet espace.

L'utilisation de la distance socio-spatiale sera potentiellement utile pour expliquer pourquoi une étudiante issue d'un milieu urbain, sans lien apparent avec le territoire rural, peut être encline à pratiquer une activité rurale. Ainsi, elle peut avoir par son origine familiale un lien avec le milieu agricole (famille, grands-parents…) ou des valeurs partagées (importance de la ruralité, de la préservation des productions locales…). Elle possède alors dans son groupe social, une distance socio-spatiale faible avec le territoire rural (mémoire sociale du groupe, identité...)

Il y aurait donc un système entre la représentation socio-professionnelle et la représentation socio-spatiale : une partie du contenu de la représentation du métier de vétérinaire rural dépendrait de la représentation des territoires ruraux par les étudiants et inversement. Cette non-autonomie des représentations serait cependant une étape transitoire dans le processus de structuration vers la représentation professionnelle. C'est par le réseau tissé avec la représentation socio-spatiale que la représentation du vétérinaire rural s'autonomise et influence ensuite les pratiques et opinions des étudiants vis-à-vis de leurs choix de carrière. Cette proposition permet de poser la problématique suivante qui sera développée dans la suite de cette partie :

Comment les représentations socio-spatiales des territoires ruraux et les représentations socio-professionnelles du vétérinaire rural évoluent conjointement chez les étudiants vétérinaires au cours du cursus de formation ?

Les éléments de raisonnement de cette problématique peuvent être modélisés dans la figure 21, ci-dessous.

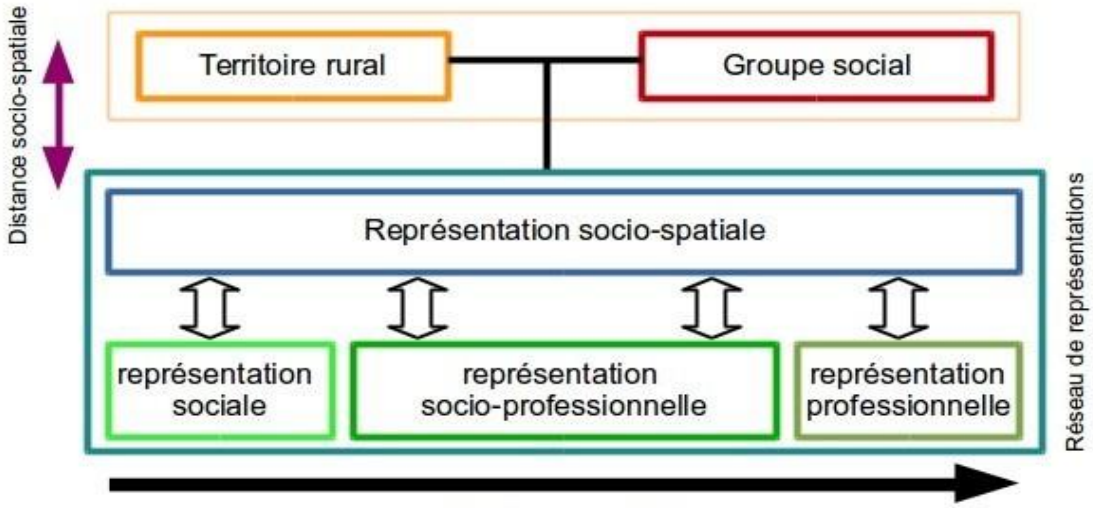


Figure 21 : Modélisation de la relation entre représentation socio-professionnelle et socio-spatiale dans le cursus vétérinaire.

On retrouve ici les représentations socio-professionnelles qui font le lien entre les représentations sociales des étudiants avant leur entrée dans le cursus (avant même les classes préparatoires) et la représentation professionnelle des praticiens. Ces représentations interagissent en réseau à chaque étape avec la représentation socio-spatiale du territoire rural. Il s’agit d’une première hypothèse majeure de cette recherche (H1).

La notion de distance socio-spatiale est alors introduite. Elle reprend la vision

transactionnelle entre l'espace géographique, ici le territoire rural, et le groupe social de l'individu. Cependant, ici la distance socio-spatiale influence bien l'ensemble du réseau de représentations. Il s'agit d'une approche transactionnelle, mais qui est appliquée au caractère systémique des représentations étudiées. Une seconde hypothèse (H2a) ici met donc en exergue que le réseau de représentation investigué varie en fonction de la distance socio-spatiale de l'étudiant au territoire rural.

Néanmoins, cette proposition reste assez statique : l'évolution se fait en étapes de la représentation sociale vers la représentation socio-professionnelle.

Pourtant, il est possible de postuler que l'étudiant construit ses représentations en les intégrant dans un schéma temporel, articulant à chaque moment son passé (ses expériences, sa biographie), le présent (ses groupes sociaux d'appartenance, notamment au sein de l'enseignement vétérinaire, sa position dans le cursus, ses apprentissages) et sa projection dans le futur (ses souhaits de carrière et de vie). Cela amène à approcher un troisième élément de réflexion. Cette construction des représentations de l'étudiant serait ainsi continue, et l'analyse du réseau de représentations s'effectue à un instant *t* du projet représentationnel. Ce rapport à l'idée de projet était ainsi déjà présent dès l'origine de la notion de représentation socio-professionnelle par Fraysse (1998).

Chaque étudiant de chaque année d'études est donc dans un « *état représentationnel* », à l'instant *t*, qui dépend de ce projet. Cet état signifie qu'il n'y a pas une série d'étapes dans laquelle l'étudiant s'inscrit de manière stable et par lesquelles il doit passer. Il s'agirait plutôt d'un processus prenant en compte une redéfinition constante des représentations de l'étudiant dans ce qu'il vit. Cette proposition implique donc la prise en compte des évolutions entre les représentations dans le réseau pour comprendre la construction du sens donné au vétérinaire rural à l'instant *t*. Ici, la recherche se concentre sur le réseau pour comprendre comment les étudiants construisent, dans le projet représentationnel, leurs représentations du vétérinaire rural et comment celles-ci influencent leurs choix de carrière. Une dernière hypothèse ici (H2b), investit donc l'idée que le réseau de représentations varie en fonction du projet représentationnel lié à la position de l'étudiant dans le cursus.

Il serait ainsi possible de mettre au jour, entre les étudiants, des « *projets* » différents qui se forment autour de la pratique rurale et de l'orientation vers celle-ci. Il n'y aurait pas un seul réseau de représentations semblables entre les étudiants vétérinaires, mais une grande variété dépendante des projets représentationnels.

Une nouvelle modélisation peut alors être posée pour répondre à la problématique en prenant en compte cette notion de projet et sa dimension diachronique.

La figure 22 reprend le modèle du « *Toblerone* » de Bauer et Gaskell (1999) pour illustrer cette prise en compte du projet représentationnel de l'étudiant. Elle a été insérée dans l'approche en réseau pour en faciliter la compréhension. L'utilisation de ce modèle permet d'utiliser le regard ternaire psychosocial pour montrer l'approche diachronique nécessaire à la compréhension des choix de carrière de l'étudiant (Zittoun et Perret-Clermont, 2009). De ce fait, celui-ci est vu sous l'angle du regard psychosocial, à savoir par le sujet S et par son sujet social S'.

Pour favoriser la lecture du modèle, deux regards ternaires, soit deux « *Toblerone* », sont utilisés pour représenter le réseau de représentations. L'étudiant a deux objets de représentations (le vétérinaire rural pour la représentation socio-professionnelle et le territoire rural pour la représentation socio-spatiale) représentant l'angle extérieur de chaque triangle formant les « *Toblerone* ». Ces deux représentations sont en interaction dans le réseau pour montrer le sens commun que l'étudiant a à un moment *t*. Chaque base des triangles est formée par l'étudiant (S et S'). Le sens commun du réseau de représentations ainsi formé dépend alors du projet de l'étudiant dans le passé (*t*-1) et dans l'avenir (*t*∞). Il dépend aussi de l'influence de la distance socio-spatiale sur ce réseau variant dans le temps.

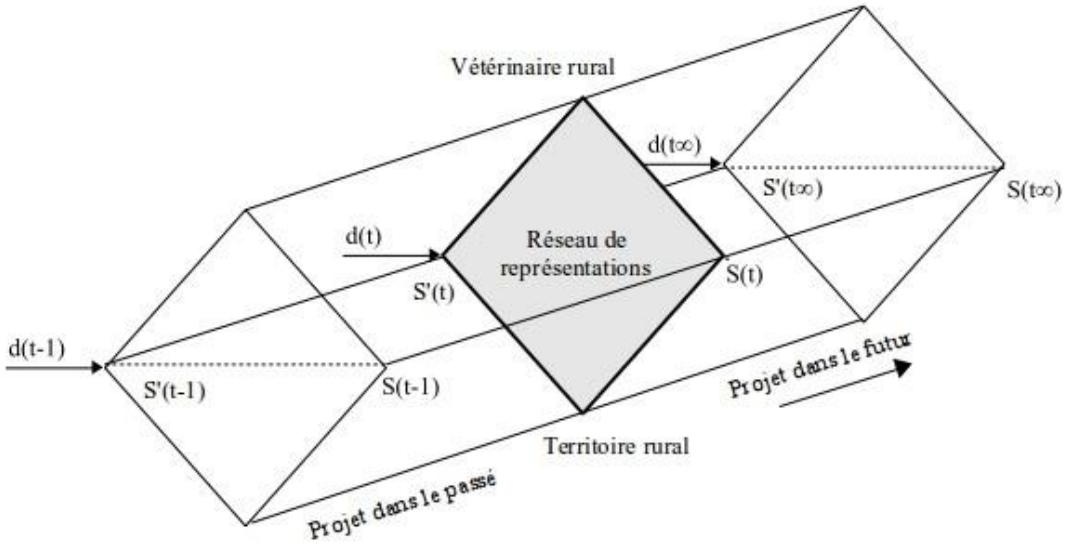


Figure 22 : Modélisation théorique par le projet représentationnel de l'influence de la distance socio-spatiale sur le réseau formé des représentations socio-professionnelle et socio-spatiale.

À partir de la problématique et de cette modélisation, il est nécessaire de reprendre les différentes hypothèses posées. Celles-ci s'articulent entre des hypothèses majeures, déterminantes du modèle proposé, qui conditionnent alors des hypothèses mineures, déterminantes de la dynamique et de l'opérationnalisation de ce modèle.

Hypothèse majeure H1 : chez les étudiants, la représentation socio-professionnelle du vétérinaire rural et la représentation socio-spatiale du territoire rural s'imbriquent en réseau.

Hypothèse majeure H2 : le réseau de représentations est dépendant de la distance socio-spatiale et du projet représentationnel de l'étudiant à l'instant *t*. De cette seconde hypothèse découlent deux hypothèses mineures :

Hypothèse mineure H2a : le réseau de représentation varie en fonction de la distance socio-spatiale de l'étudiant au territoire rural.

Hypothèse mineure H2b : le réseau de représentations varie en fonction du projet représentationnel lié à la position de l'étudiant dans le cursus.

Ce sont ces différentes hypothèses qui seront testées dans les parties suivantes. Leurs validations, ou non, permettront de confirmer potentiellement le modèle théorique proposé.

Chapitre 6 : Triangulation méthodologique

Comme le soulignent Salamanca-Ávila, Vander Borght, Frenay, et Hance. (2013), le recours à une seule technique d'analyse de données est insuffisant pour comprendre la structure d'une représentation et identifier sa dynamique. Il est donc nécessaire de mettre en place un dispositif multiméthodologique pour atteindre ces objectifs (Apostolidis, 2003).

6.1. Stratégie méthodologique.

L'utilisation et le croisement de différentes méthodes permettent de mettre en évidence la structuration, la construction et l'ancrage des représentations, qui risqueraient d'être amoindris par une seule approche qui pourrait être sujet à des variations inhérentes à l'instrument de mesure. Pour Abric (2003), ce type d'approche permet un recueil de données fiables, mais également d'accroître leur validité par le croisement des résultats. Le terme de triangulation est utilisé pour expliciter cette approche croisant les méthodologies (Denzin, 1978).

6.1.1. La démarche de triangulation.

L'origine du concept de triangulation provient des travaux réalisés par Denzin (1978) pour tester une même hypothèse au travers de différentes opérations méthodologiques permettant de vérifier l'émergence de résultats communs non-contradictoires. Par la suite, le concept s'est généralisé en dépassant largement le cadre de vérifications multi-entrées et en allant vers une démarche plus globale d'approches de phénomènes complexes et contextualisés. Apostolidis (2006) rappelle ainsi que Denzin (1978) avait mis en évidence quatre catégories de triangulation possibles en fonction des stratégies ou des plans conceptuels et méthodologiques utilisés :

- La triangulation des données qui consiste à utiliser plusieurs sources de données dans une étude.

- La triangulation des acteurs de la recherche qui consiste à identifier plusieurs chercheurs qui collecteront et/ou analyseront les données.

- La triangulation théorique qui consiste à utiliser plusieurs approches théoriques pour interpréter les données. Janesick (1998, cité par Apostolidis, 2006) propose d'aller plus loin avec également une triangulation disciplinaire des données produites en sciences sociales. Un multiple éclairage par des disciplines différentes pourrait ainsi permettre de mieux comprendre un fait social.

- La triangulation méthodologique qui consiste à utiliser plusieurs techniques

méthodologiques différentes pour analyser un même objet de recherche. Cette triangulation peut être renforcée par l'utilisation de plusieurs méthodes d'analyse des données produites par une seule méthode de recueil. La validité de données qualitatives peut ainsi être renforcée par une analyse quantitative de celles-ci.

Ces différentes formes de triangulation peuvent être mises en place de manière concomitante, soit en les faisant fonctionner indépendamment, soit en les liant entre elles (Flick, Garms-Homolová, Herrmann, Kuck, et Röhnsch, 2012). Elles permettent alors d'obtenir un maximum d'informations sur des objets sociaux qui, par leur nature complexe, rendent impossible un accès aisé à la totalité de celles-ci. Il n'est cependant pas possible de dresser une méthodologie type :

> *« Les démarches de triangulation se construisent de façon située et particulière, à partir des terrains spécifiques, en fonction de la problématique et des objectifs de la recherche, sur la base des options théoriques et épistémologiques des chercheurs »* (Apostolidis, 2006, p 214).

Il s'agit même ici d'un caractère revendiqué de la triangulation selon Denzin et Lincoln (1998, cité par Apostolidis, 2006), où c'est au chercheur de faire preuve de pertinence quant à la mise en place des outils d'analyse permettant de prendre en compte la complexité d'un contexte d'étude spécifique.

6.1.2. Intérêt d'une triangulation.

La démarche de triangulation propose donc de dépasser le problème du référentiel objectif du chercheur. En effet, lorsque l'on étudie un fait social au travers du vécu des sujets étudiés, on ne recueille pas des données complètement vérifiables, mais des données prêtant à interprétation. Les résultats ne peuvent alors prétendre à une vérité générale mais à une vérité relative et marginale (Graue et Walsh, 1998). C'est donc la solidité d'un cadre d'analyse pluriel qui permet de dépasser le problème de subjectivité, même si celle-ci ne peut être jamais complètement évacuée en sciences sociales. C'est donc non plus la valeur intrinsèque seule d'une donnée qui compte, mais la complémentarité des données dans un dispositif où toutes les dimensions sont prises en compte. Il y a dans cette approche un moyen fondamental d'éviter les dangers d'interprétation des données de type qualitatif : la récolte y est souvent limitée, l'implication du chercheur est assez grande, tout comme la tendance à interpréter les résultats dans le sens souhaité (Berger, Crescentini, Galeandro et Mainardi-Crohas, 2010).

La recherche s'oriente ici vers la mise en relation des données recueillies par plusieurs outils, c'est-à-dire vers un dialogue qu'il est possible d'opérer entre elles. Cet élément rejoint alors la posture écocentrique adoptée préalablement. Dans cette étude, l'utilisation de la triangulation doit permettre de mieux approcher les représentations sociales en présence (Flick, Foster, et Caillaud, 2015). La triangulation favorise également la prise en compte de l'aspect processuel de la dynamique des représentations, qui est un élément de la problématisation, et en particulier la mise au jour des représentations préexistantes (Apostolidis, 2006). Cela s'inscrit dans une analyse, à la fois du contenu des représentations

dans une perspective discursive, mais également de l'insertion de ce contenu dans des dynamiques de production. Il s'agit de comprendre ici l'inscription des représentations dans des pratiques, des relations entre individus et groupes, voire des prises de positions. La triangulation est une approche permettant de mettre en perspective, pour l'étude d'un même objet de représentation, les différents modèles conceptuels : socio-génétique, structural et socio-dynamique. Cela rejoint ainsi la volonté de Moscovici (2001) de voir dans la théorie des représentations sociales un paradigme théorique ayant une visée explicative générale, mais dont la portée prédictive est adaptée uniquement au contexte local. Il faut ainsi tenir compte de la complexité du monde social et de la dépendance à celle-ci des facteurs psychologiques et sociaux. L'adoption de la triangulation correspond au besoin d'une analyse de la pensée sociale en contexte dans laquelle s'inscrit cette recherche. Il y a donc, un véritable intérêt de cette démarche pour comprendre comment l'interrelation des représentations socio-professionnelles et socio-spatiales des étudiants vétérinaires peut expliquer leurs choix de carrière. La mise en œuvre d'une triangulation théorique et méthodologique est indispensable pour permettre de comprendre les représentations sociales en jeu.

6.2. Populations et échantillon.

Compte tenu de la problématique établie, la population étudiée dans la recherche est celle des étudiants inscrits dans une des quatre écoles vétérinaires françaises ou dans une classe préparatoire préparant à l'un des concours d'accès à ces écoles. La population parente, accessible et contactée, est formée de cinq classes préparatoires de Lyon, Saint-Étienne et Clermont-Ferrand, préparant aux concours A et B, ainsi que les promotions de trois des quatre écoles vétérinaire françaises, soit la quasi-totalité des étudiants des écoles de Lyon, Alfort et Toulouse. L'école vétérinaire de Nantes n'a pu participer à cette recherche pour des problèmes logistiques. La même raison a empêché la participation de classes préparatoires préparant au concours C. L'échantillon, c'est-à-dire les étudiants touchés réellement est composé de 1508 étudiants (1136 femmes et 372 hommes). L'échantillon a pu être obtenu après des démarches effectuées auprès de chaque établissement en présentant l'objectif de cette recherche. Un accord a ainsi été trouvé avec chacun d'eux pour la passation des outils qui seront présentés par la suite. Cet accord a nécessité l'engagement de la signature d'une autorisation d'exploitation des données pour chaque étudiant qui était amené à être interrogé individuellement. L'ensemble des étudiants qui ont participé aux différentes procédures de cette recherche l'ont effectué sur la base du volontariat. Il s'agissait ici d'une exigence des établissements ayant accepté de participer. Les étudiants de la population ont en moyenne 22 ans ($\sigma = 1,95$). Les étudiants sont distribués tout au long de la formation des vétérinaires français (133 élèves des classes préparatoires, 343 étudiants de première année, 335 en deuxième année, 263 en troisième année, 335 en quatrième année et 99 élèves en cinquième année). La population étudiée représente ainsi environ 63 % des étudiants inscrits en école vétérinaire sur la période de la recherche. La répartition des étudiants en fonction de leurs caractéristiques socio-démographiques est présentée dans le tableau 2 qui suit.

Tableau 2 : Caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon étudiée (n=1508).

	Année dans le cursus					
Variables	Classes préparatoires	1re année	2e année	3e année	4e année	5eannée
Fréquence	133	343	335	263	335	99
Age moyen	19,7	21	22,1	23,2	24,1	25,3
Sexe						
Femme	75,2 % (n = 100)	73,8 % (n = 253)	72,8 % (n = 244)	79,5 % (n= 209)	77,9 % (n= 261)	69,7 % (n= 69)
Homme	24,8 % (n = 33)	26,2 % (n = 90)	27,2 % (n = 91)	20,5 % (n = 54)	22,1 % (n = 74)	30,3 % (n= 30)
École d'origine						
Lyon		34,69 % (n=119)	31,9 % (n=107)	35,36 % (n=93)	36,12 % (n=121)	100 % (n=99)
Alfort		33,5 % (n=115)	33,1 % (n=111)	39,5 % (n=104)	34,0 % (n=114)	
Toulouse		31,8 % (n=109)	34,9 % (n=117)	25,1 % (n=66)	29,8 % (n=100)	
Classes préparatoires	100 % (n=133)					
Milieu d'habitation dans l'enfance						
Urbain	17,3 % (n = 23)	37,3 % (n = 128)	31,9 % (n = 116)	35 % (n = 92)	31 % (n = 104)	33,3 % (n = 33)
Péri-urbain	39,8 % (n = 53)	33,82 % (n = 116)	40 % (n = 134)	41,1 % (n = 108)	41,5 % (n = 139)	47,5 % (n = 47)
Rural	42,8 % (n = 57)	28,8 % (n = 99)	28,1 % (n = 94)	23,9 % (n = 63)	27,5 % (n = 92)	19,2 % (n = 19)
Concours d'entrée obtenu						
A	90,98 % (n=121)	82,22 % (n = 282)	82,09 % (n = 275)	80,99 % (n = 213)	82,39 % (n =276)	86,87 % (n = 86)
B	9,02 % (n=12)	9,62 % (n = 33)	10,75 % (n = 36)	9,89 % (n = 26)	9,85% (n = 33)	8,08 % (n = 8)
C		7 % (n = 24)	6,57 % (n = 22)	7,98 % (n = 21)	5,67 % (n = 19)	4,04 % (n = 4)

Tableau 3 : Spécialisation envisagée et/ou choisie de l'échantillon étudiée (n=1508).

	Année dans le cursus					
Variables	Classes préparatoires	1re année	2e année	3e année	4e année	5eannée
Spécialisation choisie ou envisagée						
Dominante Animaux de compagnie (AC)	25,2 %	44,6 %	52,2 %	51 %	54 %	43,4 %
	(n=32)	(n=152)	(n=174)	(n=133)	(n=181)	(n=43)
AC seule	14,2 %	17,6 %	27 %	29,9 %	36,1 %	28,3 %
	(n=18)	(n=60)	(n=90)	(n=78)	(n=121)	(n=28)
Mixte AC/RU (dominante AC)	10,2 %	23,7 %	22,5 %	18 %	13,4 %	12,1 %
	(n=13)	(n=81)	(n=75)	(n=47)	(n=45)	(n=12)
Mixte AC/EQ (dominant AC)	0,8 %	3,2 %	2,7 %	3 %	4,5 %	3 %
	(n=1)	(n=11)	(n=9)	(n=8)	(n=15)	(n=3)
Dominante Équine (EQ)	22,8 %	17,9 %	15 %	13,4 %	16,4 %	22,2 %
	(n=29)	(n=61)	(n=50)	(n=35)	(n=55)	(n=22)
EQ seule	12,6 %	7,3 %	7,2 %	7,7 %	9,5 %	13,1 %
	(n=16)	(n=25)	(n=24)	(n=20)	(n=32)	(n=13)
Mixte EQ/AC (dominante EQ)	2,4 %	4,4 %	4,2 %	2,7 %	4,2 %	6 %
	(n=3)	(n=15)	(n=14)	(n=7)	(n=14)	(n=6)
Mixte EQ/RU (dominante EQ)	7,9 %	6,2 %	3,6 %	3 %	2,7 %	3 %
	(n=10)	(n=21)	(n=12)	(n=8)	(n=9)	(n=3)
Dominante Rurale (RU)	15 %	22 %	16,8 %	19,5 %	20,9 %	31,3%
	(n=19)	(n=75)	(n=56)	(n=51)	(n=70)	(n=31)
RU seule	5,5 %	2,9 %	8,1 %	5 %	9,8 %	15,1 %
	(n=7)	(n=10)	(n=27)	(n=13)	(n=33)	(n=15)
Mixte RU/AC (dominante RU)	8,7 %	15,2 %	8,7 %	13 %	9,8 %	13,1 %
	(n=11)	(n=52)	(n=29)	(n=34)	(n=33)	(n=13)
Mixte RU/EQ (dominante RU)	0,8 %	3,8 %	0 %	1,5 %	1,2 %	3 %
	(n=1)	(n=13)	(n=0)	(n=4)	(n=4)	(n=3)
Inspection vétérinaire	1,6 %	0,3 %	0,6 %	1,5 %	1,2 %	0 %
	(n=2)	(n=1)	(n=2)	(n=4)	(n=4)	(n=0)
Recherche/Industrie	5,5 %	2,3 %	1,5 %	5 %	3,3 %	1 %
	(n=7)	(n=8)	(n=5)	(n=13)	(n=11)	(n=1)
Faune Sauvage	27,6 %	10,3 %	9,6 %	7,7 %	2,7 %	1 %
	(n=35)	(n=35)	(n=32)	(n=20)	(n=9)	(n=1)
Autres	2,4 %	2,6 %	4,2 %	1,9 %	1,5 %	1 %
	(n=3)	(n=9)	(n=14)	(n=5)	(n=5)	(n=1)

Cette population marque la forte féminisation de l'enseignement vétérinaire avec entre 70 et 80 % de femmes par promotion.

Par contre, un élément moins habituel dans la description de la population des étudiants vétérinaires est constaté à savoir leur milieu d'origine. Le nombre d'entre eux déclarant avoir grandi dans un milieu urbain ne représente qu'un tiers des étudiants (entre 31 et 37 % dans les écoles vétérinaires). Cette proportion est un peu plus élevée que la proportion d'étudiants à avoir grandi dans un milieu rural qui oscille entre 19 et 29 %, mais avec une moyenne de 25 %. Ce sont donc les étudiants qui reportent avoir grandi dans les zones péri-urbaines qui sont les plus nombreux (avec environ 40 % d'étudiants qui indiquent ce milieu).

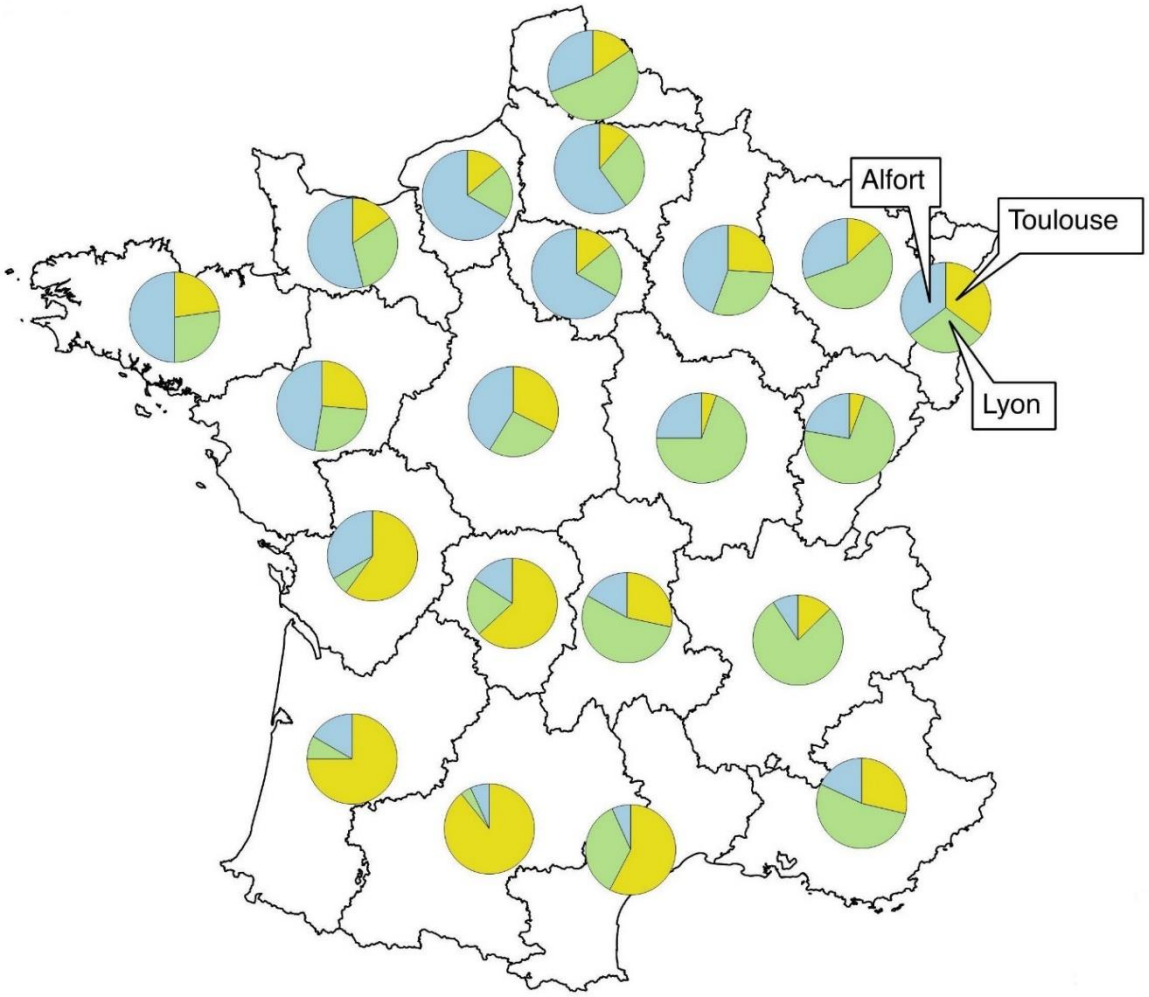


Figure 23 : Ecole vétérinaire d'appartenance des étudiants selon la région d'origine déclarée.

Cette origine géographique des étudiants reste toutefois corrélée à ce qui est observé généralement dans l'enseignement vétérinaire au niveau des régions et départements d'origine en fonction de l'école d'appartenance. Ainsi, la figure 23 reprend l'origine des étudiants de l'échantillon en fonction de la région déclarée. Il apparait très nettement un zonage du recrutement des écoles vétérinaires. Les trois écoles vétérinaires enquêtées recrutent ainsi les étudiants à proximité de leurs lieux d'installation. Les étudiants du nord, de l'est (Champagne-Ardennes, Alsace) et de l'ouest (Normandie, Bretagne, Pays de Loire)

de la France appartiennent en majorité à l'école d'Alfort. Les étudiants d'une grande moitié est (PACA, Bourgogne, Rhône-Alpes, Franche-Comté, Auvergne, Lorraine) sont plus souvent à l'école de Lyon. Quant à ceux de l'école de Toulouse, ils proviennent plus volontiers des régions alentours du sud-ouest (Aquitaine, Poitou-Charentes, Midi-Pyrénées, Languedoc-Roussillon et Limousin). Il faut noter ici que l'absence de l'école de Nantes dans la population parente étudiée grève un peu les chiffres. En effet, les étudiants de cette école proviennent en général du grand ouest, ce qui réduirait la zone d'influence de l'école d'Alfort.

Un autre point intéressant à observer dans la description de la population concerne les choix de spécialisation possibles ou actuels indiqués par les étudiants, visibles dans le tableau 3 précédent. Ainsi, les étudiants de classes préparatoires semblent valoriser beaucoup moins les filières cliniques traditionnelles avant leurs entrées dans les écoles vétérinaires au profit d'une filière faune sauvage qui représente la majorité des souhaits (27,6 %), devançant même la pratique canine (25,2 %). Il y aurait donc à l'entrée des écoles une vision de la profession déconnectée de la pratique réelle. En effet, seulement un ou deux étudiants sortent effectivement chaque année de toutes les écoles vétérinaires pour exercer en faune sauvage. Cette tendance semble continuer ensuite après l'entrée en école vétérinaire[6] puisque jusqu'en deuxième année, environ 10 % des étudiants souhaitent s'orienter vers cette filière.

Néanmoins, l'élément le plus fondamental concerne les choix d'orientation souhaités vers des activités cliniques et plus particulièrement vers la pratique rurale. Cette activité représente ainsi entre 15 et 22 % des souhaits des étudiants (sauf en 5e année où elle atteint les 31 % d'étudiants interrogés[7]), ce qui reste en dessous des derniers chiffres de la profession où cette activité représente 26,6 % des praticiens (Guérin, 2013). À l'inverse, on note une forte majorité d'étudiants souhaitant s'orienter en canine (entre 53 et 54 % au total des étudiants des écoles vétérinaires) qui corrobore les chiffres de la profession (la canine représente 61 % des praticiens en activité, Guérin, 2013). Un autre point d'intérêt concerne surtout le nombre d'étudiants souhaitant exercer en pratique équine (entre 13 et 22 % des souhaits totaux). Il est quasiment identique à celui de la rurale, alors que la pratique équine ne représente que 7,6 % de l'ensemble des praticiens vétérinaires (Guérin, 2013).

Les chiffres de l'échantillon étudié dans cette recherche rejoignent ainsi les chiffres de la profession avec un souhait d'activité rurale faible, un maintien majoritaire de l'activité canine et une augmentation du choix vers l'équine (Guérin, 2013). Elle est donc assez significative et représentative de la problématique étudiée à ce niveau.

Dans cette perspective, une analyse plus fine de la modalité de pratique de la rurale (entre activité mixte et exclusive) est indispensable. Il existe ainsi un intérêt marqué pour la pratique mixte avec les animaux de compagnie en début de cursus (19 et 8,7 % en 1re et 2e année pour la pratique mixte contre 2,9 et 8,1 % pour la pratique exclusive) mais cela s'égalise ensuite avec la pratique exclusive sur la fin de la scolarité (9,8 % et 15,1 % pour

6 Il faut noter toutefois qu'un faible nombre d'étudiants sortant de classes préparatoires rentre en école vétérinaire.

7 Ce chiffre est peu significatif car la population d'étudiants de 5e année est faible et provient exclusivement du campus vétérinaire de Lyon.

la pratique exclusive en 4e et 5e année contre 11 et 16,1 % pour la pratique mixte). La tendance de la profession à revenir à un exercice exclusif sur une seule pratique (Guérin, 2013) se retrouve ici encore dans l'échantillon étudié. La même tendance s'observe dans les choix d'activité canine et équine.

Toutefois, il faut noter que l'ensemble des choix reste très fluctuant entre les différentes promotions. Aucune tendance stable dans le temps ne semble se dégager et aucun passage entre les différentes années ne peut être réellement noté. Ce point marque une certaine instabilité de ces choix chez les étudiants durant le cursus. Le fait qu'ils hésitent dans leurs spécialisations rejoint là encore les tendances globales de la profession (Guérin, 2012). Cet aspect confirme également l'intérêt d'une analyse temporelle des choix de carrière dans l'enseignement vétérinaire.

6.3. Outils de mesure et procédure.

Les méthodes proposées font appel à la fois aux approches quantitatives et qualitatives, mais également à l'analyse quantitative de données qualitatives. Ces méthodes permettent le recueil de données de différents types (statistiques, textuelles, cartographiques), favorisant une diversité d'approches. L'interprétation des données quantitatives permettra d'infirmer ou d'affirmer les hypothèses proposées à partir des relations statistiques mises en évidence. En complément la démarche qualitative apportera une confirmation du comportement des individus en fonction de leurs significations sociales individuelles, en prenant en compte non pas des causalités extérieures mais leurs propres construits (Jodelet, 2003).

Compte tenu du choix de la triangulation méthodologique et de la population disponible, quatre outils de mesure ont été sélectionnés pour permettre de répondre aux hypothèses posées. Ces outils sont tous classiquement utilisés dans l'étude des représentations sociales. Ils reprennent les différents courants de la théorie des représentations sociales. La procédure méthodologique établie à partir de ces outils est effectuée au travers de deux démarches menées en parallèle comme l'illustre la figure 24.

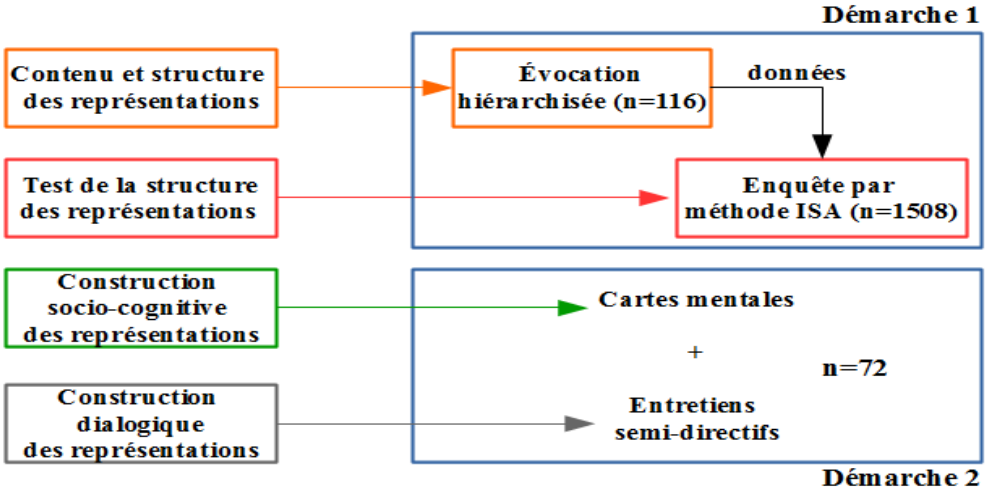


Figure 24 : Procédure méthodologique utilisée dans la première partie de la recherche.

Une première démarche couple une évocation hiérarchisée et une enquête utilisant l'induction de scénario. Le recours à ces deux outils permet de surmonter un biais classique dans l'étude des représentations sociales qui est l'insertion des propres représentations de l'enquêteur au cœur des outils méthodologiques. Ainsi, l'évocation hiérarchisée (adaptée de De Rosa, 2003) vise à recueillir le contenu et à comprendre la structure des représentations étudiées. Elle vise également à collecter des données permettant de tester cette structuration, par leur insertion ensuite dans une enquête à grande échelle adaptée de la méthode d' « *induction de scénario ambigu* » (Moliner, 1993). La démarche relève ici plus du modèle structuraliste.

Une deuxième démarche mobilise des entretiens semi-directifs couplés à des cartes mentales. Les outils méthodologiques n'ont pas été menés l'un après l'autre, mais de manière simultanée lors des entretiens avec les étudiants. En effet, le choix a été de mobiliser, en plus des traditionnels entretiens semi-directifs, la méthodologie des cartes mentales (Gieseking, 2013) apportant une dimension cognitive et imagée. Celle-ci est souvent peu abordée, mais pourtant essentielle au regard du questionnement de cette recherche car elle permet d'accéder à la construction socio-cognitive des représentations. Les entretiens, eux, visent à comprendre la construction dialogique des représentations et également leurs insertions dans la biographie de l'étudiant. Dans cette deuxième démarche, ce sont les courants socio-génétique et socio-dynamique qui seront plus spécifiquement mobilisés.

Cette double démarche reprend celle de triangulation méthodologique proposée par Crahay (1994, citée par Lefeuvre, Garcia, Namolovan, 2009, p. 303) :

> *« dans un premier temps, on procède à un traitement quantitatif des conduites observées en les catégorisant et en les comptabilisant. Dans un second temps, on prélève un échantillon de ces conduites pour les présenter aux acteurs eux-mêmes et les interroger sur leurs intentions et la signification qu'ils donnent à cet éventail d'épisodes interactifs. Dans ce cas, la procédure qualitative a pour fonction de valider le traitement quantitatif préalable ».*

6.3.1. Évocation hiérarchisée.

Une première partie de la recherche consiste à soumettre les étudiants à une tâche d'évocation hiérarchisée (Abric, 2003 ; De Rosa, 2003). Même si elle ne permet pas de saisir l'ensemble des dimensions d'une représentation, elle favorise l'accès à la majorité des contenus symboliques de la représentation ainsi que sa hiérarchisation. Pour cela, un stimulus est utilisé : il peut s'agir d'un mot, d'une expression, d'un texte court, d'une phrase, un proverbe, un dessin, un matériel vidéo ou musical. Il est demandé aux individus de noter tous les mots ou expressions qu'ils associent à ce stimulus. Les différents mots, phrases ou expressions écrits par les individus autour de l'expression stimulus ainsi que leur hiérarchisation sont ensuite récoltés. Cette méthode présente l'intérêt d'être facile à administrer. Son caractère ouvert et sans structuration la rend plus intéressante que d'autres méthodes telles que des questionnaires semi-directifs ou des entretiens ouverts plus difficilement exploitables (De Rosa, 2003). En outre, cette méthode ne crée pas de sentiment d'inquiétude dans la mesure où le sujet ne se sent pas évalué, puisqu'il lui est

préalablement expliqué qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. La simplicité d'administration et de compréhension facilite l'accès aux croyances, connaissances et opinions vis-à-vis de l'objet étudié. Enfin, elle ne comporte pas de restriction au niveau de l'âge, de la culture et du niveau d'étude. Chaque individu y répond simplement, évitant par conséquent les biais de compréhension.

Dans cette étude, la tâche d'évocation hiérarchisée est menée en séances individuelles en face-à-face. Chaque participant est interrogé sur deux exercices d'évocations avec deux stimulus différents - « *vétérinaire rural* » et « *territoire rural* » - pour souligner le contenu des représentations socio-professionnelle et socio-spatiale. Opérationnellement, l'expression se trouve écrite au centre d'une page[8]. En suivant la méthodologie proposée par De Rosa (2003), il est demandé aux étudiants de noter spontanément, au crayon noir, les mots ou courtes expressions qui leur venaient à l'esprit lorsqu'ils lisaient l'expression stimulus. Un nombre limité de dix mots ou expressions est demandé afin de permettre un traitement plus efficace et de concentrer les étudiants sur ce qu'ils jugent plus important (plutôt que de lister trop d'expressions qui auraient fait interférence, certains mots ne pouvant avoir que peu de rapport et liés à un événement précédant ou présent dans l'entretien). En même temps que l'évocation, les étudiants doivent numéroter au fur et à mesure l'ordre d'apparition des mots ou expressions qui leur viennent à l'esprit. Puis, il est demandé de donner à chaque mot ou expression notés une polarité, c'est-à-dire une valeur positive, négative ou neutre selon le sens que le répondant lui accorde par rapport à l'expression stimulus (De Rosa, 2003). Enfin, ils doivent numéroter hiérarchiquement chacun des mots, au crayon rouge, selon leur ordre d'importance par rapport au stimulus : du plus important au moins important. Ce classement a posteriori des éléments figuratifs permet de re-contextualiser les connaissances disponibles sur l'objet de la représentation et l'accent est mis sur l'aspect fonctionnel de la pensée sociale qui est spécifique aux représentations sociales (Dany, Urdapilleta, et Lo Monaco, 2014). Le seul ordre d'apparition peut renseigner sur ce qui vient spontanément à l'évocation, ce qui est stéréotypé ou prototypé qui n'est pas forcément le plus important pour l'individu.

À la fin du premier exercice d'évocation hiérarchisée, l'étudiant effectue la même tâche avec le deuxième stimulus sur une nouvelle feuille. Ainsi, afin d'éviter les biais pouvant provenir du sens de passage des deux stimuli, la moitié des étudiants répondants débute la tâche d'évocation avec les termes « *vétérinaire rural* » et l'autre moitié avec les termes « *territoire rural* ». Après le travail sur chacun d'eux, il est demandé à chaque étudiant des informations concernant son genre, âge, année d'étude dans le cursus, voie d'entrée en école vétérinaire (concours d'accès), milieu (urbain, périurbain et rural) et région d'origine, profession des parents et également filière pressentie. Ces données permettent de caractériser la population de l'échantillon qui est présentée dans le tableau 4 ci-après.

Le recueil s'est effectué de février à mars 2013 au sein de différents établissements (salle de classe isolée au calme pour les classes préparatoires, et bureau mis à disposition au sein du campus pour les étudiants vétérinaires). Les étudiants font partie intégrante de

8 L'étudiant n'en avait pas connaissance avant la fin de l'énoncé des consignes. Ces consignes étaient également disponibles sur un support écrit pendant le travail de réponse.

l'échantillon de la recherche. Ils étaient tous volontaires (contrainte demandée par les différents établissements) et recrutés suite à un envoi par mail identifiant le sujet général de l'étude. L'échantillon est extrait de la population parente de l'étude. Il est composé de 116 étudiants issus : i) de deux classes préparatoires (en 2e année) situées sur Lyon et préparant pour l'une au concours A et l'autre au concours B ; ii) d'étudiants de l'école vétérinaire de Lyon répartis dans les cinq années du cursus.

Tableau 4 : Caractéristiques socio-démographiques et cursus des étudiants participants à la tâche d'évocation hiérarchisée (n=116).

	Année dans le cursus					
Variables	Classes préparatoires	1re année	2e année	3e année	4e année	5e année
Nombre	28	23	20	18	15	12
Sexe						
Femme	22	15	12	16	11	11
Homme	6	8	8	2	4	1
Spécialisation choisie ou envisagée						
Dominante Animaux de Compagnie (AC)	9	7	8	7	5	3
Dominante Rurale (RU)	6	7	8	8	5	3
Dominante Équine (EQ)	6	4	3	3	4	5
Faune Sauvage (FS)	7	4	0	0	0	0
Inspection vétérinaire (IV)	0	0	0	0	0	1
Recherche et Industrie (RI)	0	1	1	0	1	0
Milieu d'habitation dans l'enfance						
Urbain	6	8	6	2	4	2
Péri-urbain	4	6	4	7	2	4
Rural	18	9	10	9	9	6
Concours d'entrée obtenu						
A	18	17	16	15	15	11
B	10	2	1	2	0	1
C	0	3	3	1	0	0
D	0	1	0	0	0	0

6.3.2. Induction de scénario ambigu.

La deuxième méthode retenue dans l'analyse quantitative est adaptée de l'« *induction par scénario ambigu* » (ou ISA, Moliner, 1993). Cette méthode particulière permet de vérifier la cohérence du noyau central de la représentation issue de l'évocation hiérarchisée et de tester l'hypothèse de l'influence du territoire rural comme variable affectant la

représentation de l'activité vétérinaire rurale. Le postulat principal de cette méthode est qu'un item présente un caractère central dans la représentation uniquement lorsque le lien avec la représentation est explicitement exprimé. Dans la population observée, il doit exister un lien permanent entre l'item et l'expression de la référence de la représentation (Moliner, Rateau, et Cohen-Scali, 2002). Le principe est de mettre en évidence les éléments de centralité sur la base d'un scénario inducteur ambigu. Dans une moindre mesure, cette technique permet dans un même temps de déterminer la saillance des éléments supposés contenus dans la représentation. On retrouve alors ici une complémentarité avec la méthode précédente. La difficulté de la méthode ISA réside majoritairement dans l'écriture du scénario. En effet, il doit être très facile et rapide de compréhension, mais suffisamment ambigu pour interroger le participant.

Dans cette étude, le thème de recherche était la représentation de la filière rurale au regard du territoire rural chez les étudiants vétérinaires au fil du cursus et ses conséquences en matière de choix d'activité professionnelle. Il a été décidé de constituer un scénario relatif à une situation liée à l'installation dans une clinique rurale. Tout d'abord, le choix s'est porté vers la mise en situation personnelle du répondant par l'utilisation de « *vous* » afin de coller implicitement à ce que l'étudiant souhaite réellement. Ensuite, une situation d'installation dans une nouvelle clinique de l'étudiant en tant que praticien laissait imaginer une situation non-précaire ou temporaire (salariat auprès d'un autre vétérinaire, collaborateur libéral), mais une installation à visée définitive (ici encore pour mieux atteindre ce que l'étudiant souhaite réellement et non ce qui peut l'accommoder). Enfin, dans le scénario, l'activité rurale était clairement explicitée comme activité centrale et principale, particulièrement avec la mise en évidence d'un rayon d'activité classique. La plupart des espèces pratiquées étaient révélées pour éviter des réponses basées uniquement sur les animaux possibles. De la même manière, les autres animaux courants de l'activité vétérinaire (animaux de compagnie, chevaux) étaient également évoqués afin d'esquiver ce même phénomène. L'avantage de l'utilisation de ce scénario réside aussi dans le fait qu'il met l'étudiant dans une situation plus professionnelle que dans la méthode précédente où il fait plus appel à sa spontanéité. Être dans une situation d'installation, ce que les étudiants de fin de cursus anticipent sérieusement, est susceptible de faire émerger des différences de structuration des représentations à la fois entre promotions mais également dans les promotions.

Le contexte général du scénario était donc le suivant :

> *« Vous venez de vous installer en tant que praticien dans votre nouvelle clinique où vous exercez en tant que vétérinaire rural. La clientèle de la clinique est composée principalement d'éleveurs de bovins allaitants et laitiers, de producteurs ovins et caprins, de quelques éleveurs porcins et avicoles et d'un centre équestre. Vous vous déplacez dans un rayon de 25 km autour de la clinique. Il vous arrive également de recevoir de temps en temps en clinique des animaux de compagnie ».*

Pour faire varier la représentation en jouant sur la variable du territoire d'activité, la méthode originale de Moliner (1993) a été adaptée en donnant trois valeurs à cette variable insérée dans le script. Il ne s'agit pas d'une mise en cause mettant en évidence la structure

de la représentation par deux scénarios opposés, comme dans la méthode originale, mais une mise en cause visant à étudier l'influence de chaque scénario sur cette structuration. Celles-ci visent à prendre en compte la diversité des situations potentiellement rencontrées par un vétérinaire rural : un village isolé, une petite ville en zone rurale et une banlieue de la métropole. Ces trois éléments correspondent surtout à trois modes de vie assez différents et présents comme lieu de pratique de la rurale dans la première partie de cette étude. Trois scénarios ont été obtenus et placés après le contexte général. Les participants ont été assignés à l'un de ces trois scénarios dans une répartition équilibrée et complètement aléatoire. Les scénarios étaient les suivants :

- scénario 1 : métropole: « *Votre clinique se trouve dans la proche banlieue d'une métropole régionale (+ de 200000 habitants), à moins de 15 minutes de son centre-ville et de ses activités (centre commercial, théâtre, cinéma...)* » ;

- scénario 2 : ville en zone rurale : « *Votre clinique se trouve à proximité d'une ville moyenne (15000 habitants) disposant des principaux commerces et services* » ;

- scénario 3 : village isolé : « *Votre clinique se trouve dans un petit village, d'environ quatre cents habitants. Situé en plein cœur d'une zone d'élevage, ce village est à environ 1h de la ville la plus proche et de ses commodités* ».

À la suite de la lecture du scénario, les étudiants devaient lire une série de 30 affirmations issues des résultats de la phase d'évocation hiérarchisée précédente. Chaque étudiant devait alors sélectionner les dix expressions qui selon lui correspondaient le mieux à la situation. Il est intéressant de mettre en évidence, à la fois les éléments relatifs à la centralité de la représentation de chaque promotion et leurs possibles liaisons et, d'autre part, les éléments sélectionnés qui diffèrent selon le scénario indiqué. Ce second point permet ainsi de mettre en évidence l'importance que joue le territoire dans la représentation de l'activité rurale et ce dans une même promotion, mais aussi à plusieurs moments du cursus.

Cette méthode comportait également des questions sur les caractéristiques socio-démographiques des étudiants (sexe, âge, type d'entrée, catégorie socio-professionnelle des parents), les déterminants géographiques (origine et région désirée, cadre de vie (rural, urbain ou péri-urbain) d'origine et souhaitée dans la vie personnelle et professionnelle) et leurs choix de carrière actuels (secteur désiré, salaire attendu, les changements possibles de travail ou d'un secteur à l'avenir). Ces données supplémentaires seront à la base de l'analyse de la distance socio-spatiale et du projet représentationnel chez les étudiants au sein de leurs réseaux.

Une enquête a été menée au cours du mois de mai 2013 sur un échantillon le plus large possible afin d'assurer la fiabilité des résultats. Cet échantillon regroupe ainsi l'ensemble de la population parente présentée précédemment soit 1508 étudiants. L'enquête a consisté à faire passer le questionnaire sous format papier lors d'activités pédagogiques réunissant les promotions d'étudiants afin d'en assurer la diffusion et le taux de retour le plus élevé. En classes préparatoires, le recueil s'est déroulé lors d'examens préparatoires au concours avant le début des épreuves. Dans les écoles vétérinaires, il s'est déroulé avant les partiels de fin d'année pour les étudiants de 1re, 2e et 3e année et pendant des modules

obligatoires spécifiques réunissant tous les étudiants pour 4e et 5e année. Il faut noter qu'au préalable, l'ensemble du questionnaire a été testé auprès de dix étudiants volontaires de 1re et 3e année (cinq étudiants de chaque promotion) pour vérifier sa compréhension. Des modifications marginales ont alors été faites sur des formulations.

6.3.3. Entretiens avec cartes mentales.

L'outil méthodologique utilisé couple deux techniques spécifiques, celle des cartes mentales et celle de l'entretien. Ces deux outils sont utilisés lors de l'échange en face à face avec l'étudiant pour faire émerger des contenus qualitatifs différents visant à renforcer les données issues des outils précédents. Chaque technique est présentée indépendamment, puis la méthode de passation spécifique est ensuite explicitée.

6.3.3.1. Les cartes mentales.

Les cartes mentales consistent à faire dessiner à un individu un espace connu ou inconnu pour faire ressortir sa manière d'appréhender cet espace[9]. Cet espace peut être réel et délimité, comme une ville, ou imaginaire, comme les lieux d'un roman. Dans une revue de la littérature, Gieseking (2013) montre que les cartes mentales ont ainsi été largement investies au cours des soixante dernières années par de nombreuses disciplines. Cette diversité se traduit par 57 méthodes analytiques identifiées par l'auteur. Les cartes mentales, entendue ici comme un moyen d'exprimer graphiquement une réalité subjective de l'espace en dessinant une partie de celui-ci sur une feuille de papier vierge, ont en effet une longue histoire dans la géographie (Gueben-Venière, 2011). De nombreux auteurs ont montré leur utilisation principalement dans des perspectives cognitives (Gould et Blanc, 1974; Kitchin, 1994; Gärling et Golledge, 2000). Cependant, depuis 2010, de nombreuses études ont montré la pertinence et le renouvellement de l'utilisation des cartes mentales dans une perspective socio-cognitive sur une variété de thèmes tels que l'identification des espaces clés dans une ville (Brennan-Horley, 2010), l'exploration de la mémoire collective d'une ville (Haas *et al*., 2011), l'analyse de l'influence de la cognition géographique sur la politique étrangère (Da Vinha, 2012), l'élaboration de scénarios futurs pour un territoire (Goodier et Soetanto, 2013), la confrontation de points de vues (Hervé, Ramaroson, Randrianarison, et Le Ber, 2014) ou encore pour souligner un conflit territorial dans un pays (Reuchamps, Kavadias, et Deschouwer, 2014). Cette variété montre qu'il est nécessaire de surmonter les clivages disciplinaires pour comprendre les cartes mentales, en particulier entre la géographie et la psychologie. En effet, ces deux disciplines utilisent couramment des cartes mentales, mais leurs approches sont rarement directement liées. Pourtant, elles possèdent des cadres théoriques riches qui peuvent être combinés de façon

9 Il s'agit bien ici de « *cartes mentales* ». En effet, ces termes sont parfois utilisés pour qualifier les représentations permettant de visualiser l'organisation sous forme schématique de l'information dans le cerveau humain. Pourtant, il s'agit dans ce cas de « *cartes heuristiques* ». Ce problème d'utilisation des termes, souvent relevé jusque dans la littérature scientifique, provient notamment d'une erreur de traduction de l'anglais entre « *mental maps* » (pour l'espace) et « *mind maps* » (pour l'organisation de l'information). Pour pallier à ce problème, certains chercheurs, comme Ramadier, proposent de les qualifier de « *cartes socio-cognitives* ». Le terme de cartes mentales sera néanmoins conservé ici.

à fournir un soutien à une compréhension innovante des cartes mentales. Cependant, l'ensemble des méthodes d'exploitation des cartes mentales méconnaissent une dimension de celles-ci : le lien entre les principes d'organisation de l'espace dessinés par les individus (étudié par les géographes) et leurs représentations socio-spatiales (étudiées par les psychologues sociaux). L'adoption d'une approche méthodologique avec les cartes mentales qui prend en compte cette dimension est retenue ici. En effet, ce lien spécifique peut être un support primordial de compréhension de la problématique de cette recherche.

Pour cela, le concept d'organisation spatiale exprimé par Brunet (1980) est mobilisé. Pour cet auteur, les sociétés ont besoin d'organiser l'espace autour de leurs activités pour assurer leur reproduction. Ainsi, l'espace joue le rôle d'environnement de ces sociétés, mais en forme également une partie qui en assure la production et la reproduction : il est une « *entrée* » et une « *sortie* » du système social. L'organisation de l'espace va alors se traduire, pour lui, par la mise en relation de lieux aux travers d'aires et de réseaux dans lesquels circulent des flux. Pour comprendre cette organisation, Brunet (1986, p. 2) va proposer une méthode d'analyse par la modélisation graphique et l'utilisation des chorèmes : « *un chorème est une structure élémentaire de l'espace représentée sous une forme graphique* ». Il ne s'agit pas ici d'éléments concrets de la réalité, mais d'abstractions pour reprendre le terme de l'auteur. Il existe alors un alphabet de chorèmes élémentaires dont les combinaisons (complexes) rendent compte des organisations spatiales (Brunet, 1986). Piveteau et Lardon (2005) ont repris et adapté cette grille chorématique en distinguant ce qui relève des structures (objets spatiaux considérés) ou des dynamiques (processus spatiaux dont ces objets sont le siège). Cette grille simplifiée, présentée dans la figure 25, reprend les sept principes organisateurs de l'espace de Brunet pour construire et interpréter les formes d'organisations de l'espace.

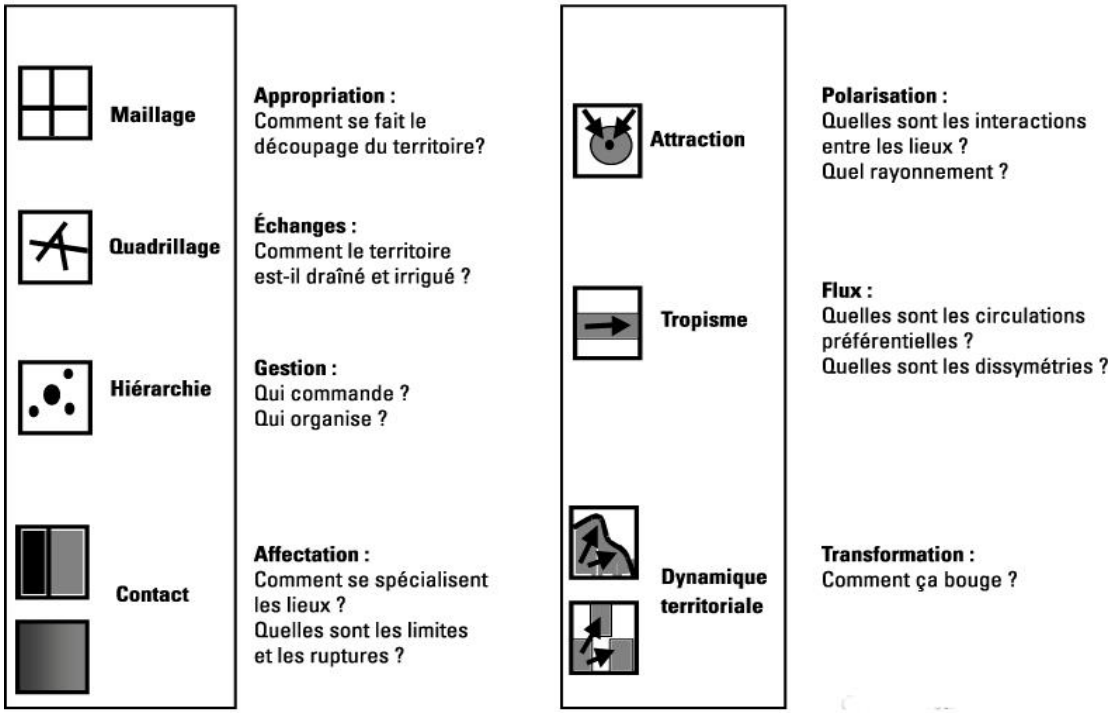


Figure 25 : Liste des chorèmes d'après Piveteau et Lardon (2005).

Le « *maillage* » (découpage identifié du territoire), le « *quadrillage* » (ce qui irrigue le territoire : les réseaux comme par exemple les routes ou les systèmes de télécommunications), la « *hiérarchie* » (si des structures semblent plus importante que d'autres tant par la taille que par l'importance accordée) et le « *contact* » (comment les zones du territoire sont identifiées spécifiquement selon des fonctions : agricole, de loisirs, etc.) forment les chorèmes de structures.

L'« *attraction* » (si une zone polarise ou rayonne sur les autres), le « *tropisme* » (les flux : de personnes, de marchandises, les déplacements) et la « *dynamique territoriale* » (comment le territoire change et évolue) marquent les chorèmes de dynamiques.

Pour les auteurs, passer par les chorèmes permet d'analyser le raisonnement sur l'espace afin d'interpréter les stratégies des acteurs et expliquer la diversité de leurs représentations de l'espace.

La représentation spatiale exprimée dans la modélisation graphique est considérée comme la traduction externe d'une représentation individuelle de l'espace interne. Comme le soulignent Brunet, Ferras et Théry (1992), même si ces représentations sont plus ou moins déterminées par les représentations collectives, elles restent néanmoins une affaire individuelle. Les auteurs renvoient à un espace cognitif représenté en fonction d'une connaissance personnelle ou d'une pratique des lieux. Il s'agit pour eux d'un espace vécu où les dispositions physiques de l'espace (son aménagement) et les pratiques qui y sont liées agissent sur les représentations mentales. On rejoint ici l'approche cognitiviste des représentations de l'espace (Kitchin, 1994). La différence entre la représentation de l'espace, qui est le filtre interprétatif de l'individu et la représentation spatiale, qui en est la traduction graphique rend possible l'utilisation de l'approche par les chorèmes pour comprendre comment les individus appréhendent l'espace, tel qu'exprimé dans des cartes mentales. Klippel (2003) rappelle toutefois que cette dimension cognitive unique, reste faible et laisse l'approche des chorèmes sans influence sociale explicite.

En effet, les dynamiques sociales et les configurations socio-spatiales associées sont présentées par des formes rigides sur les cartes mentales. Reimer et Fohringer (2010) ont ainsi montré la multiplicité des usages de chorèmes à travers une variété de supports et des cartes mentales en particulier. Par conséquent, il est nécessaire d'exprimer cette réalité sociale de manière plus précise. Cette approche sera donc enrichie en plaçant la modélisation graphique dans le courant psychosocial de l'approche de l'espace présenté préalablement dans la partie théorique. Ainsi l'approche transactionnelle (Ramadier, 2010) des représentations donne tout son sens au modèle de l'espace comme « *entrée* » et « *sortie* » de la société déjà évoqué chez Brunet (1980), mais appliqué au niveau d'un individu social. Chez l'individu, c'est le processus d'encodage-décodage (Ramadier, 2010) qui joue cette fonction. Milgram (1984) avait remarqué que les cartes mentales ne reflètent pas seulement ce qui existe dans l'environnement perçu par les individus, mais aussi et surtout ce qui est intériorisé et valorisé par la communauté. Comme l'a noté Depeau (2006), les cartes mentales peuvent aider à comprendre les pratiques au niveau individuel, mais surtout à appréhender les dimensions spatiales entre les groupes sociaux.

Ce processus, décrit par Ramadier, Petropoulou, Bronner, et Borja (2008), permet

d’utiliser les principes organisateurs de l’espace, modélisés par les chorèmes, dans l’analyse des cartes mentales. Celles-ci reflètent ce processus d’intériorisation. Elles sont le produit encodé de la représentation sociale de l’espace. En effet, au cours de leur vie, les individus incorporent des références de l'espace qui sont ancrées socialement. Ces éléments sont d'ordre structurel. Par exemple, cela peut être la représentation des distances entre des sites distants différents, la densité des réseaux de transport, l'organisation de l'espace (des zones d’élevage, les banlieues, les centres urbains...). Ces éléments sont également dynamiques. Par exemple, les individus représentent l'attractivité d'une ville à l'autre ou le déplacement de la population (banlieues vers zones rurales, désertification). Les chorèmes sont donc des marqueurs de ces différents éléments qui composent les représentations socio-spatiales des individus. Dans cette optique, la théorie des représentations sociales peut fournir un cadre d'analyse opérant pour l'interprétation des cartes mentales à l’aide des chorèmes.

6.3.3.2. Entretiens semi-directifs.

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) 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 et 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 à 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 et 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.

6.3.3.3. Passation spécifique des entretiens avec cartes mentales.

L'environnement de passation des entretiens était calme et se situait dans un bureau

du campus afin de placer les étudiants dans un environnement familier mais neutre[10] (Savoie-Zajc, 1997). 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, l'obtention du consentement éclairé de l'étudiant et la collecte de données socio-démographiques. Cette première partie a favorisé sa mise en confiance (Boutin, 1997). Celui-ci devait ensuite réaliser la tâche demandée pour la méthodologie des cartes mentales. À la fin de celle-ci, il était alors interrogé au travers du guide d'entretien. Les échanges ont tous été enregistrés à l'aide d'un dictaphone.

La première tâche a donc consisté pour chaque étudiant interrogé à réaliser un dessin, la carte mentale, avec l'induction : « *Dessinez comment vous vous représentez le territoire d'activité d'un vétérinaire rural* ». Le répondant disposait d'une feuille blanche A4 et d'un stylo mono-couleur. Il pouvait prendre la feuille dans l'orientation qu'il voulait, n'avait aucune limite de temps pour le dessin, et avait pour consignes complémentaires de devoir commenter au fur et à mesure la réalisation de son dessin. L'étudiant était laissé seul juge de l'appréciation du niveau de finalisation de celui-ci. En effet, l'une des difficultés dans l'utilisation des cartes mentales relève de l'homogénéité de la compréhension des consignes et de l'absence d'une compétence minimale stricte à dessiner. Il s'agit d'un des biais classique de l'analyse des cartes mentales. Toutefois ici, l'étude a été menée auprès d'une population homogène : celle d'étudiants ayant suivi des cursus similaires et avec, pour l'ensemble d'entre eux, un accès à des études supérieures de haut niveau.

À la fin de la réalisation de la carte mentale, l'étudiant était invité à rendre le dessin et le crayon et à passer à la suite de l'entretien.

L'objectif des entretiens qui suivaient les cartes mentales 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. A la suite d'une première question large (du type : *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 produit par les étudiants. Certains thèmes étaient en effet évoqués à partir d'autres thèmes. Ainsi, l'entretien était abordé selon la proposition de Savoie-Zajc (1997, p. 266) :

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

« une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue pour aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels elle souhaite entendre le répondant. Cela lui permettra de mieux comprendre le phénomène à l'étude ».

Chaque entretien a duré en moyenne entre 45 minutes et une heure. Cependant la durée n'a pas été déterminée au préalable, mais a varié en fonction des interactions spécifiques avec chaque étudiant, du rythme de discussion et de la densité des informations produites, les étudiants de fin de cursus étant plus prolixes sur les thèmes de l'entretien que les étudiants de classes préparatoires. Il faut noter que pour l'ensemble des étudiants interrogés, les échanges ont été fortement appréciés et perçus comme un espace d'écoute, propice à l'échange et au partage. C'est un gage de la fiabilité des données recueillies.

À la fin de l'entretien, l'ensemble dessin et enregistrement audio était anonymisé avec un code. À ce titre, il faut noter que c'est l'ensemble des données relatives au dessin – dessin sur la carte mentale et enregistrement audio de la réalisation du dessin – qui sera nommé par la suite carte mentale et non pas seulement le dessin réalisé. Ce qui sera nommé entretien correspondra au reste de l'enregistrement audio dédié aux réponses accordées au guide d'entretien. Au total, 77h30 d'échanges ont été ainsi enregistrées.

72 entretiens avec cartes mentales se sont ainsi déroulés entre janvier 2013 et juin 2014 et ont été positionnés à des moments clés du curriculum vétérinaire afin de permettre de mesurer l'effet de chaque moment du cursus sur les représentations :

- 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.

L'échantillon d'étudiants interrogé lors de cette phase était composé de 72 participants (54 femmes et 18 hommes). Le tableau 5 suivant présente ainsi le profil de ces étudiants. Ils étaient recrutés sur une base de participants issus de la population parente de l'étude permettant de proportionner l'échantillon par rapport aux effectifs du cursus par année de promotion, par genre, et par concours d'entrée.

Deux autres critères ont été recueillis dans le but d'étudier l'influence de la distance socio-spatiale : le milieu de vie dans l'enfance (l'échantillon était équilibré entre zones rurale, urbaine ou péri-urbaine) et la spécialisation désirée après le cursus vétérinaire (afin d'éviter les seuls étudiants qui aspirent à des pratiques rurales, pouvant apporter un biais).

Tableau 5 : Profil des étudiants ayant répondu 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
Âge 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

Ces étudiants étaient originaires : i) soit de quatre classes préparatoires de Lyon et Saint-Étienne préparant au concours A pour trois d'entre elles et au concours B pour la dernière[11] ; ii) soit des cinq promotions du campus vétérinaire de Lyon (l'échantillon représente ainsi environ 10 % de chaque promotion de ce campus afin de favoriser la significativité des résultats obtenus). La population visée est donc homogène tant par son âge, que par sa formation supérieure. Le risque d'hétérogénéité de compréhension des consignes et de difficultés dans le dessin évoqué précédemment était donc réduit. Il faut préciser toutefois que l'ensemble des étapes de passation de l'entretien ont été testées au préalable sur un échantillon de sept étudiants issus de la même population afin de s'assurer de la compréhension des consignes, du choix de l'induction, de la capacité des étudiants à dessiner et à répondre aux questions du guide d'entretien. Ce test n'avait alors révélé aucun problème spécifique quant à la réalisation des tâches demandées. À noter, qu'il n'a pas été possible d'interroger des étudiants d'autres établissements pour des raisons logistiques et organisationnelles.

11 Ces quatre classes préparatoires fournissant la majeure partie des effectifs de l'école vétérinaire de Lyon.

Chapitre 7 : Description et analyse des résultats

Les résultats issus des différents outils méthodologiques sont présentés ici selon les deux démarches de recherche utilisées, pour favoriser la mise en cohérence avec les hypothèses proposées dans la problématisation. L'évocation hiérarchisée puis l'enquête par induction de scénario permettent de comprendre la structuration des représentations étudiées et leur construction en réseau. Les cartes mentales et les entretiens présentent des éléments visant à mesurer l'influence de la distance socio-spatiale et l'inscription temporelle des représentations dans le cursus.

7.1. Contenu et structuration des représentations.

L'utilisation de l'évocation hiérarchisée a permis la construction d'un corpus de 1148 mots ou expressions (9,9 mots/sujet, 302 termes différents, fréquence moyenne de chaque mot de 3,60 (écart type de 5,28)) pour le stimulus « *vétérinaire rural* » et 1103 pour « *territoire rural* » (9,5 mots/sujet, 262 termes différents, fréquence moyenne de chaque mot de 4,23 (écart type de 8,04)). L'indice relatif à la stabilité inter-individuelle[12] de chacune des représentations est de 0,26 pour le stimulus associé vétérinaire rural et de 0,24 pour territoire rural. Les deux indices obtenus qui tendent vers 0 montrent un certain consensus autour des deux représentations et qu'il existe une connaissance partagée et/ou une stéréotypie de réponses pour chacune d'entre elles. Les indices de rareté[13] de l'analyse sont faibles, de 14 % pour « *vétérinaire rural* » et de 13 % pour « *territoire rural* ». L'ensemble de ces éléments permet de postuler qu'il existe donc des représentations autour des termes inducteurs utilisés.

12 On peut étudier l'organisation d'une représentation à partir des propositions de Flament et Rouquette (2003, cités par Ben Alaya et Faria Campos, 2007) via le calcul d'un indice de stabilité des réponses recueillies. De façon générale, la stabilité intragroupe d'un corpus de données d'une épreuve d'associations est un indicateur du niveau d'intégration cognitive de la notion inductrice. L'indice utilisé mesure la diversité du contenu et définit par le rapport entre le nombre de mots différents (types de réponses) dans le corpus et le nombre total de réponses associatives. Il se calcule, donc, en divisant le nombre de types de réponses par le nombre total de réponses (occurrences). La valeur obtenue se situe entre 0 et 1. Une valeur égale à 1 indique une variabilité inter-individuelle maximale des réponses et, donc, une absence totale de consensus à propos de l'objet : il y a absence d'organisation de la représentation. À l'inverse, une valeur de l'indice qui tend vers 0 indique l'existence au moins d'un savoir partagé ou d'une réponse stéréotypée. On a, dans ce cas, une certaine organisation du contenu recueilli.

13 L'indice de rareté, qui prend en compte le nombre d'hapax, c'est-à-dire le nombre de mots n'ayant qu'une occurrence, permet également de fournir des indications relatives à la stabilité des associations recueillies. Il se calcule par le rapport entre le nombre de termes cités une seule fois dans le corpus, appelés hapax, et le nombre de termes cités au total. Si l'indice est élevé, cela veut dire que le nombre d'hapax est élevé, et qu'il existe une forte variation inter-individuelle, donc une faible stabilité.

7.1.1. Analyse sémantique.

Pour analyser le contenu de chacun des deux corpus de termes générés, il a été procédé à une analyse sémantique via le logiciel Tropes[14]. Pour effectuer cette analyse, celui-ci crée des classes d'équivalents qui regroupent les références (noms communs ou noms propres) qui apparaissent fréquemment et qui possèdent une signification voisine. Par exemple : « *père* » et « *mère* » seront regroupés dans la classe « *famille* » par le logiciel. Les Univers de référence regroupent les mots contenus dans les classes d'équivalents afin de permettre au logiciel d'élaborer une représentation du contexte. Ainsi, le dictionnaire sémantique de Tropes est construit selon 3 niveaux de classification. Au niveau le plus bas se situent les références utilisées, elles-mêmes regroupées de façon plus large dans les Univers de référence 2, qui à leur tour sont regroupés dans les Univers de référence 1 qui sont ceux retenus ici. Dans l'analyse du corpus de l'induction « territoire rural », le logiciel met en avant 20 univers de références 1 (de plus de 2 termes) visible dans le tableau 6.

Tableau 6 : Univers de référence globaux de l'induction « territoire rural » (+ de 2 termes).

Univers de référence	Nombre de termes	Proportion du corpus
Agriculture et environnement	370	33,54
Caractéristiques	183	16,59
Animaux et végétaux	109	9,88
Autres concepts	107	9,70
Transports, aéronautique et espace	49	4,44
Politique et société	48	4,35
Finance, commerce et entreprises	46	4,17
Forces et quantités	33	2,99
Comportements et sentiments	32	2,90
Médecine et santé	26	2,36
Sports et loisirs	26	2,36
Alimentation et vie pratique	22	1,99
Géographie, pays et territoires	12	1,09
Arts et culture	10	0,91
Personnes et groupes sociaux	10	0,91
Temps	6	0,54
Construction, immobilier et habitat	5	0,45
Objets et substances	5	0,45
Sciences et techniques	4	0,36

14 Tropes version 8.4.4. Tropes est un logiciel d'analyse sémantique ou de fouille de textes. Ce logiciel a été initialement développé (en 1994) par Pierre Molette et Agnès Landré, sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione. Le logiciel fournit plusieurs fonctions et outils d'analyse de textes : un éditeur d'ontologies, une classification arborescente de la référence, le diagnostic du style du texte, la catégorisation des mots-outils, l'extraction terminologique, l'analyse des acteurs et l'aide à la constitution de résumés. Sa particularité est d'exploiter activement l'Analyse Propositionnelle du Discours (APD) et l'Analyse Cognitivo-Discursive (ACD) de Ghiglione.

Le principal univers de référence associé concerne les termes relatifs à l'univers « *Agriculture et environnement* ». A l'intérieur de celui-ci, deux dimensions majeures sont retrouvées dans les sous-univers identifiés. Le premier concerne principalement l'agriculture et l'élevage avec 156 termes. Les mots qualifiant les activités agricoles y sont ainsi retrouvés et notamment le lieu de cette activité : *agriculture, élevage, exploitations, ferme*. Le deuxième sous-univers s'intéresse alors plus particulièrement aux termes ayant trait à la nature et au paysage avec un regroupement de 214 termes. Il est illustré principalement par des termes comme *grand air, nature, végétation, montagne, forêt, herbage, champs, terroir*. Le second univers de référence important, « *caractéristiques* », concerne les termes qualifiant notamment le territoire. L'isolement y est un élément majeur (30 termes), de même que le *calme* et la *tranquillité* (60 termes). Ensuite, deux autres univers représentent environ 10% du corpus. L'un concerne majoritairement les animaux. Les animaux de rente et de basse-cour sont ainsi évidemment retrouvés avec principalement les bovins (n=36). Enfin, d'autres univers de référence interviennent de manière marginale. Notamment, il est à noter la présence d'éléments relatifs aux transports en référence aux voies d'accès (par exemple *chemin* ou *routes*), au commerce (par exemple *produits, ventes, production*) ou encore à la médecine et à la santé (*césarienne, médicaments, médecin*). La représentation du territoire rural fait donc majoritairement référence au domaine de l'agriculture et de l'élevage : la figure de l'*éleveur* y étant alors très importante (32 termes). Le contact social est un élément important qui qualifie la représentation avec les univers « *comportement et sentiments* » (connoté assez négativement avec le terme *négatif* majoritaire) et « *personnes et groupes sociaux* » (par exemple *famille, célibataire, enfance*). Elle renvoie également à la vision de la nature et des paysages traversés, lui donnant un caractère très « *imagé* » autour du *village* et de la *ville*, du *rural* et de l'*urbain* (28 termes). Agriculture et paysage sont alors fortement connectés aux animaux qui peuplent cette représentation du territoire qui fait également une place aux aménités positives (comme le sport, la culture ou le tourisme). Néanmoins, les étudiants ne déconnectent pas cette représentation de problématiques prégnantes comme l'accessibilité et les transports, le dynamisme économique ou l'alimentation.

Dans l'analyse du corpus de l'induction « *vétérinaire rural* », le logiciel met en avant 16 univers de références 1 (de plus de 2 termes) visible dans le tableau 7. Parmi ces univers de référence, les éléments relatifs à l'agriculture (notamment le lieu d'activité : *élevage, ferme*) et l'environnement (*nature, grand air*, et des termes liés aux vêtements nécessaires au vétérinaire : *bottes, gants* par exemple) sont également ici très importants et couvrent environ 15% du corpus, de même que les termes relatifs aux animaux qui y sont liés (98 références aux ruminants). Ici encore, la figure de l'éleveur est très importante (38 termes associés), et le contact humain est très valorisé par les étudiants. Les univers « *comportements et sentiments* » (avec principalement les termes ayant trait aux dispositions du vétérinaire dans l'exercice de son métier : *disponible*, en *extérieur, utile, passion, sociable, amour*) et « *personnes et groupes sociaux* » (en lien avec à la fois la famille mais également les collaborateurs) sont également présents. Ensuite, les autres univers de référence importants sont environ de même volume et présentent des termes qui se recoupent (entre 10 et 13% du corpus). A côté des caractéristiques et des autres concepts,

c'est surtout l'univers de la médecine et de la santé qui apparait important ici et fait évidemment référence à l'activité de soins du vétérinaire. Des termes génériques à la pratique vétérinaire sont ainsi retrouvés tant sur les activités que les maladies avec pour les plus fréquents : *urgence*, *mammite*, *chirurgie*, *vaccination*, *césarienne*, *vêlage*, *prophylaxie*, *soins*. Des termes liés au caractère temporel de l'activité vétérinaire apparaissent également comme horaires ou nuits. Celle-ci est alors corrélée aux termes financiers qui qualifient le rapport à l'activité économique dans le travail du praticien rural (par exemple *travail*, *production*, *client*, *coût*). Il y a également une corrélation avec l'univers du transport dans la nécessité pour le vétérinaire de se déplacer, tant sur le véhicule (*voiture*), que sur les moyens d'accès (*trajet*, *chemin*, *routes*). La représentation du vétérinaire rural semble donc composée à la fois d'éléments liés à l'agriculture, l'élevage et aux lieux de pratiques (*nature*, *paysage*) mais également à des éléments plus liés à la pratique vétérinaire, aux soins mais aussi à sa gestion quotidienne. Les animaux, de production en règle générale, apparaissent alors comme un lien entre ces éléments.

Tableau 7 : Univers de référence globaux de l'induction « vétérinaire rural » (+ de 2 termes).

Univers de référence	Nombre de termes	Proportion du corpus
Agriculture et environnement	165	14,41
Animaux	164	14,32
Caractéristiques	146	12,75
Médecine et santé	134	11,70
Autres concepts	125	10,92
Politique et société	113	9,87
Finance, commerce et entreprises	65	5,68
Comportements et sentiments	64	5,59
Temps	32	2,79
Transports, aéronautique et espace	31	2,71
Alimentation et vie pratique	29	2,53
Forces et quantités	28	2,45
Personnes et groupes sociaux	20	1,75
Sports et loisirs	14	1,22
Sciences et techniques	10	0,87
Géographie, pays et territoires	5	0,44

Il est donc possible d'avancer que les deux corpus de termes et les représentations associées partagent un certain nombre d'univers de référence et notamment parmi les univers les plus mobilisés par les étudiants au cours des tâches d'évocations hiérarchisées. Ainsi, dans les deux corpus de termes, les univers liés à l'agriculture et à l'environnement notamment avec la figure de l'éleveur, d'une part, et aux paysages et à la nature, d'autre part, sont très importants. De même, d'autres éléments structurent de manière similaire les deux représentations : l'importance des moyens de transport, le rapport à la production animale dans son sens économique. La représentation du vétérinaire rural partage donc un certain contenu commun avec celle du territoire rural pour les étudiants.

7.1.2. Analyse prototypique.

Cette seconde analyse repose sur la mise en évidence d'une structuration des représentations par la comparaison entre les fréquences des termes fournis et leur évocation/hiérarchie au travers de l'analyse prototypique (Vergès, 1992). Lors du passage de l'évocation hiérarchisée, deux éléments sont mis en évidence par le répondant : l'ordre d'apparition du mot et son rang d'importance. De Rosa (2003) montre ainsi que la rapidité d'association n'est pas significative de la pertinence du lien pour la personne interrogée, mais de la consensualité prototypique. Dans ce cadre, les mots évoqués en premier sont ceux qui font consensus et qui sont les plus partagés par le groupe cible : le rang d'apparition permet de montrer les termes prototypiques. Ensuite, lors de la hiérarchisation, c'est la place des mots dans la représentation qui est significative (Abric, 2003).

L'analyse prototypique croise la fréquence et soit le rang d'évocation, soit le rang d'importance de chaque mot ou expression du corpus. Cela permet alors d'accéder au contenu de la représentation (Abric, 2003). Une matrice qui se répartit en quatre parties comme dans la figure 26 est ainsi obtenue.

		Rang	
		Faible	Elevé
Fréquence	Elevée	*Case 1* Eléments susceptibles d'être centraux	*Case 2* 1ère périphérie
	Faible	*Case 3* 1ère périphérie et éléments contrastés	*Case 4* 2ème périphérie

Figure 26 : Répartition des évocations hiérarchisées selon la fréquence et le rang (Abric, 2003).

La case en haut à gauche correspond aux éléments faisant partie du noyau central (il peut cependant y avoir quelques termes n'en faisant pas partie selon Abric, 2003). Les mots qu'elle contient sont cités fréquemment et on leur accorde un rang faible. Les cases à proximité de ces éléments centraux (haut droite, et bas gauche) contiennent les éléments dits ambigus (Flament et Rouquette, 2003) de la « *zone potentielle de changement* » : forte fréquence mais rang élevé, ou fréquence moins élevée mais rang faible. Ceux-ci sont des termes périphériques, mais qui peuvent agir sur la structure et la dynamique de la représentation (Verges, 1992). La case de fréquence faible et de rang fort est dite contrastée, car elle peut potentiellement faire émerger l'existence d'un sous-groupe minoritaire dans la représentation (Abric, 2003). La dernière case contient la périphérie plus lointaine avec des termes à faible fréquence et rang élevé. Il s'agit de termes secondaires et de moindre

importance (Abric, 2003). L'analyse prototypique a été réalisée sur chacun des stimuli, selon la fréquence et successivement soit le rang d'évocation, soit rang de hiérarchie à l'aide du logiciel de traitement de données IramuteQ[15]. Une représentation graphique sous la forme d'un plan à deux axes croisant ces dimensions est utilisée pour favoriser la lecture des résultats. Elle inverse néanmoins l'organisation de l'analyse prototypique qui vient d'être présentée (sans la changer) : les éléments centraux sont situés en bas à droite.

La première analyse porte sur le stimulus territoire rural à l'évocation. La figure 27 permet de représenter les données produites. Conformément à l'analyse prototypique, l'axe des abscisses reprend la fréquence de citation du terme par les étudiants. L'axe des ordonnées reprend le rang moyen à l'évocation. Ici, le rang moyen global des termes (qui croise l'axe des abscisses) est de 5,78[16], la fréquence moyenne globale (où croise l'axe des ordonnées) est de 8,13.

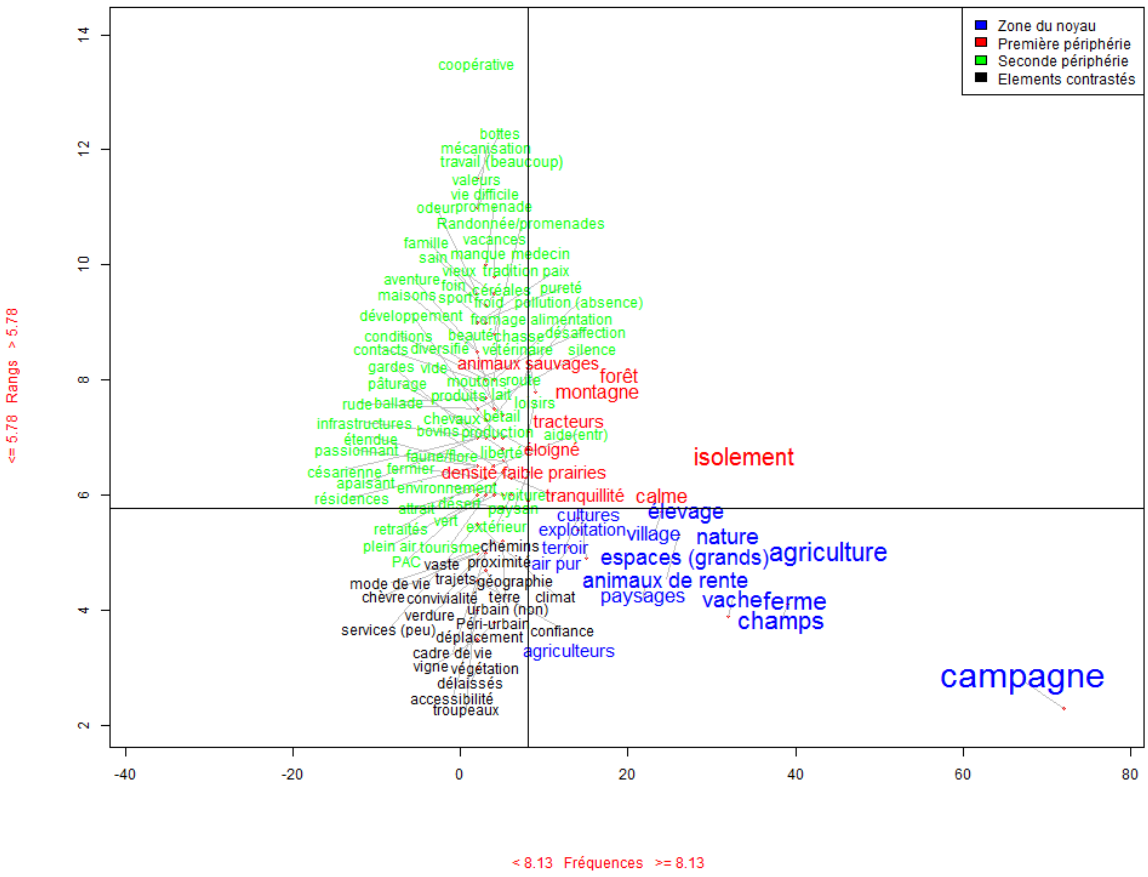


Figure 27 : Représentation graphique de l'analyse prototypique par évocation sur le stimulus « territoire rural ».

Les mots les plus fréquemment et rapidement évoqués, qui peuvent évoquer une place

15 Iramuteq version 0.7 alpha 2 (interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires) est un logiciel libre développé par le laboratoire LERASS de l'université Paul Sabatier et de l'équipe REPERE de l'université du Mirail de Toulouse. Il permet de faire des analyses statistiques sur des corpus de textes et sur des tableaux croisés individus/caractères ainsi que des analyses prototypiques. Il repose sur le logiciel R et le langage python.

16 Le rang moyen et la fréquence moyenne sont établis ici à partir de la fréquence moyenne des termes sans les hapax. Il s'agit donc des termes cités au moins deux fois par les étudiants.

centrale dans la représentation (dans le cadran inférieur droit de la figure), concernent en priorité des éléments relatifs à l'exploitation agricole comme *ferme* (fréquence=0,34, rang moyen= 4,12), *agriculture* (0,38, 4,96), *élevage* (0,23, 5,7), *animaux de rente* (0,22, 5,70), *vache* (0,28, 3,94), *exploitation* (0,13, 4,9). Des termes relatifs à l'environnement apparaissent également, avec surtout le terme *campagne* (0,62, 2,3) qui est majeur, et d'autres de manière plus modérée, comme par exemple : *nature* (0,28, 5,33), *grands espaces* (0,23, 4,86), *paysages* (0,19, 4,41), *champs* (0,34, 4,05). Les éléments centraux retrouvent donc les thématiques principales de l'analyse sémantique précédente.

La première périphérie associe des termes relatifs aux caractéristiques associées au territoire rural, par exemple : *isolement* (0,29, 6,74), *calme* (0,21, 6,02), *tranquillité* (0,13, 6), *éloigné* (0,09, 6,8), *densité faible* (0,09, 6). Les éléments contrastés eux font surtout références à des éléments liés aux contacts sociaux au sein de ces territoires : *confiance* (0,01, 4,5), *modes de vie* (0,01, 5), *proximité* (0,04, 4,6), *convivialité* (0,03, 5).

L'analyse des résultats s'effectue ensuite en prenant en compte la hiérarchie des termes et non plus l'ordre d'évocation. Elle est présentée dans la figue 28. Ici, le rang moyen global des termes est de 5,84, la fréquence moyenne globale est de 8,13.

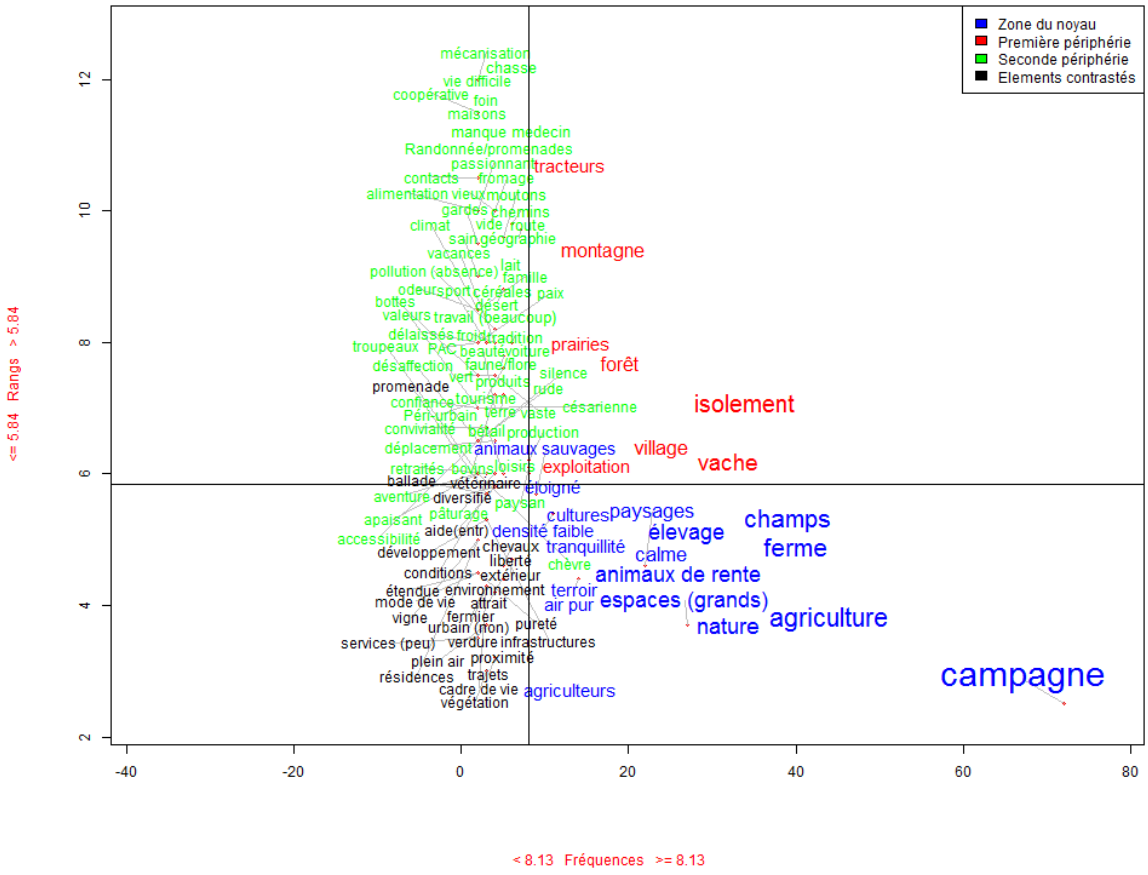


Figure 28 : Représentation graphique de l'analyse prototypique par hiérarchie sur le stimulus « territoire rural ».

Ici, une certaine stabilité s'observe puisque les mêmes termes sont retrouvés de manière équilibrée. Ce sont des termes liés à l'environnement, par exemple : *champs* (fréquence=0,34, rang moyen=5,33), *campagne* (0,62, 2,5), *nature* (0,28, 3,72) ou *grands*

espaces (0,23, 3,70) ; mais également liés à l'exploitation agricole, par exemple *ferme* (0,34, 4,87), *animaux de rente* (0,22, 4,50), *élevage* (0,23, 5,11), qui apparaissent plus centraux. À noter le terme *vache* (0,28, 6,19) qui devient beaucoup moins important et seulement en périphérie et peut être considéré comme seulement prototypique. Néanmoins, les termes relatifs aux caractéristiques du territoire qui étaient en périphérie, rejoignent également pour partie la zone centrale. Ainsi, les termes *calme* (0,21, 4,75) et *tranquillité* (0,13, 4,9), *densité faible* (0,09, 5,4) et *éloigné* (0,09, 5,8) ont une certaine importance marquée pour les étudiants. La première périphérie contient principalement des termes de l'élevage (par exemple *exploitation* (0,13, 6,1), *prairies* (0,12, 7,9), *tracteurs* (0,11, 10,7) ou de l'environnement (par exemple *forêt* (0,16, 7,7), *montagne* (0,15, 9,4)) avec des rangs moyens assez faibles. Seul le terme de caractéristique liée à l'*isolement* (0,29, 7,1) reste périphérique par un rang faible. Les éléments contrastés font toujours référence aux contacts sociaux (*entraides* (0,03, 5,8), *cadres de vie* (0,02, 4,3)) au sein des territoires, bien que moins nombreux, et reprennent également des termes relatifs à l'environnement, notamment des aménités positives comme : *ballade* (0,02, 5,7) ou *promenade* (0,02, 5,7).

La deuxième analyse concerne le stimulus « *vétérinaire rural* ». La figure 29 permet de représenter les données produites à l'évocation. Le rang moyen global des termes est de 6,24, la fréquence moyenne globale est de 7,27.

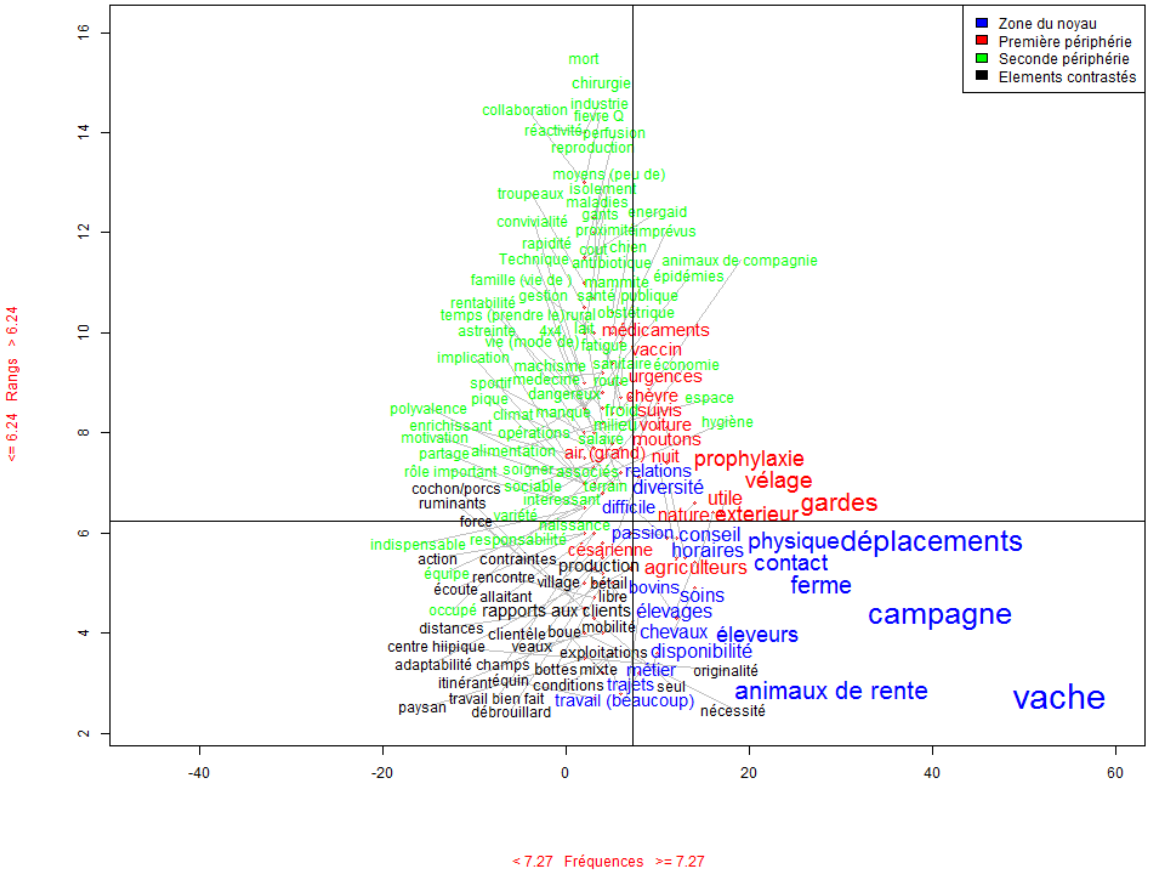


Figure 29 : Représentation graphique de l'analyse prototypique par évocation sur le stimulus « vétérinaire rural ».

Il apparaît une nette orientation dans le cadran en bas à droite, c'est-à-dire mettant en

avant les termes plus centraux, des termes autour de la figure de l'exploitation agricole : *animaux de rente* (fréquence=0,25, rang moyen=2,93), *ferme* (0,24, 5,00), *éleveurs* (0,18, 3,98) ; et de manière très marginale de l'environnement avec le terme *campagne* (0,35, 4,26). Il faut noter l'importance accordée au terme *vache* (0,47, 2,5) qui semble être associé rapidement à la profession plus que tout autre animal avec également le terme *bovins* (0,10, 4,3). Cependant, ces termes plus « *centraux* » à l'évocation sont également marqués par des termes orientés vers les conditions de travail : *déplacements* (0,34, 5,8), *physique* (0,22, 5,77), *disponibilité* (0,13, 3,67), *horaires* (0,15, 5,82), *soins* (0,13, 4,80). Il apparait également d'autres termes associés à l'intérêt professionnel qui émergent au niveau central : *passion* (0,10, 5,92), *conseil* (0,15, 6,15), *contacts* (0,22, 5,52). La première périphérie met en évidence les mêmes thèmes (*gardes* (0,26, 6,61), *utile* (0,15, 6,37), *extérieur* (0,18, 6,4), *nature* (0,12, 6,6), *prophylaxie* (0,17, 7,24), *grand air* (0,06, 7,1), ainsi qu'une mise en évidence forte des animaux en relation avec le vétérinaire qui rejoignent le terme central de *vaches* : *moutons* (0,09, 8,10), *chèvres* (0,07, 7,44). Les éléments contrastés reprennent également ces différents thèmes.

Lorsque l'analyse des résultats s'effectue en prenant en compte la hiérarchie des termes, une modification de la structuration des termes apparaît, comme le montre la figure 30. Ici, le rang moyen global des termes est de 6,22, la fréquence moyenne globale est de 7,27.

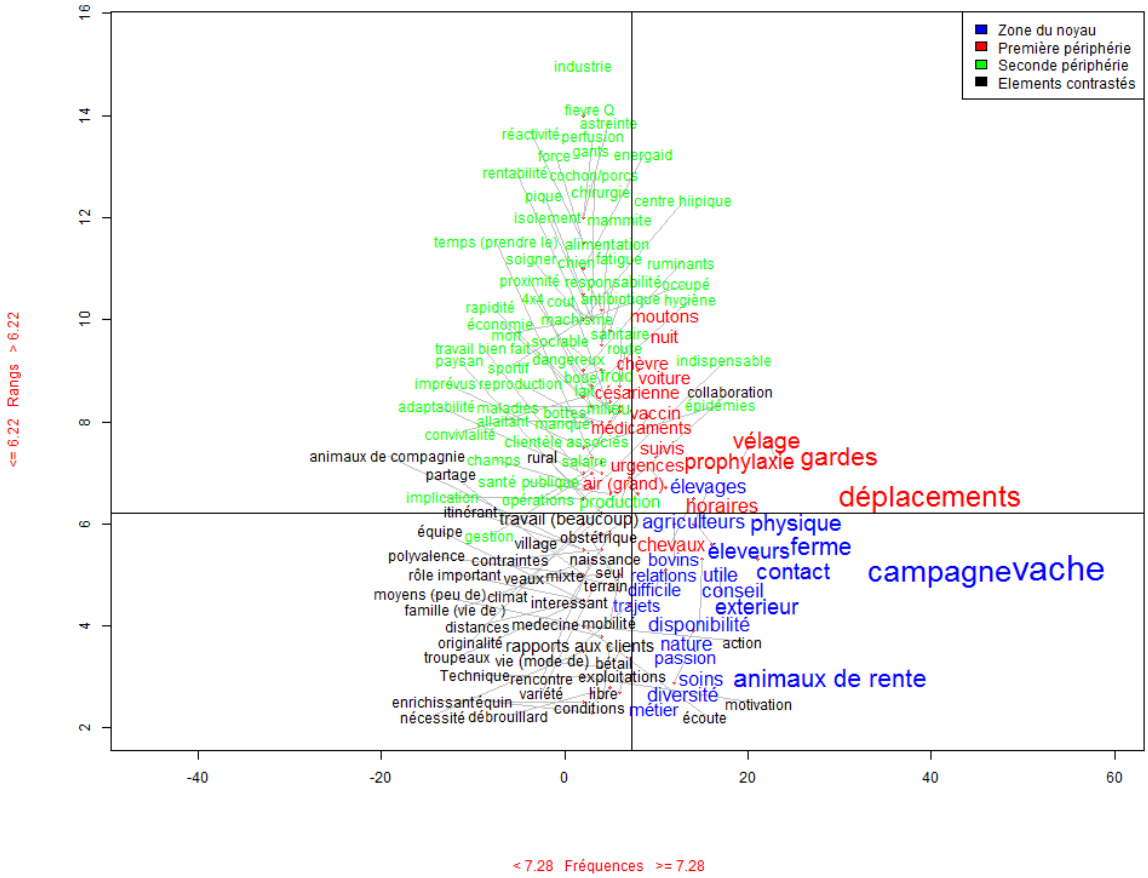


Figure 30 : Représentation graphique de l'analyse prototypique par hiérarchie sur le stimulus « vétérinaire rural ».

L'exploitation agricole reste centrale dans la représentation, mais de manière beaucoup moins marquée qu'à l'évocation : *ferme* (fréquence=0,24, rang moyen=5,6), *éleveurs* (0,18, 5,3), *agriculteur* (0,14, 5,6), *élevages* (0,12, 6). L'importance du terme *vache* (0,47, 5,09) fortement valorisé à l'évocation s'atténue (comme pour « *territoire rural* ») et il est remplacé par le terme plus large *animaux de rente* (0,25, 3,00) au niveau du rang. Le terme *vache* reste cependant central et cet animal semble toutefois structurer la représentation du vétérinaire par rapport aux autres animaux, avec par ailleurs la persistance de *bovins* (0,1, 6). Des termes plus liés à l'environnement, par exemple, *nature* (0,12, 3,93), *campagne* (0,35, 4,98), *extérieur* (0,18, 4,4) ; et à l'intérêt du métier, par exemple : *passion* (0,10, 2,92), *diversité* (0,11, 2,69), *utile* (0,15, 4,7) rentrent en zone central et montrent la grande importance accordée par les étudiants à ces thématiques. Les éléments contrastés et la première périphérie restent relativement stables au niveau des thématiques et des termes employés par rapport à l'évocation.

Ces résultats confirment donc fortement ce qui a été observé à l'évocation, en confirmant toutefois l'importance forte que les étudiants donnent aux éléments liés à l'espace, que ce soit dans la figure de l'exploitation agricole que de l'environnement de travail. L'absence d'éléments centraux forts (mais également périphériques) d'un seul et même thème (si ce n'est le terme de *vaches*), montre qu'il y aurait ainsi plusieurs éléments thématiques qui pourraient sous-tendre plusieurs sous-représentations : conditions de travail, intérêt du métier, et espace de travail (l'exploitation agricole et son environnement). Non seulement le territoire rural et le vétérinaire rural partagent de nombreux termes en commun mais l'espace semble donc un élément structurant la représentation du vétérinaire.

7.1.3. Extractions des termes significatifs des représentations.

Un calcul de coefficients pour chacun des mots ou expressions évoqués, à la fois entre le nombre d'occurrences et le rang moyen d'évocation et de hiérarchie, a été réalisé. Cette technique permet de pondérer le poids de chaque modalité. Selon le principe de l'analyse prototypique, plus la valeur du coefficient est faible, plus les éléments considérés seront vraisemblablement centraux, stéréotypiques ou prototypiques. Les 30 termes ayant les coefficients les plus faibles pour l'ensemble des deux inductions ont ainsi été retenus afin d'être utilisés sur la partie suivante de l'étude. L'utilisation de ces coefficients a permis de mettre en évidence les termes les plus significatifs appartenant aux deux stimuli utilisés et principalement ceux partagés dans les deux représentations. Ils sont présentés en figure 31.

Il faut noter ici que les termes *agriculteurs* et *éleveurs*, relatifs à la figure de celui qui travaille dans l'exploitation agricole, et les termes *agriculture* et *élevage* renvoyant à l'activité ont été regroupés pour ne pas utiliser des termes similaires dans la partie suivante de l'étude, de même que *grand air* et *air pur*.

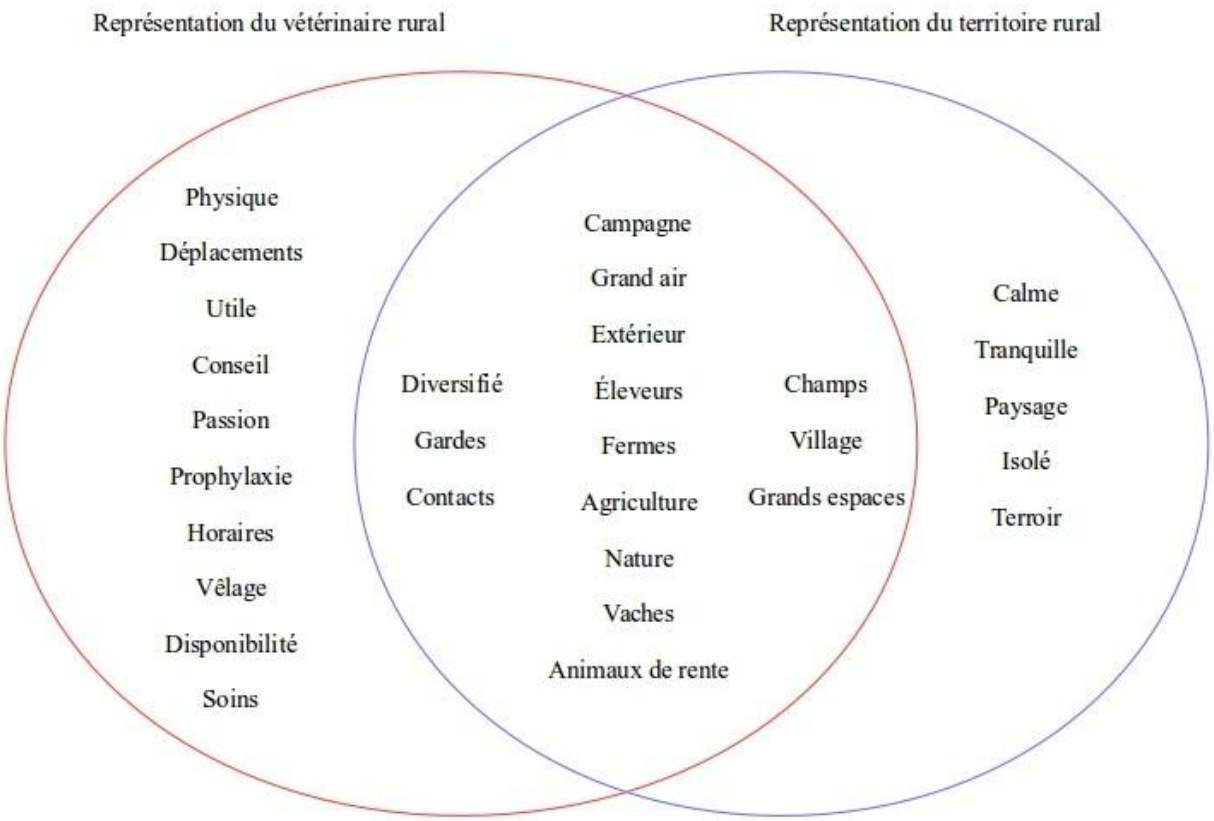


Figure 31 : 30 termes ayant le coefficient le plus faible issus de la tâche d'évocation.

Un classement de ces termes peut être réalisé en quatre catégories :

- Termes communs avec un coefficient faible (<1) pour chacune d'entre elles : *campagne* (0,353 vétérinaire rural et 0,033 territoire rural), *grand air* (0,859 ; 0,340), *extérieur* (0,254 ; 0,889), *éleveurs* (0,342 ; 0,196), *fermes* (0,190 ; 0,114), *animaux de rente* (0,102 ; 0,188), *agriculture* (0,209 ; 0,1), *nature* (0,378 ; 0141), *vaches* (0,07 ; 0,158). Les éléments qui se retrouvent dans cette première catégorie sont en majorité liés à l'exploitation agricole (sauf pour *nature*, *grand air* ou *extérieur*). Le lien entre les deux représentations s'effectue donc en majorité via le lieu d'activité.

- Termes communs avec un coefficient fort et un faible : coefficient fort pour « *vétérinaire rural* » : *diversifié* (0,312 ; 1,7188), *gardes* (0,128 ; 4,125), *contacts* (0,212 ; 4,625). Ici, les termes apparaissent pour les deux stimuli et concernent les conditions de travail (gardes) et le caractère propre de l'activité rurale à savoir les nombreux *contacts* avec les éleveurs et l'aspect *diversifié* des interventions. Coefficient fort pour « *territoire rural* » : *champs* (2,111 ; 0,120), *villages* (1,394 ; 0,251), *grands espaces* (3,625 ; 0,157). Les termes communs sont spécifiquement liés ici à l'environnement de travail.

- Termes présents uniquement pour « *vétérinaire rural* » : *physique* (0,223), *déplacements* (0,153), *utile* (0,323), *conseil* (0,311), *passion* (0,368), *prophylaxie* (0,367), *horaires* (0,356), *vêlage* (0,303), *disponibilité* (0,298), *soins* (0,26). Les termes les plus significatifs extraits ici se partagent entre des termes liés aux conditions de travail (comme *physique*), à l'intérêt de la pratique rurale (*utile* par exemple) ou encore aux actes réalisés (comme *vêlage*).

- Termes présents uniquement pour « *territoire rural* » : *calme* (0,226), *tranquille* (0,36), *paysage* (0,197), *isolé* (0,203), terro*ir* (0,338*)*. Ici, ce sont surtout des termes liés aux caractéristiques du territoire rural qui émergent (comme *tranquille*).

L'ensemble de ces 30 termes significatifs dans la structure des représentations du vétérinaire rural et du territoire rural ont ensuite été utilisés pour fournir les éléments de réponses possibles au scénario du questionnaire basé sur la méthode ISA réalisé à grande échelle sur la population étudiante. L'objectif était de ne pas biaiser l'étude avec des termes mobilisés sans base empirique.

7.1.4. Polarité des termes centraux.

Pour approfondir ces éléments, l'analyse de polarité proposée par De Rosa (2003) permet d'appréhender comment les étudiants connotent les différents termes de la représentation et donc globalement comment celle-ci est perçue. L'analyse de polarité consiste ici à analyser, sur l'ensemble de la tâche d'évocation hiérarchisée, les 30 termes retenus les plus significatifs. La figure 32 présente les indices de polarité dans l'ordre croissant de leur valeur[17].

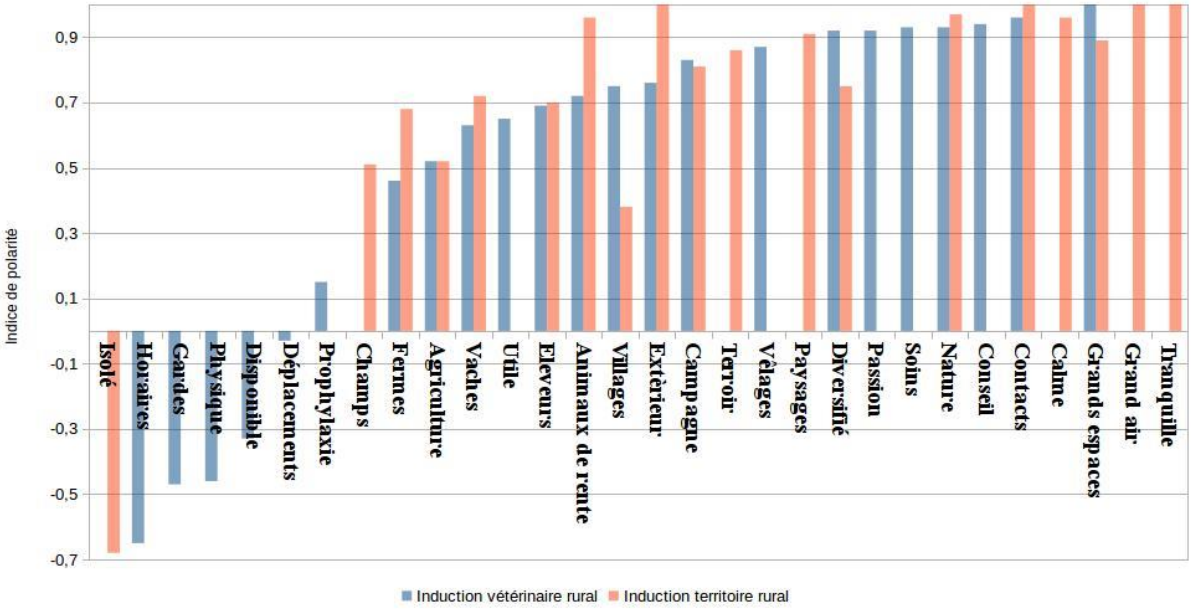


Figure 32 : Graphique des polarités des 30 termes principaux issus de la tâche d'évocation hiérarchisée

Les termes qui qualifient les conditions de travail sont tous connotés très

17 De Rosa (2003) a construit deux indices de mesure permettant de comprendre comment les termes exprimés par les répondants dans l'exercice de polarisation sont connotés : indices de polarité et indices de neutralité, basés sur les indications répondues sur chaque mot (+ : positif,- : négatif, 0 : neutre). Pour calculer l'indice de polarité, la formule suivante est utilisée : Indice de polarité (P)= (Nb mots positifs- Nb mots négatifs) / Nb total de mots associés. Cet indice varie entre –1 et +1 et se lit de la manière suivante : si P est compris entre –1 et -0,05 cela signifie que la plupart des mots sont connotés négativement ; si P est compris entre –0,04 et + 0,04 cela signifie que les mots positifs et ceux négatifs ont tendance à être égaux ; si P est compris entre +0,04 et +1, cela signifie que la plupart des mots sont connotés positivement. Un indice de neutralité a également était calculé mais il n'était significatif pour aucun terme.

négativement : *isolé* (Indice = -0,68), *horaires* (I= -0,65), *gardes* (I= -0,47), *physique* (I= -0,46), *disponible* (I= -0,33). Il faut toutefois noter pour le terme *déplacements* (I= 0,03), un équilibre qui montre que ce terme, et donc la représentation qui est liée d'un métier avec des mouvements fréquents, n'est pas spécifiquement négatif pour les étudiants. Ceux connotés positivement sont en rapport avec l'activité vétérinaire rurale, tant dans le vécu de l'étudiant du métier de vétérinaire : *passion* (I=0,92), *utile* (I=0,65), *diversifié* (I=0,92) ; que dans la pratique : *conseils* (I=0,94), *vêlage* (I=0,87), *soins* (I=0,93). Ils sont également en rapport avec l'environnement de travail : *campagne* (I=0,83), *nature* (I=0,97), *grands espaces* (I=0,89), etc… Il n'y aurait donc pas un rejet du territoire rural en soi, si ce n'est de son isolement, mais plutôt des conditions de travail qui y sont associées.

À ce titre, la *prophylaxie* (I=0,15), activité d'anticipation et de gestion dans le temps spécifique de la rurale, est connotée faiblement positivement. À l'inverse, l'activité de *vêlage* (I=0,87) souvent associée à l'urgence est très connotée positivement, alors même qu'elle relève des éléments de conditions de travail mis en évidence négativement par les étudiants : *disponibilité, horaires, gardes*… Il semble que ce soit la notion d'acte chirurgical à proprement parler qui fasse sens pour les étudiants à la différence de la *prophylaxie* qui n'a pas cette même connotation.

7.1.5. Induction du scénario du vétérinaire rural.

7.1.5.1. Données globales.

Le tableau 8 suivant présente les résultats globaux des choix des différents items dans la phase de questionnaire adaptée de la méthode ISA portant sur 1508 étudiants de classes préparatoires et des trois écoles vétérinaires d'Alfort, Lyon et Toulouse. Il s'agit ici de la fréquence de choix des termes en fonction de l'année de cursus.

Les résultats globaux font apparaitre ici une structure assez stable au premier abord des choix des termes par les différentes promotions d'étudiants. Ainsi, entre les différentes années du cursus, il existe globalement une certaine stabilité des choix des termes. Six items ont ainsi été choisis par plus de 50% des étudiants. Deux termes sont communs aux deux inductions de l'évocation hiérarchisée : *éleveurs* et *grand air*. Le terme *éleveurs* est ainsi le terme largement le plus sélectionné avec près de trois-quarts des étudiants qui l'ont choisi. Cela marque un attachement fort des étudiants à la relation à l'éleveur dans leur représentation du travail du vétérinaire rural. Les autres termes fortement mobilisés sont ensuite plus spécifique à l'induction du vétérinaire rural et particulièrement aux conditions de travail : *déplacements, gardes, physique*, sauf pour le terme *diversifié*.

Les autres termes choisis par les étudiants sont alors plus largement ceux issus de l'induction du vétérinaire rural que ceux issus de l'induction du vétérinaire rural.

Tableau 8 : Pourcentage de choix de chaque terme dans l'induction de scénario selon l'année de cursus.

Origine des termes	Termes	Total		Prépa	1ere année	2e année	3e année	4e année	5e année
Termes communs aux deux inductions « territoire rural » et « vétérinaire rural »	Eleveur	75,27		72,93	77,55	77,91	72,62	74,63	70,71
	Grand air	57,16		51,88	50,44	58,21	57,41	61,19	69,70
	Extérieur	45,09		34,59	40,82	51,94	42,97	47,76	47,47
	Campagne	31,70		37,59	26,82	30,45	34,60	32,54	34,34
	Fermes	26,79		40,60	19,53	31,34	23,57	28,06	22,22
	Animaux de rente	26,19		9,02	30,03	31,34	24,71	25,67	24,24
	Vache	24,20		33,83	19,24	26,57	23,57	23,88	23,23
	Nature	18,63		24,81	15,74	16,42	19,77	18,51	25,25
	Agriculture	18,04		26,32	17,49	14,63	20,53	17,31	16,16
Termes majoritairement issus de l'induction « vétérinaire rural »	Déplacements	64,52		59,40	69,39	67,16	65,78	60,00	57,58
	Diversifié	63,86		59,40	71,72	60,90	56,27	68,66	56,57
	Gardes	57,16		36,84	59,48	54,93	57,41	61,49	68,69
	Physique	54,38		60,15	57,73	51,64	49,81	54,63	55,56
	Conseil	48,41		21,80	55,10	51,64	55,13	44,18	46,46
	Utile	45,16		55,64	47,52	43,28	47,15	40,90	38,38
	Passion	39,85		56,39	41,40	36,12	39,16	36,72	37,37
	Soins	38,00		55,64	45,19	29,55	33,46	32,54	48,48
	Disponibilité	36,41		46,62	41,40	31,04	34,60	34,63	34,34
	Prophylaxie	34,88		9,77	39,94	41,49	37,26	32,84	29,29
	Horaires	31,63		45,86	28,86	30,45	27,38	34,93	26,26
	Vêlage	28,65		35,34	25,07	25,07	28,52	30,75	37,37
	Contacts	26,46		23,31	28,57	27,46	28,14	25,37	19,19
Termes majoritairement issus de l'induction « territoire rural »	Grands espaces	18,57		21,05	14,29	18,81	20,91	19,70	19,19
	Calme	17,04		17,29	16,91	15,22	15,97	19,40	18,18
	Village	13,06		10,53	11,66	14,33	14,83	12,54	14,14
	Isolé	12,20		14,29	11,08	8,96	13,69	14,63	12,12
	Paysage	11,80		7,52	10,20	12,24	15,59	10,15	17,17
	Tranquille	10,34		13,53	6,71	10,75	11,03	11,64	11,11
	Terroir	9,48		7,52	7,58	8,66	9,13	13,73	8,08
	Champs	8,49		9,02	6,41	8,96	10,65	8,36	8,08

Toutefois, une analyse plus fine des réponses montre que l'évolution dans le cursus marque une mobilisation différente des termes. Ainsi, les étudiants de classes préparatoires sont ceux qui mobilisent le moins les termes sélectionnés majoritairement dans l'ensemble des réponses et cités précédemment. Ils valorisent alors d'autres termes issus des deux inductions mais également des termes issus de l'induction du vétérinaire rural qui ont plus un rapport avec la valorisation de l'activité comme *utile*, *passion* ou *soins*. Il y a ainsi une

rupture marquée de cette population avec le reste des étudiants. Leur représentation du vétérinaire rural semble donc différente de celle des étudiants en école vétérinaire, ce qui peut marquer un passage de la représentation sociale à socio-professionnelle. Des termes plus technique ou spécifique à la profession comme *animaux de rente*, *prophylaxie* ou *terroir* sont ainsi fortement sous-représentés chez les étudiants de classes préparatoires.

Par ailleurs, au sein du cursus vétérinaire, il existe une certaine évolution temporelle dans le choix des termes effectué. Ainsi, en début de cursus, les termes relatifs à l'induction du vétérinaire rural sont survalorisés par rapport aux résultats globaux. Les termes communs ou spécifiques à l'induction du territoire rural sont alors plus minoritaires. A l'inverse, plus les étudiants avancent dans le cursus plus la valorisation des termes relatifs au territoire est forte. Les autres termes relatifs au vétérinaire rural sont alors moins importants même si ils restent majoritaires dans les choix. Il est à noter également que les termes fortement valorisés comme *éleveurs* sont moins présents avec l'avancée dans le cursus, de même que les termes relatifs aux conditions de travail. Ces éléments semblent donc montrer deux éléments. D'une part, un changement de représentation avec l'entrée dans l'enseignement vétérinaire. D'autre part, une prise en compte plus forte de la dimension du territoire pour une partie des étudiants avec l'avancée dans le cursus.

7.1.5.2. Analyse de similitudes.

L'analyse de similitudes repose sur la théorie des graphes, classiquement utilisée pour décrire des représentations sociales, sur la base de questionnaires d'enquête (Flament, 1981, Marchand et Ratinaud, 2012). Son objectif est d'analyser la proximité et les relations entre les éléments d'un ensemble, sous forme d'arbres maximum et cherche à réduire le nombre de ces liens. Elle suppose que les représentations peuvent s'exprimer en termes de relations symétriques. Cette relation peut s'exprimer par le fait que deux items sélectionnés vont ensemble plus ou moins fortement ou plus ou moins nettement.

La technique porte sur un ensemble d'items ou de mots et consiste à mettre en évidence les relations de similitude entre ceux-ci. On peut alors dresser un graphe de cet ensemble appelé réponses possibles effectuées par des sujets. Puis, grâce à l'analyse de similitude, on réduit le graphe à ses relations fortes. Cette analyse de similitude a été réalisée ici à l'aide du logiciel IramuteQ au travers d'un graphe par arbre maximum par indice de coocurence.

La figure 33 présente l'arbre maximum des réponses apportées à l'enquête par questionnaire. Le terme *éleveurs* n'a pas été pris en compte pour cette analyse car, par sa survalorisation dans les réponses par rapport aux autres termes, celui-ci grève les possibilités de compréhension des résultats.

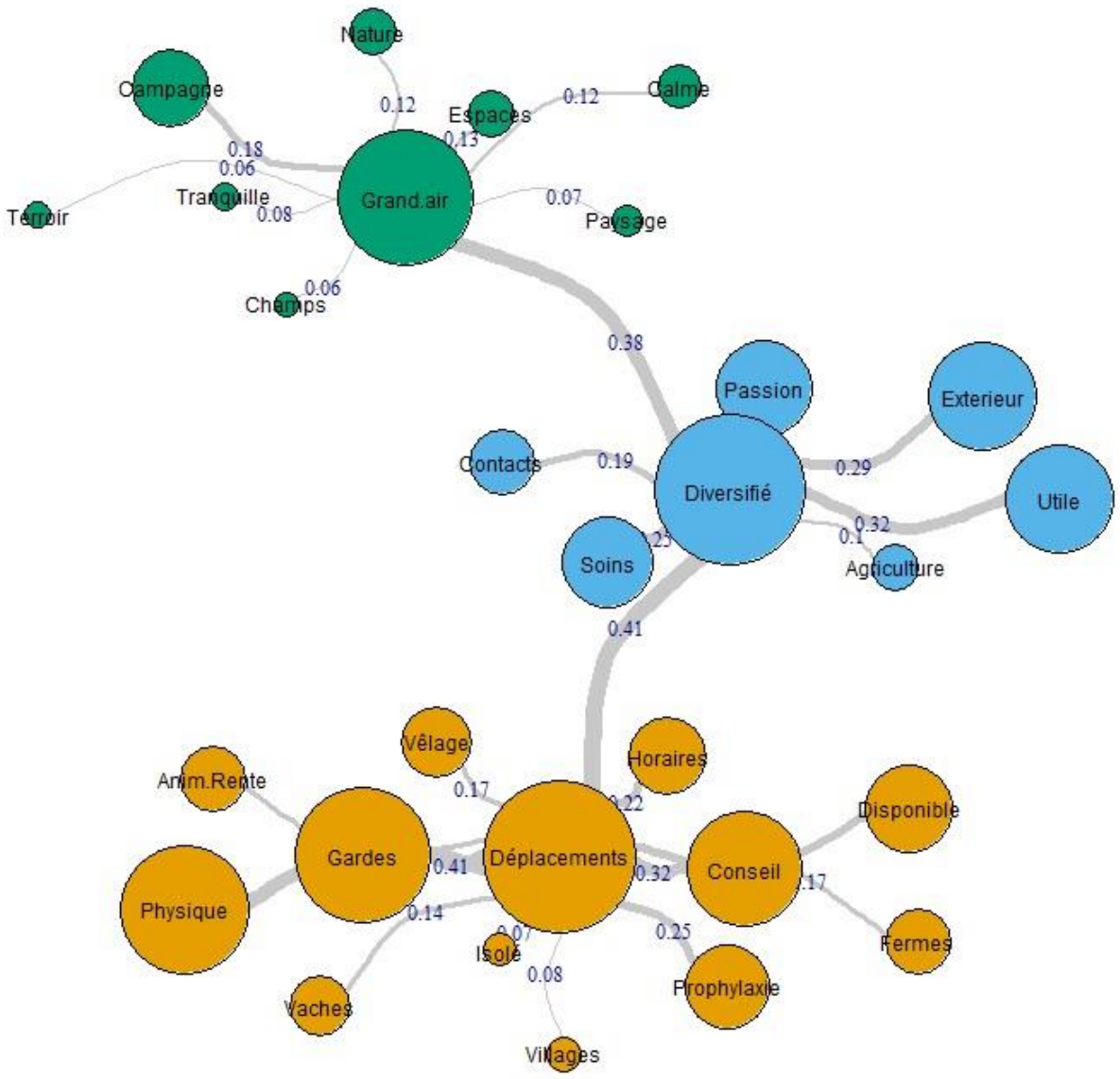


Figure 33 : Représentation graphique de l'analyse de similitude par arbre maximum par indices de cooccurrences (n=1508) sans prise en compte du terme « éleveurs ».

Une représentation des similitudes dans les réponses, qui s'articulent autour de trois termes principaux et très connectés : *déplacements*, *diversifié* et *grand air*, est ainsi obtenue. Il y a un axe commun d'articulation, entre les étudiants, de leurs réponses autour de ces termes et celui d'*éleveurs*. Au-delà les autres termes mobilisés par les étudiants se regroupent par grappe autour de ces termes principaux et forment trois groupes de termes mobilisés entre eux. Ceux-ci laissent ainsi apparaitre des sous-représentations au sein de la représentation générale du vétérinaire rural en fonction des termes mobilisés. Un premier groupe de termes semble associer autour du terme *déplacement*, les termes plus liés aux conditions d'exercice de l'activité. Les termes issus de l'induction du vétérinaire rural sont ainsi retrouvés majoritairement. Ils font référence à la fois aux actes (*vêlages*, *prophylaxie*, *vaches*, *animaux de rente*) et à leur réalisation (*physique*, *gardes*, *horaires*, *disponible* par exemple). Les termes *fermes* et *villages* sont également associés à ce groupe et connotent le lieu de réalisation de ces actes. Un second groupe de termes associe autour du terme

diversifié, des termes issus de l'induction vétérinaire rural et relatifs au caractère de l'activité vétérinaire et du caractère que celle-ci peut avoir pour l'étudiant : *passion*, *contacts*, *utile*. Il apparait également des termes relatifs à l'environnement de travail : *extérieur*, *agriculture*. Le dernier groupe rejoint clairement entre eux des termes relatifs au territoire rural et issus de son induction autour du terme *grand air*. C'est ici clairement les termes relatifs au territoire d'activité du vétérinaire qui sont reliés entre eux dans les réponses apportées par les étudiants. Les trois « *sous-représentations* » décrites précédemment dans l'analyse prototypique apparaissent donc ici.

7.1.5.3. AFC sur matrice via la méthode de Reinert.

Les données de la méthode ISA adaptée sont donc traitées ensuite par une analyse factorielle des correspondances (AFC) utilisant la méthode de Reinert sur des matrices de termes (1983). Cette méthode n'analyse pas les logiques inhérentes aux réponses effectuées. Elle analyse plutôt les éléments de représentations qui peuvent être contenus dans la matrice des différentes réponses au travers des redondances de mots associés à d'autres. Les mots sont alors étudiés avec ceux qui les entourent au travers de l'étude de chaque sélection des termes des étudiants sous forme de segments (une réponse correspond à un segment analysé). Les mots répétés ensemble (cooccurrences) constituent des groupes de termes formant des « *mondes lexicaux* » ou classes qui traduisent des associations d'idées composant les représentations. Les mondes lexicaux émanent d'une analyse multidimensionnelle de type classification hiérarchique descendante (CHD).

Comme le souligne Ratinaud et Marchand (2012, p. 837) :

> *« La technique de classification est sûrement la plus grande originalité de cette méthode. L'algorithme décrit par Reinert (1983) repose sur une série de bi-partitions construite sur la base d'une analyse factorielle des correspondances menée sur un tableau binaire (absence/présence) qui croise les unités textuelles choisies avec les formes pleines sélectionnées.*[…].*Rappelons que chaque bi-partition est réalisée en trois étapes :*
>
> *1. Une analyse factorielle des correspondances (A.F.C.) est menée sur le tableau, puis, pour toutes les partitions possibles le long du 1er facteur de l'AFC, l'inertie inter-classe est calculée. Une première coupure intervient pour la partition qui maximise l'inertie inter-classe.*
>
> *2. Chaque unité du tableau est permutée d'une classe à l'autre et l'inertie inter-classe est recalculée. Si celle-ci est supérieure à l'inertie inter-classe précédente, la permutation est conservée. Cette partie de l'algorithme boucle jusqu'à ce qu'aucune permutation n'augmente l'inertie inter-classe.*
>
> *3. Les formes spécifiques d'une classe (au sens du chi2) sont retirées de l'autre. »*

Les résultats obtenus sont alors projetés sur une AFC, réalisée à partir d'un tableau de contingence, qui permet de mettre en évidence les groupes de termes mobilisés par les étudiants et les représentations associées. L'AFC est un outil utilisé traditionnellement dans ce type d'analyse (Pianelli, Abric, et Saad, 2010 ; Lo Monaco, Piermatteo, Guimelli, et Abric, 2012). L'AFC consiste ici également à traiter le tableau de contingence croisant les items sélectionnés par les répondants avec les variables permettant de définir la population.

Ces variables permettent de caractériser les étudiants en fonction de leurs différences socio-démographiques et leurs places et souhaits dans le cursus. Les variables descriptives utilisées ici sont le genre, l'âge, l'année dans le cursus, le concours d'entrée, la région d'origine, le milieu d'origine, la CSP des parents, la filière souhaitée, le milieu de vie et de travail souhaité, la région d'exercice souhaitée, la possibilité de changement de carrière et le revenu souhaité. L'analyse des résultats de l'induction de scénario permet ici de travailler sur les différences dans les termes sélectionnés par les étudiants. L'AFC permet d'accéder à ce qui différencie les étudiants en fonction de leur ancrage et de leur place dans le cursus. Elle établit des groupes en fonction des termes mobilisés et des variables associés. Néanmoins, il faut garder à l'esprit ici que les individus enquêtés ne ressemble pas forcément à l'ensemble des termes mis en évidence pour chaque groupe et des variables identifiées. Il s'agit d'un sujet « *type* » qui pourrait avoir donné ces réponses au questionnaire. Ces éléments donnent des tendances fortes sur les types de termes associés entre eux. L'outil d'analyse spécifique de matrice par AFC via méthode de Reinert (1983) du logiciel ImaruteQ (Camargo et Justo, 2013; Ratinaud et Dejean, 2009) a été utilisé afin de procéder à cette analyse. Le logiciel a analysé 99,73 % du corpus, soit 1504 lignes de réponses des étudiants et mis en avant deux facteurs. Le logiciel peut proposer de multiples découpages selon des facteurs plus ou moins restrictifs. Comme le propose le concepteur du logiciel, Pierre Ratinaud, il appartient au chercheur de limiter le nombre de classes maximums autorisées selon son objet de recherche en fonction de la taille et de l'hétérogénéité du corpus[18]. Lors de l'analyse, il a été choisi de limiter le nombre maximum de classes à cinq. Au-delà, le logiciel proposait un découpage du corpus en des classes trop réduites pour permettre une interprétation justifiée des données. Avec cette limite, le logiciel a alors fourni des résultats mobilisant trois classes et deux facteurs et maximisant le nombre de segments analysés.

La représentation graphique de ces deux facteurs est disponible dans la figure 34. Le premier facteur extrait de l'AFC explique à lui seul 72,07 % de l'inertie et le second 27,93 %. Le premier facteur proposé, repose sur un axe qui peut être qualifié d'« e*xternalités* ». Il montre l'opposition entre les items issus des évocations hiérarchisées relevant d'un côté du territoire de travail (*nature, fermes, campagne, villages, paysage, terroir, calme, grands espaces, tranquille, champs*), principalement issus de l'induction « *territoire rural* », et d'autre part les items relevant de l'activité vétérinaire (*disponible, éleveurs, gardes, horaires, agriculture, conseil, soins, vaches, animaux de rente, prophylaxie, vêlage, isolé, gardes*), principalement issus de l'induction « vétérinaire rural ». Ce premier facteur explique donc la plus forte opposition dans les choix des termes.

Le deuxième facteur de l'AFC est sur un axe qualifié lui d'« *internalité* ». Il est défini par l'opposition entre des éléments de la profession vétérinaire extérieurs à l'individu, qui viennent d'être cités, et ceux d'ordre plus internes à celui-ci (*passion, contacts, utile, soins, diversifié, conseil, physique*) non caractérisés par le facteur précédent et issus également principalement de l'induction « *vétérinaire rural* ». Il permet ainsi de séparer les termes liés à l'induction du vétérinaire rural. Le croisement de ces facteurs permet alors de

18 Pour plus de précisions sur le fonctionnement du logiciel, voir www.iramuteq.org

mobiliser trois groupes de termes distincts, chacun se situant sur l'un des pôles des deux axes factoriels et évoquant les termes différents présentés précédemment pour chaque axe. Les différentes catégories de termes associés entre eux et identifiés par l'analyse de similitude se retrouvent alors ici. Ainsi, de chaque côté de l'axe « *Externalités* » se trouvent deux groupes de termes. Celui lié à l'environnement du territoire de travail, que l'on qualifiera simplement de « *territoire de travail* », et de l'autre côté, celui lié à l'activité vétérinaire dans ce territoire, que l'on qualifiera par « *conditions de travail* ». Le dernier groupe de termes est lié à l'axe d' « *internalité* » et sera qualifié d'« *intérêt professionnel* ». Les différentes sous-représentations du vétérinaire rural qui apparaissaient précédemment en analyses prototypique et de similitudes semblent donc se confirmer ici.

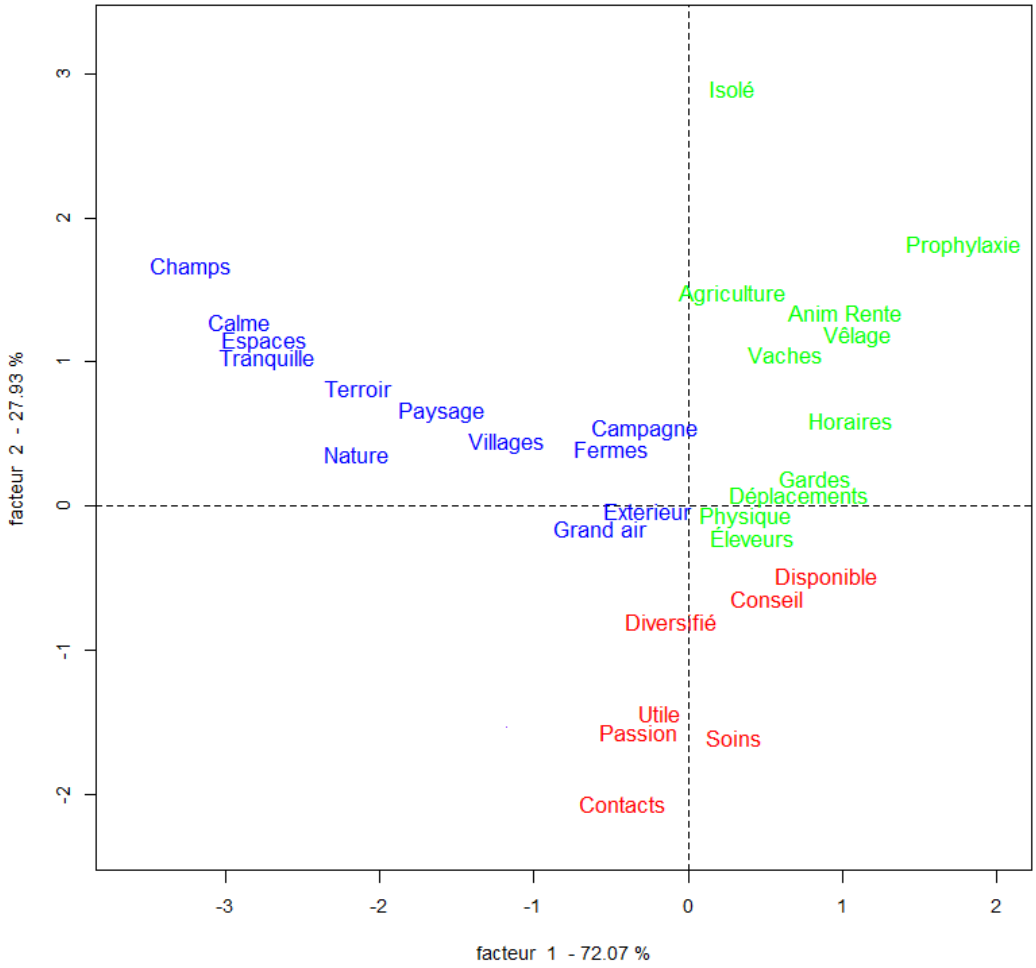


Figure 34 : Représentation des termes en fonction des deux facteurs de l'AFC sans chevauchement issus de la méthode ISA (n=1504).

Ces trois groupes de termes mobilisés dans l'induction de scénario, et mis en évidence par la projection de l'AFC sous IramuteQ, sont donc porteurs de représentations différentes et font également émerger des caractéristiques socio-démographiques spécifiques des étudiants qui ont mobilisés les termes correspondants. Ce croisement entre les groupes de termes obtenus et les variables sociodémographiques des étudiants fait alors émerger plusieurs profils de réponses effectués lors du questionnaire adapté de la méthode ISA. La représentation graphique de la figure 35 permet de les mettre en évidence.

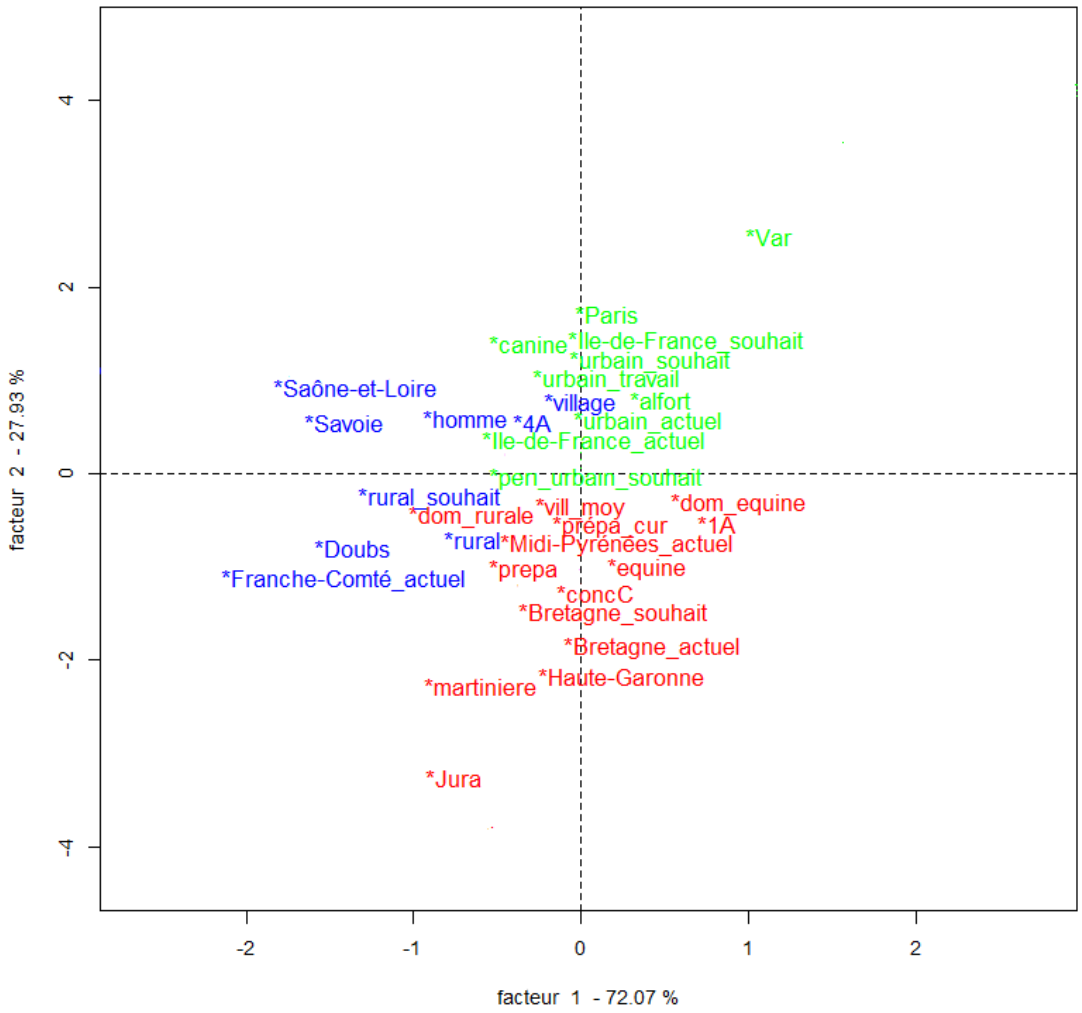


Figure 35 : Représentation des variables socio-démographiques et du cursus (χ^2>4) sans chevauchement en fonction des deux facteurs de l'AFC issus de la méthode ISA (N=1504).

Le premier groupe de termes dont les résultats sont présentés dans le tableau 9 pourrait être associé à la notion de « *conditions de travail* » (N=539/1504, soit 35,84 % des segments analysés). La représentation du vétérinaire rural est plus centrée sur les éléments inhérents à l'exercice de l'activité et extérieurs à l'individu. Elle rassemble principalement des termes associés au stimulus « *vétérinaire rural* » : *prophylaxie, vêlage, isolé, horaires, gardes*, ou encore *déplacements*. Ici c'est la dimension de l'acte qui la plus fortement valorisé avec ses conséquences sur l'activité du praticien. Ce groupe est formé en majorité d'étudiants issus des milieux urbains, souhaitant vivre en milieu urbain ou péri-urbain et travailler en milieu urbain. L'activité souhaitée est principalement à dominante canine. Les étudiants sont plus significativement originaires du Var ou habitent ou souhaitent habiter en Île-de-France. Il émerge également une forte proportion d'étudiants issus de l'école d'Alfort. Ce type d'association de termes dans les réponses des étudiants quant à l'activité rurale semble donc plus propre aux étudiants se référant à une activité plus urbaine du vétérinaire. Ils voient dans l'activité rurale, une pratique difficile et peu valorisée.

Tableau 9 : Résultats de l'AFC globale pour le groupe de termes « Conditions de travail ».

Termes caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	P
Prophylaxie	72,81	480,96	< 0,0001
Vêlage	59,03	141,75	< 0,0001
Animaux de rente	59,49	130,37	< 0,0001
Vaches	52,33	57,0	< 0,0001
Isolé	63,04	67,48	< 0,0001
Horaires	53,88	98,87	< 0,0001
Gardes	44,2	61,4	< 0,0001
Déplacements	41,52	38,71	< 0,0001
Éleveurs	39,82	31,97	< 0,0001
Disponibilité	42,99	19,22	< 0,0001
Agriculture	51,47	35,29	< 0,0001
Physique	39,88	12,8	0,00034
Variables caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	P
À vécu en milieu urbain	45,36	28,23	< 0,0001
Souhait d'activité canine	44,02	15,49	< 0,0001
Souhait travail en milieu urbain	45,87	11,16	0,00083
Souhait vie en milieu urbain	47,68	10,24	0,00137
Originaire d'Île de France	42,32	6,65	0,00990
De l'école d'Alfort	41,44	8,6	0,00335
Originaire du Var	70,59	9,03	0,00265
Souhait vivre en milieu péri-urbain	38,44	5,54	0,01857
Souhait vivre en Île de France	44,85	5,28	0,02151

Le deuxième groupe de terme est qualifié d'« *intérêt professionnel* » (N=520/1504, soit 34,57 %). Ses résultats sont présentés dans le tableau 10 précédent. La représentation sociale du vétérinaire rural contient plutôt des aspects positifs appartenant à l'individu dans son activité professionnelle : *passion, utile, soins, diversifié, conseil*. Ici encore, ce sont principalement des termes issus du stimulus « *vétérinaire rural* » qui apparaissent. Les éléments liés aux conditions de travail y sont peu présents et de manière plus marginale. C'est dans ce groupe de termes que se retrouvent le plus les étudiants de classes préparatoires ou de 1ère année, après avoir obtenu un concours C mais aussi de femmes. Le souhait d'activité majeur concerne une dominante sur les grands animaux (rurale et équine). Une forte proportion d'étudiants souhaitant vivre et travailler en milieu rural, issus des régions Basse-Normandie et Midi-Pyrénées ou venant et souhaitant travailler en Bretagne est également constatée.

Tableau 10 : Résultats de l'AFC globale pour le groupe de termes « Intérêt professionnel ».

Termes caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	p
Passion	50,25	108,73	< 0,0001
Utile	50,37	137,22	< 0,0001
Soins	53,23	142,4	< 0,0001
Diversifié	42,78	79,74	< 0,0001
Contacts	55,14	101,52	< 0,0001
Conseil	43,7	52,21	< 0,0001
Disponibilité	43,72	31,94	< 0,0001
Éleveurs	37,89	22,42	< 0,0001
Physique	36,95	4,5	0,03384
Gardes	37,35	5,23	0,02221
Variables caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	p
Souhait travail en milieu rural	39,89	10,03	0,00154
Concours C	47,78	7,38	0,00660
En 1re année du cursus	41,81	10,25	0,00136
En classes préparatoires	44,36	6,18	0,01293
Originaire de Bretagne	56,52	4,97	0,01108
Souhait activité dominante rurale	40,2	5,26	0,02177
Souhait activité dominante équine	45,38	7,35	0,00670
Souhait activité rurale	39,89	10,03	0,00154
Originaire de Midi-Pyrénées	43,69	4,06	0,04388
Souhait de vie en Bretagne	49,23	6,45	0,01108
Souhait activité équine	43,85	4,98	0,02568
Souhait activité mixte	37,56	4,37	0,03648
Femme	36,01	4,19	0,04071
Originaire du Jura	66,67	4,12	0,04232

Le troisième groupe de termes est nommé « *territoire de travail* » (N=445/1504, soit 29,59 %). Ses résultats sont proposés dans le tableau 11 suivant. Ici les termes retenus sont centrés en quasi-totalité sur les termes liés à l'environnement de travail : *espaces, calme, champs, nature, tranquille, terroir*. Il s'agit de termes mixtes aux deux représentations ou issus de la représentation du territoire rural. Les hommes, les étudiants et/ou issus du milieu rural, et en majorité en fin de cursus sont associés à ce groupe de termes. Les souhaits pour le futur sont liés à la fois à une activité et une vie en milieu rural. Ce groupe est marqué géographiquement par des étudiants issus de Franche-Comté, de Haute Normandie, et de Savoie. Il faut noter également ici que les variables illustratives de ce dernier groupe sont réparties de manière plus large sur le facteur « *internalité* » marquant une proportion moins tranchée entre facteurs internes et externes l'activité, de même ce groupe de termes

caractérise également plus les réponses apportées au scénario village ce qui marque une mobilisation plus marquée des termes qui y sont mobilisés.

Tableau 11 : Résultats de l'AFC globale pour le groupe de termes « Territoire de travail ».

Termes caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	p
Grands espaces	78,21	390,49	< 0,0001
Calme	81,32	398,22	< 0,0001
Champs	87,5	225,23	< 0,0001
Nature	66,19	222,25	< 0,0001
Tranquille	77,56	192,03	< 0,0001
Terroir	67,13	106,92	< 0,0001
Grand Air	39,1	87,62	< 0,0001
Paysage	57,87	77,49	< 0,0001
Village	50,25	46,47	< 0,0001
Ferme	38,86	22,8	< 0,0001
Campagne	35,56	12,02	0,00052
Extérieur	33,82	10,69	0,00107
Variables caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	p
Hommes	38,01	16,75	< 0,0001
Originaire de Franche-Comté	50	9,07	0,00960
À vécu en milieu rural	34,83	7,75	0,00537
Originaire Savoie	54,55	6,68	0,00977
En 4e année du cursus	35,22	6,57	0,01036
Souhait de vie en milieu rurale	33,46	5,63	0,01766
Souhait d'une activité rurale	38,46	4,22	0,03988
Originaire de Haute Normandie	44,44	4,1	0,04289
Scénario Village	33,53	5,43	0,01983

7.1.5.4. Analyse par scénario.

L'analyse de chaque ensemble de réponses par scénario reprend les mêmes facteurs et classes de termes que dans l'analyse globale précédente. Elle montre un clivage important entre la situation d'installation dans une métropole et les deux autres scénarios. Il y aurait donc un effet du territoire d'activité perçu par les étudiants dans leur représentation du vétérinaire rural.

Dans le scénario métropole, les mêmes facteurs expliquant respectivement 69,7 % et 30,3 % de l'inertie sont retrouvés. La répartition des groupes est également équilibrée : 31,63 % pour le groupe de termes « *conditions de travail* », 35,76 % pour le groupe de termes « *intérêt professionnel* » et 32,61 % pour le groupe de termes « *territoire de travail* ». Néanmoins, aucune variable illustrative n'est significative ici et ne caractérise un des groupes. Pour le scénario ville moyenne, une inertie de 67,18 % est observée pour le

premier facteur et de 32,82 % pour le second. Le groupe de termes « *conditions de travail* » représente 48,8 % de l'analyse. Il est surreprésenté ici de 13 points par rapport à l'analyse globale. Il y a donc une forte valorisation commune des termes qui le constitue dans ce scénario. Ce groupe est très fortement corrélé à une population souhaitant exercer en activité canine (63,96 %, χ^2 : 13,17, p=0,00024), de femmes (54,38 %, χ^2 : 14,79, p=0,00012), de personnes originaires de milieux urbains (56,03 %, χ^2 : 4,25, p=0,03916), et souhaitant exercer (54,55 %, χ^2 : 6,76, p=0,00932) et vivre (55,06 %, χ^2 : 8,38, p=0,00378) en milieu péri-urbain. Le groupe de termes « *intérêt professionnel* » représente 23,31 % de l'analyse. Il est donc sous-valorisé de 11 points par rapport à l'analyse globale, les termes qui le composent sont, de ce fait, moins choisis communément par les répondants dans ce scénario. Il marque surtout la présence d'étudiants du début de cursus (30,19 %, χ^2 : 4,65, p=0,04904). Enfin, le groupe de termes « *territoire de travail* » (27,89 %) est fortement composé d'hommes (42,19 %, χ^2 : 18,05, p<0,0001), ayant vécu en milieu rural (37,59 %, χ^2 : 8,77, p=0,00305), souhaitant y vivre (40,00 %, χ^2 : 18,8, p<0,0001) et y travailler (40 %, χ^2 : 17,92, p<,0001) et se spécialiser dans ce domaine également (47,31 %, χ^2 : 21,88, p<0,0001) ou en activité mixte (34,69 %χ^2 : 7,88, p=0,00499).

Le dernier scénario du village isolé (premier facteur 69,06 % et deuxième facteur 30,94 %) marque également une plus grande présence du groupe de termes « *conditions de travail* » à 41,51 % de l'analyse (plus 6 points par rapport à l'analyse globale). Une forte corrélation s'observe avec une population originaire (50 %, χ^2 : 7,59, p=0,00586), souhaitant vivre (54,72 %, χ^2 : 4,27, p=0,3883) et travailler en milieu urbain (53,09 %, χ^2 : 5,36, p=0,2065). Le groupe de termes « *intérêt professionnel* » (33,74 % de l'analyse) est surtout marqué par la forte corrélation avec des étudiants souhaitant exercer en activité mixte (40 %, χ^2 : 5,93, p=0,01490), ayant habité un milieu péri-urbain (39,58 %, χ^2 : 4,82, p=0,02806) et de l'école vétérinaire de Lyon (40,13 %, χ^2 : 4,22, p=0,04002). Enfin, le groupe de termes « *territoire de travail* » représente 24,74 % de l'analyse, soit le plus faible taux de ce groupe dans les trois scénarios et 5 points inférieur à l'analyse globale. Seul le facteur masculin illustre alors ce groupe (32,48 %, χ^2 : 4,94, p=0,02623).

Les différents scénarios montrent donc une certaine variabilité de positionnement des étudiants en fonction des groupes de termes qui y sont liés. Ainsi, le scénario métropole, marque une certaine stabilité des choix des étudiants. Aucun groupe ne ressort ici. Les termes liés au stimulus du territoire rural sont surtout valorisés en lien avec les autres termes liés au stimulus du vétérinaire rural dans les profils de réponses. Dans les deux autres scénarios, c'est-à-dire avec l'éloignement du centre urbain, le groupe de termes « *territoire de travail* » diminue graduellement dans les choix des termes associés. Cette diminution est la plus marquée dans le scénario du village isolé. Ce groupe ne concerne alors même plus les étudiants affichant le souhait de vivre et travailler en milieu rural (étant significatifs du scénario de la ville moyenne). Le territoire rural devient de moins en moins valorisé par des termes connectés entre eux dans son lien avec l'activité vétérinaire. Au contraire, les termes liés au groupe « *conditions de travail* » y sont survalorisés ensemble. L'éloignement du centre urbain devient ainsi un marqueur d'une attention plus forte aux conditions de l'activité au détriment de son environnement. Il est retrouvé alors, logiquement, des étudiants affichant une origine et des souhaits de vie urbaine et une activité canine.

Néanmoins, cet élément est à modérer à la vue de la répartition entre les scénarios des termes liés au groupe « *intérêt professionnel* ». En effet, celui-ci est sous-valorisé dans le scénario de la ville moyenne alors qu'il reste important dans le scénario du village isolé.

Ces différents résultats montrent qu'il y a donc une influence de la représentation du territoire rural sur celle du vétérinaire rural, compte tenu des différents groupes mis en évidence en fonction des scénarios. Les étudiants accordent une importance aux termes liés aux facteurs internes de l'activité rurale (utilité du métier, valorisation du contact), en début de cursus. Ils semblent donc moins sensibles, compte tenu de leurs réponses, à la notion d'isolement. Cet élément doit simplement être nuancé puisqu'en début de cursus les étudiants n'ont pas (ou peu) réalisé de stages et n'ont donc pas confronté leurs représentations à la réalité du terrain. Cela peut ainsi expliquer cette nuance dans la mise en avant de l'isolement comme un élément central de la représentation.

7.2. Principes organisateurs de l'espace dans les représentations.

Les données fournies par les cartes mentales sont ici mobilisées pour comprendre comment les étudiants articulent cognitivement la représentation socio-spatiale du territoire rural du vétérinaire via des principes organisateurs de l'espace. L'analyse des cartes mentales proposée repose donc sur une démarche croisant plusieurs concepts issus de l'approche théorique.

Elle se fait en quatre étapes : l'identification des caractéristiques des dessins, l'analyse chorématique des dessins et du discours, l'analyse textuelle de celui-ci et enfin le croisement des données des trois étapes précédentes auxquelles sont ajoutées les données socio-démographiques des étudiants. La figure 36 résume l'itinéraire méthodologique mis en place.

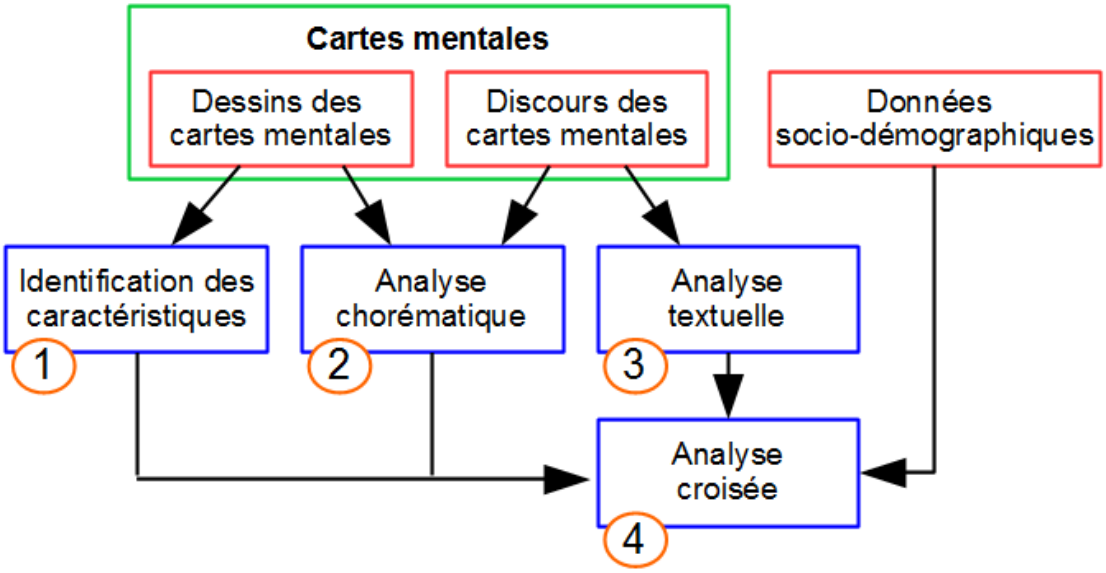


Figure 36 : Itinéraire méthodologique de l'analyse des cartes mentales

L'objectif de cette analyse est de faire émerger les éléments représentationnels issus

du discours et de comprendre par leur croisement avec les chorèmes mis en évidence dans les cartes mentales, le lien entre représentations socio-spatiales et principes organisateurs de l'espace.

7.2.1. Identification des caractéristiques dans les dessins.

Le dessin est d'abord analysé sur ses caractéristiques. Pour chacun, de nombreux éléments qui sont classiquement utilisées dans les cartes mentales sont notés (Gieseking 2013). Ils donnent des données supplémentaires afin d'illustrer l'analyse chorématique. Il s'agit de la catégorie de dessin entre : cartographique (comme une carte), photographique (comme une photo), schéma (sans caractéristique géographique), le plan (à l'image d'un dessin pour trouver un chemin), et mixtes (plusieurs catégories). Il s'agit également de l'échelle utilisée : nationale (France), régionale (une région ou un département), territoriale (un espace sans frontières administratives mais correspondant à des éléments sociaux, techniques ou physiques: un ensemble de villages ou villes, une région agricole...), locale (une ville ou un village), micro-locale (une ferme ou une clinique), sans échelle, et multi-échelle.

Après, des éléments de contenu présents dans les cartes mentales ont été pris en compte : la présence d'humains, de symboles (une égalise par exemple), temporelles (qui mettent en évidence le temps dans le dessin) et les éléments textuels. Pour cette dernière option, le type de texte a aussi été identifié : nominatif (pour compléter les éléments de dessin), illustratif (pour remplacer un élément non dessiné), de légende (présenté comme dans une carte traditionnelle).

Cette analyse, présentée dans le tableau 12, montre que 66 % des dessins réalisés sont de types cartographiques, ce qui tend à y voir une approche plus territorialisée et moins imagée. Le tiers restant se répartit entre des schémas (18 %) ou des dessins de type photographiques (9 %).

L'analyse de l'échelle du dessin fait apparaître des résultats similaires : 53 % des dessins ont une échelle territoriale. Toutefois, il est à noter que 33 % des étudiants ont utilisé une échelle locale ou micro-locale, marquant une vision très restrictive de l'espace d'activité, souvent centrée autour d'une seule exploitation agricole ou de la clinique vétérinaire.

Par ailleurs, il est à noter que la majorité des dessins n'utilise que peu de représentations d'êtres humains (10 %), d'éléments de temporalité (7 %) ou de symboles (37 %). Ces éléments sont donc proches de la vision cartographique précédente. Néanmoins, trois-quarts des dessins utilisent des éléments textuels. Dans la quasi-totalité des cas, ces éléments sont nominatifs (71 %) et servent à expliciter ce qui est représenté dans le dessin. Ils ne font pas office de légende (1 %) et marquent ainsi la limite de la vision purement « *cartographique* ». Il y a donc une volonté à faire coller le dessin réalisé à une carte, mais en essayant de la décrire le plus possible pour améliorer la compréhension.

Tableau 12 : Caractéristiques des dessins (n=72)

Caractéristiques		Fréquence	Taux
Type de dessin	Cartographique	48	**0,66**
	Photographique	7	0,09
	Schéma	13	0,18
	Plan	1	0,01
	Mixte	3	0,04
Échelle	Sans	1	0,01
	Multi-échelles	4	0,06
	Nationale	3	0,04
	Régionale	2	0,03
	Territoriale	38	**0,53**
	Locale	18	**0,25**
	Micro-locale	6	0,08
Présence d'humains dans le dessin	Oui	7	0,10
	Non	65	**0,90**
Symboles dans le dessin	Oui	27	0,37
	Non	45	**0,63**
Éléments temporels dans le dessin	Oui	5	0,07
	Non	67	**0,93**
Texte dans le dessin	Oui	54	**0,75**
	Non	18	0,25
Type de texte	Nominatif	51	**0,71**
	Illustratif	2	0,03
	Légende	1	0,01

7.2.2. Mise en évidence des chorèmes.

L'analyse chorématique est une analyse systématique à partir des 7 principes organisateurs (Piveteau et Lardon, 2005). Chaque dessin et son discours sont analysés au travers d'une grille permettant de noter la présence ou l'absence des chorèmes. L'exemple de la figure 37, réalisée par une étudiante de 4e année, permet de mettre en évidence les différents chorèmes présents dans une carte mentale. Ici l'articulation du dessin se fait autour d'un élément central, le village. Celui-ci marque à la fois un chorème de « *hiérarchie* » par sa taille par rapport à celle des hameaux et exploitations (il y a donc un ordre d'importance accordé aux lieux), mais aussi un chorème d' « *attraction* » par son rôle

central en tant que centre urbain. L'étudiante note aussi le déplacement du vétérinaire sur le territoire par des flèches et des traits symbolisant les routes. Ceux-ci signifient pour elle à la fois la présence d'un chorème de « *quadrillage* » par les différents réseaux routiers, mais également la présence d'un chorème de « *tropisme* » par les différents mouvements effectués par le vétérinaire. Enfin, l'étudiante indique sur le dessin des zones avec des caractères spécifiques – urbaine pour le village, rurale pour les collines, agricole pour les troupeaux – qui marquent la présence d'un chorème de « *contact* ». Les échanges entre ces zones, indiqués par l'étudiante sous forme de flèches, font apparaître enfin un chorème de « *dynamique territoriale* ».

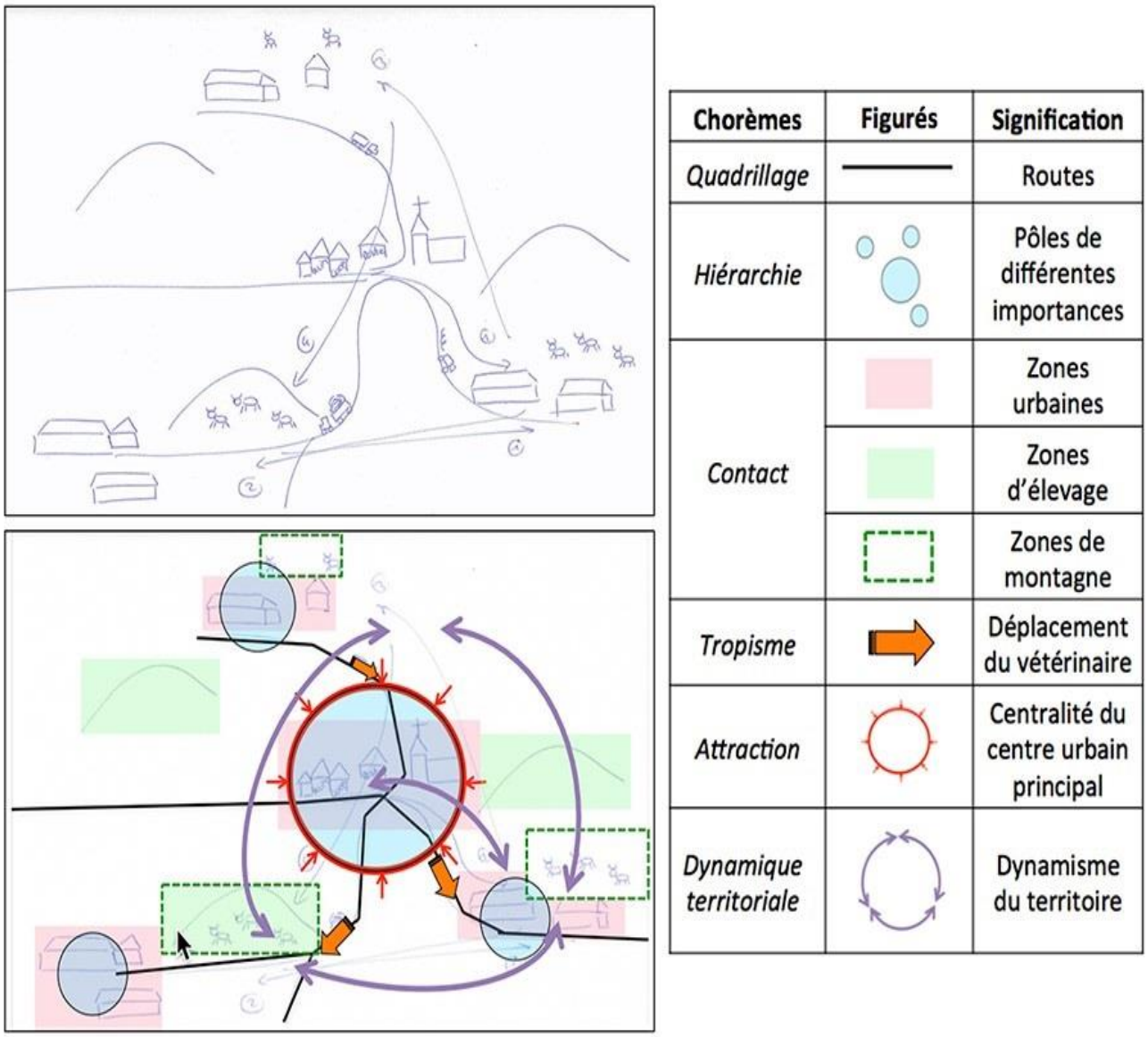


Figure 37 : Exemple de traitement de carte mentale par la méthode des chorèmes (réalisé par Johany).

La même analyse chorématique est également faite concernant le discours effectué sur le dessin. La présence ou l'absence de chaque chorème portée par les étudiants est notée. Cette dernière partie analyse la complémentarité entre les deux canaux et leur enrichissement mutuel.

Un exemple de traitement du discours est présenté en figure 38 :

« Bon véto rural en général il est rattaché à une clinique. Après je mettrais, pour ce que j'en ai vu en stage... Il y a un cercle de clientèle qui est assez large, enfin plus ou moins large. Les clients, là, comme ça. Du coup, il va partout, là. Donc il y a une première partie de son métier qui est là au niveau de l'élevage avec l'éleveur. Donc, là, il donne des conseils, il y a des interventions, il y a des prescriptions etc. Puis, il y à la clinique, avec les hôpitaux dedans. L'éleveur peut venir aussi. Alors il nous amène des veaux. Il y a un hôpital de veaux. Et puis, il y a la pharmacie qui est là, quoique, si il vend des médicaments. Du coup il y a beaucoup de routes. Dans les élevages il y a un petit peu de tout. » (Étudiant, 3e année).

Légende : Quadrillage Attraction Tropisme

Figure 38 : Exemple de traitement de discours par la méthode des chorèmes.

L'identification des chorèmes au sein des dessins et du discours, montre une présence marquée de ceux-ci de manière transversale. Les données reprises dans le tableau 13 identifient le fait que chacun des chorèmes est présent dans au moins un quart des productions et que chaque carte mentale est composée en moyenne de 3,5 chorèmes (δ : 1,5). Trois chorèmes sont présents dans au moins la moitié des productions : contact (54 %), attraction (56 %) et tropisme (67 %).

Tableau 13 : Table de l'analyse chorématique des dessins et du discours (n=72)

Type de chorèmes	Chorèmes	Dessin		Discours		Enrichissement		
		Nombre de chorèmes	Fréquence	Nombre de chorèmes	Fréquence	Chorèmes juste dans le dessin	Chorèmes juste dans le discours	Fréquence[19]
Chorèmes de structure	Maillage	29	0,40	26	0,36	10	7	0,24
	Quadrillage	31	0,43	32	0,44	0	1	0,01
	Hiérarchie	18	**0,25**	16	0,22	7	5	0,17
	Contact	34	**0,47**	39	0,54	6	11	**0,24**
Chorèmes de dynamique	Attraction	40	**0,56**	39	0,54	10	9	**0,26**
	Tropisme	22	**0,31**	48	**0,67**	2	28	**0,42**
	Dynamique Territoriale	6	**0,08**	17	**0,24**	**0**	**11**	0,15

Cependant, leur répartition à l'intérieur des cartes mentales est inégale. Il apparaît dans le tableau 14, qu'au niveau global, il existe une forte corrélation de présence des chorèmes dans les cartes mentale entre : maillage, quadrillage, contact et tropisme ainsi qu'entre attraction, contact et tropisme.

19 La fréquence d'enrichissement de l'analyse est obtenue par le calcul : (nombre de chorèmes seulement dans le dessin + chorèmes seulement dans le discours) / nombre de cartes mentales.

Tableau 14 : Table de corrélation de la présence des chorèmes dans les cartes mentales (n=72).

	Type de chorèmes	Chorèmes de structure				Chorèmes de dynamique		
Type de chorèmes	Chorèmes	Maillage	Quadrillage	Hiérarchie	Contact	Attraction	Tropisme	Dynamique Territoriale
Chorèmes de structure	Maillage		**0,306**	0,139	**0,375**	0,292	**0,319**	0,181
	Quadrillage	**0,306**		0,139	**0,333**	0,278	**0,347**	0,083
	Hiérarchie	0,139	0,139		0,208	0,250	0,194	0,097
	Contact	**0,375**	**0,333**	0,208		**0,403**	**0,444**	0,194
Chorèmes de dynamique	Attraction	0,292	0,278	0,250	**0,403**		**0,556**	0,181
	Tropisme	**0,319**	**0,347**	0,194	**0,444**	**0,556**		0,167
	Dynamique Territoriale	0,181	0,083	0,097	0,194	0,181	0,167	

Les chorèmes y sont ainsi présents dans plus de 30 % des cas lorsqu'au moins l'un des autres est présent. Cela marque notamment deux significations à l'espace sensiblement différents selon les deux combinaisons : l'une est très structurelle (maillage, quadrillage, contact et tropisme), basée sur la localisation des lieux, leur différenciation et leur irrigation. L'autre est plus dynamique (attraction, contact et tropisme) fondée sur la spécialisation des lieux et leurs interactions.

Cette hypothèse est renforcée dans les corrélations concernant l'absence des différents chorèmes dans les cartes mentales, c'est-à-dire lorsque le chorème n'apparait pas dans le dessin de l'étudiant (tableau 15).

Tableau 15 : Table de corrélation de l'absence des chorèmes dans les cartes mentales (n=72).

	Type de chorèmes	Chorèmes de structure				Chorèmes de dynamique		
Type de chorèmes	Chorèmes	Maillage	Quadrillage	Hiérarchie	Contact	Attraction	Tropisme	Dynamique Territoriale
Chorèmes de structure	Maillage		**0,361**	**0,319**	0,250	0,111	0,125	**0,444**
	Quadrillage	**0,361**		**0,375**	0,264	0,153	0,208	**0,403**
	Hiérarchie	**0,319**	**0,375**		0,264	0,250	0,181	**0,542**
	Contact	0,250	0,264	0,264		0,097	0,125	**0,333**
Chorèmes de dynamique	Attraction	0,11	0,153	0,250	0,097		0,181	0,264
	Tropisme	0,125	0,208	0,181	0,125	0,181		0,236
	Dynamique Territoriale	**0,444**	**0,403**	**0,542**	**0,333**	0,264	0,236	

Les deux significations précédentes accordées à l'espace, mais de façons différentes sont alors retrouvées. De ce fait, les chorèmes de structure sont tous absents de manière commune (sauf celui de contact). De même, le chorème mettant en avant le principe de

dynamique territoriale est également absent dans ce cas, ce qui est moins vrai lorsque ce sont les autres chorèmes de dynamique qui sont absents. Cela renforce l'idée de deux types d'approches dégagées dans les résultats précédents, celle fondée sur la structuration des espaces et celle sur les circulations et les rayonnements des lieux.

Par ailleurs, il y a également dans les résultats, l'enrichissement essentiel qui s'effectue entre les chorèmes identifiés dans le discours et ceux identifiés dans le dessin. Il y a donc ici un intérêt à ne pas prendre le discours simplement comme un élément d'explicitation du dessin. Ainsi, dans un quart des productions, pour quatre chorèmes sur les sept issus de l'approche de Piveteau et Lardon (2005), il y a une présence du chorème soit dans le dessin, soit dans le discours. Cette tendance est très marquée dans les chorèmes de dynamique (attraction, tropisme, dynamique territoriale) identifiés dans le discours. Ainsi, les chorèmes de tropisme et de dynamique territoriale sont deux fois plus présents dans le discours que dans le dessin. Il y a ainsi des principes organisateurs de l'espace qui se marquent principalement dans le discours, car ceux-ci sont difficiles à représenter. Le discours est une véritable source de données complémentaires pour l'identification des chorèmes qu'il convient d'exploiter en tant que tel. Cela rejoint ici les résultats de Cauvin (2002) : la seule analyse des dessins apparaît trop faible pour comprendre les mécanismes cognitifs d'appréhension de l'espace et les représentations socio-spatiales qui en découlent et justifient l'utilisation des chorèmes sur toutes les données recueillies, textes et dessins.

7.2.3. Analyse textuelle du discours.

Pour cette analyse, l'ensemble du discours porté sur le dessin a été retranscrit. Chaque discours y est identifié par son code d'anonymisation ainsi que par les variables sociodémographiques des répondants : genre, âge, année dans le cursus, concours d'entrée obtenu, filière souhaitée, milieu de vie d'origine. Le corpus a été traité via le logiciel IramuteQ en utilisant la méthode de Reinert (1983), ici sur corpus textuel.

L'ensemble des éléments à analyser, qui constitue le corpus, est découpé en unités formée par les entretiens. A chacun de ces entretiens sont associés des variables supplémentaires, qui ne font pas partie du texte. Ici, il s'agit des variables socio-démographiques des étudiants interrogés (âge, année de cursus, concours obtenu, milieu de vie d'origine). Elles sont identifiées par des étoiles dans le texte pour pouvoir être identifiées dans le corpus et différenciés des termes des entretiens. En effet, pour le logiciel, les formes textuelles sont des suites de signes séparés par des blancs (ou d'autres caractères comme les points, les virgules…), c'est-à-dire les mots.

Ces formes textuelles subissent une lemmatisation qui les remplace par leur forme réduite : ainsi, une forme verbale est réduite en infinitif, un substantif pluriel est réduit en singulier, une forme élidée est réduite sans élision. Ces formes réduites sont réparties en deux catégories : les formes analysables mobilisées ensuite, et les formes illustratives qui servent uniquement à décrire les classes qui en résultent. Les formes analysables proviennent de noms, verbes, adjectifs et adverbes (les mots pleins), les formes illustratives sont les mots outils (prépositions, pronoms, conjonctions, auxiliaires) ainsi que les variables

(étoilés). Le logiciel découpe le texte à étudier en segments, comme dans l'analyse de matrice, de taille réduite. Ils sont composés d'une ou plusieurs lignes de texte consécutives et terminées si possible par une ponctuation, sinon par un séparateur comme un blanc.

Ensuite, le corpus est modélisé par un tableau de contingence comprenant en ligne les segments et, en colonne, les mots analysables du texte. Une CHD (à chaque pas, la classe la plus grande est divisée en deux) qui regroupe ces unités en classes, ou mondes lexicaux, différenciés par la distribution de leur vocabulaire est alors réalisée. Le tableau est réorganisé pour produire deux classes de formes les plus contrastées possibles ; la plus grande est ensuite découpée en deux. Cette procédure est ensuite répétée. On obtient ainsi des classes d'énoncés significatifs qui renvoient à des « *mondes lexicaux* » comme vu précédemment dans l'analyse de matrice.

Les énoncés d'une même classe sont similaires entre eux, et aussi différents que possible des énoncés d'une autre classe. Les classes sont représentées graphiquement à partir d'une AFC qui permet également de projeter les variables illustratives aux entretiens et associés aux segments. Une autre CHD est également réalisée sur le tableau des cooccurrences à l'intérieur de chaque classe pour mettre en évidence les voisinages de mots.

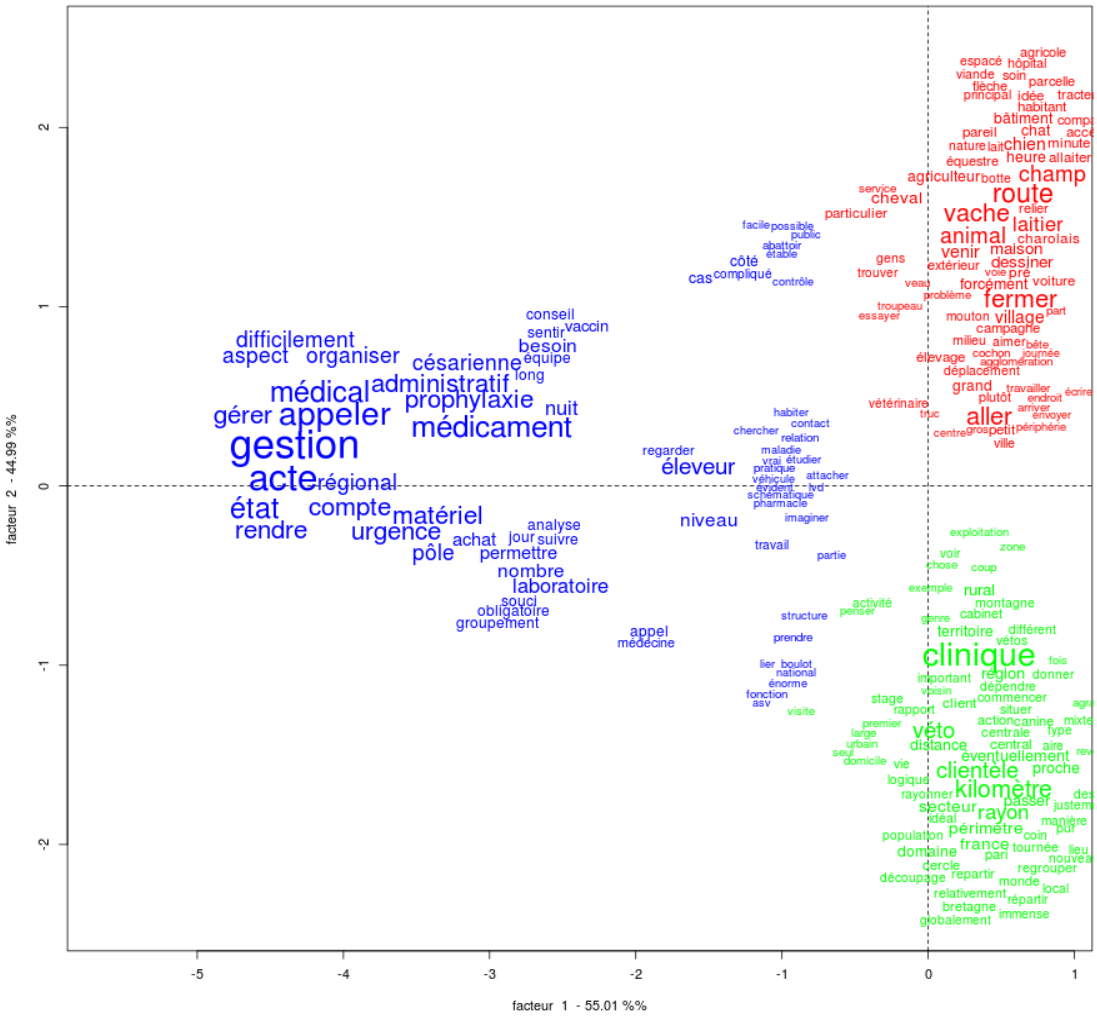
Ici encore cette méthode permet d'analyser plutôt les éléments de représentations qui peuvent être contenus dans le corpus au travers des redondances de mots associés à d'autres. Les mots sont alors étudiés avec ceux qui les entourent. Les mots répétés ensemble (cooccurrences) forment les « *mondes lexicaux* » qui traduisent des associations d'idées formant les représentations.

Néanmoins, comme dans la phase précédente, il faut garder à l'esprit ici qu'aucun individu ne rassemble l'ensemble des caractéristiques identifiées. Il s'agit d'un sujet « type » qui pourrait tenir ce type de discours.

L'analyse textuelle du discours porté par les étudiants tout au long de la réalisation de leurs dessins fait émerger une répartition autour de deux facteurs d'inertie dans l'AFC. Celle-ci a analysé 99,75 % du corpus, soit 395 segments et identifié deux facteurs significatifs[20]. La représentation graphique de cette analyse est présentée dans la figure 39.

20 Lors de l'analyse, il a été choisi de limiter le nombre maximum de classes à cinq. Au-delà, le logiciel proposait un découpage du corpus en des classes trop réduites pour permettre une interprétation justifiée des données. Avec cette limite, le logiciel a alors fourni des résultats mobilisant trois classes et deux facteurs.

Figure 39 : Projection de l'AFC issue de l'analyse du discours sur les cartes mentales (n=72)



Le premier facteur, qui explique 55,01 % de l'inertie oppose les termes relatifs à l'acte de travail (par exemple, *gestion*, *médicament*, *acte*) à ceux relatifs à l'espace et au milieu de travail (par exemple, *laboratoire*, *pôle*, *clinique*). L'autre facteur (44,99 % de l'inertie) oppose et partage quant à lui des termes à vocation plutôt géographique ou de localisation (par exemple *périmètre*, *zone*) à des termes plus imagés ou symboliques désignant l'environnement de travail (par exemple, *champ*, *vache*, *village*).

On peut identifier dans cette figure un effet Guttman identifié par une organisation des termes dans la figure sous forme de « *bananes* ». Celui-ci est habituel dans une AFC. Ici, il est normal de voir apparaitre cet effet car il y a une opposition saillante entre les termes relatifs à l'environnement de travail et ceux relatifs à l'acte de travail. Cette opposition est plus marquée que le deuxième facteur entre les deux discours de type environnement qui partage le discours entre les termes liés plus géographiques et ceux plus symboliques, cela entraine donc cette organisation de la figure. Ces deux axes permettent alors d'observer une organisation du discours selon une typologie à trois entrées reprise dans le tableau 16.

Tableau 16 : Résultats de l'analyse par AFC sur le discours porté sur les cartes mentales, termes les plus significatifs sans les verbes (n=72)

Types de discours	Termes principaux	Taux en % pour chaque variable	Chi 2	p<0,01
Activité (12,41 % des segments analysés)	Gestion	100,0	57,66	< 0,0001
	Acte	100,0	50,32	< 0,0001
	Médicament	72,73	37,89	< 0,0001
	Etat	100,0	35,76	< 0,0001
	Médical	100,0	35,76	< 0,0001
	Compte	100,0	28,53	< 0,0001
	Prophylaxie	82,83	28,21	< 0,0001
	Matériel	82,83	28,21	< 0,0001
	Urgence	82,83	28,21	< 0,0001
	Administratif	82,83	28,21	< 0,0001
	Eleveur	44,0	24,52	< 0,0001
Territoire - Environnement (41,77 % des segments analysés)	Route	92,59	30,77	< 0,0001
	Vache	86,67	26,9	< 0,0001
	Ferme	77,08	28,01	< 0,0001
	Champ	94,44	21,51	< 0,0001
	Laitier	93,75	18,52	< 0,0001
	Chien	100,0	12,84	0,00033
	Village	74,04	12,43	0,00042
	Cheval	82,35	12,03	0,00052
	Maison	85,71	11,52	0,00068
	Bâtiment	100,0	8,49	0,000356
	Agriculteur	88,89	8,41	0,000374
Territoire - Géographique (45,82 % des segments analysés)	Clinique	74,49	43,15	< 0,0001
	Kilomètre	95,83	25,74	< 0,0001
	Clientèle	92,0	22,92	< 0,0001
	Rayon	100,0	19,72	< 0,0001
	Secteur	100,0	12,13	0,00049
	Périmètre	100,0	12,13	0,00049
	France	100,0	12,13	0,00049
	Rural	64,29	11,68	0,00063
	Région	78,26	10,35	0,00129
	Proche	90,91	9,27	0,00233
	Distance	90,91	9,27	0,00233

Un premier discours, nommé « *activité* », regroupe des termes issus de l'opposition du premier facteur d'inertie fondé sur l'acte (par exemple, gérer, actes, gestion, appeler). Ce type de discours fait ainsi majoritairement intervenir une représentation du territoire d'activité lié à la clinique d'exercice et à l'exploitation agricole. Ce sont les actes réalisés par le vétérinaire au sein de ces lieux qui sont importants, que ce soit de actes de soins (l'importance de la césarienne et de la prophylaxie sont ainsi retrouvés), mais plus étonnamment, des actes annexes de l'activité vétérinaire à caractère plus administratifs ou financiers. Ce type de discours rassemble 12,41 % du discours effectué sur les dessins. Ce sont plutôt les étudiants de début de cursus issus de zones urbaines et péri-urbaines donc, peu confrontés aux territoires ruraux dans leur vie quotidienne ou dans les stages qui le mobilisent. Les extraits suivant sont ainsi caractéristiques de ce type de discours utilisé pour décrire la carte mentale réalisée :

« Il y a la gestion, la comptabilité, les démarches administratives… Après, il y a les éleveurs, ils appellent pour les médicaments, des conseils, des urgences. De l'autre côté, il y a l'Etat qui rend obligatoire la prophylaxie. »

« Là, c'est l'éleveur qui appelle la nuit pour la césarienne à l'étable, les diarrhées de veaux, bon les actes qui impliquent un acte médical… Après, il y un autre pôle d'activité pour moi, c'est le médicament. »

« Déjà il y a la clinique, là, voilà, où il y a les médicaments… La clinique c'est aussi tout ce qui représente la gestion, la comptabilité. Voilà, tous ces trucs indépendants en soit, enfin pas directement liés à la médecine. »

« Dans le relationnel, il y a aussi la gestion de l'équipe, que ce soit l'ASV ou les associés, la gestion des conflits et la gestion financière. Au final, on se rend compte que l'aspect acte médical, ce n'est pas principal. »

Le deuxième type de discours, appelé « *territoire - environnement* » (41,77 % de l'analyse), regroupe les termes relatifs à l'environnement de travail issus de la deuxième inertie (par exemple, *champ, ferme, village*). Il s'agit, ici encore, plutôt des étudiants de début de cursus qui sont caractéristiques de ce type de discours. Cette vision imagée des territoires ruraux marque une connaissance moins précise de ceux-ci. La représentation y est assez limitée et repose plus sur des éléments du paysage. C'est une représentation plus imagée qui est décrite. C'est ce qui est peut être vu à l'extérieur du véhicule du vétérinaire ou à la ferme qui est valorisé et notamment les animaux et les éléments de géographie physique (*montagnes, forêts*) qui sont fréquentés comme le montrent les extraits suivants :

« C'est déjà un milieu rural, donc moi je vais plutôt faire un milieu rural de montagne. Je vais faire des sapins donc… Il y en a beaucoup pour aller dans les fermes. Il faut aussi beaucoup de routes. »

« Donc rural, c'est surtout à la campagne, donc on fait ça avec une ferme… Donc avec des champs clôturés autour et des animaux qui vont avec : chiens, veaux, vaches, cochons… »

« Là, je dessine les cliniques de quelqu'un qui est installé en rurale du coup… Là, je dessine des fermes de l'exploitant, des élevages, des routes pour aller chez l'exploitant. Il y a aussi des centres équestres ».

« Ce serait plutôt pour soigner des gros animaux. Donc des vaches là… Je vais écrire vaches ce sera plus simple. Moi ce serait plutôt dans un territoire laitier. Donc des vaches à lait avec des montagnes car il y aussi le paysage qui est intéressant. »

« Il y a des montagnes déjà. C'est obligatoire des montagnes sinon moi je ne sais pas… Puis la clinique… Enfin, c'est pas vraiment une clinique mais il y a un point d'attache dans la vallée forcément ».

Le dernier type de discours est qualifié de « *territoire - géographique* » (45,82 % de l'analyse). Il regroupe, ici aussi, les termes issus de la deuxième inertie de l'AFC, mais centrés sur la localisation (par exemple, *clientèle, kilomètre, rayon, périmètre*). Le

vocabulaire utilisé fait référence à la manière dont les vétérinaires s'organisent dans l'espace de travail, sur les périmètres d'activité, d'intervention, les zones de concurrence... Il s'agit du discours plus caractéristique des étudiants de fin de cursus, donc confrontés à l'activité vétérinaire en territoire rural au travers des différents stages effectués. C'est un discours qui s'articule clairement autour de termes permettant de comprendre comment le vétérinaire rural organise son activité dans l'espace du territoire d'activité comme l'illustrent ces extraits :

> *« Le maximum, le mieux en kilomètres entre la clinique et l'exploitation, on va dire une quarantaine de kilomètres. Ça serait pas mal au maximum et entre deux exploitations une quarantaine aussi. »*

> *« En gros, il y aurait sa clinique, avec un espèce de territoire de clients, avec des kilomètres à faire avec la clientèle qu'il y a et selon les autres clients qu'il y a plus loin ».*

> *« Puis après, tu as une visite qui est là et tu dois faire refaire tout le chemin inverse et là repartir de ta clinique. Nous, c'était la configuration parce que la clinique était au fond de la vallée et tu te retrouves à faire beaucoup de kilomètres au lieu de faire simplement ça. »*

> *« Donc tu as un secteur à peu près autour de la clinique mais je pense qu'ils vont aller de plus en plus loin. Là c'est des petites fermes. Je pense qu'il y en a pas mal autour, et je pense sur le département quoi… »*

> *« Donc en tant que vétérinaire rural, on a une petite clinique avec un secteur d'activité avec un rayon d'activité… Enfin, ça dépend des cliniques et comment on considère notre rayon d'activité. »*

7.2.4. Croisement des données.

Cette approche méthodologique repose enfin sur le croisement des données issues des méthodes précédentes. Cela permet d'insérer l'analyse chorématique dans celle textuelle du discours et de voir les correspondances entre certains types de principes organisateurs de l'espace et les typologies de discours portés sur les dessins. Pour cela, l'ensemble des éléments de caractéristiques et la présence/absence de chorèmes sont introduits comme variables illustratives du discours de chaque dessin. L'analyse textuelle est ensuite réutilisée en projetant ces variables illustratives (identifiées comme variables étoilées du corpus) sur l'AFC par méthode de Reinert obtenue sur les éléments du discours. Cela permet de confronter, selon les typologies de discours, chorèmes des dessins et discours, caractéristiques des dessins et variables sociodémographiques.

Les trois types de discours de l'analyse textuelle se caractérisent alors par des éléments assez différents, mis en évidence dans le tableau 17.

Tableau 17 : Résultats de l'analyse croisée chorèmes/discours

Types de discours	Variables	Taux en % pour chaque variable	Chi 2	p<0,01
Activité (12,41 %)	Échelle micro-locale	67.91	53.63	<0,0001
	Type schéma	35.11	58.50	<0,0001
	Type mixte	83.33	28.21	<0,0001
	Zone d'enfance péri-urbaine	22.62	28.07	<0,0001
	Absence du chorème de quadrillage	19.74	26.68	<0,0001
	Absence du chorème d'attraction	20.43	20.83	<0,0001
	Absence du chorème de hiérarchie	15.84	14.14	0,00016
	Présence de texte	15.31	10.70	0,00107
	1re année de cursus	21.98	9.97	0,00158
Territoire-Environnement (41,77 %)	Présence du chorème de contact	56.85	36.75	<0,0001
	Présence d'humains	85.37	35.74	<0,0001
	Classes préparatoires	82.61	35.70	<0,0001
	Présence de symboles	59.15	34.80	<0,0001
	Type photographique	82.35	25.19	<0,0001
	Présence chorème de quadrillage	55.69	23.04	<0,0001
	Âge = 19 ans	92.86	15.57	<0,0001
	Concours “B” obtenu	68.09	15.19	<0,0001
	Échelle locale	60.87	12.54	0,00039
	Absence du chorème d'attraction	50.00	9.78	0,00176
	Âge = 20 ans	63.04	9.69	0,00185
Territoire - Géographique (45,82 %)	Présence du chorème d'attraction	60.29	37.40	<0,0001
	Type cartographique	58.80	32.32	<0,0001
	Absence de symboles	57.58	30.96	<0,0001
	Absence de chorème de contact	59.60	30.34	<0,0001
	Échelle territoriale	59.78	25.67	<0,0001
	4e année de cursus	76.36	24.01	<0,0001
	Absence d'humains	50.00	23.97	<0,0001
	Absence de texte	61.36	11.02	0,0009
	Concours “A” obtenu	50.92	9.24	0,00237
	Âge = 25 ans	67.50	8.42	0,00370
	Présence chorème de dynamique	66.67	6.30	0,00102

Le discours « *activité* » est spécifique à des schémas effectués à une échelle locale voire micro-locale (la taille d'une exploitation agricole ou d'un cabinet vétérinaire). Aucun chorème n’a de présence significative. Par contre, l'absence de certains d'entre eux peut être considérée comme signifiante : pas de quadrillage, d’attraction, ou de hiérarchie. Cette représentation dénote un manque de vision maillée du territoire rural, marqué par peu d'échanges au sein de celui-ci. Il n'y a aucune vision territoriale, ni d'interrelations. Le territoire est résumé par un espace clos et resserré, sans dynamique.

Le discours « *territoire - environnement* » est celui d'une échelle locale, de type photographique. Il marque une représentation plus imagée voir « *rêvée* », avec la présence de nombreux symboles ou d'humains sur le dessin. Plusieurs chorèmes de structure apparaissent comme ceux de contact et de quadrillage. La représentation de l'espace y est plus territoriale que précédemment. Les étudiants montrent une vision d'un espace organisé

et hiérarchisé dans lequel prend place le vétérinaire. Cependant, l'absence de chorème de dynamique montre que cette approche reste assez statique et sans vision prospective.

Enfin, le discours « *territoire - géographique* » se caractérise par une échelle territoriale sur un type cartographique. L'absence de caractéristiques supplémentaires (par exemple, humains, symboles, texte) dénote une vision beaucoup moins imagée et plus prospective. Ce type est également le seul à mettre en avant des chorèmes de dynamique (attraction et dynamique territoriale). Cela montre que les étudiants voient l'activité du vétérinaire comme intégrée à son territoire, mais également avec une vision de celui-ci en mouvement et donc beaucoup plus attractive. C'est dans cette population que l'on retrouve le plus d'étudiants attirés par un exercice rural.

Ces résultats montrent qu'il ne s'agit pas, la plupart du temps, de chorèmes singuliers et indépendants qui marquent les typologies de discours et les représentations socio-spatiales sous-jacentes. On note plutôt des combinaisons de chorèmes (ou absence de celles-ci) traduisant des combinaisons de principes organisateurs de l'espace. Elles représentent alors des marqueurs de l'existence de certains types de représentations chez les étudiants. Ainsi, la population relevant du type « *activité* » possède une représentation micro-localisée sans principe organisateur du territoire rural spécifique. Elle peut être vue comme a-territorialisée. La population relevant du type « *territoire - environnement* » possède elle, une vision locale mais intégrée du territoire rural. Elle est caractérisée par une combinaison de principes organisateurs structurels du territoire (contact et quadrillage), mais sur un plan statique. L'espace n'est pas perçu comme dynamique. Enfin, les étudiants relevant du type « *territoire - géographique* », ont une vision territorialisée intégrée, utilisant une combinaison de chorèmes de dynamique (attraction et dynamique territoriale).

Les spécificités des étudiants dépendant de ces trois types montrent que l'appréhension socio-cognitive du territoire rural dépend de l'avancée dans le cursus. Ainsi, dans le début du cursus les étudiants ont une image du territoire plus imagée et symbolique, liée à l'image de la « *campagne* », ou à l'inverse, plus restrictive et correspondant à l'acte vétérinaire au sein de l'élevage, une vision beaucoup plus portée sur le soin et ses contraintes que sur le territoire de pratique. Avec l'avancée dans le cursus la vision se territorialise et devient plus dynamique. Plus les étudiants adhèrent à cette vision, plus ils sont attirés par la pratique rurale.

7.3. Analyse des entretiens.

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, il y aura 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).

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.

Dans un second temps, plusieurs codages ont été construits à l'aide du logiciel NVivo[21] pour chacun des axes (De La Rupelle et 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.

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 et Millet, 2001 et Marti, 2008 cités par Piermattéo et Guimelli, 2012), c'est-à-dire l'identité en jeu chez de futurs professionnels en transition. Ainsi, en adaptant l'approche de Chaxel, Fiorelli et Moity-Maïzi (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.

21 Nvivo version 10 Pro. NVivo est un logiciel d'analyse de données qualitatives (nommé QDAS pour Qualitative Data Analysis Software) développé par QSR International. Il a été conçu pour les chercheurs et entreprises qui travaillent avec des données qualitatives très riches à base de texte et/ou de données multimédias (vidéos, audios), quand une analyse approfondie est nécessaire avec de grands volumes de données. Il propose notamment d'effectuer l'analyse thématique des données qualitatives et de croiser plus facilement les données des différents supports mobilisés entre elles au travers du codage de celles-ci.

7.3.1. Dimension vocationnelle de l'entrée dans le cursus.

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.

> *« Alors, j'ai toujours voulu faire véto depuis que je suis petite fille, un peu comme toutes les petites filles. Alors, quand j'étais en primaire, c'était un peu le rêve, ce n'était pas précis pour moi. Après, c'est à l'âge de 10 ans que mes parents m'ont offert un baptême en chiens de traineaux, puis j'ai lu « Le dernier trappeur », des livres comme ça, en lien avec le grand Nord et les chiens de traineaux. Du coup, je me suis dit, est ce que je ne pourrais pas me spécialiser dans ça ? »* (Etudiante, classe préparatoire).

> *« Ben concrètement, pour l'équine, même pour véto en général, ce qui m'a amené, c'est vraiment la pratique de l'équitation. J'en fais depuis que j'ai quatre ans et ma mère en faisait. On en avait dans le jardin. On a été très vite au contact du véto, qui venait les soigner et tout ça. Comme j'étais dans un environnement avec beaucoup de chats, d'animaux, on était toujours proche des animaux donc je suis allée vers ça. Et puis, je sens qu'à l'école je n'avais pas de problème, je n'ai jamais eu trop d'obstacles. Donc, du coup, c'est aussi pour ça que ça a été facile pour moi ce choix et puis, j'ai fait un stage aussi en troisième et comme c'est ça que je voulais faire, avec les maths, j'avais choisis ça. Donc, je pense que voilà, c'est plus ça, la pratique de l'équitation… »* (Etudiante, classe préparatoire).

> *« Alors, quand j'ai choisi vétérinaire ? Je ne sais vraiment pas. J'ai ça depuis que je suis toute petite. Je ne me rappelle pas mais quand j'étais petite ma mère disait que je voulais être « docteur des animaux ». C'est un truc que j'ai toujours eu, on a toujours eu des animaux à la maison. C'est un contact que j'ai vraiment facilement. Après du coup, je fais du cheval enfin de l'équitation. Au début, je voulais faire que les chevaux, enfin bon, pour la passion. Après je me suis rendu compte que c'était trop fermé, il fallait trop se spécialiser. »* (Etudiante, 1ère année).

> *« J'ai toujours voulu devenir véto. J'ai toujours voulu faire ça, soigner les animaux, la médecine. Je suis fan de chevaux, donc à la base, je voulais véto équin. Seulement, maintenant, c'est moins marqué quand même qu'avant. Après au collège, j'ai fait un stage en quatrième en entreprise de trois jours dans une structure vétérinaire qui a quand même confirmé que je n'avais pas peur du sang, que je n'avais pas peur des animaux, que j'aimais les animaux, que je n'avais pas peur des vaches. Donc au lycée c'était déterminé, j'ai choisi une prépa pour faire véto. J'ai toujours voulu faire véto quoi qu'il arrive. »* (Etudiante, 3e année).

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. 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 qu'ils jugent moins attirantes.

> *« Au collège, je voulais faire agriculteur. En troisième, j'ai fait un stage chez un vétérinaire, ça m'a bien motivé pour faire vétérinaire rural. Ensuite, au lycée je ne savais pas trop entre vétérinaire et agriculteur. J'ai vu mon frère. En fait mon frère était en prépa, quand j'étais au lycée, pour faire vétérinaire. Donc lui, il est en cinquième année maintenant. Donc, je l'ai vu en prépa, c'était des moments difficiles, je me suis dit ce n'est pas pour moi et une fois qu'il est sorti, j'étais en première, il était en première année d'école. J'ai vu que c'était quand même bien. Là, je me suis dit, bon ben quand même si, ça me plairait bien. Donc, en fait, en terminale, j'ai toujours hésité entre ces deux choix et au moment de faire mes vœux, j'avais mis en premier une prépa et en deuxième un BTS agricole PA. Je me suis dit : « si je ne suis pas pris en prépa, j'irai en BTS. Ça me ferme pas vraiment les portes, je peux toujours revenir » et j'ai été pris en prépa »* (Etudiant, 1ère année).

> *« En fait, je voulais toujours travailler avec les animaux sans vraiment savoir ce que c'était quand j'étais petite. Après, on m'a toujours dit que véto c'était trop compliqué. Donc, j'avais vraiment toujours annihilé ça pendant très longtemps de mon collège à ma terminale. Donc, c'est vraiment en terminal que c'est venu. Je me suis dit : « je peux rentrer en classe prépa », donc c'est vraiment venu en terminal oui. Donc bosser avec des animaux oui, mais on m'avait plus ou moins dit que je n'y arriverai pas, et puis, j'avais fait un stage en troisième que j'avais trouvé hyper chiant, donc ça m'avait pas vraiment… Donc non, c'est plutôt venu en terminale, la spécialisation elle m'est venue au même moment… »* (Etudiante, 3e année).

> *« Alors je n'ai pas de date précise pour dire à partir de tel moment j'ai voulu être véto. Je n'ai pas toujours voulu être véto, ce n'est pas vrai. Grosso modo, je pense que, je sais que j'ai voulu être véto au collège ou au lycée. Au début du collège, je ne voulais pas être véto, je voulais être pilote de chasse mais vu que je ne peux pas... Donc après, c'est en cinquième/quatrième, je voulais être vétérinaire, j'étais assez sûr de moi. Mais c'est surtout au lycée après la troisième. J'avais fait un stage chez le véto en fin de troisième, d'une semaine, le véto de la famille en fait. Lui, le cabinet a une activité mixte, petite rurale et carnivore et le véto avec qui j'ai le plus d'affinités, avec qui je passais le stage, complètement carnivore. C'est un peu ce stage. Ce stage m'a confirmé après quand je suis allé au lycée. Je n'ai pas de fait marquant qui me fait dire que je veux faire vétérinaire. C'est venu comme ça au collège-lycée par élimination d'autres possibilités »* (Etudiant, 3e année).

> *« Alors, déjà moi je voulais faire des études longues, je ne me voyais pas travailler après le bac. Ben après, j'hésitais beaucoup parce que mes parents,*

eux, me voyaient bien vétérinaire ou faire médecine, dans ce genre. Et moi, j'hésitais entre vétérinaire et journaliste. Du coup, déjà, j'ai beaucoup hésité entre S et L. Je me suis dit : « je prends S, comme ça je ne me fermerai pas de porte ». Arrivée en terminale, j'ai fait un bilan de personnalité avec une personne là, une conseillère. J'ai fait un stage dans une clinique véto parce que j'avais envie… Enfin, je ne me voyais pas enfermée, travailler enfermée dans un bureau. J'avais vu mon père partir le matin 8h, rentrer le soir 8h, toujours travailler dans un bureau. Et… J'adorais les chevaux, monter à cheval et je voulais travailler dans ce milieu. En même temps, je me disais « est-ce que ça va pas bousiller ma passion ? ». Du coup vétérinaire, ça m'attirait mais en même temps, l'aspect médical, ça m'attirait pas plus que ça. Du coup, au niveau bilan de compétences, ce qui ressortait c'est que je voulais faire vétérinaire ou journaliste et que je pouvais faire l'un ou l'autre. Du coup, j'ai fait le stage pendant une semaine et je me suis dit que je voulais faire ça. Ce qui m'a orienté aussi, c'est qu'on m'a dit que journaliste, c'était complètement bouché, alors que vétérinaire, on disait qu'à priori il y avait du travail. Je me disais qu'avec vétérinaire, j'aurais des compétences techniques et au pire, si au bout d'un moment, j'en ai marre d'être véto, je pourrais toujours faire autre chose, partir de mes compétences en biologie. Par contre, je voulais faire vétérinaire sur les chevaux, dès le début quoi. Je n'ai jamais eu envie de faire sur les chiens ou chats… » (Etudiante, 5e année).

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

« Ben la vocation, elle est née, ben depuis que je suis à l'école. En fait, je n'ai jamais voulu faire véto. Après le bac, j'avais postulé en prépa HEC. J'aimais bien la culture générale, l'histoire, tout ça. Je ne savais pas du tout que la prépa BCPST existait. J'avais failli partir en fac de bio, parce que la bio m'a toujours plus et j'avais pris SVT au Bac, ça m'a bien plu quoi. Puis mon frère m'a dit : « il existe une prépa où tu auras que de la bio ». Du coup, j'ai fait un mail au professeur pour dire de changer. Au début, il m'a dit que je ne pouvais pas changer comme ça et tout. J'ai fait quand même deux jours de rentrée en HEC pour voir ce que c'était, et comme il m'avait dit qu'il n'y avait pas de place de libre en bio, ben je suis parti à la fac. Le jour même, il m'a rappelé pour me dire qu'il y avait une place de libre en prépa. C'est comme ça que j'ai intégré la prépa, mais sans vouloir faire véto parce que ce qui m'intéressait, c'était les concours ENS. J'ai eu les écrits, les oraux je ne les ai pas eus. Bon ben du coup, j'ai eu véto. J'ai hésité parce que j'ai eu un bon classement. A un moment, première fois, je n'ai pas mis véto. J'ai réfléchi et tout, puis j'ai mis véto en premier et je l'ai eu et c'est seulement maintenant que je comprends que les gens veulent faire véto » (Etudiant, 1ère année).

« Au départ, quand j'étais petit, je voulais faire vétérinaire. On était toujours à la clinique, il y a avait beaucoup de gardes, d'urgences, on y allait

souvent. Ensuite après, collège, lycée, plus vraiment, au contraire, je ne voulais plus faire ça. Plus du tout, ça ne m'intéressait pas. Du coup, puis après, au moment de choisir la prépa, j'étais intéressé par la science, toutes les matières scientifiques : les maths, la physique, la biologie, j'aimais beaucoup faire ça. Donc, pourquoi ne pas faire agro après ? Puis, avec la fin de la classe prépa, quand j'ai eu le concours, j'ai pu faire mes deux choix agro et véto et là je ne sais pas vraiment ce qui m'a fait pencher pour l'un ou pour l'autre, mais c'est peut-être le fait que véto ouvre plus de portes sur les façons de vivre plus tard, soit libéral soit… En agro, on travaille toujours dans des boîtes ou dans la recherche. Puis, j'aime bien le côté technique, je pense que vétérinaire me convient mieux, c'est plus technique… J'avais pas spécialement la vocation » (Etudiant, 4e année).

« Moi la vocation, je ne l'ai pas vraiment eu. J'ai décidé d'aller à l'école véto quand j'étais en prépa. J'aimais bien tout ce qui était science, nature, biologie. J'ai mon père qui a des vaches, j'ai un oncle qui a des vaches et j'ai un oncle qui est vétérinaire. Donc, j'ai toujours bien aimé le contact avec les animaux, voilà, tout ce qui est un peu nature et vie à la ferme, on va dire dans l'ensemble. Quand je suis arrivée en prépa, j'ai eu de bons résultats donc je me suis dit : « je vais me lancer là-dedans ». J'aime bien savoir comment ça fonctionne me dire, l'anatomie, comment ça fonctionne, tout ça. Au final, en arrivant à l'école, j'ai découvert que j'aimais bien soigner, faire que les animaux aillent mieux voilà. Donc, c'est arrivé très très tard. J'ai toujours été attiré par tout ce qui est sciences, biologie. Au début, je voulais faire une fac et puis j'ai réussi la prépa et voilà ça me plait bien… » (Etudiante, 4e année).

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 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 l'âge de 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 venue 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, 1ère année).

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.

7.3.2. Un processus de transition vers la profession.

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. Le tableau 18 reprend ainsi les différents thèmes abordés au cours des entretiens.

Tableau 18 : Répartition des thématiques des entretiens en fonction de l'année de cursus des étudiants (n=72).

	Réalisation carte mentale	Enseignement	Le métier de vétérinaire	Les conditions de travail	Les différentes pratiques	Le lieu d'activité
Prépa.	10,60	12,36	33,02	9,17	10,50	8,05
1ere année	10,04	9,36	30,89	12,14	11,49	8,18
2e année	8,90	13,15	21,25	15,62	19,06	9,46
3e année	8,09	13,46	10,33	23,95	16,11	10,62
4e année	4,11	19,23	14,08	20,70	14,63	16,66
5e année	6,98	18,85	13,44	17,21	15,78	22,49

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 du milieu 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 comme le montre la figure 40.

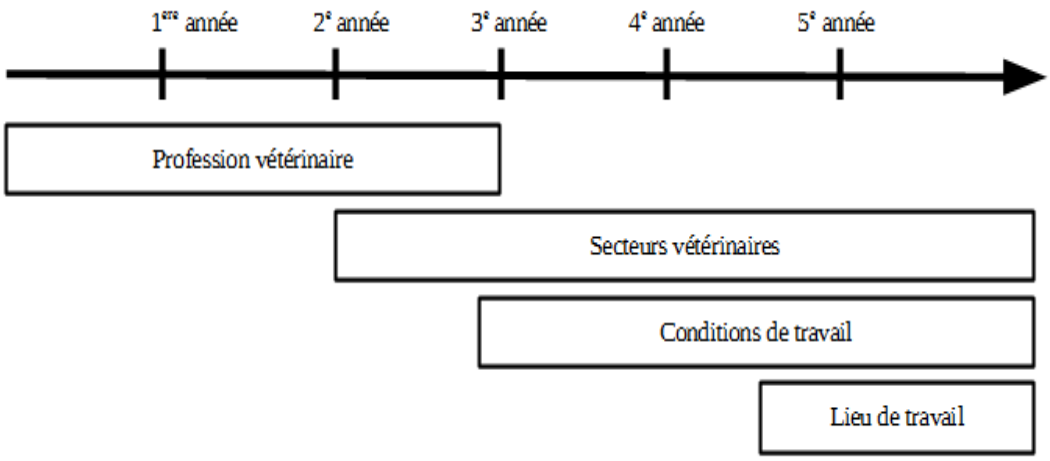


Figure 40 : Schématisation des thèmes principaux (>15% de l'entretien) évoqués par les étudiants vétérinaires relativement à leur place dans le cursus (n=72).

L'analyse des discours des étudiants révèle 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. Dans le curriculum, les différents stages qui sont enchainés apparaissent alors comme un élément important qui influence les choix de carrière. Ils sont identifiés comme tel par la totalité des étudiants interrogés comme l'exprime cette étudiante :

> *« Pour moi, l'année passée, c'est ce qui me reste le plus, les stages, c'est là où j'ai appris le plus, où j'en ai le plus compris depuis ce que j'ai vue en cours en première année.* […] *Je pense que les stages, c'est peut-être ce qu'il y a de plus important à l'école parce que c'est là que l'on fait son réseau de connaissances et c'est là où on voit ce que l'on a vu en cours, tout ce que l'on voit en cours maintenant, particulièrement en zootechnie. Je me dis : « si j'avais eu le cours avant, j'aurai mieux compris ». En stages, j'ai que de très bonnes expériences »* (Etudiante, 2e année).

Toutefois, pour une majorité d'entre eux (39 sur 63 ; 61,9%)[22], ces stages sont effectués à proximité du domicile familial, ou de l'école vétérinaire comme le montre ces extraits :

> *« Le premier, c'était en élevage rural. C'était chez mon cousin, ce n'est pas très loin de Pontarlier dans le Haut-Doubs. Je suis allé chez lui parce que je lui avais parlé que je cherchais pour faire un stage etc… C'était vraiment bien, donc ils m'ont fait tout voir etc… Ils ont eu un problème avec leur salle de traite. Ils devaient construire une salle de traite six mois avant que j'arrive. Finalement, il n'y avait toujours pas d'électricité donc on était encore… Mais voilà … C'était vraiment l'abord, puis la vie de tous les jours. Il faut se lever le matin, il faut y aller. La journée, il faut bricoler puis y retourner le soir. Moi j'étais dans la famille donc ça allait. Le stage d'après… Après, c'était le stage*

22 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.

monogastriques, donc là j'avais bien envie d'aller voir dans les cochons, tout ça, parce que je ne connaissais pas. Donc, là aussi, j'ai trouvé un élevage près de chez moi, en Franche-Comté, aussi dans le Doubs, à une demi-heure de Besançon. Donc, c'est un élevage intensif de porcs et du coup c'était un élevage naisseur donc c'est vrai que ça faisait bizarre. J'y suis resté quatre jours, donc ils m'ont fait tourner les quatre jours. J'ai eu des échos de gestation, des castrations de porcelets à vifs tout ça… Enfin, j'ai vu ce que c'était l'élevage intensif hors sol mais ça m'a pas donné envie de faire vétérinaire dans ce domaine-là […] *A la fin de la première année du coup, c'était le premier stage en clinique, donc là c'était complétement libre, donc je suis allé encore pas loin de chez moi chez des vétos qui intervenaient chez mon cousin et donc pareil dans le Doubs. Eux, ils n'avaient pas une clinique rurale, mais mixte.* […] *C'était en juillet, ce n'était pas une grosse période, mais bon dès qu'il y avait un truc en rurale, je partais avec eux, sinon je restais en clinique et je donnais un coup de main, s'il y avait besoin. Donc voilà, je me suis baladé dans les coins près de chez moi, voir des gens que je connais, enfin vite fait, mais c'était marrant. Les éleveurs étaient super sympas, toujours à rigoler. La première question, qui posent, c'est vrai, c'est : « vous voulez faire de la canine ? ». « Euh non ». Premier truc que l'on apprend quand on arrive. Donc voilà. Après, en deuxième année du coup, on a eu un stage qui était en mars et là c'était imposé à faire à dominante rurale. Donc là, c'est aussi dans le Haut-Doubs mais pas super loin de Pontarlier. C'était un peu le même type de coin et de clinique. C'était toujours le même type de clinique mixte, pas forcément à dominante rurale, plutôt 50/50* […] *Du coup, je me suis baladé un peu avec tous. C'était un peu pareil, j'allais avec celui qui faisait de la rurale et je rentrais à la clinique.* […] *Enfin, tous les stages que j'ai fait, c'est en laitier, c'était des montbéliardes, donc c'est du lait bien payé. Il y a toujours les vêlages, les césariennes, les veaux à perfuser, les trucs comme ça »* (Etudiant, 3e année).

« Alors le premier stage que j'ai fait c'était en bovin laitier par chez moi dans les Pyrénées. C'était… Ce que ça m'a apporté… Je l'ai trouvé… C'est une personne qui vend du lait cru sur les marchés. Comme c'est près de chez moi, j'ai bien discuté et quand j'ai cherché le stage, je lui ai demandé s'il voulait. Ce que ça m'a apporté ? Je ne sais pas. C'était de voir ses activités. La personne qui faisait l'élevage, il était tout seul et il avait beaucoup de boulot. Après, j'étais contente de pas avoir choisi ce boulot parce que c'est hyper dur et hyper physique. Comme je sais déjà faire pas mal de trucs, il m'a laissé pas mal faire. Après ce que ça m'a apporté, c'est de savoir de quoi on parle, comme ça se passe, dans son exploitation. Sinon deuxième stage, en élevage porcin. Je suis passé par une amie qui a fait la même prépa que moi post-BTS. Donc, c'était un stage qu'elle avait déjà fait. C'était dans les Hautes-Pyrénées. C'était l'application pratique, c'était sympa. J'ai pu bien voir, c'était assez instructif. J'y étais pas énormément, donc niveau alimentation tout ça, c'était assez rapide. Enfin, moi la porcine non, comme ils font l'élevage la plupart du temps donc non… En plus, en élevage porcin, les vétos n'interviennent pas énormément. J'y suis allée pour voir un peu mais ce n'est pas comme ça que l'on voudrait élever nos animaux. C'est trop intensif à mon goût. Je pense que l'on pourrait trouver d'autres trucs, dans les types d'élevages, la manipulation des animaux comme ça. Je ne suis pas contre non plus mais ce n'est pas ma vision… […] *Cette année j'ai fait un stage en canine. C'était un stage libre, donc, je me suis dit pourquoi*

pas allé voir canine. Donc, j'avais appris en théorie mais en véto... Le canin c'était un véto dans mon secteur. Elle a bonne réputation. Je sais qu'elle est bien équipée aussi donc je suis allée pleurer et ils m'ont pris voilà. Le troisième stage c'était dans les Hautes-Pyrénées encore. Donc, j'ai ouvert le Roy. […] *Donc, j'ai ouvert et j'ai dit : « là, ils ont l'air d'être nombreux », puis j'ai demandé. Ils étaient huit vétos. Je me suis dit il y a plus de chances qui me prennent, puis là ils pouvaient me loger. Le prochain ce sera la DDPP du Lot et Garonne, toujours dans le Sud-Ouest »* (Etudiante, 2e année).

« En première année, on a fait un stage en exploitation en ruminant. Donc là, je l'ai fait à côté de chez les voisins, en face de chez ma copine, une exploitation de vaches laitières en Normandie. J'ai passé une semaine, non deux semaines, tranquille chez les parents de ma copine. J'ai aidé, mais voilà, c'était sympa, mais bon. Après c'était en porc, j'ai pris le plus près de chez moi, à 15 kilomètres de chez moi. Ça m'a vacciné des porcs. Je ne dirais pas que je ne ferai pas des porcs, mais une semaine c'était assez chiant. Ensuite, en première année, je suis allé une semaine chez le véto à côté de chez moi. C'était un stage libre que l'on n'avait pas du tout à faire. Ensuite… Enfin, les stages en exploitations ne m'ont pas apporté grand-chose que je ne connaissais déjà. Le stage à côté de chez moi, c'était le premier stage chez un véto, je n'en ai jamais fait avant. C'était sympa, ça m'a, bon, ça m'a surtout apporté de mieux connaitre les relations entre le vétérinaire et l'éleveur, et le rythme de travail. Il était en rurale pure. C'est une clinique où ils sont deux. Elle, elle fait que les animaux de compagnie, lui il fait que la rurale. Donc voilà, la première année. L'été de la première année, est ce que j'ai fait un stage ? Je sais plus, non, je n'ai pas fait… Je ne sais plus… […] *Ah, stage HSA, c'est fin de la première année… Stage HSA, puisque j'ai redoublé je l'ai fait l'an dernier. Je l'ai fait l'an dernier en union pastorale vers chez moi. Ma mère m'a dit : « pourquoi tu n'irais pas là ? » J'y suis allé, j'ai fait mon stage là-bas.* […] *Ben, après… J'ai fait deux semaines chez le véto à côté de chez moi. Voilà, ensuite… Je n'ai pas fait de stage l'été parce que l'été je travaille je n'ai pas vraiment le temps de faire de stage. Cette année, j'ai fait un stage de deux semaines vers chez les parents de ma copine en bassin laitier en Normandie. C'était une clinique où ils étaient quatre vétos. C'est pareil, j'ai vu plus la relation entre les jeunes et les vieux, un peu problématique… Du coup, ma copine travaille dans une clinique vers là-bas je vais régulièrement avec elle. J'y suis régulièrement »* (Etudiant, 4e année).

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. Comme l'illustre la figure 41, leurs représentations de l'activité vétérinaire peuvent donc être fondées sur des spécificités de contextes expérimentés de manière redondante.

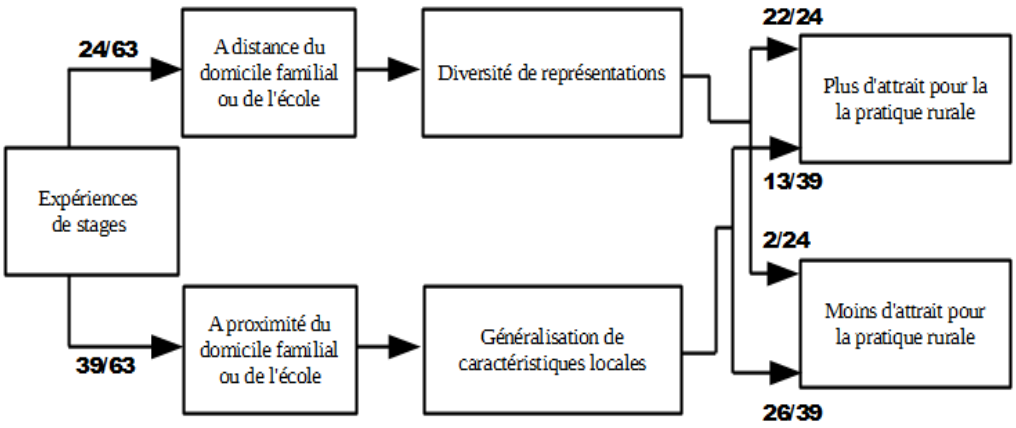


Figure 41 : Schématisation de l'influence des stages sur les représentations de l'activité vétérinaire rurale en fonction de leurs localisations (n=63).

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 comme le montrent les extraits d'entretien suivants :

> *« Ben à voir, moi quand j'habitais à Paris, j'avais la gare et le RER qui allaient directement à Paris, c'est facile. Il y a des transports, il y a plein de magasins, c'est tout. Je ne sais pas, ça va me manquer. Je ne sais pas, même avoir toutes les commodités. Enfin, un Carrefour pas loin, des trucs comme ça et même pour s'installer, pour trouver un logement, j'ai l'impression que ça ne va pas être facile, cette histoire-là. Mais bon, j'aime bien le sud-ouest. En même temps, c'est joli le sud-ouest et j'ai l'impression que ce sera plus peuplé. L'Auvergne, j'ai l'impression que c'est vide. Pas autour des villes mais un peu quand on grimpe dans la montagne. J'ai vu en stage, il n'y a pas grand-chose. Alors que je ne sais pas, ce sera peut-être plus dense en population dans le sud-ouest. Ça représente un confort de vie de ne pas avoir à faire quarante kilomètres pour faire ses courses, je sais que c'est très appréciable. En fait, je n'aimerai pas habiter dans un milieu rural rural. Enfin, plutôt une petite ville, vers dix milles habitants. Dix mille habitants c'est déjà de la ville, c'est plus du village, pour moi ça suffit.* […] *Moi j'étais dans des stages à la montagne, du coup, il y a avait pas mal de petites fermes avec quelques vaches et les exploitants c'étaient des doubles actifs. Du coup, c'était vraiment des gens pas stressés par leurs métiers, du coup relationnellement avec le véto ça se passait super bien, du coup c'est ce qui était attirant dans le métier. Chez ceux chez qui j'étais en stage en première année, c'était une très grosse ferme, donc ils étaient ultra stressés. Ils se prenaient la tête quand même. Ça joue en mal, c'est pour ça*

que je voudrais m'installer dans une zone de montagne. Ce n'est pas du tout les mêmes fermes, pas du tout le même travail, c'est plus calme » (Étudiante, 3e année).

« Alors le premier, donc que j'ai finalement choisi… Le premier, c'est vaches laitières à Poitiers dans le département de la Vienne, donc voilà en bio. Pourquoi là-bas ? C'est un peu du hasard. Ils ont un annuaire dans la vente bio qui fédère tous les acteurs de la bio. J'avais tapé… Au début j'étais plus sur les petits ruminants mais avec la personne ça s'est pas bien passé, on n'a pas conclu ensemble. Donc je me suis dit : « pourquoi pas les bovins ? », enfin bovins laitiers parce qu'il faut que ce soit du laitier. Lui, il a répondu favorablement. Il avait une vision du stagiaire qui correspond à ce que je cherche. L'autre, il cherchait plutôt quelqu'un pour faire des mises bas. Il voulait plutôt une aide, un ouvrier. En plus, je lui avais dit que j'avais une formation en agriculture. Il cherchait vraiment quelqu'un, j'ai senti que ça n'allait pas très très bien... Donc... Là, bon feeling… Le deuxième ? C'est un élevage porcin qui est dans l'Aveyron. […] *Pourquoi l'Aveyron ? Ben je ne cherche pas dans une région particulière mes stages. Je connais bien le système bio donc je voulais un peu en sortir car j'ai une vision un peu faussée de ce qui peut se faire ailleurs. Donc là, ça se passe surtout avec le contact avec la personne, s'il est intéressé, s'il a de l'expérience, s'il y a vraiment des choses à apprendre de cette personne sur sa pratique pour la rurale»* (Etudiante, 1ère année).

« Il me manque encore pas mal de coins… J'en vois certains, ils font toujours leurs stages dans la même structure et ils se disent : « plus tard, je vais exercer là, c'est mon rêve ». Si ça leur convient, s'ils n'ont pas envie d'aller chercher plus loin mais… Ils ont d'autres centres d'intérêt, c'est parce qu'ils ont un attrait avec le sol, c'est parce qu'ils ont leur famille dans le coin, c'est pour ça qu'ils ne cherchent pas ailleurs. Ils savent qu'ils vont chercher dans le coin. Moi dans la famille on a toujours beaucoup bougé donc du coup ça m'aurait paru un peu triste… […] *Ce n'est pas quelque chose que l'on m'a inculqué depuis toute petite, de se dire : « t'es de là, c'est ta terre ». Je n'ai jamais eu… Ma famille a toujours été de partout. J'ai jamais eu ce besoin de me dire, c'est là, c'est chez moi, faut que j'y reste, ça me déplait pas… Moi je voudrais toujours chercher pour apprendre différentes choses à différents coins »* (Etudiante, 4e année).

« Au départ, je voulais faire que de la rurale. Puis, j'ai été que dans le charolais et le charolais c'est vraiment dur. Surtout dans les petites cliniques où ils ne sont que un ou deux vétos et ils passent tous leurs hivers sans dormir, c'est horrible. Donc du coup, j'ai changé complètement d'avis. Ce qui m'a fait vraiment changer d'avis, et faire de la mixte, c'est quand je suis allée dans des cliniques autres que dans le charolais où ils faisaient vraiment de la mixte. Le véto, il faisait de la canine le matin et de la rurale l'après-midi et le week-end il faisait autre chose. Enfin, c'était vraiment de la vrai mixte et c'est ça que je veux faire » (Etudiante, 5e année).

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

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 été donc consacrée à cette thématique, en ajoutant une relance si l'étudiant ne l'avait pas évoqué spontanément.

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 43 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 n'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 sympas 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. A 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 »* (Etudiant, 3e année).

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.* […] *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, mais ce n'est pas très grand. A 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 »* (Étudiant, 1ère année).

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.

> *« On a été dans une politique de centralisation, on centralisait tout dans les milieux urbains, est ce que l'on revient à une sorte de décentralisation ? Je ne sais pas trop… Il y a peut-être une partie de politique. Il y a peut-être aussi des désertifications de certains territoires ruraux qui font qu'il y a plus lieu qu'il y ait tant de services dans ces territoires-là. Après, je pense que l'on va quand même dans le sens inverse là. La population grandit, il y a beaucoup de gens qui ont des maisons secondaires dans le territoire rural. Il y a peut-être une tendance aujourd'hui vers la baisse de l'offre des territoires ruraux, mais il y a aujourd'hui une sorte de reconquête… Il y a un étalement des villes sur les territoires ruraux. Les agriculteurs, ils ne trouvent pas forcément ça positif qu'il y est plein de maisons qui s'installent.* […] *La perception du territoire à une grande importance, on ne fait pas véto rural juste parce que l'on aime les vaches, il y a tout un côté territoire. Moi je pense après… Moi ça joue…Moi, je me vois installé en territoire rural mais pas n'importe quel territoire. Je ne me vois pas en Normandie. Là, on retrouve ce que j'expliquais tout à l'heure, cette petite échappatoire du rural.* […] *Les autres étudiants, ils ont une image négative parce qu'ils ne savent pas trop trop ce que c'est.* […] *Il y a de plus en plus de quartiers résidentiels qui se développent. Vu que c'est ça, ça rapporte on est dans cette optique-là. Du coup les éleveurs, je pense que du coup, fatalement ils perdent des terrains donc soient ils réduisent leurs productions soit ils intensifient. Après, il y a peut-être le côté positif pour les vétos, enfin par rapport aux vétos. Dans le sens où du coup, comme on grignote sur ces territoires qui sont un peu plus isolés, forcément, on va mettre une résidence, on va mettre une énorme route pour y aller, le véto il aura sa grande route jusqu'à l'éleveur. Peut-être que ça peut ramener des vétos »* (Etudiant, 1ère année).

> *« Je vais faire productions animales mais c'est vrai avec une vision… Pour moi le vétérinaire pour l'instant il n'a pas une vision optimale dans le monde rural.* […] *Je me suis dit si tu prends productions animales, pour le coup, j'aurai plus d'outils techniques. Mais, pour moi, c'est important de comprendre tout dans sa globalité. On ne peut pas prendre un éleveur… On ne peut pas le déconnecter du reste. Si on lui dit, enfin, si on lui apporte un conseil quelconque sans tenir compte des consommateurs, surtout si on est en vente direct, ça va poser des problèmes donc pour moi il fallait avoir une vision globale des choses.* […] *Je trouve que, suivant les lieux, on a des missions différentes, des pratiques différentes à observer pour pouvoir maturer et faire évoluer les choses.* […] *Les territoires ruraux sont pas mal diversifiés. On prend soin à les gérer convenablement. Par rapport à d'autres pays, quoiqu'en Europe, Pays-Bas c'est pas mal aussi. Non je pense, qu'au niveau français, on essaie… Il y a vraiment des structures, il y a des associations. C'est vrai, c'est des associations. Il y a*

très peu d'entreprises qui œuvrent pour l'aménagement du territoire mais je pense qu'il y a beaucoup d'acteurs qui œuvrent pour l'aménager correctement ce territoire. On se dit que c'est un patrimoine que l'on doit préserver. C'est même une richesse que l'on doit préserver par rapport à d'autres pays. Après on doit continuer, ce n'est pas le tout de dire c'est bien, il faut continuer. […] *De toute façon, l'urbanisation fait que l'on ne va pas pouvoir aller en arrière de toutes les manières.* […] *Comment moi je le vois ? Je pense qu'il y a vraiment un conflit important. Je pense qu'il y a quand même la volonté de beaucoup de gens de préserver ces territoires. Ils seront toujours là mais la pression sera toujours plus forte. Il y a besoin… Il y a besoin de construction. C'est l'urbanisation. Par exemple, il y avait l'histoire de l'aéroport à côté de Nantes. On a bien vu. Pourtant c'est des gens ils se sont battus pendant plusieurs semaines, je ne sais pas si ce n'est pas plusieurs mois. On voit bien ces pressions que c'est du concret.* […] *Pour les vétos, il y aura peut-être une concentration d'activité parce que les territoires ruraux vont reculer. De toute façon, on aura toujours des territoires… Enfin, je pense… Il y en aura moins, ils seront plus concentrés. On va régionaliser, enfin, on va centraliser. On va considérer ça c'est une zone il faut absolument la préserver, il faut préserver cette zone-là, et celle-là il faut construire des autoroutes des réseaux ferroviaires, ça va être comme ça. Un puzzle qui sera plus ou moins fusionné entre des zones rurales et des zones urbaines donc du coup une concentration »* (Etudiante, 4e année).

« Après des territoires ruraux, il y en a des carrément différents, ça dépend vraiment de la zone où on est. Genre, quand je suis montée en Normandie, la clientèle c'est tout à quinze kilomètres autour de la clinique. Donc en fait, il y avait tout plein de fermes. Ce n'était pas une zone un peu isolée avec tout plein de fermes et à côté de ça il y a une grosse ville. Non, c'était vraiment, il y avait une petite ville, il y avait la clinique et autour il y avait tout plein de fermes, des grosses fermes, 100, 200 vaches laitières dessus quoi. Après en charolais, où j'ai été, la première que j'ai faite, où il y avait une tout petite rurale, il y avait de la rurale partout, c'est juste que lui il avait restreint vers quelques clients et que les autres ils les avaient envoyés vers d'autres cliniques. Mais là, sur cette zone, sur 10 kilomètres, sur 10 kilomètres carré, ils sont cinq cliniques, ce n'est pas possible ils se marchent dessus. Après, quand je suis allé à Saint-Didier (dans la Loire)*, ils ont pris le pari de ne pas aller trop loin eux non plus. Ils vont à 10 kilomètres tout autour. Après, ils ont eu des demandes plus loin mais ils ont choisi de ne pas y aller. Le maillage du territoire rural, moi je l'ai, j'ai le point de vue du véto. C'est un peu compliqué de l'expliquer autrement. J'ai le point de vue d'une clinique avec les éleveurs autour. Il y a des zones qui sont un peu plus fourni en fermes. Après il y a le maillage des prés et tout. Il y a des points urbains au milieu. Après comment dire…ça dépend… Soit il y a une densité de fermes importantes, c'est facile… C'est facile pour le véto car il a tous ses clients autour. Après, c'est difficile pour le gars qui s'installe en tant qu'agriculteur car il ne trouve pas de terrain pour mettre ses vaches ou pas de truc à reprendre en tout cas. Moi je parle de la Creuse, j'y suis jamais allé, c'est des amis qui m'ont dit, c'est des zones où les fermes sont de 10 kilomètres en 10 kilomètres. Il y a rien à part des maisons avec des petits vieux dedans. Territoires ruraux, ça dépend du coin où on est… Moi j'ai toujours été dans des zones assez denses… »* (Etudiante, 4e année).

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, comme le montre la figure 42. 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.

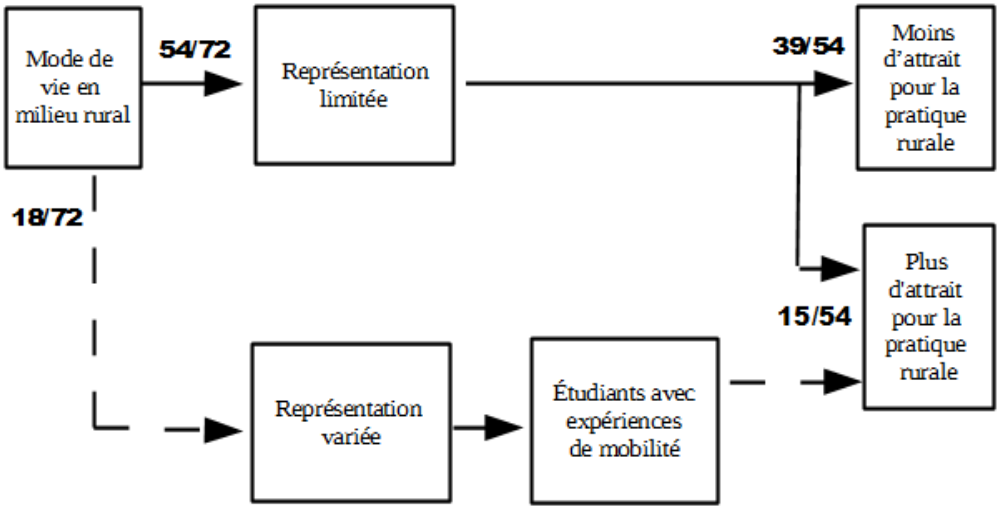


Figure 42 : Schématisation du processus d'influence de la représentation du mode de vie en milieu rural sur les choix de carrière des étudiants vis-à-vis de la pratique rurale (n=72).

A l'inverse, la majorité des étudiants qui ont une représentation plus 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 comme l'illustre ces deux extraits :

> *« Du côté de mon grand-père paternel, il a gardé une maison de son père, elle est au milieu du charolais, on habite là.* […] *Moi j'aime bien les villages. Ce n'est pas pareil, après ça me gênerait pas du tout d'habiter à la campagne parce que j'adore, c'est calme, il y a pas de bruit de voiture la nuit, même la journée, l'affluence c'est vers cinq heures de l'après-midi quand tout le monde rentre de l'école ou du boulot. Ce n'est pas pareil moi je préfère la campagne. Je sais que mes sœurs n'ont pas du tout la même vision. La ville, j'aime moins. C'est la ville en fait. Ce n'est pas qu'il y a trop de monde, mais avoir des voitures, tout le monde, puis personne ne se parle vraiment. Je sais qu'avec mon copain le week-end on va voir les voisins. On discute pas mal une demi-heure. Enfin, ils se connaissent tous, ils s'aident, ils se filent du lait voilà…* […] *La cohabitation est compliquée, il n'y a que des gens de la ville qui reviennent vers les campagnes. Ils sont plus aérés, ils ont plus d'espace. C'est la cohabitation*

entre ceux qui viennent dans les lotissements, et à côté par exemple, où l'éleveur il est obligé de travailler la terre, ramener du fumier, du lisier. Ça c'est un peu compliqué. Mais les agriculteurs, ils entretiennent le paysage. Ils entretiennent les aires autour. Ce ne serait pas bien de vivre à la campagne si c'était pas bien entretenu. […] *Je ne comprends pas trop, les gens se sentent peut-être trop oppressés en ville. Ils ne sont pas non plus très loin de la ville. C'est à 10 kilomètres même pas. C'est péri-urbain. Peut-être pour gagner un peu plus d'espace mais après ils ne font pas forcément un petit potager. Je n'arrive pas à comprendre. »* (Etudiante, 2e année).

« La rural ça m'intéresse pas. Ça m'intéresse pas, c'est peut-être un peu cliché, mais moi la campagne, c'est… Je l'associe aux vacances, mes grands-parents, Corrèze, quand j'étais petite et tout ça. J'ai entendu quand j'ai fait mon stage chez mon véto… Il était à Orléans mais un peu en rurale donc c'est pour ça que j'ai fait les moutons et que j'ai vacciné en troupeau. Ça ne m'avait pas enchanté. J'ai toujours entendu dire par les vétos que, comme il y a pas mal de gardes, c'est plein de responsabilité, faire les mises bas, c'est fatiguant et encore une fois le rural, vivre à la campagne et s'y tenir… Enfin, j'ai peur de m'y ennuyer… […] *Je pense que si on vient de la ville c'est très difficile de se lancer dans le rural. Suivant comment on s'y prend, ça peut être pauvre niveau stimulation, tous les jours, face au métro tous les jours… La campagne c'est calme. Quand on ne grandit pas dans le calme comme ça, ça peut être angoissant…* […] *On associe tout à des souvenirs, quand on fait quelque chose qui nous plait, c'est qu'avant on était apaisé. Quelqu'un qui habite la campagne, il va plus avoir tendance d'être bien à la campagne, les souvenirs et tout ça, je pense quand même… Après je m'y connais pas, mais je pense que dans tous ce que l'on choisit ou pas, on choisit un bien-être »* (Etudiante, 1ère année).

Cette analyse thématique a été prolongée 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 43 suivante.

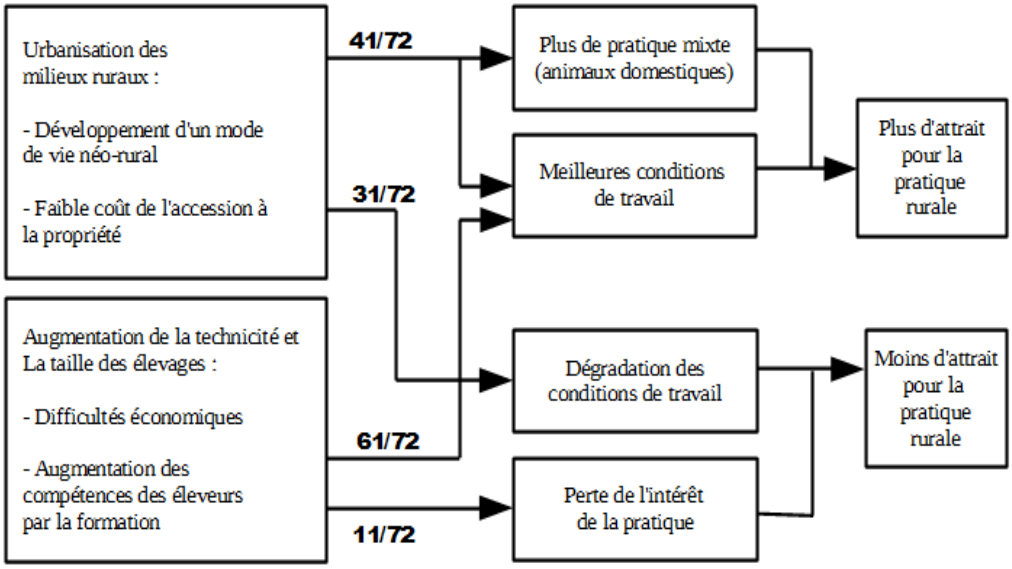


Figure 43 : Schématisation du processus de causalité de l'anticipation du développement des territoires ruraux sur les choix de carrières des étudiants vis-à-vis de la pratique rurale (n=72).

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.

> *« 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 n'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, le véto il aura sa grande route jusqu'à l'éleveur, peut-être que ça peut ramener des vétos. »* (Étudiant, 1ère année).

> *« Ces gens, des parisiens qui ont envie de s'installer en campagne qui n'en peuvent plus du bruit, des pots d'échappement et compagnie, de la ville en gros. Et il y a aussi des personnes, des personnes qui travaillent en ville et qui finissent par dire « ras le bol » et qui finissent par s'installer en périphérie. Ça va aider au développement de l'activité des animaux de compagnie. C'est sûr que c'est une activité en plein essor, parce que ces gens qui vont s'installer en zones péri-urbaines, ils ont des ressources importantes, c'est de la classe moyenne, voire aisée. Ils peuvent se permettre d'avoir des animaux et ils peuvent les entretenir.* […] *Les autres, je ne sais pas vraiment ce qu'ils ont envie de faire s'ils vont s'installer en milieu rural. La plupart veulent se tourner vers les animaux de compagnie, surtout ceux qui viennent des milieux citadins, surtout pas ceux qui viennent de la France profonde. »* (Etudiant, classe préparatoire).

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.

> *« Ce sera un métier qui sera de plus en plus technique pour les éleveurs je pense. Ce ne sera plus le mec qui a des vaches, les traie, et qui se pose pas de questions. Ce sera de plus en plus technique au niveau de l'accueil des bêtes, au niveau de la production, de l'alimentation. C'est des choses qui seront de plus en plus poussées avec de plus en plus d'acteurs avec des postes plus techniques : un technicien pour l'alimentation, un technicien sur le robot de traite, un technicien sur le lait. Il peut y avoir de la génétique par exemple, avec l'inséminateur que l'on voit surtout dans les grosses exploitations, donc un*

milieu très technique. Je pense que le côté familial du mec qui a juste dix vaches va se perdre, je pense. Et puis à côté de ça, je pense que l'éleveur du bio, ça a quand même de l'avenir aussi. En tout cas d'où je viens c'est le sentiment que ça me donne. Il y a pas mal de mecs, aussi avec les chèvres. Ils font du fromage et ils font de la vente directe. Ça permet de mieux vivre que de vendre le lait à la coopérative. C'est un peu en parallèle. C'est là, du coup, que l'on a le choix et que le métier de véto rural va vachement évoluer, on aura de plus en plus à travailler avec les techniciens sur tous les aspects techniques de fonctionnement de l'élevage. On aura de plus en plus une approche collective en parallèle. Soit sur une bête à un moment donné mais le travail de fond et la médecine de troupeau, c'est quelque chose que l'on doit proposer et on doit être bon là-dedans. A la fois si on veut être utile à l'éleveur et à la fois si on veut être bon là-dedans pour l'avenir » (Etudiante, 3e année).

« Je n'arrive pas à définir vraiment. C'est un milieu qui est… Bon qui s'urbaine déjà mais ça bon… Après, je ne sais pas comment dire. […] *Je pense qu'il change dans le sens qu'il se développe et qu'il se modernise. Dans le sens qu'aujourd'hui beaucoup d'agriculteurs deviennent des ingénieurs agro. Ils font des études, ils essaient de moderniser les exploitations au niveau, pas des instruments, mais au niveau… Par exemple, les robots de traite, ils essaient d'améliorer la robotique pour améliorer pour eux, pour la vie, et pour améliorer les rendements de la production, de l'exploitation. Ils essaient aussi de se regrouper en GAEC.* […] *Pour moi, ça vient d'une demande, ben maintenant, les exploitants ils ont des cahiers des charges. Je vois par exemple en laitier, ils sont obligés de respecter un certain nombre de charges. Ils ont une demande de plus en plus forte. Ils doivent s'adapter à ces demandes en augmentant les rendements, que ce soit au niveau sanitaire avec les DSV en respectant certaines marges pour faire évoluer au niveau des élevages.* […] *Ben il y a l'agrandissement, enfin peut-être pas l'agrandissement mais des aides qui leurs permettront d'aller plus loin et de faire des choses plus importantes et de plus grands dans leurs exploitations. Je vois aussi les vétérinaires qui vont aider à faire ces changements. On va avoir plus un rôle de conseiller que de thérapeutes. Il y en a qui arrivent même plus à faire leurs thérapies juste pour être mieux formé sur les questions d'alimentation, d'ambiance et des normes des systèmes d'élevage, plus que sur des pathologies »* (Etudiante, 3e année).

« Je pense que je n'ai pas assez de passé pour voir l'évolution mais plus par rapport à ce qu'en disent les vétos. Forcément, on le voit même par rapport à ceux qui sont âgés et ceux qui s'installent, la demande n'est pas la même du point de vue de l'exigence auprès du vétérinaire. Forcément, il a évolué le milieu agricole, c'est sûr. Les gens qui sont éleveurs à l'heure actuelle ils ont tous, enfin, un niveau d'études qui est plus élevé qu'avant. Souvent, c'était le père, de famille en famille, qui reprenait l'exploitation. Aujourd'hui, à l'heure actuelle, c'est des jeunes qui veulent s'installer, ils n'ont pas forcément le père derrière qui a les bâtiments donc oui forcément ça a évolué. […] *Je pense que c'est la volonté aussi de la part du milieu agricole de toujours aller de l'avant, d'avoir de meilleurs revenus, un meilleur rendement, donc pour ça ils ont besoin de compétences. Puis, dans la société actuelle aussi, de plus en plus, on cherche à, enfin, on cherche à avoir des connaissances. Avant, on commençait à travailler à 14 ans, maintenant ça existe beaucoup moins. Enfin, c'est minimum, faut que*

tu es ton bac et encore avec ton bac tu ne peux pas faire grand-chose. Ça vient aussi de là, de la société qui a évolué donc forcément tous les milieux ont suivi. Je trouve qu'il n'est pas du tout en retard le milieu agricole par rapport aux territoires urbains de ce point de vue » (Etudiante, 4e année).

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.

7.4. Synthèse et analyse des résultats.

Cette partie avait pour objectif de comprendre comment le territoire rural peut avoir un rôle dans les choix de carrière des étudiants. Pour cela, la théorie des représentations sociales a été mobilisée afin d'analyser si la représentation socio-professionnelle du vétérinaire rural s'articulait avec la représentation socio-spatiale du territoire rural.

À ce titre, plusieurs hypothèses ont été émises. Chez les étudiants :

- H1 : la représentation socio-spatiale du territoire rural et socio-professionnelle du vétérinaire rural s'imbriquent en réseau.

- H2 : le réseau de représentations est dépendant : i) H2b : du projet représentationnel lié à la place de l'étudiant dans le cursus. ii) H2a : de la distance socio-spatiale au territoire rural.

Pour vérifier ces hypothèses, la triangulation méthodologique a utilisé d'une part, l'évocation hiérarchisée et une enquête s'appuyant sur l'induction de scénario, et d'autre part, des entretiens avec cartes mentales.

Dès les résultats de l'évocation hiérarchisée, il apparaît que le nombre de termes et univers de référence communs aux deux représentations du territoire et du vétérinaire rural marquent de véritables éléments d'intersection entre elles (Camargo et Wachelke, 2010). Il existe une certaine antonymie, voire une certaine connexion de la représentation socio-professionnelle du vétérinaire rural avec celle socio-spatiale du territoire rural. Ainsi, de nombreux termes significatifs, voire centraux de la représentation du territoire rural (ferme, nature par exemple) sont également centraux dans celle du vétérinaire rural. Ces termes concernent principalement l'exploitation agricole qui semble faire le lien entre les deux représentations chez les étudiants. Néanmoins, la représentation du vétérinaire rurale semble être articulée également par des sous-représentations pouvant marquer l'existence de sous-groupes d'étudiants à l'intérieur de celles-ci. Ainsi, l'analyse prototypique met notamment en avant des éléments relatifs à l'intérêt professionnel (par exemple la passion ou l'utilité), mais également aux conditions de travail (par exemple les gardes ou les

horaires). On retrouve aussi d'autres termes liés au territoire rural dans une optique d'environnement (par exemple, nature ou campagne).

Ainsi, ces trois sous catégories de la représentation du vétérinaire rural se retrouvent ensuite clairement dans l'analyse par induction de scénario. Elle s'articule selon deux facteurs qui semblent structurer la représentation et prolonge l'analyse prototypique précédente. Le principal facteur d'inertie de l'analyse, nommé « *externalités* », représente environ 70 % de l'analyse de la population, et repose sur une opposition entre les termes issus du territoire rural et ceux de l'activité vétérinaire. Il y a dans ce cadre une représentation de l'activité du vétérinaire rurale qui s'articule en faveur ou contre les éléments de la représentation socio-spatiale. Elle accorde alors, selon les étudiants, plus ou moins d'importance aux termes liés au territoire rural.

L'emboîtement entre les représentations ne semble donc pas complet. La dépendance entre les représentations n'est pas totale puisque le groupe qualifié de « *conditions de travail* » (regroupant les termes liés et représentant 35,8 % de l'analyse), s'oppose aux termes liés au territoire rural. Ce groupe est alors ancré dans des variables sociodémographiques et d'orientation spécifiques (urbanité, exercice en canine). Il montre ainsi que pour ces étudiants, le territoire rural n'est pas un facteur majeur d'influence de la représentation du praticien rural. A moindre échelle, le groupe « *intérêt professionnel* » souligne également cette moindre dépendance.

Il s'agit ici d'un premier élément éclairant l'hypothèse concernant l'existence d'un réseau entre les représentations, et la possibilité que celles-ci s'influencent.

Par ailleurs, l'analyse montre également une modification des éléments de la représentation du vétérinaire rural, en fonction de la modification des scénarios de l'induction (métropole, village, ville moyenne). En modifiant le lieu de réalisation de l'activité du vétérinaire rural, on modifie la structure de la représentation de celui-ci. Il y a alors un lien entre territoire d'activité et pratique rurale. Dans cette perspective, il peut être intéressant de revenir ici à l'étude de Brandin et Choulot (1993, cités par Roussiau et Valence, 2013, p. 47) qui a montré que, dans une population de chasseurs, la présence d'*un message minoritaire (intra-groupe) contre-normatif visant les éléments périphériques de la représentation sociale de la chasse chez des chasseurs entraîne un changement quantitatif et structural de la représentation de la chasse, mais aussi de l'écologie.* Une perspective similaire s'observe ainsi chez les étudiants vétérinaires. Ainsi, avec l'utilisation du scénario du village isolé, on observe la plus forte diminution du groupe *« territoire de travail* » qui utilise les termes issus de la représentation du territoire rural. Il ne caractérise alors plus les étudiants issus du milieu rural ou souhaitant s'orienter en pratique rurale. L'utilisation du critère contre-normatif de l'isolement marque également pour eux une orientation vers d'autres termes (conditions de travail ou intérêt professionnel). En faisant varier les scénarios à propos de la représentation du territoire rural au sein d'une situation mettant en scène la représentation du vétérinaire rural, il apparaît une modification de cette dernière.

Il pourrait exister un réseau de représentations entre la représentation socio-professionnelle et la représentation socio-spatiale, mais leur relation est à nuancer en

fonctions des étudiants. Comme Pianelli, Abric, et Saad (2010) l'avaient indiqué, une représentation pourrait cependant constituer un point d'ancrage pour l'autre. L'induction de scénario montre ainsi que la représentation du territoire rural pourrait faciliter l'ancrage de la représentation du vétérinaire. Pour pouvoir passer de la représentation sociale à la représentation professionnelle, le processus de structuration pourrait faire intervenir une représentation tierce, celle du territoire rural. Ici, il semble que la phase transitoire proposée par Milland (2001) par la non-autonomie de la représentation emboîtée est une bonne explication des résultats. La représentation du vétérinaire rural n'est pas autonome de celle du territoire rural pour une partie des étudiants (valorisant majoritairement les termes liés à l'intérêt professionnel et surtout l'environnement de travail). Toutefois, l'analyse prototypique et surtout l'induction de scénario montre également la présence d'étudiants orientés vers la canine, pour qui le territoire rural semble avoir une moins grande influence. La perspective de non-autonomie de la représentation socio-professionnelle n'est donc que partielle et ne touche pas l'ensemble de la population.

L'hypothèse majeure H1 semble donc validée même si l'influence entre représentations peut donc être plus modérée selon les profils des étudiants.

L'un des éléments pouvant expliquer cette nuance d'influence entre les représentations des étudiants peut s'inscrire dans la dimension temporelle dans laquelle elles évoluent. L'hypothèse du projet représentationnel se retrouve ici.

Les trois groupes de termes de l'induction de scénario, « *conditions de travail* », « *intérêt professionnel* » et « *territoire de travail* » semblent ainsi dépendants du temps. Le groupe « *intérêt professionnel* » caractérise des étudiants de début de cursus, alors que les deux autres sont significatifs d'étudiants terminant leur scolarité. Il est intéressant de noter également que les étudiants de début de cursus expriment plutôt des termes plus abstraits et font appel au deuxième facteur de l'AFC, c'est-à-dire à des éléments internes à l'individu (*passion, conseils, utile*). Les étudiants de fin de cursus se caractérisent à l'inverse en majorité par rapport à des éléments externes propres à l'activité, soit dans les conditions de réalisation, soit sur le lieu où elle se déroule. La représentation socio-professionnelle s'inscrit alors pleinement dans une optique temporelle par une insertion de plus en plus concrète des étudiants dans la réalité pragmatique de leur activité future. L'avancée dans le cursus et la proximité de l'entrée dans le monde professionnel concrétise les représentations.

Cet élément se confirme dans les entretiens. Dans les récits, les étudiants évoquent une image idéalisée du vétérinaire en classes préparatoires ou en 1re année. Plus ils avancent dans le cursus, plus les éléments de description de leurs parcours deviennent précis : spécialisations, conditions de travail et enfin, lieux d'installation anticipés. La présence des trois groupes de l'induction de scénario avec l'avancée dans le cursus est ainsi retrouvée. Les étudiants caractéristiques du groupe de termes « *conditions de travail* » valoriseraient plus les conditions de l'activité au fur et à mesure de leur avancée, s'orientant vers la canine. Les autres étudiants valoriseraient plus le lieu de pratique, plutôt vers les grands animaux (équine et rurale).

L'une des raisons identifiées possibles de cette concrétisation concerne l'influence du stage sur la représentation du vétérinaire rural. Les résultats des entretiens sont alors

similaires à ceux obtenus par Sans, Mounier, Bénet, et Lijour (2011). La possession d'expériences dans les pratiques vétérinaires change les représentations. Comme l'a noté Lahlou (2015), les représentations et leurs objets suivent un processus de co-évolution : les représentations sont construites par l'expérience et la pratique de ces objets. Les étudiants apprennent à être « *vétérinaire* » en travaillant avec des vétérinaires, ou en partageant des expériences dans le cursus avec d'autres étudiants ou des enseignants qui connaissent le monde vétérinaire. Dans ce cas, le processus de la représentation socio-professionnelle est complètement enchâssé dans une dynamique temporelle par une insertion progressive des étudiants à la réalité de leur activité future. Les stages, dans le cursus, constituent un élément majeur pour cela. Il n'y a donc pas des représentations successives d'un même objet (le vétérinaire), entre la représentation sociale et la représentation professionnelle, mais un processus continu.

Une réflexion en termes de projet représentationnel donne une meilleure vision de l'état/statut des étudiants quand ils sont interrogés : la représentation socio-professionnelle n'est ici pas le stade particulier d'une représentation, mais un état à l'instant *t*. Le réseau de représentations constitué semble bien dépendre du projet représentationnel de l'étudiant selon sa place dans le cursus. Cet élément valide potentiellement l'hypothèse H2b.

Toutefois, cette perspective doit être tempérée au regard d'éléments relatifs à la distance socio-spatiale. Ainsi, les entretiens montrent que les étudiants ont des expériences de stages biaisées dans le cursus. En effet, en multipliant ceux-ci à proximité de leurs lieux de résidence familiale ou de l'école d'origine, les étudiants tendent à généraliser des caractéristiques locales dans leurs représentations du territoire rural. Selon l'ancrage des étudiants et les lieux de stages, la représentation du territoire agit alors comme une adhésion ou un rejet de la pratique rurale. À l'inverse, les étudiants multipliant les expériences variées en stages ont une représentation plus hétérogène des territoires ruraux et rejettent moins la pratique rurale. La même situation s'observe chez les étudiants ayant eu des expériences de mobilité que ce soit pendant leur enfance ou dans le cursus vétérinaire. Ici encore, leurs représentations sont plus variées et ils rejettent moins la pratique rurale du fait d'une capacité plus facile à se projeter au sein de ceux-ci en imaginant une diversité de projections de vies possibles : de ce fait, leur distance socio-spatiale aux territoires ruraux est alors plus faible.

Un autre phénomène complémentaire s'observe avec la corrélation dans l'outil d'induction de scénario, des groupes de termes « *territoire de travail* » et « *intérêt professionnel* », plus favorables à la pratique rurale, avec certaines variables géographiques. Les régions d'origine ou souhaitées professionnellement correspondent alors plus à des zones d'élevages laitiers (Franche-Comté, Normandie, Bretagne, Savoie). La valorisation représentationnelle de la pratique rurale pourrait ainsi être liée à l'association de certaines régions avec certaines activités. En effet, l'exercice en élevage laitier diffère de celui en allaitant, avec une place plus importante du suivi de production et moins d'obstétrique, mais également par une organisation du travail sur l'année sensiblement différente. De plus, les relations aux éleveurs diffèrent également dans les deux pratiques : les zones de production AOP laitière sont financièrement plus viables et la relation à l'éleveur y est plus facile. Il apparaît dans les entretiens que cette connaissance

fine de l'activité chez certains étudiants est issue de stages effectués dans ces régions laitières. Découvrir ces zones spécifiques de production influerait alors sur leurs représentations du territoire rural. Toutefois, d'autres étudiants présentent une attraction pour ces régions laitières dès l'entrée dans le cursus, même sans y avoir réalisé de stages. Il peut s'agir d'étudiants originaires de ces régions et qui souhaitent y retourner ou d'étudiants qui ont un attrait pour celles-ci du fait d'éléments indépendant de l'activité vétérinaire (pratique de loisirs notamment).

L'idée que l'influence du facteur spatial n'est pas la même pour tous est également significative dans les résultats de l'analyse des cartes mentales. Les différentes combinaisons de chorèmes mobilisées par les étudiants montrent que les représentations du territoire d'activité du vétérinaire divergent. Cela passe par une intériorisation socio-cognitive (au sens de Ramadier, 2010) marquée par des combinaisons de principes organisateurs différentes. Pour certains étudiants, la représentation du territoire d'activité du vétérinaire rural est cognitivement intégrée, voire même dynamique. Pour d'autres, elle est « *a-territorialisée* » et se focalise uniquement sur une exploitation agricole. C'est l'image de la ferme qui remplace celle du territoire. L'avancée dans le cursus marque un changement relatif dans les combinaisons de principes organisateurs de l'espace mis en évidence par les cartes mentales. Ainsi, l'approche « *territoire - géographique* » est plus marquée chez les étudiants en fin de cursus, là où elle reste plus centrée sur l'activité ou l'environnement en début de cursus. Il existe donc une évolution de la compétence de lecture de l'espace et du processus de décodage/encodage qui semble être révélée par la combinaison des chorèmes. Ceux-ci permettent alors de prendre en compte cette dimension diachronique (Brunet, 1980). À l'image de De Alba (2011, 2012) dans son étude sur Mexico, la pratique sociale du territoire rural par les étudiants modifierait leurs représentation par l'utilisation antérieure qu'ils en ont fait au sein de leurs groupes d'appartenance qu'ils soient originaires ou non de celui-ci. Ces différentes expériences les conduiraient alors à mieux appréhender le territoire rural et à adopter une représentation plus diversifiée et plus dynamique favorable à une insertion en pratique rurale.

L'hypothèse de l'influence de la distance socio-spatiale sur le réseau de représentations des étudiants serait donc valide, même si chez certains d'entre eux, elle peut être limitée selon les conditions d'appréhension du territoire rural. Il y aurait donc validation de l'hypothèse H2a. Par ailleurs, cette prise en compte de la distance socio-spatiale semble devoir se faire dans le temps puisque elle évolue avec les expériences et ancrages des étudiants.

7.5. Limites méthodologiques.

Il est nécessaire de prendre en compte certaines limites de l'approche méthodologique utilisée afin de moduler la possible validation des différentes hypothèses qui vient d'être proposée. Ces limites ne remettent pas en cause le propos, mais permettent de situer sa portée au regard de la stratégie utilisée dans cette recherche.

Tout d'abord, la validation du protocole de recherche mis en place ne repose pas ici

sur un échantillonnage des étudiants respectant une approche probabiliste pour chacun des outils utilisés. Ici, cette validation a plutôt été recherchée, compte tenu du public et de sa disponibilité, sur le nombre d'étudiants approchés. Ainsi, la population totale de l'étude mobilisée pour l'analyse par induction de scénario, représente plus de 60 % des étudiants vétérinaires français (1508 participants sur environ 2400 étudiants en France). Néanmoins, les autres outils ont été mis en place sur l'école de Lyon, ce qui peut induire un effet de l'école sur l'étude.

Par ailleurs, il est essentiel de noter que les résultats ont aussi pu être influencés par le choix des stimuli utilisés dans l'évocation hiérarchisée – vétérinaire rural et territoire rural – dans l'induction de scénario – au travers du cas d'installation en pratique rurale – ou encore dans les questions des entretiens avec cartes mentales. Même, si elles ont été choisies pour répondre de manière la plus efficace aux besoins de la recherche, ces propositions restent partiales. Par exemple, l'induction de scénario peut être jugée caricaturale car il est rare qu'une même clinique et qu'un même vétérinaire travaillent sur autant d'espèces animales (ensemble des animaux de rente possibles, animaux de compagnie et équidés). Toutefois, même si ces outils sont toujours sensibles aux inductions utilisées, ils restent fiables par la démarche mise en place pour leur utilisation qui reprend celle utilisée communément dans la littérature scientifique.

Le même commentaire peut être utilisé concernant les données produites (corpus textuel, dessins, base de données) : elles offrent ainsi une multitude de possibilités de techniques d'analyse qui auraient pu aussi être mobilisées (par exemple par l'analyse textuelle de corpus). Toutefois, ici encore, les analyses employées ont été choisies pour permettre de répondre au mieux à la stratégie méthodologique en se basant sur les travaux de recherche existants.

À ce titre, un point particulier concerne les cartes mentales. Il s'agit ici de l'outil le moins communément utilisé. Ainsi, la notion de subjectivité dans l'interprétation des dessins est souvent mise en avant comme une faille de celui-ci. Néanmoins, compte tenu des résultats obtenus, il semble que la démarche proposée permette de réduire au maximum cette subjectivité. En effet, ce n'est pas le sens du dessin qui a été recueilli, mais le marquage de caractéristiques strictes et de chorèmes correspondants à des éléments précis du dessin et du discours qui ont ensuite été traités de manière statistique. Malgré tout, l'identification des chorèmes n'est pas automatisée et reste sensible à la capacité du chercheur à la réaliser de manière identique sur tous les dessins. De plus, une autre limite des cartes mentales est liée spécifiquement au cas d'étude. Dans la présente recherche, l'analyse utilise, à la différence d'autres expérimentations décrites par Gieseking (2013), une induction sur un espace non réel, le territoire rural. Les cartes mentales sont, en général, utilisées sur des espaces délimités et urbains. Néanmoins, la correspondance des dessins et des discours portés par les étudiants, ainsi que leur diversité, plaide ici pour une certaine fiabilité de l'approche proposée.

7.6. Discussion des résultats.

Au-delà de la nécessaire mise en évidence de ces limites méthodologiques, la validation, au moins partielle, des hypothèses par les résultats produits, semble plaider pour l'utilisation de la modélisation théorique proposée dans la problématisation. En effet, une certaine vérification préalable des hypothèses met en exergue une possible pertinence d'un modèle en réseau des représentations, en « *double Toblerone* ». La représentation socio-professionnelle du vétérinaire rural serait bien liée à celle socio-spatiale du territoire rural. Le réseau serait potentiellement fonction du projet représentationnel de l'étudiant et de sa distance socio-spatiale au territoire rural. Ce modèle serait à même de montrer, en partie, le fonctionnement psychosocial des choix de carrière des étudiants vis-à-vis de la filière rurale.

Ainsi, l'imbrication des représentations en réseau est influencée par une distance socio-spatiale qui varie selon deux modalités : l'expérience du territoire rural par la pratique de stages, mais aussi par l'ancrage social de l'étudiant dans une histoire personnelle, familiale et sociale. Cette imbrication n'est donc pas fixe. Elle est mouvante et dépend d'une distance socio-spatiale qui agit plus ou moins sur les représentations, avec des sens et poids d'influence inégaux entre elles. La représentation socio-spatiale peut être modifiée de manière importante à un moment du cursus (ou avant celui-ci) alors que cela sera beaucoup moins marqué dans la représentation socio-professionnelle. Pour illustrer cette idée, une métaphore artistique par une référence au travail du sculpteur Alexander Calder peut être utilisée. En 1932, Calder expose pour la première fois des sculptures abstraites sous formes d'engins articulés en tiges et plaques : les mobiles. La photographie 1 en est un exemple.

Photographie 1 : Exemple de mobile de l'artiste Alexander Calder créé en 1932 et exposé à la Tate Gallery de Londres (© ARS, NY and DACS, London 2015)

Il s'agit de sculptures dont les éléments suspendus et en équilibre entrent en mouvement sous l'action de l'air et la circulation du vent (Ballieu, 2010). L'une des particularités de ces mobiles est qu'un souffle d'air sur un élément du pendule va faire bouger celui-ci entièrement, mais avec des mouvements inégaux, certaines parties du mobile bougeant rapidement, d'autres doucement, certaines s'arrêtant ou ralentissant plus vite que d'autres.

Dans le cas du réseau de représentation des étudiants, et comme pour un mobile de Calder, s'il y a une mise en mouvement des éléments d'une des représentations, l'ensemble se déplacera. Toutefois, les représentations vont potentiellement évoluer à des vitesses différentes dans le réseau. Ainsi, la représentation du territoire rural peut changer très rapidement, mais pas celle de l'activité vétérinaire. Inversement, la représentation de l'activité vétérinaire pourrait changer de façon significative alors que pour le territoire rural, ce changement pourrait être marginal[23]. Cela provient des variations de distances socio-spatiales dont dépendent les représentations et qui peuvent être variables entre les étudiants avec leurs différents ancrages et expériences depuis leur enfance ou dans le cursus.

La figure 44 montre ainsi l'adaptation du modèle théorique proposé dans la problématisation à cette idée de mouvance de l'imbrication des représentations en fonction de la variation de la distance socio-spatiale dans le temps.

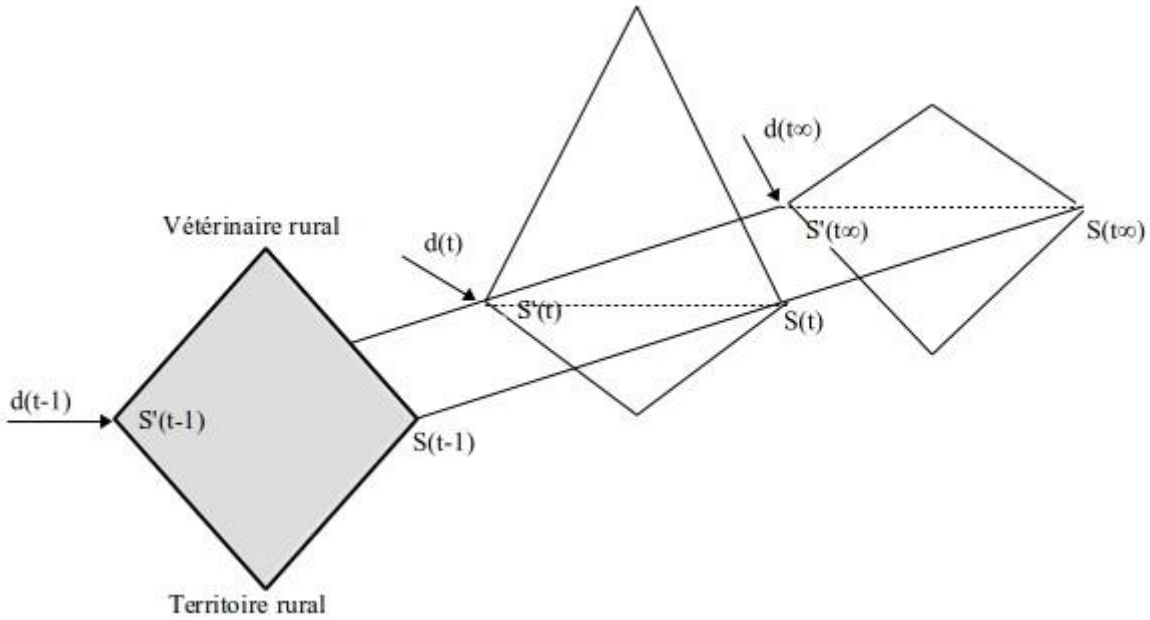


Figure 44 : Modèle théorique montrant l'influence de la distance socio-spatiale sur le réseau de représentations.

L'évolution dans le temps de la distance socio-spatiale entre l'arrivée dans le cursus (que l'on peut identifier par d(t-1)) et la sortie (identifiée par d(t∞)), tend à modifier la représentation socio-spatiale et donc, par l'imbrication en réseau, la représentation socio-

23 À noter qu'ici, cette métaphore ne concerne que le système entre deux représentations, mais dans la perspective théorique des réseaux de représentations il est possible évidemment d'imaginer des « mobiles » plus grands faisant interagir de plus grands systèmes.

professionnelle. À l'image du mobile, ces changements peuvent être différents entre les représentations. La distance socio-spatiale jouerait l'effet de la lumière dans un prisme. Selon la manière dont elle influence le réseau, celui-ci renvoie un ensemble différent de représentations.

Une expérience de stage peut ainsi modifier durablement la représentation socio-spatiale d'un étudiant, mais que partiellement sa représentation socio-professionnelle, ou alors faire évoluer celle-ci fortement dans un temps plus long. La même expérience de stage aura potentiellement un tout autre effet chez un autre étudiant : l'appréhension de l'expérience de stage est différente, l'ancrage du réseau de représentations étant différent entre les deux étudiants. Une modalité pédagogique peut ainsi modifier les réseaux de représentations des futurs vétérinaires de manière très variable, à la fois temporellement, mais aussi en termes d'impact de cette modification.

Cette variabilité des représentations montre qu'il n'existe pas de capacité innée et stable à lire l'espace, mais une acquisition au cours du temps variable chez les étudiants. Il n'y a donc pas un projet représentationnel global qui expliquerait l'orientation des étudiants en fonction d'une représentation socio-spatiale partagée entre tous du territoire rural.

Il y aurait plutôt une multitude de projets d'étudiants concomitants qui œuvrent par leurs interrelations à définir la représentation du vétérinaire rural. Cette interprétation des résultats permet de rejoindre le concept de « r*ose des vents* » de Bauer et Gaskell (2008), repris en figure 45. En s'inspirant de Latour (1986), ces deux auteurs ont étendu leur modèle initial du « *Toblerone* » pour exprimer cette variabilité entre les différents projets représentationnels que l'on retrouve dans une population analysée.

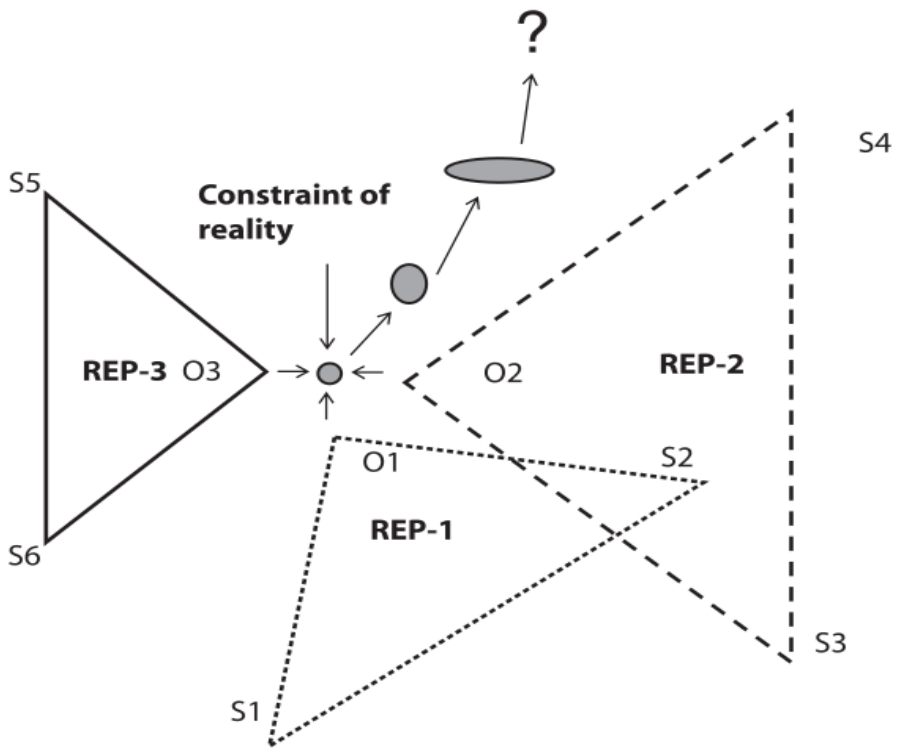


Figure 45 : Le modèle de « rose des vents » de la représentation sociale (d'après Bauer et Gaskell, 2008)

Dans cette image de la rose des vents, les auteurs introduisent la notion de relations interpersonnelles et intergroupes dans lesquelles évoluent les individus et groupes sociaux. Leurs différentes représentations (les différents triangles, REP-1, REP-2, REP-3) se chevauchent et s'entrecroisent au sein de ces relations. L'objet de chacune des représentations doit ainsi se confronter à la réalité des relations interpersonnelles. Le sens des représentations et son évolution en dépendent donc.

Les résultats de la présente recherche implémentent ainsi la proposition de Bauer et Gaskell (2008). Il n'y a pas un réseau de représentations homogène de la population étudiante, comme les différentes typologies dans les résultats le montrent. Il y a plutôt un certain sens de celui-ci, à un moment donné, en fonction des constructions des projets représentationnels de chaque étudiant ou groupe d'étudiants. La notion du sens commun du « *vétérinaire rural* » vient d'une négociation entre ces groupes en fonction de leurs différents ancrages et de leurs projections dans le futur. Cette négociation s'appuie alors sur la mobilisation (ou non) de la représentation socio-spatiale des territoires ruraux.

Les résultats de cette recherche implémentent ainsi la proposition de Bauer et Gaskell (2008) en donnant une perspective systémique des représentations au sein de la rose des vents. En effet, ce ne sont pas simplement les différentes représentations socio-professionnelles des étudiants qui permettent de comprendre la représentation qu'ils forgent du vétérinaire rural. C'est plutôt le réseau que celles-ci forment, chez chaque étudiant ou groupe d'étudiants, avec celle du territoire rural. Il serait donc possible d'ajouter à chaque pétale de la rose des vents, un pétale joint illustrant cette représentation du territoire rural.

Pour comprendre les choix de carrière des étudiants, et améliorer l'attractivité de la pratique en milieu rural, il est donc nécessaire de comprendre cette dynamique de négociation entre les différents projets représentationnels en « *double Toblerone* » des étudiants et ce, à chaque moment du cursus. La dimension systémique est alors fondamentale. En partant de la proposition que la représentation du vétérinaire rural par les étudiants soit une clé de compréhension actionnable de leurs choix de carrière, agir sur cette représentation reviendrait donc, potentiellement, à devoir agir également sur celle du territoire rural.

La perspective d'intervention pédagogique, mise en avant préalablement dans la partie 1, doit donc s'orienter vers cette dimension en proposant un dispositif susceptible de faire évoluer les réseaux de représentations des étudiants. Il ne faut pas simplement tenter de modifier, dans la formation, la représentation du vétérinaire rural mais bien l'ensemble du réseau. C'est cela qui va donc être testé dans la partie suivante.

Synthèse de la partie 2

Dans son premier chapitre (chapitre 4), cette partie mobilise la théorie des représentations sociales pour permettre la compréhension psychosociale des choix de carrière des étudiants vétérinaires. Après un rappel concernant les éléments généraux de la théorie, deux représentations spécifiques sont dégagées : socio-professionnelle et socio-spatiale. Leurs caractéristiques sont susceptibles de répondre au questionnement posé par cette recherche.

La représentation socio-professionnelle explique comment un individu se représente un métier au cours d'un processus de formation. Elle met en évidence le passage d'une représentation sociale (de la population générale) à une représentation professionnelle (maîtrisée par les praticiens). La représentation socio-spatiale s'attache à montrer comment les individus se représentent l'espace. Ce qui est important n'est pas seulement une appréciation cognitive directe d'un espace géographique vécu, mais encore la dimension sociale de celui-ci. La représentation d'un lieu est ainsi fonction de l'insertion dans des groupes sociaux au travers d'une distance socio-spatiale.

Un dernier point présente la dynamique des représentations. D'une part, il montre la dimension systémique des représentations. En effet, les représentations ne peuvent être considérées comme isolées les unes des autres et être hermétiques au reste du monde social. Elles se construisent en réseau, s'influencent, s'imbriquent… C'est donc par la compréhension de ces réseaux qu'il est possible de comprendre la constitution de nouvelles représentations. D'autre part, les représentations s'insèrent aussi dans une dimension temporelle faisant intervenir la notion de projet représentationnel. En effet, l'évolution des représentations n'est pas un processus de développement en étapes, mais plutôt une renégociation constante du projet de l'individu à un instant t, prenant en compte son passé et son ancrage et ses projections dans l'avenir.

Le chapitre 5, propose une problématique à partir des éléments théoriques dégagés visant à répondre à l'objectif de compréhension des choix de carrière des étudiants vers la filière rurale : Comment les représentations socio-spatiales des territoires ruraux et les représentations socio-professionnelles du vétérinaire rural évoluent conjointement chez les étudiants vétérinaires au cours du cursus de formation ? Pour y répondre, une modélisation systémique est réalisée en utilisant le modèle du projet représentationnel en « *Toblerone* ». Deux projets représentationnels liés ensemble, des représentations socio-professionnelle et socio-spatiale, sont ainsi mobilisés pour représenter le réseau de représentations. L'influence de la distance socio-spatiale sur ce réseau est alors ajoutée. Le modèle permet de formuler plusieurs hypothèses visant à le tester : lien entre représentations justifiant le réseau, inscription du réseau dans le temps du projet représentationnel et dans l'espace via la distance socio-spatiale.

Le chapitre 6 présente la méthode permettant de répondre à la problématique évoquée et aux tests des différentes hypothèses. Elle utilise une démarche de triangulation méthodologique permettant, par le croisement de quatre types d'outils et donc de données, d'obtenir des résultats plus fiables. Ces outils mobilisés sont alors utilisés deux à deux. D'une part, une tâche d'évocation hiérarchisée (n=116) permettant la divulgation du contenu, de la structure, et des éléments communs aux représentations, est couplée avec une enquête à grande échelle par induction de scénario (n=1508). Celle-ci reprend les données de l'évocation hiérarchisée et analyse l'effet de la représentation socio-spatiale sur la représentation socio-professionnelle au sein du réseau. D'autre part, des entretiens avec cartes mentales (n=72) sont utilisés. L'utilisation des cartes mentales vise à mettre au jour les éléments socio-cognitifs qui organisent la construction de la représentation socio-spatiale chez les étudiants et l'effet de la distance socio-spatiale, au travers de l'utilisation des chorèmes. L'entretien semi-directif cherche à déterminer les éléments du parcours biographique des individus favorisant la compréhension de la construction du réseau de représentations et son évolution au cours du cursus.

Le chapitre 7 reprend et analyse les différents résultats obtenus avec la méthodologie précédente. Ces résultats montrent ainsi la richesse des deux représentations, socio-spatiale et socio-professionnelle, mais également leur contenu partagé. Le recueil de celui-ci permet d'alimenter l'outil d'induction de scénario qui met alors en avant la variabilité des représentations du vétérinaire rural chez les étudiants. Celle-ci est fonction de la représentation du territoire qui y est lié, mais aussi de certains profils socio-démographiques ou socio-géographiques et de certains moments du cursus. Les cartes mentales soulignent dans ce cadre que les individus mobilisent des principes organisateurs de l'espace sensiblement différents qui correspondent à des profils spécifiques d'étudiants plus ou moins susceptibles de s'orienter en pratique rurale. Les données d'entretiens présentent alors quelques éléments clés du parcours biographique des étudiants et de leurs projections dans le futur : leur motivation à l'entrée en école vétérinaire, les différentes phases de réflexion sur la profession en fonction de l'avancée dans le cursus, le poids des stages et des expériences de mobilité et enfin, l'importance du territoire rural dans la possibilité de projeter un mode de vie dans l'activité vétérinaire. La synthèse revient alors sur les résultats évoqués en les remettants en lien avec les hypothèses. La possible existence d'un réseau de représentations et son inscription socio-spatiale et temporelle sont alors analysées. Elles fournissent des éléments pouvant potentiellement valider le modèle théorique élaboré. Cette inscription dans l'espace et dans le temps des représentations des étudiants à l'égard de la pratique vétérinaire rurale suggère alors une discussion autour de la prise en compte du critère représentationnel dans les choix de carrière des étudiants. La mise au jour d'une transformation du réseau de représentations évoluant selon des modalités flexibles plus ou moins importantes et rapides est alors exposée. Celle-ci semble alors suggérer la nécessité d'approcher ce critère représentationnel du choix de carrière des étudiants, non pas comme un élément fixe ou évoluant par stades, mais dans une diversité de projets représentationnels que construisent les étudiants, et qui évoluent différemment dans le temps du cursus.

PARTIE 3 : AGIR SUR LES CHOIX DE CARRIÈRE

Dans la partie précédente, la recherche mise en œuvre met en évidence l'intérêt d'une approche représentationnelle des choix de carrière des étudiants. Le cadre conceptuel des représentations socio-professionnelles a permis de comprendre comment ceux-ci abordent leur future profession, en particulier au regard de la dimension spatiale du territoire rural. Les résultats montrent l'existence possible d'un réseau de représentations articulant représentations socio-professionnelle et socio-spatiale qui évolue dans le temps en fonction du projet représentationnel et de la distance socio-spatiale de chaque étudiant. Ces résultats plaident pour intervenir au sein du cursus au travers d'un dispositif pédagogique spécifique d'accompagnement des choix de carrière prenant en compte cette dimension représentationnelle. Pour agir sur la représentation du vétérinaire rural, il faut également agir sur celle du territoire rural. C'est ce que cette partie propose.

La distinction, avec la partie précédente, est établie pour favoriser la compréhension. Il s'agit d'étudier l'enseignement vétérinaire comme un support au changement des représentations des étudiants par l'approche holocentrée de la posture de recherche. Cependant, cette action sur les représentations n'est pas entendue comme la production d'un dispositif incitatif visant à favoriser absolument un choix de carrière en filière rurale. Il ne s'adresse pas à l'ensemble des étudiants. Certains d'entre eux ne souhaitent pas s'orienter vers celle-ci pour des raisons pleinement argumentées et conscientisées sur lesquelles il n'est pas possible d'intervenir, par exemple de choix de soigner d'autres espèces. L'objectif n'est donc pas de forcer leur orientation, mais plutôt d'accompagner un choix durable chez ceux qui hésitent à choisir la rurale, c'est-à-dire un choix réfléchi et éclairé (et non à court terme), par la transformation des représentations.

En effet, les représentations sociales sont intégrées dans un processus d'existence en plusieurs phases. De manière synthétique, Moliner (2001) propose de retenir celles d'émergence, de stabilité et de transformation. Cette dernière phase provient de la nécessaire évolution des représentations pour rester pertinentes face aux multiples changements rencontrés par les groupes sociaux. Ainsi, lorsqu'une représentation perd de sa pertinence, elle peut être amenée à se transformer notamment face à un élément de contradiction. Elle est remise en cause et doit donc évoluer pour ne pas dégénérer et disparaître (Rouquette, 1994). Toutefois, cette évolution dépend de la situation rencontrée (Souchet et Tafani, 2004). Si elle n'est que temporaire, et donc réversible, la transformation restera superficielle. Les individus ajustent en périphérie la représentation à la nouvelle situation sans changer son noyau central, afin de réduire leur effort cognitif.

Par contre, si la situation est irréversible et la contradiction majeure, trois types de transformations peuvent émerger :

- Une transformation résistante où le système périphérique va pouvoir résister aux

éléments nouveaux, par exemple par interprétation et justification de ceux-ci à l'aide d'éléments externes à la représentation (Abric, 1994). Ce mécanisme conduit à la constitution de « *schèmes étranges* » (Flament, 2003) protégeant le noyau central. Si ces schèmes deviennent trop nombreux, ils déstabilisent les éléments périphériques, touchent le noyau central et transforment la représentation.

- Une transformation progressive où les éléments nouveaux ne contredisent pas complètement le noyau central et s'intègrent peu à peu à celui-ci. Un nouveau noyau se forme alors progressivement et donc une nouvelle représentation également.

- Une transformation brutale où les éléments nouveaux contredisent directement le noyau central. Il y a alors « *une transformation directe, et complète, du noyau central et donc de toute la représentation* » (Abric, 1994, p. 83).

Les transformations des représentations s'inscrivent dans la rencontre de situations marquantes par les individus du groupe. Ce n'est pas ici l'importance réelle et objectivée qu'ils accordent à la situation qui est à prendre en compte mais sa capacité à remettre en cause ce qui fait référence pour le groupe (Guimelli, 2002).

Dans ce sens, plusieurs études, non exhaustives, conduites sur les représentations professionnelles et socio-professionnelles par les chercheurs de l'université de Toulouse, apportent un éclairage intéressant à la compréhension de la transformation des représentations dans le domaine de la formation.

Le travail de Ratinaud (2003) qui a porté sur la représentation professionnelle d'Internet dans un corpus d'enseignants du secondaire montre que pour permettre d'envisager la professionnalisation, il faut la considérer comme relevant pour partie d'une acculturation, c'est-à-dire d'une transformation d'un système de représentation pour sa mise en cohérence avec une culture inscrite dans une réalité sociale et institutionnelle.

Bouyssières et Mulin (2004), par un travail sur les formateurs, illustrent comment s'élaborent leurs représentations à propos de leur propre formation. Ce sont les formateurs aux emplois plus stables qui envisagent une formation. Cependant leurs attentes dans ce domaine ne sont pas homogènes. Elles s'appuient sur la nature de leurs pratiques et sur des éléments utopiques et idéologiques différents, qui prennent forme dans leurs représentations et leurs évolutions.

De son côté, Moerman (2011) a expliqué au travers des représentations professionnelles, l'évolution des identités professionnelles d'enseignants dans un contexte de changement. Les résultats de l'étude ont montré que les attitudes face au changement se répartissent entre l'adhésion, la prudence et la résistance. Cette dernière n'est alors pas le signe d'un conservatisme ou d'un immobilisme, mais un moyen de protéger l'identité du groupe, fragilisée par les modifications des représentations.

L'apport majeur de ces deux travaux est de montrer que ce n'est pas la réalité objective d'une situation professionnelle en évolution qui permet de la comprendre, mais la manière dont les groupes professionnels se l'approprient et l'interprètent. Pour les auteurs, l'acteur professionnel ne subit pas son contexte, il le construit. Dans ce sens, pour faire évoluer les représentations, la communication institutionnelle ne suffit pas. Il y a une

nécessaire implication des acteurs des institutions (et entre institutions) pour collaborer entre eux et appréhender le changement de manière construite.

Plus proches encore de la thématique de cette recherche, les travaux effectués sur les représentations socio-professionnelles des étudiants de l'enseignement supérieur présentent un intérêt complémentaire pour bien comprendre le rôle de la formation dans la transformation des représentations.

Dès l'origine du concept de représentation socio-professionnelle, Fraysse (1998) a montré, en étudiant des ingénieurs en formation, que la professionnalisation passe non seulement par les connaissances techniques et théoriques, mais aussi dans la constitution de schèmes qui concernent également l'interaction avec autrui, la communication, le langage. Les constructions identitaires interagissent par la mobilisation de certaines représentations qualifiées de socio-professionnelles, voire dans leur construction ou leur transformation.

Plus tard, Lac (2003) s'est intéressé, chez des étudiants en formation professionnalisante d'animateurs en alternance, au processus de transformation des représentations. Les résultats montrent comment le groupe devient l'entité permettant la transformation des représentations sociales du métier d'animateur en représentations professionnelles. En effet, l'activité continue du groupe redéfinit la posture professionnelle (pour chaque étudiant et pour l'ensemble) : les représentations sont « *renégociées* » par la dynamique même du groupe et de l'implication de chacun de ses membres.

Enfin, Netto (2011) a cherché à comprendre la transformation de représentations entre de futurs professeurs d'école et des enseignants titulaires au travers de l'expérience professionnelle et de la notion de professionnalisme. Ses résultats mettent en avant des différences entre les deux publics qu'elle attribue à un effet de la professionnalisation comme élaboration, en situation professionnelle, de représentations spécifiques.

L'ensemble de ces résultats montre ainsi l'intérêt de prendre en compte la dynamique des groupes formés et notamment les échanges entre les membres qui les composent, pour favoriser un changement dans les représentations socio-professionnelles. Comme le soulignent Sommet, Darnon et Butera (2014), une majorité de psychologues de l'éducation encouragent une approche dynamique plutôt que statique dans les systèmes éducatifs en prônant les interactions entre apprenants, plutôt qu'une démarche descendante du savoir de l'enseignant à l'apprenant. La plupart de ces recherches reposent sur un concept central, issu de l'approche de l'interaction avec les pairs de Vygotski (1978), le conflit socio-cognitif.

C'est sur ce principe qu'un dispositif va être proposé puis mis en place. Il doit permettre de transformer les représentations du territoire rural des étudiants afin de réduire certains biais de représentation de la pratique rurale identifiés dans la partie précédente. Pour cela, le jeu de territoire est alors mobilisé. En effet, il n'existe au regard de la littérature scientifique étudiée pour cette recherche, pas d'autre dispositif pédagogique permettant de répondre au contexte et aux objectifs retenus ici.

Chapitre 8 : Conflit socio-cognitif et Jeu de territoire, approches théoriques

Ce chapitre aborde le concept de conflit socio-cognitif spécifique qui sera mobilisé dans cette seconde partie pour permettre une action sur les représentations par la formation. Il aborde également la notion de dispositif pédagogique puis plus particulièrement le dispositif qui sera mobilisé pour cette recherche à savoir, le jeu de territoire.

8.1. Le conflit socio-cognitif.

Plusieurs auteurs (Doise, Mugny, et Perret-Clermont, 1975 ; Doise et Mugny, 1981 ; Gilly, 1989) ont modélisé le concept de conflit socio-cognitif. Celui-ci peut permettre de transformer les représentations sociales, considérées comme des obstacles susceptibles de pouvoir gêner l'apprentissage (Gauthier, Garnier et Marinacci, 2005).

Le concept repose sur l'idée que des apprenants, confrontés à un problème à résoudre en commun, réaliseront de réels progrès, même lorsqu'ils ne disposent pas individuellement de la réponse correcte à celui-ci. Comme le soulignent Bourgeois et Buchs (2011, p.293) : « *c'est bien le caractère conflictuel des réponses émises par les partenaires qui favorise les progrès et pas seulement le fait d'être confronté à une réponse correcte ou supérieure*».

Pour cela, le conflit socio-cognitif génère une situation où les individus s'opposent sur les arguments et solutions à proposer puis ceux-ci ajustent leurs propres modes de pensée pour trouver une réponse commune. L'apprenant doit donc prendre en compte l'avis des autres participants pour élaborer cette solution commune en prenant en compte, en lui, les contradictions produites.

8.1.1. Genèse du concept.

Ce courant, qui met en avant des processus collaboratifs, trouve son origine dans les débats sur l'apprentissage de l'enfant entre le suisse Piaget (1969) et le russe Vygotski[24] (1997). Dans les travaux du psychologue suisse, l'enseignant ne doit pas intervenir directement dans la construction du savoir de l'enfant, mais doit plutôt introduire un conflit cognitif, c'est-à-dire lui permettre de l'effectuer lui-même. À son avis, l'enfant acquiert des connaissances par l'expérience avec le monde physique qui l'entoure et la construction du savoir se fait par stades dans son développement cognitif. Pour Vygotski (1997), c'est plutôt

24 Les travaux de Vygotski n'ont pas tous été publiés ou traduits de son vivant. On fait référence ici à l'ouvrage de Valsiner présentant l'œuvre de Vygotski : Culture and the development of children's action : A theory of human development publié en 1997.

l'interaction sociale qui permet cette construction, l'apprentissage précède le développement. Pour l'auteur, c'est par l'interaction avec les autres enfants et avec l'enseignant que vont se transformer les représentations de l'enfant et l'amener à acquérir de nouvelles connaissances. Son concept de la zone proximale de développement postule ainsi que la collaboration entre une personne d'un niveau cognitif donné avec une personne d'un niveau cognitif juste supérieur permet à la première de développer de nouveaux schèmes cognitifs et leur reproduction par la suite de manière autonome. Le contexte social et les interactions qu'il génère deviennent alors tout aussi importants que la relation enseignant-élève.

C'est à partir des apports de Piaget et Vygotski que va se créer, dans les années 70, et sous l'impulsion notamment de Doise et Perret-Clermont, une perspective dite de la construction sociale de l'intelligence reprenant l'analyse de Piaget dans une optique sociale. L'idée principale est que c'est par la coordination de ses actions avec celles des autres (interaction), que l'individu enrichit ses propres expériences (construction).

Une imposante littérature, relevée par Johnson et Johnson (2009), ou encore Reyes, Brackett, Rivers, White et Salovey (2012), justifie empiriquement aujourd'hui la perspective genevoise pour promouvoir une approche mettant en avant la structure sociale des interactions au cœur des systèmes éducatifs. De nombreux travaux récents montrent ainsi la pertinence d'une telle approche avec des tailles et effectifs différents : la salle de classe (Muis et Duffy, 2013), les travaux en petits groupes (Ramani, Siegler, et Hitti, 2012) ou enfin les travaux en binôme (Buchs, Gilles, Dutrévis, et Butera, 2011).

À la suite de publications initiales définissant le concept et ses apports, les axes de recherche se sont surtout orientés ensuite vers l'intérêt de son emploi pour l'apprentissage, dans l'analyse du conflit et de ses effets sur les progrès cognitifs, pour l'analyse « *dialogique* » des interactions de résolution, pour la nature des relations entre les individus ou encore pour la dynamique de groupe pendant le conflit.

8.1.2. Conflit, décentration, et changement des représentations.

Les travaux théoriques sur le conflit socio-cognitif s'appuient sur la notion de décentration (Piaget et Inhelder, 1966). La décentration s'oppose à la centration dans les activités de raisonnement et de prise de décisions. La centration correspond à la manière dont un individu va, dans un conflit de communication, se « *centrer* » uniquement sur ses modèles de pensée, en ne laissant aucune place à d'autres qui existent dans la discussion. À l'inverse, la décentration correspond à la prise en compte de ces autres modes de pensée, c'est-à-dire aux arguments d'autrui et à leurs constructions, permettant de créer un nouveau modèle de pensée alternatif (Butera et Buchs, 2005).

En s'appuyant sur Vygotski (1978), Doise et Mugny (1981) proposent que les systèmes d'actions intériorisées et réversibles permettant à l'enfant d'accéder aux opérations intellectuelles ne soient pas simplement individuels, mais aussi sociaux. C'est par la coordination de ses actions avec les autres que l'enfant va développer ses propres systèmes d'actions, qu'il va ensuite intérioriser.

Les auteurs parlent ainsi d'une « *causalité circulaire* » qui évolue en spirale : l'enfant interagit socialement, cela lui permet de maîtriser de nouvelles formes de coordination d'actions. Celles-ci vont favoriser de nouvelles interactions, plus spécifiques, qui permettront à leur tour, la maîtrise de nouvelles formes de coordination... Ces coordinations et leurs constructions deviennent alors la source du développement cognitif des enfants.

En se fondant sur une série de travaux empiriques reprenant les expériences piagétiennes avec des enfants (1969), les auteurs font alors plusieurs propositions, qui seront généralisées ensuite à l'ensemble des individus, (Doise et Mugny, 1997, Bourgeois et Buchs, 2011, Doise, 2013) :

- L'importance de la décentration : c'est en se rendant compte qu'il existe d'autres manières de répondre à un problème, que l'individu en conflit avec d'autres, serait capable de se décentrer de son point de vue plutôt qu'en étant seul avec des contradictions pouvant heurter son identité. De plus, les opérations cognitives effectuées dans un cadre social donné prennent un caractère de stabilité et de généralité propice à les rendre transposables dans d'autres situations.

- L'importance du nombre d'informations : pour procéder à une décentration par rapport à soi, l'interaction avec les autres favorise la prise en compte d'un grand nombre d'informations. Elles sont plus favorables à créer et assumer un conflit par rapport à ses propres représentations. Bourgeois et Buchs (2011, p. 293) soulignent ainsi que : *« l'interaction socio-cognitive est plus riche en information permettant au sujet de s'engager dans un travail cognitif interne de recomposition de son point de vue initial* ». Néanmoins, l'individu doit nécessairement disposer de certaines compétences cognitives déjà établies pour mesurer la différence entre son approche et celle des autres. Ces compétences proviennent d'interactions antérieures, indispensables à une évolution et un raffinement des opérations cognitives : au fur et à mesure des interactions, l'individu acquiert de nouvelles formes de coordinations.

- L'importance de l'enjeu social : le conflit à résoudre dans l'interaction ne relève pas que d'une dimension cognitive pour l'individu. Par sa nature sociale, il requiert la création d'une interaction avec les autres pour retrouver un équilibre commun. C'est cet engagement avec le collectif qui renforce le travail cognitif pour résoudre le conflit. Ainsi, les normes et les représentations sociales qui régulent l'interaction sociale, et qui s'échangent dans la confrontation avec les autres, forment l'élément constitutif du processus d'établissement de nouvelles coordinations cognitives.

À partir de ces propositions, c'est dans le conflit de communication, appelé « *conflit socio-cognitif* », que se produit le phénomène de décentration intellectuelle identifié par Piaget et Inhelder (1966) qui est la source de ce développement cognitif. La décentration va alors faire appel, pour se produire, aux représentations sociales des individus pendant la discussion et au processus d'influence sociale généré par celle-ci. La confrontation des représentations sociales, qui favorise la décentration, devient alors source d'apprentissage pour l'individu (Butera et Buchs, 2005).

Il y a donc une double incertitude, à la fois cognitive et sociale, dans le conflit socio-cognitif (Sommet, Darnon, et Butera, 2014). L'individu doit maîtriser la tâche proposée,

c'est-à-dire être capable de répondre à la problématique. Il doit aussi maîtriser l'incertitude quant à sa compétence par rapport à celle des autres. Les individus arbitrent entre ces incertitudes, en fonction de la remise en cause de leurs propres représentations sociales ou, au contraire, de leurs confirmations.

Il y a donc un intérêt à maîtriser le contexte, et notamment les représentations sociales en jeu, dans lequel se produit le conflit socio-cognitif, pour orienter celui-ci. Comme le souligne Neculau (2010, en ligne) :

> *« celui qui possède le contexte, qui le contrôle, peut "commander" la formation des représentations sociales, et peut diriger les élaborations cognitives individuelles et collectives, voire orienter les interactions des acteurs sociaux et, leurs comportements ».*

Le conflit socio-cognitif a ainsi un intérêt pédagogique important par son lien avec les représentations sociales.

8.1.3. Conflit socio-cognitif et apprentissage.

À la suite du développement initial du concept, de nombreux auteurs ont développé le conflit socio-cognitif comme un modèle d'apprentissage, en mettant en avant que les variables sociales participent au développement cognitif de l'individu et ne sont pas secondaires ou externes à celui-ci : l'hétérogénéité des réponses fournies par la société à un même problème permet la réorganisation cognitive de l'individu.

Le développement du concept de conflit socio-cognitif a amené les chercheurs à promouvoir certains de ses aspects dans l'enseignement. Doise (2013) met ainsi en avant l'utilité de l'application systématique du conflit socio-cognitif pour comparer des points de vue ou des solutions, et ce même à des niveaux cognitifs différents. Pour lui, les résultats obtenus sur des enfants moins favorisés atteignant les niveaux cognitifs d'enfants plus favorisés justifient largement cela. L'approche individualiste de l'apprentissage serait ainsi inopérante, car elle met de côté les conditions sociales du développement cognitif qui est permis par la mise en interaction des individus.

Le conflit socio-cognitif est alors utilisé dans de multiples domaines d'enseignement, et en particulier dans l'enseignement supérieur (Daele, 2010 ; Bourgeois et Buchs, 2011) ou pour comprendre l'apprentissage d'adultes (Bourgeois et Nizet, 1997). Cela se justifie par la multiplication ces dernières années, de méthodes visant à susciter le débat et la controverse au sein des cursus du supérieur (Daele, 2010) : apprentissage par problème, apprentissage collaboratif, débats, discussions de groupes...

Darnon, Butera et Mugny (2008) proposent une série de recommandations favorisant ce type de conflit dans un processus d'apprentissage, principalement au sein de l'enseignement supérieur, concernant à la fois les activités et la posture de l'enseignant.

L'une des premières entrées consiste en la promotion du conflit socio-cognitif dans l'enseignement. Une demande explicite de confronter points de vue et solutions doit ainsi être faite aux apprenants, lors de la résolution de cas ou de problèmes. C'est en

encourageant l'argumentation des points de vue et la participation active, qu'il y aura divergence et déséquilibre pour déclencher le processus de réflexion individuel et de changement (Bourgeois et Nizet, 1997). Cette controverse doit rester au niveau des idées et des arguments pour que les participants puissent accepter d'autres points de vue et les intégrer.

Une autre entrée concerne l'environnement générateur du conflit. Cela peut passer par des activités coopératives, où les « *pour* » et les « *contre* » sont mis en évidence. Ici, la fréquence des interactions verbales des désaccords ou de l'argumentation, c'est-à-dire de l'intensité de la relation socio-cognitive, va avoir un impact positif sur l'apprentissage. Gilly et Roux (1984, cités par Darnon, Butera et Mugny, 2008) indiquent dans cette optique que l'efficacité du conflit est présente seulement lorsqu'il y existe un échange interactif entre les participants. Ainsi, si les individus ne peuvent discuter, ils ne peuvent bénéficier du conflit. De la même manière, le climat social instauré par la relation aura un effet positif sur la résolution du conflit et l'apprentissage. L'enseignant doit favoriser la décentration des apprenants, en montrant la nécessaire complémentarité entre eux pour résoudre la tâche. Pour cela, la collaboration doit être favorisée autour de ressources différentes mais complémentaires, et adapter les relations entre apprenants : favoriser le cadrage des plus jeunes et l'autonomie des plus âgés. Enfin, il est impératif de tenir compte de la capacité des individus à participer au conflit. Les capacités cognitives et sociales peuvent être différentes selon les individus. Il est alors nécessaire d'adopter une rhétorique et une conduite de la collaboration adaptées (Buchs, Falomir, Mugny, et Quiamzade, 2002).

Une dernière entrée dans le processus de conflit, la plus délicate, reste la maîtrise des comportements adoptés pendant celui-ci. La forte implication, essentielle dans la discussion pour favoriser la décentration, représente un des éléments critiques de cette forme d'apprentissage (Darnon, Butera et Mugny, 2008; Johnson et Johnson, 2009).

Plusieurs éléments peuvent être mis en avant :

a) Un premier élément concerne les relations asymétriques. Il faut en effet, toujours faire attention aux conflits qui prêtent à des comparaisons sociales (statuts…), et qui peuvent mener à des stratégies défensives. Bourgeois et Nizet (1997) notent ainsi qu'un fort degré d'asymétrie de la relation sociale peut générer une résolution de celui-ci peu propice à l'apprentissage. Les asymétries comprennent souvent une inertie qui restreint un changement des représentations sociales en empêchant un libre-échange des points de vue (Psaltis, 2010). Ainsi, des relations de hiérarchies ou d'évaluations vont entraîner un conflit d'ordre relationnel que les participants risquent de vouloir éviter. Butera et Buchs (2005) montrent, dans ce sens, que si le statut des personnes est différent, celle qui se trouve en position inférieure a tendance à conserver son point de vue et à rester centrée sur ses modèles de pensée. Elle peut être amenée pour cela à faire semblant d'adopter le point de vue de l'autre.

L'inverse ne fonctionne pas forcément dans ce sens : la personne au statut supérieur peut être amenée à se décentrer plus volontiers et à accepter de nouveaux arguments. Il est plus facile pour lui d'accepter de concilier les points de vue.

b) De manière plus collective, la tendance à accepter ou non un point de vue émis par

une majorité de participants est souvent observée (Butera et Buchs, 2005). La majorité a souvent la volonté d'imposer son point de vue, réduisant le conflit et les propositions d'alternatives par effet de conformisme. Pourtant, les effets de minorité peuvent être bénéfiques. De manière simple, dans un premier temps, la majorité va avoir tendance à rejeter le point de vue alternatif de la minorité, mais va ensuite être obligé de développer de nouveaux arguments pour le contrebalancer (Butera, Legrenzi, et Mugny, 1993). Il y a alors décentration et apprentissage. Ainsi, plusieurs facteurs peuvent tout de même conduire à une résolution cognitive du conflit : le soutien d'un tiers à la réponse de la personne ou du groupe « *dominé* », la signification sociale donnée à l'activité... Il faut donc gérer ce que Psaltis (2010) identifie comme un conflit des asymétries : favoriser des relations de coopération basées sur le respect mutuel plutôt que des relations de contrainte fondées sur le respect unilatéral.

c) Cependant, les relations dites symétriques peuvent être également problématiques (Mugny, Butera, Quiamzade, Dragulescu, et Tomei, 2003). L'enseignant doit proscrire les comportements qui peuvent nuire à l'apprentissage. Le premier de ces comportements est la compétition, qui s'avère nuisible. Il n'est pas rare qu'entre adultes ou jeunes adultes, les apprenants qui sont à court d'arguments mettent en doute les compétences de celui qui n'est pas du même avis. Cet état limite alors la décentration de celui qui se sent remis en cause et ne lui permet pas de changer de point de vue. Une centration des points de vue est alors observée et le conflit ne devient que relationnel (Darnon, Muller, Schrager, Pannuzzo, et Butera, 2006). Il existerait, donc, deux modalités de régulation : l'une socio-cognitive où l'attention se porte sur la tâche à accomplir, sa compréhension et la manière de gérer des points de vue des différents individus en interaction, l'autre relationnelle, où l'attention irait plutôt vers la comparaison sociale des compétences[25] des individus (Darnon, Butera et Mugny, 2008). Ici la focalisation se porte sur les autres et non sur la tâche à accomplir.

Pour les auteurs, il faut distinguer plusieurs formes de régulation relationnelle :

- La régulation relationnelle de complaisance : un des apprenants essaie d'échapper au conflit, en cédant aux arguments ou en juxtaposant ses réponses à d'autres, malgré leurs incompatibilités, pour garder la relation en l'état.

- La régulation relationnelle protective : l'un des apprenants se sent moins compétent qu'un autre et va l'imiter pour donner une impression de compétence.

- La régulation relationnelle compétitive : l'un des apprenants se sent plus compétent que les autres et va décrédibiliser les compétences d'autres pour affirmer la sienne.

Pour que la relation de groupe reste constructive, il ne doit pas y avoir de gagnant ou de perdant au conflit, mais des échanges d'idées en profondeur. En cela, il faut éviter les jugements négatifs portés sur autrui (en rappelant que la parole de chacun est utile), et éviter

25 Ces approches utilisent les travaux de Monteil et Chambres (1990, cité par Bourgeois et Buchs, 2011) qui ont mis en avant dans l'enseignement supérieur, la nécessité d'approcher la formulation du désaccord. Au niveau cognitif, il y aurait des interactions de type « *contradiction* » ou « *approbation* ». Au niveau affectif, il y aurait des interactions de type « *contrariété* » (non reconnaissance des compétences de l'autre) et de type « *aménité* » (qui visent la bienveillance et la sympathie). Une gestion d'un désaccord de type « *contradiction* » et « aménité » permettra un meilleur apprentissage.

la recherche de reconnaissance de compétences (celui qui ne trouve pas de réponse à un problème ne doit pas se sentir dévalorisé : il ne doit pas y avoir de comparaison entre apprenants, surtout quand ils travaillent sur les mêmes informations).

Il est nécessaire de préciser ici une spécificité concernant les publics adultes : leurs compétences et connaissances sont souvent liées à leur expérience préalable et au développement de leur identité au cours de leur vie (Charlier, Nizet, et Van Dam, 2005). Être en conflit au niveau de ses connaissances et compétences peut donc aussi prendre la signification d'une remise en cause de l'expérience et de l'identité de l'apprenant. Si cette remise en cause est trop forte, elle interdira le processus du conflit socio-cognitif (Darnon, Butera, et Harackiewicz, 2007). C'est notamment une problématique touchant le public adulte. Celui-ci base généralement sa réponse au conflit sur son expérience et sa compétence à comprendre le problème posé. La remise en cause de cette compétence rend alors l'apprentissage inopérant. Pour éviter celle-ci, les participants viseront alors à détourner l'objet du conflit. C'est ce que révèle l'étude de Moliner, Joule et Flament (1995, p. 54) :

> *« tout se passe comme si les sujets avaient voulu éviter de produire des arguments allant à l'encontre d'un élément central. En d'autres termes, ayant pressenti l'intensité potentielle du conflit cognitif engendré par une telle argumentation, les sujets auraient imaginé une "parade ". Cette parade aurait alors consisté à restructurer le stimulus, en lui conférant une nouvelle signification, avant d'y réagir ».*

d) Le dernier élément concerne la tendance à la performance de certains apprenants. Il faut veiller à favoriser la maîtrise de la tâche demandée en groupe, plutôt que la performance individuelle dans la controverse. (Darnon et Butera, 2007). L'implication dans la tâche permet une plus grande motivation à résoudre collaborativement le problème proposé, en essayant de comprendre les points de vue différents et en adoptant une vision positive des autres. Ces deux éléments sont moteurs de la décentration. À l'inverse, les apprenants qui ne se concentrent que sur leur propre performance de résolution vont rechercher, soit un désaccord inextricable afin de simplement conserver une bonne image de leurs compétences, soit vont dénigrer les autres afin de valoriser leurs propositions.

8.1.4. Interdépendance positive et conflit socio-cognitif.

Les travaux de Gilly (1988 ; Gilly et Roux, 1984) ont cherché à comprendre, chez les enfants, comment la co-résolution de problèmes permet la construction de compétences par l'influence d'aspects sociaux, particulièrement sur des aspects liés à leur environnement familier (par exemple, dans une tâche de coordination spatiale). Les auteurs montrent qu'il existe alors quatre types d'interactions :

- la co-élaboration acquiesçante : l'un des partenaires initie une solution, l'autre contrôle et donne son accord ;

- la co-construction : les prises de parole, ou les actions engagées, alternent pour construire une solution commune ;

- la confrontation avec désaccord : un apprenant refuse, sans argumenter, la proposition d'autrui et ne propose pas autre chose ;

- la confrontation contradictoire : l'apprenant s'oppose, argumente son désaccord et/ou propose une autre manière de faire.

Selon les auteurs, les interactions qui sont bénéfiques pour l'apprentissage dans les situations dites de « *collaboration* » sont la collaboration acquiesçante, la co-construction, et la confrontation contradictoire. Ces formes de collaboration favorisant l'apprentissage correspondent alors à la notion d'interdépendance positive[26]. Celle-ci repose sur la collaboration entre les individus d'un groupe empêchant la possibilité de retrait de l'un d'entre eux. Par l'entraide qu'elle génère, tous les apprenants se sentent concernés par l'apprentissage des autres et la participation de tous les membres devient alors. Comme la réalisation des objectifs individuels nécessite la réalisation des objectifs des autres, les possibilités d'interactions sont augmentées (Bourgeois et Buchs, 2011).

Le conflit socio-cognitif correspond à la situation dite de confrontation contradictoire (Bourgeois et Buchs, 2011). Le renforcement d'une interdépendance positive entre les apprenants devient alors une source de renforcement du conflit socio-cognitif. L'effet produit par le conflit peut donc provenir également des phénomènes d'interdépendance qui permettent notamment de surmonter certains problèmes générés par celui-ci cités préalablement (asymétries, compétition...).

Trois orientations peuvent alors être envisagées pour renforcer l'interdépendance positive dans le cadre du conflit socio-cognitif :

- La première concerne la « *représentation des connaissances* » (Bourgeois et Buchs, 2011)[27]. Il s'agit de présenter au moins deux, voire plusieurs représentations volontairement différentes du problème proposé à la réflexion du groupe d'apprenants. Ces représentations doivent être spécifiquement complémentaires et positivement interdépendantes, c'est-à-dire que les apprenants ont besoin de l'ensemble de ces représentations pour comprendre le problème (Butera, 1994). L'objectif est de rendre explicite aux yeux des apprenants la nécessité de la décentration. Ainsi, comme les apprenants comprennent qu'il a plusieurs moyens de se représenter la connaissance du problème proposé, ils se sentent moins menacés sur leurs propres compétences, ce qui favorise la tâche et l'apprentissage (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny, et Butera, 2008).

- Le deuxième point concerne la « *structuration de la situation d'apprentissage* » (Bourgeois et Buchs, 2011). Ici, c'est l'interdépendance sociale qui est mise en avant. L'interdépendance positive prend la forme ici d'un travail collaboratif (Johnson et Johnson, 2009), c'est-à-dire d'une tâche effectuée en groupe restreint dans le but commun de réaliser une activité collective qui a besoin d'un maximum d'interactions entre les apprenants, sans la supervision directe d'un enseignant. Le conflit intégré dans cette perspective favorise la

26 En effet, selon Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'apollonia, et Hoxden (1996), il existe quatre formes d'interdépendance : indépendance, dépendance, interdépendance négative, interdépendance positive.

27 Les auteurs entendent le terme représentation, comme une présentation des connaissances. Il ne s'agit pas d'un lien avec les représentations sociales.

décentration et l'apprentissage. Ce phénomène d'interdépendance dans la structuration de la situation d'apprentissage est parfaitement illustré par la « *jigsaw classroom* » ou « *classe puzzle* ». Cette technique, initiée par Aronson (1978), se joue en petits groupes (de deux à quatre apprenants) et crée une interdépendance positive en distribuant une information unique à chaque membre du groupe. C'est une collaboration forcée par une approche pédagogique spécifique. Le principe repose sur le fait de faire travailler les apprenants sur des activités et des problèmes où chacun dépend des informations dont disposent les autres. Ce principe a été repris par Johnson et Johnson (2009) dans une situation de controverse collaborative. Les apprenants ont un but commun, obtenir et proposer un consensus sur la controverse étudiée, mais avec des ressources différentes sur celles-ci réparties entre les joueurs. Lors du travail de groupe, chaque joueur doit présenter ses informations, puis celles-ci sont analysées et discutées. Les joueurs doivent défendre ensuite la position opposée à celle qu'ils avaient énoncée préalablement, pour obtenir le consensus final.

- Le troisième point concerne la notion de familiarité. Celle-ci n'a pas été développée directement en lien avec le conflit socio-cognitif. Néanmoins, elle semble intéressante dans cette perspective. Renard, Roussiau, et Fleury-Bahi (2012) montrent qu'un individu inséré dans un groupe sera amené à changer de manière significative ses représentations et ses comportements s'il existe une certaine familiarité entre les membres de celui-ci[28]. La familiarité joue alors comme un facteur de cohésion. Elle correspond à « *des personnes qui se connaissent depuis plus d'un an et qui ont eu l'occasion de partager des moments ensemble, c'est-à-dire, des soirées, des repas et des activités de loisirs* » (Renard, Roussiau, et Fleury-Bahi, 2012). Michinov (2004) a ainsi montré que dans la constitution des groupes, l'incertitude prévaut et les membres passent un certain temps à se découvrir pour comprendre leurs compétences et connaissances dans un ou plusieurs domaines : ils essaient de créer de la familiarité pour être plus performants. À l'inverse, un groupe familier est plus homogène et a une identité plus saillante qui engage chaque individu, modifie plus fortement ses représentations et les comportements liés. Cela proviendrait de la réputation sociale qui lie les individus les uns aux autres (Emler, 1994). La notion de familiarité pouvant exister dans un groupe professionnel spécifique serait alors un vecteur supplémentaire de transformation des représentations des individus.

Ces trois techniques structurant la collaboration des groupes indiquent que travailler sur des informations complémentaires, et transmettre les connaissances à d'autres, réduit les asymétries, renforcent les interactions positives puis la décentration et enfin l'apprentissage (Darnon, Buchs, et Desbar, 2012 ; Sommet, Darnon, et Butera, 2014).

Dans les trois cas - représentation des connaissances, structuration de la situation d'apprentissage et familiarité -, la mise en place du conflit socio-cognitif nécessite néanmoins des informations de fond de qualité pour pouvoir interagir positivement (Buchs et Butera, 2001). Le dispositif pédagogique mis en place doit alors être à même d'y répondre.

28 Les auteurs parlent cependant d'un effet à court terme et ne sont pas en mesure de savoir si cet effet peut se maintenir dans le temps.

8.2. Le dispositif de Jeu de Territoire.

Le jeu de territoire est un dispositif relativement récent qui a été conçu et expérimenté dans le champ de l'ingénierie territoriale depuis une douzaine d'années (Angeon et Lardon, 2003 ; Angeon et Lardon, 2008 ; Lardon, Angeon, Le Blanc, et Trognon, 2010 ; Lardon, 2013). Pour Lardon et Lièvre (2014, p. 189) :

> *« il* (le jeu) *facilite la participation des différents acteurs, l'appropriation collective des dynamiques et enjeux des territoires dans l'action collective. Il repose sur une démarche de diagnostic prospectif participatif basée sur la construction collective de représentations spatiales ».*

Cette démarche est basée sur la définition du développement territorial de Deffontaines, Marcelpoil et Moquay (2001) qui est vue comme une augmentation de la capacité des acteurs à maîtriser les dynamiques d'évolution qui les concernent.

8.2.1. La notion de dispositif.

L'utilisation même de l'expression dispositif pour qualifier le jeu de territoire, bien que commune dans le langage courant, nécessite quelques précisions préalables pour comprendre l'acception qui lui sera donnée dans cette recherche. En effet, le jeu de territoire est définit comme un dispositif mais cette dimension n'est pas spécifiquement théorisée dans la littérature le concernant.

Apparue dans les années 70 en sciences de l'éducation et généralisée à partir des années 90, elle recouvre des approches sensiblement différentes (Albero, 2010 ; Peraya et Peltier, 2012).

Ainsi, Linard (1998, p. 76) voit le dispositif comme un théâtre où s'effectue « *une mise en système délibérée des éléments et des conditions d'une action, une construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée. Cette construction présuppose quelqu'un derrière la représentation de l'effet visé et une logique de type dramatique qui combine la mise en scène des protagonistes, des rôles et des circonstances avec les règles empiriques du déroulement de l'action* ». C'est le caractère cadré du dispositif à sa conception qui doit se plier ensuite aux interprétations des formateurs et des apprenants, tels les acteurs d'un théâtre. Il doit donc être malléable et d'une efficacité pratique (Fusulier et Lannoy, 1999), mais aussi autonome à l'image d'« *un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propre* » (Perraya, 1999).

Lameul (2009) reprendra la proposition de Linard (1998) en indiquant la vigilance qu'il faut apporter pour que chacun, dans le dispositif, puisse en bénéficier et s'y ajuster; et devenir un facilitateur du processus d'apprentissage.

Deux dimensions caractérisant le dispositif peuvent ainsi être retenues pour qualifier le jeu de territoire. La première est « *allotélique* » (Belin, 2001, cité par Aussel, 2013), c'est-à-dire que l'expérience de l'individu s'enrichit dans le dispositif et qu'il en gardera

ensuite une trace en dehors : on dit alors que le dispositif produit un « *modelage* ». La deuxième est « *instrumentale* » (Audran, 2010, cité par Aussel, 2013), elle est une interface entre les objectifs fixés et les apprenants, intégrant dès sa conception l'utilisation d'instruments pédagogiques. Ces approches du dispositif peuvent être synthétisées par les trois invariants mis en avant par Maleyrot (2012) :

- Il représente une organisation sociotechnique de moyens dans un environnement spécifique au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée. Le dispositif vise un résultat précis.
- Il s'inscrit dans une volonté de maîtrise du réel et introduit une dynamique plus proche des réalités rencontrées par les acteurs dans leur pratique.
- Il n'est jamais totalement normalisable, consensuel, réalisé comme il a été prévu : traversé par des tensions entre idéel, fonctionnel et vécu (Albero, 2010), il suppose des modes d'appropriation singuliers et des choix de la part des acteurs concernés.

8.2.2. Genèse du dispositif jeu de territoire.

Dans les années 1980, au Québec puis en France, les différentes politiques publiques ont incité à faire des acteurs locaux, des partenaires dans la planification et la gestion des territoires, notamment ruraux (Lardon *et al.*, 2008). Ceux-ci devaient devenir partie prenantes de la conception et de la définition des orientations politiques choisies. Pour exemple, un des enjeux majeurs des collectivités était d'élaborer des « *projets de territoire* » dans une perspective de développement durable où il fallait concilier paysage, emploi, services… Derrière ces thématiques de planification, les acteurs engagés dans la conduite des projets étaient multiples : individuels et collectifs, institutionnels ou professionnels, organisés ou associés et porteurs de visions différenciées des dynamiques et des enjeux d'évolution. Cette orientation forte des politiques publiques a nécessité la mise en place de démarches participatives permettant cette inclusion des acteurs locaux dans les processus de décisions au sein des territoires.

Cependant, même s'il existait des outils et des méthodes cartographiques et/ou photographiques (Lardon *et al.*, 2008) pour appuyer ce besoin et rendre compte de dynamiques spatiales, il n'existait pas de dispositif spécifique permettant de mettre en réflexion les acteurs et les aider à construire des réponses aux enjeux demandés (Debarbieux et Lardon, 2003). Plusieurs questions restaient en suspens pour approcher un tel dispositif : Comment coordonner les actions pour organiser les synergies et les solidarités entre acteurs ? Comment aider à articuler compétences individuelles et compétences collectives ? Comment ouvrir le champ des possibles pour le développement territorial ?

Pour répondre à ces questionnements, plusieurs expérimentations ont alors été menées, notamment au CIRAD[29] où des « *jeux de rôles*», couplés avec des méthodes de

29 Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement. Les expérimentations menées au CIRAD ont permis la création d'une autre démarche permettant la participation des acteurs locaux au processus de décision publique appelé Commod pour Modélisation

modélisation et de simulation multi-agents, sont utilisés dans des démarches d'accompagnement des acteurs (Etienne, 2010). Quant à l'ENGREF[30], c'est le jeu de territoire qui est testé au sein de ses formations. Ainsi, celui-ci est issu d'une méthodologie de diagnostic de territoire mis au point dans les années 2000, principalement dans le cadre du mastère spécialisé ENGREF « *Développement local et aménagement des territoires* » permettant le test des dispositifs en grandeur réelle (Piveteau et Lardon, 2002). Le diagnostic prospectif était réalisé par les étudiants en situation d'observation extérieure et donnait lieu à des restitutions auprès des acteurs. L'adaptation de ce diagnostic en dispositif impliquant les acteurs dans la construction même du diagnostic prospectif a alors été menée et a abouti au jeu de territoire. L'idée initiale fut d'utiliser le jeu comme un moyen d'accompagner les acteurs dans leurs raisonnements afin « *qu'ils expriment leurs territorialités – façons de penser le territoire, de définir des orientations possibles et de choisir des actions à mener – en combinant leurs spatialités – façons de se comporter dans l'espace, de l'organiser et de le transformer* » (Lardon *et al.*, 2008, p. 111).

Une première expérimentation du jeu a été testée en 2003 « entre chercheurs » pour en valider une première forme (Debarbieux et Lardon, 2003, Angeon et Lardon, 2003). Il a ensuite été mis à l'épreuve dans de multiples cas d'applications. La première a été menée en 2004, avec les acteurs du territoire de Millau, pour anticiper les dynamiques territoriales induites par l'ouverture du viaduc de cette ville (en décembre 2004) (Angeon et Lardon, 2008). Une autre application, en 2007, a porté sur des questions d'interterritorialités et d'articulations entre territoires de projets. Ce jeu de territoire visait l'articulation du pays du Grand Clermont et du Parc naturel régional Livradois Forez. Il n'a été joué qu'avec des chercheurs et des acteurs qui n'étaient pas du territoire et a montré sa validité dans ce cadre (Batton-Hubert, Joliveau, et Lardon, 2008). En 2008, il a été adapté à une nouvelle situation : la gestion stratégique du territoire du Témiscamingue au Canada (Lardon *et al.*, 2010 ; Lardon et LeBlanc, 2012).

L'intérêt était triple. Il s'agissait de tester l'application de la démarche dans une situation plus : i) participative : les Québécois étant plus avancés que les français dans la participation du public ; ii) opérationnelle : au moment de l'élaboration de plan de gestion stratégique ; iii) hybride, en mélangeant étudiants, chercheurs, acteurs de cultures différenciées, française et québécoise.

Les derniers développements ont été centrés sur des problématiques plus ciblées, telles que la gestion intégrée des forêts dans le massif du Vercors (Lardon, Caron, Chambon, et Bouchaud, 2012) ou la complémentarité plaine–montagne pour l'agriculture péri-urbaine de Pise en Italie (Lardon, Marraccini, Filippini, Gennai Schott et Rizzo, 2015) ou celle de Florence (Lardon, Poli, Fanfani, Giacché et Magnaghi, 2015).

d'Accompagnement.

30 École nationale du génie rural, des eaux et des forêts située à Clermont-Ferrand et devenue en 2007, une école interne de AgroParisTech.

8.2.3. Un jeu en étapes.

Le jeu de territoire générique se déroule en atelier, sur une demi-journée. Il est structuré en trois phases de réflexion et d'argumentation, présentées ici, et dont les éléments ont été synthétisés par Jamet, Lardon et Le Blanc (2012) et sont repris dans l'encadré qui suit.

- Étape 1 : Réaliser le diagnostic du territoire. L'objectif de cette étape est de construire collectivement une représentation du territoire à partir d'informations fournies aux joueurs par l'intermédiaire de fiches[31] de jeu. Ici, on vise à dresser un portrait du territoire et à identifier ses enjeux. Chaque joueur reçoit 4 à 5 fiches. Il en sélectionne tout d'abord une, pour laquelle il énonce les informations sur lesquelles il s'appuie, en argumente l'importance pour le territoire, propose une légende, et dessine sur la maquette[32] commune les caractéristiques retenues du territoire. Il joue une deuxième fiche lors d'un deuxième tour de jeu. Ce choix peut être discuté par les autres, mais au final, c'est le joueur qui détient la fiche qui a le dernier mot. C'est l'étape fondamentale du jeu qui conditionne sa réussite. Chacune de ces « *fiches* » présente de manière claire et argumentée une thématique. Cette présentation est étayée par des données et des constats objectivés. Cette construction des fiches vient de l'idée selon laquelle : « *il faut donc relativiser leurs dires* (les joueurs)*, en apportant en contrepoint des données plus objectives car observables ou mesurées. La seconde raison est qu'il est vain de laisser croire aux acteurs qu'ils peuvent décider sans contrainte, il est plus efficace de leur donner les moyens de prendre en compte eux-mêmes l'ensemble des règles et normes qui cadrent les actions possibles* » (Lardon et Piveteau, 2005, p. 76).

Ainsi, lors de cette première étape, les joueurs réalisent un diagnostic du territoire qui se matérialise par la construction d'une maquette de celui-ci correspondant à leurs visions issues des éléments sélectionnés. À la fin, les joueurs, qui se sont exprimés à tour de rôle et ont dessiné successivement leurs représentations des dynamiques du territoire, commentent la maquette produite et énoncent les enjeux. Cette maquette a la double propriété d'être explicite pour tous, puisque sa construction fait l'objet d'argumentaires, et d'être acceptée par chacun, puisqu'ils y contribuent. Elle constitue en ce sens un objet médiateur.

- Étape 2 : Imaginer les futurs du territoire par des scenarii d'évolution. La seconde étape est une phase prospective. Elle permet aux joueurs de se projeter dans l'avenir pour imaginer des pistes d'actions pour le présent. À ce titre, il est demandé à ces derniers de

31 Une fiche se présente sous la forme d'un titre (exemple : agriculture), un sous-titre (exemple : agriculture de qualité : zones AOC, labels, ...), une partie représentation graphique : schéma, carte, dessin, photographie, image, données statistiques, etc et une partie textuelle (pouvant être complémentaire). Elle présente les informations élémentaires relatives aux principales thématiques du territoire.

32 La maquette est une représentation simplifiée du territoire qui met en évidence ses principales structures (villes, voies de communication, entités géographiques et entités administratives) et les dynamiques, représentées à partir des informations disponibles dans les fiches thématiques. La maquette se présente au début du jeu comme un fond de modèle, avec quelques éléments servant de repères (limites régionales, principales villes, grands axes routiers) sur lequel seront reportées progressivement des informations territorialisées. Elle est accompagnée d'une légende des structures et dynamiques représentées.

dessiner des scenarii d'évolution[33] du territoire à horizon 15-20 ans. Cette étape s'appuie sur une combinaison de dynamiques qui donnent à voir des horizons possibles du futur. Concrètement, chaque joueur, ou petit groupe de joueurs, produit, en forçant le trait, un scénario d'évolution du territoire matérialisé par un titre, un dessin, une légende, une phrase d'explication du scénario. Il peut s'agir d'un scénario catastrophe, d'un idéal-type, d'un scénario endogène ou bien ouvert. Lors de cette étape, les joueurs laissent libre cours à leur imagination et forcent le trait des dynamiques en cours pour révéler les enjeux. Les scenarii sont ensuite présentés à l'ensemble des participants de l'atelier. Les dessins sont affichés au mur en rapprochant ceux qui se ressemblent. La confrontation des différents scenarii est le support de débats qui expriment les évolutions voulues ou redoutées par les acteurs.

- Étape 3 : Quelles actions mettre en place pour cadrer les actions possibles ? La dernière phase du jeu consiste à imaginer des actions permettant de réfléchir aux moyens de surmonter les enjeux identifiés dans les phases précédentes. Il est demandé aux joueurs de renseigner, par petits groupes, plusieurs fiches-actions. À la fin de cette troisième étape, un joueur représentant chaque atelier présente de manière synthétique les différentes actions retenues. Il spécifie les conditions entravant ou facilitant la mise en œuvre de tel ou tel scénario. L'ensemble est mis en débat dans l'optique d'énoncer les actions à mener sur le territoire. Les pistes d'actions sont reportées sur un tableau spécifique qui pourra être ensuite utilisé par les acteurs locaux pour répondre à leur problématique.

8.2.4. Une démarche participative prospective.

Au niveau conceptuel, le jeu de territoire est un jeu d'expression partagée : il vise à faire exprimer aux acteurs des points de vue pour converger vers une vision partagée du territoire. Il repose sur les principes des démarches participatives prospectives (Lardon, 2013) à savoir : s'exprimer, argumenter et enfin être créatif, via le partage de représentations de l'espace (Lardon, Caron, Bronner, Giacomel, Raymond, et Brau, 2008). En cela il favorise la participation des acteurs joueurs par l'appropriation collective des dynamiques et enjeux d'un territoire et leur implication dans l'action collective.

Le jeu vise à permettre l'apprentissage en favorisant la dynamique de groupe et en mettant les acteurs en position de collaborer. Pour cela, il offre un cadre collectif de production de règles, d'appropriation et de diffusion des informations et met en scène les raisonnements des acteurs (Lardon *et al.*, 2008). Il génère de la créativité et entraîne l'adhésion à un projet collectif. Comme le précise Angeon et Lardon (2007), le jeu peut avoir trois rôles dans l'apprentissage : i) composeur : le jeu rend compte d'un diagnostic et le fait partager à différents acteurs, ii) médiateur pour l'analyse de problèmes, le jeu aide à trouver des solutions, iii) coordonnateur d'actions sur le territoire, le jeu facilite la mise en œuvre de stratégies.

33 Un scénario d'évolution est une représentation du territoire futur, imaginé à partir d'hypothèses de transformation des principales dynamiques du territoire. Le scénario ne cherche pas à être réaliste, mais plutôt à caricaturer en exacerbant certaines dynamiques choisies. Il se présente, comme les fiches de jeu, avec un titre, une représentation spatiale et sa légende (sous forme chorématique) et une phrase d'énoncé du scénario.

Les liens sociaux qu'il génère amplifient la capacité des acteurs à s'impliquer collectivement dans le développement de leur territoire (Deffontaines *et al.*, 2001).

Lardon et Piveteau (2005) montrent également qu'il facilite l'activation de liens entre les participants, par un processus d'apprentissage progressif, d'interactions répétées, qui prend sens dans la durée du jeu. Il y donc une facilitation de l'apprentissage collectif en permettant d'observer et d'analyser collectivement des propositions construites par des acteurs placés dans des situations en marge de la réalité : il procède donc du raisonnement sur l'idéel (Angeon et Lardon, 2003).

L'approche par les représentations est essentielle dans le jeu. L'apport des représentations spatiales dans cette construction collective est de donner du sens au projet et d'argumenter les choix. Les représentations sont considérées ici comme des objets intermédiaires (Vinck, 1999) qui agissent comme des médiateurs dans les apprentissages collectifs. Les participants se les approprient d'autant mieux parce qu'ils ont été impliqués dans leurs échanges dialogiques et qu'ils comprennent les logiques sous-jacentes à leur construction chez les autres joueurs.

Le jeu répond à la construction d'une vision partagée du territoire, non pas comme consensus des représentations des acteurs, mais comme accord sur la base de leurs argumentations. Ainsi, le jeu, limité dans le temps et représentant un moment dans le processus d'implication des acteurs, s'inscrit dans une démarche de longue durée de transformation des représentations (Lardon *et al*, 2008).

Enfin, pour Lardon, Johany et Gansinat (2013), l'insertion de la modalité du jeu dans un processus de formation, lieu d'interface entre la recherche et l'action, contribue à la construction d'un « *monde commun* », favorable au travail coordonné des chercheurs dans le même temps que la construction de sens des joueurs. Il permet ainsi de garder trace des versions successives et des filiations des représentations pour reconstituer le raisonnement suivi par les joueurs, ou le remettre en cause, mais également pour réaliser des traitements permettant de comparer et extraire les formes fortes des « *histoires interactionnelles* » entre les joueurs au travers des représentations et préciser les modalités concrètes de production de sens (Lardon *et al.*, 2006).

Chapitre 9 : Problématisation et hypothèses

L'objectif de cette partie est de vérifier si un dispositif pédagogique spécifique est susceptible de favoriser la transformation des représentations socio-professionnelles du vétérinaire rural chez les étudiants. Dans la partie précédente, il a été montré qu'une forte population d'étudiants articule sa représentation du vétérinaire rural avec celle du territoire rural. Ces représentations sont liées en réseau et influencent potentiellement les choix de carrière pendant le cursus.

Toutefois, et comme cela a été mis en évidence dans la partie précédente, une partie des étudiants possède des représentations du territoire d'activité du vétérinaire qui peuvent être biaisées. Une partie de cette situation provient du cursus par la généralisation dans leurs discours de caractéristiques locales à l'ensemble des territoires ruraux. Celles-ci sont positives ou négatives en fonction de l'ancrage de l'étudiant, mais ne reflètent pas réellement la diversité de situations existantes en France. Ils n'ont pas une représentation de l'hétérogénéité des territoires d'activité, ni de celle des pratiques et des modes de vie. Ainsi, un territoire d'origine familial peut apparaître très attractif ou au contraire être un repoussoir. Cet aspect est renforcé par la focalisation des étudiants lors des premières années d'enseignement sur l'activité de soin du vétérinaire et son image idéalisé (chirurgies effectuées, etc.). Ils négligent ainsi la possibilité d'accumuler lors de leurs expériences de terrain des connaissances utiles sur les conditions de travail, les modes de fonctionnement et l'organisation de la vie personnelle des vétérinaires en lien avec le territoire d'activité. Ces expériences peuvent faire obstacle à une orientation en rurale, ou renforcer celle-ci, sur la base d'éléments de représentations faussées. Il est possible d'envisager qu'un étudiant qui souhaite s'orienter vers la rurale sur ce type de représentations n'aurait que peu de chances de s'installer dans cette pratique de manière durable, la confrontation à la réalité risquant de remettre en cause son choix. Il serait donc potentiellement intéressant que les stages, véritable moments de confrontation à la réalité de l'activité professionnelle, soient approchés en fonction des territoires de pratique, et non comme des invariants généraux dans l'espace et le temps, et ce dès l'entrée dans le cursus vétérinaire. En effet, les étudiants les plus favorables à exercer une activité rurale en fin de cursus dans la partie précédente étaient ceux qui mobilisaient le plus d'éléments relatifs au territoire d'activité dans leur représentation du vétérinaire rural.

Il est donc potentiellement souhaitable de transformer la représentation que les étudiants ont du vétérinaire rural avant même la réalisation des stages, pour favoriser une orientation durable vers la pratique rurale. Du fait de l'effet réseau démontré dans la partie précédente, c'est la transformation de la représentation du territoire rural qui sera visée ici pour atteindre cette fin.

Toutefois, comme indiqué en préambule de cette partie, il n'est pas nécessaire de s'intéresser à l'ensemble des étudiants. En effet, les résultats précédents montrent qu'une partie d'entre eux a déjà un choix arrêté de filière de spécialisation qui ne dépend pas du territoire d'activité. Il serait d'ailleurs réducteur de croire que seul celui-ci joue sur les choix de carrières. En effet, un certain nombre d'étudiants souhaitent exercer une activité canine ou équine « *pure* », et ne présentent aucun intérêt pour la rurale. De même, certains étudiants souhaitent absolument faire de la rurale et ne sont pas attirés par les autres pratiques. Ces populations ne sont donc pas concernées par les objectifs de cette recherche. Par ailleurs, il est impensable, à l'heure actuelle, de pouvoir proposer à chaque étudiant des heures dédiées individuellement au suivi de son parcours. La stratégie consiste donc à intervenir sur des populations incertaines de leurs choix d'orientation à un niveau collectif.

Comme les études présentées dans le cadrage théorique l'ont montré, l'adoption d'une approche collective est favorable à la transformation des représentations. Il apparaît donc nécessaire d'approcher la possibilité de transformer les représentations dans un cursus par un dispositif favorisant une approche collaborative de l'apprentissage et non par une approche transmissive classique et individuelle enseignant/élève. Le dispositif est vu ici au sens de Maleyrot (2012). C'est l'organisation sociotechnique de moyens dans un environnement spécifique au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée. Le dispositif vise un résultat précis qui concerne la transformation de la représentation du territoire rural. Il s'inscrit également dans la volonté de maîtrise du réel et introduit une dynamique plus proche des réalités rencontrées par les acteurs dans leur pratique. Le dispositif mis en place doit permettre d'approcher la réalité de la pratique rurale au sein des territoires ruraux. Enfin, il doit permettre des modes d'appropriation singuliers et des choix de la part des étudiants concernés. Il doit être un dispositif permettant l'expression et le choix par rapport aux connaissances proposées.

La problématique suggérée en reprenant ces éléments ainsi que les résultats issus de la partie précédente, est la suivante :

Un dispositif pédagogique collaboratif peut-il initier une transformation de la représentation du territoire rural chez les étudiants vétérinaires ?

Pour répondre à celle-ci, Doise et Mugny (1981), et les auteurs qui ont succédé, ont montré que le processus de transformation des représentations d'un groupe d'apprenants est possible, par l'apport d'informations nouvelles dans le cadre d'un conflit socio-cognitif. En particulier, ils ont souligné que les interactions entre individus collaborant sur une tâche permettent d'acquérir, par décentration (Piaget et Inhelder, 1966), de nouvelles connaissances et compétences issues des modes de pensée, valeurs, normes, des autres participants au conflit. Celles-ci peuvent, à terme, entraîner une modification des représentations (Neculau, 2010). Toutefois, cet effet peut faire l'objet de stratégie d'évitement. Il est donc indispensable de s'intéresser au renforcement de l'interdépendance positive entre étudiants, pour surmonter ce risque (Bourgeois et Buchs, 2011). C'est donc une démarche globale qui doit être mise en place.

En favorisant le conflit socio-cognitif, on peut transformer les représentations des étudiants à propos du territoire d'activité du vétérinaire rural. C'est cette proposition de réponse qui semble intéressante à tester par la mobilisation d'un dispositif pédagogique susceptible d'y répondre.

Dans cette optique, l'utilisation du jeu de territoire (Lardon, 2013) comme dispositif pédagogique semble alors pertinente. Même si Lardon *et al*. (2008) soulignent que les cadres théoriques éducatifs qui le sous-tendent n'ont jamais été investis en sciences de l'éducation, du fait de l'origine disciplinaire de ses initiateurs, il semble qu'au travers de sa structure et de son organisation, il correspond aux objectifs de cette recherche.

D'une part, le jeu de territoire répond aux critères relatifs à la mise en place d'un dispositif. Il possède un but précis au travers de son déroulement permettant la réalisation d'un objectif global de transformation des représentations des individus à l'égard d'un territoire par un diagnostic partagé. Ce dernier caractère permet également l'expression des individus. Il n'est pas normalisable et dépend des interactions de ceux-ci pour assurer son fonctionnement.

D'autre part, et surtout, il se dégage de son fonctionnement le concept clé du conflit socio-cognitif investigué préalablement. Il a en effet du fait de sa nature et son déroulement, l'objectif d'induire ce type de conflit. En effet au travers d'une situation interindividuelle, il permet l'induction de situations contre-représentationnelles (informations perturbantes c'est à dire incompatibles avec le système de connaissances du joueur au moment du jeu) en obligeant la confrontation des représentations entre les joueurs. Il permet en effet l'échange interdépendant de ces représentations au travers du diagnostic du territoire puis nécessite la coordination et l'appropriation de solutions construites en commun.

L'ensemble des éléments soulignés par Doise (2013) pour favoriser un conflit socio-cognitif est réuni dans le jeu de territoire :

- il encourage les points de vue et les solutions sur une situation dans les étapes de diagnostic et d'élaboration de fiches-action ;

- il favorise la participation active de chacun et encourage la controverse par la justification des choix des fiches de jeu par chaque joueur ;

- il évite les jugements de compétences par des activités nécessitant une co-construction de tous les joueurs à chaque étape ;

- il produit un décentrage en obligeant la prise en compte des points de vue (par exemple par les choix de fiches ou la création du scénario) des autres joueurs.

Comme le soulignent Lardon *et al*. (2008), cette confrontation et les échanges entre joueurs s'effectuent, dans le jeu de territoire, spécifiquement au travers du dessin. C'est par celui-ci que sont activés des débats approfondis entre des acteurs qui peuvent potentiellement renforcer le conflit socio-cognitif car le dessin est prétexte au discours et à la confrontation des acteurs (Fontanabona, 2004). Il est l'objet d'attention et médiatise les relations entre les acteurs qui communiquent par son intermédiaire. Le dessin partagé est un facteur d'identité du groupe : les acteurs s'y reconnaissent (au moins en partie) car il représente aussi leur contribution.

Dans ce conflit socio-cognitif qu'est le processus du jeu de territoire, un autre élément vient rendre cohérent l'approche théorique, celui de l'interdépendance (Bourgeois et Buchs, 2011). En effet, dans la première étape, chaque participant est libre de présenter une fiche de jeu parmi celles qu'il a en main au moment jugé opportun et d'argumenter son contenu. Le détenteur de la fiche n'est pas nécessairement l'acteur concerné par l'élément qui y est illustré, mais va l'utiliser selon sa volonté : son expression conditionne l'avancement du jeu et son évolution. Chaque joueur va donc être amené à jouer, c'est-à-dire, à prendre la parole et à influer sur le jeu car il est détenteur d'informations que les autres joueurs ne connaissent pas. Ces informations permettent également de voir différemment le problème du territoire présenté (Buchs *et al.*, 2008). Cette dépendance entre joueurs sur les informations du territoire structurant le jeu (Johnson et Johnson, 2009) permet de constituer ou de renforcer leur collaboration.

En encourageant un diagnostic sur un territoire favorisant la confrontation des représentations puis en amenant les joueurs à créer une vision partagée de celui-ci, qu'ils projetteront ensuite temporellement pour en trouver des solutions d'évolutions communes, le jeu de territoire reprend le schéma d'une « *discussion collective qui vise au fond à réduire les écarts entre individus par une accentuation de ce qui rapproche, une atténuation de ce qui sépare, un gommage de ce qui fâche, dit autrement, une réduction raisonnée d'un ensemble d'éléments cognitifs par explicitation des points de vue et extraction de l'implicite* » (Mias, 2008, p. 39, à propos de la pensée de Moscovici et Doise).

L'autre dimension à prendre en compte vient de la modalité même du jeu de territoire : participatif et en groupe. Les travaux récents de Renard *et al*. (2012, p. 467) déjà évoqués, montrent ainsi que les sujets déjà liés entre eux dans un groupe pourraient *« apporter des modifications structurales importantes du système des représentations* ». La proposition ici sort du cadre traditionnel du jeu de territoire où les acteurs sont en règle générale de profils différents et ne se connaissent pas ou peu. Dans le cadre de cette recherche, en faisant jouer des étudiants du même cursus, on ne fait pas interagir dans le dispositif des individus qui ne se connaissent pas, mais bien des individus familiers (Michinov, 2004), qui se connaissent bien et interagissent souvent ensemble. Cela a donc pour vocation de renforcer l'effet du dispositif sur la transformation des représentations.

Le jeu de territoire semble donc à même d'être mobilisé pour répondre à la problématique. La proposition est de tester le jeu de territoire comme vecteur de transformation de la représentation du territoire rural au travers de la mise en place d'un conflit socio-cognitif, afin de transformer la représentation du vétérinaire rural. Les étudiants possèdent des représentations différentes des territoires où exercent les vétérinaires en fonction de leur parcours biographique et de leur ancrage. C'est l'échange en commun de celles-ci qui va permettre de les modifier en prenant en compte, par décentration, les propositions et solutions proposées par d'autres joueurs. Le jeu de territoire rejoint ici la proposition de Mias (2000, p. 101) effectuée sur les représentations d'acteurs locaux à propos d'un territoire rural dans le cadre d'un remembrement communal :

> *« Nous pensons que les acteurs locaux, concernés par une prise de décision collective, mettent en commun des éléments de connaissance particuliers,*

spécifiques, et précis, en s'appuyant sur des repères objectifs et/ou symboliques renvoyant à des représentations diverses du territoire et de leur rôle dans ce territoire. La difficulté pour arriver à obtenir un consensus (une représentation collective) sera de faire cohabiter ces référentiels distincts issus de préoccupations différentes suivant la place tenue par les acteurs locaux. […], le moyen peut-être la discussion, le débat, la confrontation des désaccords visant l'optimisation pour l'action de points de vue concurrents ».

La traduction dans cette recherche est que le jeu de territoire peut correspondre à la situation favorisant cette confrontation des représentations. Ainsi, par la mobilisation du jeu de territoire, il serait possible de favoriser un conflit socio-cognitif chez les étudiants à l'égard du territoire rural qui favoriserait la transformation de leurs représentations du vétérinaire rural. Celles-ci seraient moins monolithiques et leur permettraient de mieux prendre en compte les éléments du territoire de pratique dans leur approche de l'activité du vétérinaire rural.

Pour cela, les résultats de la partie précédente sont repris à savoir que les représentations du territoire rural et du vétérinaire rural s'articulent en réseau. Ainsi, en transformant la représentation présumée biaisée des étudiants à l'égard du territoire rural, il est possible également de transformer celle du vétérinaire rural. Cette transformation en réseau serait alors favorable à une orientation plus durable des étudiants vers la pratique rurale par une meilleure prise en compte du territoire dans les choix de carrière des étudiants. Selon les propositions de Flament (1989) et Abric (2003), le jeu pourrait alors entraîner chez les étudiants une transformation brutale, résistante ou progressive des représentations. Cette transformation, plus ou moins longue, rejoint l'idée de l'articulation du réseau en mobile de Calder. En modifiant un élément du réseau de représentations, il serait possible de faire bouger les autres, mais dans des temporalités et des proportions qui peuvent être différentes. Au travers de l'ensemble de ces éléments, le dispositif de jeu de territoire pourrait donc aider à répondre à la problématique posée. Pour valider cette proposition, une hypothèse peut être adoptée. Celle-ci, H3, propose donc que :

H3 : Par le conflit socio-cognitif, le jeu de territoire initie la transformation de la représentation du territoire rural chez les étudiants vétérinaires.

La vérification de cette hypothèse est donc la mise en évidence d'une transformation de la représentation chez les étudiants après le jeu de territoire. Toutefois, celle-ci n'est pas vue sous la forme d'une analyse structurale, mais dans son utilisation par les étudiants pour interpréter leurs parcours, en particulier au travers des stages. La vérification de l'hypothèse s'appuiera donc sur une démarche visant à connaître la portée du jeu sur le discours rapporté des étudiants sur le vécu de leur stage.

Chapitre 10 : Ingénierie pédagogique et outils de mesure du Jeu de territoire

Traditionnellement utilisé pour effectuer des diagnostics prospectifs dans le développement territorial (Lardon, 2013), et faire échanger des acteurs locaux, la présente recherche modifie l'usage du dispositif du jeu de territoire. Elle en fait un dispositif permettant la transformation des représentations des étudiants vétérinaires à l'égard du territoire rural et par extension en réseau, du vétérinaire rural. Le test de celui-ci dans le cursus vétérinaire est utile pour permettre ainsi la vérification de l'hypothèse posée.

Ce changement de modalité du dispositif et de ses interactions nécessite donc la mise en place d'une méthodologie spécifique.

10.1. Échantillon.

Le jeu doit être joué en début de cursus afin de s'intéresser à une population d'étudiants qui généralise des critères locaux, mais également en donnant au jeu de territoire un impact dans la durée. En effet, en se référant aux travaux d'Ajzen (1991) dans la théorie du comportement planifié, l'initiation d'un changement cognitif chez les individus ne doit pas être effectuée trop loin de sa mise en application effective. En effet, l'individu doit avoir la possibilité de mettre en application rapidement le changement visé sinon l'effet de celui se réduit progressivement. Dans le cas du jeu, une action sur les représentations des étudiants à l'égard du territoire d'activité du vétérinaire rural, ne doit donc pas être effectuée trop loin de sa mise en pratique. Ici, c'est le stage qui joue ce rôle. Il est nécessaire de mettre en place le jeu proche du 1er stage effectué en clinique rurale au sein du cursus vétérinaire, c'est-à-dire en milieu de 2e année. Il se justifie à deux niveaux :

- La 1re année n'est pas pertinente, car les étudiants n'ont qu'une connaissance très succincte de la profession (surtout après quelques mois de cours). Les stages proposés ne se prêtent pas non plus à l'application du jeu, car ils sont réalisés auprès d'éleveurs et non de vétérinaires, ce qui peut créer une distance à la profession. Enfin, les étudiants ne se connaissent pas encore bien en 1re année, et la familiarité entre eux est donc plus réduite. En 2e année, ces éléments sont atténués et les étudiants ont une meilleure vision de la profession et commencent à réfléchir aux différentes pratiques comme l'ont montré les résultats des entretiens de la partie précédente.

- Les étudiants de 3e, 4e, et 5e années sont plus avancés dans le cursus et l'utilité du jeu de territoire est moins prégnante. De plus, ils sont moins disponibles du fait de leurs activités cliniques et donc moins à même d'être mobilisés sur le temps du dispositif.

Le jeu de territoire sera donc joué avant le stage de 2e année en clinique rurale.

L’échantillon étudié est donc issu de la promotion de 2e année de VetAgro-Sup en 2014-2015. Le choix de l'établissement a été réalisé pour des raisons purement logistiques et organisationnelles. Toutefois, c'est dans celui-ci que les entretiens de la partie précédente ont été effectués, et qui ont fourni les bases de la présente recherche.

Un premier échantillon de 12 étudiants, qualifié de groupe recherche, est ainsi retenu pour jouer le jeu de territoire, représentant environ 10 % de la promotion. Ce nombre est défini selon trois critères :

- Comme indiqué en problématisation, tous les étudiants n'ont pas vocation à aller en rurale. On s’intéresse plus dans cette recherche aux étudiants hésitants à exercer ce type d'activité pour éclairer leurs choix.

- Le jeu de territoire ne pouvait être testé qu'une fois pendant la durée de cette recherche, compte tenu des contraintes pédagogiques imposées par l'établissement. Le nombre d'étudiants devait être limité pour une seule session de jeu.

- La saturation empirique qui repose sur le seuil, généralement défini entre 10 et 12 individus, au-delà duquel le chercheur n’obtient plus d’informations supplémentaires quant à l’objet de sa recherche (Baker et Edwards, 2012).

Cependant, il n'a pas été possible d’échantillonner directement dans la population mère définie dans la première partie pour cette phase empirique. C'est une contrainte complémentaire issue d'une demande de l'établissement. Les étudiants ont été sollicités au préalable (en octobre 2015) pour obtenir leur accord de participation. Il s'agit donc d'étudiants volontaires.

Pour obtenir leur accord, un courrier collectif à l'ensemble de la promotion a été envoyé. Il faisait explicitement référence aux interrogations qu'ils peuvent se poser sur la rurale, notamment les doutes sur la pratique et le territoire d'activité. L'idée était de solliciter les étudiants qui hésitent à ce stade du cursus entre les différentes pratiques et donc de réduire l'insertion dans le jeu d'étudiants pro ou anti rurale, qui sortent de la population ciblée par la recherche. 28 étudiants ont répondu à la sollicitation. Il était demandé dans leur réponse de préciser plusieurs éléments socio-démographiques et de parcours (genre, âge, milieu d'origine, milieu de vie souhaité, milieu de travail souhaité, concours obtenu, filière envisagée). Ces critères servaient de base à la sélection des étudiants.

Ainsi, le choix des participants au jeu s'est effectué de manière non-aléatoire. Il est nécessaire pour assurer un bon déroulement du jeu de favoriser la mixité des représentations que ne garantit pas un tirage au hasard. Les étudiants ont donc été choisis à partir des critères socio-démographiques recueillis. Après sélection des joueurs ayant les profils souhaités pour le jeu, 12 étudiants ont été sélectionnés parmi les 16 étudiants restants pour former un groupe témoin de taille similaire (deux étudiants n’ont pas donné suite à la sollicitation, deux ont été écartés après sélection). À noter que tous les étudiants étaient prévenus dès leurs souhaits de participation de cette modalité de sélection.

Les deux échantillons, groupes recherche et témoin, sont présentés dans le tableau 19. L’échantillon étudié est composé de 24 participants (19 femmes et 5 hommes). Elle correspond aux 12 étudiants joueurs de 2e année, qualifiée de groupe « *recherche* », et au

groupe « *témoin* » d'étudiants de la même promotion ne jouant pas le jeu, mais qui s'est prêté au protocole de cette étude. La répartition des étudiants dans les deux groupes est homogène tant par l'âge, que par le profil des participants. Les étudiants sont d'une même promotion et hésitent tous à choisir une activité rurale.

Tableau 19 : Echantillon étudiée pour le test du jeu de territoire en fonction de la population globale de la promotion de 2e année du campus vétérinaire de Lyon (n=24).

		Groupe recherche	Groupe témoin	Total	%	Promotion de 2e année	%
Nombre d'étudiants		12	12	24	100	119	100
Genre	Femmes	9	10	19	79	81	68
	Hommes	3	2	5	21	38	32
Âge moyen		21,6	21,3	21,4		21,1	
Milieu d'origine	Rural	5	4	9	37	33	28
	Péri-urbain	3	5	8	34	51	43
	Urbain	4	3	7	29	35	29
Milieu souhaité pour le travail	Rural	4	3	7	29	12	10
	Péri-urbain	8	9	17	71	64	54
	Urbain	0	0	0	0	42	35
Milieu souhaité pour la vie perso	Rural	4	3	7	29	12	10
	Péri-urbain	8	8	16	67	66	55
	Urbain	0	1	1	4	40	34
Concours d'accès en école vétérinaire obtenu	A	8	8	16	66	89	75
	B	4	2	6	25	9	11
	C	0	2	2	8	17	14
Filière envisagée	Rurale	2	3	5	21	13	11
	Mixte rurale	10	9	19	79	15	13

En comparaison à la population parente de la promotion de 2e année dont il est issu, l'échantillon est légèrement féminisé et d'âge identique. Les étudiants se caractérisent cependant par une tendance à une origine plus rurale et une tendance à vouloir y vivre et travailler supérieure à la population globale. Elle est également formée d'étudiants issus de manière plus prononcée du concours B au détriment des autres concours. Elle est également formée d'étudiants s'interrogeant sur une orientation en rurale, évidemment plus importante que dans la population globale de la promotion.

L'échantillon étudié pointe ainsi de manière générale une proximité plus marquée avec le milieu rural que la population étudiée. Cet élément est à prendre en compte mais

s'explique par le mode de recrutement non-aléatoire des étudiants.

10.2. Ingénierie pédagogique.

Cette section fait ici référence à l'ensemble des procédures pédagogiques nécessaires à la réalisation du jeu de territoire. Elle ne recouvre pas seulement les supports produits pour son élaboration, mais l'ensemble des éléments nécessaires à sa mise en place. Cette phase spécifique de la réflexion et de la conception correspond, dans la création d'un dispositif, au dépassement des seuls critères pédagogiques ou didactiques et leur mise en perspective de l'entièreté du processus (création et déroulement du dispositif).

10.2.1. Stratégie d'adaptation du dispositif.

La mise en place du jeu de territoire dans le cadre de cette recherche modifie le fondement de l'utilisation du jeu de territoire. En effet, l'objectif du dispositif mobilisé est de vouloir « *ouvrir les yeux* » des étudiants sur le territoire. Le jeu doit permettre l'analyse d'un territoire rural d'activité vétérinaire complexe et hétérogène, d'en comprendre les caractéristiques et dynamiques, afin de débattre des enjeux et de comprendre l'activité et l'organisation des vétérinaires ruraux en son sein. Cet objectif se fait au travers de l'acquisition de connaissances à l'égard d'un territoire et leurs dépendances les unes aux autres (Lardon et Lièvre, 2014). Le jeu n'a donc pas vocation à concevoir des actions de développement (actions pour le territoire, coordination d'acteurs) pour le territoire comme c'est le cas classiquement. Par ailleurs, le public cible est donc formé uniquement d'étudiants et non pas d'une pluralité d'acteurs. Dans cette perspective, c'est l'analyse de l'évolution des représentations des étudiants qui est visé, et non pas les raisonnements spatiaux générés par les interactions entre les joueurs par le jeu. Le territoire n'est donc que le support et non l'objet des résultats. Pour cela, les trois étapes traditionnelles du jeu (diagnostic, élaboration de scénario et fiches actions) favorables à la mise en place d'activités collaboratives permettant la décentration (analyse, modélisation, projection, anticipation et résolution), seront donc reprises et adaptées au contexte de cette recherche. L'articulation du jeu respecte un déroulement classique. Chaque étape se joue par groupe sur une table de jeu qui lui est propre. Le jeu reprend l'architecture générique proposée par Lardon *et al*. (2008). Les étapes, déclinées dans la figure 46, sont :

- Diagnostic du territoire : il consiste en l'analyse des caractéristiques du territoire identifié par la confrontation des points de vue des participants. Il s'effectue au travers de l'analyse et de l'échange à partir de fiches supports de connaissances, pour prendre conscience de l'hétérogénéité des situations au sein d'un territoire rural, de l'imbrication des échelles (micro-locale, locale, territoriale, régionale, nationale) et des niveaux d'analyse (professionnel, économique, physique, social...) et en dresser un diagnostic partagé. Cette analyse commune se fait sur un fond de carte collectif au groupe et met en exergue, et en échange, les différentes sensibilités et représentations des joueurs par la discussion autour des critères importants d'un territoire pour l'activité des vétérinaires.

- Élaboration de scénario : il s'agit d'élaborer, à partir du diagnostic, un scénario d'évolution à 20 ans. Celui-ci doit permettre de prendre conscience de la temporalité d'évolution des territoires, par la projection de ceux-ci dans le futur. Il s'agit ici de forcer le trait du scénario afin de laisser libre cours à l'imagination des joueurs. Cela ouvre l'étendue des possibles entre eux sur la manière de concevoir la temporalité et l'évolution du territoire. Cela permet également aux étudiants d'appréhender cette dimension temporelle du territoire pour l'intégrer en tant que futur vétérinaire. Le choix d'une projection à 20 ans est effectué par rapport à la durée d'une carrière de vétérinaire : 30 ou 40 ans projetteraient les étudiants vers un territoire où ils seraient en fin d'activité, donc moins pertinent pour eux. Cette étape se fait autour d'un nouveau fond de carte.

- Propositions d'actions pour le territoire : il est visé ici la mise en avant d'actions permettant de faire évoluer le territoire à partir des diagnostics et scénarios, et de les mettre en discussion dans le groupe. Cet objectif vise la prise de conscience des étudiants sur les leviers d'action possibles par rapport au maillage vétérinaire des différents acteurs sur le territoire, dont le vétérinaire. Cette étape permet l'appréhension de la possibilité d'action sur le territoire individuellement, mais aussi l'insertion dans des collectifs professionnels, ou institutionnels.

<table>
<tr><th rowspan="2"></th><th rowspan="2">Plénière</th><th colspan="3">Ateliers</th><th rowspan="2">Pauses</th></tr>
<tr><th>Diagnostic du territoire</th><th>Élaboration des scenarii</th><th>Élaboration des fiches actions</th></tr>
<tr><td>12h30</td><td>Présentation du jeu</td><td></td><td rowspan="6"></td><td rowspan="7"></td><td rowspan="6"></td></tr>
<tr><td>13h</td><td rowspan="3"></td><td>Lecture des fiches</td></tr>
<tr><td>13h30</td><td>1er tour de fiches</td></tr>
<tr><td>14h</td><td>2e tour de fiches</td></tr>
<tr><td>14h30</td><td>1er restitution</td><td rowspan="8"></td></tr>
<tr><td>15h</td><td rowspan="2"></td><td>Élaboration des scenarii</td><td rowspan="2">Pauses réalisées au gré des groupes</td></tr>
<tr><td>15h30</td><td rowspan="5"></td><td>Élaboration des actions</td></tr>
<tr><td>16h</td><td>2e restitution</td><td rowspan="3"></td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>16h30</td><td rowspan="2">Débriefing Conclusion</td></tr>
<tr><td>17h</td></tr>
</table>

Figure 46 : Déroulé du jeu de territoire.

Par ailleurs, d'autres aménagements annexes sur les modalités de déroulement du jeu sont alors effectués par rapport au jeu générique pour correspondre aux objectifs à atteindre et aux contraintes liées au public.

Le premier aménagement concerne la continuité instaurée entre la deuxième et la troisième étape. C'est un élément déjà mis en œuvre précédemment (Lardon *et al.*, 2012). L'idée est de ne pas trop partitionner ces deux tâches projectives afin de ne pas couper la réflexion des joueurs. Cela s'explique par le fait que, dans le cas présent, les joueurs ne sont pas originaires du territoire qui va être étudié, et ont besoin de conserver les repères entre les étapes afin de les conduire au mieux[34].

Le second aménagement concerne la gestion des groupes pendant le jeu. En effet, dans le jeu générique, les groupes ont la possibilité d'échanger entre eux au cours des étapes. Le jeu prévoit de mélanger les groupes à chaque étape. Cela vise à faire tourner les joueurs et à leur faire rencontrer d'autres acteurs du territoire pour se confronter à leurs représentations. Dans le cas des étudiants vétérinaires, cette finalité ne semble pas opérationnelle. En effet, il a été fait le choix ici de créer une familiarité entre les joueurs et une interdépendance entre eux afin de favoriser le conflit socio-cognitif (Renard, Roussiau, et Fleury-Bahi, 2012). Cela semble plus difficile par un mélange des groupes. Les étudiants ne connaissent pas les informations, issues de la première étape, maîtrisées par les autres joueurs (les choix de fiches seraient différents entre les groupes). Les joueurs restent dans les mêmes groupes tout au long du jeu et les interactions avec l'extérieur de celui-ci ne s'effectuent qu'au moment des restitutions. Cependant, la répartition des joueurs autour de la table n'est pas aléatoire. Ceux-ci ont une place déterminée et prévue par avance pour mélanger les types de joueurs (et éviter de retrouver des « *blocs* » étudiants d'un côté, professionnels de l'autre), mais aussi afin que ce soit les étudiants qui s'expriment en premier lors des différentes étapes. Ce deuxième point permet de réduire le biais de conformisme (Asch, 1951) que les étudiants peuvent avoir en entendant les professionnels s'exprimer en premier.

Le troisième aménagement, concerne les restitutions. Le jeu générique fait intervenir tous les joueurs. Ici, il est plus pertinent de faire parler les étudiants. Ils sont les principaux sujets du jeu, car c'est à eux que s'adresse le processus mis en place. Il s'agit d'un enjeu de communication, activité peu commune dans le cursus vétérinaire, qui oblige les étudiants à formuler ses représentations et celles du groupe. Ce sont donc les joueurs étudiants qui effectueront les deux restitutions des échanges du groupe. Ainsi, quatre étudiants participent à chaque restitution : deux effectuent la restitution de la première étape pour expliquer le diagnostic, deux effectuent la restitution des deux autres étapes, un pour les scenarii, un pour les fiches action.

10.2.2. Profil des participants et constitution des groupes.

L'une des principales caractéristiques du jeu, et aussi son objectif, est de favoriser la confrontation des représentations et points de vue des participants. Ainsi, même si le jeu

34 Dans le jeu générique, les participants sont généralement des acteurs du territoire.

s'effectue sur une même promotion, et avec des joueurs au profil sélectionné pour assurer une mixité, une répartition aléatoire des joueurs pourrait réduire la pertinence des échanges à l'intérieur des groupes de jeu. Ainsi, les groupes de joueurs sont préparés à l'avance. Chacun est composé de trois étudiantes et un étudiant. Le milieu d'origine est pris en compte dans chaque groupe : au moins un étudiant est issu du milieu urbain et un étudiant est issu du milieu rural.

Toutefois, l'une des caractéristiques fondatrice de ces groupes au sein du jeu de territoire est de permettre l'expression de joueurs de profils différents. Ainsi, dans le jeu générique, il peut s'agir d'élus, de citoyens, de techniciens de parcs naturels… Cette modalité est reprise ici. En effet, il semble pertinent d'insérer dans le jeu d'autres participants qui permettront un échange plus riche des représentations. Les étudiants sont susceptibles de partager, en début de cursus, les mêmes éléments qui risqueraient d'être réinvestis et partagés dans le jeu. L'apport de joueurs extérieurs peut ainsi enrichir le conflit socio-cognitif. Néanmoins, le profil de ces autres participants au jeu est adapté à son contexte. Deux profils sont ainsi retenus : vétérinaire praticien en rurale et enseignant en école vétérinaire. Chaque groupe est également coordonné par un animateur. Le choix pour ces autres profils s'est aussi fait ici entre ces autres participants en fonction du sexe pour assurer une certaine mixité au sein des tables. Ces différents profils sont présentés ci-après.

10.2.2.1. Joueurs « professionnels ».

À l'image du jeu de territoire générique, il est retenu ici que ces professionnels ont un statut de joueurs au même titre que les étudiants. Ils ne bénéficient donc pas d'informations supplémentaires sur le jeu par rapport à eux. Pour ne pas surcharger le jeu, leur nombre est limité à un par groupe et par profil, soit trois vétérinaires praticiens et trois enseignants. Tous ces professionnels ont été sélectionnés sur la base du volontariat suite à l'envoi d'un message présentant les objectifs généraux du jeu et la place qu'ils auraient à l'intérieur de celui-ci, c'est-à-dire des joueurs à part entière.

- Les enseignants « *joueurs* » viennent du campus vétérinaire de Lyon. Ils ont été sélectionnés parmi ceux qui travaillent dans le département pédagogique lié à l'activité rurale. Ils ont des parcours dans des disciplines différentes qui offrent une variété au jeu. Deux d'entre eux sont vétérinaires de formation, l'un enseigne la nutrition animale, en élevage, et l'autre, la pratique rurale au sein des cliniques du campus. Ils exercent tous les deux depuis plus de vingt ans. La dernière dispense des cours en zootechnie des systèmes d'élevage et elle est ingénieure agronome de formation. Elle exerce depuis moins de cinq années.

- Les vétérinaires « *joueurs* » viennent de trois cabinets différents situés dans des zones proches du campus vétérinaire. Ce sont trois hommes, car aucune femme vétérinaire n'a pu se rendre disponible malgré les sollicitations. Ils exercent tous les trois en activité rurale pure, mais dans des cliniques mixtes. Deux vétérinaires ont moins de 40 ans, l'autre vétérinaire a plus de 50 ans. Ce dernier a été formé à Lyon, de même qu'un des autres praticiens. Le dernier a été formé en Belgique.

Tous les professionnels participant au jeu en tant que joueurs ont donc des profils

variés susceptibles de renforcer le conflit socio-cognitif du jeu testé.

10.2.2.2. Animateurs.

L'animation du jeu est assurée dans chaque groupe par un animateur externe au cursus vétérinaire. En effet, les travaux de Bourgeois et Buchs (2011, p. 304) mettent en évidence que l'enseignant : « *n'est pas non plus nécessairement bien placé pour assurer une régulation sereine et efficace de la dynamique du groupe et que les enjeux affectifs sont trop forts* ». Pour atténuer ce problème, les auteurs proposent qu'un tiers acteur, qualifié de « conseiller pédagogique », exerce les régulations de la relation pédagogique et de la dynamique des apprenants tout au long du dispositif. Ils sont chargés de l'animation spécifique du jeu en proximité directe des joueurs. Ces animateurs exercent en dehors du cursus vétérinaire et sont habitués à l'animation d'activités collectives, que ce soit dans l'enseignement ou l'animation de jeu de territoire. Outre s'être approprié le déroulement du jeu et ses étapes, deux consignes supplémentaires leur étaient données.

La première était de faciliter le jeu en veillant au respect des consignes, au rappel des objectifs et des étapes et à la participation de l'ensemble des joueurs. En effet, comme le soulignent Depeau et Ramadier (2011b)[35], la manière d'appréhender une tâche cartographique, telle que peut représenter dans un certain sens le jeu de territoire, tient autant du respect des consignes que du sens donné à la situation pour les apprenants. À ce titre, les auteurs rappellent (2011b, p. 78) que :

> *« l'outil « cartographique » induit bien souvent, si la consigne n'est pas explicitement mentionnée ou implicitement opérationnalisée dans des dimensions sociales (en référence aux nombreuses méthodes de recueil des représentations sociales), la représentation d'un espace physique fonctionnel. Un espace où le visible qui tient dans la matérialité des formes et des éléments (dimension physique) prend une place importante au détriment des formes plus invisibles (mais non moins inscrites dans la dynamique de la représentation) que constituent certains pans de la réalité sociale de l'espace représenté ».*

L'animateur devait ainsi bien veiller à ces éléments.

La deuxième consigne des animateurs était de ne pas interférer pendant le jeu pour ne pas perturber les interactions. Les interventions proposées devaient par conséquent se limiter au maximum à : cadrer les prises de parole des joueurs pour limiter la prise de pouvoir, tout en favorisant la participation de tous, veiller au respect des consignes, faire attention au temps et à la bonne utilisation des supports. Cette consigne faisait référence à la notion du tiers acteur dans le conflit socio-cognitif (Bourgeois et Buchs, 2011). Elle limite l'animateur à un rôle de facilitateur qui participe à la construction des ressources des joueurs et aux partages de leurs représentations, mais ne doit pas instiguer les siennes.

35 Les auteurs s'appuient sur travaux de Mugny et Perret-Clermont (1985) concernant des activités de coordination spatiales effectuées avec des enfants dans le but d'analyser le conflit socio-cognitif.

10.2.3. Matériel.

10.2.3.1 Choix du territoire.

La sélection du territoire a nécessité un recours à plusieurs supports de données permettant la prise en compte des contraintes de la recherche, détaillé ci-après :

- ne pas être un endroit particulièrement abordé dans le cursus vétérinaire, ou le parcours scolaire précédent, afin de garder une dimension de nouveauté. Il doit ainsi ne pas avoir été fréquenté par les étudiants pour éviter les phénomènes de généralisation de critères locaux évoqués dans la problématique.

- pouvoir être documenté facilement. En effet, la réalisation des supports du jeu de territoire nécessite de nombreuses données. Leur richesse et leur fiabilité sont déterminantes pour servir de base aux échanges entre les joueurs.

- présenter des caractéristiques susceptibles d'interroger les étudiants. Il doit donc être varié tant par l'activité des vétérinaires, que dans les systèmes d'élevage ou encore dans l'organisation même du territoire (infrastructures, services proposés...).

Pour répondre à ces critères, le choix s'appuie sur les données nationales de la base permanente des équipements de l'INSEE[36], du recensement agricole 2010 du ministère de l'Agriculture[37], des résultats produits par les chercheurs du programme de recherche VeTerrA[38], les entretiens réalisés dans la partie précédente, les données des conventions de stages des étudiants du campus vétérinaire de Lyon et d'échanges informels avec des vétérinaires praticiens et certains de leurs représentants (FEVEC[39] et GTV Rhône Alpes[40]).

La zone sélectionnée est située à l'extrémité Est du département du Puy de Dôme à la frontière avec le département de la Loire. Elle est dénommée zone de « *Chabreloche* » du nom du bourg rural central.

La zone sélectionnée présente plusieurs avantages pour la réalisation du jeu :

- elle est proche du campus vétérinaire de Lyon, mais reste peu connue des étudiants car elle se situe à la frontière de deux régions renommées pour leurs productions animales : zone de production charolaise et zone de production des fromages d'Auvergne. Elle n'est donc pas au cœur de ces deux régions réputées et peu d'étudiants y effectuent leurs stages (8 étudiants sur les 107 étudiants de 2e année en 2013-2014 du campus vétérinaire de Lyon) ;

- elle se situe dans la zone de recrutement et d'insertion du campus de Lyon. Pour rappel, la majorité des étudiants en écoles vétérinaires sont originaires de régions proches de celle-ci ;

- elle est composée d'une partie en désertification d'activité vétérinaire, mais qui se

36 Institut national de la statistique et des études économiques.
37 Disponible sur http://www.agreste.agriculture.gouv.fr/recensement-agricole-2010/
38 Programme de recherche auquel participe ce travail de thèse.
39 Fédération des vétérinaires et éleveurs en convention.
40 Groupement technique vétérinaire de la région Rhône-Alpes.

situe à la frontière entre plusieurs bassins d'élevages actifs présentant des caractéristiques spécifiques : systèmes laitiers, allaitants, mixtes ; systèmes traditionnels et industriels ; présence de centres équestres et d'hippodromes, présence d'activités libérales et conventionnées ; variété de cabinets vétérinaires et de leurs activités (ruraux purs, mixtes, canins purs, mandats sanitaires) ;

- elle présente plusieurs types d'urbanisation avec l'influence de plusieurs métropoles régionales (Clermont-Ferrand et Saint-Étienne), la proximité de villes moyennes (Roanne, Thiers, Feurs, etc.) et des zones rurales reculées. Elle est desservie par un réseau de transport dense, mais centrée sur des grands axes. Il s'agit donc d'une zone articulant les différentes propositions de scénarios de l'induction de scénario de la partie 1, qui avaient testé les représentations des étudiants (métropole, ville moyenne, village isolé).

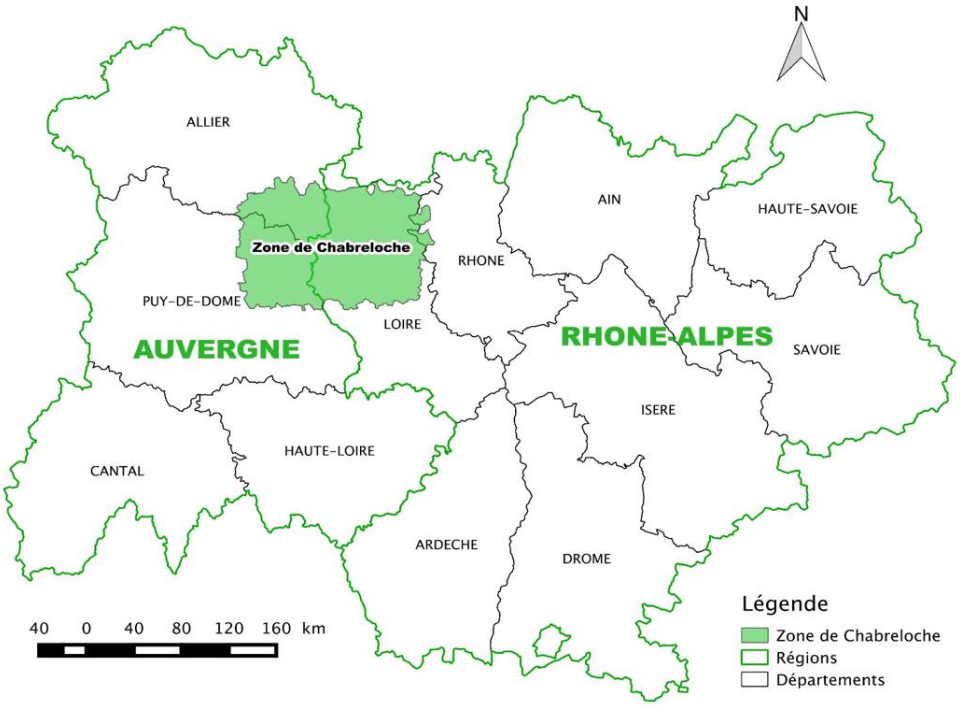


Figure 47 : Carte de localisation de la zone de Chabreloche (par Dernat et Johany, 2015).

La figure 47, présente une carte permettant de la localiser au niveau régional. La zone de « *Chabreloche* » propose ainsi un profil susceptible de favoriser l'échange et la réflexion des participants au jeu de territoire.

10.2.3.2. Fiches de jeu.

Les fiches du jeu, utilisées par les joueurs dans la première étape, sont les éléments de support les plus importants, car elles permettent d'accéder à la connaissance du territoire visé.

Pour permettre un vrai choix des joueurs sur les fiches, et compte tenu de tables à 6 joueurs (4 étudiants + 1 vétérinaire praticien + 1 enseignant), 24 fiches ont été élaborées, soit 4 fiches par joueur sur chaque table. Il s'agit pour chaque joueur de sélectionner la

moitié des fiches disponibles pour lui au cours du jeu. Cela entraîne une obligation de choix entre des thématiques et incite à hiérarchiser les informations et à sélectionner ce qui est vraiment le plus significatif pour le joueur sur le territoire.

Les fiches couvrent ainsi les éléments mis en avant comme essentiels dans les choix de carrière indiqués par les étudiants au cours des entretiens de la précédente partie. En effet, le contenu de ces entretiens a été repris, pour extraire l'ensemble des thématiques que les étudiants de 4e et 5e année du cursus ont évoqué comme appréciables dans leurs choix d'installation. Cette décision d'opter pour ces deux années de promotion vient de la mise en valeur par cette population du territoire d'activité comme élément central de leur discours. Sept thématiques ressortent de l'analyse des entretiens : activités des vétérinaires (type de cabinet, localisation), type d'élevages présents (type de production, organisation), caractéristiques physiques (relief, météorologie), économie sur le territoire (emplois, présence de commerces), loisirs possibles (sorties, patrimoine…), éducation (présence d'écoles…) et un élément plus global qualifié de « *vie locale* » et regroupant des critères généraux relatifs à la vie du territoire (évolution de la population, présence de médecins ou hôpitaux...).

Ces thématiques nécessitent le recueil et la mise en forme de données au regard du territoire retenu de Chabreloche. Les contenus sont construits à partir de données statistiques et cartographiques des organismes ayant permis de sélectionner la zone de jeu et évoqués précédemment. Ils s'appuient également pour certaines thématiques sur des éléments factuels recueillis auprès d'acteurs de terrain (office de tourisme...), de données d'autres chercheurs travaillant sur la profession vétérinaire (lien aux éleveurs, politiques publiques notamment), de données officielles (des départements, villes, communautés de communes, syndicats professionnels) ou de brochures (d'entreprises, de guide de tourisme…). L'origine des données est indiquée sur chacune des fiches.

Chaque thématique fait ainsi l'objet d'un travail exhaustif de recueil et de mise en forme assurant une information de qualité sur chaque fiche. En effet, comme le soulignent Buchs et Butera (2001), la mise en place du conflit socio-cognitif nécessite des informations de fond de qualité pour que les joueurs puissent interagir positivement. En effet, elles permettent de s'appuyer sur des données tangibles favorisant la décentration des participants.

Ces données ont été modélisées sous forme de cartes à l'échelle du territoire de Chabreloche, par un ingénieur géographe, pour rendre les contenus facilement compréhensibles et adaptables sur le fond de carte. Celles-ci comportent aussi des données statistiques apportant des informations complémentaires, mais aussi des photographies ou images rendant la lecture plus conviviale. Ces fiches ont alors été classées en fonction des sept thématiques.

10.2.3.3. Fond de carte.

Le fond de carte sert de support global aux échanges du jeu. C'est sur celui-ci que sont reportées les différentes informations issues des fiches de jeu pendant l'étape du diagnostic, mais également la construction des scénarios ou l'élaboration des fiches action

des étapes suivantes. La délimitation du fond de carte est réalisée à partir d'une carte globale Lyon – Clermont-Ferrand – Saint Étienne - Roanne permettant de positionner l'ensemble des éléments des fiches de jeu sur le territoire visé. À partir de celle-ci, on détermine le fond de carte précis qui est utilisé, en fonction de la visualisation optimale des éléments figurant dans les fiches.

Le fond de carte obtenu est complété ensuite par plusieurs repères permettant aux joueurs de s'orienter au mieux sur le territoire et de positionner les éléments issus des fiches de jeu :

- les principales villes du territoire délimité : Vichy, Roanne, Thiers, Noirétable, Boën, Feurs et Chabreloche ;

- l'axe autoroutier qui est un des éléments de référence du territoire ;

- les cours d'eau qui fournissent des repères visuels.

Aucun contour administratif n'apparaît sur le fond de carte de manière à ne pas générer un problème de compréhension. En effet, les limites départementales et régionales traversent le territoire en de nombreux endroits. De même, la géographie physique (montagne notamment) n'est pas indiquée car elle fait partie d'un des éléments majeurs d'une fiche de jeu. Une échelle de distance, ainsi que la direction du Nord viennent compléter le fond de carte. Celui-ci est représenté dans la figure 48.

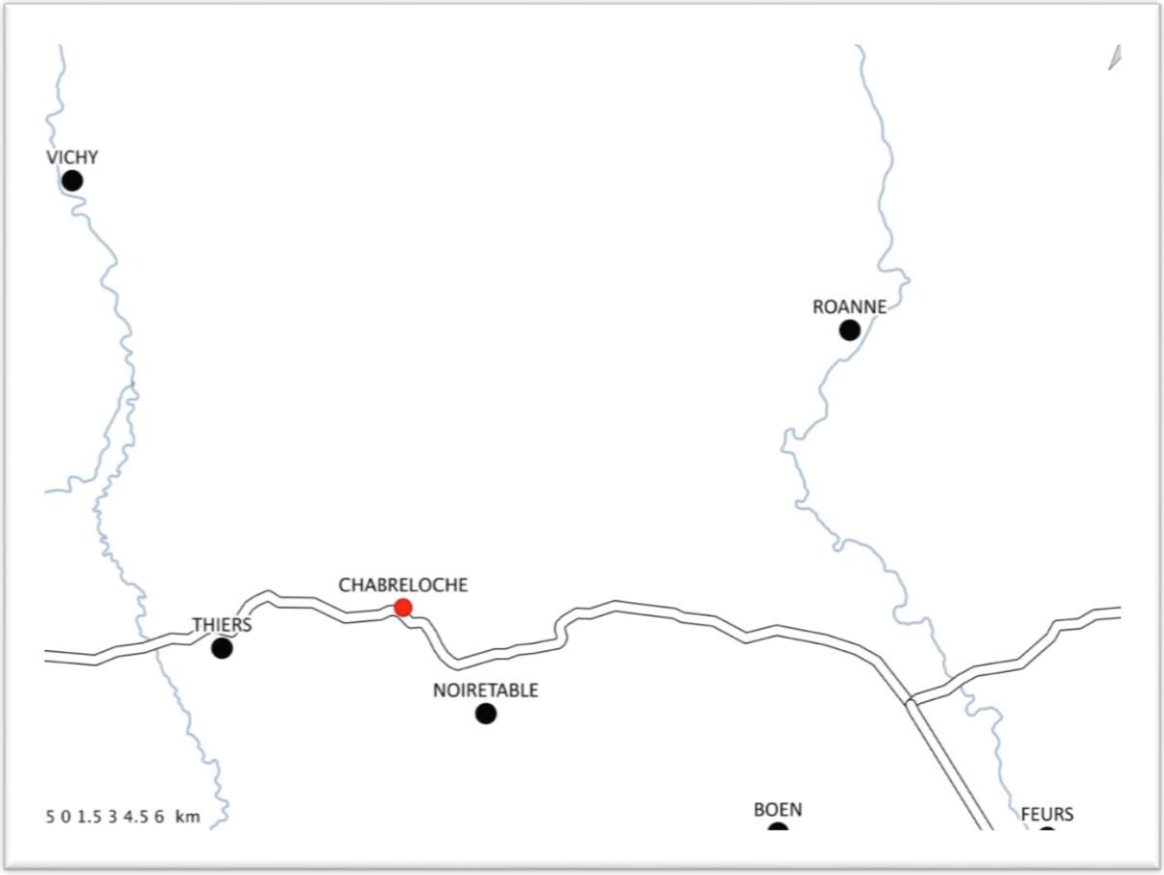


Figure 48 : Fond de carte utilisé pour le jeu de territoire (par Dernat et Johany, 2015)

Ce fond de carte est édité au format A0. Ce format couvre l'ensemble de la table de jeu, sans la dépasser, et permet de pouvoir dessiner facilement les éléments sélectionnés sur les fiches. Il est distribué sur chaque table à deux reprises pendant le jeu. Une première fois pour la première étape de diagnostic, où il sert à positionner les éléments sélectionnés dans les fiches. Une seconde fois, où il sert de support au dessin du scénario d'évolution. Un dernier fond de carte est affiché dans la salle pour la dernière restitution en plénière où chaque groupe viendra reporter ses propositions d'actions sur un fond commun.

10.2.3.4. Autres supports.

Le jeu de territoire nécessite également la mise en place d'autres supports divers[41], listés ici, qui seront utilisés dans le déroulement du jeu.

- Une fiche de rappel de consignes pour les animateurs.

- Une fiche de suivi des fiches utilisées par table de jeu. Ce document permet à l'animateur de noter les fiches sélectionnées et leur ordre d'utilisation par les joueurs.

- Une autorisation de droit à l'image par joueur et animateur. Ce document autorise la captation photographique des scènes de jeu et leur usage. Certains illustrent le déroulement du jeu dans la suite de cette partie.

- Un badge nominatif par joueur et animateur qui favorise la communication entre eux. En effet, même si une familiarité existe entre les étudiants, voire avec les enseignants, elle n'est pas aussi évidente avec les animateurs et les vétérinaires praticiens. Le badge permet ainsi de reconnaître plus simplement les autres joueurs grâce à des codes de couleur par groupe.

- Une fiche de situation en A4 par table de jeu qui permet aux joueurs de positionner le territoire de Chabreloche par rapport aux régions administratives Rhône-Alpes et Auvergne.

- Un fond IGN[42] au 1/25000e du territoire de Chabreloche. Celui-ci est affiché dans la salle. Il permet, par sa précision, de mieux appréhender le territoire du jeu. Il rend par ailleurs plus facile la lecture de certaines fiches de jeu car certains joueurs sont plus habitués à ce format.

- Une feuille de légende par table et par étapes de jeu car celle-ci n'est pas inscrite directement sur le fond de maquette afin de ne pas gêner son utilisation. Comme le souligne Lardon *et al*. (2008), une légende explicite permet de mieux comprendre et retranscrire le propos des joueurs lors du dessin.

- Trois fiches « *action* » vierges par table permettant de noter les différents éléments relatifs aux échanges de la troisième étape du jeu. Les groupes qui souhaitent proposer plus d'actions peuvent en obtenir d'autres.

41 On ne présente pas ici l'ensemble du matériel nécessaire au jeu, mais seulement les supports produits pour celui-ci. Bien entendu comme toute activité pédagogique de groupe, le jeu a nécessité : matériel de dessin (feutres multi-couleurs, stylos…), matériel pour les restitutions (paperboard et marqueurs), matériel numérique pour la vidéoprojection ou encore logistique de la salle (chaises, tables…).

42 Institut géographique national.

10.2.3.5. Lieu du jeu.

Le lieu retenu pour le jeu se situe sur le campus vétérinaire de Lyon. Il s'agit d'une grande salle de réunion d'environ 50 places. Elle est facilement accessible pour les étudiants, les autres joueurs et les animateurs (les vétérinaires praticiens connaissent le campus). Plusieurs raisons justifient ce choix de localisation :

- le jeu se joue pendant le cursus des étudiants, l'activité pédagogique doit donc s'inscrire dans le lieu habituel que représente le campus vétérinaire. Toutefois, pour ne pas associer le jeu à un cours classique, la salle retenue n'est pas une salle commune pour les cours ou les TD ;

- la salle retenue permet de répartir les trois groupes autour de grandes tables rondes permettant des interactions conviviales autour du fond de carte, mais également les restitutions en commun dans un espace réservé. Elle préserve aussi le calme pour chacun des groupes pendant les étapes.

L'ensemble de ces éléments vient renforcer l'approche du conflit socio-cognitif. Comme Bourgeois et Buchs (2011) le proposent, il faut accomplir les activités pédagogiques qui sont liées dans des espaces sensiblement différents du processus de formation : ici, hors des salles habituelles de cours.

10.2.4. Déroulement du jeu.

La présentation de l'expérimentation du jeu de territoire menée auprès des étudiants vétérinaires est effectuée de manière chronologique afin de reprendre le déroulé de celui-ci pour favoriser la compréhension des interactions entre les joueurs.

Cette présentation reprend les étapes, les consignes aux joueurs, les points d'attention au cours du jeu, les productions des groupes mais également les retours informels effectués par les joueurs et animateurs, dans le débriefing.

Le jeu de territoire conçu pour cette recherche s'est tenu le jeudi 5 février 2015 après-midi[43].

Il faut noter qu'une évaluation préalable du jeu a été organisée à partir de tous les éléments de supports avec trois étudiants de 4e et 5e année. Il avait pour objectif de vérifier la compréhension de l'ensemble des fiches de jeu, l'aptitude à dessiner sur le fond de carte, l'enchaînement des étapes et la compréhension des consignes du jeu. Il s'est déroulé sous un format réduit pendant 1h30. À l'issue de celui-ci des modifications mineures concernant des formulations ont été effectuées sur les fiches pour en favoriser la compréhension par les étudiants. Les autres supports ont tous été jugés satisfaisants et le déroulement du jeu n'a pas posé de problèmes aux étudiants évaluateurs.

43 Ce choix s'est justifié, en accord avec la direction de l'enseignement du campus vétérinaire de Lyon, outre sa proximité avant le stage, pour plusieurs raisons. Le jeudi après-midi est une demi-journée libre pour les étudiants dans l'enseignement vétérinaire. Le jeu ne rentre pas en conflit avec d'autres cours. De plus lors de la semaine prévue, les étudiants ont terminé leurs examens de premier semestre et sont donc plus disponibles cognitivement.

10.2.4.1. Accueil et prise de connaissance.

Pour débuter le jeu, un accueil convivial est réalisé afin de permettre aux joueurs de se connaître. À l'arrivée de chacun, le badge nominatif et coloré est remis à chacun d'entre eux. Il leur permet d'identifier les autres membres de leur groupe de jeu, les animateurs, et de lier connaissance (notamment avec les vétérinaires praticiens et les animateurs). Ensuite, une présentation du jeu de territoire est réalisée en plénier.

Cette présentation vise à rappeler au préalable le fait que le jeu est conduit dans le cadre d'une recherche. L'objectif du jeu est mis en avant en insistant sur le fait qu'il sert à leur faire découvrir et appréhender le territoire d'exercice de vétérinaires ruraux. À ce titre, un bref rappel des résultats de la première partie de la recherche est effectué. Les trois étapes du jeu et leur enchaînement sont alors évoqués (déroulement, but, organisation), ainsi que les consignes complémentaires (pas d'échanges entre les groupes pendant les étapes, pas de mélange de groupes). Le but est de permettre un démarrage rapide du jeu dès l'entrée dans la salle.

Photographie 2 : Organisation de la salle pendant le jeu de territoire.

Le choix de la zone de Chabreloche est explicité, en présentant brièvement sa situation géographique et le phénomène de désertification qui la touche (afin de ne pas trop influencer le jeu). Le rôle des joueurs professionnels dans ce processus est alors annoncé : permettre la confrontation des points de vue et apporter un regard professionnel aux étudiants. Néanmoins, il est demandé explicitement à ces derniers, pendant cet accueil en

plénière, d'éviter au maximum de se brider face aux enseignants. Enfin, un dernier élément met en exergue que les consignes de chaque étape sont affichées dans la salle de jeu par vidéoprojection et qu'elles sont rappelées brièvement à l'oral avant chacune des étapes par l'animateur du groupe.

Les joueurs entrent dans la salle, et s'installent directement à leur table de jeu avec l'animateur de celle-ci. La photographie 2 présente l'organisation dans la pièce.

10.2.4.2. Étape de diagnostic.

La première étape du jeu débute à chaque table par un rappel de son objectif par les animateurs : construire une représentation partagée du territoire de Chabreloche à partir de fiches de jeu construites sur des données de ce territoire. Les joueurs doivent sélectionner deux fiches pour les deux tours de jeu en fonction de ce qui leur semble le plus significatif vis-à-vis de l'installation de vétérinaires pour le territoire de Chabreloche.

Il faut noter que la répartition des fiches de jeu a été prévue pour chaque table de jeu. Elle sert à surmonter deux limites essentielles. D'une part, éviter qu'un joueur se retrouve avec les fiches d'une même thématique. D'autre part, éviter que les joueurs professionnels disposent des fiches liées à l'activité vétérinaire. Celles-ci sont réservées aux joueurs étudiants (une par joueur) pour leur permettre de mieux appréhender des dimensions de la profession ne recouvrant pas les actes. À partir de ces deux limites, le reste de la répartition des fiches est réalisé aléatoirement. Néanmoins, cette répartition est identique entre les groupes.

L'animateur fait désigner au groupe deux étudiants joueurs pour effectuer la restitution plénière en fin d'étape. Les joueurs prennent connaissance des quatre fiches mises à leur disposition. Du fait de la densité d'informations sur un territoire inconnu, une trentaine de minutes sont réservées à leur appropriation. Cette phase silencieuse permet d'apprécier la variété des informations de chaque thématique.

Les deux tours de présentation des fiches s'enchaînent alors. À tour de rôle chaque joueur présente sa fiche, argumente son choix, en discute avec les autres joueurs, puis dessine sur le fond de carte commun l'élément retenu comme le montre la photographie 3. Il remplit également la légende.

Chaque joueur présente ensuite une deuxième fiche de jeu qui lui semble pertinente, il l'argumente puis la dessine. Il remplit ensuite la légende pour expliciter l'élément dessiné. À la fin des deux tours, le groupe donne un titre à la carte commune réalisée qui synthétise les apports des joueurs.

Au fur et à mesure des deux tours, les deux joueurs étudiants choisis pour effectuer la restitution notent sur une feuille de paperboard les éléments de décisions et de justifications qui ont permis de construire la carte commune. En effet, comme le souligne Lardon *et al*. (2008, p.17), il est souvent observé que « *les objets s'enrichissent au cours du jeu dans les significations qu'ils portent. Le discours qui les accompagne est primordial et il importe de le recueillir, car le dessin s'arrête souvent à un minimum de sens partagé* ».

Photographie 3 : Étudiante dessinant les éléments d'une fiche de jeu choisie pendant la phase de diagnostic du jeu de territoire.

Lors de la première restitution, il est demandé aux deux étudiants sélectionnés par groupe de commenter, pendant 10 minutes devant l'ensemble des joueurs, la construction commune réalisée pour le territoire. Pour cela, ils utilisent à la fois la maquette du territoire constituée sur le fond de carte et sa légende, affichée de manière centrale, mais également leurs notes.

Chaque groupe effectue cette restitution. Les synthèses écrites et les cartes présentées sont ensuite affichées sur un côté de la salle accessible et visible à l'ensemble des participants. Les joueurs effectuant les restitutions retrouvent leur place pour les étapes suivantes.

Le tableau 20 permet de voir les différents choix de fiches de jeu effectués pour construire le diagnostic commun de l'étape 1.

Tableau 20 : Tableau reprenant les fiches sélectionnées selon le profil des joueurs dans chacun de groupes par tour de jeu pour l'étape du diagnostic.

Tour	Groupe 1	Fiches	Groupe 2	Fiches	Groupe 3	Fiches
1	Joueur 1 Étudiant	Commerce	Joueur 1 Étudiant	Cabinets vétérinaires	Joueur 1 Étudiant	Politiques d'installation
1	Joueur 2 Étudiant	Filières	Joueur 2 Étudiant	Filières	Joueur 2 Vétérinaire	Météo
1	Joueur 3 Étudiant	Politiques d'installation	Joueur 3 Vétérinaire	Sorties Événements	Joueur 3 Étudiant	Filières
1	Joueur 4 Enseignant	Météo	Joueur 4 Étudiant	Météo	Joueur 4 Enseignant	Relations éleveurs vétérinaires
1	Joueur 5 Étudiant	Emploi	Joueur 5 Enseignant	Emploi	Joueur 5 Étudiant	Démographie
1	Joueur 6 Vétérinaire	Géographie	Joueur 6 Étudiant	Relations éleveurs vétérinaires	Joueur 6 Étudiant	Emploi
2	Joueur 1 Étudiant	Démographie	Joueur 1 Étudiant	Démographie	Joueur 1 Étudiant	Localisation des élevages
2	Joueur 2 Étudiant	Dynamique économique	Joueur 2 Étudiant	Services de proximité	Joueur 2 Vétérinaire	Gastronomie
2	Joueur 3 Étudiant	Localisation des élevages	Joueur 3 Vétérinaire	Déplacements accessibilité	Joueur 3 Étudiant	Dynamique économique
2	Joueur 4 Enseignant	Enseignement primaire et secondaire	Joueur 4 Étudiant	Modalités d'exercice	Joueur 4 Enseignant	Enseignement supérieur
2	Joueur 5 Étudiant	Réseaux de communication	Joueur 5 Enseignant	Réseaux de communication	Joueur 5 Étudiant	Cabinets vétérinaires
2	Joueur 6 Vétérinaire	Relations éleveurs vétérinaires	Joueur 6 Étudiant	Enseignement supérieur	Joueur 6 Vétérinaire	Réseaux de communication

Sur les 12 choix effectués, six fiches ont été sélectionnées dans les trois tables de jeu. Une seule concerne l'activité vétérinaire et plus particulièrement la relation de ceux-ci avec les éleveurs. Elles ne concernent pas les fiches liées directement aux vétérinaires, mais plutôt aux systèmes d'élevage présents (filières) qui conditionnent les types d'activité des vétérinaires, aux conditions d'exercice et de vie (réseaux de communication et météorologie), ainsi qu'à des aspects liés plutôt à des perspectives d'avenir de la vie sur le territoire (démographie, emploi). Sur les cinq fiches communes aux groupes, il faut noter que celles-ci ont été sélectionnées dans un ordre et une temporalité relativement similaire. Elles sont notamment mobilisées dès le début du jeu au cours du premier tour de fiches. Cet élément marque une certaine focalisation autour de plusieurs critères du territoire qui ont été choisis par les groupes : la météorologie, la place des filières, l'emploi, et la démographie du territoire.

Ces éléments sont confirmés par les autres choix de fiches. Les trois groupes n'ont pas spécifiquement mobilisé les fiches concernant l'activité des vétérinaires. Ainsi, les étudiants n'ont sélectionné que deux des quatre fiches possibles dans chaque table (seuls les étudiants disposaient de ces fiches). C'est un élément intéressant ici, car les étudiants, en ne se focalisant pas seulement sur les éléments de l'activité vétérinaire, ont dû s'appuyer pour établir le diagnostic du territoire sur des éléments possédés par les autres joueurs. Ainsi, dans la perspective des travaux de Darnon et Butera (2007), l'effet d'interdépendance généré par le jeu a pu renforcer l'implication des individus dans la situation d'apprentissage.

Il y a eu un arbitrage en faveur d'autres éléments que le métier vétérinaire dans le diagnostic posé sur le territoire de Chabreloche. Au-delà des éléments constitutifs des cinq fiches communes, l'éducation (primaire/secondaire et supérieure) et les aspects économiques locaux : dynamique, services et commerces, apparaissent aussi importants pour les joueurs. Le choix des fiches a été favorable à la décentration des étudiants de l'activité du vétérinaire vers des éléments relatifs au territoire. Cet élément rejoint les propositions de Buchs et Butera (2001) pour qui la mise en place du conflit socio-cognitif nécessite des informations de fond de qualité pour pouvoir interagir positivement.

10.2.4.3. Étapes des scenarii et fiches-actions.

La deuxième étape commence par un rappel de la consigne par l'animateur : imaginer un scénario d'évolution du territoire de Chabreloche à 20 ans. Ce scénario d'évolution peut être soit idyllique soit catastrophique ou complètement neutre. L'animateur insiste sur la possibilité, voire la nécessité, de forcer le trait et de sortir du schéma de développement simple, et de ne pas hésiter à proposer des évolutions sans chercher à être réaliste, tout en s'appuyant sur les dynamiques identifiées de l'étape précédente. Les scénarios peuvent porter sur l'évolution de la profession vétérinaire dans le territoire ou simplement sur l'évolution du territoire (voire de certains de ses aspects) ou une combinaison de ces éléments.

Les joueurs échangent sur ce que peut être le scénario d'évolution. Ils dessinent alors le scénario sur un nouveau fond de carte et un titre est choisi. Comme précédemment, un joueur prend en note les éléments de décisions et de justifications permettant de construire le scénario d'évolution sur le fond de carte.

Les joueurs enchaînent alors sans coupure sur la dernière étape pour conserver la dynamique d'échanges enclenchée[44].

Pour la dernière étape en groupe, la consigne est d'imaginer au moins deux actions susceptibles d'accompagner dans le futur le territoire de Chabreloche. Les actions proposées peuvent être de différentes sortes : à destination des vétérinaires, sur l'attractivité du territoire, son accessibilité…. Il n'y a pas de limites sur ce point. Le groupe doit s'appuyer sur les étapes précédentes pour proposer des actions. Tous les groupes constituent les fiches-actions en commun sans se partager en sous-groupes. Pour chaque action proposée,

44 Chaque groupe pouvait néanmoins prendre une pause quand il le souhaitait. Cette pause, prise pendant environ 15/20 minutes pendant ces deux étapes, a permis de favoriser des échanges entre les étudiants et les professionnels sur leurs propres parcours et leurs propres situations.

les joueurs indiquent : un titre, sa justification, son contenu (les actions à réaliser), le public visé, le public acteur (qui fait l'action ou la coordonne), sa possibilité de réalisation dans le temps et sa localisation.

La deuxième restitution est réalisée à la fin de ces deux étapes. Lors de celle-ci, chaque groupe présente à tour de rôle les résultats des deux étapes écoulées. Dans un premier temps, il est demandé à un étudiant de chaque groupe de restituer pendant 10 minutes (avec l'appui du groupe) le scénario d'évolution du territoire imaginé en s'appuyant sur la carte produite et sur ses notes. La photographie 4 donne un aperçu de cette séquence. Les synthèses et les cartes présentées sont ensuite affichées sur un côté de la salle accessible et visible à l'ensemble des participants comme lors de la première restitution. Dans un second temps, il est demandé à deux étudiants de chaque groupe de restituer pendant 10 minutes (avec l'appui du groupe) les actions proposées pendant la troisième étape. Chaque étudiant présente une fiche action produite et dessine sur un fond de carte collectif aux trois groupes l'action imaginée. Il s'appuie pour cela sur la fiche action et ses notes. Chaque groupe effectue ainsi une restitution à tour de rôle.

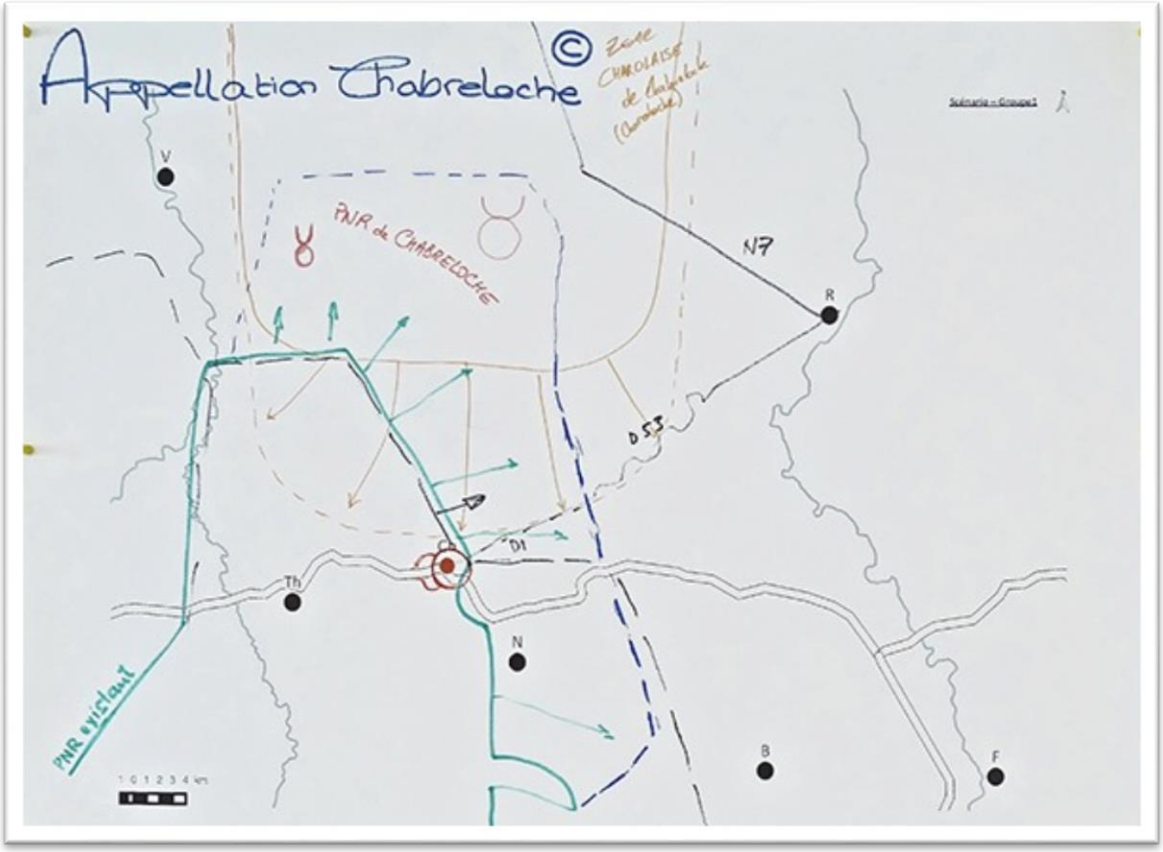
Photographie 4 : Restitution collective des scénarios lors du jeu de territoire.

Les photographies 5, 6 et 7 permettent par ailleurs de se rendre compte des différentes productions des groupes.

Le groupe 1 s'est ainsi tourné vers un scénario prenant en compte la dynamique

territoriale au travers de sa démographie et l'accentuation de la désertification d'une partie de celui-ci. La photographie 5 présente la maquette du scénario réalisée par ce groupe.

C'est un scénario mettant en évidence une projection d'un processus en cours qui perdure dans le temps. Les solutions proposées consistent alors à une re-dynamisation de la zone désertifiée par une réorganisation des filières de production autour de nouveaux produits bénéficiant d'une AOP, tel que du fromage. Cette restructuration permet alors une meilleure rentabilité des élevages et un partenariat renforcé avec les vétérinaires du territoire pour assurer la qualité de la production. Cette perspective nommée « *Appellation Chabreloche* » est renforcée par une deuxième action consistant à l'extension d'un parc naturel régional vers la zone désertifiée pour en améliorer l'attractivité touristique.



Photographie 5 : Maquette du scenario produit par le groupe 1

Dans l'approche de ce groupe, les solutions sont d'abord tournées vers les pouvoirs publics avant une insertion du travail des vétérinaires dans le contexte.

Le groupe 2 s'est centré sur un événement exceptionnel dans son scénario : l'émergence d'une zoonose animale sur le territoire de Chabreloche, la « *Chabrelochite* ». La photographie 6 présente la maquette du scénario réalisée par ce groupe.

La zoonose identifiée conduit à adopter des solutions sanitaires draconiennes pour l'endiguer (zones de quarantaine…). Le rôle prépondérant des vétérinaires est mis en avant pour arrêter l'épidémie. Des infrastructures et du matériel sont spécialement mis à leur disposition. Ce scénario qui semble complètement irrationnel a permis dans les discussions

d'approcher un élément sensible chez les vétérinaires : la reconnaissance de leur travail de prévention dans les territoires au sein des élevages.

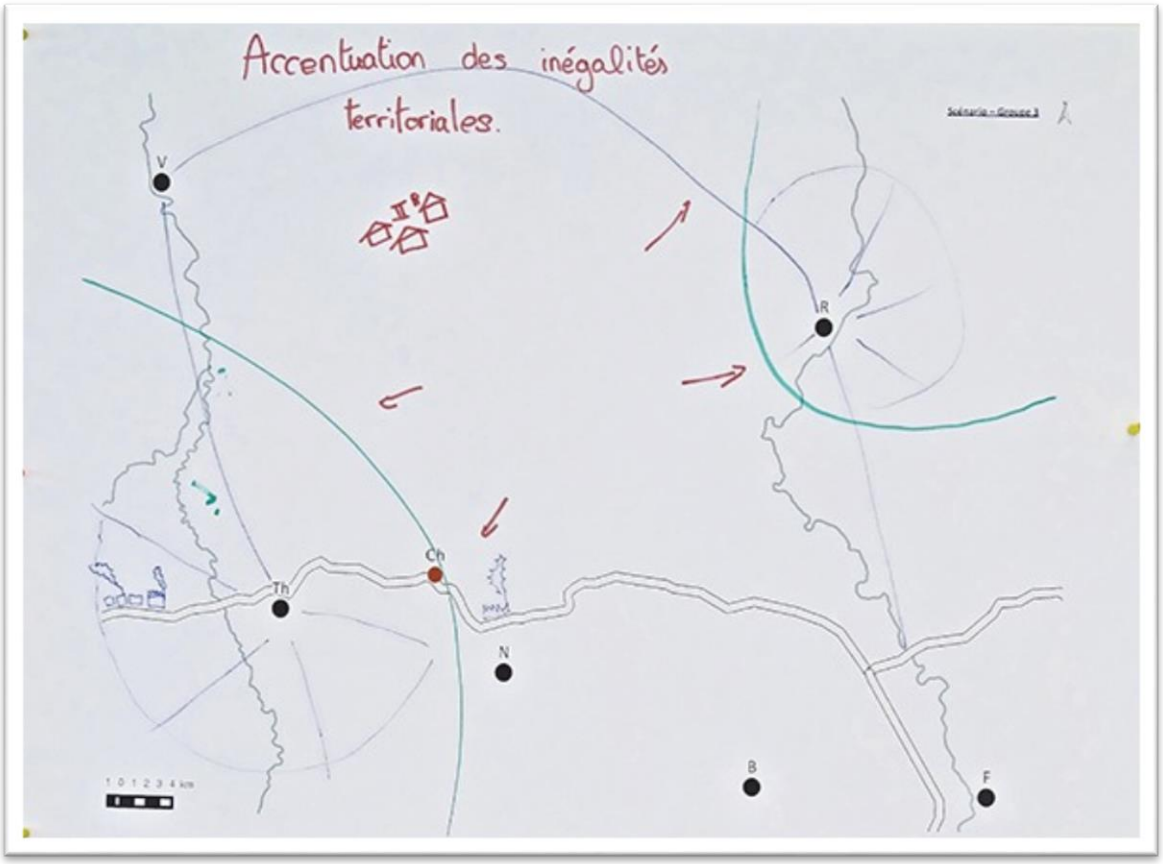
Une partie de la discussion s'est ainsi articulée autour de la question de la sensibilisation des éleveurs à prévenir les vétérinaires. Il y a donc une question assez prégnante sous-tendue sur les relations éleveurs/vétérinaires.

Photographie 6 : Maquette du scenario produit par le groupe 2

Le groupe 3 s'est intéressé, comme le premier, à la zone centrale désertifiée. Le scénario se nomme « *Accentuation des inégalités territoriales* ». La photographie 7 présente la maquette du scénario réalisée par ce groupe.

L'anticipation d'un creusement des différences entre cette zone rurale plus isolée et les zones urbaines autour ont conduit les joueurs à développer dans la zone désertifiée des actions en faveur des infrastructures de tourisme susceptibles d'accueillir plus de population et de revitaliser le territoire. Ces infrastructures semblent irréalistes (aéroport…), mais là encore les joueurs ont réfléchi à une stratégie différente pour le territoire en s'axant sur le tourisme.

La proposition n'a pas de lien réel avec l'activité vétérinaire et dépend uniquement de pouvoirs publics et de financements privés.



Photographie 7 : Maquette du scenario produit par le groupe 3

Les différents scenarii proposés dans chaque groupe reprennent des orientations différentes pour le territoire. La négociation entre les participants s'est donc articulée autour de thématiques du territoire sensiblement différentes mettant plus ou moins en avant le rôle du vétérinaire. Le groupe 2 axe son orientation sur la relation entre éleveurs et vétérinaires comme condition de l'évolution du territoire de Chabreloche. Les vétérinaires ont un rôle central. Le rôle du vétérinaire est aussi repris dans le groupe 1, mais dans une insertion plus globale articulant production animale et tourisme. Le groupe 3 enfin, ne mobilise pas réellement les vétérinaires dans la projection des territoires mais vise plutôt à revitaliser celui-ci par des actions de tourisme. Cette dimension des activités de tourisme possibles est très prégnante dans deux des groupes et marque un élément important de la prise en compte du territoire pour les participants.

Il faut noter, par ailleurs, que les groupes 2 et 3 ont aussi utilisé la consigne proposée en suggérant les scenarii les plus irréalistes. Dans ces groupes, il y a une relation moins forte à la réalité du territoire qui a sous-tendu les échanges pendant le jeu.

10.2.4.4. Debriefing et conclusion.

À la fin des restitutions, la carte globale des fiches action produite reste affichée. Un temps d'échanges entre tous les joueurs se déroule alors autour de cette carte globale et des propositions des groupes. Ce temps permet de comprendre les différents modes d'appropriation du territoire par les groupes et leurs diversités. Celui-ci s'étend alors vers

les autres productions du jeu, diagnostic et scenarii. Les joueurs sont alors interrogés sur la pertinence du cas de Chabreloche qui semble au final faire consensus quant à sa capacité contre-représentationnelle : le territoire n'apparaît pas si enclavé et isolé qu'une première approche le faisait penser aux joueurs. Les données le rendent plus attractif. Les étudiants, questionnés sur la possibilité de s'y installer, ne s'opposent pas à cette perspective.

Le débriefing autour du cas de Chabreloche conduit à interroger les joueurs sur leurs avis concernant la démarche du jeu de territoire et la compréhension de la problématique de l'installation en rurale. Les étudiants sont interrogés en premier. Pour eux, le jeu est unanimement un moyen de se rendre compte de tous les éléments à apprécier dans un territoire d'activité pour un vétérinaire. Il souligne l'indispensable prise de conscience des éléments permettant une installation et les compétences requises pour y parvenir. Les étudiants n'ont pas rencontré de problèmes particuliers de compréhension ou de réalisation, même si le dessin a pu leur paraître difficile au premier abord, ce qui s'est vite estompé par la suite. Seule l'étape des scenarii semble moins concrète. Les professionnels continuent ensuite sur les mêmes questions. Les trois enseignants apparaissent convaincus de l'utilité du jeu et de la nécessité de son déploiement dans l'enseignement. Ils attirent l'attention sur le fait qu'il est assez long dans sa forme expérimentale et doit être réduit dans un déploiement pédagogique. De plus, les enseignants s'opposent sur une volonté de l'utiliser auprès des seuls étudiants volontaires ou de l'ensemble des étudiants, sachant que les critères du jeu peuvent être pertinents dans les autres domaines d'activité vétérinaire, animaux de compagnie et équine. Pour terminer, les trois vétérinaires reviennent également sur leur expérience du jeu. À leur avis, celui-ci est pertinent tant pour les étudiants que pour les praticiens car il réinterroge la profession au sens large. Il incite les praticiens à mieux aborder ces dimensions de l'espace d'activité qu'ils ne sollicitent que très peu lors de la venue de stagiaires et qui, au vu des échanges, font sens pour eux. Ils regrettent l'impossibilité de faire passer par le jeu, la notion de contact et d'échange avec les éleveurs, qui est un facteur important de l'attractivité d'un territoire.

Le jeu se termine sur le vécu des animateurs et les remerciements aux différents participants. Il se termine dans les temps du planning prévu.

10.3. Outils de mesure.

Une démarche de recueil de données par entretiens utilisant une procédure pré test / post test avec groupe témoin non équivalent est retenue pour répondre à la problématique. Celle-ci permet la mesure de l'effet du jeu en partant d'une situation initiale et en la comparant à une situation post-stage prenant en compte l'application du jeu de territoire. Pour cela, deux temps de recueils doivent être mis en place. Pour analyser la variabilité des données entre ces deux temps, les deux échantillons d'étudiants sont mobilisés, le groupe recherche et le groupe témoin.

La démarche adoptée postule que la transformation des représentations peut être signifiante dans l'utilisation que les étudiants font de celles-ci en stage. Il ne semble pas intéressant d'opter pour les outils d'analyse de structuration des représentations

(associations libres, méthode ISA) de la partie précédente. Ceux-ci ne permettent pas de comprendre comment les représentations sont utilisées dans un contexte formatif spécifique comme le stage. La méthodologie proposée utilise des entretiens semi-directifs. Ceux-ci sont susceptibles, par la discussion, de permettre une meilleure compréhension de l'interprétation du stage vécu par les étudiants à la suite du jeu de territoire et la mobilisation des représentations du territoire d'activité.

Néanmoins, le souhait n'est pas de prendre en compte dans cette recherche le jeu de territoire comme une « *boîte noire* » c'est-à-dire un dispositif uniquement générateur d'une situation pouvant faire évoluer les représentations mobilisées par les étudiants pour interpréter leurs stages. Il semble aussi intéressant d'investir ce qui y est produit. Le déroulement du jeu permet d'illustrer la transformation des représentations des étudiants, notamment dans la décentration générée par le conflit socio-cognitif propre au fonctionnement du jeu de territoire. Un recueil de données spécifique au déroulement du jeu est mis en place permettant d'analyser le conflit socio-cognitif produit. Il repose alors sur l'observation des interactions des groupes du jeu. Les outils de mesure se répartissent donc en deux démarches reflétant les variables recherchées :

- une démarche pré-test, post-test par entretiens qui vise à analyser la transformation des représentations du vétérinaire rural chez les étudiants au travers d'entretiens ;

- une démarche de recueil pendant le jeu de territoire afin de mettre en évidence les éléments relatifs au conflit socio-cognitif généré. Celle-ci s'effectue au travers de l'observation des interactions entre les participants ;

Elles servent à mettre en perspective le déroulement du jeu avec ses possibles effets sur les représentations des étudiants. L'enchaînement de l'utilisation de ces méthodes s'est effectué chronologiquement en respectant l'insertion du jeu de territoire dans le cursus d'enseignement, comme cela est présenté dans la figure 49.

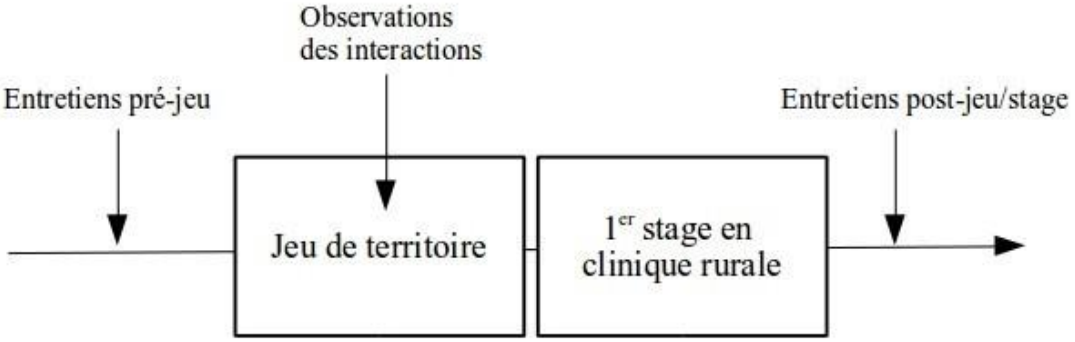


Figure 49 : Schéma de l'organisation temporelle des outils de mesure du jeu de territoire.

10.3.1. Démarche de recueil pré et post-test avec groupe témoin non-équivalent.

L'objectif de la présente recherche est d'analyser la transformation possible des représentations à travers l'usage que les étudiants en font pour analyser leur parcours. La

méthode des entretiens semi-directifs, mobilisée dans la partie précédente, a donc été réutilisée ici. En effet, celle-ci offre un cadre stable susceptible d'interroger la manière dont les étudiants ont appréhendé le jeu de territoire et la manière dont celui-ci a modifié leurs représentations du vétérinaire rural sans générer d'autres contraintes que celle de l'interaction (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). C'est cette dimension de dialogicité dans laquelle se construisent les représentations qui est intéressante (Markova et Orfali, 2005). Elle permet de mesurer les évolutions entre les deux moments de passation : le stage de deuxième année en clinique rurale étant le temps permettant la mise en application du jeu de territoire par les étudiants. Les entretiens sont ainsi réalisés à deux moments différents du cursus, avec les deux groupes de 12 étudiants, - *recherche* et *témoin* -, afin de mesurer les écarts et effets possibles du jeu de territoire.

L'utilisation des entretiens vise donc à identifier une possible décentration générée par le jeu de territoire à travers la prise en compte d'éléments nouveaux dans les représentations pour analyser le stage réalisé après celui-ci. Ces entretiens courts se focalisent sur les éléments susceptibles de marquer une transformation des représentations. Les guides d'entretien sont très simples et orientent volontairement sur un seul objet de discussion qui est le stage.

La question du premier entretien se décline ainsi : J'aimerais que vous me racontiez votre futur stage, où vous allez le réaliser, ce que vous en attendez et ce que vous pensez y faire, et celle du second entretien reprend la même déclinaison sous la forme : J'aimerais que vous me racontiez votre stage, ce que vous en avez pensé, ce que vous en retenez.

Une comparaison des deux groupes formant l'échantillon d'étudiants est ainsi réalisée sur la seule analyse de ce qu'ils anticipent du stage, puis de ce qu'ils en ont retenu. C'est bien le sens donné à celui-ci qui est important ici, au travers des représentations que les étudiants mobilisent.

Les entretiens sont ainsi réalisés de manière identique dans les deux groupes. Cela permet de ne pas générer de biais d'interprétations issues de questions spécifiques liées au jeu de territoire pour les étudiants du groupe recherche. Des relances peuvent être effectuées visant seulement à recentrer l'étudiant sur l'objet du stage qui doit rester central. Cette volonté de limiter les questions et les relances dans les deux entretiens vise également à accéder aux discours des étudiants sans les amener à une réflexivité qu'ils n'auraient pas naturellement, mais aussi à reconstruire leur raisonnement en fonction d'interrogations proposées. En effet, les étudiants connaissent l'objectif de la recherche pour laquelle ils ont (ou non) joué le jeu de territoire. Cette information peut ainsi les inciter à donner leurs réponses en fonction des objectifs de celle-ci.

Un premier entretien est organisé avec chaque étudiant avant le jeu de territoire. Le second entretien vise à prendre en compte l'intégration du jeu dans le vécu du stage rural, il est effectué quelques jours après le retour du stage. Les 48 entretiens se déroulent à deux périodes autour du jeu de territoire et du 1er stage en clinique rurale :

- en janvier 2015 entre deux et quatre semaines avant le jeu de territoire ;

- en mars 2015, dans les deux semaines qui ont suivi le retour du stage, soit un mois après le jeu de territoire.

De la même manière que pour les entretiens de la partie précédente, chaque entretien se déroule de manière individuelle, dans un lieu neutre[45] (Savoie-Zajc, 1997). A noter que pour le premier entretien, celui-ci a commencé par la présentation du projet de recherche, puis des conditions de réalisation et de recueil des données, l'obtention du consentement éclairé de l'étudiant, et le recueil de données sociodémographiques. Les entretiens sont tous enregistrés à l'aide d'un dictaphone. La durée moyenne totale des différents entretiens pour les deux groupes interrogés a été d'environ vingt minutes pour les deux phases d'entretien. Cependant, la durée n'est pas déterminée au préalable : celle-ci varie en fonction des interactions spécifiques avec chaque étudiant, du rythme de discussion et de la densité des informations produites.

10.3.2. Démarche d'observation des interactions pendant le jeu.

La démarche de recueil de données pendant le jeu vise à faire émerger des éléments démontrant le conflit socio-cognitif généré permettant la décentration des étudiants.

L'observation est une méthode d'analyse déjà utilisée dans le jeu de territoire (Lardon *et al.*, 2008). En effet, dans celui-ci, des observateurs sont traditionnellement des chercheurs qui analysent les interactions entre les différents acteurs locaux pour comprendre leurs représentations du territoire et le processus de construction d'une vision commune.

Le travail d'observation se focalise ici sur la compréhension du conflit socio-cognitif par la confrontation et le partage des représentations. L'objectif est de comprendre dans les différentes phases du jeu, les actions et interactions qui modifient l'ambiance du groupe et l'attitude des joueurs (retrait, effacement…) et d'étudier comment l'expression des représentations de ceux-ci s'effectue ou non dans les différents groupes et favorise une décentration (Buchs *et al.*, 2008).

Un guide d'observation simple a été établi pour obtenir une cohérence d'ensemble sans alourdir le travail de recueil et réduire l'attention des observateurs. L'observation est en effet une méthode de recueil difficile nécessitant une attention continue (Chauvin et Jounin, 2010). Le guide a utilisé une démarche chronologique. L'observateur devait noter les interactions dans le jeu au fur et à mesure de celui-ci tout en indiquant le temps écoulé (pour avoir un élément de comparaison entre les groupes). Les éléments du guide étaient répartis en quatre colonnes sur une feuille A4 avec les indications suivantes :

- Moment du jeu (indiquez un repère temporel de l'événement qui provoque une réaction dans le groupe). Cet élément permettait d'identifier le moment de l'interaction dans le déroulé du jeu. Des chronomètres étaient ainsi distribués à chaque observateur.

- Thème de l'interaction (ce sur quoi porte l'interaction). Le contenu de l'interaction était visé, c'est-à-dire son sujet, le joueur ayant initié l'interaction, son contenu, les éléments critiques dans celle-ci.

- Réaction du groupe (indiquez qui prend la parole et la conséquence sur le groupe).

45 Un bureau mis à disposition sur le campus vétérinaire

Ici, c'est l'effet de l'interaction sociale qui est visé au travers de l'expression (ou non) par les autres joueurs de leur réaction et du sentiment qui l'accompagne : désapprobation, rires, opposition, rétractation...

- Commentaires (à indiquer entre parenthèses pour bien distinguer cet élément du reste de votre observation). Ce dernier item permettait à l'observateur de fournir des éléments complémentaires qu'il jugeait utiles sur l'interaction observée.

Trois observateurs ont donc été mobilisés pour le jeu. Ils sont tous des professionnels de la recherche, habitués à cet exercice. Ainsi, chaque sous-groupe de jeu dispose d'un observateur. La consigne était donnée à chacun d'eux de se mettre en retrait du jeu, afin de ne pas gêner les interactions. Il s'agit d'une observation non-participante (Chauvin et Jounin, 2010) Les joueurs étaient prévenus au préalable de cette présence afin de ne pas être surpris. Il s'agit donc d'une observation à découvert (Chauvin et Jounin, 2010). L'effet de l'observateur est tout de même amoindri car les étudiants savent que le jeu de territoire s'inscrit dans une perspective de recherche. Chaque observateur disposait de feuilles d’observation à volonté lui permettant de recueillir les interactions observées.

Chapitre 11 : Description et analyse des résultats

La présentation des résultats reprend ici les données obtenues en fonction des différentes variables utilisées pour répondre à la problématique.

Une première partie de la présentation s'intéresse à la transformation des représentations du vétérinaire rural mobilisé par les étudiants comme marqueur du conflit socio-cognitif généré par le jeu de territoire. Les données sont alors issues des entretiens semi-directifs menés sur deux échantillons de 12 étudiants : un groupe composé des étudiants joueurs du jeu de territoire, nommé groupe recherche, et un groupe témoin composé d'étudiants ayant suivi le cursus sans participer au jeu. Les entretiens sont réalisés, pour le premier deux à quatre semaines avant le déroulement du jeu de territoire, pour le second, environ un mois après le retour du premier stage effectué en clinique rurale. Le choix de ce stage permet la mise en évidence des éléments de représentations mobilisées.

La seconde partie de la présentation s'intéresse aux modalités du jeu de territoire sur la production d'un conflit socio-cognitif à savoir les interactions dans celui-ci. Les données sont alors issues d'observations effectuées sur chacune des trois tables de six joueurs et un animateur dans une optique chronologique, c'est-à-dire reprenant chaque interaction dans le déroulé du jeu.

Une dernière partie croise ces variables pour comprendre comment le jeu de territoire peut éventuellement contribuer au changement des représentations des étudiants. L'ensemble des données présentées est alors analysé au regard des hypothèses initiales puis discuté pour mettre en évidence les modalités de mise en œuvre du jeu de territoire permettant une traduction de celui-ci dans le cursus vétérinaire.

11.1. Démarche de recueil pré-test/post-test.

Cette première partie des résultats reprend donc les entretiens effectués auprès des étudiants de manière chronologique. Celle-ci s'est focalisée uniquement sur la transformation du vétérinaire rural au travers de l'évolution du discours entre les deux phases d'entretien. Negura (2006) propose de prendre en compte plusieurs dimensions dans l'analyse des données d'entretiens. Il distingue ainsi l'analyse *de* contenu, qui se réfère à la forme du discours, c'est-à-dire à l'expression de la représentation et l'analyse *du* contenu, c'est-à-dire aux éléments qui composent la représentation. Ces deux dimensions semblent pertinentes ici pour développer une approche compréhensive du vécu du stage des étudiants, relevant à la fois du contenu de leur discours, et de la manière dont ils l'expriment. Pour ce faire, des techniques d'analyse thématique sont mobilisées (Apostolidis, 2006 ; Piermattéo et Guimelli, 2012) via le logiciel NVivo, qui permettent une reformulation du contenu du corpus *via* le repérage des idées significatives et leur

catégorisation, couplé à une analyse textuelle via le logiciel IramuteQ (Ratinaud et Dejean, 2009), pour mettre en évidence la forme du discours. En effet, ici, les entretiens présentent les mêmes questions et peuvent donc être comparés entre eux au niveau textuel.

Au préalable, cinq entretiens ont été retranscrits intégralement (soit 20 % du corpus, Caublot et Blicharski, 2014) pour chaque phase pré et post jeu de territoire et stage, afin de repérer les thèmes significatifs et pouvoir les catégoriser (Négura, 2006). Comme proposé par Apostolidis (2006), une analyse thématique systématique aux niveaux vertical (sur chaque entretien) et horizontal (sur l'ensemble des entretiens) a ensuite été réalisée. Elle correspond à la mise en évidence d'unités de signification isolables et analysables de façon transversale (Bardin, 1977). Cinq thèmes d'analyse présents dans 75 % des entretiens ont pu être dégagés : l'observation ou la réalisation d'actes techniques, le territoire d'activité du vétérinaire, le lieu du stage (description de la clinique, son organisation) ; les conditions de réalisation du stage et les apprentissages (le maître de stage, comment le stage a été trouvé, ce qui sera ou est appris) ; la relation aux éleveurs. Les éléments qui ne se référaient à aucune de ces thématiques en particulier, ont été regroupés dans une catégorie « *autres* ». Elle regroupe notamment les échanges de convivialité, de présentation et certains commentaires annexes des étudiants. Chaque entretien a ensuite été analysé individuellement pour identifier les unités sémantiques marquant la présence des thèmes recherchés. Plusieurs codages ont ainsi été construits à l'aide du logiciel NVivo pour différencier les thèmes dans le discours selon la phase d'entretien et le groupe d'appartenance de l'étudiant (groupe recherche/témoin, groupes du jeu de territoire). La valorisation des différents thèmes a ensuite été analysée pour chaque entretien pour mettre en évidence les éléments majoritaires chez les étudiants. Elle vise à repérer des contenus se référant aux thèmes identifiés, selon des critères quantitatif (fréquence du thème par rapport à une sous-population de l'échantillon) et qualitatif (saillance du thème par rapport à la problématique). Les entretiens retranscrits ont ensuite été analysés au travers du logiciel IramuteQ pour effectuer une analyse multivariée via la méthode de Reinert (1983) présentée dans la partie précédente afin d'identifier la saillance des thématiques mobilisés et contrôler les résultats précédents. Chaque entretien y est identifié par son code d'anonymisation ainsi que par les variables sociodémographiques des répondants : genre, âge, année dans le cursus, milieu de vie d'origine.

11.1.1. Analyse thématique.

11.1.1.1. Phase pré-test.

Dans le pré-test, une certaine stabilité des thèmes exprimés s'observent entre les deux groupes. Ce résultat est relativement normal, puisque rien ne différencie les étudiants à ce moment du recueil. La même tendance commune qui avait été observée dans la partie précédente se retrouve dans l'ensemble des étudiants interrogés des deux échantillons (groupe recherche et groupe témoin, en proximité ou à distance de la résidence familiale) comme le montre le tableau 21.

Tableau 21 : Fréquence des thèmes des entretiens en phase pré-test entre le groupe témoin et le groupe recherche (en % de l'entretien)

Thèmes	Groupe recherche	Groupe Témoin
Actes	0,26	0,30
Clinique	0,26	0,26
Conditions-Apprentissage	0,25	0,18
Relations éleveurs-clients	0,00	0,02
Territoire	0,14	0,17

En effet, ils mettent en avant les actes comme élément important de leur stage. Celui-ci est le thème le plus marqué et partagé. Les autres thématiques majeures se rapportent alors au lieu du stage. Les étudiants font notamment référence à la partie de l'interrogation sur le lieu de réalisation (clinique d'accueil, maître de stage) qui occupent alors la majeure partie de la description. Les étudiants font également référence au territoire d'activité, mais de plus manière plus mineure. Il s'agit essentiellement ici de localiser géographiquement la clinique et d'indiquer sa proximité ou non au domicile familial ou à la résidence étudiante. Pour la majorité des étudiants, il semble alors que l'acte soit l'élément le plus distinctif porté sur leurs attentes du stage. Dans le sens qu'ils lui accordent, la confrontation au monde professionnel que représente le stage reste liée à la possibilité de voir et de réaliser des actes pendant celui-ci. On retrouve donc la même focalisation sur l'activité de soins du vétérinaire en début de cursus que dans la partie précédente. L'acte est un élément valorisant de la pratique vétérinaire. Cette mise en valeur du stage se traduit chez les étudiants selon trois modes d'expression différents.

Le premier niveau est la confirmation d'éléments vus pendant les cours. En effet, les étudiants de 2e année n'ont pas encore de pratique clinique et ne font que très peu de travaux pratiques sur ces animaux jusqu'au stage. Leur seul contact avec l'activité rurale s'effectue au travers de disciplines théoriques (par exemple, la parasitologie, la virologie…) ou de cours de zootechnie, plus orientés vers la gestion des élevages que sur la médecine à proprement parler. Pour les étudiants, le stage est le moment d'appliquer ces connaissances sur des cas pratiques :

> *Je pense que ça va être l'occasion de mettre à profit le cours d'élevage, voir comment ils font des visites d'élevage tout ça. Je pense que c'est ce que je verrai, avec des cas de mammites, mais je ne pense pas voir forcément des vêlages mais bon c'est ce que j'aurais aimé voir. J'attends de voir mes cours mis un peu en application, de voir si je peux appliquer les cours, c'est ce qu'on nous appris en théorie. Il y'a aussi les références sur les bâtiments, les conduites d'élevage…* (une étudiante, groupe recherche).

Le second niveau d'utilisation des actes pour les étudiants est de pouvoir enfin pratiquer. Beaucoup d'entre eux espèrent pouvoir réaliser des gestes techniques pendant le stage et sélectionnent pour certains le stage dans ce sens :

> *Le stage ? J'espère qu'il y aura plein de trucs à faire, j'aimerais bien voir des*

césariennes, je ne sais pas, des matrices… Enfin des trucs assez diversifiés, j'espère que ça ça va m'apporter (un étudiant, groupe témoin).

J'ai plutôt misé sur une petite clinique avec un monsieur proche de la retraite qui pourra me montrer des choses car je pense qu'il s'en fout. Il me laissera faire des trucs, il ne sera pas sur le protocole vraiment (normalement les praticiens n'ont pas le droit de laisser pratiquer les stagiaires). *Il m'a déjà… Enfin, ça m'a surpris dans le bon sens. Il m'a dit au pire je te laisserai faire de la pique donc moi je lui dirais que je ne veux pas être rémunéré. Mais je pense qu'il va me faire faire pas mal de trucs du coup au niveau pratique. Donc j'ai un peu hâte. Il m'a dit ce sera la période des vêlages tout ça donc moi j'ai déjà fait mais je n'ai pas vraiment vu de césariennes de complications post-partum tout ça, je pense que ça va être sympa* (une étudiante, groupe recherche).

J'aimerai rendre service dans n'importe quoi. J'ai déjà vu des boiteries donc pour ça je peux donner un coup de main pour la contention mais bon j'aimerais mieux faire d'autres choses (une étudiante, groupe témoin).

Le dernier niveau concerne la confrontation avec les animaux de rente que certains étudiants appréhendent. Ainsi, c'est aussi au travers de l'approche de l'acte avec l'animal que se focalise leur attention :

Moi je suis issu du milieu rural mais mes parents ont des professions qui n'ont rien à voir avec l'agriculture ou l'élevage, donc j'ai beau avoir vécu à la campagne, je ne sais pas trop, je ne suis pas familière du tout de ce milieu des éleveurs et donc même si près de chez moi il y a des vaches qui sont dans les prés, j'ai jamais trop manipulé. Au début c'est un truc qui m'impressionnait un peu les vaches, enfin je dis les vaches mais il n'y' a pas que ça, il y a les autres.... Après en 1ere année on a fait des TP pour faire un peu et c'est vrai que maintenant je suis à même si j'en ai pas fait beaucoup, ça me motive à découvrir les choses, à toucher (une étudiante, groupe recherche).

Je vais chez mon véto, c'est en fait mon ex colocataire, elle est diplômée en 5A (5e année) *et elle travaille dans une clinique dans les Deux-Sèvres près de chez mes parents. C'est un peu...vers une heure de Niort, et du coup elle travaille dans une grosse clinique à dominance rurale. Elle, elle fait que de la rurale,* [elle parle personnellement du vétérinaire] *et ça à l'air intéressant. Vu que ça va être la période des vêlages… L'année dernière j'en ai fait un en stage laitier chez l'éleveur mais là… Du coup, comme elle va être de garde et que je ne dormirai pas loin* (chez ses parents)*… je verrais ce que c'est au quotidien comme moi je suis plutôt de la ville… Même si je suis assez campagne et tout, je ne connais pas bien comment on les fait, la vérité c'est quand même mieux de voir…* (une étudiante, groupe témoin).

Dans l'exemple ci-dessus, il est intéressant de constater l'effet de distance socio-spatiale souligné par l'étudiante avant son stage. Malgré son vécu en milieu rural, elle souligne qu'elle ne connaît pas le milieu de l'élevage et qu'elle n'a donc pas pu manipuler d'animaux jusqu'à maintenant.

Au stade du premier entretien, il ne semble pas qu'il y ait de différences notables entre

les deux groupes (recherche et témoin). La majorité des étudiants mobilisent les actes comme éléments leur permettant de lire l'activité du vétérinaire rural en stage. Pour eux, le vétérinaire rural est celui qui effectue des actes vétérinaires valorisants, vus dans le cursus. Les étudiants marquent un critère d'attente envers ceux-ci.

11.1.1.2. Phase post-test.

Les entretiens effectués dans la phase post-test, c'est-à-dire après le stage, sont marqués par différents thèmes mobilisés entre étudiants comme l'illustre le tableau 22.

Tableau 22 : Fréquence de répartition des thèmes de l'entretien pour chaque étudiant en fonction des groupes de jeu et de la population identifiée.

Population	Groupe	Etudiant	Discours Actes	Discours Clinique	Discours conditions-apprentissage	Discours Relations éleveurs-clients	Discours Territoire
B	1	Etudiant 1	0,22	0,27	0,26	0,02	0,19
C	1	Etudiant 2	0,44	0,09	0,22	0,11	0,11
B	1	Etudiant 3	0,31	0,21	0,04	0,11	0,28
C	1	Etudiant 4	0,32	0,45	0,00	0,07	0,12
B	2	Etudiant 5	0,17	0,14	0,19	0,21	0,26
A	2	Etudiant 6	0,06	0,11	0,23	0,00	0,56
A	2	Etudiant 7	0,11	0,32	0,07	0,07	0,40
A	2	Etudiant 8	0,09	0,03	0,11	0,31	0,42
A	3	Etudiant 9	0,19	0,13	0,07	0,11	0,47
A	3	Etudiant 10	0,23	0,19	0,04	0,12	0,40
B	3	Etudiant 11	0,24	0,12	0,10	0,21	0,25
A	3	Etudiant 12	0,20	0,25	0,00	0,14	0,35
C	Tem	Etudiant 13	0,45	0,15	0,06	0,04	0,25
C	Tem	Etudiant 14	0,29	0,15	0,14	0,18	0,19
C	Tem	Etudiant 15	0,28	0,22	0,30	0,12	0,02
C	Tem	Etudiant 16	0,32	0,32	0,26	0,02	0,05
C	Tem	Etudiant 17	0,38	0,43	0,01	0,05	0,08
C	Tem	Etudiant 18	0,42	0,11	0,09	0,20	0,15
C	Tem	Etudiant 19	0,51	0,15	0,14	0,16	0,01
C	Tem	Etudiant 20	0,31	0,22	0,25	0,07	0,11
C	Tem	Etudiant 21	0,31	0,14	0,10	0,35	0,04
C	Tem	Etudiant 22	0,29	0,10	0,04	0,43	0,11
C	Tem	Etudiant 23	0,49	0,00	0,24	0,21	0,03
B	Tem	Etudiant 24	0,21	0,04	0,35	0,19	0,19
Groupe 1			0,32	0,25	0,13	0,08	0,18
Groupe 2			0,11	0,15	0,15	0,15	0,41
Groupe 3			0,22	0,17	0,05	0,15	0,37
Groupe recherche			0,23	0,17	0,11	0,12	0,33
Groupe témoin			0,34	0,20	0,16	0,17	0,09
Total			0,29	0,18	0,14	0,15	0,16

Deux éléments émergent dans l'analyse thématique. Le thème de l'acte qui était un élément assez central du pré-test est retrouvé. Le thème du territoire apparaît comme un autre élément structurant le discours des étudiants dans la phase post-test. Il est ainsi prégnant dans le groupe recherche chez qui il devient un thème important alors que pour le groupe témoin c'est l'acte qui demeure le thème central.

A l'inverse, les thèmes relatifs au lieu de stage et aux apprentissages (conditions d'accueil, description de la clinique) diminuent, car les étudiants évoquent moins ici les éléments de localisation et de choix de la clinique de l'entretien précédent. Par contre, la thématique de la relation aux éleveurs émerge nettement dans cette phase post-test. Les étudiants sont ainsi assez marqués à leur retour de stage par cette dimension qui devient un élément également important pour eux dans leur approche de l'activité du vétérinaire. Toutes ces thématiques restent alors dans des proportions assez similaires entre les deux groupes.

Toutefois, certaines différences sensibles sont à noter entres les différentes tables de jeu des étudiants du groupe recherche. Ainsi, le groupe 1 du jeu structure son discours post-test de manière sensiblement différente aux deux autres. Dans celui-ci, la thématique de l'acte reste majoritaire même si la dimension du territoire est importante puisqu'elle représente presque 20% de l'entretien. A l'inverse dans les deux autres groupes la proportion est inversée, et les étudiants valorisent de manière plus importante le thème du territoire.

Au sein des deux échantillons, il est néanmoins possible d'identifier trois populations d'étudiants différentes. Elles sont caractérisées par le thème central qu'ils vont utiliser dans l'entretien pour interpréter le stage vécu. Ils intègrent alors plus ou moins fortement des éléments relatifs au territoire dans leurs discours. Cette répartition est identifiée par trois populations spécifiques mises en évidence dans le tableau 19.

Un premier groupe d'étudiants est qualifié de « *population A* ». Il regroupe six étudiants ayant tous joué le jeu de territoire, donc du groupe recherche. Dans cette population, les étudiants mobilisent principalement dans le stage le territoire investi en reprenant les éléments d'analyse du jeu de territoire. Le discours est axé sur ce thème, pour près du tiers à la moitié de l'entretien. Les éléments discutés sont à la fois les thématiques des fiches de jeu, mais aussi les aspects de projection vers l'avenir du territoire et de ses conséquences pour les vétérinaires. Les étudiants dans ce cas indiquent de manière explicite dans l'entretien qu'ils ont utilisé les éléments du jeu au cours de leur stage.

> *J'ai vu un peu de tout parce qu'il faisait un peu de tout, des vaches, des animaux de basse-cour. C'était une petite ville dans la campagne pas trop mal desservie en transport. Il y avait de la rurale encore, un peu d'allaitant, mais c'était en régression. C'est parce que c'est des terres cultivables et ils ne veulent pas s'embêter avec l'élevage. Ça persiste juste dans la vallée de l'Oise parce que comme c'est des zones humides, faire des pâturages ça se fait bien… Sinon j'ai vu de l'obstétrique, des problèmes de diarrhées… Mais bon ça m'a permis de replacer la clinique dans son contexte. C'est un peu avec la réflexion que l'on est reparti de l'animation. On réfléchit à faire de la rurale ou de la mixte, mais est ce que l'on serait prêt à s'implanter n'importe où et tout ? Du coup, ça permet*

d'avoir un petit point de réflexion sur comment la clinique elle se situe si elle pourrait nous convenir avec ce qu'il y a autour (étudiant groupe recherche, population A).

Cette population marque également une tendance à lire les actes effectués en les rapprochant de l'approche du jeu de territoire. Ce ne sont plus des actes en soit, mais des actes inscrits dans un environnement territorial de la clinique, qui en conditionnent la réalisation : système d'élevage, organisation de la clinique, relief… Même si le discours sur les actes reste très présent, celui-ci est mis en parallèle du territoire.

C'est une belle région, les éleveurs étaient plutôt sympas. Après, il faudrait que je vois d'autres régions en stage pour pouvoir comparer mais elle m'a pas dégoûté en tout cas. Après, ils (les vétérinaires) *me parlaient d'autres régions, ils me disaient d'aller faire des stages, comme dans le charolais ou des régions avec des AOP. Là par contre, ils marchent aux césariennes H 24 et ce ne serait pas le même rythme. Après c'est la région qui peut me plaire et pas forcément le travail. Faut pas non plus que la région, il faut regarder les deux, pour moi c'est plus facile maintenant de les regarder* (étudiante groupe recherche, population A).

Y'a pas que l'aspect boulot forcément qui rentre en ligne de compte. D'avoir fait l'animation avant ça permet d'avoir un œil un peu plus critique en stage. Ce qu'on n'aurait pas forcément fait avant (étudiant groupe recherche, population A).

Déjà comme dans ce stage là je me suis un peu plus intéressée à pourquoi ils se sont installés là-bas, comment ils travaillent avec leurs éleveurs. Du coup je poserai plus la question. Ça me permet de me dire est ce que moi j'aurai réfléchi de la même façon qu'eux et est-ce que ça me plairait de travailler comme ils travaillent quoi. Après où j'étais en stage, j'étais un peu déçue qu'ils ne fassent pas, qu'ils n'essaient pas de faire du conseil parce que je pense que c'est un côté qu'il pourrait développer vu les types d'éleveurs ou même en parler comme ça, ça pourrait être pas mal. Moi dans mon travail plus tard j'aimerais bien avoir un peu de conseil à faire (étudiante groupe recherche, population A).

Ça m'a conforté sur la pratique mais pas le lieu. Ouais voilà, c'est un peu mitigé ? Ça permet d'ouvrir les yeux sur ce que l'on cherche vraiment. Avoir un œil plus critique (étudiante groupe recherche, population A).

Dans ce coin là, dans cette région-là pourquoi pas… Après… La clinique la ville en elle-même… Ce n'est pas forcément… Je ne sais pas si je me mettrais là… Après cette région-là oui, cette clinique là, cet endroit-là, je ne sais pas. Ce serait une autre ville. J'ai vu, il y a d'autres petites villes sympas. Mais bon… Là, c'est une petite ville où à part la sucrerie y'a rien. Globalement, c'est un village… Une ville tout en longueur où il y a rien, il se passe rien… Je ne verrais pas m'y implanter et y travailler à long terme. Sur des périodes courtes oui, ce que j'ai fait c'était intéressant… Mais ce n'est pas dynamique, la clinique est complètement en sortie de village sur un petit chemin, on ne sait pas qu'elle est là. C'est relativement tranquille. C'était bien intéressant et tout, mais le coin ce n'est pas le coup de foudre. Ce n'est pas un coin où je me verrais. C'est un coin

à vêlages donc ce peut être bien, mais bon… non (étudiante groupe recherche, population A).

Pour ces étudiants, il y a un déplacement du sens accordé au stage et un changement dans son appréhension. Ils ne pensent plus le stage comme un simple lieu de pratique sur les animaux, mais comme un lieu de découverte de lieux d'installation possibles, dont les caractéristiques enrichissent leurs expériences. Les étudiants se sentent également plus capables, compétents, pour interroger les différents éléments vus en stage, pour expliciter leurs parcours de formation. Ils pensent pouvoir choisir leur orientation et leur lieu d'activité au travers d'éléments, ceux du territoire, afin de pouvoir mettre en cohérence leurs souhaits professionnels avec leurs souhaits personnels. Dans cette population, les étudiants sollicitent aussi le vétérinaire pour confirmer leur analyse du territoire. Ils reprennent ainsi une attitude pratiquée pendant le jeu avec les joueurs professionnels :

Elle (une des vétérinaires du cabinet) *me disait qu'ils* (les vétérinaires) *gardaient leur vie personnelle, enfin qu'ils arrivaient quand même à avoir une vie de famille, avec leurs enfants, à prendre des vacances, à prendre des jours de congés. Elle était du coup pas mise à l'écart. Elle essayait d'avoir un autre enfant. Du coup, ça peut m'intéresser. Mais ça vient peut-être de la région où j'étais où ils ne faisaient pas que des césariennes. Mais ça m'a étonné qu'elle me dise ça pour sa vie de famille* (étudiante groupe recherche, population A).

Cette sollicitation des praticiens en stage est une caractéristique qui se retrouve fortement dans le deuxième groupe d'étudiants, qualifié de « *population B* ». Elle concerne quatre étudiants ayant joué le jeu de territoire et une étudiante du groupe témoin. Cette population est proche de la précédente, car ici aussi les étudiants mobilisent le thème du territoire dans leur description du stage. Cependant, dans le discours, il s'agit plutôt d'une population qui n'utilise pas directement les éléments du jeu pour analyser le territoire, mais les questionne notamment au travers des discussions avec les praticiens, notamment dans la relation éleveurs-vétérinaires. Toutefois, il y a une description moins détaillée du territoire dans le discours sur le vécu du stage que dans la population A. Il y a plus une recherche d'informations qu'une véritable analyse du territoire. Le discours sur le territoire est alors partagé assez équitablement avec les autres thématiques en décrivant les actes, la clinique, les conditions de réalisation ou ce que l'étudiant a appris pendant le stage.

En arrivant, j'ai posé la question pourquoi il s'est installé là-bas. Bon c'était un Vosgien donc il reste dans les Vosges. Bon déjà je n'étais pas assez habillé au début. Il fait froid c'est humide là-bas. Une fois qu'on est bien habillé c'est bon. Après j'ai fait plein de prises de sang, plein de prophylaxie dans les alentours. Donc pas mal de prophylo, des fièvres de lait, des problèmes de veaux faibles, des vêlages… le plus important ! Des prolapsus utérin aussi. [l'étudiante continue en expliquant les différents actes effectués]. *J'ai discuté avec le véto aussi parce qu'il ne voulait pas être en convention avec ses éleveurs car pour lui ça favorise pas du tout la relation éleveurs - vétos. Moi je n'ai jamais vu de convention mais de ce que j'ai entendu dans le jeu ce serait plutôt l'opposé. J'ai demandé aussi pourquoi il ne fait pas de conseil. Il pense que ses clients seraient pas intéressés* (étudiante groupe recherche, population B).

Alors moi j'étais dans une clinique mixte à Saint-Jean-de-Bournay dans le nord de l'Isère. C'était une clinique avec trois vétérinaires qui faisaient de tout, canine, équine et rurale. Moi j'ai essayé de voir un maximum de rurale. C'était ce que je m'attendais. Beaucoup de prophylaxie, La première semaine, était très calme il y a pas eu beaucoup d'obstétrique. Du coup j'ai fait de la prophylaxie, ils m'ont expliqué deux trois choses en obstétrique, et j'ai appris des choses sur la pathologie du bétail. J'ai aussi appris comment fonctionne une clinique mixte dans le contexte précis de ce coin parce que justement c'est une région où selon eux il y a de la rurale mais pas énormément, donc ils ne peuvent pas vivre d'une rurale exclusive. [elle explique alors le fonctionnement de la clinique en fonction des relations aux éleveurs, des types d'élevage et des zones de concurrence] (étudiante groupe recherche, population B).

Le dernier groupe d'étudiants, qualifié de « *population C* », marque lui la forte persistance de la focalisation sur les actes vétérinaires comme élément permettant d'interpréter le stage. Dans cette population, le discours précédant le stage avec les mêmes sous-thématiques liées aux actes est retrouvé : lien avec les cours, besoin de pratiquer, distance à la pratique. Il représente du tiers à la moitié de l'entretien et rejoint les propositions du discours précédant le stage. Cette population est formée de dix étudiants du groupe témoin et de deux étudiants qui ont joué le jeu de territoire, soit la moitié des étudiants vus en entretiens.

J'ai, enfin, il m'a laissé faire pas mal de choses, donc j'ai pu faire des bouts de césariennes… des… J'ai remis aussi un prolapsus vaginal, il m'a laissé faire des injections. Je faisais tout le temps les examens cliniques quand on allait voir les veaux en diarrhées ou les veaux avec des problèmes pulmonaires. J'ai fait pas mal de prise de sang aussi car il y avait des dépistages de tuberculose, donc pas de prise de sang à faire. On a fait des vêlages aussi… Et voilà… J'ai trouvé ça intéressant parce qu'il me laissait pas mal faire et j'ai posé pas mal de questions pour comprendre le raisonnement ou le traitement, enfin des trucs comme ça… J'étais content parce que des bouts de césariennes, enfin… Ce n'est pas à l'école que l'on apprendra à faire des césariennes (étudiant groupe recherche, groupe C).

Le véto m'a emmené partout avec lui, on a fait plein de prophylaxie, on est allé voir des veaux, on a fait plein de vêlages, plein de trucs donc c'est trop cool (étudiante groupe témoin, population C).

Le truc c'est que j'ai pas vu un seul vêlage pendant ce stage parce qu'en fait il est tombé à peine trop tard après leur saison des vêlages du coup j'en ai pas vu donc voilà… Sinon j'avais bien aimé… Mais je n'ai pas vu grand-chose. J'ai fait quelques petits trucs. Enfin, il faut que je répète les choses pour savoir les faire donc même pas une fois… Je pense que je ne suis pas la seule mais au niveau pratique c'est vrai que je ne sais pas grand-chose (étudiante groupe témoin, population C).

Dans cette population C, les étudiants abordent le territoire d'activité de la clinique de manière plus ou moins marginale en faisant référence en général aux conditions de réalisation du stage, avec lesquelles cette thématique est souvent liée : les étudiants

évoquent la nécessité de se déplacer à la clinique et s'intéressent aux réseaux de transports ou à l'accessibilité des lieux. De ce point de vue, l'attractivité de la pratique rurale, ou son rejet, se focalise chez ces étudiants sur un élément particulier : ce qui est jugé difficile ou non pour la réalisation de l'acte du vétérinaire, donc aux conditions de travail.

> *Ben déjà ce n'est pas vraiment de la médecine individuelle c'est de la médecine de population, c'est quand même plus intéressant. Ben on a fait des…* [elle cherche le mot] *des synchronisations de chaleur pour voir, enfin regarder un temps, parce que l'éleveur il avait des soucis au niveau de ses génisses, donc ils voulaient synchroniser pour gérer au maximum les gestations* [elle explique la technique]. *Du coup ce n'est pas la même vision qu'on a... Si, il faut de la force et il faut s'imposer quand même un peu, notamment pour les prophylo (prophylaxie) sur des allaitants. Mais je pense qu'une fois qu'on commence à s'habituer et à prendre la main, je ne vois pas pourquoi on n'y arriverait pas. Je ne vois pas ce que je peux dire de plus…* (étudiante groupe recherche, population C).

11.1.2. Analyse textuelle.

Le corpus des entretiens a été traité par une AFC par méthode de Reinert (1983) similaire à celle effectuée dans la partie précédente. Les variables descriptives utilisées pour celle-ci sont le genre, l'âge, le milieu d'origine, le groupe témoin/recherche et le groupe de jeu pour les étudiants joueurs. Les trois populations A, B et C ont également été insérées ici afin de confirmer les éléments de l'approche thématique. Le logiciel d'analyse textuelle ImaruteQ a été utilisé afin de procéder à cette analyse. Celui-ci a analysé 88,51 % du corpus, soit 709 segments et identifié quatre facteurs significatifs[46]. Le poids de chacun des facteurs dans le discours des étudiants est assez équilibré : le premier facteur extrait de l'AFC explique 34,42 % de l'inertie, le second 25,90 %, le troisième 23,08 % et enfin le dernier 19,59%. Quatre types de discours mobilisés dans les entretiens sont mis en évidence par l'analyse par AFC sous IramuteQ, et sont donc porteuses d'interprétations du vécu des stages différentes. Les types de discours de l'analyse thématique sont alors globalement retrouvés. Néanmoins, comme dans la partie précédente, il faut garder à l'esprit ici qu'aucun individu ne rassemble l'ensemble des caractéristiques identifiées dans l'analyse textuelle. Il s'agit toujours d'un sujet « *type* » qui pourrait tenir ce discours ou ces types de discours.

Le premier type de discours dont les résultats sont présentés dans le tableau 23 pourrait être associé à la thématique de la relation aux éleveurs précédente (N=136/709, soit 19,18 % des segments analysés).

46 Lors de l'analyse, il a été choisi de limiter le nombre maximum de classes à huit. Au-delà ou en dessous, le logiciel proposait un découpage du corpus en des classes trop réduites ou trop grandes pour permettre une interprétation justifiée des données. Avec cette limite, le logiciel a alors fourni des résultats mobilisant cinq classes et quatre facteurs.

Tableau 23 : Items caractéristiques associés au type de discours sur la relation éleveurs-vétérinaires dans l'analyse textuelle des entretiens pré et post-test (n=24)

Termes caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	P
Eleveur	52,22	72,59	< 0,0001
Vétérinaire	44,66	50,46	< 0,0001
Passer	55,88	31,03	< 0,0001
Appeler	58,62	30,34	< 0,0001
Antibiotique	73,33	28,99	< 0,0001
Vieux	72,73	20,66	< 0,0001
Seul	55,56	15,76	< 0,0001
Donner	46,67	15,26	< 0,0001
Relation	54,55	9,01	0,00267
Problème	44,44	7,6	0,00582
Temps	33,33	4,47	0,03447
Discuter	41,67	3,98	0,04602
Variables caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	P
Post-test	25,74	38,74	< 0,0001
Groupe témoin	27,84	38,74	< 0,0001
Milieu d'origine rural	21,37	5,62	0,01771
Population C	33,33	43,41	< 0,0001

Le discours concerne ici les relations de proximité que les étudiants ont pu observer pendant les stages. Les termes : éleveurs, vétérinaires, passer, appeler, discuter en témoignent. Il s'agit d'un point important selon eux du métier de vétérinaire : la relation avec les éleveurs conditionne la bonne activité professionnelle du praticien.

« Il y a des éleveurs qui ne veulent rien écouter et du coup ils ne font pas ce que le véto demande et on est obligé d'y retourner deux ou trois fois ».

« ça m'a conforté dans le sens de la relation que le vétérinaire peut avoir avec l'éleveur par rapport à l'argent qu'il est prêt à mettre pour son animal »

« Du coup ça reste une relation, il y a des éleveurs avec qui cela se passe très très bien et sinon cela reste une relation qui est très neutre »

Les étudiants parlent également des pratiques des éleveurs qui varient fortement en fonction des lieux des stages et qui influence leur manière de voir la pratique rurale :

« Ils attendent un peu que le vétérinaire colle des antibiotiques et puis tous les éleveurs y sont un peu vieux, ils font comme il y a 30 ans ».

« Le vétérinaire arrive à peu près à les étaler avec les éleveurs comme ils le souhaitent, de manière à réduire le travail de tout le monde »

Ce groupe est formé en majorité d'entretiens effectués dans la phase post-test. Il y a donc la même orientation qu'observée dans l'analyse thématique. La relation éleveurs-vétérinaires est un élément de l'activité qui est appris en stage et qui influence leur représentation du métier. C'est un élément qui apparait notamment chez les étudiants issus du milieu rural qui peuvent sembler y être plus sensibles. Néanmoins, l'analyse met en avant également qu'il s'agit principalement des étudiants du groupe témoin qui mobilisent ce type de discours. Il y a donc eu une moins forte influence de cette dimension de la profession sur le groupe recherche. La population C identifiée précédemment caractérise également ce type de discours.

Le deuxième discours est associé à la thématique de la clinique d'accueil pendant le stage (N=156/709, soit 22 %). Ses résultats sont présentés dans le tableau 24.

Tableau 24 : Items caractéristiques associés au type de discours sur la clinique d'accueil dans l'analyse textuelle des entretiens pré et post-test (n=24)

Termes caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	p
Rural	56,92	113,11	< 0,0001
Mixte	90,91	95,76	< 0,0001
Canine	59,46	67,55	< 0,0001
Clinique	52,00	61,04	< 0,0001
Activité	81,82	47,33	< 0,0001
Pur	100,0	43,27	< 0,0001
Stage	50,00	36,6	< 0,0001
Equine	63,64	22,93	< 0,0001
Trouver	47,22	14,06	0,00017
Vétérinaires	32,0	4,88	0,02709
Variables caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	p
Groupe recherche	30,13	30,66	< 0,0001
Groupe de jeu 2	35,0	11,46	0,00071
Phase de pré-test	28,03	7,64	0,00570
Population A	30,99	8,35	0,00385

Dans ce type de discours, ce sont principalement des entretiens effectués en post-test qui sont retrouvés et une proportion importante d'étudiants du groupe témoin et/ou originaire des milieux ruraux. Ce discours est également marqué dans les étudiants de la population A précédente. Ce discours sert principalement à caractériser la structure de la clinique d'accueil avant ou après le stage. Les étudiants s'attachent ainsi principalement à décrire ici le type d'activité exercé qui est donc pour eux un des principaux éléments d'intérêt dans la structuration du cabinet vétérinaire. Les termes : rural, mixte, canine, équine, clinique, trouver sont ainsi parmi les plus fréquents de ce discours comme l'illustrent ces extraits :

« C'est une clinique de trois vétérinaires qui faisaient de tout, une activité mixte, autant de la canine, équine que de la rurale »

« Je pars dans le Cantal à côté de Saint-Flour. C'est une clinique mixte qui fait un peu de tout. C'est un très gros truc où il y a dix vétérinaires. Il y en a en rurale, d'autres en canine et ils font de l'équine aussi. »

Le troisième discours retrouve le thème du territoire de l'analyse précédente (N=107/709, soit 15,09 %). Ses résultats sont proposés dans le tableau 25 suivant.

Tableau 25 : Items caractéristiques associés au type de discours sur le territoire dans l'analyse textuelle des entretiens pré et post-test (n=24)

Termes caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	p
Coin	59,46	59,97	< 0,0001
Connaitre	52,17	52,79	< 0,0001
Village	100,0	45,52	< 0,0001
Ville	68,75	36,78	< 0,0001
Installer	64,29	26,97	< 0,0001
Habiter	100,0	22,63	< 0,0001
Là-bas	46,43	22,34	< 0,0001
Région	56,25	21,64	< 0,0001
Clientèle	53,33	17,49	< 0,0001
Variables caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	p
Groupe recherche	19,47	11,89	0,00056
Groupe de jeu 2	25,0	8,92	0,00282
Groupe de jeu 3	25,0	7,3	0,00689
Origine urbaine	26,92	6,13	0,01328
Population A	27,46	21,21	< 0,0001
Population B	20,0	2,19	NS (0,13901)

Les termes principaux servent majoritairement à désigner le lieu de réalisation du stage : coin, là-bas ; mais aussi à le décrire : ville, village, région. Il est intéressant de noter également que deux verbes caractérisent particulièrement ce type de discours à savoir habiter et installer. Cela interroge donc l'étudiant sur les possibilités de vie sur les lieux de stage.

« ça m'aurait permis de mieux connaitre le coin avant d'y aller parce que je n'ai pas vraiment aimé ce stage. Pourtant je connaissais la clinique et ma famille est de là-bas » (étudiant groupe témoin, post-test).

« Je ne sais pas vraiment pourquoi elle a choisi cet endroit. Après, franchement, c'est une petite ville et c'est vraiment très joli. C'est à 1000 mètres donc c'est la montagne. » (étudiant, groupe recherche, post-test).

« La ville et les environs, après je ne sais pas si on peut appeler ça un coup de foudre et si c'est qu'il faut rechercher pour bosser mais non ce n'est pas un coin dans lequel je me verrai » (étudiant, groupe recherche, post-test).

Ce groupe est marqué par la présence d'étudiants du groupe recherche, ainsi que des groupes 2 et 3 du post-test et/ou originaire des zones urbaines. La population A de l'analyse thématique est aussi majoritaire et on retrouve également la présence non-significative d'étudiants de la population B.

La quatrième classe correspond à la thématique de l'apprentissage et de ses conditions (N=125/709, soit 17,63 %). Ses résultats sont proposés dans le tableau 26 suivant.

Tableau 26 : Items caractéristiques associés au type de discours sur l'apprentissage dans l'analyse textuelle des entretiens pré et post-test (n=24)

Termes caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	p
Laisser	80,0	83,91	< 0,0001
Aider	83,33	54,9	< 0,0001
Peur	100,0	52,2	< 0,0001
Intéressant	73,68	42,24	< 0,0001
Espérer	80,0	41,05	< 0,0001
Facile	73,33	32,74	< 0,0001
Regarder	61,9	29,21	< 0,0001
Prendre	47,62	27,65	< 0,0001
Apprendre	50,0	25,77	< 0,0001
Essayer	63,64	16,28	< 0,0001
Toucher	53,33	13,45	0,00024
Connaissance	66,67	10,02	0,00154
Variables caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	p
Population C	23,25	7,3	0,00690

Il est intéressant de noter ici que les termes les plus caractéristiques correspondent à des verbes caractérisant les possibilités (ou souhaits de possibilités) d'action sur le terrain : laisser, aider, espérer, regarder, essayer, apprendre. Il s'agit donc d'un type de discours fortement corrélé à la thématique de l'acte.

« Mais bon, faut bien apprendre à les toucher, si je veux faire ça plus tard. Du coup, j'espère qu'il me laissera les aider » (étudiant groupe témoin, pré-test).

« Je me suis mis en stérile à chaque fois et j'ai aidé les vétérinaires… Au début j'ai que regardé, et après ils m'ont laissé toucher pour que j'apprenne à reconnaître » (étudiant groupe témoin, post-test).

« C'est bien de pouvoir faire un peu de choses… C'était sympa parce qu'ils

étaient… Enfin, ils m'ont laissé faire des choses. » (étudiant groupe recherche, post-test).

Le terme de peur est assez significatif ici aussi car il renvoie à l'angoisse de certains étudiants de se confronter aux animaux comme vu dans l'analyse thématique.

« J'ai peur car je l'ai jamais fait. Je n'ai jamais appris quoi. Des prises de sang, ça peut paraitre banal mais c'est mes toutes premières pour apprendre » (étudiant groupe témoin, pré-test).

« On a aussi fait des détartrages, des trucs comme ça pour apprendre. J'ai vu des chevaux aussi, ça m'a un peu tranquillisé car j'en avais peur » (étudiant groupe témoin, post-test).

Ce type de discours est assez commun chez tous les étudiants mais est marqué uniquement par la présence d'étudiants de la population C.

Le cinquième et dernier type de discours concerne la thématique de l'acte vétérinaire (N=185/709, soit 26,09 %). Ses résultats sont proposés dans le tableau 27 suivant.

Tableau 27 : Items caractéristiques associés au type de discours sur l'acte vétérinaire dans l'analyse textuelle des entretiens pré et post-test (n=24)

Termes caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	p
Voir	51,13	104,38	< 0,0001
Cours	93,1	70,41	< 0,0001
Césarienne	90,0	43,59	< 0,0001
Vêlage	69,23	26,04	< 0,0001
Charolais	81,25	25,82	< 0,0001
Pratique	71,43	23,06	< 0,0001
Chirurgie	73,28	22,93	< 0,0001
Reproduction	75,0	15,14	< 0,0001
Contention	77,78	12,63	0,00038
Elevage	45,83	10,4	0,00125
Technique	61,54	8,63	0,00331
Vache	44,19	7,77	0,00531
Variables caractéristiques du groupe	Fréquence (en %)	Chi2	P
Phase de pré-test	38,91	30,72	< 0,0001

Les principaux actes de l'activité rurale déjà mis en avant dans la partie précédente, et attendus par les étudiants sont retrouvés ici : césarienne, vêlage, chirurgie, reproduction, contention. Ici le discours s'associe donc aux aspects techniques et de soins qui sont abordés pendant les stages.

« J'aimerais bien voir des vêlages avec des césariennes car on en parle beaucoup avec les anciens. Ils disent que c'est ça qui est intéressant à faire. Bon

je ne suis pas dans le charolais mais je pense que je vais pouvoir quand même en faire pas mal » (étudiant groupe témoin, pré-test).

« Il m'a dit, ce sera la période des vêlages et des césariennes, tout ça… Donc, moi j'ai déjà fait, parce que j'ai un oncle qui s'occupe de charolaises mais je n'ai pas vu de césariennes, de complications post-partum, tout ça… » (étudiant groupe recherche, pré-test).

« c'est tout ce qui est diarrhées, vêlages, césariennes. Donc, je pense que cela va m'apporter une expérience assez pointue au niveau de la reproduction des vaches laitières » (étudiant groupe témoin, pré-test).

C'est un discours important, puisqu'il est majoritaire dans l'analyse et représente près du quart des entretiens. Il est assez significatif dans les entretiens réalisés en phase de pré-test comme cela avait été mis en évidence dans l'analyse thématique.

L'analyse textuelle met donc en évidence des types de discours similaires, même si non-identiques, aux thématiques identifiées précédemment. A l'intérieur de celles-ci, les dimensions de l'acte et de la clinique d'accueil sont plus marquées dans la phase du pré-test. Néanmoins, cet aspect relatif à la clinique se maintient ensuite dans le groupe recherche et dans la population A plus sensible aux aspects du territoire en phase post-test. Le territoire devient ainsi en post-test un élément majeur du groupe recherche et plus spécifiquement de deux groupes de jeu spécifiques correspondants aux tables 2 et 3. Le reste des étudiants, principalement dans le groupe témoin, investit préférentiellement dans la phase du post-test le discours relatif à la relation éleveurs-vétérinaires ainsi que le lien aux apprentissages Ce dernier l'a caractérisé également en phase pré-test. Ces résultats identifient donc qu'il y a une modification du type de discours concernant le vécu du stage au travers de l'analyse textuelle. Cette identification semble corrélée aux résultats de l'analyse thématique et montre une différence sensible entre les étudiants des groupes recherche et témoin, et à l'intérieur du groupe recherche, en phase post-test dans leur prise en compte du territoire comme dimension du vécu du stage.

11.2. Analyse des observations du jeu de territoire.

La description des données proposée s'intéresse particulièrement au déroulement du jeu de territoire. Elle vise à expliciter les résultats précédents en les mettant en perspective de ce qui a pu être observé et recueilli pendant le déroulement du jeu afin de mettre en évidence la possible décentration des joueurs par le conflit socio-cognitif généré. Afin de faciliter la compréhension, les trois groupes de joueurs seront simplement identifiés dans la suite de cette description de résultats par « groupe 1 », « groupe 2 » et « groupe 3 ». À la suite du jeu de territoire, une synthèse des notes recueillies par les trois observateurs a été réalisée.

Tableau 28 : Synthèse des résultats de l'observation du jeu de territoire pour l'étape de diagnostic – 1er tour de fiches de jeu.

Étape	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Étape diagnostic. 1er tour de fiches.	- Reformulation des consignes par l'animateur : attente des étudiants - Écoute, soulagement après la présentation des fiches. - Perplexité des joueurs sur les choix de fiches. - Consolidation du groupe autour des fiches suivantes. - Début d'engagement du groupe dans la tâche. - Intervention de l'enseignant sur le déroulement du jeu : repositionnement des étudiants. - Interactions nombreuses des joueurs, attention soutenue. - Explication longue de l'enseignant sur le territoire : se pose en expert et n'échange qu'avec le vétérinaire. - Consensus du groupe sur les propositions de l'enseignant : pas de débat. - Curiosité des étudiants sur les nouvelles fiches présentées : nombreuses questions. - Nombreuses interactions. - Le vétérinaire râle sur les choix de fiches qui ne correspondent pas à la réalité des praticiens. - Intervention de l'animateur sur la manière de dessiner : étudiants gênés. - Intervention de l'enseignant sur le choix de fiche d'un étudiant : donne son avis sans écouter les arguments de l'étudiant. - Intervention de l'animateur : radicalisation des échanges entre joueurs.	- Professeur demande des explications sur le jeu. - Le groupe est studieux. - Tous les joueurs sont actifs sauf l'enseignant. - Les étudiants lèvent la tête et échangent. -Relance des consignes de l'animateur. - Le vétérinaire donne son point de vue sur le territoire, les joueurs sourient et acquiescent. - le vétérinaire prend la main sur les consignes. - Rires autour du dessin. - L'enseignant se met en retrait. - Les joueurs coopèrent sur la carte. - L'enseignant se remet en arrière et baille. - Un étudiant prend le débat. - Discussions entre étudiants et animateur, puis entre vétérinaire et étudiants. - Collaboration autour du dessin. - Rires autour des thèmes des fiches. - Vétérinaire prend la main sur le débat et échanges avec les étudiants. - Enseignant en retrait par rapport au reste du groupe.	- Formulation des consignes. - Groupe en silence pour lire, concentré. - Joueurs présentent leurs fiches, peu d'échanges. - L'animateur interroge chaque étudiant sur leur avis sur les fiches proposées. - Les interactions restent seulement avec l'animateur. - Premières questions des étudiants. - Sourires des joueurs autour de certaines fiches. - Cohésion du groupe autour des échanges. - Beaucoup de rires autour des thématiques échangées - Attention et intérêt des étudiants sur les échanges. Beaucoup d'interactions entre joueurs. - Argumentation à deux voix : vétérinaire et enseignant. - Relance de l'animateur auprès des étudiants pour donner leurs avis sur les thématiques échangées. - L'animateur oppose l'avis de l'enseignant à celui des étudiants. - Tous les joueurs sont présents et échangent. Beaucoup de sourires, détente du groupe. - Le vétérinaire donne une vision d'expert. - Beaucoup d'interrogations des étudiants qui se complètent. - Dérive des échanges vers d'autres sujets.

Tableau 29 : Synthèse des résultats de l'observation du jeu de territoire pour l'étape de diagnostic – 2e tour de fiches de jeu

Étape	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Étape diagnostic. 2e tour de fiches.	- Le vétérinaire et l'enseignant débattent ensemble, les étudiants écoutent. - L'observateur note une dissymétrie : les professionnels connaissent le territoire et doivent être écoutés car les étudiants non. - Bonne humeur revenue, retour des échanges entre étudiants. - L'enseignant explique la situation du territoire hors fiches, les étudiants écoutent coudes sur la table avec une impression de fatigue. - L'enseignant commente les fiches de chaque étudiant. Peu d'interactions. - Le vétérinaire manifeste de l'agacement sur les fiches. Avis négatifs en continu. - Retour des rires sur la dernière fiche. - Débat entre le vétérinaire et l'enseignant sur le titre à donner. Les étudiants sont peu investis. - Pas de consensus dans le groupe.	L'animateur encourage les étudiants et favorise l'échange et le dessin. Il reformule les propositions. - Discussion entre joueurs. - Les étudiants présentent leurs avis et interagissent. - Animateur reformule les propos et questionneles étudiants : nouveaux échanges. - Participation de l'enseignant dans l'échange. - Coopération et échange total dans le groupe : tout le monde discute et participe. - Le vétérinaire rappelle son avis sur le territoire. Il propose son titre. - Les joueurs rient beaucoup et lancent quelques blagues. Beaucoup d'interactions, ambiance décontractée. - Les étudiants deviennent force de propositions. - Les étudiants rient avec l'enseignant. - L'enseignant intervient et donne son avis. Les étudiants écoutent et n'osent pas intervenir. - Nouvelles discussions. - Le vétérinaire essaie de faire passer son idée et justifiant par sa connaissance du territoire. Il se met en expert. - Consensus final autour de l'échange sans réelle controverse.	- Les joueurs plaisantent, se détendent. - Beaucoup de rires. - L'animateur réinterroge les étudiants sur leurs avis individuels sur les échanges. - Contradictions dans le groupe sur ce qui est important dans la profession. - La discussion dérive vers d'autres critères hors fiches. - Beaucoup de rires sur les échanges des nouvelles fiches. - Interrogation de l'animateur sur l'avis des professionnels comme expert. - Beaucoup de sourires, l'animateur questionnent les étudiants sur leurs avis à propos des fiches. - Les étudiants sont soucieux face à la présentation de points négatifs par le vétérinaire. - Alternances de rires et de débats sérieux dans un groupe attentif. - Contradiction entre le vétérinaire et l'enseignant. - Les étudiants sont attentifs aux éléments des professionnels et restent sérieux. - L'animateur questionne les étudiants sur leurs avis, surprise des étudiants sur certains points. - Consensus des joueurs autour du diagnostic.

Tableau 30 : Synthèse des résultats de l'observation du jeu de territoire pour les étapes de scenarii

Étapes	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
Étape scenarii	- L’enseignant explique les éléments essentiels du territoire. - L’enseignant propose son idée de scénario, peu de réactions des étudiants. - L'animatrice rappelle aux joueurs de trouver un fil conducteur au scénario : pas de réaction des étudiants. - L'animatrice reprend l'animation vers les étudiants, mais difficultés de ceux-ci avec les consignes. - Jugement de valeur négatif des professionnels sur le territoire : pas intéressant pour les étudiants d'y travailler. - Débats entre les professionnels : inhibition des étudiants. - Le vétérinaire insiste que ce qui est important ce n'est pas les fiches, mais le vécu avec l'éleveur comme seule variable d’installation. - Étudiante intervient mais se fait couper : morosité des étudiants.	- Reformulation de l'objectif de l’enseignant. - Le vétérinaire donne une proposition de scénario. - Discussion entre tous les joueurs. - Les étudiants s'appuient sur les fiches pour intervenir. - Accord entre les joueurs sur un scénario. - L’enseignant propose une adaptation. - Débats et interactions fortes entre tous les joueurs. - Beaucoup de rires autour du scénario. - L'idée du vétérinaire est retenue. - Les discussions foisonnent, mais les propositions viennent de l’enseignant et du vétérinaire. - Ambiance très conviviale dans le groupe. - Beaucoup d'interactions engendrées par l'intervention de l'animateur. - Titre de l'enseignant qui est retenu.	- Problème de compréhension de la consigne et de la question posée. - Proposition d'un scénario par l’enseignant. - Échanges des joueurs autour de la proposition. - Les étudiants plaisantent, mais sont attentifs aux échanges. - Incompréhension de la question posée : personne ne dessine. - Les étudiants font des propositions. - L'animateur propose la réponse. - Les étudiants débattent de la proposition sans consensus. - Conflit entre l'animateur et l’enseignant sur la reformulation, silence des joueurs. - Reprise des débats, rires. - Incompréhension sur la réponse proposée, silence des étudiants. - Animateur recentre la question : étudiants font des suggestions. - Vétérinaire propose une synthèse. PAUSE

Tableau 31 : Synthèse des résultats de l'observation du jeu de territoire pour les étapes de fiches-action

Étape fiches-action	- Rebond collectif, réinvestissement des étudiants. - Centration autour de la tâche. PAUSE - L'animateur repose les consignes : perplexité des joueurs. - Difficulté des étudiants à faire des propositions. - Plusieurs étudiants font la moue, fatigue générale des joueurs. - Travail rapide pour terminer la tâche, quelques rires autour des fiches-action proposées.	- Les crayons sont disséminés, les joueurs dessinent tous ensemble. - L'animateur relance le groupe : étudiants interagissent fortement. - Le vétérinaire propose une solution. - Table réactive, beaucoup de débats et d'échanges. - Réactions des étudiants à une proposition de l'enseignant. - Reformulation de l'action proposée, débat des joueurs. - Accord autour de la proposition entre tous les joueurs. (OUBLI DE LA PAUSE)	- Nouveaux débats entre joueurs. - Animateur reformule la solution. - Opposition animateur et enseignant. - Blagues autour de la solution : rires des joueurs, retour de la cohésion. - Débats dans une ambiance conviviale. - Enseignant donne son avis en tant qu'expert. - Recentrage de l'animateur autour des étudiants : interactions. - Accord autour des actions proposées.

Ainsi, 22 feuilles d'observation ont été retranscrites, regroupées puis compilées dans un tableur. Une certaine inégalité demeure cependant entre les groupes puisque le nombre de feuilles d'observation remplies par observateur est très variable : 5 pour le groupe 1, 7 pour le groupe 2 et 10 pour le groupe 3. Les observateurs n'ont pas manifesté de difficultés spécifiques dans le recueil. La totalité des étapes du jeu apparaît ainsi dans les recueils de chacun des observateurs. Les données ont ensuite été analysées de manière chronologique pour chacun des groupes de jeu en reprenant le déroulé initial et les différentes interactions observées en parallèle à chaque moment du jeu. La synthèse obtenue est proposée dans les tableaux 28, 29, 30 et 31 précédents. La subjectivité des commentaires pouvant être donnée par les observateurs est relativisée par le caractère simple de la grille d'observation mise en œuvre. Elles donnent des indications générales fiables sur le déroulement du dispositif au niveau des interactions entre les joueurs. La description reprend donc chronologiquement l'ensemble des interactions marquantes du jeu dans les différents groupes, et leurs impacts sur la dynamique de ceux-ci.

La synthèse proposée dans les tableaux met en évidence les comportements des participants (étudiants, professionnels, animateurs) dans les interactions sensiblement différentes dans les groupes. Celles-ci semblent influer alors fortement sur le cours du jeu.

Dans le groupe 1, la dynamique d'interaction s'effectue bien au début du jeu. Néanmoins, une prégnance forte des deux professionnels dans les débats s'observe très vite. Ils accaparent rapidement la parole et les échanges autour de leurs propositions. Ils s'imposent très vite sous la figure d'experts. Ils ont le savoir sur le territoire, ce qui n'est pas le cas, selon eux, des étudiants. L'enseignant, adopte une posture qui semble être celle de

son rôle dans le cursus : il est là pour dire ce qui est vrai, alors qu'il n'est sensé dans le cadre du jeu, n'être qu'un joueur comme un autre. Il apparaît ainsi dans plusieurs choix du groupe comme seul proposant. Il donne également un avis sur les choix des étudiants et sur leurs propositions plutôt que de susciter le débat. Par ailleurs, il établit une communication qui apparaît quelque peu unilatérale avec le vétérinaire : les étudiants sont alors de côté et ne s'investissent pas. Le vétérinaire est quant à lui moins présent dans l'observation, mais ses avis semblent constamment négatifs. Les fiches de jeu ne lui conviennent pas, de même que les choix du groupe. Il l'exprime ouvertement sans vraiment d'échanges. Dans le même ordre d'idées, si quelques moments de dynamique positive interviennent ponctuellement, ils sont rapidement arrêtés par les professionnels. La dynamique du groupe semble ainsi alterner les hauts et les bas, fortes interactions de tous et inhibitions des étudiants, en fonction des interventions des professionnels. Il n'y a pas d'échanges et d'interactions en continu et les productions du groupe n'amènent pas à la construction d'une vision partagée. L'animateur ne semble jamais en mesure de reprendre le contrôle. Ses interventions sont très ponctuelles, assez focalisées sur les consignes et sont maladroites. Elles ne stabilisent pas le groupe, mais créent plus de confusion.

Dans le groupe 2, la situation est assez différente, même si elle comporte des similitudes avec le groupe précédent. En effet, ici aussi les professionnels sont très présents, notamment le vétérinaire. Celui-ci donne beaucoup son avis sur les choix et finit par s'imposer comme l'expert, particulièrement après la fin du 1er tour de fiches. Toutefois son action s'effectue sans gêner les interactions des autres joueurs, qui peuvent s'exprimer également et échanger. Il y a aussi une possibilité de débats sur les propositions du vétérinaire, ce qui n'était pas possible précédemment. Il y aussi une absence de dyade enseignant/vétérinaire. L'enseignant est plus effacé au début du jeu, mais son investissement s'accentue ensuite dans les échanges et les propositions, sans rester juste un dialogue avec l'autre professionnel. Ces éléments semblent renforcés par l'ambiance globale, qui est très favorable aux échanges. L'observateur note de nombreuses appréciations à propos des rires des joueurs pendant les échanges. Le dessin paraît un moyen d'échanger pour les joueurs autour du fond de carte central. L'animateur semble enfin un élément essentiel de la dynamique positive du groupe en favorisant les échanges par des interventions ponctuelles qui relancent les interactions. Au final, même si les propositions sur les productions du jeu sont plus issues des apports des professionnels, celles-ci ont vraiment été mises en débat dans le groupe et ont permis de trouver un consensus sur le sens commun apporté au territoire.

Dans le groupe 3, beaucoup de débats de fonds sur les éléments des fiches et leur importance sont observés, ces débats se prolongent par la suite hors du champ du jeu. Il y a donc des interactions fortes et riches tout au long du déroulement de l'activité de groupe. Ici, les professionnels ne semblent pas prendre une importance spécifique. Même s'ils donnent leur avis, celui-ci ne s'impose pas aux joueurs et il peut être discuté. Plutôt que des experts, les professionnels deviennent des contributeurs à l'animation effectuée. Ils acceptent un rôle de joueurs comme les autres. Toutefois, la dynamique du jeu a mis un peu plus de temps à se mettre en place. Les interactions se sont focalisées en début de jeu entre les joueurs et l'animateur. Ce dernier a néanmoins permis l'expression de l'ensemble des

joueurs, et leurs réinterrogations tout au long du jeu. Ce processus a autorisé chaque étudiant à s'exprimer et à participer sur l'ensemble de la séquence. Cette prédominance du rôle de l'animateur amène au début de l'étape du scénario à une incompréhension de la tâche à effectuer, qu'il n'arrive pas à expliciter. Les échanges se font alors moins intenses et reprennent ensuite par l'instauration d'une convivialité autour des joueurs. Le groupe alterne entre le sérieux des joueurs et des moments plus propices à la détente.

En résumé, le vécu des groupes est différent.

Le groupe 1 a connu une prise de pouvoir des professionnels qui ont accaparé le jeu et réduit les interactions des joueurs autour de leurs seules idées. Le groupe 2 a eu des échanges tout au long du jeu, malgré l'importance du vétérinaire qui s'est posé en expert. Le maintien des échanges a été obtenu par un climat de communication extrêmement convivial et des interventions de l'animateur pour relancer les débats. Le groupe 3, a été l'objet des interactions les plus poussées et des échanges les plus variés. Le rôle de l'animateur est un facteur majeur dans sa capacité à recentrer le cours du jeu autour du débat et de l'échange.

Ces trois positions ont fortement influencé le déroulement des étapes. Là où le premier groupe démarre bien mais s'effrite peu à peu alternant interactions, avec une emprise du discours des professionnels de plus en plus marquée, le deuxième groupe lui monte petit à petit en puissance pour être vraiment l'objet d'interactions fortes sur la fin de son activité. Le dernier groupe met lui plus de temps à démarrer, mais se stabilise ensuite dans une position favorable à l'interaction, avant de connaître un problème d'incompréhension qui se stabilise de nouveau dans un cadre favorable.

Il est à noter que l'ensemble des résultats de ces observations est corroboré par les résultats de l'analyse des enregistrements vidéos du jeu effectuée par Verchère (2015) dans le cadre d'un mémoire de recherche de master 2.

11.3. Synthèse des résultats.

Cette partie avait pour objectif d'analyser l'impact d'un dispositif pédagogique spécifique, le jeu de territoire, sur la représentation du vétérinaire rural, dans l'optique d'initier une possible orientation durable vers la filière rurale. Pour cela, l'approche théorique a mobilisé les concepts de conflit socio-cognitif et de l'analyse en réseau des représentations pour analyser si une transformation de la représentation du vétérinaire rural était possible au travers de la transformation de celle du territoire rural. Elle part du résultat de la partie précédente à savoir que les représentations du territoire et du vétérinaire rural s'articulent en réseau. En transformant par le jeu de territoire la représentation du territoire rural, il est alors possible de modifier la représentation du vétérinaire rural. Le stage était mobilisé comme moment clé permettant d'interpréter cette possible transformation. L'objectif du jeu de territoire est en effet de permettre celle-ci pour qu'ensuite les étudiants puissent mobiliser la dimension du territoire dans l'analyse de leur parcours, au travers du stage.

La traduction de l'objectif initial était d'analyser par le test du jeu de territoire auprès

d'un échantillon d'étudiants de 2e année de cursus si celui-ci pouvait, par décentration, transformer la représentation du territoire rural avant leur stage. Une hypothèse générale a été émise pour tester cette proposition.

H3 : Par le conflit socio-cognitif, le jeu de territoire initie la transformation de la représentation du territoire rural chez les étudiants vétérinaires.

La synthèse proposée vise à vérifier cette hypothèse.

Une première dimension concerne la possible transformation de la représentation du territoire rural par les étudiants. Pour cela, les résultats obtenus dans la phase de pré-test/post-test servent de supports à l'analyse. Ces résultats mettent en évidence deux thèmes majoritaires mobilisés par les étudiants pour analyser l'activité du vétérinaire en stage. La répartition de l'utilisation de ces deux thèmes est alors variable selon les étudiants et selon le moment de l'entretien.

En pré-test, la majorité des étudiants mobilise l'acte comme thème majeur de leur discours. Il est l'élément central attendu et c'est par lui que les étudiants voient leurs stages. Les étudiants reproduisent ainsi les mêmes critères que dans la partie précédente. En début de cursus, les étudiants utilisent le stage comme moyen de pratiquer ou de voir des actes. Le stage n'aurait vocation, dans cette phase pré-test, qu'à être un moment dévolu à la pratique technique et aux soins. Ces éléments rejoignent les résultats obtenus dans la partie précédente dans l'induction de scénario. En effet, les étudiants de début de cursus étaient caractéristiques du groupe « *intérêt professionnel* » valorisant un critère d'internalité. Ce qui était important dans l'activité du vétérinaire concernait les éléments liés à la profession, ceux-ci étant déconnectés des éléments de l'environnement de travail (qu'il soit lié aux conditions de travail ou au territoire). L'étudiant en début de cursus valorise ainsi la profession dans ce qu'elle renvoie du soin aux animaux. La représentation du vétérinaire rural peut éventuellement être liée à celle plus générale du vétérinaire : il est celui qui effectue des actes techniques sur les animaux. L'attente des étudiants à cet égard est fortement marquée. Ils anticipent les actes qu'ils vont pouvoir réaliser ou observer. Le vêlage et la prophylaxie (la « *pique* ») reviennent ainsi majoritairement dans les discours des étudiants.

Ainsi, en phase de pré-test, il n'y a pas de différenciation majeure entre les étudiants. Les discours restent assez homogènes.

En phase de post-test, trois populations se dégagent et dépendent en grande partie de la participation au jeu de territoire.

La première population d'étudiants est formée principalement du groupe témoin et de deux étudiants du groupe recherche. Chez ces étudiants aucun changement n'est observé. La thématique majeure du discours sur le stage dans les entretiens reste centrée sur les actes réalisés ou observés. Ce sont ces actes qui donnent du sens à leurs stages. L'analyse de l'activité du vétérinaire demeure toujours majoritairement centrée sur les aspects techniques de la profession.

Les deux autres populations sont formées de dix étudiants du groupe recherche et d'un étudiant du groupe témoin. Ceux-ci mobilisent le thème du territoire dans les

entretiens. Il devient un élément qui structure leur vécu du stage et donne du sens à celui-ci. Pour six d'entre eux, population A, le discours sur le territoire devient très important dans l'interprétation du stage vécu. Il questionne notamment la capacité des étudiants à se projeter sur le lieu de stage, mais également à analyser les activités de vétérinaires qui y sont réalisées. Ils intègrent ainsi les typologies d'élevages présentes ou les types d'espèces, relatifs aux interventions et visites effectuées, mais également d'autres facteurs liés à la vie personnelle du vétérinaire. Celui-ci est par ailleurs sollicité pour confirmer ce que l'étudiant interprète. Ces éléments montrent qu'ils ont potentiellement modifié les éléments mobilisés pour interpréter le stage en passant d'une réflexion centrée sur les actes réalisés à une analyse où le territoire d'activité du vétérinaire est mis en avant comme élément d'interrogation du vécu du stage. Il y a ainsi un transfert entre les thèmes majeurs dans les entretiens, même si l'acte reste présent dans le discours. Pour les quatre étudiants restants du groupe recherche, population B, le changement est moins marqué. L'étudiant intègre bien le territoire dans son analyse du stage, mais cette thématique est moins prégnante. Elle permet de nuancer la thématique de l'acte qui demeure la plus importante dans cette population. Le territoire est un élément d'interrogation complémentaire, mais les étudiants ne le réinterrogent pas de manière aussi poussée que la population précédente. Il est cependant un élément important. Une étudiante du groupe témoin mobilise cette articulation des thèmes dans son entretien. Il y a pour elle réinterrogation des éléments du territoire pour donner du sens à son stage. En phase de post-test, il y a donc une intégration du thème du territoire d'activité pour analyser le stage chez les étudiants de ces deux populations. Celle-ci est toutefois moins marquée pour la population B. Compte tenu de ces résultats, il semble que le jeu de territoire ait pu permettre une transformation de la représentation du territoire rural chez la majorité des étudiants du groupe recherche (10 sur 12). Celui-ci pourrait permettre aux étudiants de se décentrer de leur représentation initiale du praticien technique et d'intégrer des éléments du territoire dans celle-ci. Ceux-ci pourraient agir comme un filtre de lecture sur leurs parcours, qui est une des fonctions des représentations sociales.

Néanmoins, ce changement n'est pas brutal. Les étudiants même s'ils intègrent fortement pour une partir d'entre eux, les éléments du territoire d'activité, voire mobilisent le jeu de territoire dans leur lecture du stage, n'intègrent pas le territoire comme seul filtre de leur vécu du stage. Les autres thèmes abordés restent relativement stables et les dimensions de l'acte restent un thème important même dans la population A. Par ailleurs, il émerge également, dans toutes les populations, l'importance accordée à la relation entre l'éleveur et le vétérinaire qui devient également un élément important pour les étudiants dans leur appréhension de la pratique en milieu rural. Au-delà de l'acte et du territoire, c'est donc également la dimension de contact et de relations qui prend sens. Il semble donc possible de dire qu'il apparaît plutôt une transformation qui semble progressive des représentations. Dans le cas des étudiants de la population A et également de la population B, il y a intégration des éléments issus du jeu de territoire à leur manière d'interpréter l'activité du vétérinaire au sein d'un territoire rural. La représentation du territoire rural devient peu à peu plus importante pour eux au sein de la représentation du vétérinaire rural. L'effet de réseau entre les deux représentations pourrait ainsi expliquer ce phénomène. Dans

cette optique et comme cela a été proposé dans la partie précédente au travers de l'image du mobile, la transformation possible de la représentation du vétérinaire rural dans le réseau pourrait être longue et varier dans le temps. L'étudiant modifierait sa représentation du territoire et plus tardivement ou dans des proportions inégales celle du vétérinaire rural. Cette proposition serait à même d'expliquer les différences d'intégration du thème du territoire chez les étudiants du groupe recherche.

Cependant, les résultats obtenus doivent retenir un élément important. Au vu de la démarche de recueil, il n'est pas possible d'affirmer que la transformation des représentations des étudiants ne soit pas réversible (Souchet et Tafani, 2004). Les étudiants ont, peut-être, simplement adapté leurs représentations le temps du test du dispositif pour répondre aux attentes de celui-ci. Les discours mobilisés par certains étudiants pourraient être liés au contexte du jeu. La situation d'incertitude représentée par le jeu passée, ils retrouvent ainsi leurs représentations à l'état initial.

L'initiation de la transformation des représentations des étudiants, dans la mise en place d'un dispositif pédagogique ad-hoc, existerait donc. Elle doit cependant être prise en considération dans la limite de la démarche de recueil de données. L'hypothèse H3 serait valide en prenant en compte ces conditions.

Ces éléments globaux peuvent alors être analysés au regard des conditions d'initiation de la transformation des représentations au travers de la décentration engendrée par le confit socio-cognitif produit dans le jeu de territoire. Il s'agit d'un autre élément constitutif de l'hypothèse testée. Un croisement des données est donc effectué en examinant le groupe témoin qui n'a pas participé au dispositif du jeu de territoire. L'analyse s'effectue au travers d'une schématisation reprenant les différents parcours des étudiants dans les différentes phases de recueil. Le schéma d'analyse est disponible dans la figure 50.

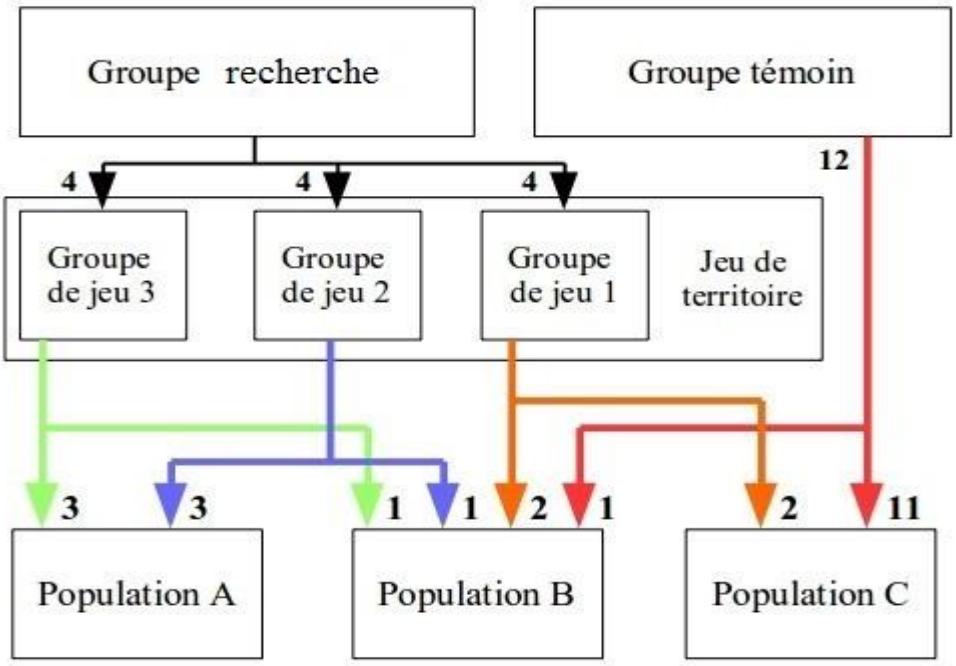


Figure 50 : Schéma de synthèse de l'effet du jeu de territoire sur les étudiants du groupe recherche et du groupe témoin.

Ainsi, sur les étudiants qui mobilisent en majorité le thème du territoire, sont issus du groupe de jeu 2 et du groupe de jeu 3. C'est dans ces groupes que les interactions entre les différents participants (joueurs, animateurs) étaient les plus équilibrées. Il s'agit également des groupes dans lesquels les étudiants ont pu le plus exprimer leurs avis, mais aussi où les étapes de scénario et de fiches action ont été les moins réalistes. La projection vers des éléments plus improbables (zoonose fictive, construction d'un aéroport) a pu ainsi favoriser une meilleure décentration des étudiants en favorisant la convivialité et les échanges. De même, en référence à Buchs *et al*. (2002), le bon climat social instauré par l'animateur du groupe 2 a pu avoir un effet bénéfique sur les échanges entre étudiants et apporté de l'intérêt aux anecdotes partagées avec le vétérinaire praticien. Le vétérinaire praticien est monté en puissance jusqu'à la deuxième étape, où il a quasiment imposé son point de vue. Cependant, cela a été fait de manière plus pondérée, sans refuser les propositions des étudiants. Cette modalité plus conviviale a entraîné l'effacement de ce professionnel dans la fin du jeu, permettant aux étudiants de reprendre les échanges et de confronter leurs idées. Dans le groupe 3, le poids des professionnels a été important dans le débat, mais l'animateur a pris le soin de toujours rapporter le propos par rapport au vécu des étudiants, qui ont ainsi pu proposer leurs propres visions. Il faut noter également que pour chacun de ces groupes 2 et 3, les deux autres étudiants appartiennent à la population B et ont donc également mobilisé la dimension du territoire pour interpréter leurs stages. La conduite de ces groupes a contribué à les décentrer de leur représentation initiale centrée sur l'acte. Dans ces deux cas, l'élément essentiel est qu'il y a eu au moins en partie la préservation d'une relation symétrique entre joueurs.

À l'inverse dans le groupe 1, les interactions ont été plus faibles du fait de la prédominance dans les interventions des professionnels. Le conflit socio-cognitif a moins fonctionné dans celui-ci. En particulier, il est observé dans ce groupe que les professionnels ont pris immédiatement le jeu sous leur autorité. Les étudiants ont dû suivre leurs recommandations et préconisations : la situation allant jusqu'à des professionnels rejetant sans argumenter des propositions d'étudiants. Il y avait chez le vétérinaire praticien, un certain refus d'accepter l'avis des étudiants qui aurait pu remettre en cause sa propre expérience, à l'image de ce qu'avait montré Darnon *et al*., (2007). Il connaît la pratique rurale, ce qui n'est pas le cas des étudiants, il ne peut pas être remis en cause. Le jeu s'est donc construit autour de ces professionnels et n'a pas laissé de place à la décentration des étudiants. Le conflit n'a pas fonctionné. Comme le souligne Gilly et Roux (1984, cités par Darnon, Butera et Murphy, 2008), lorsqu'il n'existe pas un échange interactif entre les participants, ceux-ci ne peuvent bénéficier du conflit. Ceux-ci ont plutôt adopté des stratégies d'évitement, en suivant l'avis des professionnels. Le jeu a été moins bénéfique aux joueurs. Ils ont pu moins se décentrer de leurs propres représentations au cours du jeu et élaborer des éléments de lecture des territoires à appliquer au cours du stage. À l'issue du jeu, deux étudiants de ce groupe mobilisent majoritairement le thème d'entrée par l'acte (population C). Deux autres l'ont conservé tout en intégrant celui du territoire à leurs discours (population B). Ici, on a donc une animation du groupe qui a moins fonctionné et qui a réduit fortement l'impact du jeu sur les étudiants. Elle marque un aléa majeur dans le test d'un dispositif (Maleyrot, 2012). Celui-ci ne peut être totalement normalisable, et

réalisé comme il était prévu.

Ces données conduisent à considérer au-delà de l'effet du jeu sur les représentations, l'effet de la conduite du jeu. Même si le jeu semble apporter un effet positif dans la pratique du stage par les étudiants en les conduisant à réinterroger le territoire dans lequel le vétérinaire effectue son activité, cet effet semble lui-même conditionné à la conduite du jeu qui est réalisée dans les différents groupes.

L'hypothèse H3 semble malgré tout valide. Les étudiants qui ont mobilisé le thème du territoire sont ceux appartenant au groupe où le conflit socio-cognitif a le mieux fonctionné. Cependant, compte tenu des résultats du groupe 1, la décentration des joueurs favorable à une transformation des représentations n'apparaît possible que par une gestion efficace de l'animation des groupes de jeu au sein du dispositif. L'hypothèse H3 serait valide selon les conditions de réalisation du jeu de territoire.

11.4. Limites méthodologiques.

La proposition des éléments conduisant à la possible validation de l'hypothèse posée, doit se faire néanmoins en considérant certaines limites de l'approche méthodologique utilisée. Celles-ci ne remettent pas en cause le propos mais permettent de situer sa portée au regard de la stratégie utilisée dans cette recherche.

La première limite revient sur les outils méthodologiques mobilisés pour tester les hypothèses et l'utilisation de l'entretien. Si celui-ci semble pertinent pour comprendre comment les étudiants ont pu évoluer entre les deux phases d'entretien, une analyse plus fine de ce changement aurait pu être éventuellement mise en évidence par des tests d'évocations hiérarchisées comme ceux utilisés dans la partie précédente. Toutefois, certains étudiants participants font également partie de la population étudiée dans la partie précédente. Ils auraient pu également se souvenir de réponses apportées. Il n'avait par contre pas été vu en entretiens, ce qui favorise également la mobilisation de cet outil de recueil. Par ailleurs, ce qui était recherché était bien la construction de la réflexion des étudiants sur leurs stages. C'est dans l'échange avec l'étudiant que celui-ci donne à voir comment il interprète les situations vécues, en mobilisant les éléments de représentations, ce qui est moins significatif dans des tests plus quantitatifs.

La deuxième limite provient de l'effectif pris en compte. En effet, seuls 24 étudiants du campus vétérinaire de Lyon ont participé au protocole d'étude et seulement 12 d'entre eux ont participé au jeu. Par ailleurs, les étudiants étaient également informés du contenu de la recherche, ce qui pouvait potentiellement influencer leurs réponses. Il s'agissait d'un critère imposé par l'établissement pour leur participation qui n'a pu être contourné. Les effets observés pourraient être sensiblement différents avec un plus grand effectif d'étudiants mais également avec des étudiants d'autres établissements ou non-informés de la démarche de recherche.

La dernière limite, déjà évoquée dans la synthèse des résultats, réduit également la portée de ceux-ci. Il n'a pas été possible de suivre les étudiants au-delà du second entretien suivant le retour du stage en clinique rurale. Les résultats obtenus sont sur un temps très

court et il est difficile de mesurer l'impact du jeu sur le long terme. Les éléments relatifs à la transformation des représentations par le jeu ne sont pas mesurables sur un temps suffisamment long.

Les résultats obtenus sont contingents de ces différentes limites.

11.5. Discussion des résultats.

Au-delà des limites méthodologiques, les résultats du jeu de territoire interrogent la pertinence d'une possible utilisation dans le cursus. En effet, cette partie visait à proposer un dispositif permettant d'introduire un changement de la représentation du vétérinaire rural. Cette transformation devait permettre aux étudiants de mieux considérer le rôle du territoire rural dans leurs parcours en le questionnant. Cet objectif semble avoir été atteint avec les étudiants du groupe recherche au regard de l'interprétation que la majorité d'entre eux a du vécu de leur stage (exception faite des deux étudiants du groupe de recherche de la population C).

Il pourrait être envisagé de transférer celui-ci dans le cursus afin d'évaluer sa portée réelle et d'échapper aux contraintes posées par le plan de recherche : effectif réduit, connaissance de la recherche effectuée, temporalité différente.

Cette adaptation du jeu de territoire dans le cursus vétérinaire impose de réfléchir à ses modalités car l'utilisation qui en a été faite dans cette recherche ne peut se transférer directement en contexte pédagogique. En effet, au-delà de l'effet positif du jeu, les résultats ont pu mettre en évidence que dans un même cadre de recherche (même salle, même consigne, même typologie d'étudiants), la conduite de celui-ci dans les groupes (son animation, la participation des professionnels...) conditionne sa réussite.

11.5.1. Des modalités à corriger pour favoriser la décentration.

Certaines modalités de mise en œuvre semblent devoir être mieux contrôlées. Elles peuvent être exposées afin d'expliciter les disparités d'appréhension du jeu par les étudiants. L'identification de ces modalités permet de favoriser une meilleure transposition dans le cursus.

La première modalité concerne le rôle que certains des professionnels joueurs ont eu tout au long du déroulement des étapes. Le problème de leur statut dans le jeu semble en être la cause. Ainsi, le point d'écueil des asymétries entre joueurs, pourtant souligné très clairement par les chercheurs s'intéressant au conflit socio-cognitif (par exemple, Psaltis, 2010), semble avoir été au moins partiellement un problème dans le déroulé du jeu. Ainsi, comme le soulignent Buchs *et al*. (2002), il faut favoriser la collaboration autour de ressources différentes, mais complémentaires et adapter les relations entre apprenants. Il est donc nécessaire de tenir compte du degré de préparation des professionnels joueurs à partager des ressources avec des étudiants. Ils doivent maîtriser les prérequis cognitifs et sociaux des étudiants pour s'adapter à l'interaction qui va être mise en place. Pour reprendre les propositions de Buchs *et al*. (2002), ils doivent adapter leur discours et adopter une

attitude de collaboration pendant le jeu favorable à la décentration des étudiants. Pour surmonter ce problème, il semble donc nécessaire de considérer les professionnels non pas comme des joueurs classiques du jeu, mais bien comme des « *contributeurs* » à l'objectif pédagogique, ayant un statut d'animateurs secondaires. Il s'agit d'une évolution par rapport à l'approche du jeu générique (Angeon et Lardon, 2008). Dans celui-ci l'objectif recherché est justement la concertation entre joueurs de statuts différents (élus, citoyens, conseillers techniques...), afin de répondre à une problématique d'un territoire donné. L'asymétrie est alors compensée en indiquant que les joueurs doivent se considérer comme égaux dans les interactions. Dans le cas de cette recherche, ce n'est pas le cas. L'objectif pédagogique visé pour les étudiants n'existe pas pour les professionnels : le jeu est donc faussé. Les professionnels, particulièrement les enseignants, sont immédiatement en position d'asymétries par leurs statuts. Ils veulent apporter leur expérience comme une donnée supérieure.

Cela interroge donc le choix des dits joueurs professionnels. L'une des premières observations, est de leur faire intégrer le jeu en conditionnant leur participation à la prise en compte d'un échange constructif avec les étudiants. Certains étudiants ont suggéré par ailleurs, dans le débriefing du jeu, de faire jouer des vétérinaires femmes et des éleveurs.

La première proposition semble évidente au regard de la population vétérinaire aujourd'hui. Elle n'a pas été réalisée du fait de la disponibilité des praticiens pour le jeu.

La seconde proposition est plus problématique. D'un côté, des éleveurs pourraient apporter une nouvelle source de confrontation des représentations avec des professionnels différents des vétérinaires et ayant des enjeux sur le territoire de nature variée. Ce qui est positif. D'un autre côté, il s'agit ici de professionnels pour lesquels il faudrait aussi clarifier les objectifs de participation et cette multiplication des profils peut être encore plus difficile. Cette évolution ne devrait être envisagée qu'après une période de « routinisation » du jeu où le statut des professionnels serait clarifié.

Par extension à cette réflexion sur la clarification de la participation des joueurs professionnels, une autre modalité de mise en œuvre à contrôler provient du rôle de l'animateur de groupe. En effet, celui-ci a une action non négligeable dans le cours du jeu et certains éléments, liés à ceux des joueurs professionnels, sont à faire ressortir. Dans le groupe 1, il y a une défaillance rapide de l'animateur qui n'arrive pas à contrôler le comportement des professionnels, générateur de l'asymétrie. Il se cantonne à l'énoncé des consignes, en les appuyant de manière autoritaire, ce qui déstabilise encore un peu plus les étudiants incapables de contrebalancer l'avis des professionnels. Ceux-ci restreignent leur possibilité de décentration et de transformation des représentations. Dans le groupe 2, l'animateur a été vite débordé par le praticien vétérinaire. Néanmoins, il a réussi à conserver les échanges en instaurant un climat social de confiance entre les joueurs (Buchs *et al*., 2002), et en les ramenant non pas sur des éléments relationnels, mais en focalisant les joueurs sur la tâche à réaliser. C'est aussi sur ce point que se repose l'animation du groupe 3. Plutôt que de laisser une discussion libre, l'animateur a favorisé la prise de parole à tour de rôle laissant ainsi une grande place d'expression aux étudiants. Par ailleurs, il a obligé ceux-ci à toujours réinterroger les propositions des vétérinaires pour éviter des asymétries.

Il a appliqué l'idée de redonner la parole au groupe dominé (Bourgeois et Buchs, 2011) en développant l'interdépendance des joueurs. Les étudiants ont alors adopté soit une co-élaboration acquiesçante (si un professionnel initie une solution, les étudiants contrôlent et donnent leur accord), soit une co-construction (des prises de parole alternées pour construire une solution commune), soit un conflit socio-cognitif (les étudiants débattent sur des arguments possiblement opposés et prennent en compte les propositions d'autrui). Dans tous les cas, les étudiants étaient entraînés vers la décentration.

Il est donc pertinent d'interroger ce rôle du tiers acteur qu'est l'animateur dans le jeu de territoire. Celui-ci doit avoir des consignes claires pour réguler les échanges dans le jeu, ce qui n'a peut-être pas été assez le cas dans la présente étude. La stratégie adoptée dans le groupe 3 semble la meilleure : focaliser les joueurs sur la tâche à accomplir plutôt que sur le relationnel et maintenir quoi qu'il arrive les étudiants dans le jeu pour favoriser l'expression et la confrontation de leurs représentations. Elle rejoint alors la modalité de régulation dite socio-cognitive indiquée par Darnon, Butera et Mugny (2008). Dans cette perspective, la question se pose sur le choix des animateurs en dehors de la situation expérimentale. S'il s'agit d'enseignants (ce qui semble le plus probable), ceux-ci doivent maîtriser les techniques d'animation précitées avant de mettre en place le jeu.

11.5.2. Une généralisation vers le cursus ?

Outre les modalités précédentes, il est également évident que le jeu de territoire ne peut pas être transféré directement au sein du cursus dans sa version de recherche. Celle-ci a été placée pour valider au travers du test de plusieurs hypothèses une approche théorique se fondant sur les résultats préalables de cette recherche sur le parcours des étudiants. Elle a donc utilisé des moyens matériels et humains peu reconductibles en l'état : salle spécifique à disposition, mobilisation de cinq animateurs, trois observateurs, et trois vétérinaires praticiens. Toutefois, il faut rappeler que le jeu, dans sa version générique, est d'un coût faible et réalisation rapide. À partir des résultats dégagés dans cette étude, il y aurait donc utilité à créer un kit pédagogique facilement utilisable par les enseignants, au cours du cursus. Le point central de cette transposition didactique repose sur le temps mobilisable dans le cursus. Le jeu de territoire a eu un temps de pratique effectif de 3h30 (sans compter la présentation de celui-ci et les débriefings). Il reste néanmoins largement moins long que dans sa modalité générique où il peut être mobilisé sur une journée entière (mais les objectifs sont différents). Toutefois, cela reste un temps plus important en 2e année de cursus que la majorité des séquences de cours et de travaux dirigés proposés. Pourtant une réduction n'est pas forcément opportune. En effet, dans un cadre proche, Lambert *et al*. (2003, cités par Piermatteo et Guimelli, 2012) ont montré qu'un temps d'échange long peut exercer une surcharge cognitive pouvant réduire le contrôle que les individus exercent sur leurs préjugés, ce qui aurait pour conséquence de favoriser leur expression. Dans le jeu de territoire, sa durée serait favorable à une plus grande décentration en réduisant la résistance des étudiants à celle-ci. Il y aurait donc une utilité à jouer le jeu de territoire sur une durée conséquente. Cependant, le déroulement du jeu et ses résultats montrent une certaine perméabilité entre les étapes 2 et 3. Les scenarii d'anticipation appellent immédiatement

chez les joueurs des solutions à proposer. Une orientation serait de jumeler ces deux parties en une seule (elles sont déjà jouées de manière continue) permettant de réduire le temps du jeu à 3h environ. Un tel créneau pourrait alors être mis en place spécifiquement une fois dans l'année : il permettrait de sortir le jeu du cadre traditionnel des enseignements et lui donnait une signification supérieure (Bourgeois et Buchs, 2011). Cet élément le rendrait alors favorable à une meilleure décentration des étudiants.

Un autre aspect reste le positionnement de la séquence pédagogique du jeu dans le cursus et le public visé. Concernant le premier point, le choix effectué pour la recherche semble le plus pertinent. La 2e année est celle qui offre la plus grande possibilité pour les étudiants de réinterroger leurs stages sur la longueur du cursus, tout en ayant un minimum de connaissances offertes sur le métier par la première année. Dans cette année, jouer le jeu de territoire avant le premier stage en clinique rurale est appréciable compte tenu des résultats obtenus. Les étudiants peuvent mettre directement à l'œuvre en stage les compétences et connaissances acquises et font évoluer leurs représentations. Sur la partie de l'interrogation qui concerne la population visée dans la promotion, le problème est plus complexe. La question posée est de savoir si son application doit concerner tous les étudiants du cursus de 2e année ou seulement des étudiants volontaires. Là-dessus, il semble plus favorable de ne s'intéresser qu'aux étudiants volontaires. En effet, si l'ensemble des étudiants d'une promotion participe au jeu, le risque majeur sera d'avoir de nombreux étudiants qui ne souhaiteront pas du tout s'orienter en filière rurale. Ceux-ci risquent de grever les interactions par des attitudes contre productives. De plus, le nombre de sessions de jeu serait conséquent et difficilement réalisable par des enseignants intéressés. Par ailleurs, il faut bien garder à l'esprit que l'objectif du jeu n'est pas de convaincre l'ensemble des étudiants, ni de faire changer d'avis des récalcitrants à la rurale ou encore de conforter le choix de ceux qui sont convaincus par celle-ci. Le jeu s'adresse à la population d'étudiants hésitants à s'y orienter, et dont le choix est généralement lié aux représentations qu'ils se font du territoire d'activité et les biais qu'ils peuvent se créer en stages.

Enfin, le dernier point d'adaptation du jeu sur lequel il semble nécessaire d'insister, concerne bien entendu le cas du territoire utilisé. Cette question peut être tranchée en accordant que le territoire de Chabreloche était inconnu pour les étudiants joueurs dans l'expérimentation. Même s'il était à proximité du campus vétérinaire de Lyon, sa situation semble être illustrative au même titre que pourrait l'être d'autres territoires. Ce n'est pas le territoire de Chabreloche à proprement parler qui est utile, mais sa capacité d'illustration de la problématique de désertification vétérinaire au sein des territoires ruraux. Il pourrait donc être réutilisé dans l'ensemble des écoles vétérinaires françaises, ce qui faciliterait la généralisation du jeu de manière globale dans l'enseignement vétérinaire en réduisant les coûts de production (humains et temporels) des fiches de jeu. Le point critique concerne plutôt sa réutilisation dans le temps. En effet, les données du territoire évoluent et doivent être réactualisées. Le territoire de Chabreloche pourrait perdre sa pertinence dans le temps et le jeu de territoire demanderait alors la conception d'un nouveau cas d'étude. Cet investissement devrait être réfléchi au préalable avec les enseignants et les techniques de production de données leur soient transmises. Ce dernier point semble donc le plus inextricable de l'investissement que les enseignants voudront bien accorder au jeu.

Synthèse de la partie 3

La partie précédente, « *Comprendre* », a souligné la relation en réseau entre les représentations socio-professionnelles du vétérinaire rural et socio-spatiales du territoire rural chez les étudiants. Elle a aussi mis en évidence l'impact des stages, élément majeur de l'orientation, dans la création de biais représentationnel sur ce territoire et son potentiel effet de rejet dans les choix de carrières. Les étudiants se focalisent sur les actes en stages et ne prennent pas en compte l'environnement territorial des praticiens et généralisent alors des critères locaux à l'ensemble des territoires ruraux, au détriment d'une représentation plus variée susceptible de favoriser le choix de la pratique rurale à la sortie des écoles vétérinaires.

La présente partie, « *Agir* » a donc visé à intervenir dans le cursus pour modifier cette situation en agissant pédagogiquement sur les représentations du territoire rural des étudiants.

Dans le chapitre 8, la théorie des représentations sociales est mobilisée dans cette optique de formation. Le conflit socio-cognitif est ainsi mobilisé après un retour sur les différentes possibilités de transformations des représentations en formation. Il vise à confronter les représentations des individus autour d'une activité de groupe. Pour cela, les participants doivent échanger, partager et discuter leurs opinions et avis sur un thème afin de résoudre une problématique proposée. Ce conflit crée alors une décentration des participants de leurs propres représentations par la prise en compte des arguments, avis, cadre d'analyse et solutions des autres. Cet effet est alors renforcé par l'interdépendance de l'activité proposée où chacun détient des connaissances que les autres ignorent, ou par la familiarité entre les participants. Pour résoudre le problème chacun doit donc participer et confronter ses informations.

Le chapitre présente alors un dispositif pédagogique spécifique, le jeu de territoire. Après un retour sur les caractéristiques de la notion de dispositif dans le domaine de la formation, la genèse du jeu de territoire est présentée. Provenant de la géographie sociale, il fait jouer en groupes des individus autour du cas d'un territoire réel afin de construire une vision partagée de celui-ci. Il se déroule en trois étapes : diagnostic partagé, construction de scenarii d'évolution et proposition d'actions, permettant la confrontation des points de vue des participants.

Le chapitre 9, propose alors une problématisation. Il peut être intéressant d'intervenir dans le cursus pour modifier la représentation des étudiants afin que ceux-ci intègrent, dès le début du cursus, les éléments relatifs au territoire d'activité. Pour cela, la réalisation du dispositif du jeu de territoire peut être testée. Celui-ci semble correspondre à la possibilité de mise en place d'un conflit socio-cognitif, favorable à une décentration des étudiants de leur propre représentation du territoire rural. En effet, par le réseau, en modifiant la

représentation du territoire rural par le jeu de territoire, il serait possible de modifier celle du vétérinaire rural. L'hypothèse proposée vise à tester cette possible transformation des représentations par ce dispositif.

La méthode proposée dans le chapitre 10 tente alors de permettre la validation possible de cette hypothèse. Elle s'articule au travers d'un recueil de données pré-test et post-test autour de la réalisation d'un jeu de territoire précédant le premier stage en clinique rurale. Une population de 24 étudiants de 2e année du campus vétérinaire de Lyon est sélectionnée. Douze étudiants sont retenus comme participants au jeu, constituant un groupe de recherche. Les douze autres étudiants constituent un groupe témoin et ne participent pas au jeu.

L'ensemble des éléments de construction de celui-ci est alors abordé tant dans les éléments organisationnels (déroulé, lieu, constitution des groupes, participation de joueurs professionnels : praticiens et enseignants, profil des animateurs) que sur les supports spécifiquement construits pour celui-ci (fiches de jeu, fond de carte support). Le déroulement du test du jeu est alors présenté chronologiquement, permettant de mieux comprendre son fonctionnement.

Le test du jeu de territoire est alors inséré dans la démarche de recherche. Deux entretiens sont positionnés avant celui-ci et après le stage permettant l'évaluation de ses effets entre le groupe recherche et le groupe témoin. Ici c'est le sens donné au stage, seul critère commun entre les deux groupes, qui est évalué, dans l'optique d'analyser une éventuelle prise en compte des éléments du jeu dans celui-ci. Il est complété par une procédure de recueil de données visant à démontrer la décentration des étudiants pendant le jeu de territoire. Pour cela, un protocole d'observations est mobilisé qui visent à comprendre les interactions des joueurs dans les différentes étapes.

La description et l'analyse des résultats du test, sont présentées dans le chapitre 11. Ceux-ci exposent un effet potentiel du jeu sur les étudiants du groupe recherche. En effet, dans la phase pré-test, l'ensemble des étudiants centre son analyse du stage vécu sur la thématique des actes techniques potentiellement observables et réalisables. C'est cette dimension qui semble faire sens chez les étudiants pour analyser l'activité du vétérinaire rural. Dans la phase post-test, une évolution notable est remarquée. Les étudiants du groupe de recherche mobilisent pour dix d'entre eux le thème du territoire pour analyser le vécu de leurs stages. Même si celui-ci n'est pas majoritaire pour tous et que le thème des actes demeure présent chez ces participants, il marque la prise en compte du territoire comme élément d'analyse. Celui-ci interroge alors des éléments dépassant le seul cadre de l'activité technique au regard de l'insertion de celle-ci dans un territoire de vie donné. À l'inverse, les étudiants du groupe témoin demeurent pour onze d'entre eux centré sur le thème de l'acte, de même que deux étudiants du groupe recherche. Il y aurait un possible effet du jeu sur la représentation du vétérinaire rural par l'intégration progressive, et non brutale, d'éléments du territoire. Toutefois, cet effet validant possiblement l'hypothèse initiale ne serait pas homogène.

Ces différences de résultats mettent en évidence qu'au-delà de l'effet du jeu de territoire sur l'initiation de changements possibles des représentations des étudiants, il faut

également prendre en compte la manière de conduire le dispositif du jeu pour arriver à cette fin. Ainsi, sur les trois groupes de joueurs, l'animation d'un des groupes a été moins efficace et a moins favorisé la décentration des étudiants entraînant un moindre effet du conflit socio-cognitif sur eux.

Il faut prendre en compte dans le dispositif qu'est le jeu de territoire, l'animation des groupes et les modalités de participation de joueurs professionnels comme un point essentiel pour permettre la décentration des étudiants. De plus, la généralisation du jeu dans le cursus, passe également par une adaptation pédagogique de celui-ci en termes de durée, de public visé et de gestion du cas d'étude proposé.

PARTIE 4 : DISCUSSION GÉNÉRALE

Les résultats de recherche produits dans cette thèse ont montré que le parcours des étudiants vers la profession de vétérinaire, loin d'être homogène, est sensible à de nombreuses évolutions temporelles et à des influences multifactorielles. Parmi celles-ci, la représentation du territoire rural semble jouer un rôle majeur dans les choix de carrière. En conséquence, il ne semble pas possible de considérer le cursus comme un élément monolithique, une « *boîte noire* », où les étudiants entrent après le concours et sortent cinq années plus tard avec un projet professionnel.

Malgré cela, les réformes se centrent majoritairement sur le recrutement, au détriment d'autres facteurs tels que les modalités d'enseignement ou de suivi de stage. Le niveau des étudiants serait garant d'une forme de capacité à s'orienter et à faire des choix construits.

Pourtant en pratique, les trajectoires professionnelles des étudiants vétérinaires, avec un profil sociologique très homogène propre au recrutement des grandes écoles (Fontanini, 2011), évoluent dans le temps, à la fois en fonction de contextes socio-économiques et culturels, mais aussi grâce à des stratégies singulières, intégrant des représentations et des modes d'implication professionnelle spécifiques (Perez-Roux, 2011).

Les résultats des études présentées dans cette thèse montrent que l'ensemble des parcours n'est pas déterminé par une structure univoque et cohérente. Il s'agit plutôt de divers choix et décisions d'acteurs qui construisent leurs propres représentations du monde qui les entourent.

Même si l'influence des héritages mis en évidence par Bourdieu et Passeron (1964) participe encore aux trajectoires des étudiants (les étudiants vétérinaires restent des enfants urbains de catégories socioprofessionnelles supérieures), ceux-ci s'inscrivent pleinement dans des sociétés qui évoluent et où les valeurs changent (besoin d'épanouissement, recherche de sens, etc).

La présente partie vise donc à revenir sur les différents résultats obtenus et à les discuter au regard de la problématique générale de l'accompagnement des choix de carrière vers la pratique rurale des étudiants au sein du cursus vétérinaire.

Chapitre 12 : Retour sur la démarche de recherche

Les résultats obtenus dans ce travail de thèse montrent qu'il faut dépasser les « *écueils rédhibitoires* » (Longo, 2011), qui empêchent une approche compréhensive du parcours des étudiants : sur-interprétation de facteurs socio-démographiques (par exemple, de leur origine urbaine), prise en compte réduite du processus temporel (par exemple, en réduisant les points d'analyse à l'entrée et à la sortie du cursus), survalorisation de la pratique vétérinaire au détriment d'autres temporalités biographiques (par exemple, consommer, voyager, etc). Le cursus vétérinaire est une transition vers un métier, non un simple apprentissage de celui-ci. Cette thèse a proposé une clé d'entrée spécifique permettant d'analyser ce phénomène, celle de la représentation du territoire rural. La réflexion proposée s'est alors articulée autour de deux dimensions. La première a visé la compréhension des choix de carrière au travers de cette clé d'entrée. La seconde a proposé une piste d'action permettant d'accompagner les choix de carrière des étudiants vers la filière rurale, par le test d'un dispositif pédagogique spécifique, le jeu de territoire. Le présent chapitre se propose de revenir sur les résultats obtenus au travers de la démarche de recherche proposée.

12.1. Synthèse de la démarche de recherche et de ses résultats.

La première orientation de ce travail de thèse, psychosociale, vise la compréhension des choix de carrière des étudiants vétérinaires. Ceux-ci sont abordés au travers de l'effet de la représentation du territoire rural sur l'orientation des étudiants.

Pour cela, la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961) a été mobilisée au travers de deux concepts spécifiques. D'une part, la représentation socio-professionnelle (Fraysse, 1998), qui met en valeur la représentation que possède un public apprenant au sein d'un processus de formation. D'autre part, la représentation socio-spatiale (Jodelet, 1982) que possèdent les individus à l'égard d'un espace spécifique comme, par exemple, le territoire rural.

La problématisation proposée a souligné le possible lien pouvant exister entre ces deux représentations chez les étudiants vétérinaires. Plusieurs hypothèses à tester étaient alors proposées. La première postulait une articulation en réseau de ces représentations (Rouquette, 1994) pouvant expliquer leurs liens. La deuxième postulait, d'une part, l'articulation de ce réseau dans le temps du projet représentationnel (Bauer et Gaskell, 1999) de l'étudiant, c'est-à-dire d'un projet à un instant, considérant son passé biographique et sociale et ses projections dans l'avenir. Le modèle dit du « *Toblerone* » (Bauer et Gaskell, 1999) était mobilisé à cet effet. D'autre part, elle postulait également que ce réseau était aussi influencé par la distance socio-spatiale (Ramadier, 2010) de l'étudiant au territoire

rural.

Pour tester ces propositions, une triangulation méthodologique (Denzin, 1978) a alors été réalisée. Elle a croisé plusieurs outils assurant une meilleure fiabilité et compréhension de la problématique sous forme d'une démarche en deux temps. La première a utilisé deux outils de manière successive. Elle s'est effectuée au travers d'une tâche d'association hiérarchisée (adaptée de De Rosa, 2003) sur 116 étudiants du campus vétérinaire de Lyon, permettant le recueil du contenu et de la structure des représentations du vétérinaire rural et du territoire rural. Elle était couplée à une enquête adaptée de l'induction de scénario ambigu (Moliner, 1993). Celle-ci visait à tester l'influence de la représentation du territoire rural sur celle du vétérinaire rural au travers d'un questionnaire passé à 1508 étudiants de trois écoles vétérinaires (Lyon, Alfort et Toulouse) et de classes préparatoires. La deuxième démarche a utilisé deux outils de manière concomitante. Au cours d'une série de 72 entretiens semi-directifs avec des étudiants du campus vétérinaire de Lyon et de classes préparatoires, visant à recueillir l'insertion des représentations dans leurs parcours biographique (Markova et Orfali, 2005), les participants ont eu à réaliser une tâche spécifique de cartes mentales (Milgram, 1984). Celle-ci permettait le recueil des éléments socio-cognitifs constitutifs de leur représentation du territoire d'activité d'un vétérinaire rural.

Cette démarche de triangulation a permis de produire des données de plusieurs formes (discours, évocations libres, choix issus de scénarios, dessins). Elles montrent que les étudiants possèdent des représentations riches, mais spécifiques selon certains ancrages et/ou parcours. Des étudiants ont ainsi une image limitée des territoires de pratique du vétérinaire rural, ce qui conduit à rejeter la pratique correspondante, d'autres y voient une forme d'hétérogénéité des modes de vie où il est aisé de se projeter. Ces données ont ensuite été exploitées pour permettre de répondre aux hypothèses. L'analyse a permis de fournir plusieurs éléments :

- la représentation socio-professionnelle du vétérinaire rural et la représentation socio-spatiale du territoire rural s'imbriquent en réseau. Toutefois, l'influence de la représentation socio-spatiale dans le réseau peut être modérée selon l'ancrage (Doise, 1985) et les souhaits des étudiants ;

- le réseau de représentation ainsi formé s'inscrit dans le projet représentationnel de l'étudiant. Il est variable dans le temps selon la position dans le cursus. Une image de double « *Toblerone* » a ainsi été proposée pour modéliser le réseau dans cette dimension temporelle ;

- le réseau de représentations est également dépendant de la distance socio-spatiale de l'étudiant au territoire rural. Cette représentation évolue dans le temps selon le parcours de l'étudiant et transforme alors le réseau.

Cette mise en évidence d'un réseau de représentations variant chez l'étudiant dans le temps et en fonction d'une distance socio-spatiale a été imagée au travers d'une métaphore artistique, un mobile de Calder, pour illustrer cette variabilité. L'image du mobile suggère ainsi qu'en modifiant un élément du réseau, comme la représentation du territoire rural, il pourrait être possible de modifier l'ensemble des représentations contenues. Dans le cas de

cette recherche, il s'agit de celle du vétérinaire rural. Toutefois, cette modification n'est pas linéaire. Au sein du réseau, les modifications des différentes représentions se font de manières différentes : elles peuvent être rapides ou lentes, importantes ou réduites.

Cet élément apparaît alors essentiel. Il serait possible de changer la représentation du vétérinaire rural pour favoriser une orientation vers la pratique rurale, en modifiant la représentation du territoire rural.

Toutefois, les différences entre les variations des réseaux ne permettent pas d'effectuer une modification globale dans le cursus. Il faut s'intéresser au réseau en double « *Toblerone* » de chaque étudiant pour comprendre la construction du sens commun que les étudiants créent ensemble à propos du vétérinaire rural. Une autre métaphore pour représenter cette diversité de réseau de représentations et de la nécessaire prise en compte des interactions entre les étudiants est alors utilisée. Il s'agit de celle de la « *rose des vents* » de Bauer et Gaskell (2008).

Les résultats obtenus et leurs interprétations permettent d'envisager la deuxième orientation de cette thèse : la proposition d'action par la mise en place d'un dispositif pédagogique dans le cursus vétérinaire permettant d'initier une transformation des représentations des étudiants à l'égard du vétérinaire rural.

Le cadre théorique mobilisé reste celui des représentations sociales. Après un retour sur les éléments descriptifs de leurs transformations (Abric, 1994), le concept de conflit socio-cognitif (Doise et Mugny, 1981) est mis en avant. Il permet, dans un cadre formatif, de modifier les représentations des individus par une mise en confrontation de leurs modes de pensée autour d'une activité collective générant un débat. Celle-ci leur permet de se décentrer (Piaget et Inhelder, 1966) au travers des avis, arguments et opinions des autres participants. Cette activité peut être renforcée par une meilleure interdépendance entre eux (Bourgeois et Buchs, 2011). Le cadrage préalable revient alors sur la notion de dispositif dans le cadre formatif. Il en présente un spécifique pour articuler des discussions autour de territoires, notamment ruraux : le jeu de territoire (Lardon *et al*., 2008).

La problématique posée mobilise celui-ci pour analyser une possible transformation de la représentation du vétérinaire rural. Le jeu de territoire permet de générer un conflit socio-cognitif susceptible de transformer dans l'échange entre étudiants leur représentation du territoire rural. Par l'effet de réseau, celui-ci modifierait la représentation du vétérinaire rural. L'hypothèse posée est que le jeu de territoire est capable de transformer la représentation du territoire rural par le conflit socio-cognitif. La vérification de cette hypothèse repose sur la mise en place d'une méthode spécifique permettant le test du jeu de territoire au sein du cursus vétérinaire. La période retenue est alors avant le premier stage obligatoire en clinique rurale, soit en 2e année. Un plan de recherche pré-test post-test avec groupe témoin non équivalent est proposé sur un échantillon de 24 étudiants du campus vétérinaire de VetAgro-Sup. Ceux-ci sont répartis en deux échantillons de 12 étudiants joueurs et 12 étudiants formant un groupe témoin ne participant pas au jeu. Au travers d'entretiens visant à recueillir ce que les étudiants anticipent de leurs stages avant le dispositif et leur vécu ensuite, la stratégie méthodologique propose de mettre en évidence

si le jeu peut favoriser une transformation de leur représentation du vétérinaire rural. Pour cela, c'est l'interprétation donnée du stage comme élément commun aux deux groupes du dispositif qui est visée.

Le propos revient alors de manière détaillée sur la construction même du jeu, pour lequel le territoire rural retenu, support au débat, se situe à la frontière du Puy de Dôme et de la Loire. Une présentation est effectuée des éléments relatifs à la constitution des trois groupes de joueurs (mêlant étudiants, vétérinaires praticiens et enseignants), au choix de la salle utilisée, au déroulé pédagogique et aux différents supports nécessaires à sa réalisation : fiches de jeu et fond de carte.

Le déroulement du jeu test est présenté au travers de ses trois temps de réflexion : diagnostic partagé, élaboration de scénario et propositions d'actions.

Pour analyser celui-ci, la méthode pré-test/post-test est alors complétée d'une autre permettant de mettre en évidence la possible décentration engendrée par le jeu dans les interactions entre joueurs. Elle se base sur les observations de celles-ci pendant le jeu.

L'analyse des données des entretiens montre qu'une majorité d'étudiants joueurs a mobilisé, pour interpréter le stage en clinique rural, le thème du territoire, notamment au travers des éléments débattus pendant le jeu. Les étudiants du groupe témoin restent eux centrés en quasi-totalité sur les actes réalisés. Ce premier élément valide au moins partiellement l'hypothèse d'un effet du jeu de territoire sur la transformation de la représentation du vétérinaire rural.

Toutefois, ces résultats sont à nuancer. En effet, certains étudiants joueurs ne mettent pas en avant d'éléments du territoire dans leurs discours, et restent focalisés sur les actes. La mobilisation des éléments recueillis pendant le jeu montre que c'est à l'intérieur des groupes de jeu que des différences s'effectuent entre joueurs. Les étudiants ayant le moins intégré le thème du territoire d'activité appartiennent en particulier à un groupe dans lequel la décentration produite par le conflit socio-cognitif est réduite, c'est-à-dire où les représentations des joueurs n'ont pas pu se confronter réellement. Une animation moins structurée ou moins conviviale, mais surtout la dominance de la position des joueurs professionnels sur les débats (enseignant et vétérinaire) a réduit l'effet du jeu.

Dans l'hypothèse du test du jeu de territoire, la partie relative à la décentration des joueurs n'est possible que par une gestion efficace de l'animation des groupes de jeu. L'effet recevable du jeu sur la transformation des représentations est lié à l'effectivité de cette décentration. Le jeu peut permettre sous conditions la vérification de l'hypothèse.

L'ensemble de ces éléments questionne la portée de l'intervention proposée pour agir sur le réseau de représentations des étudiants et les accompagner dans leurs choix de carrière possible vers la pratique rurale. Le jeu de territoire pourrait être un dispositif efficient, mais plusieurs de ses modalités doivent être revues. L'animation des groupes est un élément important à investir particulièrement dans les consignes données. Pour faciliter le conflit socio-cognitif et la décentration, il semble important de permettre une prise de parole la plus équilibrée possible des participants (étudiants ou professionnels), mais également un climat d'échange convivial. De plus, la gestion des participants « non-étudiants » est fondamentale. Ils sont en position de dissymétries par leurs statuts sociaux

et ils doivent être ramenés à être des contributeurs du jeu, plus que des joueurs.

La possible généralisation du jeu en l'état doit ainsi prendre en compte ces différents éléments mais aussi les contraintes liées à sa transposition dans un cursus pédagogique : sa durée et la pertinence dans la durée du scénario du territoire mobilisé.

Les résultats obtenus dans cette thèse montrent que les représentations du territoire rural et du vétérinaire rural s'articulent en réseau chez les étudiants. Celui-ci est toutefois variable. Il se modifie dans le temps du cursus en fonction de la distance socio-spatiale des étudiants au territoire rural. Favoriser une orientation des étudiants vers la pratique rurale serait lié à la modification de ce réseau en réduisant les représentations biaisées du territoire d'activité du vétérinaire rural chez une partie des étudiants. Le jeu de territoire aurait le potentiel pour cela et pourrait être un dispositif susceptible d'aider les étudiants dans leurs choix de carrière vers la pratique rurale. Il doit toutefois être investi en considérant certaines adaptations de ses modalités.

12.2. Limites à cette recherche.

Il est nécessaire de moduler ces propositions d'interprétation des résultats au regard des limites de la démarche globale de cette recherche. Celles-ci ne remettent pas en cause les éléments obtenus dans ce travail, mais attirent toutefois l'attention sur le fait qu'ils en restent dépendants. La première limite est inhérente au principe même de cette recherche. Comme indiquée dans la première partie, la volonté a bien été d'adopter une démarche étudiant une pensée sociale contextualisée et dépendante du temps et de l'espace. La scientificité des connaissances produites tient à la démarche méthodologique utilisée s'appuyant sur des concepts théoriques éprouvés de la littérature scientifique. Elle n'est donc pas une vérité objective, mais apporte de nouveaux éléments de compréhension sur le questionnement étudié. Le choix, ici, d'utiliser le critère spatial s'est justifié au vu des éléments du contexte récent de la profession : spatialisation de la désertification vétérinaire... Il apporte un éclairage nouveau et pertinent, mais sans avoir la prétention d'expliquer la totalité d'un problème social qui, par définition, est éminemment complexe et multi-paramétrique. L'utilisation d'une approche psychosociale s'est également justifiée dans ce contexte, mais aurait pu être remplacée par d'autres disciplines. Il s'agit ici d'un choix réalisé pour approcher au mieux le questionnement. Les méthodologies et concepts sont ceux de la discipline mobilisée. Elles ont été choisies selon leur pertinence pour répondre aux hypothèses proposées. Toutefois, il est possible d'envisager d'autres choix d'outils de mesure et d'analyse. Dans cette perspective, il est aussi important de noter que l'ensemble de la recherche a été élaborée de manière quasi-expérimentale : le contrôle de toutes les variables pendant les différents recueils n'était pas possible. Les interactions entre étudiants pendant ceux-ci ont ainsi pu, par exemple, générer des réflexions sur les thématiques des entretiens et conduire à recueillir des données ne reflétant pas exactement leurs représentations. Les résultats produits tiennent compte de cette adaptation aux contraintes de terrain.

La population étudiée est la source de la deuxième limite. La recherche s'est focalisée sur la compréhension des choix de carrière des étudiants de classes préparatoires et des écoles vétérinaires françaises. Ainsi, d'autres populations auraient pu être approchées, par exemple :

- les lycéens qui se situent avant l'entrée en classes préparatoires afin de contrer une critique indiquant que les années préparant au concours conditionnent déjà les représentations des étudiants ;

- les vétérinaires praticiens récemment diplômés, pour renforcer la compréhension du passage de la formation à la profession, et des représentations socio-professionnelles aux représentations professionnelles ;

- les étudiants formés dans l'école belge de Liège qui fournit une grande partie des nouveaux praticiens en France ;

- le grand public pour permettre également de comprendre la représentation du métier de vétérinaire dans la population globale et de la comparer à celles des étudiants.

Ces différentes possibilités n'ont pas été réalisées car cette recherche a fait le choix de se centrer sur les éléments semblant les plus cruciaux au regard du contexte. De plus, elle présente des coûts logistiques et organisationnels importants. La recherche a malgré tout fait l'objet de procédures de recueil de grande envergure. Il peut toutefois être noté ici l'absence d'une des écoles françaises dans les résultats, celle de Nantes, qui n'a pu participer au recueil de données.

Ceci amène à prendre en considération une troisième et dernière limite qui est temporelle. En effet, la recherche se veut trans-longitudinale, c'est-à-dire qu'elle a étudié un cursus sur toute sa durée, mais en prenant des étudiants dans chacune des promotions et non en suivant individuellement ceux-ci pendant leurs cursus. Cette dernière limite tient bien entendu à la durée d'un travail de thèse qui ne permet pas de mettre en place une telle démarche longitudinale. Il n'a pas été possible de vérifier si les résultats mis en valeur sont pour partie dépendants des étudiants composant les promotions plutôt que de leurs parcours. Toutefois, pour compenser ce problème, la stratégie a visé à avoir un volume d'étudiants élevé entrant dans le cadre de la démarche méthodologique et surtout que les caractéristiques socio-démographiques des étudiants demeurent stables d'une cohorte à l'autre.

Chapitre 13 : Éléments de discussion

Après être revenu sur les différents résultats obtenus dans cette recherche et les éléments pouvant limiter leur portée, le présent chapitre vise à discuter l'ensemble de ce travail de thèse au regard de sa problématique générale : la compréhension des choix de carrière des étudiants vétérinaires vers la filière rurale dans le cursus vétérinaire.

Le premier élément qui sera discuté concerne la prise en compte du cursus vétérinaire comme une véritable transition vers le monde professionnel. Puis, il sera mis en évidence la nécessité de la mobilisation de nouveaux savoirs dans l'enseignement.

13.1. Une transition vers le monde professionnel.

La question de la transition, qui dans sa définition la plus élémentaire peut être entendue comme le passage entre deux états, s'est progressivement imposée comme une notion pouvant synthétiser les différents éléments rassemblés dans cette thèse. En effet, comme le rappellent Balleux et Perez-Roux (2013), l'étymologie latine, transition vient du terme *transitio*, qui exprime la co-existence des notions d'espace et de temps. Il traduit la notion de déplacement au travers d'un espace, et son dépassement, mais également l'idée du temps qui passe. Deux éléments fondamentaux de la réflexion menée dans cette recherche apparaissent ici : la dimension temporelle du parcours des étudiants et la dimension spatiale de leurs choix d'orientation au regard de leur territoire d'exercice.

Ce processus apparaît comme un entre-deux entre le monde scolaire et le monde professionnel. Cette analyse provient de la prise en compte dans cette recherche de la complexification et de la singularisation de ces deux mondes, qui est pour les étudiants une source constante d'incertitudes (Lamamra et Duc, 2013). Le passage de la formation à l'emploi n'est donc pas un simple phénomène ponctuel et mécanique, mais plus une construction sociale (Amos, 2007 ; Dubar, 2001) : c'est un processus interactionnel qui est plus ou moins long selon d'une part les contextes dans lesquels les étudiants évoluent, et d'autre part les significations et les stratégies qu'ils établissent (Dupuy et Le Blanc, 2001). De fait, la conception d'une linéarité et d'une prévisibilité du parcours de vie selon les caractéristiques socio-démographiques n'apparaît pas pertinente pour comprendre le parcours de ces étudiants. Les étudiants évoluent dans un contexte d'incertitude, au regard de la profession vétérinaire, mais aussi de la société dans son ensemble (chômage, crise économique, crise du modèle agricole) (Masdonati et Zittoun, 2012). Ce « *chaos vocationnel* », dont parle Riverin-Simard (1996), affecte alors l'ensemble de leurs sphères de vie.

13.1.1. Une transition psychosociale.

Dans cette perspective de transition, les travaux fondateurs de Dupuy et Le Blanc (2001) et de Megemont et Baubion-Broye (2001) sont éclairants. Ces auteurs montrent qu'il n'y a pas forcément, lors d'une transition, une bifurcation ou une rupture. L'individu n'est pas obligé de changer d'environnement professionnel ou amical, et de perdre ainsi ses repères. L'attachement des étudiants à leurs régions d'origine pour l'installation post-cursus, ou la multiplication de stages en proximité du domicile familial, en sont de parfaites illustrations. Les étudiants sont dans une transition à laquelle ils s'adaptent et où leur identité évolue : c'est une perturbation, mais non une crise. Pour ces auteurs, il faut considérer le sens que les individus donnent aux situations de transitions pour évoluer et s'orienter. Ceux-ci se trouvent dans la nécessité de concilier l'ensemble de leurs engagements (personnels, sociaux, professionnels, familiaux…) avec les transformations qu'ils subissent. Ces engagements peuvent alors être (ou non) compatibles entre eux, et l'adaptation aux transformations va se situer dans les significations et valeurs données aux engagements et aux moyens de les faire interagir ensemble (Megemont et Baubion-Broye, 2001). C'est un point particulièrement opérant compte tenu des résultats obtenus. Les entretiens et le jeu de territoire ont ainsi montré que les étudiants n'envisagent pas uniquement la profession vétérinaire sous l'angle de leurs choix de carrière, mais aussi en intégrant une multitude d'autres aspects, qui peuvent entrer en résonance avec les territoires d'installation possibles.

Baubion-Broye et Hajjar (1998) parlent alors d'un modèle de système des activités. Plus précisément, ces activités sont réparties en sous-systèmes, ayant chacun une organisation propre et indépendante des autres : la vie professionnelle, la famille, les loisirs… Chaque sous-système dispose de ressources, il est aussi soumis à des contraintes, l'individu y intégrant des projets spécifiques. Les auteurs soulignent l'interdépendance et l'intersignification (Dupuy et Le Blanc, 2001) des sous-systèmes : pour réaliser les projets de l'un d'eux, il faut prendre en compte les autres, soit comme une aide, soit comme une contrainte. Ainsi, les aspirations et projets des individus dans le sous-système du travail, ou chez les étudiants dans celui de la formation, prennent sens dans le rapport aux autres projets (Dupuy et Le Blanc, 1997). Par exemple, plusieurs étudiants ont mis en rapport, dans le jeu de territoire, leurs projets d'orientation professionnelle avec leur projet de vie dans la sphère familiale : avoir des enfants et donc disposer de services de proximité. Ce n'est pas seulement le domaine de la formation et du travail qui est interrogé chez les étudiants, mais tous les sous-systèmes qui y sont connectés. Ces résultats, qui confirment l'approche temporelle modélisée dans le projet représentationnel, rejoignent aussi ce que proposaient Dupuy et Le Blanc (2001, p.69) :

> *« c'est affirmer que la socialisation des sujets tout au long du cycle de vie ne peut se concevoir en dehors d'un effort pour concilier dans les différents temps de vie – sur des périodes plus ou moins longues – l'ensemble des activités proposées à l'individu par ses multiples groupes d'appartenance ; effort encore pour concilier réflexion sur les conduites antérieures, évaluation des expériences actuelles et anticipation d'identités futures désirées. »*

Toutefois, les étudiants vétérinaires n'ont pas tous anticipé ces transitions, et certaines ne sont pas du tout préparées. Le grand nombre d'étudiants hésitant entre les différentes pratiques possibles en fin de cursus, voire même à l'entrée dans le monde professionnel, marque cet aspect. Balleux et Perez-Roux (2013) parlent de stratégies d'adaptation, où il faut mettre en œuvre des interactions entre le temps du parcours de vie, qui est long, et le temps de l'instant de la transition. Les choix des étudiants se réalisent dans ce cas au fur et à mesure, sans préparation, et le choix de filière de fin de 4e année devient alors souvent un choix de dernière minute sans véritable anticipation. C'est dans ce cadre que les biais représentationnels vis-à-vis de la pratique rurale deviennent prépondérants et conditionnent les choix de carrière.

L'étudiant se retrouve, selon ces situations, au centre de son changement, soit comme un acteur, soit comme un témoin : il met en cohérence, ou non, ses différents projets, parfois antagonistes, en arbitrant entre ressources et contraintes. Il existe alors des facteurs sociaux qui influencent et déterminent ce processus de pensée complexe. C'est une relation complémentaire qui est d'ordre psychosocial et intègre à la fois les activités cognitives des individus et les rapports intergroupes. Cette approche place l'ensemble du propos de cette recherche dans le courant de la pensée sociale (Rouquette, 2009).

L'utilisation de la notion de transition est intéressante pour caractériser les résultats de l'analyse du parcours des étudiants et comprendre les changements qui s'opèrent, tant sur les plans individuels que structurels, mais également l'articulation de ceux-ci. Les métaphores (mobile de Calder et rose des vents) utilisées dans la deuxième partie de cette thèse prennent ici tout leur sens. L'ancrage socio-spatial des étudiants modifie leurs représentations à l'image d'un prisme renvoyant une projection de lumière diffractée. Ces représentations vont se modifier au cours de leur cursus de formation, mais selon des temporalités inégales, comme dans un mobile de Calder : elles bougent, puis se stabilisent plus ou moins rapidement et dans des proportions plus ou moins importantes. Pour comprendre les transitions des étudiants, il faut comprendre la multitude de ces mouvements des représentations : c'est l'image de la rose des vents, issue des travaux de Bauer et Gaskell (2008).

Les résultats de cette thèse montrent que 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 dernières 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). Potentiel point d'appui pour la formation, la dimension représentationnelle des transitions professionnelles pourrait devenir un objet d'étude et d'investissement important pour accompagner les futurs praticiens (Masdonati et Zittoun, 2012). Les transitions dépendent des représentations que les étudiants ont du monde qui les entoure et qui affectent les différents engagements qu'ils portent dans leurs milieux de socialisation : famille, amis, autres étudiants, praticiens... (Baubion-Broye et Le Blanc, 2001). La réflexion sur les résultats obtenus, sous-tendue par la notion de transition, met ainsi en évidence, chez les étudiants, trois dynamiques, préalablement identifiées par Masdonati et Zittoun (2012) :

1) les remaniements identitaires, qui correspondent aux modifications de l'identité de (futur) vétérinaire, concomitantes aux évolutions de sa représentation et de son intégration au groupe professionnel. Ils se manifestent dans l'intégration progressive dans le discours et la représentation du métier d'éléments propres à la profession ;

2) l'acquisition de compétences, qui s'effectue logiquement par l'enseignement, les activités cliniques et bien entendu par les stages ;

3) la construction de sens, qui se réalise progressivement par l'inscription de l'exercice professionnel dans un environnement singulier, favorisant ainsi l'implication des étudiants.

Comme cela a été vu précédemment, le caractère hétérogène de ces dynamiques de transition suppose des moments de déstabilisation et de relative stabilité, de continuité et de rupture, de changement et de résistance au changement. Les étudiants développent des stratégies de régulation et d'adaptation pour affronter les déséquilibres liés aux changements, internes ou externes, auxquels ils doivent faire face. Ces réponses sont largement d'ordre représentationnel (Baubion-Broye et Hajjar, 1998).

Par ailleurs, l'un des apports principaux de cette recherche est de montrer que les étudiants ne semblent pas posséder les mêmes savoirs, c'est-à-dire les mêmes connaissances et les compétences, nécessaires pour lire l'espace. Ces différences se retrouvent dans les différentes représentations socio-spatiales qu'ils ont du territoire rural. Elles proviennent de formes d'internalisations socio-cognitives hétérogènes (Ramadier *et al.*, 2008), marquées par différentes combinaisons de principes d'organisation de l'espace. Ces résultats rejoignent ceux de Dias et Ramadier (2015) qui montrent qu'il existe des capacités inégales à lire l'espace via le processus de décodage / encodage de celui-ci.

L'analyse des résultats montre que la relation entre les représentations socio-spatiales et les choix de carrière des étudiants devrait être considérée comme dialectique, et que celle-ci évolue au fil du temps. Ainsi, tout comme l'a déjà observé De Alba (2011, 2012) dans ses études sur les villes de Mexico et Paris, la pratique sociale du territoire se réfère à l'utilisation antérieure qui en est faite par les individus et leurs groupes d'appartenance. Cependant, elle correspond également à ce qu'observe Portugali (2011) dans ses études des milieux urbains : les étudiants vétérinaires projettent leur plan de vie future (choix de carrière, choix de vie) sur les territoires ruraux. Il n'y a pas une capacité innée à lire l'espace, mais celle-ci résulte d'une construction sociale (Ramadier 2003).

Ainsi, la multiplication d'expériences de mobilité dans le parcours biographique, précédant l'entrée en école vétérinaire ou au cours des stages, semble atténuer certains freins au choix de la filière rurale. En particulier, celles-ci paraissent conduire à une représentation plus nuancée et diversifiée du territoire rural, même si les étudiants suivent ensuite un parcours similaire d'enseignement vétérinaire. Il est étonnant de noter que ces expériences de mobilité peuvent n'avoir aucun lien avec le territoire rural, et pourtant favoriser le non-rejet de celui-ci dans les choix de carrières. En effet, des étudiants ayant déménagé à plusieurs reprises entre zones urbaines dans leur jeunesse expriment cette variété dans leurs représentations des territoires ruraux, alors qu'ils n'en ont jamais fait l'expérience physique.

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, et Roy, 2014). Cette représentation est loin d'être en phase avec la réalité de l'exercice professionnel : les vétérinaires intègrent dans leur activité 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 (Ramadier, 2010), entre les étudiants et leurs potentiels territoires d'exercice, qui différerait selon leurs expériences et leurs connaissances de l'environnement de travail. Cette distance tendrait à se réduire au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus. Plus l'étudiant 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. De fait, l'étudiant s'apprêtant à 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. Elle devient très dépendante de possibilités d'expériences plus réduites offertes à un stade avancé du cursus. L'étudiant qui n'a pas prêté attention à ces éléments en début de parcours doit alors le faire sur un nombre plus réduit de stages. La capacité réflexive est plus restreinte sur les territoires investis et la prise de risque sur les lieux à découvrir plus limitée.

13.1.2. Dépasser les biais représentationnels.

Ainsi, bien plus qu'un outil de découverte, le stage semble être l'élément central du support des choix de carrière des étudiants. Il apporte une vision du réel et fournit un cadre réflexif au projet du futur vétérinaire. Il a un rôle déterminant à jouer dans l'accompagnement des transitions. Tous les étudiants interrogés dans les entretiens l'ont souligné comme le moment du cursus qui a donné du sens à leur orientation et ceci, bien avant les cours ou les activités cliniques.

Pourtant, comme cela a été observé, le stage est également vecteur de biais qui peuvent entraîner un rejet de la pratique rurale. En effet, le vécu du stage est impacté 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. L'effet du stage 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.

De fait, l'expérience du stage pour accompagner l'étudiant peut générer des tensions entre idéal et vécu (Albero, 2010), à deux niveaux apparemment opposés : celui de la généralisation et celui de la focalisation. Les différents résultats montrent que l'expérience dans les zones rurales (dans la vie personnelle ou à travers des stages) peut améliorer la motivation à s'y installer, en questionnant à la fois les connaissances académiques ou personnelles, et les projections sur les possibilités concrètes d'installation. Cependant, cet effet est modéré 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 évoluent différemment au fil des stages et entraînent des positionnements vis-à-vis de la filière rurale parfois opposés, malgré une base qui semble commune. Les constats de Papet et Louche (2004) dans leurs études de la représentation sociale de l'entreprise chez des étudiants se retrouvent : les représentations apparaissent différentes malgré des pratiques identiques. De même, 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 à généraliser les caractéristiques locales de lieux d'expériences souvent perçus comme redondants.

L'ensemble de ces résultats indique que l'enseignement vétérinaire peut être susceptible de promouvoir une spécialisation durable dans le secteur rural, à condition toutefois de contourner les biais représentationnels qu'il occasionne dans les stages : généralisation et focalisation. Dans cette optique, plusieurs propositions pédagogiques concernant les stages peuvent être envisagées.

La première concerne l'encadrement de ces stages, tant par les enseignants que par les praticiens. De fait, au-delà de la transmission de contenus, c'est-à-dire de connaissances et de compétences à acquérir, les enseignants et les tuteurs peuvent 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 garantir 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). Pour cela, les enseignants doivent également prendre conscience de la perception qu'ils ont eux-mêmes de ces possibilités d'aide (Cuconato, Bois-Reymond et Lunabba, 2015). Ainsi, un trop grand nombre d'étudiants interrogés souligne que le retour de stage n'est quasiment pas discuté avec les enseignants. Ceux-ci doivent pouvoir s'assurer que l'ensemble des stages suivis par chaque étudiant est important dans son parcours. Pour cela, il faut dégager du temps pour le questionner sur son expérience et son appropriation du stage. Comme le soulignent Bourque et Doray (2009), l'expérience scolaire apportée par les enseignants peut devenir un facteur d'implication positive. Les représentations et les perspectives professionnelles peuvent se rejoindre dans le cursus. Le rôle des enseignants deviendrait plus efficace lorsque ceux-ci sont considérés par les étudiants comme porteurs de perspectives professionnelles au sein de l'institution d'enseignement.

De la même manière, le vétérinaire praticien qui accueille les étudiants en stage, en

tant que professionnel référent sur le terrain, doit lui aussi se mobiliser pour les accompagner en évitant de biaiser leurs représentations, ce qui pénalise les choix d'orientation. Pour rejoindre les propos de Charbonneau, Samson et Rousseau (2014), un échange fort et construit entre enseignant et praticien ne pourrait être que productif, car leur relation influence la réflexivité du stagiaire sur son expérience. Il semble essentiel que le professionnel évite de centrer son propos sur l'acte, même si celui-ci peut être considéré comme un moyen plus facile d'entrer en communication avec l'étudiant, et que l'acte reste encore un élément essentiel de connaissance du métier de vétérinaire. Le praticien doit faire découvrir l'ensemble de son métier au-delà de la seule pratique de soin, en montrant l'étendue de son activité : management du personnel, relationnel avec les clients et les collègues de la clinique, activités de conseil et d'expertise ou gestion quotidienne. Il est clair qu'aujourd'hui, ces activités annexes au soin représentent la majeure partie de son travail et sont presque les seules en lien avec son environnement, que ce soit auprès des clients d'animaux de compagnie que des éleveurs.

Par ailleurs, il semble également fondamental que le vétérinaire praticien fasse découvrir en partie les éléments relatifs à sa vie personnelle. La démystification qui entoure la pratique et la vie en milieu rural ne peut faire l'économie de la mise en perspective du praticien au regard de ses différentes sphères de vie. Organisation de la vie familiale, loisirs, activités extra-professionnelles, accès aux soins et services (éducatifs et de santé) sont des éléments que les étudiants mettent en exergue dans leurs dernières années de cursus lorsqu'ils envisagent leurs installations futures. L'investissement de ces éléments par les praticiens semble nécessaire dès les premiers stages, pour favoriser la maturation du projet et la découverte de territoires de vie variés, propices au non rejet de la pratique rurale par les étudiants.

Ce point amène à un dernier aspect d'amélioration pédagogique de la gestion des stages, celui des lieux de réalisation. Au cœur des entretiens, cet élément du parcours des étudiants vétérinaires est à remarquer spécifiquement. En effet, la grande majorité des étudiants effectuent leurs stages à proximité de la résidence des parents ou de l'école vétérinaire. Outre un aspect affectif qui ne peut être ignoré (passer quelques semaines proches de ses parents pendant le cursus), il est clair pour les étudiants que la recherche de stages est foncièrement conditionnée par le coût du logement. Les stages dit « *logés* », c'est-à-dire où le vétérinaire met à disposition un logement, ne sont pas les plus répandus et sont souvent l'apanage des stages plus longs de fin de cursus en 4e et 5e année. Cela réduit considérablement les possibilités d'accès au logement, en dehors du cercle familial ou amical. À cela s'ajoute que la zone de recrutement des écoles vétérinaires est fortement conditionnée par leurs localisations. Les étudiants sont majoritairement issus de régions à proximité de leurs écoles, et feront leurs stages dans ces régions. La découverte d'environnement différent et de systèmes d'élevage spécifiques, conditionnant l'activité et l'organisation des cabinets vétérinaires, est alors plus réduite.

Pourtant, la recherche a montré que ce sont les étudiants qui avaient pu avoir les expériences de stages les plus diversifiées spatialement qui avaient le moins tendance à rejeter la pratique rurale par rapport au territoire d'activité. Pour ces étudiants, le territoire rural était vu non pas comme un ensemble monolithique, mais comme une variété de

possibles où ils pouvaient plus ou moins se projeter facilement. Bien qu'il semble difficile de demander aux vétérinaires qui accueillent les étudiants de les loger (ce qui aurait tendance à réduire encore plus le nombre de possibilités de stages), une des solutions possibles consisterait, à l'image de ce qu'il existe dans certaines grandes écoles d'ingénieurs, à constituer un annuaire national des lieux possibles de stages. Cet annuaire permettrait aux étudiants de trouver des stages logés plus facilement en dehors des régions traditionnelles de leurs écoles d'origine. Tenu à jour par les quatre établissements, il pourrait être actualisé chaque année sur la base des conventions et fiches de stages rédigées par les étudiants et les praticiens donnant une évaluation partielle, mais facilement intégrable des lieux de stage. Les étudiants pourraient diversifier leurs parcours et découvrir des environnements de travail, notamment en pratique rurale, potentiellement intéressants pour eux au regard de leurs souhaits de vie personnelle.

13.1.3. Vers un accompagnement des transitions dans le cursus vétérinaire.

Par ailleurs, l'ensemble du dispositif de formation, et pas seulement les stages, devrait lui aussi permettre aux étudiants de trouver un espace de médiation (Zittoun et Perret-Clermont, 2001) vers un « *après* » cursus vétérinaire. Les résultats obtenus soulignent clairement que l'acquisition de compétences méta-réflexives, telles que définies par Zittoun et Perret-Clermont (2001) ne peut se faire dans l'urgence de la fin du cursus. Celle-ci pourrait contribuer de manière non négligeable, d'une part à la re-signification des stages évoquée précédemment, 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 s'avère nécessaire. Il reste à déterminer comment l'enseignement vétérinaire peut créer un tel espace.

Les résultats de cette étude suggèrent pour cela la possibilité d'un renforcement de l'ingénierie pédagogique autour du parcours de l'étudiant et de son accompagnement.

Tout d'abord, le cursus vétérinaire se devrait d'initier les étudiants aux facteurs de la profession autres que l'acte vétérinaire lui-même. À ce titre, la prise en compte d'une approche spatiale serait un élément essentiel. Elle apporterait 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. L'appropriation des territoires apparaît comme un socle de connaissances et de compétences indispensables pour former des vétérinaires capables de se saisir des problématiques de leurs possibles lieux 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 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), le dispositif pédagogique global de l'enseignement vétérinaire n'a pas pour but de générer un choc représentationnel, mais se situe plutôt dans un temps long. Il doit amener les étudiants à regarder collectivement cette dimension spatiale de leur future profession comme l'a proposée l'expérimentation du jeu de territoire.

Pour ce faire, en premier lieu, il semble essentiel de renforcer la communication bien en amont des classes préparatoires. Comme le montrent les résultats, une grande majorité des étudiants ne connaît pas du tout la profession vétérinaire avant d'y entrer. La persistance marquée d'un grand nombre d'étudiants en fin de 2e année souhaitant s'orienter vers une activité en faune sauvage en est un des meilleurs exemples : cette activité ne représente un débouché que pour, au plus, un étudiant par promotion et par an. 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 quatre écoles sont aussi des actions à renforcer. Dans le même ordre d'idée, la généralisation d'entretiens de recrutement à l'ensemble des concours d'accès pourrait être une bonne initiative. Cela permettrait d'identifier certains étudiants dont la décision de s'orienter vers les écoles vétérinaires n'a pas été 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. De manière synthétique, plutôt que d'aborder l'entrée dans le cursus que par des critères socio-démographiques, il serait intéressant de les approcher par des aspects représentationnels et vocationnels.

Ensuite, la valorisation de disciplines de sciences humaines et sociales ou d'économie et gestion, quasi inexistantes dans le cursus, pourrait être également un intéressant levier d'action. Il s'agit là d'un élément que Fraysse (1998) avait déjà soulevé pour les cursus d'ingénieur. Elle permettrait de renforcer une adaptation des étudiants aux contextes professionnels. Comme le soulignent Bourque et Doray (2009, p. 9), il y a un lien à ne pas oublier entre éducation et profession, par l'influence du parcours scolaire sur l'actualisation du projet d'orientation :

> *« En même temps, il s'agit de se demander si l'expérience scolaire modifie les représentations professionnelles. À cet égard, on ne peut que constater qu'il y a loin de la coupe aux lèvres, car de nombreux étudiants de technique connaissent des échecs qui les conduisent à abandonner, temporairement ou non, leurs études et leurs projets. Il faut aussi compter avec le désenchantement professionnel qui touche directement les représentations du travail. Ce dernier est le produit de la confrontation des représentations individuelles du domaine et des emplois avec les perspectives professionnelles diffusées par les agents éducatifs et le contenu des cours. Quand l'écart entre les deux systèmes de représentation est trop important, il y a déstabilisation des projets et abandon ».*

Les étudiants ont rappelé dans les entretiens qu'ils estiment que le contenu de leurs enseignements est trop éloigné de la réalité du travail de terrain. En effet, ce travail est loin d'être une activité uniquement clinique. Pour eux, en sortant du cursus vétérinaire, ils ne se sentent pas formés suffisamment à des éléments pourtant essentiels à leurs activités : procédures d'installation, environnement de travail (place dans le système d'élevage, relations aux autres professionnels…), formes d'organisation et de gestion des cliniques, connaissance de la profession, relations avec les clients (qu'ils soient professionnels ou non)… 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 où ces éléments sont prégnants. Les étudiants parlent ainsi pour la rurale de la difficulté à facturer des soins, à donner des conseils dans un contexte économique complexe, un grand nombre d'éléments pouvant décourager l'exercice en rural. Ces éléments rejoignent les résultats de Henry, Rushton et Baillie (2016), qui montrent que la viabilité des cabinets vétérinaires ruraux dépend de plus en plus de praticiens prêts à évoluer avec leurs clients (comme la modification dans l'avenir des pratiques des éleveurs soulignée par les étudiants) et à développer avec eux des partenariats porteurs au travers de nouvelles pratiques de gestion et d'échange.

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 le conseil. Concrètement, il pourrait être mis en place des restitutions de stages collectives qui mettent en contact les étudiants avec d'autres situations que la leur ou proposant 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 leurs connaissances d'autres territoires d'activité possible. Ces nouveaux cadres partagés collectivement orienteraient les étudiants vers un « *ailleurs* » (Masdonati, 2007 ; Masdonati et Zittoun 2012), et les aideraient à inscrire les transformations qu'ils vivent dans leur histoire personnelle (Zittoun et Perret-Clermont 2001). L'acquisition de connaissances spatiales et de compétences pour les utiliser devrait être mise en avant comme un élément d'apprentissage à part entière. 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) pourraient permettre aux étudiants d'imaginer des « *sois possibles* », de faire indirectement des essais et de se confronter aux différents aspects de la carrière vétérinaire. Ils peuvent offrir le sentiment de contrôle qui permettrait à l'étudiant de jouer avec des avenirs possibles – avant de les réajuster à la réalité (Perret-Clermont et Zittoun, 2002).

13.2. La mise en évidence d'un besoin de nouveaux savoirs.

Cette prise en compte de nouveaux éléments pédagogiques semble difficilement réalisable dans le système actuel d'enseignement. Celui-ci se centre sur les disciplines cliniques, et laisse peu de place à d'autres formes d'apprentissage. Pourtant, le jeu de territoire a montré le potentiel bénéfice d'approcher d'autres savoirs, moins académiques et plus adaptés à la pratique professionnelle.

13.2.1. Des savoirs non-académiques pour impliquer les étudiants.

Cette entrée est un élément de réflexion récurrent dans la question des savoirs nécessaires aux professionnels dans la société actuelle et de leur traduction curriculaire telle que décrite par Mons, Duru-Bellat et Savina (2012). Pour ces auteurs, il existe une

opposition entre un modèle curriculaire qui tend à l'académisme et un modèle allant vers l'éducation totale en se détachant des seules disciplines et en prenant en compte la profession dans son ensemble.

En effet, l'enseignement vétérinaire correspond, en France, depuis des dizaines d'années, à ce que Bernstein (1971) appelle un « code série » du savoir scolaire. Comme cela a été souligné dans le contexte préalable de cette recherche, les disciplines enseignées pendant les cinq ans du cursus sont assez isolées à la fois les unes des autres, mais aussi de la pratique réelle, élément que soulignent les étudiants en entretien. Elles sont distinctes de savoirs plus professionnels et opérationnels, que les praticiens véhiculent dans les stages. La relation pédagogique est vécue de manière hiérarchique et ritualisée : les cours sont magistraux, le professeur « tient » le savoir, et les évaluations se font au cours de partiels lors de sessions où les étudiants sont jugés sur des acquis stricts. Le système correspond à une vision académique traditionnelle qui laisse peu de place à l'orientation de l'étudiant. Pour être un « bon » praticien, il faut détenir les savoirs disciplinaires que les tenants des dites disciplines ont insérés dans le cursus (Duru-Bellat, 2015).

À l'inverse, ce que propose le jeu de territoire est de confronter les étudiants à leurs propres représentations, en voulant « *éclairer* » leurs parcours par des savoirs non disciplinaires. Selon Bernstein (1971), il s'agit d'une approche « intégrée » du code du savoir scolaire : les savoirs proposés ne sont pas découpés, mais forment un ensemble utile au projet de l'étudiant. Ce qui est valorisé, c'est la manière d'acquérir de nouveaux savoirs. Cette idée se retrouve dans le comportement d'une majorité des étudiants qui ont joué le jeu de territoire et qui, en stage, vont questionner l'environnement de travail au travers à la fois de l'acquisition de nouvelles connaissances (en demandant par exemple comment sont organisés les systèmes d'élevage du lieu de stage) et de l'utilisation de compétences acquises pendant le jeu et perfectionnées pendant le stage (questionner les temps de parcours plutôt que des distances fixes, regarder les relations aux éleveurs selon les types d'élevages…). C'est une conception plus intégrative des savoirs à transmettre (Mons, Duru-Bellat, et Savina, 2012) : une éducation qui intègre, avec les disciplines académiques, des enseignements plus ouverts sur le monde professionnel. Le jeu de territoire propose une relation plus en proximité entre étudiants et enseignants, au sein de groupes flexibles favorisant les échanges interindividuels et coopératifs.

Pourtant, comme le souligne Duru-Bellat (2015), il n'y a pas forcément une nécessaire opposition entre ces deux approches. Les savoirs non-académiques peuvent être intégrés dans des approches curriculaires traditionnelles et de nombreuses recherches soulignent leurs impacts positifs sur les parcours de formation, d'insertion ou de mobilité professionnelle indépendamment des savoirs plus académiques (Bailly et Léné, 2015). L'intérêt principal des savoirs non-académiques est qu'ils « *préparent à la vie* » alors que les connaissances universitaires transmises dans le cursus vétérinaire ont été choisies historiquement plutôt pour correspondre aux besoins des Grandes Écoles. Celles-ci perpétuent une forme de reproduction des élites, au travers du recrutement d'une majorité d'étudiants issus de classes préparatoires, et sélectionnés par concours (Fontanini, 2011). Comme le préconise Perrenoud (2011), il serait préférable de définir les contenus d'enseignement du cursus vétérinaire également en référence à des pratiques sociales

cruciales plutôt qu'en reprenant seulement des savoirs prédéterminés. L'une de ces pratiques primordiales est le choix de carrière. Ce positionnement amène à choisir et mettre en place un modèle pédagogique où des dispositifs permettent de concilier cette volonté d'allier savoirs académiques et savoirs à visée sociale. C'est ce que les travaux de cette thèse ont tenté de montrer au travers de l'expérimentation du jeu de territoire.

Les arguments qui pourraient être opposés à ce positionnement tiennent en général au problème, pas forcément pertinent et légitime, de l'évaluation de ces savoirs non-académiques.

Il est possible de répondre à celui-ci grâce aux résultats du jeu de territoire. Ainsi, il est facilement opposé à ce type de savoir la notion de performances objectivables et mesurables. Elles ne pourraient être évalués directement puisque relevant d'une potentialité d'action. Cette idée semble peu convaincante au regard des résultats obtenus avec les étudiants de 2e année. Ce simple potentiel d'action est largement dépassé pour certains des étudiants, qui prennent en compte l'approche du jeu directement dans leur appropriation des stages. Les savoirs du jeu relèveraient de la recherche d'une meilleure intégration dans la formation et de meilleures perspectives d'insertion sociale et professionnelle (Abbet, 2010). Il ne faut pas analyser de manière sommative l'appropriation de l'espace (ce que l'étudiant sait du territoire), mais de manière formative.

13.2.2. Des savoirs sur l'espace : un capital pour s'orienter.

Ces différents savoirs non-académiques permettent de s'interroger, au-delà de leurs statuts de savoirs sociaux, sur la spécificité de leur contenu, c'est-à-dire la maîtrise de l'espace. La littérature sur l'accompagnement des transitions n'a que peu investi celle-ci. Des travaux récents de Garneau (2007) et de Notais et Perret (2012) vont pourtant dans ce sens, et jugent l'aptitude à saisir l'espace comme un élément de compétence qui doit être acquis par l'apprentissage, favorisant l'orientation et la socialisation professionnelle. Ils se référent pour cela au concept de capital spatial (Lévy, 1994). Il s'agit d'une notion théorique récente en géographie sociale, développée au milieu des années 90, et encore peu stabilisée, mais dont la capacité explicative est importante pour comprendre le rapport des individus à l'espace.

Ce concept a été développé en référence aux travaux de Bourdieu (1980). Il est inspiré directement des autres formes de capitaux que ce dernier a développées : social, économique, culturel et symbolique. Lévy et Lussault (2003, p. 124) le définissent ainsi comme « *l'ensemble des ressources, accumulées par un acteur, lui permettant de tirer avantage, en fonction de sa stratégie, de l'usage de la dimension spatiale de la société* ». Il renvoie donc à la capitalisation de ressources (Cailly, 2007) formées à la fois d'un patrimoine (dit capital de position) et de compétences (dites capital de situation), et qui intègre les représentations socio-spatiales de l'individu. Barthon et Monfroy (2010) illustrent parfaitement cette typologie du capital spatial au travers de l'exemple des choix scolaires effectués par des parents. Ainsi, les auteurs montrent que, grâce à leur lieu de résidence, des parents ont un accès privilégié à une offre scolaire susceptible de donner les

meilleures chances de réussite à leurs enfants. À côté de cela, d'autres parents s'affranchissent d'une localisation moins avantageuse afin d'optimiser leurs choix, par la connaissance de l'offre scolaire aux alentours. Dans le cas du jeu de territoire, le discours de certains étudiants s'inscrit ainsi pleinement dans cette optique par la prise en compte de nouveaux critères pour s'orienter, issus d'une meilleure lecture des territoires.

Cette vision stratégique de l'utilisation des compétences sur l'espace par l'individu est un élément central du concept du capital spatial. Ce dernier est ainsi entrelacé avec les autres formes de capitaux :

> « *dans la mesure où l'individu peut valoriser, échanger ou cumuler différentes ressources (se déplacer beaucoup, choisir un lieu de résidence avantageux, etc.) pour réaliser divers profits, généralement non spatiaux* » (Cailly, 2007, p.170).

Le capital spatial « *fait appel à un cumul de compétences qui sont agencées stratégiquement pour un but précis* » (Delignières et Regnauld, 2007, p.82). Pour les étudiants, la prise en compte de l'espace permet ainsi de mieux s'orienter dans les possibilités de spécialisations professionnelles et de choisir les éléments les plus conformes à la coordination de leurs souhaits personnels (vie de famille…), professionnels (conditions de travail…) voire économiques (salaire).

Pour Lussault (2010), c'est par l'investissement dans ce capital au travers de savoirs et de compétences que l'individu va pouvoir s'adapter aux diverses situations de sa vie. Une conception similaire est défendue par Fournier (2008), Lazzarotti (2006), Cailly (2007) ou encore Delignières et Regnauld (2007), pour qui c'est au travers de l'accumulation et de l'utilisation des compétences et des savoirs sur l'espace, mais aussi de leurs transmissions, que ce capital prend son sens. Cette transmission peut être familiale, mais elle pourrait également s'effectuer par l'expérience des lieux (Carpentier et Gerber, 2009), comme par exemple au travers des stages, ou être initiée sous forme académique (Notais et Perret, 2012), comme dans le cas du jeu de territoire. Cette notion renvoie alors à une autre caractéristique fondamentale de cette notion : l'inscription temporelle du capital spatial. En effet, le capital mobilisé à un instant de l'histoire de l'individu n'est pas stable ou durable. Il n'est pas une constante, mais reste foncièrement contextualisé et dynamique (Cailly, 2007). Le capital spatial, et son rapport avec les autres capitaux, change en fonction de l'évolution du contexte biographique : moments de rupture, et de redéfinition des choix. L'idée proposée par Ramadier selon laquelle (2007, p.131), « *plus que l'expérience des lieux, c'est le parcours biographique en référence aux différents lieux investis qui permettrait alors de faire émerger des valeurs et des attitudes en rapport avec le monde physique* » est ici retrouvée. Le capital spatial structure également le récit des individus, comme le montrent les travaux de Notais et Perret (2012). Les règles du jeu social, les rapports de pouvoir, les routines culturelles sont marquées par les dimensions spatiales. Il faut alors se les approprier au risque d'avoir une intégration difficile dans les groupes sociaux, notamment professionnels. La capacité d'adaptation vient donc d'une part de la trajectoire des individus (Cailly, 2007 ; Depeau et Ramadier, 2011a ; Fauveaud, 2013) : le temps passé dans le lieu d'habitation, les divers déménagements et mobilités qui engendrent

une multiplicité de lieux habités, le statut familial et professionnel des individus et son évolution, les déplacements divers mêmes exceptionnels (vacances…). Elle provient également de leur identité sociale qui va structurer la manière d'aborder ces territoires au travers de pratiques et de représentations. Le processus d'intériorisation/extériorisation de l'espace via les représentations (Ramadier, 2010) et son articulation dans le processus biographique se retrouve ici. La manière d'appréhender ces éléments à un moment donné, de se les représenter devient alors fondamentale. Cette double dépendance aux rapports biographiques se retrouve dans les résultats de la présente étude : les représentations socio-spatiales, qui influencent les représentations socio-professionnelles et les choix de carrière, varient chez les étudiants en fonction de la distance socio-spatiale aux territoires ruraux. Par exemple, les stages nouvellement signifiés par le jeu de territoire vont agir comme des espaces ayant des effets structurants sur les représentations et les pratiques que les individus vont pouvoir utiliser dans de nouveaux territoires.

Il est possible de connecter encore plus cette approche du capital spatial de la situation des étudiants vétérinaires dans la description que Lévy et Lussault (2003) en fait et où il va enrichir la notion des ressources possibles de l'espace en différenciant celles matérielles (habitat, mobilités), immatérielles (télécommunications) et enfin idéelles (le stock de compétences, d'appétences et d'imaginaires spatiaux). Sur cette dernière acception des ressources, Lussault (2010, p.250) note que

> *« tout acteur a besoin de constituer un stock actualisable d'aptitudes spatiales et de géographies (qui forment ce que je nommerais son « capital spatial »), c'est-à-dire d'un ensemble de savoirs et de compétences qui lui permettent de construire, en situation d'action, l'arrangement optimal des réalités, de maîtriser, en particulier cognitivement, et de réguler cet arrangement. […] Il ne faut pas voir dans ce capital spatial une férule, un déterminant de pratiques univoques, mais plutôt un potentiel actualisable ».*

Ces éléments sont alors similaires à l'approche d'une compétence développée en direction des étudiants vétérinaires, c'est-à-dire la lecture du territoire d'activité pour introduire un changement dans leurs représentations. Cette relation aux représentations est ainsi complètement intégrée au capital spatial. Pour Lussault (2010), chaque individu serait capable de mobiliser un nombre de compétences immense pour appréhender l'espace. Toutefois, il voit dans celles-ci un implicite peu objectivable, car comme elles sont parfaitement intériorisées socialement, il n'y a pas de nécessité à les exprimer. Chaque individu construit un savoir formé de connaissances et de compétences sur l'espace qui lui permet d'agir dans des contextes situationnels spécifiques et justifie sa position sociale :

> *« Ce savoir, plus ou moins objectivable, cette compétence à penser, sentir, agir dans la configuration dynamique de la situation procède d'une capitalisation, d'une intégration mentale de schémas d'appréhension et de répertoires d'actions, fruit des expériences sociales »* (Lussault, 2010, p.250).

Au vu de ces éléments, il semble possible ici de proposer que ces schémas d'appréhension plus ou moins objectivables relèvent de représentations socio-spatiales. Lussault (2010) parle ainsi de normes, valeurs, attitudes, habitudes ou routines incorporées

par les individus. Ces éléments constitutifs du capital, leurs fonctions et l'aspect dialogique de leur échange correspondent aux fondements des représentations sociales qui ont déjà été évoqués. Pour Fauveaud (2013), l'utilisation du concept de « capital spatial » favorise le croisement des approches psychosociologiques et géographiques, permettant de considérer l'espace comme une ressource mobilisable et utilisable par les individus ou les groupes sociaux dans le déploiement de leurs stratégies. Ainsi, l'auteur décrit ce capital à la fois en matière de connaissances spatiales et de développement de compétences permettant leur utilisation.

Pour Fauveaud (2013), ces connaissances prennent la forme de savoirs liés au milieu naturel et physique, comme par exemple le rôle des infrastructures (par exemple, réseau ferroviaire, routiers, service, loisirs), mais également et surtout de savoirs liés à la composition sociale des territoires. Ces différents savoirs concernent la qualité de vie dans un territoire, ou son isolement, lesquels correspondent à des réalités socio-spatiales particulière. Il y a donc un parallèle significatif avec les éléments développés dans les fiches du jeu de territoire pour initier le conflit socio-cognitif des joueurs. Il s'agit en effet de ces réalités socio-spatiales spécifiques au cas de la zone de Chabreloche qui ont été mises en discussion au sein du jeu de territoire.

Ces similitudes entre l'initiation de la transformation des représentations socio-spatiales des étudiants vétérinaires par le jeu de territoire et le capital spatial, amènent donc à s'interroger sur celui-ci. Pour y répondre, les résultats produits dans cette recherche rejoignent pleinement le point de vue de Garneau (2007). L'investissement dans des dispositifs permettrait de réduire l'écart dans l'appropriation de l'espace entre étudiants, ce qui pourrait être utile à leur socialisation professionnelle. Notais et Perret (2012) vont plus loin dans ce sens : l'aptitude à saisir l'espace doit se traduire dans des savoirs acquis par l'apprentissage. Pour ces auteurs (p. 132) :

> *« Ce capital spatial ouvre des pistes intéressantes pour les gestionnaires de carrière dans la mesure où il peut être pensé comme une compétence au service de la mobilité et de la construction du parcours. Il s'agirait alors de le développer chez les salariés en vue d'instaurer la dynamique du marché interne du travail, d'une part, et plus individuellement, de faciliter la transition qui doit s'opérer, d'autre part ».*

Le jeu de territoire semble avoir ce potentiel : permettre l'initiation du changement de représentations des étudiants sur leurs futurs territoires d'activité, facilitant ainsi leur transition vers le monde professionnel. L'accumulation de capital spatial devrait donc être un objectif affiché par l'enseignement vétérinaire, du fait de son utilité dans la construction des parcours professionnels.

Synthèse de la partie 4

Cette dernière partie est une discussion globale des résultats obtenus et de la démarche de recherche investie dans cette thèse.

Dans le chapitre 12, une synthèse globale des résultats obtenus est proposée. Elle reprend les deux parties de cette thèse. La partie comprendre montre comment ce travail de recherche met en évidence la possible construction d'un réseau de représentation entre la représentation du vétérinaire rural et celle du territoire rural chez les étudiants du cursus vétérinaire, et sa dépendance à leurs projets représentationnels et à leur distance socio-spatiale au territoire rural. La partie agir analyse comment la mise en place d'un dispositif pédagogique spécifique, le jeu de territoire, peut initier une transformation de ce réseau favorisant une orientation vers la pratique rurale.

Le chapitre revient également sur les possibles limites de cette démarche de recherche. Celles-ci peuvent alors porter sur les méthodes employées, la population étudiée, l'aspect trans-longitudinal ou encore sur le fondement même de cette recherche, c'est-à-dire son caractère contextuel qui en limite la portée.

Le chapitre 13, met alors en perspective l'ensemble de ces résultats au regard de la problématique générale des choix de carrière des étudiants vétérinaires vers la filière rurale. Deux dimensions sont discutées.

La première propose de mettre en perceptive les choix de carrière des étudiants dans une optique de transition. Le cursus vétérinaire n'est pas simplement une étape vers le monde professionnel mais bien une transition permettant d'y accéder progressivement. Cette transition est psychosociale et intègre les représentations des étudiants. Plusieurs propositions pédagogiques sont alors faites pour aider à accompagner les étudiants vers la pratique rurale.

La deuxième dimension discutée s’intéresse plus particulièrement à la forme des savoirs débattus dans cette thèse. Il s'agit de savoirs non-académiques pouvant éclairer le parcours des étudiants s'ils sont pris en compte dans le cursus. Ils sont également des savoirs spécifiques sur l'espace d'activité, constitutif d'un capital spatial nécessaire à l’insertion de jeunes vétérinaires dans le monde professionnel.

CONCLUSION

L'objectif de cette thèse était de contribuer à la compréhension de ce qui fonde, aujourd'hui en France, le choix de la spécialisation des étudiants des écoles vétérinaires et, en particulier, vis-à-vis de la désaffection qui touche la filière rurale. En effet, la crise de vocation que cette dernière traverse depuis de nombreuses années provoque une baisse significative du nombre de praticiens et les prévisions pour le futur sont plus préoccupantes encore. Or, la présence de vétérinaires en zones rurales est porteuse d'importants enjeux sociétaux : économiques, sanitaires ou sociaux. Les différentes politiques publiques incitatives mises en place se sont avérées, jusqu'ici, peu capables de contrer ce phénomène. De même, la seule prise en compte des caractéristiques socio-démographiques des étudiants, proposée par les pouvoirs publics pour expliquer leurs choix de carrière au sein du cursus vétérinaire, semble insuffisante. En effet, ces choix semblent provenir plutôt d'aspirations nouvelles en termes d'organisation de l'activité professionnelle, mais également de vie personnelle. Ils pourraient ainsi être corrélés à une caractéristique de la désertification vétérinaire rurale : elle n'est pas homogène dans l'espace français. Certains territoires attirent toujours des praticiens, alors que d'autres semblent négligés.

La recherche présentée ici a donc analysé le cursus vétérinaire dans cette optique en questionnant les choix de carrière des étudiants dans une dimension psychosociale au regard de sa dimension spatiale. Pour cela, la théorie des représentations sociales a été mobilisée. Ce décalage du focus, des caractéristiques de la population étudiante vers la prise en compte psychosociale de leurs représentations, a ainsi offert deux finalités à cette recherche. L'une, heuristique, a visé la production de connaissances sur les processus de choix de carrière. L'autre, pragmatique, a tenté d'élaborer des propositions de solutions pédagogiques d'accompagnement de ces choix.

Dans un premier temps, la finalité heuristique peut être questionnée. Ici, les travaux proposés ont mis en évidence l'intérêt de l'approche représentationnelle pour comprendre les choix de carrière des étudiants. Dans ce sens, l'analyse systémique des représentations mettant en rapport la représentation socio-professionnelle du vétérinaire rural avec la représentation socio-spatiale des territoires ruraux semble être une perspective intéressante. La recherche a ainsi montré le lien fort qui existe entre les aspects professionnels des choix de carrière et les aspects spatiaux (isolement, accessibilité…). Il a été possible également d'aller au-delà de ces aspects en montrant que les éléments spatiaux mettent en évidence des aspirations plus individuelles (fonder une famille, besoin de s'épanouir…).

À un niveau théorique, la modélisation utilisant un double projet représentationnel, ou double « *Toblerone* », a permis l'inscription de ce système de représentations dans une optique temporelle. Elle fait appel, à un instant t, à la fois au passé de l'étudiant et de ses groupes sociaux, et également à ses projections dans le futur. À ce titre, deux métaphores

conceptuelles ont été utilisées pour expliquer les transformations subies par les représentations des étudiants au cours du cursus. L'effet « *Calder* » du mouvement des représentations dans un système est ainsi directement issu de ce travail de recherche. La « *rose des vents* » est une application des travaux récents de Bauer et Gaskell (2008) dans cette optique systémique pour comprendre comment se construit le sens commun d'une profession par des étudiants à partir de leurs projets représentationnels.

De plus, les travaux de cette thèse ont également permis de questionner la possibilité de transformation des représentations dans un contexte pédagogique, au travers de la mobilisation du concept de conflit socio-cognitif. Cela a été réalisé par la mise en place d'un dispositif spécifique : le jeu de territoire. Ici, les résultats ont permis de montrer que le conflit socio-cognitif produit permet d'introduire le changement des représentations et de favoriser la prise en compte du territoire rural dans l'analyse de l'activité du vétérinaire par les étudiants. Toutefois, celui-ci ne va pas de soi. Il dépend de l'animation du dispositif, notamment de la gestion pédagogique du statut des différents participants, et du vécu des étudiants. Cependant, lorsqu'il fonctionne, le jeu de territoire pourrait favoriser la prise en compte des éléments relatifs au territoire d'activité dans leur parcours d'orientation.

Les étudiants vivent donc une transition qu'il faut accompagner en créant un espace social de médiation dans le cursus entre, d'une part, le monde professionnel et les territoires de pratique, et d'autre part les systèmes de représentations. Cela rejoint alors l'aspect pragmatique du questionnement de cette thèse. En effet, l'utilisation de critères socio-démographiques pour approcher les choix des étudiants vétérinaires vis-à-vis de la rurale semble réductrice. La féminisation, l'origine urbaine ou de catégories socio-professionnelles supérieures apparaissent comme des indicateurs mais n'expliquent que peu les parcours des étudiants. La signification donnée au territoire d'activité est plus prometteuse : elle montre l'imbrication de plusieurs niveaux de réflexion des étudiants.

Toutefois, les résultats de cette thèse suggèrent qu'il faut sortir d'une perspective académique classique, disciplinaire et tendant aux seuls savoirs cliniques dans l'enseignement vétérinaire. Les propositions pédagogiques formulées, à l'image du jeu de territoire, prennent forme dans un modèle permettant une ouverture vers des savoirs non-académiques, utiles à la formation de futurs professionnels. Ces savoirs, notamment de connaissance de l'espace d'activité du vétérinaire, favorisent alors l'accumulation par les étudiants d'un capital spatial propice à mieux les intégrer dans une possible carrière en pratique rurale. Ils ne demandent pas de repenser le curriculum mais simplement de l'enrichir, et apparaissent comme une opportunité de développement réalisable. Ainsi, au-delà du travail visant à comprendre les liens qui unissent les choix de carrière des futurs vétérinaires avec la dimension spatiale de ces choix, cette thèse propose donc des clés pédagogiques potentiellement actionnables pour favoriser une installation des jeunes praticiens : la prise en compte de leur transition vers le monde professionnel et l'articulation de savoirs leur permettant de mieux s'y insérer. Il serait donc possible d'envisager que les résultats de cette recherche puissent être également transposés dans d'autres formations liées à des professions concernées par la désertification des territoires ruraux, notamment celle des médecins. Même si ces formations ont leurs propres spécificités, une partie du traitement des difficultés auxquelles elles sont confrontées pourrait passer par

l’accompagnement pédagogique des transitions socio-professionnelles, notamment par une analyse mêlant représentations sociales et territoires.

Pour conclure, il est possible d'imaginer une alternative à l'idée émise par Françoise Tenenbaum, qui avait été reprise en tout début de l'introduction de cette thèse. Fin 2011, l'élue de Dijon avait proposé l'idée que, dans les territoires ruraux, les vétérinaires puissent venir remplacer les médecins, en cas de nécessité, lorsque ces derniers ne sont plus présents sur le territoire. Outre une absence de compétences pour la médecine humaine, c'est aussi le manque de vétérinaires ruraux qui réduisait complètement la portée de cette idée. Cette thèse peut orienter le débat vers d'autres approches. Plutôt que de vouloir remplacer une profession par une autre, il pourrait être préférable d'investir parallèlement leurs formations. Il ne s'agit pas ici de renforcer encore des compétences disciplinaires, mais d'accompagner les transitions vécues par les étudiants vers le monde professionnel, notamment à un niveau représentationnel. Cela peut passer alors par l'investissement vers de nouveaux savoirs, plus professionnels et moins académiques. La connaissance des territoires ruraux en est un, de même que la compétence à le lire dans son propre parcours professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie au format APA (American Psychological Association), 6e édition, adaptation francophone selon l'Université de Montréal.

Abbet, J.-P. (2010, janvier). *Mesure de l'intégration dans les systèmes de formation: problématique et résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois (Suisse).* Communication présentée au 22e colloque de l'ADMEE-Europe, Coimbra, Portugal.

Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'apollonia, et Hoxden (1996). *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*. Montréal, Canada : Editions De la Chenelière.

Abric, J.-C. (1984). A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. Dans R. Farr et S. Moscovici (dir.), *Social representations* (p. 169-183). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Abric, J.-C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*, *2*(2), 75-78.

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

Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. *Psychologie et société, 4*(2), 81-104.

Abric, J.-C. (dir.) (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne, France: Érès.

Abric, J.-C. et Morin, M. (1990). Recherches psychosociales sur la mobilité urbaine et les voyages interurbains. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 5*, 11-35.

Agreste (2014). *Productions animales* (Statistique agricole annuelle, p. 64-77). Paris, France : Ministère de l'agriculture.

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

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes, 50*(2), 179-211.

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

Amoreux, P.-J. (1810). *Précis historique de l'art vétérinaire pour servir d'introduction à une bibliographie vétérinaire générale*. Montpellier, France : Renaud.

Amos J. (2007). Transition école-emploi : apports de la recherche TREE (Transitions from Education to Employment). Dans M. Behrens (dir.), *La Transition de l'école à la vie Active ou le Constat d'une Problématique Majeure* (p. 43-54). Neuchâtel, Suisse : Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.

Angeon V. et Lardon S. (2003). Dessiner et comprendre le territoire : quand le jeu devient un processus collectif d'apprentissage et de création. Dans B. Debarbieux et S. Lardon (dir.), *Les figures du projet territorial* (p. 245-257). La Tour d'Aigues, France : Editions de l'Aube.

Angeon V. et Lardon S. (2007). Le jeu : une méthode d'animation. Dans S. Lardon, P. Moquay et Y. Poss (dir.), *Développement territorial et diagnostic prospectif. Réflexions autour du viaduc de Millau* (p. 289-312). La Tour d'Aigues, France : Editions de l'Aube.

Angeon, V. et Lardon, S. (2008). Participation and governance in territorial development projects: the'territory game' as a local project leadership system. *International Journal of Sustainable Development, 11*(2-4), 262-281.

Anonyme (1777). *Règlements pour les écoles royales vétérinaires de France*. Paris, France : Imprimerie Royale.

Anonyme (2011, 15 décembre). *Face à la pénurie de médecins, une élue propose de solliciter les vétérinaires*. Le Monde. Repéré à http://www.lemonde.fr/societe/article/2011/12/15/face-a-la-penurie-de-medecins-une-elue-propose-de-solliciter-les-veterinaires_1618693_3224.html

Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. Dans J.C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 13-35). Ramonville Saint-Agne, France: Érès.

Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation: une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 22*(2), 211-226.

Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, USA: Sage.

Arrignon, M. (2015, mars). *La lutte contre les déserts vétérinaires : une catégorie d'action publique ?* Communication présentée au séminaire de recherche en sciences sociales sur la santé animale et les pratiques vétérinaires, Ivry-sur-Seine, France.

Arruda, A. (2014). Social Imaginary and Social Representations of Brazil. *Papers on Social Representations, 23*(2), 1-23.

Asch, S. E. (1946). Forming impressions of personality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 41*(3), 258-290.

Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment. Dans H. Guetzkow (dir.), *Groups, leadership, and men* (p. 222-236). Pittsburgh, USA: Carnegie Press.

Attali, J. (sous la présidence de) (2008). *Rapport de la Commission pour la libération de la croissance française*. Paris, France : La documentation française.

Aussel, L. (2013). Le développement professionnel perçu des animateurs d'un dispositif d'insertion en lycée agricole. *Savoirs, 31*(1), 49-68. doi : 10.3917/savo.031.0049

Bailly, A. S. (1985) Distances et espaces: vingt ans de géographie des représentations. *Espace géographique, 3*, 197-205.

Bailly A. S. et Debarbieux B. (1991). Géographie et représentations spatiales. Dans A. S. Bailly (dir.), *Les Concepts de la géographie humaine* (p. 153-160). Paris, France : Masson.

Bailly, F. et Léné, A. (2015). Post-face: Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi, 130*(2), 69-78.

Baker, E. (2002). *Public housing, tenant relocation, residential mobility, satisfaction and the development of a tenant's spatial decision support system*. (Thèse de doctorat). Université d'Adelaide, Australie.

Baker, S. E. et Edwards, R. (2012) *How many qualitative interviews is enough?* Discussion Paper. National Centre for Research Methods (NCRM): University of Southampton (inédit). Repéré à http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/

Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013) Transitions professionnelles. *Recherche & formation, 74*(3), 101-114.

Ballieu, X. (2010). *Alexander Calder*. Dossier pédagogique des collections. Lille, France : Lille Métropole Musée d'art moderne, d'art contemporain et d'art brut.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Barthon, C. et Monfroy, B. (2010). Sociospatial schooling practices: a spatial capital approach. *Educational Research and Evaluation, 16*(2), 177-196. doi : 10.1080/13803611.2010.484978

Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication; des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans C. Garnier et M. L. Rouquette (dir.), *Les représentations en éducation et formation* (p. 165-189). Montréal, Canada : Editions Nouvelles.

Bataille, M. (2010). À propos de la psychologie sociale en sciences de l'éducation. *Cahiers du CERFEE, 27*, 157-173.

Bataille, M., Blin, J.-F., Mias, C. et Piaser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, 57-89.

Batton-Hubert, M., Joliveau, T. et Lardon, S. (2008). Modélisation spatiale et décision territoriale participative. Conception et mise en œuvre dans des ateliers chercheurs acteurs. *Revue internationale de Géomatique, 18*(4), 549-569. doi :10.3166/geo.18.549-569

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

Baubion-Broye, A. et Le Blanc, A. (2001). L'incertitude dans les transitions: Nouvelles approches: Présentation. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 30*(1), 3-8.

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

Bawden R. J. (1997). Learning to Persist: a systemic view of development. Dans F. A. Stowell, R. L. Ison, R. Armson, J. Holloway, S. Jackson et S. McRobb, *Systems for Sustainability* (p. 1-5). New-York, USA: Plenum Press.

Ben Alaya, D. et Faria Campos, P.H. (2007). La représentation sociale de la mondialisation: contenu, structure et organisation. *Bulletin de psychologie, 487*(1), 35-47.

Berger, E., Crescentini, A., Galeandro, C. et Crohas, G. M. (2010, septembre). *La triangulation au service de la recherche en éducation. Exemples de recherches dans l'école obligatoire.* Communication au congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève, Suisse.

Bergmo-Prvulovic, I. (2013). Social Representations of Career–Anchored in the Past, Conflicting with the Future. *Papers on Social Representations, 22*(1), 1-27.

Bertaux, D. (1997). *Le Récit de vie. L'enquête et ses méthodes* (1ère édition), Paris, France : Éditions Armand Colin.

Bidart, C., Longo M. E. (2007). Bifurcations biographiques et évolutions des rapports au travail. Dans C. Lavialle et J. Timoteo (dir.), *Ruptures et irréversibilité dans les trajectoires. Comment sécuriser les parcours professionnels ?* (n°22, p. 27-38). Marseille, France : CEREQ.

Bodson, L. (1984, mai). *La médecine vétérinaire dans l'antiquité gréco-romaine, problèmes, composantes, orientations*. Communication présentée à la journée d'étude « la médecine vétérinaire populaire » organisée au Muséum d'Histoire Naturelle par la société d'ethnozootechnie, Paris, France.

Bonardi, C. (2006). Le regard psychosocial. Réalité ou fiction scientifique commode ? *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, 71*(3), 29-40. doi : 10.3917/cips.071.0029

Bonardi, C., De Piccoli, N., Larrue, J. et Soubiale, N. (1994). Dipendenza e interdipendenza delle rappresentazioni sociali: la rappresentazione dell'Europa e quella della Politica. *Giornale Italiano di Psicologia, 21*(3), 399-419.

Bonardi, C., Larrue, J. et Roussiau, N. (2000). Étude des liens entre plusieurs objets de représentations sociales. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology, 31*(3), 19-37.

Bour, E. (2013). *Les représentations de l'identité communale: psychosociologie d'un village re-composé, Gigouzac* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse, France.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris, France : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales, 31*(1), 2-3.

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

Bourgeois, E. et Buchs, C. (2011). Conflits sociocognitifs et apprentissage en formation. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (p. 291-308). Paris, France : Dunod.

Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Bourque, C.-J. et Doray, P. (2009). Les représentations sociales du travail dans des parcours de retour aux études aux niveaux collégial et universitaire. *Revue Interventions économiques, 40*. Repéré à http://interventionseconomiques.revues.org/90

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec à Montréal.

Bouyssières, P. et Mulin, T. (2004) Formateur ce Midi-Pyrénées et formation de formateurs : Pratiques, attentes et représentations professionnelles. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 11*, 105-118

Brandin, P., Choulot, S. et Gaffié, B. (1998). Etude expérimentale de la transformation de deux représentations en réseau. *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 37*, 97-123.

Breakwell, G. M. (1993). Social representations and social identity. *Papers on social representations, 2*(3), 198-217.

Brennan-Horley, C. (2010). Mental mapping the 'creative city'. *Journal of Maps, 6*(1), 250-259. doi:10.4113/jom.2010.1082

Bru, M. (2002). *Introduction. Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p.7-13). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur, Perspectives en éducation et formation. doi : 10.3917/dbu.bru.2002.01.0007

Brunet, R. (1980). La composition des modèles dans l'analyse spatiale. *Espace Géographique, 9*(4), 253–265. doi:10.3406/spgeo.1980.3572

Brunet, R. (1986). La carte-modèle et les chorèmes. *Mappemonde, 86*(4), 2-6.

Brunet, R., Ferras, R. et Théry, H. (1992). *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*. Paris, France : Dynamiques du territoire, La Documentation française.

Buchs, C. et Butera, F. (2001). Complementarity of information and quality of relationship in cooperative learning. *Social Psychology of Education, 4*(3), 335-357.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. et Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie, 163*, 105-125.

Buchs, C., Falomir, J.-M., Mugny, G. et Quiamzade, A. (2002). Significations des positions initiales des cibles et dynamiques d'influence sociale dans une tâche d'aptitudes: l'hypothèse de correspondance. *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale, 1*, 134-145.

Buchs, C., Gilles, I., Dutrévis, M. et Butera, F. (2011). Pressure to cooperate: Is positive reward interdependence really needed in cooperative learning? *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 135-146. doi : 10.1348/000709910X504799

Butera, F. (1994). *Représentation de la tâche, représentation de la source et élaboration sociocognitive du conflit dans l'influence sociale* (Thèse de doctorat). Université de Genève, Genève.

Butera, F. et Buchs, C. (2005). Reasoning together: From focussing to decentering. Dans V. Girotto et P.N. Johnson-Laird (dir.), *The shape of reason. Essays in honour of Paolo Legrenzi* (p. 193-203). Hove, UK: Psychology Press.

Butera, F., Legrenzi, P. et Mugny, G. (1993). De l'imitation à la validation : études sur le raisonnement. Dans J. A. Perez et G. Mugny (dir.), *Influences sociales : la théorie de l'élaboration du conflit* (p. 99-108). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Cailly, L. (2007). Capital spatial, stratégies résidentielles et processus d'individualisation. *Annales de géographie, 654*(2), 169-187. doi : 10.3917/ag.654.0169.

Camargo, B. et Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análisede dados textuais. *Temas em Psicologia, 21*(2), 513-518. doi : 10.9788/TP2013.2-16

Camargo, B. et Wachelke, J. (2010). The study of social representation systems: relationships involving representations on aging, AIDS and the body. *Papers on Social Representations, 19* (21), 1–21.

Carpentier, S. et Gerber, P. (2009). De la mobilité résidentielle à la recomposition des espaces de la vie quotidienne. *Recherche, transports, sécurité, 102*, 61-72.

Caublot, M., et Blicharski, T. (sous presse). Étude des représentations sociales toulousaines relatives à la qualité de l'accueil extrafamilial de la toute petite enfance, *Psychologie Française*. Disponible en ligne depuis le 26 décembre 2014. doi : 10.1016/j.psfr.2014.11.003

Cauvin, C. (2002). Cognitive and cartographic representations: towards a comprehensive approach, *Cybergeo: European Journal of Geography, 206*. doi: 10.4000/cybergeo.194

Chaib, M., Danermark, B. et Selander, S. (dir.). (2011). *Education, Professionalization and Social representations: On the transformation of social knowledge*. New-York, USA : Routledge.

Chamboredon, J.-C. et Lemaire, M. (1970). Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement. *Revue française de sociologie, 11*(1), 3-33. doi : 10.2307/3320131

Charbonneau, J., Samson, G., et 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. doi : 10.7202/1024567ar

Charlier, B., Nizet, J. et Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes: dynamiques identitaires et trajectoires sociales.* Paris, France : L'Harmattan.

Chauvin, S. et Jounin, N. (2010). L'observation directe. Dans S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (p. 143-165). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Chaxel, S., Fiorelli, C. et Moity-Maïzi, P. (2014). Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action, L'approche biographique. *Interrogations, 17*. Repéré à http://www.revue-interrogations.org/Les-recits-de-vie-outils-pour-la

Conseil National de l'Ordre des Médecins [CNOM] (2015). *Atlas de la démographie médicale de France*. Repéré à www.demographie.medecin.fr

Conseil Supérieur de l'Ordre Vétérinaire [CSOV] (2010). *Rapport Annuel*, 10-15.

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

Conseil Supérieur de l'Ordre Vétérinaire [CSOV] (2013). *Rapport Annuel*, 8-15.

Conseil Supérieur de l'Ordre Vétérinaire [CSOV] (2014a). *Rapport Annuel*, 10-16.

Conseil Supérieur de l'Ordre Vétérinaire [CSOV] (2014b). *Vétérinaire. Un diplôme, une profession, des métiers* (plaquette de présentation). Paris, France : Ordre des Vétérinaires.

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

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

Daele, A. (2010). Conditions et vécu du conflit sociocognitif au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants: proposition d'un cadre d'analyse et étude de cas. *Revue Education et Formation, 293*, 65-80.

Da Silva Martinuci, O. (2010). Da Cartografia a Corematica: Representações espaciais para uama espacialidade mutante (from cartography to chorematic: spatial representations for a mutant spatiality). *Revista Mercator, 8*(17), 193-207. doi : 10.4215/RM2009.0817.0014

Da Vinha, L. (2012). Charting geographic mental maps in foreign policy analysis: A literature review. *Human Geographies-Journal of Studies & Research in Human Geography, 6*(1), 5-17. doi: 10.5719/hgeo.2012.61.5

Dany, L., Urdapilleta, I. et Lo Monaco, G. (2014). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity, 49*(2), 489-507. doi : 10.1007/s11135-014-0005-z

Darnon, C., Buchs, C. et Desbar, D. (2012). The jigsaw technique and self-efficacy of vocational training students: a practice report. *European journal of psychology of education, 27*(3), 439-449. doi : 10.1007/s10212-011-0091-4

Darnon, C. et Butera, F. (2007). Learning or succeeding? Conflict regulation with mastery or performance goals. *Swiss Journal of Psychology, 66*(3), 145-152. doi: 10.1024/1421-0185.66.3.145

Darnon, C., Butera, F. et Harackiewicz, J. M. (2007). Achievement goals in social interactions: Learning with mastery vs. performance goals. *Motivation and Emotion, 31*(1), 61-70. doi : 10.1007/s11031-006-9049-2

Darnon, C., Butera, F. et Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.

Darnon, C., Muller, D., Schrager, S. M., Pannuzzo, N. et Butera, F. (2006). Mastery and performance goals predict epistemic and relational conflict regulation. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 766. doi: 10.1037/0022-0663.98.4.766

De Alba, M. (2002). *Les représentations socio-spatiales de la ville de Mexico. Expérience urbaine, images collectives et médiatiques d'une métropole géante* (Thèse de doctorat). École des Hautes Études en Sciences Sociales, France.

De Alba, M. (2011). Social Representations of Urban Spaces: A Comment on Mental Maps of Paris. *Papers on Social Representations, 20*, 1-14.

De Alba, M. (2012). A Methodological Approach to the Study of Urban Memory: Narratives about Mexico City. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13*(2), Art. 27.

De Alba, M. et Dargentas, M. (2015). A study on the social representations and social memory of Brest, a French city destroyed during the Second World War. *Psicologia e Saber Social, 4*(2), 195-206. doi: 10.12957/psi.saber.soc.2015.20075

De Rosa, A. (1995). Le réseau d'associations comme méthode d'étude dans la recherche sur les représentations sociales: structure, contenus et polarité du champ sémantique. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 28*, 97-123.

De Rosa, A. (2003). Le « réseau d'associations ». Dans J.C. Abric, (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 81-117). Ramonville Saint-Agne, France : Érès.

De La Rupelle, G., et Mouricou, P. (2009, juin). *Donner du sens à ses données qualitatives en Systèmes d'Information: deux démarches d'analyse possibles à l'aide du logiciel NVivo 8*. Communication présentée au 14e colloque de l'association Information et Management, Marrakech, Maroc.

Deaudelin, C., Brodeur, M. et Bru, M. (2005). Conclusion: un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(1), 177-185. doi : 10.7202/012363ar

Debarbieux, B. et Lardon, S. (2003). *Les figures du projet territorial*. La Tour d'Aigues, France : Datar - Editions de l'Aube.

Deffontaines J.-P., Marcelpoil E. et Moquay P. (2001). Le développement territorial : une diversité d'interprétations. Dans Lardon S., Maurel P. et Piveteau V. (dir.), *Représentations spatiales et développement territorial. Bilan d'expériences et perspectives méthodologiques* (p. 39-56). Paris, France : Hermès.

Delignières, V. et Regnauld, H. (2007). Motards, capital spatial et construction identitaire hétérotopique: récits et pérégrinations des motards rennais. *Norois, 204*(3), 81-94.

Demazière, D., et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Laval, Canada: Les Presses de l'Université Laval.

Denzin, N. K. (1978). *Triangulation: A case for methodological evaluation and combination. Sociological Methods: a sourcebook* (2e édition). New York, USA: McGraw-Hill.

Depeau, S. (2006). De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale : La notion de "représentation" en psychologie sociale et environnementale. *Travaux et documents de l'UMR ESO, 25*, 7-17.

Depeau, S. et Ramadier, T. (dir.). (2011a). *Se déplacer pour se situer. Places en jeu, enjeux de classes*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Depeau, S. et Ramadier, T. (2011b). L'espace en représentation ou comment comprendre la dimension sociale du rapport des individus à l'environnement. *Pratiques psychologiques, 17*(1), 65-79. doi : 10.1016/j.prps.2010.01.006

Dias, P. et Ramadier, T. (2015). Social Trajectory and Socio-spatial Representation of Urban Space: The Relation between Social and Cognitive Structures. *Journal of Environmental Psychology, 41*, 135-144. doi: 10.1016/j.jenvp.2014.12.002.

Di Giacomo, J. P. (1980). Intergroup alliances and rejections within a protest movement (Analysis of the social representations). *European Journal of Social Psychology, 10*(4), 329-344. doi : 10.1002/ejsp.2420100402

Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale.* Paris, France : Presses universitaires de France.

Doise, W. (1985), Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connexions, 45*, 243-253.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Dans J. F, Richard, R. Ghiglione, C. Bonnet, M. Bromberg, J.L. Beauvois, W. Doise et J.C. Deschamps (dir.), *Traité de Psychologie Cognitive* (vol. 3, p. 111-174). Paris, France : Dunod.

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

Doise, W. (1993). Debating social representations. Dans G.M. Breakwell et D.V. Canter (dir.), *Empirical Approaches to Social Representations* (p. 157-170). Oxford, UK: Oxford University Press.

Doise, W. (2013). Psychologie Sociale et Changement Social. *Papers on Social Representations, 22*, 1-22.

Doise, W., Clémence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence* (Vol. 1). Paris, France : InterEditions.

Doise, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris, France : Armand Colin.

Doise, W., Mugny, G. et Perret-Clermont, A.-N. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European journal of social psychology, 5*(3), 367-383. doi : 10.1002/ejsp.2420050309

Doise, W. et Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales.* Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Downs, R. et Stea, D. (dir.) (1973). *Image and environment. Cognitive mapping and spatial behavior*. Chicago, USA : Transaction Publishers.

Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Armand Colin.

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés 7*(1), 23-36. doi : 10.3917/es.007.0023

Dupuy, R. et Le Blanc, A. (1997). Transitions psychosociales et conduites de projet. *Pratiques psychologiques, 1*, 63-74.

Dupuy, R., et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions, 76*(2), 61-79. doi : 10.3917/cnx.076.0061

Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale, 6*(3), 273-302. http://www.jstor.org/stable/40892316

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi, 130*(2), 13-29.

Duveen, G. et Loyd, B. (1990). *Social representations and the development of knowledge*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ehrlich, S. (1985). Les représentations. *Psychologie française, 30*(3-4), 226-296.

Emler, N. (1994). La réputation sociale. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui* (p. 119-139). Paris, France : Éditons Nathan.

Epstein, D. (2013). *La mobilité spatiale locale: l'influence de la mobilité quotidienne sur la mobilité résidentielle: l'exemple des résidents actifs luxembourgeois* (Thèse de doctorat). Université de Strasbourg, Strasbourg, France.

Etienne, M. (dir.). (2010). *La modélisation d'accompagnement. Une démarche participative en appui au développement durable.* Versailles, France : Editions Quæ.

Facco (2014, mai). *Enquête annuelle FACCO / TNS SOFRES* - Chambre Syndicale des Fabricants d'Aliments Préparés pour Chiens, Chats, Oiseaux et autres Animaux Familiers.

Farrugia, D. (2014). Towards a spatialised youth sociology: the rural and the urban in times of change. *Journal of Youth Studies, 17*(3), 293-307. doi : 10.1080/13676261.2013.830700

Fauveaud, G. (2013). *Produire la ville en Asie du Sud-Est. Les stratégies socio-spatiales des acteurs immobiliers à Phnom Penh, Cambodge* (Thèse de doctorat). Université Panthéon-Sorbonne, Paris, France.

Flament, C. (1981). L'Analyse de Similitude, une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 1*, 375- 395.

Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. Dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil (dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (p. 143-150). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

Flament, C. (2003). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.*), Les représentations sociales* (7e édition, p. 224-239). Paris, France : Presses Universitaires de France. doi : 10.3917/puf.jodel.2003.01.0224

Flick, U., Foster, J. et Caillaud, S. (2015). Researching social representations. Dans G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell et J. Valsiner (dir.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (p. 66-80). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Flick, U., Garms-Homolová, V., Herrmann, W. J., Kuck, J. et Röhnsch, G. (2012). ''I Can't Prescribe Something Just Because Someone Asks for It...'': Using Mixed Methods in the Framework of Triangulation. *Journal of Mixed Methods Research*. doi : 10.1177/1558689812437183

Fontaine, S. et Hamon, J.-F. (2010). La représentation sociale de l'école des parents et des enseignants à La Réunion. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 85*(1), 69-109. doi : 10.3917/cips.085.0069

Fontanabona, J. (2004). Langage graphique et langage verbal. La charnière cartographique. Dans J. P. Bord et P. R. Baduel (dir.), *Les cartes de la connaissance* (p. 381-393). Paris, France : Editions Kartala.

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

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. doi : 10.1177/13591053030085012

Fournier, J.-M. (2008). Le capital spatial: une forme de capital, un savoir être mobile socialement inégal : l'exemple de l'élite argentine de Punta des Este (Uruguay). Dans R. Sechet, I. Grarat et D. Zeneidi, *Espaces en transactions* (p. 67-82). Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

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

Froget, J. (2006). *Médecine vétérinaire*. Dans Encyclopédie Universalis en ligne. Repéré à http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/medecine-veterinaire/#

Fusulier, B. et Lannoy, P. (1999) Comment "aménager par le management". *Hermès, 25*, 181-198. doi : 10.4267/2042/14986

Gärling, T. et Golledge, R. G. (2000). Cognitive mapping and spatial decision-making. Dans R. Kitchin et S. Freundschuh, *Cognitive mapping: Past, present, and future* (p. 44-66), Londres, UK : Routledge.

Garneau, S. (2007). Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français. *Revue européenne des migrations internationales, 23*(1), 139-161.

Garnier, C. (1999). La genèse des représentations sociales dans une perspective développementale. Dans M.-L. Rouquette et C. Garnier, *Étude sur la genèse des représentations sociales* (p. 87-113). Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.

Gauthier, D., Garnier, C. et Marinacci, L. (2005). Les représentations sociales de l'enseignement et de l'apprentissage de la science et de la technologie d'élèves et d'enseignants du secondaire. *Journal international sur les représentations sociales, 2*(1), 20-32.

Gieseking, J.-J. (2013). Where we go from here. The mental sketch mapping method and its analytic components. *Qualitative Inquiry, 19*(9), 712–724. doi:10.1177/1077800413500926

Gilly, M. (1988). Interactions entre pairs et constructions cognitives: des travaux expérimentaux de laboratoire au terrain pédagogique. *European Journal of Psychology of Education, 3*(1), 127-138.

Gilly, M. (1989). The psychosocial mechanisms of cognitive constructions: Experimental research and teaching perspectives. *International Journal of Educational Research, 13*(6), 607-621. doi:10.1016/0883-0355(89)90044-X

Gilly, M. et Roux, J. P. (1984). Efficacité comparée du travail individuel et du travail en interaction socio-cognitive dans l'appropriation et la mise en œuvre de règles de résolution chez des enfants de 11–12 ans. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition, 4*(2), 171-188.

Glăveanu, V. P. et Tanggaard, L. (2014). Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity. *New Ideas in Psychology, 34*, 12-21. doi:10.1016/j.newideapsych.2014.02.002

Glaymann, D. et Grima, F. (2010). Faire face à un déclassement social : le cas des jeunes diplômés précaires prisonniers des stages. *Management et Avenir, 36*(6), 206-225. doi : 10.3917/mav.036.0206

Goodier, C. I. et Soetanto, R. (2013). Building future scenarios using cognitive mapping. *Journal of Maps, 9*(2), 203-217. doi:10.1080/17445647.2013.770997

Gould, P. R. et White, R. (1974). *Mental Maps*. Harmondsworth, UK: Penguin Books.

Gueben-Venière, S. (2011). How can mental maps, applied to the coast environment, help in collecting and analyzing spatial representations? *EchoGéo, 17*. doi: 10.4000/echogeo.12625

Guéné, C. (2008). *Vers une profession vétérinaire du XXIe siècle* (Rapport au Premier ministre et au Ministère de l'Agriculture et de la Pêche). Repéré à http://agriculture.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-definitif-221208-.pdf

Guérin, J. (2013). Repères : Tendance démographique à l'horizon 2022. *Revue de l'Ordre National des Vétérinaires, 50,* 30.

Guérin, J., Laboulais, A., Morin, D. et Herlin, C. (2012). Repères : Démographie professionnelle : focus sur les nouveaux inscrits. *Revue de l'Ordre National des Vétérinaires, 48,* 24-25.

Guérin, J., Morin, D. et Laboulais, A. (2013). Repères : Évolution de la démographie professionnelle en 2012. *Revue de l'Ordre National des Vétérinaires, 49,* 24-25.

Guimelli, C. (2002). Étude expérimentale du rôle de l'implication de soi dans les modalités de raisonnement intervenant dans le cadre des représentations sociales. *Revue internationale de psychologie sociale, 15*(1), 129-161.

Haas, V. (2002). Approche psychosociale d'une reconstruction historique. Le cas vichyssois. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 53*(1), 32-45.

Haas, V. (2004). Les cartes cognitives : un outil pour étudier la ville sous ses dimensions socio-historiques et affectives. *Bulletin de Psychologie, 474,* 621-633.

Haas, V., Levasseur, E., Béal, A., Charrier, L., Demoures, A., Kalampalikis, N., … Rampon, J.M. (2011). *Villeurbanne, à la croisée des mémoires* (Rapport final de recherche). Lyon, France : Université Lumière Lyon 2.

Haas, V. et Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 71*(3), 77-88. doi : 10.3917/cips.071.0077

Halfacree, K. H. (1993). Locality and social representation: space, discourse and alternative definitions of the rural. *Journal of rural studies, 9*(1), 23-37. doi:10.1016/0743-0167(93)90003-3

Halfacree, K. H. (1995). Talking about rurality: social representations of the rural as expressed by residents of six English parishes. *Journal of Rural Studies, 11*(1), 1-20. doi:10.1016/0743-0167(94)00039-C

Hashizume, C. T., Woloschuk, W. et 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, 42*(2), 112-128. doi: 10.3138/jvme.1014-101R

Heft, H. (2013). Environment, cognition, and culture: reconsidering the cognitive map. *Journal of Environmental Psychology, 33,* 14-25. doi:10.1016/j.jenvp.2012.09.002

Henry, C., Rushton, J., Baillie, S. (2016). Exploring the sustainability of small rural veterinary enterprise. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 23*(1).

Hervé, D., Ramaroson, J.-H., Randrianarison, A. et Le Ber, F. (2014). Comment les paysans du corridor forestier de Fianarantsoa (Madagascar) dessinent-ils leur territoire ? Des cartes individuelles pour confronter les points de vue. *Cybergeo: European Journal of Geography, 681*. doi: 10.4000/cybergeo.26387

Howarth, C., Foster, J. et 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. doi: 10.1177/1359105304040889

Hubert, B. (2002). Sustainable development: think forward and act now. Agricultures and sustainable development. The stakes of knowledge and research attitudes. Dans *Les dossiers de l'environnement de l'INRA* (n°22, p. 41-56). Paris, France : INRA Editions.

Hubscher, R. (1999). *Les maîtres des bêtes. Les vétérinaires dans la société française (XVIIIe-XXe siècle)*. Paris, France : Odile Jacob.

Jamet, E., Lardon, S. et Le Blanc, P. (2012*). Jeu de territoire « Migrations des jeunes et développement du Témiscamingue »*. Plaquette de restitution présentée à la séance du 24 mai 2012 à Ville-Marie, Canada.

Jodelet, D. (1982). Les représentations socio-spatiales de la ville. Dans P.-H. Derycke (dir.), *Conceptions de l'espace* (p. 145-177). Nanterre, France : Recherches pluridisciplinaires de l'Université Paris X-Nanterre.

Jodelet, D. (dir.) (1989). *Les représentations sociales* (collection Sociologie d'aujourd'hui). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1997). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. Dans S. Moscovici et F. Buschini (dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 139-162). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (2013). Interconnections between social representations and intervention. Dans A. De Rosa (dir.), *Social Representations in the Social Arena* (p. 77-88). New-York, USA : Routledge.

Jodelet, D. (2015*). Représentations sociales et mondes de vie* (textes édités par Nikos Kalampalikis). Paris, France : Éditions des archives contemporaines.

Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher, 38*(5), 365-379.

Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in context: Representations, community and culture*. Londres, UK: Routledge.

Jovchelovitch, S. et Orfali, B. (2005). La fonction symbolique et la construction des représentations: la dynamique communicationnelle ego/alter/objet. *Hermès, 41*(1), 51-57.

Kalampalikis, N. et Haas, V. (2008). More than a theory: a new map of social thought. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 38*(4), 449-459. doi: 10.1111/j.1468-5914.2008.00381.x

Kalampalikis, N. et Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 66*(2), 15-24. doi : 10.3917/cips.066.0015

Kaufmann, V. (2000). *Mobilité quotidienne et dynamiques urbaines*. Lausanne, Suisse : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Kestens Y., Theriault M. et Des Rosiers F. (2007). Choix résidentiels des ménages lors de l'acquisition d'une maison unifamiliale Dans M. Thériault M. et F. Des Rosiers (dir.), *Information géographique et dynamiques urbaines* (p. 197-226). Paris, France : Éditions Lavoisier.

Kinnison, T. et 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. doi:10.1136/vr.101261

Kitchin, R. M. (1994). Cognitive maps: What are they and why study them? *Journal of environmental psychology, 14*(1), 1-19. doi:10.1016/S0272-4944(05)80194-X

Klippel, A. (2003). *Wayfinding Choremes – Conceptualizing Wayfinding and Route Direction Elements*. Breme, Allemagne : Universität Bremen.

Lac, M. (2003). *Un groupe en formation: contribution à l'analyse des transformations de l'implication et des représentations: l'exemple du DEUST" médiation sociale, éducative et documentaire: les métiers de l'animation* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse, France.

Laferté G., Renahy N. et Diallo A. (2012). Mondes ruraux et périurbains : quelles représentations, quelles réalités ? Dans R. Vall et L. Rossignol (dir.), *Sur les représentations et les transformations sociales des mondes ruraux et périurbains* (Rapport d'information n° 257, p. 16-30), Paris, France : Sénat.

Lafon, M. (2011). Féminisation : positif ou négatif ? *La Dépêche Vétérinaire, 1128,* 4-9.

Lahlou, S. (2015). Social Representations and social construction: the evolutionary perspective of installation theory. Dans G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, et J. Valsiner (dir.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (p. 193-209). Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Lamamra, N. et Duc, B. (2013). Entrée dans le monde du travail: une expérience de la souffrance. *Revue économique et sociale, 2,* 65-80.

Lameul, G. (2009). Penser ensemble et de façon solidaire sujet et situation au sein des dispositifs. Dans G. Lameul, A. Jézégou et A. F. Trollat, *Articuler dispositifs de formation et dispositions de l'apprenant* (p. 21-44). Lyon, France : Chronique sociale.

Langford, C. (2010). *Origines, Motivations et souhaits d'orientations des étudiants vétérinaires*. (Thèse de doctorat vétérinaire). École nationale vétérinaire de Toulouse, Toulouse, France.

Lardon S. (2013). Developing a territorial project. The 'territory game', a coordination tool for local stakeholders. *FaçSADe, Research results, 38*.

Lardon, S., Angeon, V., Le Blanc, P. et Trognon, L. (2010). Usage du" jeu de territoire" pour faciliter la construction d'une vision partagée du territoire dans une démarche participative. L'élaboration du plan stratégique du Témiscamingue (Québec, Canada). Dans *Actes du colloque franco-polonais : développement durable des territoires, de la mobilisation des acteurs aux démarches participatives*. (28, p. 129-145). Clermont-Ferrand, France : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Lardon, S., Caron, P., Bronner, A., Giacomel, G., Raymond, R. et Brau, F. (2008). Jeu de construction de territoire. Usages des représentations spatiales dans une démarche participatives. *Revue internationale de géomatique, 18*(1), 507-530 doi : 10-3166/GEO.18.507-530

Lardon S., Caron A., Chambon, P. et Bouchaud, M. (2012, décembre). *La démarche participative comme outil au service de l'apprentissage collectif : Le jeu de territoire « Gestion intégrée de la forêt du Vercors »*. Communication présentée au colloque FORGECO – Mieux produire et préserver: quelles approches pour les forêts au sein des territoires ?, Lyon, France. Résumé repéré à http://www.gip-ecofor.org/?q=node/801

Lardon S., Johany F. et Gansinat J. (2013, juillet). *Le jeu de territoire comme modalité d'innovation et d'apprentissage pour les territoires ruraux en périphérie d'agglomérations urbaines. Le pays des Combrailles (Puy de Dôme, Auvergne).* Communication présentée au 50e colloque de l'Association de Science Régionale de Langue Française, Mons, Belgique.

Lardon, S., Le Ber, F., Brassac, C., Caron, P., Mainguenaud, M. et Préau, J. M. (2006). Conception collaborative d'objets géo-graphiques. Application aux jeux de territoire. *Revue internationale de Géomatique, 16*(2), 269-284.

Lardon S. et Le Blanc, P. (2012, juillet). *Le jeu de territoire : Bilan d'expériences françaises et québécoises*. Communication présentée au 49e colloque de l'Association de Science Régionale de Langue Française, Belfort, France.

Lardon, S. et Lièvre, P. (2014). Jeu de territoire et management de projet. Dans V. Angeon, S. Lardon et P. LeBlanc (dir.), *Formation et apprentissage collectif territorial* (Tome 1, p. 187-203). Paris, France : L'Harmattan.

Lardon, S., Marraccini, E., Filippini, R., Gennai Schott, S. et Rizzo, D. (2015, juillet). *Prospective participative pour la zone urbaine de Pise (Italie) : l'eau et l'alimentation comme enjeux de développement territorial*. Communication présentée au 52ème colloque de l'Association de Science Régionale de Langue Française, Montpellier, France.

Lardon, S., Poli, D., Fanfani, D., Giacchè, G. et Magnaghi, A. (2015). Croiser les regards d'agronomes et d'urbanistes pour penser l'agriculture périurbaine. Le cas des parcs agricoles de la plaine de Florence (Italie). Dans S. Lardon et A. Pernet (dir.), *Explorer le territoire par le projet. L'ingénierie territoriale à l'épreuve des pratiques de conception. Espace rural et projet spatial* (5, p. 219-231). Saint-Étienne, France : Presses Universitaires de Saint-Étienne.

Latour, B. (1986). Visualization and cognition: thinking with eyes and hands. *Knowledge and society, 6*, 1-40.

Lave, J. et Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. Dans R. Harrison et F. Reeve (dir.), *Supporting lifelong learning: perspectives on learning* (p. 111-126). Londres, UK : Routledge.

Lazzarotti, O. (2006). Habiter, aperçus d'une science géographique. *Cahiers de géographie du Québec, 50*(139), 85-102. doi : 10.7202/012936ar

Le Bail, P., Le Jan, A., Dumont, J. et Marchal, Y. (2010). *Rapport sur l'opportunité et la faisabilité de créer un nouveau pôle de formation et de recherche vétérinaires à Metz pour former davantage de vétérinaires pour le monde rural* (Rapport n°10092). Conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux, Ministère de l'agriculture. Repéré à http://www.fsvf.fr/

Lefeuvre, G., Garcia, A., et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation, 5*(11), 277-314.

Lévy J. (1994). *L'espace légitime, sur la dimension géographique de la fonction politique*. Paris, France : Presse de la fondation nationale des sciences politiques.

Lévy, J. et Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris, France : Belin.

Lévy-Bruhl, L. (1922). *La mentalité primitive*. Paris, France : Librairie Félix Alcan.

Linard, M. (1998). L'écran de TIC, "dispositif" d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action. Dans G. Jacquinot-Delaunay et L. Monnoyer, *Le dispositif, entre usage et concept* (Actes du colloque de Louvain-la-Neuve). Paris, France : Hermès, CNRS Edictions.

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). Paris, France : INJEP.

Lo Monaco, G., Lheureux, F. et Halimi-Falkowicz, S. (2008). Test d'Indépendance au Contexte (TIC) et Structure des Représentations Sociales. *Swiss Journal of Psychology, 67*(2), 119-123. doi : 10.1024/1421-0185.67.2.119

Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Guimelli, C. et Abric, J.-C. (2012). Social Representations, Correspondence Factor Analysis and Characterization Questionnaire: a Methodological Contribution. *The Spanish Journal of Psychology, 15*(03), 1233–1243. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39410

Lozada, M. (2014). Us or Them? Social Representations and Imaginaries of the Other in Venezuela. *Papers on Social Representations, 23*(2), 1-16.

Lussault, M. (2007). *L'homme spatial: la construction sociale de l'espace humain*. Paris, France: Le Seuil.

Lussault, M. (2010). Ce que la géographie fait au(x) monde(s). *Tracés. Revue de Sciences humaines, 10*, 241-251.

Lussault, M. et Stock, M. (2010). “Doing with space": towards a pragmatics of space. *Social Geography, 5*(1), 11-19. doi: 10.5194/sg-5-11-2010

Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge, USA: The MIT Press.

Maleyrot, E. (2012). *Evolution de la fonction et de l'identité professionnelle des maîtres-formateurs de l'enseignement du premier degré* (Thèse de doctorat). Université de Nantes, Nantes, France.

Mannoni, P. (2012). *Les représentations sociales* (Que sais-je?, 6e édition). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Marchand, P. et Ratinaud, P. (2012). L’analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l’élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). *Actes des 11eme Journées internationales d’Analyse statistique des Données Textuelles (JADT)*, 687-699.

Mariotti, F. (2003). Tous les objets sociaux sont-ils objets de représentations sociales? Question autour de la pertinence. *Journal international sur les représentations sociales, 1*(1), 2-18.

Markova, I. (1999). Sur la reconnaissance sociale. Dans *Psychologie et société* (n°1, p. 55-80). Paris/Montréal: l'Harmattan et l'Observatoire européen des représentations sociales.

Markova, I. (2003). *Dialogicality and social representations: the dynamics of mind*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Marková, I. et Orfali, B. (2005). Le dialogisme en psychologie sociale. *Hermès, 41*(1), 25-31.

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

Masdonati, J. et Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L’orientation scolaire et professionnelle, 41*(2), 2-17. doi:10.4000/osp.3776

Mazalon, É., Gagnon, C. et 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. doi : 10.7202/1024568ar

Mègemont, J.-L. et Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions, 76*(2), 15-28. doi : 10.3917/cnx.076.0015

Mias, C. (2000). Les prises de décision dans les groupes: exemple d'une action collective, un remembrement communal. *Les Dossiers des sciences de l'éducation, 4*, 99-110.

Mias, C. (2008). Des processus différenciés pour des investissements collectifs. *Recherche et formation, 58*, 27-41.

Michinov, E. (2004). L'influence des relations entre élèves. *Sciences humaines. Hors-série, 45*, 52-55.

Michon-Chassaing, S. (2013). *Le lien à l’animal: le vétérinaire et son rapport au savoir: étude clinique* (Thèse de doctorat). Université Paris 5, Paris, France.

Milgram, S. (1984). Cities as Social Representations. Dans S. Moscovici et R. Farr (dir.). *Social Representations* (p. 289-309). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Milgram, S. et Jodelet, D. (1976). Psychological maps of Paris. Dans H. Proshansky, W. Ittelson et L. Rivlin (dir.), *Environmental psychology: people and their physical settings* (p. 104-124). New York, USA: Holt, Rinehart and Winston.

Milland, L. (2001). *De la dynamique des rapports entre représentations sociales du travail et du chômage* (Thèse de doctorat). Université d'Aix-Marseille 1, Aix en Provence, France.

Ministère de la santé (2014, février). *Bilan du Pacte territoire santé.* Communication de Marisol Touraine, Ministre, du lundi 10 février 2014. Châlons-sur-Saône, France. Repéré à http://www.social-sante.gouv.fr/actualite-presse,42/discours,2333/bilan-du-pacte-territoire-sante,17043.html#top

Moerman, C. (2011). Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine: entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. *Synergies, 1,* 71-80.

Moles, A. A. et Rohmer, E. (1998). *Psychosociologie de l'espace*. Paris, France : L'Harmattan.

Moliner, P. (1993). ISA : l'Induction par Scénario Ambigu. Une méthode pour l'étude des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 6,* 7-21.

Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les Représentations sociales* (2e édition). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P., Joule, R.-V. et Flament, C. (1995). Essai contre-attitudinal et structure des représentations sociales. *Cahiers internationaux de psychologie sociale, 27,* 44-55.

Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*. Rennes, France : Presses universitaire de Rennes.

Mondada, L. (2008). Production du savoir et interactions multimodales. *Revue d'anthropologie des connaissances, 2*(2), 219-266. doi : 10.3917/rac.004.0219

Mons, N., Duru-Bellat, M. et Savina, Y. (2012). Modèles éducatifs et attitudes des jeunes: une exploration comparative internationale. *Revue française de sociologie, 53*(4), 589-622. doi : 10.3917/rfs.534.0589

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

Moscovici, S. (1961 et 1976). *La psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris, France : Presses universitaires de France.

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

Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (collection Sociologie d'aujourd'hui, p. 79-103). Presses Universitaires de France. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (2001). Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie ? *Psychologie et société, 4*(1), 7-25.

Moscovici, S. et Vignaux, G. (1994). Le concept de thêmata. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 26-72). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Mugny, G., Butera, F., Quiamzade, A., Dragulescu, A. et Tomei, A. (2003). Comparaisons sociales des compétences et dynamiques d'influence sociale dans les tâches d'aptitudes. *L'Année psychologique, 103*(3), 469-496.

Muis, K. R. et Duffy, M. C. (2013). Epistemic climate and epistemic change: Instruction designed to change students' beliefs and learning strategies and improve achievement. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 213-225. doi: 10.1037/a0029690

Neculau, A. (2010). Science and ideology: The role of the political context. *Societal and Political Psychology International Review, 1*(2), 121-130.

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

Netto, S. (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire: une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles* (Thèse de doctorat). Université Toulouse-Le Mirail, Toulouse, France.

Notais, A. et Perret, V. (2012). La mobilité interne ou la conquête de l'espace professionnel. *Revue française de gestion, 226*(7), 121-136.

Papet, J. et Louche, C. (2004). Dispositifs d'insertion, pratiques et transformation des représentations de l'entreprise. *L'orientation scolaire et professionnelle, 33*(1), 47-68. doi : 10.4000/osp.2215

Paulet, V. (2011). *La féminisation de la profession vétérinaire en France: analyse de son impact à partir d'une enquête auprès des praticiens libéraux* (Thèse de doctorat vétérinaire). École nationale vétérinaire de Toulouse, Toulouse, France.

Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements technosémiopragmatiques des dispositifs de formation virtuels. Dans G. Jacquinot et L. Montoyer (dir.), *Le dispositif. Entre usage et concept* (p. 153-168). Paris, France : Hermès/CNRS.

Peraya, D. et Peltier, C. (2012) Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types. Dans N. Deschryver et B. Charlier, *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur* (Rapport final, p. 54-86). Université de Genève, Genève, Suisse.

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

Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux, France : Éditions ESF.

Perret-Clermont, A.-N. et Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation permanente, 1*, 12-15.

Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, France : Librairie Félix Alcan.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris, France : Denoel.

Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Pianelli, C., Abric, J.-C. et Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 86*(2), 241-274. doi : 10.3917/cips.086.0241

Piaser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école: Particularités selon le statut: enseignant, inspecteur* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse-Le Miral, Toulouse, France.

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

Piaser, A. et 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.

Piermattéo, A. et 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, 94*(2), 223-247. doi : 10.3917/cips.094.0223

Piveteau, V. et Lardon, S. (2002). Chorèmes et diagnostics de territoire: une expérience de formation. *Mappemonde, 68*(4), 1-6.

Piveteau, V. et Lardon, S. (2005). Méthodologie de diagnostic pour le projet de territoire: une approche par les modèles spatiaux. *Géocarrefour: Revue de géographie de Lyon, 80*(2), 75-90.

Portugali, J. (2011). Cognition, Complexity and the City. Dans J. Portugali (dir.), *Complexity, Cognition and the City* (p. 113-138). Berlin, Allemagne: Springer.

Prince, D. (2014). What about place? Considering the role of physical environment on youth imagining of future possible selves. *Journal of youth studies, 17*(6), 697-716. doi: 10.1080/13676261.2013.836591

Psaltis, C. (2010). Commentary: On the inertia of social representations. *Papers on Social Representations, 19*, 1-8.

Ramadier, T. (2003). Les représentations cognitives de l'espace : modèles, méthodes et utilité. Dans G. Moser et K. Weiss (dir.), *Espaces de vie : aspects de la relation homme-environnement* (p. 177-200). Paris, France : Armand Colin.

Ramadier, T. (2007). Mobilité quotidienne et attachement au quartier: une question de position ? Dans J-Y. Authier, M-H. Bacqué et F. Guérin-Pace, *Le Quartier* (p. 127-138). Paris, France : La Découverte.

Ramadier, T. (2010). *La géométrie socio-cognitive de la mobilité quotidienne: distinction et continuité spatiale en milieu urbain* (Mémoire d'habilitation à diriger les recherches). Université de Nîmes, Nîmes, France.

Ramadier, T. et Moser, G. (1998). Social legibility, the cognitive map and urban behaviour. *Journal of Environmental Psychology, 18*(3), 307-319.

Ramadier, T., Petropoulou, C., Bronner, A.-C. et Borja, S. (2008). Les usages paysagers de la ville : le paysage urbain comme régulateur des mobilités quotidiennes. Dans J-C, Wieber et T. Brossard (dir.), *Paysage et information géographique* (p. 287-312). Paris, France : Édition Lavoisier-Hermès Science.

Ramani, G. B., Siegler, R. S. et Hitti, A. (2012). Taking it to the classroom: Number board games as a small group learning activity. *Journal of educational psychology, 104*(3), 661. doi : 10.1037/a0028995

Rateau, P. et Lo Monaco, G. (2013). La théorie des représentations sociales : orientations conceptuelles, champs d'application et méthodes. *Revista CES Psicología, 6*(1), 1-21.

Ratinaud, P. (2003). *Les professeurs et Internet: contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet d'enseignants du secondaire* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse, France.

Ratinaud, P. et Déjean, S. (2009). IRaMuTeQ: implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre. *Modélisation Appliquée aux Sciences Humaines et Sociales MASHS*, 8-9.

Ratinaud, P. et Lac M. (2011). Understanding Professionalization as a Representational Process. Dans M. Chaib, B. Danermark et S. Selander (dir.), *Education, Professionalization and Social*

representations: On the transformation of social knowledge (p. 55-67). New-York, USA: Routledge.

Ratinaud, P. et Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de «gros» corpus et stabilité des «mondes lexicaux»: analyse du «CableGate» avec IRaMuTeQ. Dans *Actes des 11e Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles. JADT 2012*. 835-844.

Reimer, A. et Fohringer, J. (2010, septembre*). Towards constraint formulation for chorematic schematisation tasks-work in progress*. Communication présentée au 13th Workshop of the ICA commission on Generalisation and Multiple Representation, Zürich, Suisse.

Reinert, A. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données, 8*(2), 187-198.

Renard, É., Roussiau, N. et Fleury-Bahi, G. (2012). Engagement de groupe, transformation des représentations sociales et modifications comportementales. *Bulletin de psychologie, 521*(5), 467-477. doi : 10.3917/bupsy.521.0467

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

Rérat, P. (2014). The selective migration of young graduates: Which of them return to their rural home region and which do not? *Journal of Rural Studies, 35*, 123-132. doi: 10.1016/j.jrurstud.2014.04.009

Reuchamps, M., Kavadias, D. et Deschouwer, K. (2014). Drawing Belgium: using mental maps to measure territorial conflict. *Territory, Politics, Governance, 2*(1), 30-51. doi: 10.1080/21622671.2013.814549

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. et Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712. doi: 10.1037/a0027268

Rijnks, R. H. et Strijker, D. (2013). Spatial effects on the image and identity of a rural area. *Journal of Environmental Psychology, 36*, 103-111. doi : 10.1016/j.jenvp.2013.07.008

Riverin-Simard, D. (1996). Le concept du chaos vocationnel: Un pas théorique à l'aube du XXIe siècle ? *L'orientation scolaire et professionnelle, 25*(4), 467-487.

Risse, J. (2001). *Les vétérinaires ruraux et le mandat sanitaire* (Rapport pour le Ministère de l'alimentation, de l'agriculture et de la pêche). Repéré à http://www.fsvf.fr/

Rouquette, M.-L. (1973). La pensée sociale. Dans S. Moscovici (dir.*), Introduction à la psychologie sociale* (tome 2, p. 299-327). Paris, France : Librairie Larousse.

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

Rouquette, M.-L. (1995). Remarques sur le statut ontologique des représentations sociales. *Papers on social representations, 4*, 79-83.

Rouquette, M.-L. (1996). Représentations sociales et idéologie. Dans J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois (dir.), *Des attitudes aux attributions* (p. 163-173). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

Rouquette, M.-L. (1997). La structure et le sens des représentations sociales : réponse à quelques questions d'A. Clémence. *Papers on social representations, 6*(1), 89-92.

Rouquette, M- L. (2009). Introduction, qu'est-ce que la pensée sociale ? Dans M.-L. Rouquette (dir.), *La pensée sociale* (p. 5-7). Toulouse, France : Eres.

Rouquette, M.-L. et Flament, C. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les representations sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Roussiau, N. et Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives*. Bruxelles, Belgique : Editions Mardaga.

Roussiau, N. et Valence, A. (2013). Interdependence and transformation of social representations in network. *Revista CES Psicología, 6*(1), 60–76.

Salamanca-Ávila, M. E., Vander Borght, C., Frenay, M. et Hance, T. (2013). Exploration de la structure et du contenu de la représentation de l'écologie, commune à une cohorte d'étudiants. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, 12*(3), 499-523.

Sans, P., Mounier, L., Bénet, J.-J. et 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. doi : 10.3138/jvme.38.2.199

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale* (p. 263-285). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Sénat (2012). *Situation des vétérinaires en zone rurale*. 12e législature, Question orale sans débat n° 0675S de M. René-Pierre Signé (Nièvre - SOC), publiée dans le JO Sénat du 16/02/2005 - page 962 et réponse du Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche et de la ruralité publiée dans le JO Sénat du 13/04/2005 - page 3045.
Repéré à http://www.senat.fr/questions/base/2005/qSEQ05020675S.html

Service des Concours Agronomiques et Vétérinaires [SCAV] (2014). *Bilan général et rapport sur les concours de la session 2014*. Repéré à https://www.concours-agro-veto.net

Sommet, N., Darnon, C. et Butera, F. (2014). To Confirm or to Conform? Performance Goals as a Regulator of Conflict With More-Competent Others. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 580-598. doi : 10.1037/a0037240

Souchet, L. et Tafani, E. (2004). Pratiques, engagement et représentations sociales: Contribution expérimentale à un modèle de la dynamique représentationnelle. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 63*, 81-92.

Surdez, M. (2009). Les bouleversements de la profession vétérinaire. Lorsque la recherche d'une nouvelle légitimité sociale coïncide avec l'arrivée des femmes. *Revue d'Études en Agriculture et Environnement, 90*(4), 473–498.

Tikkanen, J., Bledowski, P., et 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

Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review, 55*, 189-208.

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

Valence A. (2010). *Les représentations sociales* (collection Le point sur...Psychologie), Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Valence, A. (2012). *Représentations et idéologie. Étude des liens entre plusieurs représentations sociales: structure et évolution des représentations des droits de l'Homme et de l'immigration* (Thèse de doctorat). Université de Nantes, Nantes, France.

Valence, A. et Roussiau, N. (2009). L'immigration et les droits de l'Homme dans les médias: une analyse représentationnelle en réseau. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 81*(1), 41-63. doi : 10.3917/cips.081.0041

Valence, A. et Roussiau, N. (2012). Les représentations des Droits de l'Homme et de l'immigration: une approche systémique de la pensée sociale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 95*(3), 369-392. doi : 10.3917/cips.095.0369

Valence, A. et Roussiau, N. (2014). Le rôle de l'implication et des systèmes de croyances au sein des représentations sociales. *Psychologie Française, 59*(4), 301-315. doi : 10.1016/j.psfr.2013.12.003

Vallat, B., Vanelle, A.-M. (2009). *Le parcours de formation des vétérinaires en France : propositions pour son évolution* (Rapport pour le Ministère de l'alimentation, de l'agriculture et de la pêche / CGAAER). Repéré à http://www.fsvf.fr/

Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. Hoboken, USA : John Wiley & Sons.

Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e édition). Paris, France : Dunod.

Verchère, A. (2015). *Maturation de groupe et conflit socio-cognitif Etude de la maturation de trois groupes participant à un jeu de territoire* (Mémoire de master). Université Lumière de Lyon, Lyon, France.

Verges, P. (1992). L'évocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie, 45*(405), 203-209.

Vincens, J. (2001). Définir l'expérience professionnelle. *Travail et Emploi, 85*(1), 21-34.

Vinck, D. (1999). Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique: Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales. *Revue française de sociologie*, 385-414.

Wachelke, J. et Contarello, A. (2011). Italian students' social representation on aging: an exploratory study of a representational system. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(3), 551-560. doi : 10.1590/S0102-79722011000300016

Wang, T., Hennessy, D. A. et Park, S. C. (2015). Demand Side Change, Rurality, and Gender in the United States Veterinarian Market, 1990–2010. *Agribusiness*. 1-18. doi: 10.1002/agr.21433

Wolter, R. P., Gurrieri, C. et Sorribas, E. (2009). Empirical illustration of the hierarchical organisation of social thought: a domino effect? *Interamerican Journal of Psychology, 43*(1), 1-11.

Zittoun, T. et Perret-Clermont, A.-N. (2001, octobre). *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.

Zittoun, T. et Perret-Clermont, A.-N. (2009). Four social psychological lenses for developmental psychology. *European Journal of Psychology of Education, 24*(3), 387-403. doi : 10.1007/BF03174768

TABLE DES MATIERES

RESUME ET ABSTRACT **1**

REMERCIEMENTS **3**

SOMMAIRE **4**

INTRODUCTION **5**

PARTIE 1 : TERRAIN ET OBJET D'ÉTUDE **9**

CHAPITRE 1 : LA CRISE DE LA FILIERE RURALE 10
1.1. La pratique rurale, des origines à nos jours. *10*
1.1.1. Approche historique d'une profession. 10
1.1.2. Le praticien rural aujourd'hui. 12
1.2. La crise de la pratique rurale. *14*
1.2.1. Une baisse continue du nombre de praticiens. 14
1.2.2. Une accentuation des inégalités spatiales dans le futur. 16
1.2.3. De l'effet limité des mesures incitatives, à l'orientation vers les choix de carrière. 18
CHAPITRE 2 : CURSUS VETERINAIRE ET CHOIX DE CARRIERE DES ETUDIANTS 20
2.1. Organisation de l'enseignement vétérinaire. *20*
2.1.1. Une filière sélective. 20
2.1.2. Un cursus menant à une spécialisation professionnelle. 21
2.2. Les caractéristiques des étudiants comme variables explicatives. *24*
2.2.1. La féminisation massive de la formation et de la profession. 24
2.2.2. Origines géographiques et sociales des nouveaux praticiens. 27
2.3. Une formation en chantier pour favoriser la pratique rurale ? *29*
2.3.1. Le recrutement comme réponse majeure à la baisse de praticiens ruraux. 29
2.3.2. Une logique pédagogique brouillée par de multiples objectifs. 31
2.3.3. Une méconnaissance des critères de choix des étudiants. 32
CHAPITRE 3 : LE TERRITOIRE RURAL, NOUVELLE CLE DE QUESTIONNEMENT 35
3.1. Le territoire rural, une variable explicative possible. *35*
3.1.1. Choisir le territoire rural, une problématique en émergence. 35
3.1.2. Une orientation psychosociale. 37
3.2. Comprendre et agir sur les choix de carrière. *39*
3.2.1. Un objectif heuristique et pragmatique. 39
3.2.2. Une posture de recherche entre écocentrisme et holocentrisme. 40
SYNTHESE DE LA PREMIERE PARTIE 43

PARTIE 2 : COMPRENDRE LES CHOIX DE CARRIÈRE **44**

CHAPITRE 4 : LES REPRESENTATIONS SOCIALES COMME CADRE THEORIQUE. 45
4.1. Origines de la théorie. *45*
4.2. Éléments fondamentaux. *46*
4.2.1. Caractéristiques. 46
4.2.2. Conditions nécessaires. 47
4.2.3. Fonctions des représentations sociales. 47
4.3. Modèles théoriques. *48*
4.3.1. Modèle sociogénétique 48
4.3.2. Modèle structuraliste. 51
4.3.3. Modèle sociodynamique. 53
4.4. Dimensions systémique et temporelle des représentations. *54*
4.4.1. Relations entre représentations. 54
4.4.2. Une architecture de la pensée sociale. 56
4.4.3. Une extension vers le projet représentationnel. 57
4.5. Les représentations professionnelles et socio-professionnelles. *59*
4.5.1. La représentation professionnelle. 59

4.5.2. Les représentations socio-professionnelles comme processus de construction. 61
4.6. Les représentations socio-spatiales. 64
4.6.1. Genèse du concept. 64
4.6.2. Construction des représentations socio-spatiales. 66
4.6.3. Distances socio-spatiale et cognitive. 69
CHAPITRE 5 : PROBLEMATISATION ET HYPOTHESES 72
CHAPITRE 6 : TRIANGULATION METHODOLOGIQUE 76
6.1. Stratégie méthodologique. 76
6.1.1. La démarche de triangulation. 76
6.1.2. Intérêt d'une triangulation. 77
6.2. Populations et échantillon. 78
6.3. Outils de mesure et procédure. 83
6.3.1. Évocation hiérarchisée. 84
6.3.2. Induction de scénario ambigu. 86
6.3.3. Entretiens avec cartes mentales. 89
CHAPITRE 7 : DESCRIPTION ET ANALYSE DES RESULTATS 96
7.1. Contenu et structuration des représentations. 96
7.1.1. Analyse sémantique. 97
7.1.2. Analyse prototypique. 100
7.1.3. Extractions des termes significatifs des représentations. 105
7.1.4. Polarité des termes centraux. 107
7.1.5. Induction du scénario du vétérinaire rural. 108
7.2. Principes organisateurs de l'espace dans les représentations. 120
7.2.1. Identification des caractéristiques dans les dessins. 121
7.2.2. Mise en évidence des chorèmes. 122
7.2.3. Analyse textuelle du discours. 126
7.2.4. Croisement des données. 131
7.3. Analyse des entretiens. 133
7.3.1. Dimension vocationnelle de l'entrée dans le cursus. 135
7.3.2. Un processus de transition vers la profession. 139
7.3.3. Se représenter son futur mode de vie, un élément tardif. 144
7.4. Synthèse et analyse des résultats. 152
7.5. Limites méthodologiques. 156
7.6. Discussion des résultats. 158
SYNTHESE DE LA PARTIE 2 162

PARTIE 3 : AGIR SUR LES CHOIX DE CARRIÈRE 164

CHAPITRE 8 : CONFLIT SOCIO-COGNITIF ET JEU DE TERRITOIRE, APPROCHES THEORIQUES 167
8.1. Le conflit socio-cognitif. 167
8.1.1. Genèse du concept. 167
8.1.2. Conflit, décentration, et changement des représentations. 168
8.1.3. Conflit socio-cognitif et apprentissage. 170
8.1.4. Interdépendance positive et conflit socio-cognitif. 173
8.2. Le dispositif de Jeu de Territoire. 176
8.2.1. La notion de dispositif. 176
8.2.2. Genèse du dispositif jeu de territoire. 177
8.2.3. Un jeu en étapes. 179
8.2.4. Une démarche participative prospective. 180
CHAPITRE 9 : PROBLEMATISATION ET HYPOTHESES 182
CHAPITRE 10 : INGENIERIE PEDAGOGIQUE ET OUTILS DE MESURE DU JEU DE TERRITOIRE 187
10.1. Échantillon. 187
10.2. Ingénierie pédagogique. 190
10.2.1. Stratégie d'adaptation du dispositif. 190
10.2.2. Profil des participants et constitution des groupes. 192
10.2.3. Matériel. 195
10.2.4. Déroulement du jeu. 200
10.3. Outils de mesure. 210
10.3.1. Démarche de recueil pré et post-test avec groupe témoin non-équivalent. 211
10.3.2. Démarche d'observation des interactions pendant le jeu. 213
CHAPITRE 11 : DESCRIPTION ET ANALYSE DES RESULTATS 215
11.1. Démarche de recueil pré-test/post-test. 215
11.1.1. Analyse thématique. 216
11.1.2. Analyse textuelle. 224

11.2. Analyse des observations du jeu de territoire. *230*
11.3. Synthèse des résultats. *236*
11.4. Limites méthodologiques. *241*
11.5. Discussion des résultats. *242*
11.5.1. Des modalités à corriger pour favoriser la décentration. 242
11.5.2. Une généralisation vers le cursus ? 244
SYNTHESE DE LA PARTIE 3 246

PARTIE 4 : DISCUSSION GÉNÉRALE 249

CHAPITRE 12 : RETOUR SUR LA DEMARCHE DE RECHERCHE 250
12.1. Synthèse de la démarche de recherche et de ses résultats. *250*
12.2. Limites à cette recherche. *254*
CHAPITRE 13 : ÉLEMENTS DE DISCUSSION 256
13.1. Une transition vers le monde professionnel. *256*
13.1.1. Une transition psychosociale. 257
13.1.2. Dépasser les biais représentationnels. 260
13.1.3. Vers un accompagnement des transitions dans le cursus vétérinaire. 263
13.2. La mise en évidence d'un besoin de nouveaux savoirs. *265*
13.2.1. Des savoirs non-académiques pour impliquer les étudiants. 265
13.2.2. Des savoirs sur l'espace : un capital pour s'orienter 267
SYNTHESE DE LA PARTIE 4 271

CONCLUSION 272

BIBLIOGRAPHIE 275

TABLE DES MATIERES 296

INDEX DES ILLUSTRATIONS 299

INDEX DES TABLEAUX 301

INDEX DES ILLUSTRATIONS

FIGURE 1 : CARTE DE LA REPARTITION DES VETERINAIRES RURAUX EN FRANCE EN 2013 (D'APRES GUERIN, 2013) 12
FIGURE 2 : ÉVOLUTION DU RAYON MOYEN D'ACTION DES VETERINAIRES RURAUX ENTRE 2007 ET 2018 SELON LES REGIONS (D'APRES REPIQUET *ET AL.*, 2010) 15
FIGURE 3 : VARIATION DES EFFECTIFS VETERINAIRES RURAUX-MIXTES A L'HORIZON 2018 (EN %) (D'APRES REPIQUET *ET AL.*, 2010) 16
FIGURE 4 : TYPOLOGIE DES REGIONS SELON LEUR EVOLUTION DEMOGRAPHIQUE RELATIVE ET L'EVOLUTION RELATIVE DE LEUR PRODUCTION ANIMALE EN VALEUR (D'APRES REPIQUET *ET AL.*, 2010). 17
FIGURE 5 : ÉVOLUTION DE LA POPULATION VETERINAIRE DE 1982 A 2022 SELON LE SEXE ET LE TAUX DE SALARIAT (D'APRES CSOC, 2013) 25
FIGURE 6 : REPARTITION DE L'ACTIVITE VETERINAIRE EN FONCTION DE LA SPECIALISATION ET DU SEXE EN 2013 (D'APRES CSOV, 2013). 25
FIGURE 7 : PYRAMIDE DES AGES DE LA PROFESSION VETERINAIRE EN 2013 (D'APRES CSOV, 2013) 26
FIGURE 8 : LIEUX D'INSTALLATION DES VETERINAIRES INSCRITS A L'ORDRE EN 2014 EN FONCTION DE L'ECOLE VETERINAIRE FRANÇAISE D'ORIGINE (CSOV, 2014A) 28
FIGURE 9 : LIEUX D'INSTALLATION DES VETERINAIRES INSCRITS A L'ORDRE EN 2014 EN FONCTION DE L'ECOLE VETERINAIRE ETRANGERE D'ORIGINE (CSOV, 2014A). 29
FIGURE 10 : LE REGARD TERNAIRE PSYCHOSOCIAL (D'APRES MOSCOVICI, 1984) 38
FIGURE 11 : LES DIFFERENTS CADRANS DE RECHERCHE (D'APRES BAWDEN, 1997) 40
FIGURE 12 : SCHEMA ILLUSTRATIF DE L'APPROCHE DU NOYAU CENTRAL (D'APRES FONTAINE ET HAMON, 2010) 51
FIGURE 13 : LE PROJET REPRESENTATIONNEL (D'APRES BAUER ET GASKELL, 1999). 58
FIGURE 14 : ÉVOLUTION DES REPRESENTATIONS AU COURS D'UNE CARRIERE PROFESSIONNELLE (BATAILLE, 2000) 61
FIGURE 15 : PROCESSUS DE PASSAGE ENTRE LA REPRESENTATION SOCIALE ET LA REPRESENTATION PROFESSIONNELLE PAR LA REPRESENTATION SOCIOPROFESSIONNELLE (RATINAUD, 2003). 62
FIGURE 16 : ILLUSTRATION DE L'HYPOTHESE DE POROSITE DES LIMITES DES REPRESENTATIONS SOCIALES (RS) ET PROFESSIONNELLES (RP) (D'APRES PIASER ET BATAILLE, 2011) 63
FIGURE 17 : RAPPORT A L'ESPACE PHYSIQUE ET SOCIAL (D'APRES RAMADIER, 2010) 66
FIGURE 18 : L'APPROCHE TRANSACTIONNELLE (ADAPTE DE RAMADIER, 2010) 67
FIGURE 19 : MODELISATION DE LA NOTION DE DISTANCE SOCIO-SPATIALE (D'APRES RAMADIER 2010) 70
FIGURE 20 : PROCESSUS DE DOUBLE ENCODAGE DES REPRESENTATIONS SOCIO-SPATIALES (D'APRES RAMADIER, 2010) ... 71
FIGURE 21 : MODELISATION DE LA RELATION ENTRE REPRESENTATION SOCIO-PROFESSIONNELLE ET SOCIO-SPATIALE DANS LE CURSUS VETERINAIRE. 73
FIGURE 22 : MODELISATION THEORIQUE PAR LE PROJET REPRESENTATIONNEL DE L'INFLUENCE DE LA DISTANCE SOCIO-SPATIALE SUR LE RESEAU FORME DES REPRESENTATIONS SOCIO-PROFESSIONNELLE ET SOCIO-SPATIALE. 75
FIGURE 23 : ECOLE VETERINAIRE D'APPARTENANCE DES ETUDIANTS SELON LA REGION D'ORIGINE DECLAREE 81
FIGURE 24 : PROCEDURE METHODOLOGIQUE UTILISEE DANS LA PREMIERE PARTIE DE LA RECHERCHE 83
FIGURE 25 : LISTE DES CHOREMES D'APRES PIVETEAU ET LARDON (2005). 90
FIGURE 26 : REPARTITION DES EVOCATIONS HIERARCHISEES SELON LA FREQUENCE ET LE RANG (ABRIC, 2003) 100
FIGURE 27 : REPRESENTATION GRAPHIQUE DE L'ANALYSE PROTOTYPIQUE PAR EVOCATION SUR LE STIMULUS « TERRITOIRE RURAL » 101
FIGURE 28 : REPRESENTATION GRAPHIQUE DE L'ANALYSE PROTOTYPIQUE PAR HIERARCHIE SUR LE STIMULUS « TERRITOIRE RURAL » 102
FIGURE 29 : REPRESENTATION GRAPHIQUE DE L'ANALYSE PROTOTYPIQUE PAR EVOCATION SUR LE STIMULUS « VETERINAIRE RURAL » 103
FIGURE 30 : REPRESENTATION GRAPHIQUE DE L'ANALYSE PROTOTYPIQUE PAR HIERARCHIE SUR LE STIMULUS « VETERINAIRE RURAL ». 104
FIGURE 31 : 30 TERMES AYANT LE COEFFICIENT LE PLUS FAIBLE ISSUS DE LA TACHE D'EVOCATION 106
FIGURE 32 : GRAPHIQUE DES POLARITES DES 30 TERMES PRINCIPAUX ISSUS DE LA TACHE D'EVOCATION HIERARCHISEE .. 107
FIGURE 33 : REPRESENTATION GRAPHIQUE DE L'ANALYSE DE SIMILITUDE PAR ARBRE MAXIMUM PAR INDICES DE COOCCURRENCES (N=1508) SANS PRISE EN COMPTE DU TERME « ELEVEURS ». 111

FIGURE 34 : REPRESENTATION DES TERMES EN FONCTION DES DEUX FACTEURS DE L'AFC SANS CHEVAUCHEMENT ISSUS DE LA METHODE ISA (N=1504). 114
FIGURE 35 : REPRESENTATION DES VARIABLES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES ET DU CURSUS (X^2>4) SANS CHEVAUCHEMENT EN FONCTION DES DEUX FACTEURS DE L'AFC ISSUS DE LA METHODE ISA (N=1504). 115
FIGURE 36 : ITINERAIRE METHODOLOGIQUE DE L'ANALYSE DES CARTES MENTALES 120
FIGURE 37 : EXEMPLE DE TRAITEMENT DE CARTE MENTALE PAR LA METHODE DES CHOREMES (REALISE PAR JOHANY) 123
FIGURE 38 : EXEMPLE DE TRAITEMENT DE DISCOURS PAR LA METHODE DES CHOREMES. 124
FIGURE 39 : PROJECTION DE L'AFC ISSUE DE L'ANALYSE DU DISCOURS SUR LES CARTES MENTALES (N=72) 128
FIGURE 40 : SCHEMATISATION DES THEMES PRINCIPAUX (>15% DE L'ENTRETIEN) EVOQUES PAR LES ETUDIANTS VETERINAIRES RELATIVEMENT A LEUR PLACE DANS LE CURSUS (N=72). 140
FIGURE 41 : SCHEMATISATION DE L'INFLUENCE DES STAGES SUR LES REPRESENTATIONS DE L'ACTIVITE VETERINAIRE RURALE EN FONCTION DE LEURS LOCALISATIONS (N=63). 143
FIGURE 42 : SCHEMATISATION DU PROCESSUS D'INFLUENCE DE LA REPRESENTATION DU MODE DE VIE EN MILIEU RURAL SUR LES CHOIX DE CARRIERE DES ETUDIANTS VIS-A-VIS DE LA PRATIQUE RURALE (N=72). 148
FIGURE 43 : SCHEMATISATION DU PROCESSUS DE CAUSALITE DE L'ANTICIPATION DU DEVELOPPEMENT DES TERRITOIRES RURAUX SUR LES CHOIX DE CARRIERES DES ETUDIANTS VIS-A-VIS DE LA PRATIQUE RURALE (N=72). 149
PHOTOGRAPHIE 1 : EXEMPLE DE MOBILE DE L'ARTISTE ALEXANDER CALDER CREE EN 1932 ET EXPOSE A LA TATE GALLERY DE LONDRES (© ARS, NY AND DACS, LONDON 2015) 158
FIGURE 44 : MODELE THEORIQUE MONTRANT L'INFLUENCE DE LA DISTANCE SOCIO-SPATIALE SUR LE RESEAU DE REPRESENTATIONS. 159
FIGURE 45 : LE MODELE DE « ROSE DES VENTS » DE LA REPRESENTATION SOCIALE (D'APRES BAUER ET GASKELL, 2008) 160
FIGURE 46 : DEROULE DU JEU DE TERRITOIRE. 191
FIGURE 47 : CARTE DE LOCALISATION DE LA ZONE DE CHABRELOCHE (PAR DERNAT ET JOHANY, 2015). 196
FIGURE 48 : FOND DE CARTE UTILISE POUR LE JEU DE TERRITOIRE (PAR DERNAT ET JOHANY, 2015) 198
PHOTOGRAPHIE 2 : ORGANISATION DE LA SALLE PENDANT LE JEU DE TERRITOIRE 201
PHOTOGRAPHIE 3 : ÉTUDIANTE DESSINANT LES ELEMENTS D'UNE FICHE DE JEU CHOISIE PENDANT LA PHASE DE DIAGNOSTIC DU JEU DE TERRITOIRE. 203
PHOTOGRAPHIE 4 : RESTITUTION COLLECTIVE DES SCENARIOS LORS DU JEU DE TERRITOIRE. 206
PHOTOGRAPHIE 5 : MAQUETTE DU SCENARIO PRODUIT PAR LE GROUPE 1 207
PHOTOGRAPHIE 6 : MAQUETTE DU SCENARIO PRODUIT PAR LE GROUPE 2 208
PHOTOGRAPHIE 7 : MAQUETTE DU SCENARIO PRODUIT PAR LE GROUPE 3 209
FIGURE 49 : SCHEMA DE L'ORGANISATION TEMPORELLE DES OUTILS DE MESURE DU JEU DE TERRITOIRE 211
FIGURE 50 : SCHEMA DE SYNTHESE DE L'EFFET DU JEU DE TERRITOIRE SUR LES ETUDIANTS DU GROUPE RECHERCHE ET DU GROUPE TEMOIN. 239

INDEX DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : REPARTITION DES STAGES DANS LE CURSUS VETERINAIRE DU CAMPUS VETERINAIRE DE VETAGRO SUP A LYON POUR L'ANNEE 2014-2015 23
TABLEAU 2 : CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES DE L'ECHANTILLON ETUDIEE (N=1508). 79
TABLEAU 3 : SPECIALISATION ENVISAGEE ET/OU CHOISIE DE L'ECHANTILLON ETUDIEE (N=1508). 80
TABLEAU 4 : CARACTERISTIQUES SOCIO-DEMOGRAPHIQUES ET CURSUS DES ETUDIANTS PARTICIPANTS A LA TACHE D'EVOCATION HIERARCHISEE (N=116). 86
TABLEAU 5 : PROFIL DES ETUDIANTS AYANT REPONDU AUX ENTRETIENS (N=72). 95
TABLEAU 6 : UNIVERS DE REFERENCE GLOBAUX DE L'INDUCTION « TERRITOIRE RURAL » (+ DE 2 TERMES). 97
TABLEAU 7 : UNIVERS DE REFERENCE GLOBAUX DE L'INDUCTION « VETERINAIRE RURAL » (+ DE 2 TERMES). 99
TABLEAU 8 : POURCENTAGE DE CHOIX DE CHAQUE TERME DANS L'INDUCTION DE SCENARIO SELON L'ANNEE DE CURSUS.. 109
TABLEAU 9 : RESULTATS DE L'AFC GLOBALE POUR LE GROUPE DE TERMES « CONDITIONS DE TRAVAIL ». 116
TABLEAU 10 : RESULTATS DE L'AFC GLOBALE POUR LE GROUPE DE TERMES « INTERET PROFESSIONNEL ». 117
TABLEAU 11 : RESULTATS DE L'AFC GLOBALE POUR LE GROUPE DE TERMES « TERRITOIRE DE TRAVAIL ». 118
TABLEAU 12 : CARACTERISTIQUES DES DESSINS (N=72) 122
TABLEAU 13 : TABLE DE L'ANALYSE CHOREMATIQUE DES DESSINS ET DU DISCOURS (N=72) 124
TABLEAU 14 : TABLE DE CORRELATION DE LA PRESENCE DES CHOREMES DANS LES CARTES MENTALES (N=72). 125
TABLEAU 15 : TABLE DE CORRELATION DE L'ABSENCE DES CHOREMES DANS LES CARTES MENTALES (N=72) 125
TABLEAU 16 : RESULTATS DE L'ANALYSE PAR AFC SUR LE DISCOURS PORTE SUR LES CARTES MENTALES, TERMES LES PLUS SIGNIFICATIFS SANS LES VERBES (N=72) 129
TABLEAU 17 : RESULTATS DE L'ANALYSE CROISEE CHOREMES/DISCOURS 132
TABLEAU 18 : REPARTITION DES THEMATIQUES DES ENTRETIENS EN FONCTION DE L'ANNEE DE CURSUS DES ETUDIANTS (N=72). 139
TABLEAU 19 : ECHANTILLON ETUDIEE POUR LE TEST DU JEU DE TERRITOIRE EN FONCTION DE LA POPULATION GLOBALE DE LA PROMOTION DE 2E ANNEE DU CAMPUS VETERINAIRE DE LYON (N=24) 189
TABLEAU 20 : TABLEAU REPRENANT LES FICHES SELECTIONNEES SELON LE PROFIL DES JOUEURS DANS CHACUN DE GROUPES PAR TOUR DE JEU POUR L'ETAPE DU DIAGNOSTIC. 204
TABLEAU 21 : FREQUENCE DES THEMES DES ENTRETIENS EN PHASE PRE-TEST ENTRE LE GROUPE TEMOIN ET LE GROUPE RECHERCHE (EN % DE L'ENTRETIEN) 217
TABLEAU 22 : FREQUENCE DE REPARTITION DES THEMES DE L'ENTRETIEN POUR CHAQUE ETUDIANT EN FONCTION DES GROUPES DE JEU ET DE LA POPULATION IDENTIFIEE 219
TABLEAU 23 : ITEMS CARACTERISTIQUES ASSOCIES AU TYPE DE DISCOURS SUR LA RELATION ELEVEURS-VETERINAIRES DANS L'ANALYSE TEXTUELLE DES ENTRETIENS PRE ET POST-TEST (N=24) 225
TABLEAU 24 : ITEMS CARACTERISTIQUES ASSOCIES AU TYPE DE DISCOURS SUR LA CLINIQUE D'ACCUEIL DANS L'ANALYSE TEXTUELLE DES ENTRETIENS PRE ET POST-TEST (N=24) 226
TABLEAU 25 : ITEMS CARACTERISTIQUES ASSOCIES AU TYPE DE DISCOURS SUR LE TERRITOIRE DANS L'ANALYSE TEXTUELLE DES ENTRETIENS PRE ET POST-TEST (N=24) 227
TABLEAU 26 : ITEMS CARACTERISTIQUES ASSOCIES AU TYPE DE DISCOURS SUR L'APPRENTISSAGE DANS L'ANALYSE TEXTUELLE DES ENTRETIENS PRE ET POST-TEST (N=24) 228
TABLEAU 27 : ITEMS CARACTERISTIQUES ASSOCIES AU TYPE DE DISCOURS SUR L'ACTE VETERINAIRE DANS L'ANALYSE TEXTUELLE DES ENTRETIENS PRE ET POST-TEST (N=24) 229
TABLEAU 28 : SYNTHESE DES RESULTATS DE L'OBSERVATION DU JEU DE TERRITOIRE POUR L'ETAPE DE DIAGNOSTIC – 1ER TOUR DE FICHES DE JEU. 231
TABLEAU 29 : SYNTHESE DES RESULTATS DE L'OBSERVATION DU JEU DE TERRITOIRE POUR L'ETAPE DE DIAGNOSTIC – 2E TOUR DE FICHES DE JEU 232
TABLEAU 30 : SYNTHESE DES RESULTATS DE L'OBSERVATION DU JEU DE TERRITOIRE POUR LES ETAPES DE SCENARII 233
TABLEAU 31 : SYNTHESE DES RESULTATS DE L'OBSERVATION DU JEU DE TERRITOIRE POUR LES ETAPES DE FICHES-ACTION 234